

أعمال مؤتمر

اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية

المنعقد في ١٠-١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥هـ

الموافق ١٠-١٢ فبراير ٢٠١٤م

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

أمين المؤتمر

د. ماجد بن محمود الحمد

رئيس المؤتمر

د. سعد بن علي القحطاني

اللجنة المنظمة

د. مختار عبد الخالق عطية

أ.د. رفيق بن حمودة

د. عيسى الشريوفي

د. زكي أبو النصر البغدادي

د. منصور ميغري

د. محمود بكر محمد



أعمال مؤتمّر

اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية

المنعقد في ١٠-١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥هـ

الموافق ١٠-١٢ فبراير ٢٠١٤م

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

فهرس المحتويات

مقدمة : د. سعد بن علي القحطاني رئيس المؤتمر.....	ز
نحو أسلوب جديد في تعليم اللغة العربية: د. ألن كلارك.....	١
اللغة العربية في المهجر: الكفاءة اللغوية لدى أبناء الجيل الثاني: د. عبدالكافي البيروني، و أ.د.عباس بن مأمون...١٩	١٩
تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية: د. وليد العناني.....	٣٧
مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعنى إلى النص لإيغور مالتشوك: أ.د. عز الدين المجذوب.....	٦٣
بعض الأسس النظرية لمقاربة نحوية عامة تعليمية: أ.د. محمد صلاح الدين الشريف.....	٨١
ملامح المدخل بعد التواصل في تعليم اللغات للناطقين بغيرها: د. عنتر صلحي.....	٩٩
المنهاج وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أ. مشاعل بنت ناصر آل كدم، وأ. د. أحمد القضاة.....	١٣٣
المعجم العربي بين يديك دراسة في اختيار المداخل وشرحها: د. عمرو فرج مذكور.....	١٥٥
تدريس اللغة العربية من خلال نظرية التواصل الاجتماعي الثقافي: د. نصر عبدربه.....	١٨٣
تمثُّل التفكير في تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربية: د. غسان الشاطر.....	٢٠٣
لسانيات التلفظ وتعليم العربية لغة ثانية: د. الطيب دبة.....	٢٢٥
أثر تطبيق التعليم المدمج في تعلُّم العربية للناطقين بغيرها، جامعة ديكن أنموذجاً: د. عبدالحكيم قاسم.....	٢٥٩
استخدام التعلم المزيح في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها:	
د. أسامة زكي السيد.....	٢٧٧

- التخطيط اللغوي والتعريب والمصطلح: أ.د. فواز محمد الراشد العبد الحق..... ٣٣٧
- الكفاية اللغوية في مهارة الكلام ومعايير جودته عند القدماء والمحدثين: د. جاسم علي جاسم..... ٣٧٩
- تقليل استعمال الكلمات العربية في اللغة الألبانية والعوامل التي أثرت في هذه العملية: أ. زبير لاتا..... ٤١٣
- في التخطيط والتخطيط الموازي لتعليم العربية لغة ثانية: د. صابر كنوز..... ٤٢٥
- الأصول العربية في لغة الصحافة التركية وأثر ذلك على تعليم اللغة العربية للأتراك: د. زكي أبو النصر بغدادي... ٤٤٥
- الأعمال اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظرة في المنهجين القديم والحديث: د. سعد الجديع .. ٥٠٥
- الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية لغة ثانية: د. شاكر رزق..... ٥٢٣
- اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة:
د. عادل الشيخ عبدالله..... ٥٤٥
- دور اللسانيات المعاصرة في تعليم العربية واللغات الأجنبية: د. عبدالرحمن بودرع..... ٥٧٥
- دور القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية (لغة ثانية): د. فاطمة الكحلاني..... ٥٩٥
- تطوير متكامل إلكتروني لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: د. مارك مول..... ٦١٣
- اكتساب المطابقة في تعلم الناطقين بالروسية والصينية للعربية لغة ثانية: د. محمد الحوري..... ٦٣١
- الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها: د. محمد حبيب..... ٦٥٣
- تعليم العربية لغة ثانية في ضوء علم لغة النص - الأهداف والطريقة: د. محمد داوود محمد..... ٦٧٣
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة بين الأهداف الأكاديمية والأطر التعليمية:
د. قاسم وهبة..... ٦٩١
- تعلم النحو وتعليمه وظيفياً - الإستراتيجيات والأساليب: د. عثمان النجران، ود. عبدالمنعم عثمان..... ٧١٥

مقدمة

د. سعد بن علي القحطاني

عميد معهد اللغويات العربية

رئيس المؤتمر

يسعدنا أن نقدم للباحثين والقراء مجموعة من البحوث المتخصصة في اللغويات العربية وتحديدًا في مجال "الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية لغة ثانية". وهو عنوان المؤتمر الدولي الذي ينظمه معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود/ الرياض/ المملكة العربية السعودية أيام ١٢، ١١، ١٠، ربيع الآخر ١٤٣٥ هـ الموافق ١١، ١٠، ١٢ فبراير ٢٠١٤ م.

يتضمن هذا الكتاب ٣٠ بحثًا تحدّدت معالمها بعد التحكيم والتعديل والتدقيق. وقد انتقيت - بناءً على تقييم المحكمين كذلك- من أكثر من خمسين ومائتي مقترح تقدّم بها أصحابها إلى لجنة المؤتمر المنظمة . وتنوع المشاركات البحثية ما بين مشاركات من داخل المملكة وأخرى من خارجها تتمثل في ثلاث عشرة جنسية: سبع منها عربية والباقي ينتمون إلى القارات الأمريكية والأوربية والأسترالية، ويعد ذلك شاهداً على البعدين الوطني والدولي للمشاركات البحثية وللمؤتمر.

ويختزل عنوان المؤتمر مضامين البحوث التي يتألف منها هذا الكتاب؛ فهي بحوث تسلط أضواءً جديدةً من أجل تحديث تعليم العربية لغة ثانية. وذلك بتجديد التفكير في هذه المسألة المصيرية بالنسبة إلى اللغة العربية: تعليمها لغة ثانية لغير الناطقين بها ولادة من غير العرب وتعليمها كذلك لمن اضطرتهم أسباب العيش إلى الإقامة في غير البلاد العربية من أبناء الجيل الثاني من العرب. وتختلف أضواء التحديث وتعدّد ألوانه بتعدّد زوايا النظر للمسائل البحثية. فقد تناولت هذه البحوث المفاهيم النظرية ووجهتها إلى الاهتمام بدور النظرية في إثراء

المناهج التعليمية وخصّصت منها أحدث ما عرف عند أهل النظر مثل نظرية المعنى- النصّ، ونظرية تحليل الخطاب ونظرية الأعمال اللغوية ونظرية الكليّات اللغوية وغيرها... كما تناولت بحوثاً تركّزت على ما يمكن إفادته من المدوّنات الحديثة، وخاصةً منها لغة الصحافة وشبكات التواصل وما يتوفّر في الشبابة من منشورات إلكترونية... وتوجّه التفكير في هذه البحوث إلى ما يقتضيه تعليم العربية لغة ثانية من ضرورة شمول التعليم المهارات اللغوية المجمع عليها عند المحقّقين: الاستماع والمحادثّة والقراءة والكتابة، فضلاً عن الإستراتيجيّات المطلوب مراجعتها في مناهج التدريس. ولا يخلو التفكير في تحديث تعليم العربية لغة ثانية من ضرورة تبني البعد التقابلي. لهذا السبب اعتمدت البحوث أكثر من لغة أجنبية أمّ باعتبارها لغات مصادر في العملية التعليمية. من ذلك على سبيل التمثيل لا الحصر الإنجليزية والألمانية والروسية والصينية وإنّ ذلك لمن أدلّة انتشار العربية، ومّا يدعو إلى تثبيت هذا الانتشار وتدعيمه من الجهة العلمية وذلك ما يسعى هذا المؤتمر إلى تحقيقه.

إنّ من أهداف هذا المؤتمر أن تتمّ تغطية المسائل ذات الصلة بتدريس العربية لغة ثانية كيفاً وكمّاً. ولعلّ ضمانة الكيف قد توفّرت بما ذكرناه آنفاً من عمليات التحكيم التي أفضت إلى أنّ ما يتضمنه هذا الكتاب إنّما هو ما توفّرت فيه الشروط الأكاديمية من جدّة وطرافة وتعمّق. أمّا ضمانة الكمّ فتمثّل في أنّ المساهمات البحثية تحاول الإجابة عن الإشكاليات الخمس التي حدّدتها المحاور المذكورة في الورقة العلمية للمؤتمر. وتلك هي:

- الجديد في نظريات تعليم اللغة واكتسابها وتطبيقها على العربية.

- تنمية الكفاءة في العربية لغة ثانية.

- التقنيات الحديثة في تعليم العربية لغة ثانية.

- صناعة المعجم في تعليم العربية لغة ثانية.

- دراسات نقدية في كتب تعليم العربية لغة ثانية.

وقد أتى المشاركون في المؤتمر بما لديهم من تكوين نظري متين وخبرة في الاختصاص في التعليم لإثراء المعارف في هذا المجال والمساهمة في مراقبة النظرية بواقع الاستعمال وما يستجدّ فيه من مستحدثات.

إنّ نشر الأعمال العلمية لهذا المؤتمر الدولي لفرصة بالنسبة إلينا للتأكيد على أنّ هذا الحدث يندرج ضمن إطار تنفيذ أحد بنود الخطة الإستراتيجية للمعهد: وهو المشروع رقم (٤-١-٢). وهو يندرج كذلك ضمن إطار مواصلة معهد اللغويات العربية - معهد اللغة العربية سابقاً - الجهود لإتاحة الفرصة للباحثين من داخل المعهد، ومن خارجه في كلّ أرجاء العالم حتّى يجدوا الفضاء الذي ييسّر لهم الارتقاء في مراتب المعرفة والرفقيّ باللغويات التطبيقية المتصلة بتعليم العربية. ولم يكن ذلك ليتحقّق لولا ما دأب عليه أعضاء لجنة تنظيم المؤتمر

وأعضاء اللجنة العلمية والمحكمون من جهد مستمرل وتفانٍ من أجل إنجاز فعاليات المؤتمر. فإليهم بكلّ الشكر نتوجّه. والشكر الموصول أولاً وأخيراً إلى جامعة الملك سعود ممثلة في مديرها معالي الأستاذ الدكتور/ بدران بن عبدالرحمن العمر الذي ما فتئ يشجّع بكلّ ما أوتي من قوّة على كلّ مساهمة علمية هدفها ترسيخ اللغة العربية عند أبنائها من ناحية ونشرها عند غير أبنائها من ناحية ثانية.

نحو أسلوب جديد في تعليم اللغة العربية

د. ألن كلارك

جامعة الميسيسيبي - الولايات المتحدة الأمريكية

من الملحوظ أن خيطاً مشتركاً يتمم الحبكة بين جميع تجارب الطلاب الذين أدركوا مستويات متقدمة أو متفوقة في الكفاءة اللغوية، فهم يحولون تجاربهم الحياتية اليومية إلى فرص لاكتساب اللغة (نايمن ١٩٩٦، سميمي ٢٠٠٩، برنز ٢٠٠٥ و ٢٠٠٦، ليفر وشختمن ٢٠٠٢). ويختص سؤال بحثي بغرس الإرادة في الطالب ليتجاوز الحدود غير المرئية التي قد وضعها على دراسة لغته الثانية، أي قصرها على سياقي الصف والكتاب، ومن ثم فهو يستخدم اللغة استخداماً وظيفياً واقعياً في حياته اليومية. وعلى هذا الدرب تسير برامج فلاغشب الأمريكية موفرةً أكبر قدر من فرص الاحتكاك باللغة بطرق عدة. ومما يجدر بالذكر تحديد المعلم موعد لقاء انفرادي لمدة نصف ساعة مع كل طالب أسبوعياً وإنشاء نوادٍ لغوية وتحديد مقابلات جماعية مع أبناء اللغة وتأسيس مائدة لغوية وإقامة بناء سكن طلاب لغوي وتشجيع الطلاب على القيام بألعاب لغوية. لذا تقدم هذه الدراسة التتبعية نتائج كفاءة الطلاب اللغوية بعد سنتين من تبني برنامج دراسة العربية المكثفة في جامعة ميسيسيبي هذه المبادئ إذ توصل بعضهم إلى المستوى المتقدم الأوسط بعد ١٤ شهراً.

المقدمة

لقد شهد مجال تعليم اللغات الثانية متغيرات حاسمة شديدة الأهمية منذ أواخر الستينات حين تم فيها إنشاء مجال اكتساب اللغة الثانية (ألس، ٢٠٠٣، ص ١) انطلاقاً من الطريقة التقليدية المسماة (القواعد والترجمة) مروراً بعدة طرق تعليمية أخرى بها فيها (الطريقة المباشرة) و(الطريقة السمعية الشفهية) وصولاً إلى (الطريقة التواصلية الاتصالية). ويجدر بالذكر أن من بين هذه الطرق لا توجد طريقة مثلى تناسب كل طالب وتريح كل أستاذ، بل تقع الطريقة المثلى في خلط الطرق التعليمية التي بين أيدينا وتفعيلها قدر المستطاع في صفوفنا (ليفير وشختمن، ٢٠٠٢) مع العلم بأن لكل طريقة حواجز تمنع الطالب من التوصل إلى مستوى التقدم وما يليه من درجات الكفاءة اللغوية. وعلى سبيل المثال ينقص طريقة (القواعد والترجمة) الجانبين الثقافي والتواصلية، بينما تركز الطريقة في مهارة القراءة على حساب المهارتين الشفهية والاستماعية. أما الطريقة التواصلية الاتصالية فينقصها تمكّن الطالب من قواعد اللغة، بينما تبرز فيها الطلاقة الشفهية (ليفير وشختمن، ٢٠٠٢، ص ٧).

إنّ السؤال الذي يقود هذا البحث يكمن في سر توصيل الطالب العادي من مستوى عدم معرفة باللغة العربية قط إلى مستوى التقدم أو التميز بها في غضون أربع سنوات أي الفترة الدراسية التي يقضيها سعيًا للحصول على درجته الجامعية. لذا تتناول هذه الدراسة خطة تعليمية تساعد الطلاب في إدراك كفاءات لغوية عالية قد تبلورت منذ بدء إنشاء برنامج فلاغشب عام ٢٠٠٢ الذي يهدف إلى «تخريج طلاب يتخذون مكانهم بين أفراد الجيل المقبل من الاختصاصيين العالميين الذين يحظون بمستوى احترافي من الطلاقة اللغوية (مستوى التميز وفقاً لسلم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية) في لغة مختارة مهمة لأمن الولايات المتحدة الأمريكية» (موقع فلاغشب الرسمي). وقد تمت هذه المبادرة لتلبي حاجة الحكومة الأمريكية الماسة للذين يجيدون، بل يتقنون اللغات ذات الأهمية الأمنية في نظرها.

وفي عصر يتسم بأنظمة الاتصالات الفورية ومفهوم العولمة ومثال تكوين مجتمع عالمي، فقد تم وضع خطة تعليمية واضحة جلية لتصميم هذا البرنامج أي برنامج فلاغشب ليكون نموذجاً لبرامج أخرى يستخدم فيها هذا المنهج النافع المفيد في أمريكا وخارجها. وسنشرح البرنامج ومفاهيمه ونظرياته بالتفصيل مستخدمين أحدث البحوث العلمية لإيضاح بعض جوانب نجاحه المتبينة في معطيات الطلاب الأربعة والستين الذين اشتركوا في

برنامج فلاغشب في الخارج عام ٢٠١١، إذ أدرك ٨١٪ منهم مستوى التميز فما فوق و ١٠٠٪ منهم قد توصلوا لمستوى المتقدم أعلى و ٥٧٪ منهم حصلوا على مستوى التميز أعلى فما فوق (موقع برنامج فلاغشب). ونتمنى للجامعات الأمريكية وغيرها التي تتبنى هذا المنهج الفذ الفعال أن تحقق نفس النتائج أو ما يشبهها. ويعود ظهور مبادئ البرنامج إلى قوى عولمية (أي العلاقات السياسية، والهجرة والنزوح، والاحتكاك الشخصي والمهني بأبناء مجتمعات أخرى ودراسة التراث وغير ذلك) التي قد سلطت الضوء على الحاجة إلى إجراء بحوث مثل هذا توصلنا لطرق تعليمية مؤكدة فوائدها وإنشاء برامج تعليمية يستعين بها الدارسون للوصول إلى مستويات متقدمة في كفاءة اللغة الثانية (ليفرو وشختمن، ٢٠٠٢).

ومن هذه الزاوية، نرتأي أن البحث الذي بين يدي القارئ قد يساهم في نمو هذا المجال الوليد مستنداً إلى البحوث الجارية في اكتساب اللغة الثانية وفي توضيح الفرق بين الأنظمة الذهنية التابعة للخبير بالمقارنة مع تلك الخاصة بالهاوي، وكذلك بين الدارسين الذين قد توصلوا إلى المستوى المتقدم أو التميز وفي مجال التعلم بواسطة التراكيب الثابتة (من حيث الفرق بين تعلم اللغة الأم واللغة الثانية في المحيطين الواقعي والدراسي)، وفي الألعاب اللغوية التي تحدث في الصف وخارجه، وكيف أن كل هذه العناصر لعبت ولا تزال تلعب دوراً جذرياً في تكوين خطة فلاغشب التعليمية المبنية أولاً وآخراً على التعليم التعاوني بأشكاله وألوانه المتنوعة.

أهمية التعليم التعاوني في اكتساب لغة ثانية

تتضح خطواتنا الأولى في هذا البحث في معالجة أهمية التعليم التعاوني الذي نعرّفه هنا بأنه وظيفة مشتركة يقوم بها بعض الطلاب في مجموعات مؤلفة من ثلاثة إلى ستة أفراد لإنجاز غرض دراسي قد حدده المعلم الذي يصبح بدوره مرشداً ميسراً موجهاً لطلاب الصف، وعليه فالطلاب في هذه الحالة يصيرون محور العملية التعليمية (الربياوي، ١٤٢٧) ويعتبر الطريقة المثالية للتعليم في مستوى الكلية والجامعة لأنه حسب كوتل وميلس (١٩٩٤) يترسّخ في النظريات التطبيقية (المقدمة على أيدي هاليداي وفايغوتسكي) علاوةً على أنه أجري بصدده ما يزيد عن ٦٠٠ بحثٍ علمي (ميلس، ٢٠٠٣). ويتوقف مفهوم التعلم التعاوني على بعض المبادئ الرئيسة أهمها حسب أبحاث ميلس ٢٠٠٣، والقاسم ١٤٢٣:

١ - يجلس الطلاب وجهاً لوجه كي يناقشوا أمثل طريقة لإنجاز الهدف المقرر لهم.

- ٢- يتقاسم كل فرد من أفراد المجموعة مسؤولية إنجاز الهدف.
- ٣- كل فرد مسؤول عن تحقيق هدفه الفردي وهدف الجماعة.
- ٤- إدراك التواصل الإيجابي بحيث يؤدي النقاش إلى إثارة المعرفة وتعميقها بين الكل.
- ٥- يعالج كل فرد من أفراد المجموعة العمل الذي حققته المجموعة ويتأمل في مدى النجاح الذي أدركته المجموعة من حيث التنسيق والانسجام.

والجدير بالذكر أن التعلم التعاوني الناجح يقوم على الحرص على التخطيط للعناصر الآتية: (١) الأغراض المشتركة مثل حل مشاكل معينة أو تكليفهم بمشروع جماعي، و(ب) مكافآت مشتركة مثل إعطاءهم علامة مبنية على تحقيق الأهداف المقررة، و(ج) واجبات منهجية تتقاسم بين أفراد المجموعة مثل كتابة تقرير أو طرح موقف معقد على المجموعة يجب إيجاد حل له و(د) أدوار متضامنة متكافلة مثل قيام فرد من أفراد المجموعة بقيادة النقاش أو بتنظيم بعض الأنشطة أو بتدوين فعاليات المجموعة أو بدور متحدث باسم المجموعة.

مقارنة الأنظمة الذهنية لدى الخبير والهاوي

وقد يفيدنا أن ننظر إلى ما يحدث في ذهن الخبير بالمقارنة مع الهاوي كي نفهم بأي طريقة يرتب أفكاره وينظمها وإلى أي مدى تنطبق هذه المعلومات على دارس اللغة؟ فقد أشارت البحوث العلمية الواردة في مقالة برانسفورد وغيره (٢٠٠٠) إلى أن الاختلافات الذهنية التي تميز الخبير عن الهاوي لا تقع في الأساليب أو في القدرات العامة (مثل الذكاء وحل المشاكل) بل الخبير (مهما كان مجاله التخصصي) غالباً ما يرتب المعلومات حسب الأهمية ويستطيع أن يتخذ قراراً علمياً مبنياً على نظامه التصنيفي. وترجع المعرفة العميقة التي تتسم بها أنظمة الخبير الذهنية إلى الطريقة التي يرتب بها الخبير العلم والمعرفة ذهنياً إذ يقتضي التنظيم الذهني الفعال، تكوين شبكة ذهنية مؤلفة من علاقات معنوية بين الكتلة المعرفية والوحدات التابعة لها. وبالمقارنة مع الهواة وغير الخبراء، فإن الخبير يتمتع بـ«أكبر قدر من الكتل المفاهيمية في الذاكرة وبالعلاقات أو خصائص أكثر، وتُعرف الكتل جميعها والروابط بين الكتل بأنها أكثر الطرق فعالية في استرجاع الكتل المتشابهة» (برانسفورد وغيره، ٢٠٠٠، ص ٣٨). وقد تكون أهم كلمة في الجملة السابقة 'استرجاع' باعتبار أن العلم دون نظام استرجاع تنعدم فيه وسيلة التوصل إليه، ومن ثمة يبقى في الذاكرة إلى أبد الأبدنين. ويشير برانسفورد وغيره (٢٠٠٠) إلى أن نظام معرفة الخبير يتصف بسهولة استرجاع المعلومات وهذا يدل على نوع من التلقائية أو عدم بذل الجهود في التوصل إلى المعطيات الذهنية المخزنة.

يبد أن هذا لا يعني أبداً أن الخبير لا بد له من أن يكون أسرع في الإجابة عن الأسئلة من الطالب المبتدئ أو المتقدم لأن الخبير يأخذ الحيلة والحذر حين يحاول إيجاد حل ما (برانسفورد وغيره، ٢٠٠٠).

إن أقوال برانسفورد وغيره وأفكارهم حيال الاسترجاع تنطرق بقوة لتعلم اللغة بحيث أن دارس اللغة المبتدئ يعاني من تداخل في عملية الاسترجاع (وهذا ما سماه برانسفورد وغيره "استرجاع شاق") قد يسببه عدم الاحتكاك باللغة ولا سيما بالمواقف (أي الكتل المعلوماتية غير المتعلقة بسياق) بالإضافة إلى أن حصيلة مفردات الدارس غير متقدمة. ومن المرجح أن تسفر هذه المشاكل عن تدني الطلاقة في عمليتي الحديث والتفكير. ومن أجل تسهيل عملية التعلم لتحقيق مستوى الخبير، يقترح برانسفورد وغيره التركيز على تحسين الحس لاكتساب الأنماط البنيوية اللغوية الذي يسمح للمبتدئ بـ«تقطيع المجال الإدراكي (تعلم كيفية الرؤية). هذا وتشير البحوث في الخبرة إلى أهمية توفير تجارب تعليمية للطلاب تحسن قدراتهم على تمييز أنماط معلوماتية ذات معنى» (٢٠٠٠، ص ٣٦) وينطبق هذا الموقف على إدراك كفاءة لغوية متقدمة انطباقاً مباشراً. ترجع برنس (٢٠٠٦) أثر أهمية تسهيل اكتساب اللغة في مستوى الخبير والتنظيم الذهني لدى مستخدمي اللغة، قائلة إن استكشاف التعاون بين المعلم ودارس اللغة وكذلك تشكيل صنع المعنى بشكل مشترك في صيغة "إرشاد ذهني". ومثل هذا التعاون أسوة بتطبيق مفهوم "منطقة النمو القريبة" لدى فيغوتسكي «إنه يرمي إلى تأمل الفرق بين أداء الخبير وما دونه في إكمال واجب ما ومناقشة عملية أداء الواجب وتقييمه وزيادة تعقيد الواجبات نتيجةً لأكبر مقدار من القدرات الذهنية والقدرات ما فوق الذهنية التي تتبين من خلال تناوب الأدوار بين المعلم والمتعلم» (ص ٥٤).

اللغة للدارسين المتقدمين

يعرض دارس اللغة المتقدم ما يعرفه برانسفورد بـ"حس مرهف للأنماط" ومثال على ذلك "لكل مقام مقال". ويتحدد خطاب المرء بمدى مناسبة الكلام وملاءمته (بر وفينجن، ١٩٩٤) الأمر الذي قد عُرّف بـ"نوعية اللغة" أي المستوى الذي تتخذه اللغة من حيث درجة الرسمية أو درجة اللارسمية. الذي يميز متعلم اللغة المتقدم والتميز على سواه هو قدرته على تسهيل المحادثة بواسطة اختيار تعبيرات (أحياناً طبيعية تضاهي لغة ابن اللغة) واستخدام إشارات ثقافية ملائمة للسياق.

إن الاختصاصيين والفنيين الذين تعاملوا مع متعلمي اللغة المتقدمين يؤكدون أن المسألة لا تعتمد على الالتزام بالقواعد أو عدمه بقدر ما تعتمد على البدائل التي يختارها، بل على القدرة على توفير خيارات ذات معنى مع مراعاة الثقافة والسياق إضافةً إلى السماح لأنفسهم بالقيام بأخطاء مقصورة من حيث القواعد والتراكيب المعتادة. (برنز، ٢٠٠٥، ص ٥)

ويدعم ماثنسون (٢٠٠٦) سلسلة الأفكار هذه قائلاً، «إن التحدي للمتعلّم المتقدم هو أن يمتلك نسيج طيف من الخيارات اللغوية المتداولة في سياق معين» (ص ٥٠)، مشيراً إلى أن اللغة وسيلة تعبيرية متعددة الأبعاد ومتنوعة المعاني حين تستخدم في سياق تواصل. والخطاب كما نستطيع الاستنباط من بحث كافرل (٢٠٠٦) بصدد النص التحريري، مفعم بالمعنى ومن هذا المنظور، فإنّ المعنى ليس موجوداً في النص بقدر ما يخلقه القارئ في ذهنه (انظر أعمال بختين، ودريدا، وفيغوتسكي). وعليه فمن الممكن أن نعتبر أن النظام اللغوي كطاقة معنوية كامنة وإن القراءة والمحادثة ولا سيما التفكير عبارة عن طاقة معنوية تحرر (نظرية التحديث لدى سواين، ٢٠٠٦) المعنى الكامن في النص والذهن. قال فيغوتسكي وكوزلن (١٩٨٦) «إن نظام اللغة لا يعكس نظام التفكير فحسب، فنحن لا نكسو أفكارنا بالكلمات كما نكتسي الأثواب الجاهزة، إنما يمر التفكير بالعديد من المراحل حتى يتحول إلى كلام. وليست وظيفة النظام اللغوي التعبير بواسطة الكلام بل إنه يجسد التفكير ويضفي عليه شكلاً» (ص ٢١٩).

الكتل المعرفية وأهميتها في التعلم والتعليم

لقد وصلنا إلى نقطة في موضوعنا تقتضي تعريف عبارة "كتل معرفية" بالتحديد. إذ إن هذه الكتل لا نقصد بها "المتلازمات" أو "التلازم اللفظي" أو "المواردات" إنما نقصد بها سلسلة من المواردات يفهمها الإنسان معلومةً واحدةً أو خبراً واحداً أحادي الدلالة والمفهوم. وحسب أليس (٢٠٠١) فإن عملية التكتيل (إن صح التعبير) هي تطور مجموعات ثابتة من علاقات ترابطية في الذاكرة الدائمة وهذه هي العملية التي تبنى عليها تلقائية اللغة والطلاقة (ص ٣٨). إن أهميتها تتجلى في طريقة تحقق التعلم، علماً بأن الطريقة الأكثر شيوعاً للأشخاص في العالم المتحضر لتعلم لغة أخرى هي التحدث في الصف سواء أكان في محيط اللغة الأولى أم الثانية (وراي، ٢٠٠٢). وتعتقد وراي (٢٠٠٢) أن الفرق الجوهرية الحيوي بين متعلم اللغة الأولى والثانية يتبلور في المحيط اللغوي

التعلمي، حيث يتعرض متعلم اللغة الأولى لكتل معرفية معقدة في سياقها الواقعي ولا يحاول أن يفككها إلى مكوناتها إلا في أحوال خاصة جدا بينما يبدأ متعلم اللغة الثانية الذي شرع في دراسته بعد الطفولة بمفردات أو بالأحرى بوحدات صغيرة ويحاول تجميعها لتشكيل فكرة ما، ومع أنه يتعرض للتعبيرات وشبه الجمل في دروسه إلا أنه يلاحظ كلمات ومفردات منفردة ويتعامل معها، ومن ثمة يصبح متعوداً على تكوينها وتشكيلها من الكلمة إلى المعنى بدلاً من الطريقة الطبيعية التي تنطلق من الفكرة إلى المعنى (وراي ٢٠٠٢، كورانت وشميت، ٢٠٠٨). ويؤثر هذا الأمر سلباً على المنهاج الدراسي المؤلف في الغرب بحيث يركز على النصوص المكتوبة التي تؤكد لمتعلم اللغة الثانية أهمية المفردات والتراكيب بالنسبة إلى تسلسل الكلمات والكتل التعبيرية المعتمدة (وراي، ٢٠٠٢).

ونضيف إلى ذلك، أن متعلم اللغة الثانية يدرس، في أغلبية الأحيان، في محيط خارج محيط اللغة الأمر الذي يؤدي، حسب أبحاث وراي (٢٠٠٢)، إلى عدم وجود ضغوط عليه لتكييف لغته الثانية لينسجم ويتناغم مع أبناء اللغة وأسلوبهم في المحادثة ولا سيما نطقهم السليم ومن ثمة فنادرًا ما يستشعر بالحاجة إلى التواصل الذي يؤدي إلى اكتساب عبارات مفيدة. أما الذي يدرس لغة خارج محيط اللغة، ففي كثير من الحالات يشعر بالضغط ولكن ليس من اللغة الثانية، بل من اللغة الأولى وبالتحديد من زملائه المتعلمين الذين غالباً ما لا يتوقفون عن استخدام لغتهم الأم داخل الصف وخارجه، وهذا بالذات قد يجيب أملة في اكتساب عبارات تواصلية تشبه كلام أبناء اللغة.

وأخيراً، وفيما يتعلق بأهمية المتلازمات والعبارات التواصلية لدارس اللغة الثانية، فإنها ترجع، حسب كورانت وشميت (٢٠٠٨)، إلى أبحاث ميلر التي أجريت في أواسط الخمسينات في محاولة لشرح سبب عدم تحمل ذاكرة الإنسان القصيرة ما لا يتجاوز سبع نقاط بصرف النظر عن حجم كمية المعلومات في كل منها. وهنا طرح ميلر نظريته بصدد قائل إن الذاكرة القصيرة لا ترتبط بمقدار المعلومات المتواجدة في رسالة ما، بقدر ما ترتبط بعدد الكتل المعرفية. وذهب إلى القول بأن الإنسان يستطيع أن يشفر وحدات معرفية بسيطة مثل أصوات اللغة في وحدات أكثر تعقيداً مثل الكلمات، وبالتالي فذاكرة الإنسان المؤقتة تستطيع أن تتحمل كمية متزايدة من المعلومات التي تتعرض لها. وإن كانت نظريته صحيحة فهذا يدل على أن الطالب الذي بوسعه أن يركب ما يتلقاه من وحدات لغوية، كالجمل المركبة الطويلة أو العبارات التواصلية أو حتى الفكرة الكاملة، يتمكن من أن تكتسب ذاكرته المؤقتة كميات متزايدة من المعلومات، وعليه فهو يحسن فعاليته في جعل التواصل مرناً متدفقاً (أليس، ٢٠٠١). ومن هذا المنطلق يسير منهاج برنامج فلاغشيب الدراسي في دفع طلاب الجامعة إلى مستويات متميزة في كل من

المهارات اللغوية الأربع: المحادثة والكتابة والقراءة والاستماع، لذا نقدم فيما يلي بعض مكوناته التعليمية والنظريات التطبيقية التي يعتمد عليها.

برنامج فلاغشيب وفعالته

طبقت برامج 'فلاغشيب' الأمريكية تطبيقاً لا مثيل له فيما يتعلق بمساعدة طلابها في إدراك مستويات عالية من الكفاءة اللغوية في غضون السنوات الأربع الأولى من الدراسة الجامعية مستخدمةً أنشطة وفعاليات معينة بعضها مبني على نظريات لغوية اقترحها أبرز علماء اللسانيات التطبيقية في العصر الحديث؛ ألا وهم فيغوتسكي العالم الروسي الذي قدم النظرية الثقافية الاجتماعية (أي المعرفة الواقعية) والعالم البريطاني هاليداي الذي جاء بفكرة اللسانيات الوظيفية والعالم الهندي سوغاتا ميترا الذي أتى بفكرة البيئات التعليمية ذاتية التنظيم. ولكل من هذه الأنشطة مبدأً فلسفي وعلمي نقصد شرحه هنا لإيضاح سبب قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه وأغراضه وندرس احتمالية تعميمه في برامج أخرى تُدرّس فيها اللغة العربية.

تتجسد النظريات الواردة في الفقرة أعلاه في برامج فلاغشيب ببرنامج يسير على نفس الوتيرة بتطبيق المفهوم والمبدأ الآتي: جعل اللغة واقعية وحقيقية لطالب اللغة ومتعلمها، ويتحقق هذا الهدف بواسطة المكونات الجوهرية الأساسية الآتية:

أ - مقابلات أسبوعية انفرادية

يتمثل مفهوم فيغوتسكي "منطقة النمو القريبة" في المقابلات المقررة بين المعلم والمتعلم على الانفراد مدتها نصف ساعة أسبوعياً يعيّن فيها المعلم وظائف المتعلم الذهنية المقترية من مرحلة التمكن التام (وفق مفهوم أكتفل) ويطورها من خلال التوجيهات والنقاط المعرفية الموجودة في الذهن سابقاً (فيغوتسكي، ١٩٧٨) ويستحسن أن يجمع المعلم في حقيبة عينات من أداء المتعلم مدوناً تطور أدائه اللغوي، وعليه توفير الفرصة له لتحديد المهارات الذهنية المهيأة للتطوير التي دخلت واستقرت في منطقة النمو القريبة (واغنز وبروك، ١٩٩٦).

وهذا ما نفعله في برنامج دراسة العربية المكثفة في جامعة ميسيسيبي حيث يستخدم المعلمون حقيبة يسجلون فيها تقدّم المتعلم اللغوي في برنامج "أكسل" (المعروف للجداول والرسوم البيانية). ويجدر بالذكر بأن هذه العملية ليست شاقة إنما سهلة وفي غاية النفع للمعلم والبرنامج إذ ليس على المعلم إلاّ تدوين بعض

الملاحظات إبان المقابلة على ورقة بيضاء أمام الطالب حتى يرى ويلاحظ فيستوعب ما يفعله المعلم من كتابة التعليقات. وفي أثناء المحادثة يطرح الدارس بعض الاستفسارات بشأن كلمة مناسبة أو تعبير ملائم لسياقه ويقوم المعلم بتدوين هذه الأجوبة أيضاً، وإن دل هذا على شيء فإنها يدل على وجود نقص لغوي لدى المتعلم مما يمكن المعلم من تحديد منطقة نمو الدارس القريبة في منتهى الدقة ويسجله بعد إتمام المقابلة تحت اسم الطالب في برنامج أكسل أو ما يشبهه من البرامج الحاسوبية. وبالتالي يقدر المعلم على متابعة نمو الدارس اللغوي ويساعده في إدراك أهدافه اللغوية في أقرب وقت ممكن وبأسهل طريقة متوفرة لديه لأن المعلم يستطيع أن يوجه المنهج توجيهاً خاصاً بكل طالب وبلا تعب يذكر.

ب- المائدة اللغوية وفوائدها

إن "المائدة اللغوية" نشاط يوفر لجميع دارسي اللغة على اختلاف مستوياتهم مكاناً تواصلياً يمكنهم من اكتساب «مهارات اجتماعية بما فيها الإصغاء إلى الآخرين وتبادل الأدوار وطرح الأفكار والتعبير عن النفس بوضوح وتشجيع الآخرين» (جنينغز ودي، ١٩٩٦، ص ٨٣). ويتم هذا عن طريق التعليم التعاوني وهو «التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب (٢-٦ طلاب) بحيث يسمح للطلاب بالعمل سوياً وبفاعلية، وبمساعدة بعضهم بعضاً لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك» (الرباوي، ٢٠٠٦، ص ٨). وحسب أقوال مليس (٢٠٠٣)، فإن عدداً هائلاً من الدراسات والأبحاث العلمية قد أجريت على التعليم التعاوني عبر السنوات التسعين الماضية تحت ظروف مختلفة وكان المشاركون بها من أعمار مختلفة وفي مجالات متفاوتة الأمر الذي أدى إلى اعتبار التعليم التعاوني من العلوم التعليمية. إن معرفتنا بفاعليته ترفد معرفتنا بجوانب التعليم الأخرى.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن الطلاب الذين يشاركون في المائدة اللغوية لهم درجات متفاوتة من الكفاءة اللغوية كونهم من جميع مستويات صفوف البرنامج فإننا نستطيع أن نرى بكل وضوح مفهوم فيغوتسكي المتعلق بالمعرفة السابقة في الذهن، حيث أن الطالب المتقدم علمياً ومعرفياً ويتمتع بسلامة اللغة ودقة استخدامها يقدر على توجيه انتباه المبتدئ إلى ما يساعده في استخدام الكلمة المناسبة والقواعد السليمة، وهذا يتم خارج محيط الصف على أيدي الزملاء، لذلك يقل إحساس المتعلم المبتدئ بالحرَج والقلق والارتباك، ذاك الإحساس المألوف للدارسين

في كثير من الصفوف حين يحاول الطالب التحدث أمام الأستاذ وزملائه في الصف. ولحسن الحظ يضمحل هذا الإحساس في المجموعات الصغيرة أو على الانفراد مع المدرس.

ج- النوادي اللغوية

توفر برامج فلاغشب ونظيراتها من المناهج الدراسية الانغماسية النوادي اللغوية التي يشرف عليها الأستاذ ويديرها طلاب الصف. إن النادي في هذا المفهوم يشكل بيئة تضع الدارسين في جو قائم على تشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتأمل والنقاش والوعي الثقافي. في هذه البيئات التعليمية تتجمع المعرفة ويتشارك الجميع بها بحيث يتعاون الأستاذ والطالب الذي هو رئيس المجموعة على توزيع معرفتها إلى الجميع مما يثري القاعدة المعرفية لأعضاء النادي (براون، ميتز، وكامبيون، ١٩٩٦).

في إطار خبرتنا في تأسيس نوادي برنامجنا جربنا نموذج توفير نادٍ واحد لكل مستوى من مستويات البرنامج اللغوية من المتقدم الأعلى نزولاً إلى المبتدئ حيث تم التدريس بالطريقة التقليدية القائمة على اعتبار الأستاذ محور المعلومات والمسؤول عن إدارة شؤون النادي وأنشطته، وأدّت هذه التجربة إلى حضور ضعيف ومشاركة ضئيلة ناهيك عن أبرز صعوبة واجهناها ألا وهي التعامل مع المستويات اللغوية، ومهما فعلنا كان ثمة طالب جالس في النادي يشعر بالملل بينما كان زميله يكافح ويصارع كي يلحق الآخرين في فهم كلمة معينة أو تعبير معين. لذا قررنا أن نزيد عدد النوادي وننوعها حسب رغبات الطلاب ونحوّل زمام أمر النوادي إليهم. فالذي نقوم به الآن هو الآتي: نجري انتخابات النوادي في بداية كل فصل دراسي حيث يرشح طالب من طلاب برنامجنا نفسه أو زميله ليترأس نادياً. يؤسس النادي بناءً على اقتراح موضوع يهتم به الجميع ويحظى بشعبية عند الطلاب، ويكون دور الطالب رئيس النادي منسقاً بين المهتمين بالاشتراك في النادي، علماً بأن مواضيع هذه النوادي تتغير من فصل دراسي لآخر بتغير اهتمامات الطلاب المسجلين في البرنامج وهو اياتهم. ويسرنا أن نقول إن تجربتنا فاقت توقعاتنا إذ تتمتع النوادي لدينا بحضور وافر وحماسة عالية نتيجة لتوافر نواد تناسب الجميع حالياً وتسترعي انتباههم، وهي المحادثة والرقص والترجمة والتاريخ والخط والكتاب.

د- لقاءات أسبوعية مع ناطقين بالعربية

إن نادي المحادثة من النوادي المتوفرة لطلاب برنامجنا حيث يجتمعون مع طلاب عرب ليتواصلوا معهم ومع طلاب البرنامج الآخرين من كافة المستويات اللغوية، ومن خلال هذه التفاعلات يتعرض دارسو اللغة العربية وتراثها وحضارتها الراسخة وثقافتها المتعددة المتنوعة ووجهات النظر قد تنهت أو تتنافى مع أفكارهم وعقائدهم المستمدة من مجتمعهم وتربيتهم ناهيك عن الأدب والأكل وكمية هائلة من المواضيع بتشعباتها وتفرعاتها. وقد أنشئ هذا النادي على مبدأ «تكامل المحادثة وعملية التفكير» (لانتوف، ٢٠٠٦، ص ٨٠). وتقدم سواين (٢٠٠٦) الحجة بأن لا بدّ للمرء من التكلّم كي يفهم حق الفهم أفكاره الخاصة نقلاً عن فيغوتسكي وكوزلن (١٩٨٦) "إن التعبير عن الأفكار لا يتم بواسطة الكلمات فحسب بل بحياة تدب فيها أيضاً (ص ٢١٨).

ي- سكن الطلاب اللغوي

توفّر جامعة ميسيسيبي للطلاب الذين يرغبون في دمج بُعد عالمي في دراساتهم سكن طلاب لغوي في محيط معيشي اجتماعي ودراسي. إنّ التعاملات والتفاعلات اليومية التي تتم بين مقيمي سكن الطلاب اللغوي تجعلهم يدركون وجود ثقافات متنوعة وتشجعهم على تبادل الأفكار والمبادئ والمعتقدات. ومن الأفكار الناجحة المطبقة في سكن الطلاب أن العديد من أساتذة الجامعة ومعيديها يحضرون ساعة مكتبية كل أسبوعين للالتقاء بسكانه في مبادرة لخلق جو مشجع على أنشطة منتظمة تشمل محاضرات ومشاهدة أفلام وحلقات دراسية ونقاشية وهذا يزود الطلاب بأدوات النجاح مهما تكن تخصصاتهم، كفكرة المواطنة العالمية على سبيل المثال. وينجم عن الأنشطة والفعاليات الاجتماعية جو حيوي في سكن الطلاب يتيح الفرصة لتكوين علاقات مع مواطني العالم الآخرين قد تدوم مدى الحياة.

الألعاب التعليمية ودورها في المنهاج

لقد قررنا استخدام ألعاب لغوية في برنامج العربية المكثف في جامعة ميسيسيبي، ولا نقصد بتعبير "الألعاب اللغوية" المواقف التمثيلية التي يتمكن الدارس بواسطتها من استكشاف اللغة بدون حرج بل بكل متعة وحرية (البري، ٢٠١١)، إنها المقصود المعنى الأوسع لكلمة "لعبة" خصوصاً تلك المصحوبة بالرسومات التوضيحية والمنمنمات والنماذج. يقول البري:

خطرت على خاطري، بعد أن لاحظت بنتي الصغيرة تجرب وتستكشف وتستقصي لغوياً وذهنياً من خلال لعبتها بمنمنات ديناصورات، فكرة تطبيق هذا النوع من اللعبة في المنهاج الدراسي خصوصاً وأنها جزء غائب نهائياً في المناهج التقليدية وكذلك المعاصرة. فطرحت بضعة أسئلة على نفسي: ماذا يحدث لو أدخلت اللعبة بمفهومها المذكور في الدروس الجامعية؟ وماذا قد تكون ردود أفعال الطلاب وانطباعاتهم حيال مدخل دراسة لغة كهذا؟ وإلى أي مدى قد يوسع هذا المدخل آفاق الدارس اللغوية بتحويل اللغة إلى الحياة وعلى هذا الأساس تتجاوز اللغة الحدود المرسومة في سياقي المقرر والصف.

وحسب بري (٢٠١١) في بحثه بشأن أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية «فإن الألعاب تجعل الطلبة أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي، وتضعهم في مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية. فهي مثيرة وشائقة، وتساعد على تركيز الانتباه والإدراك والتخيّل والابتكار والإبداع» (ص ٢٤). هذا بالإضافة إلى أهمية اللعبة في تنمية المؤهلات اللغوية الاجتماعية التي تعد من العوامل الضرورية الأساسية لاكتساب لغة ثانية وخاصة مهارة التواصل، ومن ثمّ تزعزع استقرار الحاجز اللغوي الموجود بين اللغتين الأولى والثانية وهذا يسمح باستمرارية نمو اللغة الثانية وتطورها (بيل، ٢٠٠٥).



بعض الطلاب أثناء لعبة لغوية

ومن أجل متابعة تقدمهم اللغوي، قدمت أسبوعياً لطلاب البرنامج ورقة مكتوب عليها بعض الأسئلة
اعتبرتها مهمة للدراسة:

١- لخص لعبتك باختصار (لأن لكل طالب طريقة فريدة في اللعبة)

٢- كم من الوقت لعبت اللعبة اليوم؟

٣- ماذا فعلت / ماذا غطيت؟

٤- هات أفكارك في كيفية تحسين لعبتك.

وفي نهاية الفصل الدراسي، قدمت لهم ورقة مكتوب عليها الأسئلة الآتية:

١- كيف استخدمت العربية خارج سياقي المقرر وغرفة الصف؟

٢- صف مهاراتك اللغوية في العربية في بداية الفصل الدراسي. هات بعض الأمثلة مما كنت تستطيع أن
تقول.

٣- صف مهاراتك اللغوية في العربية في نهاية الفصل الدراسي. هات بعض الأمثلة مما تستطيع أن تقول.

٤- ما أكثر عادة دراسية فائدة قمت بها في الفصل الدراسي؟

وبهذه الطريقة، كنت أستطيع تشكيل صورة متكاملة بشأن مدى تقدم كل طالب من طلاب البرنامج من بداية
الفصل الدراسي إلى نهايته بواسطة استخدام حقيبة احتوت تفاصيل مشوار دراسة اللغة العربية لدى كل منهم.

خاتمة

وفي الختام، تقوم فعالية برامج فلاغشب الأمريكية أولاً و آخراً على فلسفة السهل الممتنع ألا وهي: تربية ثقافة بين طلاب البرنامج بحيث يتوقعون فيها استخدام اللغة المستهدفة كوسيلة التواصل الرئيسة في حياتهم ويترتب على ذلك تكوين مجتمع لغوي له أوجه تشابه مع مجتمع لغوي حقيقي ويتمتع أفراده بدافعية خارجية لا تثبط رغبتهم بالتفاعل باللغة الأم، بل تساعدهم على إزالة الحدود غير المرئية الموضوعية على اللغة الثانية وذلك ليقاربوا أسلوب استخدام ابن اللغة للغة في حياته اليومية. وفي هذه الثقافة، يسعى الدارس إلى انتهاز كل فرصة متاح له لاستخدامها وظيفياً وعملياً ولا سيما خارج سياقي المقرر وغرفة الصف. ونستطيع تهيئة فرص للطلاب للاحتكاك باللغة الثانية كما في برنامج فلاغشب بما فيه من مقابلات أسبوعية ومائدة لغوية ونوادٍ لغوية ولقاءات مع أبناء اللغة وكذلك استخدام اللغة في سكن للطلاب مخصص لهذه اللغة.

وبعد تطبيق هذا المنهاج الدراسي الفعال، حصلنا على بعض النتائج المشجعة التي أحرزناها في برنامج العربية المكثف في جامعة ميسيسيبي بعد أربع سنوات من تبنيه، فقد توصل طالب في السنة الثالثة إلى المستوى المتميز وطالبة في السنة الرابعة إلى المستوى المتقدم الأعلى وطالبان في السنة الثانية إلى المستوى المتقدم الأوسط وثلاثة طلاب في السنة الثالثة إلى المستوى المتقدم الأوسط وعشرة طلاب في السنة الثانية إلى المستوى المتوسط الأعلى. ويسرنا بأن نقول إن بعض طلاب برنامجنا قد بدأوا يتبنون فلسفة التواصل باللغة العربية وحين يراهم زملاؤهم يتقدمون ويتحسنون بها بسرعة فائقة غير عادية تنمو في داخلهم فكرة "هذا ممكن".

المراجع

1. Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
2. Bell, N. D. (2005). Exploring L2 Language Play as an Aid to SLL: A Case Study of Humour in NS-NNS Interaction. *Applied Linguistics* 26(2): 192-218.
3. Biber, D. & Finegan, E. (1994). Situating Register in Sociolinguistics. In Biber, D. and Finegan, E. (Eds.) *Sociolinguistic Perspectives on Register*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
4. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Hocking R. R. (Eds.). (2000). How experts differ from novices. In *How people learn: Brain mind, experience, and school* (pp. 31-50). Washington, DC: National Academy Press.
5. Brown, A.L., Metz, K.E., & Campione J.C. (1996). Sociatl interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In *Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought* (pp. 145-169). East Sussex, UK: Psychology Press.
6. Byrnes, H. (2005). Locating the Advanced Learner in Theory, Research, and Educational Practice: An Introduction. In H. Byrnes, H. D. Weger-Guntharp, & K. Sprand (Eds.) *Educating for Advanced Foreign Language Capacities* (pp. 1-14). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
7. Byrnes, H. (2006). What kind of resource is language and why does it matter for advanced language learning? In H. Byrnes (Ed.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. (pp. 1-28). New York, NY: Continuum.
8. Caffarel, A. (2006). Learning advanced French through SFL: learning SFL in French. In H. Byrnes (Ed.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. (pp. 204-224). New York, NY: Continuum.
9. Cottell, P. G. Jr. & Millis, B.J., (1994). To Improve the Academy. Paper 304.
10. <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/304>

11. Currant, P. & Schmitt, N. (2010). Adult learners' retention of collocations from exposure. *Second Language Research*, 26(2), 163-188.
12. Ellis, N.C. (2001). Memory for language. In Robinson, P., (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. (pp. 33-68) Cambridge: Cambridge University Press.
13. Ellis, N.C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. In Doughty, C.J. and Long, M.H., (Eds.) *The handbook of second language acquisition*. (pp.). Oxford: Blackwell.
14. Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
15. Jennings, C. M. & Di X. (1996). Collaborative Learning and Thinking: The Vygotskian Approach. In L. Dixon-Krauss, *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment* (pp. 77-92). White Plains, N.Y.: Longman Publishers USA.
16. The Language Flagship's 2011 Annual Report. Retrieved from
17. <http://www.thelanguageflagship.org/about-us/annual-report> on 3/17/2013
18. Lantolf, J. P. (2006). Re(de)fining language proficiency in light of the concept of 'languaculture'. In H. Byrnes (Ed.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. (pp. 72-91). New York, NY: Continuum.
19. Leaver, B. L., & Shekhtman, B. (2002). Principles and practices in teaching Superior-level language skills: Not just more of the same. In L. Leaver & B. Shekhtman (Eds.) *Developing Professional-Level Language Proficiency* (pp. 3-33). New York: Cambridge University Press.
20. Matthiessen, C. M. (2006). Educating for advanced foreign language capacities: exploring the meaning-making resources of languages systemic-functionally. In H. Byrnes (Ed.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. (pp. 31-57). New York, NY: Continuum.
21. Millis, B. J. (2003). Using New Technologies to Support Cooperative Learning, Collaborative Services, and Unique Resources. Retrieved from <http://www.tltgroup.org/resources/rmillis3.html>

22. Naiman, N., Frohlich, M., Stem, H. H., & Todesco, A. (1996). The good language learner. Clevedon: Multilingual Matters.
23. Official Flagship Website. Retrieved from <http://www.thelanguageflagship.org/overview> on 3/17/2013
24. Samimy, K. (2009). Achieving the Advanced oral Proficiency in Arabic: A Case Study. *Foreign Language Annals* 41(3). pp. 401-414.
25. Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.) *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. (pp. 95-108). New York, NY: Continuum.
26. Vygotsky, L.S. (1978). Internalization of higher psychological functions. In L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 52-57). Cambridge, MA: Harvard University Press.
27. Vygotskii, L. S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
28. Wagner, L.R., & Brock, D. (1996). Using Portfolios to Mediate Literacy Instruction and Assessment. In L. Dixon-Krauss, *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment* (pp. 161-174). White Plains, N.Y.: Longman Publishers USA.
29. Wray, A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge, CUP.
٣٠. البري، ق. (٢٠١١). أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* مجلد ٧، عدد ١، ٢٣-٣٤
٣١. الرياوي، ه. (٢٠٠٦) أثر تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة الإنكليزية في المرحلة الابتدائية. مأخوذ من الرابط الآتي: <http://alhnan.ahlamontada.com/html-h192.htm>
٣٢. د. وجيه بن قاسم القاسم (١٤٢٢-١٤٢٣ هـ). التعلم التعاوني "تواصل وتفاعل": (حقيبة تدريبية للمشرفين التربويين). المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، لإدارة العامة للإشراف التربوي، مشروع تطوير إستراتيجيات التدريس

اللغة العربية في المهجر: الكفاءة اللغوية لدى أبناء الجيل الثاني

أ.د. عباس بن مأمون
University of Illinois at Urbana-Champaign

د. عبد الكافي البيريني
Utah state Un. USA

مقدمة:

برزت في العقدین الأخيرین مجموعة من الدراسات التي تركز على لغة أبناء المهاجرين العرب في أمريكا وأوروبا ودول أخرى، أو ما يسمّى بأبناء الجيل الثاني. يعيش أبناء الجيل الثاني في محيط اجتماعي تسود فيه لغة بلد الإقامة (الإنكليزية أو الفرنسية مثلاً) بوصفها لغة رئيسة ورسمية بينما تلعب لغة الأب و الأم (العربية) دوراً هامشياً في الحياة العامة ويقتصر استخدامها على محيطهم العائلي وبين أفراد الجالية وبذلك تصبح اللغة العربية لغة ثانية، خاصة في العقد الأول من حياتهم. ومع أن معظم أبناء الجيل الثاني يكتسبون لغة آبائهم (العربية) قبل أو أثناء تعلمهم للغة الإنكليزية، فإنهم بالتدريج يفقدون القدرة على استخدامها أو الإلمام بعدد من سماتها الرئيسية إما لعدم حصولهم على المدخل (input) اللغوي الكافي أو لندرة استخدامها مقارنة بالإنكليزية. وتبدأ هذه الأعراض بالظهور عادة في مرحلة الدراسة الابتدائية. تنطبق هذه الحالة بصفة عامة على أبناء الجيل الثاني للغات عدة مثل الصينية والإسبانية والبولندية والروسية وغيرها.

تناولت معظم الدراسات اللغوية عن أبناء الجيل الثاني محورين رئيسيين. المحور الأول يركز على مواطن الضعف والقوة في لغة المهجر، خاصة وأن معظم الدراسات قد أظهرت أن هناك جوانب لغوية أكثر عرضة للضعف من جوانب أخرى. فمثلاً، أظهرت الأبحاث أن التطابق بين الفعل والفاعل وبين الصفة والموصوف أكثر عرضة للضعف مقارنة مع البنية الأساسية للجملة العربية. وعليه فقد دأبت هذه الدراسات على محاولة فهم هذه الظاهرة واكتشاف أبعادها النظرية. أما المحور الثاني فيركّز على أوجه التشابه والتباين اللغويين بين أبناء الجيل الثاني من جهة والناطقين باللغة العربية كلغة أم وطلاب اللغة العربية كلغة ثانية من جهة أخرى. يختلف أبناء الجيل الثاني عن الناطقين باللغة العربية كلغة أم في ناحيتين، الأولى تتعلق بمحدودية المدخل اللغوي الذي تلقوه أثناء تطوّرهم اللغوي والثانية تتعلق بوجود منظومة لغوية أخرى إلى جانب منظومة لغتهم الأم. كما أنهم يختلفون عن متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية أولاً لأنهم تعلموا اللغة الأم في مرحلة مبكرة من حياتهم (قبل سن البلوغ) وثانياً لأنهم تعلموها قبل اللغة الثانية (الإنكليزية).

تركز في هذه البحث على وضع اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية وخاصة لدى الجيل الثاني ونقف على بعض نتائج الدراسات التجريبية والمقارنة عن اللغة العربية في المهجر وناقش أبعادها اللغوية والتربوية والمعرفية. كما أننا نقدم تقريراً موجزاً عن دراستين قيد الانجاز تتناولان المقدرة اللغوية لأبناء الجيل الثاني فيما يخص علم الصرف. كما أننا نقارن في هذين البحثين السمات العامة لمقدرة العرب الأمريكيين على الاشتقاق مع الطلاب الأمريكيين الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية والمواطنين العرب الذين تعلموا اللغة العربية كلغة أم في محيطها الطبيعي (العالم العربي). وستتطرق كذلك لبعض سُبل تطوير البحث في هذا المجال العلمي المهم.

نبذة عن المهاجرين العرب وأبناء الجيل الثاني في أمريكا:

تشير معظم الدراسات التاريخية إلى أن أولى موجات الهجرة العربية إلى أمريكا بدأت في القرن التاسع عشر وانطلق جُلّها من بلاد الشام (سليمان ١٩٩٩). استقر معظم المهاجرين الأوائل في المدن الكبيرة مثل ديترويت وبوسطن وشيكاغو. وحسب تقديرات سجلات الهجرة في أمريكا فإن عدد المهاجرين العرب بلغ حوالي ١٣٠٠٠٠ شخص في عام ١٩٣٠. ولم تحظ اللغة العربية أو الثقافة العربية بالاهتمام الكافي من المهاجرين الجدد بسبب انشغال معظم أفراد الجالية العربية بتحسين أوضاعهم الاقتصادية وحرصهم على تعلّم اللغة الإنكليزية كوسيلة للنجاح في المجتمع الأمريكي (رشدي ١٩٩٢). وبعد الحرب العالمية الثانية بدأت موجة ثانية من المهاجرين العرب تتوافد من دول عربية عدّة، كلبنان، وسوريا، واليمن، والعراق وغيرها، وهذه الموجة من الهجرة لم تتوقف إلى الآن. ويقدر المعهد العربي الأمريكي (٢٠٠٩) عدد المهاجرين من أصول عربية بنحو ثلاثة ملايين ونصف يتوزعون على معظم الولايات الأمريكية، وخاصة في ميشيغن وولايات الشمال الشرقي وكاليفورنيا.

وتختلف هذه الموجة عن سابقتها بأن معظم أفرادها من المثقفين (أساتذة جامعيين، أطباء، مهندسين، معلمين، إلخ). وهذا ما يفسر أن نسبة المتعلمين بين المهاجرين العرب وأبنائهم هي أعلى من متوسط نسبة المتعلمين في أمريكا عامة. كما أن متوسط دخل المهاجرين العرب هو أعلى من متوسط الدخل الأمريكي. ويختلف مهاجرو الموجة الثانية عن مهاجري الموجة الأولى بأن معظمهم أولى اهتماماً أكثر باللغة العربية والثقافة العربية. ومن أهم مظاهر هذا الاهتمام إنشاء العديد من المدارس والمراكز الدينية وتطوير مناهج خاصة بتعليم اللغة العربية فيها. وتهدف معظم هذه المبادرات إلى تأمين بيئة مناسبة لأبناء المهاجرين - أو ما يسمّى أيضاً بأبناء الجيل الثاني - لتعلّم لغة الآباء واستخدامها، خاصة أن فرصة استخدام اللغة العربية تكاد تكون منعدمة خارج بيت العائلة والمسجد. ومن الجدير بالذكر أنّ غالب أبناء الجيل الثاني يتعلمون اللهجة العامية التي يتكلمها آباؤهم في البيت. ووفقاً

لتقرير مكتب الإحصاء الأمريكي ٢٠٠٠، فإن أكثر من ٦٨٪ من الأشخاص فوق سن الخامسة ممن ينحدر من أصول عربية أقرؤا بتكلمهم لغة أخرى (على الأغلب العربية) في المنزل (مكتب الإحصاء الأمريكي ٢٠٠٥).

أما على مستوى الجامعة، فإننا نرى أن العديد من طلاب اللغة العربية هم من أبناء الجيل الثاني جاء معظمهم ليتعلم أو ليعيد تعلم لغة الآباء بعد أن فقد جوانب عدة منها. وبما أن معظم الجامعات الأمريكية تدرّس اللغة العربية الفصحى، فإن العديد من هؤلاء يواجهون صعوبات في صفوف اللغة العربية لأن معرفتهم باللغة العربية تكاد تكون محصورة على العامية التي يتلقونها في البيت. طبعاً هناك عدد من أبناء الجيل الثاني أتاحت لهم الفرصة لتعلم الفصحى في مرحلة ما في حياتهم (مثلاً في مدراس يوم الأحد) ولكن معرفتهم بها تبقى محدودة كما تشير معظم الدراسات السابقة (البيريني وبن مأمون ٢٠١٢).

الدراسات السابقة:

نظراً لحداثة البحوث التجريبية عن أبناء الجيل الثاني العرب فإن معظم الدراسات في هذا المجال تتمحور حول موضوع الكفاءة اللغوية لدى الجيل الثاني وتأثير اللغة الانجليزية عليها والعوامل اللغوية والمعرفية والاجتماعية التي تلعب دوراً في تنميتها أو إضعافها.

فمثلاً قام البيريني وبن مأمون وسعادة (٢٠١١) بإجراء دراسة تجريبية ركزت على محوري النحو والصرف في لغة أبناء الجيل الثاني. اشترك في هذه الدراسة ٤٠ طالباً نصفهم من أبناء الجيل الثاني والنصف الآخر من الناطقين باللغة العربية كلغة أم. قام المشاركون بسرد ثلاث قصص تتناول الأولى محيطهم العائلي والثانية قصة علاء الدين والمصباح السحري، والثالثة قصة الضفدع المستخدمة على نطاق واسع في دراسات لغوية عدة (بولنسكي، ٢٠٠٨؛ برمن و سلوبن، 1994). وقد قام الباحثون بتحليل التركيب اللغوي والصرفي لهذه القصص بغية التعرف على السمات العامة للغة أبناء الجيل الثاني. أظهرت نتائج البحث أن أبناء الجيل الثاني لديهم مقدرة لغوية عالية على استخدام لغتهم الأولى ولكن لغتهم تختلف عن لغة أقرانهم من الناطقين باللغة العربية كلغة أم. فمثلاً، بينما يستخدم الناطقون باللغة العربية كلغة أم الجملة الفعلية بنسبة كبيرة في قصصهم، يلجأ أبناء الجيل الثاني إلى الجملة الإسمية لكونها أسهل تركيباً وأقرب إلى تركيب الجملة الإنكليزية. وفيما يميل أبناء الجيل الثاني إلى إضافة ضمير منفصل في معظم الجمل التي تفضل عملياً ضميراً مستتراً، تكاد تختفي هذه الظاهرة عند الناطقين باللغة العربية كلغة أم. أيضاً اتّسمت لغة أبناء الجيل الثاني بثغرات واضحة في استخدام العدد في اللغة العربية خاصة في مجال التطابق مع المعدود بالتذكير والتأنيث والإفراد والجمع، كما تُظهر الأمثلة التالية:

(١) أنا عندي ثلاثة أخوات واثنتين أخوات

(٢) أنا عندي اتنين أخ

(٣) يوم واحدة هوّا شاف إزازه

أيضاً يُظهر أبناء الجيل الثاني أخطاءً في استخدام حروف الجرّ. وتتجلى أخطاؤهم غالباً في حذف حروف الجر عند وجوب استخدامها أو إضافتها عند لزوم حذفها أو استخدام حرف الجر غير المناسب، كما في الأمثلة التالية:

(٤) يتجوّز لياسمين

(٥) بيشتغلو مع التكنولوجيا

(٦) أنا ولدت أمريكا

وبدا أيضاً أن أبناء الجيل الثاني لا يتقنون التعبير عن الملكية باستخدام ظرف المكان "عند" وحرفي الجر "مع" و"ل":

(٧) هوّا معو مطعم هون

(٨) عندي أسرتي كبير

أخيراً تتميز قصص أبناء الجيل الثاني بكثرة الانتقال إلى اللغة الإنكليزية وقلة استخدام العربية الفصحى بعكس الناطقين بالعربية كلغة أم واللذين لجؤوا إلى الفصحى بصورة مستمرة ولم يستخدموا الإنكليزية إلا في القليل النادر.

أجرى البيريني وبن مأمون (٢٠١٢) دراسة أخرى تتناول تأثير اللغة الإنكليزية على التركيب اللغوي لأبناء الجيل الثاني. ركزت هذه الدراسة على أربعة جوانب هي: الجمع والتثنية والإضافة وصلة الموصول. استخدم الباحثان طريقة القصص كما في الدراسة السابقة وباشتراك ٤٠ طالباً أيضاً. وقد أظهرت نتائج البحث أنه لدى أبناء الجيل الثاني معرفة جيدة بجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم بيد أنهم لا يتقنون جمع التكسير. ومما يلفت الانتباه أن معظم أخطائهم اشتملت على استبدال جمع التكسير بالجمع السالم، خاصة جمع المؤنث السالم الذي أظهرت دراسات سابقة أنه أول الجموع تعلماً من قبل الأطفال العرب (عمر ١٩٧٣؛ رافد وفرح ١٩٩٩). فمثلاً بدلاً من "صنوف" استخدم أحد المشتركين "صنّات"، وهذا ربما كان مرده إلى تأثير اللغة الإنكليزية التي تفتقر إلى جموع التكسير وتعتمد بشكل رئيسي على لاحقة الجمع "s". أمّا فيما يتعلّق بالتثنية فإنّ أبناء الجيل الثاني أبدوا ضعفاً واضحاً في بناء المثني باستخدام ألف التثنية. وبدلاً من ذلك لجؤوا إلى استخدام الطريقة المتبعة في اللغة الإنكليزية وهي استخدام العدد المتبوع بالجمع ("عندها تتنين بنات"). وربّما يمثل هذا دليلاً آخر على تأثير اللغة الإنكليزية.

كما أشارت الدراسة إلى ثغرات واضحة في معرفة أبناء الجيل الثاني بالاضافة وخاصة فيما يتعلق بتعريف المضاف إليه واستخدام أسماء الاشارة قبله، كما في المثالين التاليين:

(٩) أنا بشوفهم عند العمارات الجامعة.

(١٠) إحنا بالعلوم الفضاء في هدي النص السنة.

أشارت نتائج البحث أيضاً إلى تأثير اللغة الإنجليزية السلبي على قدرة أبناء الجيل الثاني على استخدام صلة الموصول، خاصة فيما يتعلق بلزوم الإسم الموصول أو عدمه (كما في (١١)) و في الاستخدام الخاطئ للإسم الموصول (كما في (١٢)) وفي حذف الضمير العائد عند وجوب استخدامه (كما في (١٢)):

(١١) طلع من محل اللي كان فيه

(١٢) بهتموا بالأشياء شو بصير بفلسطين

(١٣) مش متزكرة شو هُمِّي الثلاثة اللي سأل.

عموماً قدّمت هذه الدراسة أدلة مهمّة على إمكانية تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى، خاصة عندما تكون اللغة الثانية هي الأكثر استخداماً في الحياة اليومية.

وفي دراسة أخرى قام اليريني وبن مأمون والشقراني (٢٠١٣) بدراسة تهدف إلى تحديد مدى التشابه والتباين في قدرة أبناء الجيل الثاني على استخدام التطابق بين الفعل والفاعل والتطابق بين الصفة والموصوف. اشتمل هذا البحث على ٦٤ مشتركاً ٤٠ منهم من أبناء الجيل الثاني و٢٤ من الناطقين باللغة العربية كلغة أم. استُخدم في هذا البحث أسلوب القصص السابق بالإضافة إلى القيام بتجربتين تعتمد كلاهما على صور يتم من خلالها وصف النشاط (activity) الذي يقوم به شخص أو شيء ما وتعتمد الثانية على مقارنة بين شخصين أو شيئين مختلفين في صفة محددة (مثلاً شارع عريض وشارع ضيق). وقد أظهرت نتائج هذا البحث أن لدى أبناء الجيل الثاني مقدرة جيدة على تحقيق التطابق بين الفعل والفاعل من حيث الأفراد والجمع والتذكير والتأنيث ، بينما اتّسم استخدامهم للصفة والموصوف بكثرة المخالفة بين هذين العنصرين اللغويين. وقد عزی الباحثون هذه الظاهرة إلى كون الفعل أكثر اطراداً من الصفة وكونه أقوى ارتباطاً بالفاعل من الصفة بالموصوف. فبينما يعتمد كل من الفعل والفاعل على بعضهما من حيث التركيب، تلعب الصفة دور الملحق بالموصوف. كما أن الفعل يمثل نواة الجملة العربية والعقدة التي يرتبط بها زمن الجملة والوظيفة الدلالية للفاعل في الجملة. ولوحظ أنّ المشتركين كانوا أكثر نجاحاً في تحقيق التطابق عندما يكون الفاعل أو الموصوف مفرداً مذكراً، وهذا قد يعود إلى كون المفرد المذكر هو أبسط صرفياً من

غيره وكونه أول أنواع التطابق اكتساباً من قبل الأطفال العرب (عمر ١٩٧٣). وهذا السبب نفسه قد يفسر كون نسبة كبيرة من أخطاء التطابق عند أبناء الجيل الثاني تعود إلى كثرة استخدام صيغة المفرد المذكور.

وقام بن مأمون وزملاؤه بدراسة المقدرة اللغوية لأبناء الجيل الثاني على اشتقاق ست صيغ مختلفة من المجموع تشمل جمع المؤنث السالم لغير العاقل (كومبيوتر) وجمع المؤنث السالم للعاقل (ممرضة) وجمع المذكر السالم (مهندس) وجمع التكسير لأسماء ذات جذور صحيحة (قلم) وجمع التكسير لأسماء ذات جذور مضعفة (جد) وجمع التكسير لأسماء ذات جذور جوفاء (كيس). استخدم في هذا البحث إجراءان: السرد القصصي (قصة الضفدع) وتسمية الصور (في المفرد ثم الجمع). اشتملت عينة البحث على ٢٤ طالباً من أبناء الجيل الثاني ومثلهم من الناطقين باللغة العربية كلغة أم. وقد أظهرت نتائج البحث أن أبناء الجيل الثاني يتقنون استخدام جمع المؤنث السالم بغض النظر عن كون المجموع عاقلاً أو غير عاقل بينما يجد بعضهم صعوبة في استخدام جمع المذكر السالم. ويرجع ذلك إلى كون جمع المذكر السالم يدل على العاقل فقط. وكذلك يُظهر أبناء الجيل الثاني قدرة جيدة على استخدام جمع التكسير لأسماء جذورها سالمة بينما تمثل الجذور الجوفاء والمضعفة تحدياً إضافياً يجعلها عموماً الأصعب بالنسبة لهم. كما أظهر تحليل أخطاء أبناء الجيل الثاني أن معظم أخطائهم تتجلى في استخدام جمع المؤنث السالم مع أسماء لا تقبل هذا النوع من الجمع (كرسيات). كما كانوا يقومون أحياناً باستبدال صيغة جمع التكسير بصيغة أخرى، وخاصة الأوزان التالية: أفعال (أحمار بدلا من حمير)، فاعول (كيسر بدلاً من أكياس/كياس)، فواعل (بوائر بدلاً من بيار).

تشير الدراسات السابقة بمجملها إلى وجود ثغرات واضحة في المهارات اللغوية لأبناء الجيل الثاني، ولكن هذه الثغرات تبدو مقتصرة على جوانب لغوية محددة. وقد أوّل بعض الباحثين هذه الثغرات على أنها دليل على "منظومة لغوية غير مكتملة" (منترول ٢٠٠٨) مشابهة إلى حد ما للمنظومة اللغوية للطلاب الذين يدرسون لغات ثانية بعد سنّ البلوغ. وتُظهر جُلّ الدراسات السابقة أن الصرف خاصة يمثل أحد جوانب الضعف اللغوي لدى أبناء الجيل الثاني (البيريني وزملاؤه ٢٠١٣؛ أندرسن ٢٠٠١؛ بولونييه ٢٠٠٧؛ منترول ٢٠٠٢؛ بولنسكي ٢٠٠٦؛ تورييو ٢٠٠١). ولكن هناك القليل من الدراسات التجريبية التي تتناول موضوع الاشتقاق في اللغات التي تعتمد على ما يسمّى بنظام الجذر والوزن في الاشتقاق كما هو الحال بالنسبة للغة العربية ولهذا بدأنا مجموعة جديدة من الأبحاث بغرض معرفة أوجه التشابه والتباين بين أبناء الجيل الثاني وطلاب اللغة العربية كلغة ثانية. وسنعرض فيما يلي وباختصار دراستين قيد الإنجاز. تتمحور كلا الدراستين حول الاشتقاق. تمثل هاتين الدراستين

استمراراً للدراسات السابقة من حيث تركيزهما على طبيعة الكفاءة اللغوية لأبناء الجيل الثاني، ولكنها أيضاً تقارنان أداءهم بأداء الطلاب الأمريكيين الذين يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية.

الدراستان الحاليتان:

يكتسب الاشتقاق في اللغة العربية أهمية بالغة لكونه أصلاً ثابتاً من أصول علم الصرف الذي من خلاله يُعرف المجرّد من المزيد والفعل من الفاعل والأصيل من الدخيل وما إلى ذلك جوانب لغوية أخرى. ورغم اختلاف علماء اللغة حول طبيعة الاشتقاق وقواعده، فقد أجمع اللغويون قديماً وحديثاً على كونه جزءاً مهماً من المنظومة اللغوية للناطقين بالعربية كلغة أم وأولوه أهمية كبرى في دراساتهم (واتسون، ٢٠٠٢؛ ابن عصفور، ١٩٩٦؛ أبو سعيد المؤدب، ٢٠٠٤). فقد قال ابن عصفور الإشبيلي (١٩٩٦، ص. ٣١) فيه "الصرف أشرف شطريّ العربية و أغمضهما: فالذي يبيّن شرفه احتياج جميع المشتغلين باللغة العربية، من نحويّ و لغويّ، إليه أيّما حاجة، لأنّه ميزان العربية." ونظراً لتساع هذا الموضوع فإننا قمنا بالتركيز على نوعين من الاشتقاق: (١) اشتقاق جموع الأسماء و(٢) اشتقاق أوزان الفعل ومصادرهما وخاصة أوزان الفعل الثلاثي.

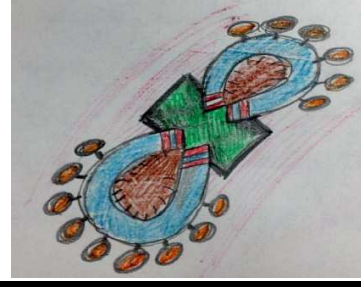
يهدف البحث الأول إلى مقارنة أبناء الجيل الثاني مع طلاب اللغة العربية كلغة ثانية من حيث قدرتهم على تشكيل الجموع السالمة واشتقاق جموع التكسير. تم تحديد موضوع البحث بسؤال البحث التالي: ما هي أوجه التشابه والاختلاف بين أبناء الجيل الثاني وطلاب اللغة العربية كلغة ثانية من حيث قدرتهم على تشكيل جموع الأسماء العربية؟ وقد استخدمنا نفس الجموع التي سبق ذكرها في دراسة بن مأمون وزملائه وهي جمع المؤنث السالم لغير العاقل وجمع المؤنث السالم للعاقل وجمع المذكر السالم وجمع التكسير لأسماء ذات جذور سالمة وجمع التكسير لأسماء ذات جذور مضعّفة وجمع التكسير لأسماء ذات جذور جوفاء. استخدم في هذا البحث ثلاثة إجراءات: تسمية الصور في المفرد (وهو إجراء لتحديد الكفاءة اللغوية للمشاركين) وتسمية صور أسماء حقيقية (لاعب وقلب) وتسمية صور أسماء غير حقيقية (لاعش وقلح). وقد استخدمت الأسماء غير الحقيقية في دراسات سابقة (رافد وفرح ١٩٩٩) للتأكد أن معرفة المشاركين بالجمع ليست مجرد حفظ للكلمات بدون معرفة أساسها الاشتقائي. أخذت كل الأسماء غير الحقيقية من الأسماء الحقيقية مع تغيير الحرف الأخير (فمثلاً دَفّ تصبح دَخّ). اشتمل كل إجراء على ٣٠ اسماً موزعة بالتساوي بين صيغ الجمع الستة (خمسة أسماء لكل صيغة).

الجدول ١: صيغ الجمع التي تم دراستها

صيغة الجمع	العدد	المفرد	جمع اسم حقيقي
مؤنث سالم عاقل	5	مدرّسة	مدرّسات
مؤنث سالم غير عاقل	5	كمبيوتر	كمبيوترات
مذكر سالم	5	رّسام	رّسامين
جمع تكسير ذو جذر صحيح	5	حمام	حمامير
جمع تكسير ذو جذر أجوف	5	كيس	(أ)كياس
جمع تكسير ذو جذر مضعّف	5	جدّ	جدود

صَبَّح (مثال اسم غير حقيقي)

مدرّس (مثال اسم حقيقي)



اشتملت عينة البحث على ٩٠ مشتركاً: ٣٠ منهم من أبناء الجيل الثاني و ٣٠ من طلاب اللغة العربية كلغة ثانية و ٣٠ من الناطقين باللغة العربية كلغة أم. طلب من المشتركين تسمية الأسماء المفردة أولاً، ثم جموع الأسماء الحقيقية (بعد أن قدمنا صيغة المفرد شفهاً لهم) ثم جموع الأسماء غير الحقيقية. قمنا بتوزيع أبناء الجيل الثاني على مجموعتين (بحسب مستوى كفاءاتهم اللغوية) وقمنا بذلك أيضاً مع طلاب اللغة العربية كلغة ثانية. ولكن برغم اختلاف مستوى المشتركين، فإن مجموعتي أبناء الجيل الثاني أظهرتا نماذج متشابهة في تشكيل الجمع تختلف عن مجموعتي طلاب اللغة العربية كلغة ثانية الذين بدورهما أظهرتا نماذج متشابهة. ولذلك سنركز هنا على النماذج العامة لأبناء الجيل الثاني بالمقارنة مع طلاب اللغة العربية كلغة ثانية بغض النظر عن مستوى كفاءاتهم اللغوية. قمنا بإجراء البحث في ثلاث جامعات أمريكية وأشر كنا فيه أبناء الجيل الثاني وطلاب اللغة العربية كلغة ثانية من برامج اللغة العربية في تلك الجامعات.

وقد جاءت نتائج البحث متوافقة مع الدراسة التي قام بها بن مأمون وزملاؤه (٢٠١٣). فقد أظهرت نتائج البحث أن أبناء الجيل الثاني كانوا أكثر دقة من طلاب اللغة العربية كلغة ثانية في تشكيل الجمع بشقيه السالم والتكسير (٦٣, ٧٨٪ مقابل ٤٣, ٢٢٪). ولكن كلا المجموعتين اختلفتا بشكل واضح عن مجموعة الناطقين بالعربية كلغة أم (٩٩, ٨٩٪). وقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة (ب > ٠, ٠٥). كما أظهرت المقارنات الثنائية (multiple comparisons) باستخدام طريقة توكي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين كل مجموعة والأخرى (ب > ٠, ٠٥). وقد تبين أن أبناء الجيل الثاني يتقنون استخدام جمع المؤنث السالم بغض النظر عن كون الجمع عاقلاً أو غير عاقل بينما يلاقي بعضهم صعوبة في استخدام جمع المذكر السالم. وكذلك أظهر أبناء الجيل الثاني قدرة جيدة على استخدام جمع التكسير لأسماء جذورها سالمة بينما واجهوا صعوبات واضحة في جموع الأسماء ذات الجذور الجوفاء والمضعفة. أما

طلاب اللغة العربية كلغة ثانية فقد كانوا أكثر مهارة في تشكيل جموع المذكر السالم من جموع المؤنث السالم. كما أنهم واجهوا صعوبات في كل أنواع جموع التكسير.

كما أظهر تحليل أخطاء أبناء الجيل الثاني أن معظم أخطائهم (٢٩, ٤٨٪) تتجلى في استخدام جمع المؤنث السالم مع أسماء لا تقبل هذا النوع من الجمع (كـرسيّات). وكما هو معلوم فإن صيغة المؤنث السالم هي أول صيغ الجمع التي يتعلمها الأطفال العرب والصيغة التي يستخدمونها لتعويض عدم معرفتهم بالصيغ الأخرى. أما طلاب اللغة العربية كلغة ثانية فقد مالوا إلى استخدام جمع المذكر السالم بشكل رئيسي (٢٧, ٣٦٪). وبالنسبة لإجراء جموع الأسماء غير الحقيقية فقد ظهر أن أبناء الجيل الثاني والناطقين باللغة العربية كلغة أم أكثر دقة في تشكيل جموع المؤنث السالم، بينما نسبة نجاح طلاب اللغة العربية كلغة ثانية في تشكيل الجمع تكاد تكون محصورة في جموع المذكر السالم. وبمقارنة هاتين المجموعتين يتبين أن معرفة أبناء الجيل الثاني بصيغ الجمع هي أقرب من أبناء اللغة الأم من طلاب اللغة العربية كلغة ثانية.

البحث الثاني الذي نريد أن نركز عليه هنا هو اشتقاق الفعل والمصدر الثلاثي المجرد والمزيد. يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على مدى إلمام كل من أبناء الجيل الثاني وطلاب اللغة العربية كلغة ثانية بمفهوم الجذر وقدرتهم على استخدامه في اشتقاق المصدر من الفعل والفعل من المصدر. كما يرمي البحث إلى تقصي مدى قدرتهم على معرفة الأوزان الخاصة بأفعال ومصادر محددة. ويركز البحث على السؤال التالي: ما هي أوجه التشابه والتباين بين أبناء الجيل الثاني وطلاب اللغة العربية كلغة ثانية من حيث مقدرتهم على اشتقاق المصادر من الأفعال والأفعال من المصادر؟ كما أسلفنا، تمثل القدرة على الاشتقاق اللغوي إحدى المهارات اللغوية للناطقين باللغة العربية، وقد يعطينا إتيقانه أو عدمه مؤشراً عن جانب مهم من جوانب الكفاءة اللغوية لدى أبناء الجيل الثاني بالمقارنة مع الطلاب الأمريكيين الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية والناطقين باللغة العربية كلغة أم.

اشتمل هذا البحث على ٨٤ مشتركاً توزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعة أولى اشتملت على ٣٠ من أبناء الجيل الثاني ومجموعة ثانية ضمّت ٢٧ طالباً من متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية ومجموعة ثالثة اشتملت على ٢٧ من الناطقين باللغة العربية كلغة أم. كان أبناء الجيل الثاني يدرسون اللغة العربية الفصحى في المستويات المبتدئة (١٤) والمتوسطة (٩) والمتقدمة (٧) أثناء القيام بهذه الدراسة. أما طلاب اللغة العربية كلغة ثانية فهم أمريكيون ولدوا لوالدين ليسوا بعرب واستخدموا اللغة الإنكليزية كلغة رئيسية طوال حياتهم. وقد بدؤوا بدراسة اللغة العربية في المرحلة الجامعية، أي بعد سن الثامنة عشرة. أثناء القيام بالدراسة، كان كل هؤلاء الطلاب في السنة الثالثة (١٥) أو الرابعة (١٢) من دراسة اللغة العربية الفصحى (مستوى متقدّم). أما المواطنون العرب فكانوا طلاباً أتوا إلى أمريكا

لإكمال دراساتهم الجامعية أو استقروا في أمريكا بعد اكمال دراساتهم الجامعية. كل أفراد هذه المجموعة ولدوا في الوطن العربي وعاشوا فيه لمدة لا تقل عن ٢٢ سنة قبل مغادرتهم إلى أمريكا.

اشتملت الدراسة على إجرائين يقوم المشتركون في أولهما باستخراج الفعل من المصدر وفي الثاني باستخراج المصدر من الفعل. ركز الإجراءان على أربع صيغ للفعل والمصدر هي:

- الثلاثي المجرد (فعل) ومصدره كثيرة أكثرها سماعي. ونركز في هذا البحث على اثنين منها هما **فَعَلَ** (أَكَلَ) و**فَعَالَة** (قراءة)

- الثلاثي المضعّف الوسط (فَعَّل) ومصدره **تَفَعِيل** (تدريس).

- الثلاثي المزيد بحرف الألف بعد فاء الفعل (فاعِل) ومصدره **مُفَاعَلَة** (مشاركة) و**فِعال** (قتال).

- الثلاثي المزيد بهمزة وتاء (افتعل) ومصدره **افتعال** (اجتماع).

لا نريد الخوض في دلالات هذه الصيغ ومعانيها لأن غرض هذا البحث صرفي بحث. قام المشتركون في الإجراء الأول باشتقاق الفعل شفهيّاً من صيغة المصدر التي يقدمها الباحث في سياق جملة مرفقة بالصور (كما في المثال (١٤) والصورة المرفقة). وقاموا في الإجراء الثاني باستخراج المصدر من صيغة الفعل المعطاة. اشتمل كل إجراء على عشرين جملة مقسمة بالتساوي على كلٍ من الصيغ الأربع (خمس جمل لكل صيغة في كل إجراء). وقبل بدء التجربة، قمنا بإعطاء المشتركين ستة أمثلة تدريبية لصيغ لا يشملها هذا البحث (ثلاثة عن اشتقاق الفعل وثلاثة عن المصدر).



(١٤) القراءة تزيد المعرفة، ولذلك عمر...

(١٥) التمثيل مهنة مربحة، ولذلك عادل إمام ...

(١٦) الرسّام يرسم لوحات لأن وظيفته هي الـ ...

(١٧) الأسد يفترس الحيوانات الأخرى لأن طبيعته هي الـ ...

وقد استخدمنا اللغة العامية (حسب لهجة المشترك) مع أبناء المهجر والمواطنين العرب بينما استخدمنا اللغة الفصحى مع الطلاب الأمريكيين من أصول غير عربية. ويجب أن ننوه هنا أن كل الأفعال والمصادر التي استخدمناها في هذا البحث لها نفس الصيغ في الفصحى والعاميتين الشامية والمصرية (لهجتا المشتركين العرب).

قمنا بتسجيل التجريبتين على مسجلة رقمية وحللنا إجابات المشتركين بعد تفرغها في ملف إكسل. كما حللنا أخطاء المشتركين في كل مجموعة بغية الوقوف على السمات العامة لمعرفتهم بالاشتقاق.

أظهرت النتائج الأولية للبحث أن أبناء المهجر والطلاب الأمريكيين أكثر قدرة على اشتقاق الفعل من اشتقاق المصدر. فعلى الرغم من أن الفعل والمصدر مرتبطان ببعضهما البعض، فإن متوسط دقة أبناء المهجر في اشتقاق الفعل بلغت ٨٦,٠٠٪ بينما بلغت دقتهم في اشتقاق المصدر ٥٩,٠٠٪. وهذا ينطبق أيضاً على الطلاب الأمريكيين الذين تفاوتت دقتهم بين ٦٣,٣٣٪ في اشتقاق الفعل و٣٨,٣٣٪ في اشتقاق المصدر. أما المواطنون العرب، فقد أظهروا مهارة متكافئة في اشتقاق الفعل (٩٨,٧٠٪) والمصدر (٩٧,٠٤٪). قمنا باستخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للتحقق من وجود فروق بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بمدى دقتهم في اشتقاق المصدر والفعل. وقد أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في اشتقاق المصدر (ب > ٠,٠٥) و اشتقاق الفعل (ب > ٠,٠٥). كما أظهرت المقارنات الثنائية (multiple comparisons) باستخدام طريقة توكي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين كل مجموعة و الأخرى في كلا نوعي الاشتقاق (ب > ٠,٠٥). وفي الحقيقة فإن التفاوت في أداء أبناء المهجر والطلاب الأمريكيين قد ظهر في الصيغ المختلفة للفعل والمصدر. فمثلاً كانت نسبة دقة أبناء المهجر في اشتقاق صيغة الفعل الأول (فعل) من مصادره ٩٨,٦٧٪، بينما كانت نسبة دقتهم في اشتقاق المصدر من صيغة فعل ٧٨,٠٠٪. وهذا ينطبق على باقي أوزان الفعل ومصادرها. ويبدو أن الفجوة بين قدرة المشتركين على اشتقاق الفعل مقارنة باشتقاق المصدر تظهر بشكل أكبر عند الطلاب الأمريكيين. فمثلاً بلغت نسبة اشتقاقهم الصحيحة للفعل الثلاثي المجرد ٨٩,٦٣٪ مقابل ٥٤,٨١٪ للمصدر. وعموماً كان طلاب المهجر أحسن أداءً من الطلاب الأمريكيين في اشتقاق الفعل والمصدر واشتقاق صيغها المختلفة.

قمنا بتحليل أخطاء أبناء المهجر والطلاب الأمريكيين بغية التعرف على طبيعة الصعوبات التي يواجهونها في اشتقاق المصدر والفعل. وقد أشارت نتائج التحليل إلى إمكانية تقسيم أبناء المهجر إلى مجموعتين حسب طبيعة أخطائهم. تتميز المجموعة الأولى بالمحافظة على الوزن في عملية الاشتقاق ولكنها أحياناً تستخدم الوزن غير المناسب للفعل أو المصدر. فبعضهم مثلاً اشتق الفعل يجمع من المصدر /اجتماع (بدلاً من يجتمع) أو الفعل يرسل (بدلاً من يرسل) من المصدر /مراسلة. وبعضهم اشتق المصدر /الطباخة من الفعل طبخ (بدلاً من طبخ) أو المصدر /استسلام من الفعل /استلم (بدلاً من استلام). أما المجموعة الثانية، فقد تناولت أخطاءها الجذر والوزن. فبعضهم اشتق الفعل يصبح من المصدر /المصاحبة والفعل يتاجر من المصدر /تأجير. وكذلك بعضهم اشتق المصدر /الصوائر

من الفعل صَوَّر والمصدر الاحتقار من الفعل /حترق. ومع أن هذا ينطبق على أبناء المهجر والطلاب الأمريكيين، فإن نسبة الاشتقاقات التي تتضمن جذورا خاطئة عند الطلاب الأمريكيين فاقت بكثير نسبتها عند أبناء المهجر. فقد بلغت نسبة إجمالي الجذور غير الصحيحة ٢٢, ١٢٪ عند أبناء المهجر فيما بلغت نسبتها عند الطلاب الأمريكيين ٥٢, ٣١٪. وعموماً تشير النتائج الأولية للبحث إلى أن لدى أبناء المهجر ثغرات في استخدام الأوزان الاشتقاقية وفي الحفاظ على الجذر، ولكن قدرتهم على الاشتقاق أفضل بشكل واضح من قدرة الطلاب الأمريكيين.

مناقشة البحوث واعتبارات البحث المستقبلي:

تظهر الدراسات السابقة والحالية أن هناك ثغرات واضحة في لغة أبناء الجيل الثاني، وهذا قد يتفق مع وصفها باللغة "غير المكتملة" لأنها تفتقر إلى سمات عديدة تميز لغة الناطقين بالعربية كلغة أم. وقد أشار عدد من الباحثين إلى أوجه مقارنة عدة بين متعلمي اللغات الثانية في سنّ البلوغ وبين أبناء الجيل الثاني. ولكن الدراسة الحالية تُظهر بوضوح أنّ أبناء الجيل الثاني مختلفون إلى حد كبير عن متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية. فأبناء الجيل الثاني يمتلكون الأسس الرئيسية للغة (مفهوم الجذر والأوزان والجموع والتطابق، إلخ)، وربما تكون معظم أخطائهم ناجمة عن قلة استخدام اللغة العربية وندرة المدخل اللغوي وتأثير اللغة الإنكليزية.

هناك أبعاد نظرية واجتماعية وتربوية عدة لنتائج هذه الأبحاث. فمثلاً من الناحية النظرية يبرز دور المدخل اللغوي في الحفاظ على استقرار ورسوخ اللغة الأولى. بعض نظريات التطور اللغوي ترى أن للمدخل اللغوي (linguistic input) دوراً ثانوياً في اكتساب اللغة الأولى وتطورها ويتمثل هذا الدور في تحفيز القدرة الفطرية لدى البشر على تعلم مبادئ لغوية رئيسية تشترك فيها كل لغات العالم (تشومسكي، ١٩٦٥؛ بنكر، ١٩٩٩). ومن أشهر منظري هذه الفرضية العالم اللغوي نعوم تشومسكي (nativist view). ولكن نظريات أخرى (connectionist, interactionist and use-based theories) ترى أن المدخل اللغوي واستعمال اللغة والقدرات المعرفية الذهنية العامة (cognitive) لها الدور الأكبر في اكتساب واستقرار اللغة الأولى (بياحيه، ١٩٥٩؛ برونر، ١٩٨٣؛ رملهارت و مكلياند، ١٩٨٦؛ إلمان و آخرون، ١٩٩٦؛ توماسيلو، ٢٠٠٥)، وهذا ما تؤيده معظم دراسات أبناء الجيل الثاني. ولكن هذا الموضوع يحتاج إلى مزيد من البحث.

من الناحية الاجتماعية تمثل اللغة وسيلة رئيسية من وسائل التواصل بين أبناء الثقافة العربية وعاملاً مهماً من عوامل الشعور بالانتماء إلى هذه الثقافة وبعدها حيويًا من أبعاد الهوية العربية. لذلك يجب على الآباء والمسؤولين في الجاليات العربية إيلاء اهتمام خاص باللغة العربية ووسائل تعليمها. إن الدراسات التي قمنا باستعراضها في هذا البحث

تتبع بعض جوانب الضعف والقوة في لغة أبناء المهجر. وهذه الدراسات (مع حاجتنا إلى المزيد منها) يمكن أن تشكل الأساس الذي تبنى عليه جهود الجاليات العربية في المهجر للمحافظة على اللغة العربية بين أبناء الجيل الثاني. ومن ناحية تعليمية أو تربوية تبرز مسألة مهمة، ألا وهي أن اللغة التي يكتسبها الطلاب في البيت تختلف عن اللغة التي تُدرّس في صفوف المدارس والجامعات. وإذا سلّمنا أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين اللغة العربية الفصحى والعامية الدارجة، فإننا نحتاج إلى دراسات تبين دور العاميات في تسهيل تعلم الفصحى ودور الفصحى في الحفاظ على لغة الآباء.

مراجع البحث العربية

١. ابن عصفور الإشبيلي، علي بن مؤمن. الممتع الكبير في التصريف. تحقيق د. فخر الدين قباوة. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٦.
٢. ابن سعيد المؤدّب، أبو القاسم. دقائق التصريف. تحقيق حاتم صالح الضامن. دمشق: دار البشائر، ٢٠٠٤.

مراجع البحث الإنكليزية

1. Albirini, A., Benmamoun, E., & Chakrani, B. (2013). Gender and Number Agreement in the Oral Production of Arabic Heritage Speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (1): 1-18.
2. Albirini, A. & Benmamoun, E. (2012). Aspects of second language transfer in the oral production of Egyptian and Palestinian heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*. Epub ahead of print 18 May 2012. DOI: 10.1177/1367006912441729.
3. Albirini, A., Benmamoun, A., and Saadah, E. (2011). Grammatical features of Egyptian and Palestinian Arabic Heritage Speakers' Oral Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 273– 303.
4. Anderson, R. (2001). Lexical morphology and verb use in child first language loss. A preliminary case study investigation. *International Journal of Bilingualism* 5, 377–401.
5. Arab American Institute. (2009). *Arab Americans: Demographics*. Retrieved January 20, 2012 from <http://www.aaiusa.org/pages/demographics/>.
6. Benmamoun, E., Albirini, A., Montrul, S. and Saadah, E. (in press). Arabic Plurals and Root and Pattern Morphology in Palestinian and Egyptian Heritage Speakers. *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
7. Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narratives. A cross-linguistic developmental study*. Hills-dale, NJ: Lawrence Erlbaum.
8. Bolonyai, A. (2007). (In)vulnerable agreement in incomplete bilingual L1 learners. *International Journal of Bilingualism* 11(1), 3– 23.
9. Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.

10. Elman, J. L., Bates, E.A., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: MIT Press.
11. Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 5, 1, 39-68.
12. Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
13. Omar, M. (2007). *The Acquisition of Egyptian Arabic as a Native Language*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
14. Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*: London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
15. Pinker, S. (1994). *The Language instinct: How the mind creates language*. New York: Harper Collins.
16. Polinsky, M. (1997). American Russian: Language loss meets language acquisition. In Browne W et al. (eds.). *Formal Approaches to Slavic Linguistics* (pp. 370-407). Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications.
17. Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*. 14:191-262.
18. Polinsky, M. (2008b). Heritage language narratives. In D. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 149-164). New York: Routledge.
19. Ravid, D. & Farah, R. (1999). Learning about noun plurals in early Palestinian Arabic. *First Language*, 19, 187-206.
20. Rouchdy, A. (1992). *The Arabic Language in America*. Detroit, Wayne State University Press.
21. Rumelhart, D., & McClelland, J. (1986). On learning the past tenses of English verbs. In Rumelhart, D., McClelland, J., & the PDP Research Group (Eds.), *Parallel Distributed Processing Vol 2*, pp. 216-271. Cambridge, MA: MIT Press.
22. Suleiman, M. (1999). *Arabs in America: Building a New Future*. Philadelphia: Temple University Press.
23. Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
24. Toribio, A. J. (2001). Spanish language decline. *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development, I-II*, pp. 768-779. Somerville, MA: Cascadilla.

25. US Census Bureau. (2005). *We the People of Arab Ancestry in the United States*. Census 2000 Special Reports.
26. Watson, J. 2002. *The Phonology and Morphology of Arabic* . Oxford: Oxford University Press.

تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية

د. وليد العناتي

جامعة البترا - الأردن

مُلخَص

تعني هذه الدراسة الاستطلاعية بتبيان وجوه استثمار تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة الأجنبية بدءاً باستعارة مفاهيمه وانتهاءً بتوظيفه في تنمية المهارات اللغوية وترقيتها. وتتخذ الدراسة مصطلح " الكفاية الخطابية" دليلاً على انتقال تحليل الخطاب من "النظري" إلى "التطبيقي" من حيث هي منتهى قصد المناهج وطرق التدريس التي تنطلق من رؤية نصية خطابية في تعليم اللغة الأجنبية.

مقدمة في منزلة تحليل الخطاب

كثيراً ما قيل إن اللسانيات تحتل قلب العلوم المعاصرة، ولا سيما الإنسانية منها؛ وإنما كان ذلك لتعالقها بالعلوم الإنسانية كلها بدءاً بالفلسفة وانتهاءً بالأديان واللاهوت! بل إنها تجاوزت ذلك إلى اختراق علوم الحاسوب والطب وأمراض الكلام! ويبدو هذا الكلام صحيحاً إلى أبعد الحدود، ولكن لا يسع أيّ فرع متخصص من اللسانيات أن يتبوأ هذه المنزلة منفرداً.

وقد بدا للعيان، ومنذ فترة قريبة، أن تحليل الخطاب بدأ يستقطب فروع اللسانيات المتخصصة، وصار يوظفها توظيفاً خالصاً لبناء منظومته المعرفية بإطارها النظري والتطبيقي

وصولاً إلى "خطاب" مكين متماسك. وليس ثمة شكٌ في هذه المنزلة التي يقصد محللو الخطاب إلى تأسيسها؛ ذلك أنه مجال معرفي حاضر في كل زمان ومكان، ويمارسه الناس يومياً في فعاليات حياتهم وممارساتها القولية والفعالية بدءاً بالعلماء وانتهاءً بعامة الناس، وأظهر الأدلة على ذلك التعقيبات الصحافية والتحليلات والمناقشات التي تبثها الفضائيات يومياً تعقيباً أو استدراكاً أو توضيحاً، أكانت الخطابات المقصودة سياسية أم ثقافية أم اجتماعية أم عسكرية. لقد صار "تحليل الخطاب" نشاطاً يومياً يمارسه بوعي حاضر أو بلا وعي كامن؛ إنه زمن تحليل الخطاب بامتياز.

وإذا كان كثير من الناس يخللون ما يسمعون وما يقرأونه دون وعي بأنهم يمارسون تفكيكاً لخطابات الآخرين فإن جُلّ المفكرين والمثقفين يعون ذلك وإن كان كثير منهم لا يعرفون الأدوات المنهجية الشكلية

والمضمونية لتحليل الخطاب معرفة واعية. ولاشك أن الفيض الإعلامي والفضاء المفتوح قد أسهم في تطور "تحليل الخطاب" تحليلاً عفويًا.

وإنما يستمد "تحليل الخطاب" منزلته من موارده المتعددة: اللسانيات النظرية والتطبيقية، وعلم الاجتماع، ونظرية الاتصال والإعلام، وعلم النفس، ونظرية المعرفة، والذكاء الاصطناعي، والقانون، وعلوم السياسة، والمنطق... إلخ؛ إذ يفتح عليها كلها ويسترفدها على تفاوت. وهو يستفيد عدداً كبيراً من النظريات اللسانية واللسانية الاجتماعية ولاسيما نظرية أفعال الكلام ونظرية الكفاية التواصلية، وثقافة التواصل، ومبادئ غرايس وغريباس... إلخ. ثم إنه من ناحية أخرى يستمد منزلته من موضوعه وهو دراسة النصوص والمُنَجَز اللغوي المكتوب أو المنطوق، وينبثق من هذا أنه يرى أنه لا فضل لنص على آخر؛ فالإعلان التجاري لا يختلف عن مقال سياسي رفيع، والخبر الصحافي لا يقل منزلة عن بيان رئاسي... إلخ.

ويتناول تحليل الخطاب النصوص المكتوبة والمنطوقة في تجلياتها الخطابية من زوايا ثلاث (العناتي، ٢٠١٣، ص ١٣٦-١٣٧):

أولاً: شكل الخطاب. وإنما يُقصدُ به البنية اللغوية الشكلية للخطاب من حيث هو نص لغوي متماسك تتحقق فيه شروط النصية؛ أي التماسك الشكلي بأدوات الربط وعلاقاته المعروفة: التكرار والتضاد والترادف، والإحالة، والحذف، والاستبدال... إلخ. وينضاف إلى ذلك التقاليد الشكلية والعرفية للكتابة مما يميز نصاً من آخر وفناً من غيره. وتحقيقاً لهذا الغرض يستضيء تحليل الخطاب بمنجزات نظرية "النوع النصي" وما انتهت إليه من استكشاف أطر شكلية وبنوية تميز نصاً من آخر، وكذلك يَسْتَرْفِدُ الدراسات اللغوية والأسلوبية من حيث هي منهج شكلي في تحليل النص واستكشاف خصائصه الشكلية، وهذا عنصر رئيس في الاستدلال على نوع الخطاب وغرضه، ولاسيما النص الأدبي.

ثانياً: مضمون الخطاب؛ أي الرسالة والمعنى الذي يحمله الخطاب بما هو تفاعل دلالات المفردات والتراكيب والجمل في بنيتها العميقة لإنتاج المعنى الكلي للنص، وإنتاج العلاقات الدلالية والمنطقية والكونية، وهو ما يُتَوَصَّلُ إليه بمناهج وطرق متعددة؛ إنه التماسك المعنوي والمنطقي للخطاب.

ثالثاً: سياق الخطاب ومرجعه؛ وإنما يُقصدُ به الإطار المعرفي والثقافي والإيديولوجي الذي أُنجَزَ الخطاب في ضوئه ووحيه، والوظائف الخطابية والإنجازية التي تترتب على تلك الأطر والأعراف. ويتصل بهذا الجانب "التحليل النقدي للخطاب؛ فهو أداة تحليلية ناقدة تتلمس البنى الخبيثة الثاوية تحت النصوص قصد تفكيكها وكشفها.

هذه هي العمليات التفكيكية التي نمارسها، بوعي أو لاوعي، عندما نفكك كلاماً أو نصاً ونحلله.

ومما يمثل امتيازاً لعلم تحليل الخطاب من حيث هو منهج في التحليل اللغوي والثقافي أنه يركز على النصوص الأصيلة وتمثلاتها في النصوص المكتوبة وتحليل المحادثة والخطاب الناجز قولاً وكلاماً.

• تحليل الخطاب.. من النظريّ إلى "التطبيقيّ"

يمكن القول، بشيء من التعميم، إن تحليل الخطاب ما يزال محصوراً في الجانب النظري من النظر في النصوص وتحليلها وتبيان خصائصها ووظائفها التواصلية، ولا شك أن هذا البعد ذو أثر عميق في مراجعة أنظار محلي الخطاب والمنظرين فيه، ثم إن أثره عميقٌ ودالٌّ في بناء أسس سليمة ومتينة لتجاوز النظريّ إلى التطبيقيّ.

وإذا كان كثير من الباحثين يسمون إجراءاتهم في تحليل النصوص بأنها دراسة تطبيقية فإن هذا بعيدٌ عن "التطبيق" بمعناه اللساني المعروف؛ ذلك أن أكثر هؤلاء الباحثين ولاسيما العرب يدرسون النصوص ويحللونها تثبُّتاً وتوثُّقاً من أنها متماسكة منسجمة، وإنما يكون ذلك بتحري الآليات الشكلية المعروفة بأدوات التماسك والانسجام (شكلاً ومضموناً)..... وهذا في جوهره ليس تطبيقاً وتوظيفاً لتحليل الخطاب.

وعلى هذا فإن تحليل الخطاب التطبيقي ينبغي أن يكون إنتاجياً؛ فهو يشير على نحو ظاهر إلى كيفية استثمار معطيات علم الخطاب وخصائصه النظرية في جوانب تطبيقية معروفة في حقل اللسانيات التطبيقية، ومنها: تعليم اللغة لأبنائها، وتعليم اللغة الأجنبية، وحوسبة اللغات ومعالجتها، وبناء المتون واستثمارها، ومعالجة أمراض الكلام..... إلخ.

وأعيد القول بأن تحليل الخطاب التطبيقي ما يزال مجالاً بكرّاً؛ إذ تكاد تطبيقاته العملية تقتصر على تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وتحديدًا تعليم الكتابة والإنشاء ومهاراتها المختلفة. ويؤيد ذلك أن استعراضاً عاماً لمجموعة مختارة من كتب تحليل الخطاب وعلم النص بالإنجليزية أو العربية يكشف عن مواضع هامشية صُرِّفت لهذا الموضوع إن ذُكر أصلاً.

فقد خصص (دي بوغرانند، ١٩٨: ٥٥٣-٥٨٠) جزءاً يسيراً من كتابه لوجوه استثمار علم النص وتحليل الخطاب في مشروعات "الإصلاح التربوي" مُنْطَلِقاً من مآخذ متعددة على النصوص المختارة وأسس اختيارها، وكيفية تقديمها للأطفال، ومعايير تقييم مقروئية تلك النصوص القائمة على عناصر شكلية سطحية كطول الجملة ومدى تعقد المفردات..... إلخ. وينتهي من ذلك إلى إعلائه شأن علم النص وجعله في قلب المشروع التربوي وتعليم المهارات اللغوية واللغات الأجنبية.

أما (هاينه من" و" فيهفيجر، ١٩٩١) فقد عرّجاً في الفصل الأخير من كتابها على وجوه تطبيق علم النص في مجالات متعددة منها تعليم اللغة الأجنبية، وتوقفاً عند أهمية نتائج علم النص وتحليل الخطاب المتعلقة بالتوصل إلى أبنية النصوص وطرق بنائها في بناء المناهج التعليمية وتوجيه النصوص التعليمية والتدريبية وجهات وظيفية تُسهم في تمثيل المعلمين هذه الأبنية عند إنتاج النصوص في اللغة الأجنبية. أما (مايكل هوي، ٢٠٠٤) فقد ذيل عددًا من فصول كتابه بـ "دلالات لمعلمي اللغة"، وهي تمثل أفكارًا يمكن لمعلمي اللغة الأجنبية استشارها في تعليم النصوص واتباع أفضل السبل لجعل المعلمين يتفاعلون مع النصوص، وهو تفاعل يفضي إلى تفهّم هذه النصوص ومن ثمّ استشار هذا التفهّم في الإنشاء وإنتاج النصوص.

وقدمت (المهم أبو غزالة وعلي خليل، ١٩٩٩، ص ٢٦٨-٢٨١) عرضاً سريعاً لوجوه استشار تحليل الخطاب وعلم النص في جوانب تطبيقية متعددة من أهمها علم المعرفة والتحليل الأدبي وتعليم اللغة الأجنبية، وهو في معظمه منقول عن بوغراندا.

ولكن هامشية تعليم اللغة في كتب علم النص وتحليل الخطاب لم تمنع باحثين ولسانيين من تخصيص كتب كاملة في توظيف تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة الأجنبية، ولعل أهم من اشتغل في هذا الحقل "ميشيل مكارثي" و"رونالد كاتر"؛ ولعل كتاب "تحليل الخطاب لمعلمي اللغة" الذي أنجزه "مكارثي" (M. (2006) McCarthy) يكون أهم كتاب في هذا الحقل؛ فقد طبع قرابة عشرين طبعة منذ نشر أول مرة. ويعتني الكتاب بتحليل الخطاب المكتوب والمنطوق مبيّنًا كيفية توظيف نتائج التحليل في تعليم اللغة الأجنبية، ويتميز الكتاب بكثرة تمريناته وتدابيره التي تيسّر فهم وجوه التطبيق وتوظيفها في غرفة الصف.

ومثله فعل "رونالد كاتر" وزملاؤه في كتاب "الاشتغال بالنصوص" إذ ركز في الفصل الرابع على وجوه تحليل الخطاب المكتوب من حيث أدوات التماسك والانسجام، وكيفية تمييز النوع النصي، وكيف تسهم المفردات في رسمية الخطاب وعلاقات القوة بين المتخاطبين..... إلخ.

واجتمع "كاتر" و"مكارثي" معًا في كتاب "اللغة خطابًا" (Carter, R. and McCarthy, M. (1994) حيث استعرضا وجوه تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة الأجنبية من زوايا متعددة، وتميز الكتاب بتدابيره المفيدة للمعلم.

أما في تعليم العربية للناطقين بغيرها فإن أثر علم النص وتحليل الخطاب يكاد يكون معدومًا؛ فلم أقف على بحوث في الموضوع إلا ما أنجزته في هذا الميدان.

تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية

لا تفترق تطبيقات تحليل الخطاب، تعميمياً، عن كثير من تطبيقات الرؤى والأنظار اللسانية؛ ذلك أنها لا تُطبَّق على نحو آلي وبشكل مباشر في تعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها، وإنما تحتاج إلى تطويع وتعديل يتوافق والانتقال من "النظريِّ العلميِّ" إلى "التطبيقيِّ التعليميِّ". ثم إنَّ منجزاتِ علم الخطاب لم تستقرَّ على أسس ثابتة يصح معها أن تنتهي إلى تطبيقات محددة؛ فالنصوص والحوارات، التي هي مادة الخطاب، ليست مستقرة على أعراف نصّية تصدق على جميع أنواع النصوص وأجناسها وتحققاتها، فثمة مجال رحب للتباين الأسلوبي بين منشئي الخطابات وإن كانوا يرمون إلى تحقيق غرض واحد هو هو، على أن ذلك لا يمنع من استثمار تقاليد الكتابة والحوار وأعرافها التي نستطيع بها أن نميز الموضوعات والبنى الكبرى والعامة للنصوص، وكيفيات تشكيلها وإنجازها كتابةً أو حواراً.

ولاشك أن المنطلق الرئيس لاستثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة ينطلق من الاستدراك، عموماً، على الوحدة اللغوية التي كانت مادة التعليم من ناحية أو بنيتها وموضوعها من ناحية ثانية؛ فقد كانت الجملة هي الوحدة الأساسية المعتمدة في تقديم المادة اللغوية لتحصيل معاني المفردات الجديدة والتراكيب اللغوية والأساليب المختلفة في مرحلة أولى، وإذا انتقلنا إلى مرحلة أخرى تتخذ من النص اللغوي وحدة مهمة بعد أن يستنفد نحو الجملة طاقته في التعليم وجدنا أن النصوص مصنوعة ومصممة لغايات تعليمية خالصة تفقد معها كثيراً من خصائصها البنوية والثقافية التي تتوفر في النصوص الأصلية.

ويمكن القول إن الميزات التي يقدمها تحليل الخطاب لتعليم اللغة تنطلق من طبيعة موضوعه ومنهج المعالجة؛ وبيان ذلك أنه (العناتي، ٢٠١٣، ص: ١٣٧):

١- يتخذ مادته من وقائع لغوية حقيقية وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعي؛ فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال؛ فتراه ينقل معاني المفردات من معانيها المعجمية الساكنة إلى معانيها في الخطاب وإلى وظائف خطابية نصية مختلفة.

٢- يتعامل مع النصوص الأصلية كما يستعملها الناطقون بها. ولاشك أن هذه النصوص توفر درجة عالية من الواقعية والصدق، بعيداً عن التوجيهات التربوية الخالصة القاصدة إلى تحقيق الأهداف بأقصر الطرق؛ فهو يتجاوز تيسير النصوص واصطناعها وتكييفها.

٣- لا يفاضل بين نصٍّ وآخر؛ فجميع النصوص صالحة للاستثمار بدءاً من الإعلان التجاري والطرفة السائرة إلى أرقى النصوص العلمية وأعقدها.

- ٤- يُوَظَر للاستعمال اللغوي الواقعي من حيث محاولة التوصل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص وأنواع التفاعل اللغوي اليومية؛ فيقدم للمتعلمين إطاراً نظرياً لتحليل النصي الاستقبالي ليتوصل به إلى الاقتدار على الإنتاج، ومن ثمَّ بلوغ الغاية المنشودة: الكفاية الخطابية.
- ٥- لا يفاضل بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في التحليل اللغوي وفي الاستثمار.
- ٦- يستنفذ جانبي الشكل والوظيفة؛ فلا يُغَلَّبُ أحدهما على الآخر.

من تحليل الخطاب إلى تعليم اللغة الأجنبية

يمكن القول إن الإسهام الرئيس لتحليل الخطاب في تعليم اللغة الأجنبية يتمثل في ثلاثة جوانب هي:

- ١- استثمار مصطلحات تحليل الخطاب ومفاهيمه وتدبيره الإجرائية والتحليلية على المستوى النظري في اللغة الواصفة.

ويمكن القول إن المصطلحات والمفاهيم الأساسية المستخدمة في تحليل الخطاب إجرائياً قد انتقلت كما هي إلى حقل تعليم اللغة الأجنبية، ومن أهمها: التماسك، والانسجام، والنوع النصي، والنص السردي، والنص الوصفي..... إلخ. وفي ما يلي بعض مصطلحات تحليل الخطاب التي انتقلت إلى حقل تعليم اللغة الأجنبية:

١- إدارة الخطاب (Discourse Management)

من مصطلحات الخطاب المنطوق وتحليل المحادثة؛ وهو تدبير يقوم به الناطق الأصلي عندما يخاطب متعلم ل٢، أو ينفذه متعلم ل٢ عندما يخاطب متعلم ل٢ آخر. ومفاد هذه العملية أن يُعَدَّل المتكلم كلامه لتجنب مشكلات التواصل؛ فقد يقيد الناطق كلامه بمعلومات محددة، وقد يستعمل عباراتٍ أو كلماتٍ أو أصواتاً كلامية محددة يقصد منها التأكد من فهم الطرف الآخر، أو للتأكد من أنه ما يزال مشاركاً في الخطاب.

ومن أمثلة ذلك أن الواحد منا يستعمل كلماتٍ أو عباراتٍ للتأكد من أن المخاطب ما يزال مسهماً ومنتبهاً للخطاب؛ وذلك مثل: أنت معي، فاهمني. وقد نستعمل عباراتٍ ومفرداتٍ معينةً عندما يظهر لنا أن المستمع يشعر بلبس في المعنى، أو أنه لا يفهم المقصود على وجه الدقة، ومن ذلك: أعني، قصدي... إلخ.

٢- افتتاحيات الحوار/ المحادثة (Conversational openings)

وهي تلك التدابير اللغوية وما وراء اللغوية التي يتخذها المتحدث إيداناً باستعداده لبدء الحوار، وإشعاراً للطرف الآخر بالتهيؤ للإسهام في المحادثة. وقد تبدأ هذه التدابير بحركات جسدية كحركة العينين أو اليدين، وقد تكون لغوية خالصة كالبدء بعبارة تشير إلى البدء في الحوار، أو إعادة جزء سابق من الحوار. ومثال ذلك أنه يمكننا أن نبدأ

حوارًا جديدًا باستعمال كلمة (طَيِّب)؛ كأنك تقول للآخر: الآن يجب البدء بالكلام. وفي الخطاب الصفّي التعليمي تستعمل كلمات التقويم (ممتاز، أحسنت) بعد السؤال إشارةً إلى إنهاء مهمة تعليمية معينة والبدء بأخرى جديدة؛ كأن المعلم يقول: ممتاز.... انتهينا من هذا السؤال / العمل، لِنَتَقَبَّلْ إلى سؤالٍ / عملٍ جديد.

٣- مجتمع الخطاب (Discourse community)

مجموعة الناس المحترفين المشتركين في حقل علمي ومهنيّ محدد، وهم يتعارفون خطابًا علميًا ومعرفيًا ومهنيًا محددًا في مجال اختصاصهم؛ فالأطباء والمهندسون والمدرسون يمثلون مجتمعاتٍ خطابيةً تتواصل وفق أعراف مشتركة فيما بينهم. ويُستعمل هذا المصطلح في السياق الأكاديمي ولاسيما في سياق تعليم الإنجليزية لأغراض أكاديمية (EAP)؛ إذ ينبغي على المتعلم أن يتقن إنتاج نصوص كتابية معرفية تستجيب لشروط وأعراف المجتمع الخطابي الذي سينتمي إليه مستقبلاً.

٤- المُسْتَمِعُ / المُخَاطَبُ / القارئ (Audience)

يُستعمل هذا المصطلح على أنحاء متفاوتة في اللسانيات التطبيقية وتحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية. ففي سياق الحدث التواصلي واللسانيات الاجتماعية يُطلق على الطرف الثاني من طرفي التواصل وهو المُسْتَقْبَلُ؛ أي الفرد الذي يكون مستمعًا ومخاطبًا في افتتاح عملية التواصل.

ولعل أكثر استعمالات هذا المصطلح وأبرزها في تحليل الخطاب وإنشاء النصوص؛ إذ يشير إلى المخاطب الذي يمثل عنصرًا أساسيًا من عناصر الخطاب؛ فيكون موضع اعتبار منتج النص وذلك باستخدام الأساليب والمفردات التي تراعي طبيعة علاقة الكاتب بالمتلقي / المخاطب. وقد انتقل هذا المصطلح إلى تعليم الكتابة في صفوف اللغات الأجنبية؛ حيث بدأ لفت نظر الطلبة إليه بوصفه عنصرًا مهمًا من عناصر مناسبة الخطاب للسياق، واستكمال الوظيفة الخطابية والتداولية للنص.

ثم ارتبط هذا المصطلح بمفاهيم مختلفة للقارئ في النظريات النقدية ونظريات إنتاج الخطاب، ولاسيما في نظرية القارئ المُنتظر؛ إذ ينبغي على المتعلم أن يختلق قارئًا متخيلاً (مُنتظرًا) ليوجه الخطاب إليه بدلاً من المعلم.

ويرز هذا المفهوم في سياق تعليم الإنجليزية لأغراض أكاديمية؛ وذلك بعد أن أظهرت دراسات كثيرة أن المعلم دائمًا هو المخاطب؛ لأنه من سيقراً إنتاج الطلبة. وقد أدى ذلك إلى أن تكون كتابات الطلبة مصطنعة وبعيدة عن الاقتناع بالجدوى التواصلية والتداولية للكتابة. وانطلاقًا من السياق الأكاديمي ارتبط مفهوم المخاطب بمفهوم (مجتمع الخطاب)؛ إذ صار على متعلم اللغة الإنجليزية أن يختلق المجتمع الخطابي الذي سينتمي إليه مستقبلاً ويكتب له؛ فإذا كان المتعلم طبيياً اختلق قراءً من زملائه الأطباء ليكتب لهم..... إلخ.

على أن هذه الأمثلة المستعارة من تحليل الخطاب والمحادثة استعارة مباشرة لا تعني اقتصار الحقول التطبيقية على المفاهيم والمصطلحات المستقرة فحسب وإنما تتجاوزها إلى وضع مصطلحات جديدة تتوافق ومتطلبات الوضع التطبيقي الجديد. ومن المصطلحات التي فرضها دخول الخطاب حقل تعليم اللغة الأجنبية الخطاب الصفّي، لكنة الخطاب..... إلخ.

أما الخطاب الصفّي (Classroom discourse) فإنه مصطلح يشير إلى اللغة المستعملة في المواقف الصفية التعليمية بجميع تحققاتها: خطاب المعلم للطلبة، وخطاب الطلبة للمعلم، وخطاب الطلبة واحدهم لزميله..... أي بنية الحدث التعليمي في غرفة الصف. ويختلف الخطاب الصفّي عن غيره من الخطابات لاختلاف وظيفته القائمة على علاقة المعلم بالطلبة إضافة إلى طبيعة المهام التي تُمارَس وتُنجز بهذا الخطاب.

ويعدُّ تحليل الخطاب الصفّي البداية الحقيقية لتحليل المحادثة/ الحوار في صورته اللسانية الخالصة، وأما صورته الأصلية فترتبط بالدراسات الاجتماعية والإثنوغرافية.

ويبدو أن الدراسات انتهت إلى الصورة النمطية لبنية الخطاب الصفّي؛ إذ تقوم هذه البنية على عناصر ثلاثة هي: سؤال المعلم أو افتتاحه الكلام، فجواب المتعلم، ثم تعزيز المعلم وتقييمه لاستجابة المتعلم. وقد يطرأ بعض التغيير إن فشل الطالب في الإجابة عن السؤال؛ إذ يتحول المعلم بعبارة معينة إلى البحث عن إجابة أخرى إلى أن يحصل على الإجابة المناسبة. وهذا مثال نموذجي للخطاب الصفّي:

مثال ١:

- المعلم: ما الفكرة الرئيسة في النص؟
- الطالب: أثر التلوث في الغطاء النباتي.
- المعلم: أحسنت.

ولعلك تلاحظ أن (أحسنت) أدت وظيفتين خطابيتين في هذا الموقف: فهي تعزيز للمتعلم وثناء عليه، وهي أيضاً إشارة صريحة إلى إنجاز هذه المهمة والانتقال إلى مهمة جديدة؛ فقد أعلنت انتهاء الحدث/ المهمة التواصلية.

٢- تعليم عناصر اللغة وبنائها الفرعية: المفردات، والتركيب، والأساليب... إلخ.

اعتنى اللسانيون التطبيقيون باستثمار منجزات تحليل الخطاب في تعليم عناصر اللغة الأجنبية ومستوياتها التحليلية والتركيبية المختلفة تحقيقاً للانتقال من تعليم العناصر المنفردة إلى تعليم "الخطابات والنصوص" في

سياقاتها الاستعمالية، والتركيز على الوظيفة الخطابية والتداولية أكثر من التركيز على الوظائف اللغوية التي اعتنى بها نحو الجملة منذ زمن بعيد. ولعل أهم وجوه العناية انصرفت إلى المجالات التالية:

تعليم المفردات:

ينظر تحليل الخطاب إلى المفردات نظرة مختلفة عن مناهج دراسة المفردات الأخرى؛ المناهج الدلالية ونحو الجملة التي ركزت على المعنى المنفرد أو المعنى السياقي والمعنى النحوي، أي وظيفة الكلمة في الجملة، دون أن تتجاوز ذلك إلى وظيفة الكلمة في الفقرة أو النص بالنظر إلى الخصائص الخطابية المختلفة: نوع النص، وجنسه، وبنيته، وغرضه، ووسيلة إنجازه.

ويفترق تحليل الخطاب في نظره ومعالجته للمفردات عن نحو الجملة والمعنى المعجمي والمنهج الدلالي (العناتي، ٢٠١٠، ص ٩٨) في أنه:

١- يُعَلِّي من منزلة المفردات ويقدر أدوارها ووظائفها الدلالية الخاصة والعامة؛ أي المعنى الذي تكتسبه المفردات في سياق الخطاب، وطبيعة تعالقاتها بالمفردات الأخرى، وكيفية إسهامها في إنتاج معنى الخطاب؛ إنتاج خطاب متماسك والمضمون والدلالة.

٢- يحلل وظائفها التركيبية من حيث إنه يعتني باستثمار الوظائف النحوية للمفردات وكيفية إسهام هذه الوظائف في إنتاج خطاب متماسك بنيويًا وشكليًا.

٣- يستبطن وظائف متعددة للمفردات سوى المعنى، كدلالة المفردات على الخلفية الثقافية للنص أو منتجه، أو دلالة المفردات على تحيز ما، أو دلالتها على موقف سياسي أو ديني... الخ.

٤- يركز على منزلة المفردات في تمثيل جهة الخطاب من حيث المرسل والمتلقي وما يرتبط بهما من متغيرات اجتماعية مختلفة، كالوظيفة، والعمر، والجنس... الخ.

٥- يستثمر المفردات للدلالة على أنواع الخطاب وأنهاطه وأغراضه المختلفة.

٦- يُجَلِّل وظائف مفردات معينة في تشكيل بنية الخطاب وسيرورته، فهناك ألفاظ تدل على البنى الخطابية الصغرى، وهناك ألفاظ تدل على وظائف مقارنة النص بغيره، وهناك مفردات تُؤدِّن بانتهاء الخطاب، وثمة مفردات تدل على ترتيب الخطاب ومعلوماته... الخ.

٧- يستثمر العلاقات الدلالية خارج النص لتوظيفها لأغراض خطابية وتواصلية، فالترادف خارج السياق لا يعني إلا الترادف، ولكنه قد يشير في سياق الخطاب إلى وظيفة معينة مثل: كسر رتابة السرد، أو الهروب من التكرار الممل... الخ.

ويتناول الخطاب المفردات على مستويين:

أ- مستوى داخلي يعتني بأثر دلالات المفردات في تماسك النص تماسكاً دلاليّاً ينتهي إلى الإسهام في إنتاج معنى النص ومضمونه. ويعتني كذلك ببيان أثر المفردات في تنظيم البنية الداخلية للخطاب من حيث المعلومات والعناصر والفقرات والموضوعات الفرعية.

ب- مستوى خارجي يعتني باستثمار أثر المفردات الكُلِّي في تمييز النص من سواه من النصوص، ونسبته، على التعيين، إلى إنجاز خطابي دالّ وقاصد إلى غرض محدد؛ أي تحديد مجال الخطاب ونوعه ومرسله ومستقبله في السياق التواصل العام، والسياق النصي الخاص.

ولقد شغلت المفردات في الدراسات النصية وتحليل الخطاب حيزاً مناسباً من حيث إسهامها في تماسك النص داخلياً وخارجياً منذ النماذج المبكرة لـ "هاليداي ورقية حسن" إلى فان ديك و بوغراند و دريسلر ومن بعدهم من المنشغلين بقضايا إنتاج الخطاب واستقباله. فقد شهدت الدراسات المتابعة جهوداً متميزة في اللسانيات الغربية لاستكشاف المفردات ووظائفها الداخلية والخارجية في إطار بناء النص. فقد جعل (هاليداي وحسن) المفردات إحدى أدوات التماسك النصي، ورأيا أنه يتحقق وفق العلاقات والعمليات الدلالية التالية:

١- التكرار: إعادة عنصر معجمي، أو ورود مرادف له أو شبه مرادف أو اسم عام، أو كلمة شاملة.

٢- التضام: توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطها بعلاقة ما.

ولكن هذه العلاقات شهدت مراجعات كثيرة حتى في النماذج المتأخرة لرقية حسن. وقد كان أكثر التركيز والنقاش موجهاً إلى التماسك الذي ينشأ من التلازم اللفظي؛ إذ شهد مناقشات واستدراكات انتهت في بعض النماذج إلى توسيع مفهوم التلازم ليشمل جميع العلاقات الدلالية الأخرى (الحقول الدلالية، والتضاد،... إلخ)

وتتضح أهمية المفردات الوظيفية/ النحوية على نحو بيّن عندما تكون في سياق نصي- معين؛ فكثير من الكلمات الوظيفية تتضمن معنى مجرداً عاماً يشبه أن يكون غائماً ويصدق على أشياء كثيرة غير محددة، ولكنها عندما ترد في النصوص تختلف دلالتها ووظيفتها اختلافاً كلياً. فإذا اتخذنا مثلاً أسماء الإشارة وجدنا أن معناها يظل غامضاً وغير محدد؛ وإنما تكتسب دلالتها المحددة في سياق كلامي أو مكتوب، وتتعاظم أهميتها في النص عندما يعتمدها الكاتب ليوجز ما يقول وليعلن إحالته إلى متقدم.. فكثيراً ما تتضمن النصوص شرح موقف أو قضية معينة في بضعة سطور ثم يذيلها الكاتب بالقول: ولهذا، ولذلك..... فإن، كلمة (هذا، ذلك) قد أشارت إلى الكلام المتقدم كله.

فإذا انتقلت إلى الضمائر المتصلة وجدت أنها لا تُستعمل إلا في سياق كامل جملة ثم نصّ طويل، وتكون هذه الضمائر المتصلة علامة على الإيجاز النحوي من ناحية وعلامة على تماسك النص شكلياً؛ إذ هي من أهم تجليات الإحالة في النص (الإحالة الضميرية).

وتُظهر بعض الدراسات أن كثيراً من " أعطاب الخطاب " في ما يكتبه متعلمو اللغات الأجنبية مرجعها إلى فقر في "الكفاية المعجمية" تعميمًا وفي " الكفاية المعجمية الخطابية" تخصيصًا؛ ذلك أن أهم أدلة ضعف الكفاية الخطابية في الكتابة استعمال الكاتب/ المتعلم مفرداتٍ في غير مكانها مهما اختلفت وظائف هذه المفردات؛ فقد يُخفق المتعلم في استخدام المتلازمات اللفظية، أو ألفاظ ترتيب الخطاب، أو ألفاظ الانتقال من وحدة خطابية إلى أخرى..... إلخ.

تعليم القواعد النحوية:

معلوم أن افتراق لسانيات النص عن لسانيات الجملة مائل في عناية نحو الجملة بوظائف الكلمات في جمل متقطعة بعيدًا عن سياق نصي متكامل، أما لسانيات النص فتعني بوظائف الكلمات في سياق نص ناجز، وتركز على وظائف هذه الكلمات في ترابط النص لغويًا ومعرفيًا انتهاءً بمنح النص صورة نوعية تنسبه إلى أحد أنواع النصوص وفنون الكتابة المألوفة. ولما كان نحو الجملة لا يتجاوز وظائف الكلمات في الجملة وتعالق هذه الكلمات معًا فبدهي أنه لا يتناول وظيفة الجملة في النص أكانت وظيفة لغوية خالصة أم وظيفة تداولية وتواصلية أم وظيفة بنيوية (في بنية الخطاب).

ولعل (الجملة الافتتاحية) تصلح مثالاً موضّحًا لما تقدّم؛ فمعلوم أن هذه الجملة جملةٌ مكثفةٌ موجزةٌ مُحدّد موضوع النص المكتوب؛ فهي فراش تمهيدي يزيد العنوان توضيحًا وتجليّة، وتهيئ القارئ نفسيًا لاستقبال موضوع محدد، وتستفزه لاستدعاء الأطر المعرفية المختلفة المتصلة بالموضوع. ويغلب أن تكون الجملة الافتتاحية الأولى مؤدّنة بالفكرة الرئيسية والعامّة للنص، ثم تكون الجملة الافتتاحية في كل فقرة دليلًا إلى فكرة جزئية..... ويستعين الكاتب بأدوات التماسك الشكلي والاتساق المضموني الموضوعي لإنتاج نص مقروء؛ فهل يمكن أن نتحدث عن جملة موضوع في نحو الجملة؟

ثم إن من علامات الكفاية الإنشائية الجيدة أن يتمكن الكاتب من إرشاد القارئ إلى تدرج النص ونموه وصولاً إلى اختتامه، وهذا يقتضي منه أن يستعمل الجمل المناسبة التي تُشعر القارئ بافتتاح النص، وتوسيعه، وتضييقه، وأخيرًا اختتامه. ولا شك أن أبناء كل لغة يستشعرون هذا النمو النصي؛ فهُمْ يتوقفون غير مرّة في النصوص غير المُحكّمة لإعادة النظر في ما قرأوه بحثًا عما يرشداهم إلى طريق المضي في النص والتفاعل معه.

ويقودنا ذلك كله إلى ملامح خطابية للجملة نستشعرها دون وعي حاضر، فهل منا من يفوته مثلاً:

- أن (أن) لا تتصدّر الجملة العربية إلا نادراً.

- أن (لذلك، لهذا، لهذه) ينبغي أن تُعقّب كلاماً تحيل عليه، وأنها لا تتصدر الجملة، ولا تتصدر النص...

فهل يُقبَل أن يُفتتح نصّ بـ (لذلك كله)؟

وقد تخرج كثير من الأساليب اللغوية (الاستفهام، والتعجب، والأمر) عن وظيفتها المباشرة إلى وظيفة تداولية يفرضها النص؛ فقد ينتهي الاستفهام إلى الاستنكار أو السخرية أو التحقير..... إلخ، وإذا كان بعض هذه الأغراض يتحقق في نحو الجملة بمعونة لغة واصفة تصف السياق فإنها في النص في غنى عن ذلك كله.

ولعل أهم ما يستفيد تعليم اللغة الأجنبية من تحليل الخطاب في تعليم القواعد النحوية:

١- الإحالة الضميرية؛ تدريب المتعلمين على تمييز الضمائر المتصلة (في العربية) ومرجعياتها داخل النص، وكيفية إسهام هذه الإحالات والضمائر في منح النص خصوصية معينة؛ فمثلاً تُعدّ المطابقة الضميرية في العربية من أوائل الموضوعات التي يدرسها متعلمو العربية من الأجنبي، ولكن أكثر الكتب تقدمها بصورة جداول توضيحية لا بصورة نصوص متماسكة. إنه يمكننا أن نقدم مثل هذه الضمائر في نصوص قصيرة تناسب مستوى المتعلم وتجعله يتمثل النص، ويمكننا أن نستثمر النص نفسه في تحويل الضمائر عدداً وجنساً ووجهةً.

ويتصل بذلك دلالة الضمائر على نوع النص وعلاقة المتخاطبين؛ فالخطاب التراسلي ينطوي على ضميري المتكلم والمخاطب، وتواتر ضمير المتكلم من أبرز خصائص النص السردي.

٢- الحذف؛ فالحذف موضوع محوري في لسانيات النص من حيث إنه يُنجز الاقتصاد اللغوي، ويمثل مهارة مهمة في إنتاج النص المكتوب، وهو دليل على الاعتماد على سياق النص / الحوار في الفهم والتفسير.

٣- الروابط النحوية المختلفة؛ فإذا كانت هذه الروابط تمثل أدوات ربط بين عناصر الجملة الواحدة أو جملتين مختلفتين في نحو الجملة فإنها تتجاوز ذلك إلى بناء نص متماسك ومترابط شكلياً، كما تُسهّم في توضيح الطريقة التي تتبعها النص في تنظيم بنية المعلومات والمعارف المختلفة.

٤- دلالة الأفعال على نوع النص؛ فقد عدّ كثير من الباحثين الفعل الماضي سمةً أساسية في النص السردي.

ويستخلص "مكارثي" إسهام تحليل الخطاب في تعليم القواعد بالقول إن دور تحليل الخطاب في تعليم القواعد لا يقتصر على تركيزه على السياق أكثر من الجملة فحسب، ولكنه يعيد ترتيب أولويات الموضوعات في التدريس:

ترتيب الكلمات، والأدوات النحوية، والحذف، والزمن، والجهة (McCarthy, M. (2005):62).

علامات الترقيم

وعلامات الترقيم رموز شكلية عرفية يستعملها الناطقون باللغة في النصوص المكتوبة. وتنتمي هذه العلامات والرموز إلى البنية الشكلية للنصوص من حيث هي علامات ظاهرة للعين، ولكن ذلك لا يعني أنها علامات تزيينية أو جمالية؛ فهي تؤدي وظائف مهمة جداً في بنية النص ومضامينه؛ وهي تدلُّ على الملامح والخصائص الصوتية النطقية التي ليست حروفاً من اللغة كاللتنغيم، والوقف... إلخ. و تدلُّ على الأساليب اللغوية المختلفة: التعجب والاستفهام والسخرية والاستهجان، ولا سيما إن كانت هذه الأساليب سماعية؛ فمثلاً يصعب تعرّف أسلوب الاستفهام إن كانت (هل، الهمزة) محذوفة من الجملة. ثم إنها تميز داخل النص من خارجه؛ فعلامات التنصيص تشير إلى ما هو من خارج النص وما هو منقول؛ فهي علامة على "التناص". ومن وظائفها أيضاً تعيين تبادل الأدوار والوظائف الخطابية؛ فالنقطتان الرأسيتان غالباً ما تشيران إلى نص المَقول، وتشيران أحياناً إلى تبادل الأدوار بين المتحاورين، وتشيران أيضاً في سياق النصوص التفسيرية والمعرفية إلى تعريف المصطلح أو بيان أقسامه وفروعه. ومن ذلك أنها تُظهِر بنية النص الشكلية والتنظيمية، من حيث ترتيب المعلومات والوظائف اللغوية المختلفة.

وعلى ذلك فإن علم النص وتحليل الخطاب يساهم في بيان وظيفية هذه العلامات وكيفية استثمارها في تمثيل بنية الخطاب وعناصره، ولا سيما إن كانت هذه العلامات تتشابه مع العلامات المستعملة في اللغة الأم. وانطلاقاً من ذلك فإن تعليم اللغة المبني على النصوص يقتضي أن يعتني المعلم بوظائف هذه العلامات وأن يلفت نظر المتعلمين إليها وإلى الوظائف التي تؤديها في بناء النص وتنظيمه، وأن يلفت نظرهم إلى كيفية اشتغال هذه العلامات معاً في النص الواحد؛ وهو ما لا يتحقق أبداً في نحو الجملة.

٣- تنمية المهارات اللغوية: من الكفاية اللغوية إلى الكفاية الخطابية

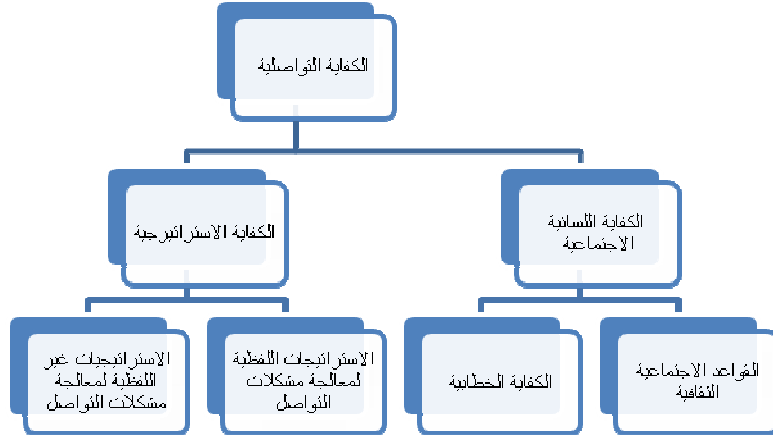
كان مصطلح الكفاية اللغوية الذي اجترحه تشومسكي إيذاناً بانفتاح واسع على هذا المصطلح من حيث دلالاته على امتلاك الإنسان نظاماً لغوياً قادراً على التوليد والابتداع، فانشغل اللسانيون وعلماء النفس واللسانيون التطبيقيون بتبيين طبيعة هذه الكفاية وتحليلها ومحاولة تفكيك عناصرها للوصول إلى معايير وعناصر تصلح أن تكون أداة لقياس هذه الكفاية. ولعل أهم استثمارات مفهوم الكفاية ظهر عند اللسانيين التطبيقيين وعلماء المناهج وأساليب التدريس؛ ذلك أنها صارت تعني في كثير من الأحيان المهارات اللغوية الكلية والجزئية التي ينبغي للمتعلم الأجنبي تحقيقها ليقترّب من كفاية الناطق الأصلي بهذه اللغة.

وقد جرّد نهاد الموسى هذه الكفاية فجعلها في عناصر ثلاثة (الموسى ٢٠٠٣: ١٢٣-١٢٤): استدخال قواعد اللغة في مستوياتها الشكلية والوظيفية (الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبة... إلخ)، وإنتاج ما لا يتناهى من الأداءات اللغوية الصحيحة، و مرجع في تمييز الخطأ من الصواب؛ اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

ولكن فكرة الكفاية اللغوية لم تسلم من النقد في سياق انتقادات وُجّهت للمدرسة التحويلية؛ فقد اعترض "دلّ هايمز" على مفهوم الكفاية اللغوية مستدرّكاً عليه بمصطلح "الكفاية التواصلية"؛ فقد رأى هايمز أن مفهوم تشومسكي مفهومٌ منقوص؛ ذلك أن القواعد اللغوية التي يمتلكها الناطق باللغة ليست ضمنيةً للتواصل المناسب في المجتمع، ولذلك فإنه محتاج إلى كفاية تتمثل في اقتداره على التواصل السليم المناسب للسياق بعناصره المختلفة؛ فحتى يكون التواصل ناجحاً ينبغي أن تكون العبارات والجمل المستعملة مناسبة للسياق المقامي والمقالي؛ فـ "لكل مقام مقال". وهكذا يكون هذا المصطلح قد اعتنى بالجانب الاجتماعي للغة ودور الممارسة الاجتماعية في استكمال دور الممارسة اللغوية الذهنية.

لقد أحدث هذا المصطلح تأثيراتٍ بالغة تجاوزت تأثيرات مصطلح تشومسكي ولاسيما في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات الأجنبية؛ إذ صارت الغاية الرئيسية لتعليم الإنجليزية ومن ثم غيرها من اللغات بلوغ الكفاية التواصلية، وتمثلت هذه الغاية في طرق التعليم حيث ظهرت الطريقة التواصلية وما تفرع منها (التعلم الموقفي، وتعليم اللغة لأغراض خاصة)، وفي إعداد المناهج المؤسسة عليها. وما يزال مفهوم الكفاية يسري ويتوسع مع انبثاق دراسات تحليل الخطاب واللسانيات النصية، وبدأ السؤال التقليدي يظهر: هل ثمة كفاية في تحليل الخطاب تختلف عن الكفايات الأخرى؟ وبمعنى آخر: هل ثمة كفاية خطابية؟

تفاوتت آراء اللسانيين في هذا الموضوع وإن كان أغلبهم يجعلها من ضمن الكفاية التواصلية. فقد أضاف (كأنل) قسمين فرعيين للكفاية التواصلية هما الكفاية اللسانية الاجتماعية والكفاية الإستراتيجية، وجعل الكفاية الخطابية جزءاً من الكفاية اللسانية الاجتماعية. ويمثل ذلك الشكل التالي ذلك (Carter, R. and p174 :McCarthy ,



وقد جعل قواعد الخطاب مختصة بالتماسك والترابط النصي.

أما (يالدن) (Carter, R. and McCarthy 1977) فقد جعلت الكفاية الخطابية تتمثل في:

- الترابط النصي والإحالة (حسب رأي هاليداي).
- عمليات تطبق على النص (الاقتباس، توسيع النص، استخراج معلومات مهمة من النص... إلخ).
- التنظيم البلاغي (الوظائف النصية: التعميم، التصنيف... إلخ).
- تحديد المهارات الانتقالية في الخطاب المنطوق (الابتداء، تقديم المعلومات، اختتام الحديث، تبادل الأدوار.
- ويظهر أن تعريف (كائل) تعريف قاصر؛ لأنه يقصر الكفاية الخطابية على التماسك الشكلي والمضموني للنص دون أن يتجاوزها إلى ما وراء الخطاب. وأما تعريف (يالدن) فيمزج بين المنطوق والمكتوب.
- ولما كانت اللغة تتحقق على صورتين منطوقة ومكتوبة فإنه يمكن القول إن الكفاية الخطابية ينبغي أن تشمل على جانبين: كفاية خطابية منطوقة، وكفاية خطابية مكتوبة. ويتجسد هذا التقسيم التقليدي على نحو معروف في حقلنا:
- تحليل المحادثة، وتحليل الخطاب المكتوب.
- ولعل يبدو صعباً أن نجمع هذين الجانبين في تعريف واحد ولا سيما إن نظرنا إليهما من زاوية المهارات والكفايات اللغوية، ولعل تناول الكفاية الخطابية في كل مهارة على حدة يوضح المقصود.

الكفاية الخطابية في مهارة القراءة:

لعل أوجب تعريف للكفاية الخطابية في القراءة يكون: الاقتدار على إنتاج فهم مترابط ومتماسك للنص المكتوب يكشف عن تمثّل وفهم لبنية النص وغرضه في سياق وظيفي دالّ.

ومعلوم أن أهمية مهارة القراءة تتفاوت في طرق تعليم اللغات الأجنبية وفقاً لمنهجية تلك الطرق وأغراضها المتعددة. ولعل القراءة تكون أعلى منزلة في سياق تعليم اللغة لأغراض خاصة على وجه التحديد؛ وذلك لأن النصوص المكتوبة تمثل المدخل الرئيسي لتلقي المعرفة المقصودة (التخصص) من ناحية، وهي تمثل المدونة الرئيسية التي يتعرض لها متعلم اللغة وعليها يعتمد في استدخال أبنية النصوص وطرق تنظيمها على نحو واعي ومقصود. وتأسيساً على ذلك فإن اقتدار المتعلم على تفكيك هذه النصوص وتفهمها إنما يتوقف على قدرته على تمثل خصائص هذه النصوص وطرق بنائها، وكيفية ترتيب معلوماتها، انتهاءً بعناصرها اللغوية المعروفة: مفرداتها، ونحوها وصرفها.....إلخ.

وأحسب أن امتلاك " الكفاية الخطابية في مهارة القراءة تقتضي تمثل عناصر متعددة ومتنوعة، منها:

- تمييز خصائص النص المكتوب من حيث دلالاته على نوع نصي معين؛ كأن يكون نصاً وصفيّاً أو نصاً سرديّاً، أو تمييز النص العلميّ من النص الأدبي...إلخ.
- تعرّف عناصر تماسك النص وأدواته على المستوى الشكلي كأدوات الربط، وأساليب الربط المختلفة، واكتشاف المفردات المكررة...إلخ؛ بما ينتهي به إلى بناء فهم مترابط متماسك للنص.
- تعرف عناصر انسجام النص في بنيته المعرفية وطريقة تنظيم المعلومات وإيرادها في النص؛ كأن يميز علاقات: الكل-الجزء، العام-الخاص، الحجة-الحجة المضادة...إلخ.
- تعرّف التنظيم الداخلي للنص بتحديد البنى الكبرى وتفرعاتها (الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية)
- ربط المعارف والمهارات المتقدمة بغرض النص وهدفه التواصلي، والسياق الذي أنجز فيه.

ومع هذا التمييز العام فإنه مجافاةً للصواب والمنطق الاكتفاء بهذه المهارات؛ ذلك أن الكفاية الخطابية تتكامل مع عناصر الكفاية التواصلية الأخرى (اللغوية، واللسانية الاجتماعية، واللسانية الثقافية، والتداولية) ولا يمكننا أن نعزلها عنها مهما حاولنا؛ فهل يمكن مثلاً أن تتحقق كفاية خطابية لمتعلم يفتقر إلى كفاية لغوية معجمية أو نحوية؟؟؟

فإذا اتخذنا مثلاً نصاً قصيراً مكتوباً وأردنا أن نميز بعض عناصر الكفاية الخطابية لزمنا أن نتوثق من تمكن المتعلم من المهارات والكفايات الجزئية التالية:

- معاني مفردات النص، والتمييز بين الكلمات العامة والمصطلحات، ومنزلة المفردات في إنتاج الخطاب وتحقيق موضوعه وإنجاز غرضه.

- الأساليب اللغوية الغالبة على النص.

- نوع النص: طُرْفَةٌ أو إعلانًا تجاريًا، أو دعوة لحضور ندوة..... إلخ.

- الخصائص الشكلية المميزة للنص؛ ما الذي يجعل هذا النص إعلانًا تجاريًا لا دعوةً شخصيةً... إلخ؟

وهذه العناصر وأمثالها هي الضامن الوحيد لفهم النص وغرضه وسياقه.

لقد توقف (بوغراند، ١٩٨٠: ٥٦٤-٥٦٦) عند استئثار تحليل الخطاب في تعليم القراءة؛ فقد اعترض اعتراضاتٍ جوهريةً على طرق انتقاء النصوص المدرجة في المناهج التعليمية، ورأى أن من الأسس السليمة للإصلاح التربوي الانتقاء المتأنى للنصوص؛ ذلك الانتقاء المبني على أسس متينة لـ "المقروئية" تتجاوز المعايير الشكلية كسهولة المفردات وطول الجملة إلى معايير تقيس كفاية النص الخطابية ومدى عنايته بقواعد بناء النص التي تقود المتعلم بسهولة وتوجّهه إلى الغرض بدلاً من إرهاقه وإعناته.

الكفاية الخطابية في مهارة الكتابة:

لعل إنجاز نص مكتوب على وفق أعراف اللغة الأجنبية (الهدف) يكون أصعب مهام التواصل باللغة الأجنبية، ومرجع ذلك إلى أن الكفاية الكتابية والإنشائية إنما هي جِماعُ الكفاية التواصلية بعناصرها المختلفة؛ فالمتعلم الأجنبي عندما يكتب موضوعاً ما فإنه يَصُدِّرُ عن كفاياته الكامنة في لاوعيه: فهو يُعَبِّرُ عن كفايته الكتابية الشكلية برسم الحروف والكلمات على مقتضى رسم اللغة المتعلِّمة. وهو يستخدم كفايته المعجمية حين يستخدم المفردات والحقول الدلالية والمصطلحات المناسبة للسياق الذي يَكْتُبُ فيه. وهو يستخدم كفايته الصرفية في انتقاء الأبنية الصرفية الخادمة للمعنى والمبنى في الموضوع الذي يُنْتَجُهُ. وهو يستفِرُّ كفايته النحوية والتركيبية لإنتاج كلام صحيح مُنسوق على وفق نَحْوِ اللغة المتعلِّمة. ثم تراه يستنهض كفايته التداولية في إنزال النص منزلته المناسبة من سياق الكتابة والمجتمع وأعرافهما؛ فيراعي عناصر الخطاب المختلفة: المخاطَب، ونوع النص، وغرض النص، وبنيتَه الشكلية، وبنيتَه المضمونية، ويستشعر كفاياته الإستراتيجية التي اكتسبها في تلافي أي خطأ قد يفضي إلى كسر التواصل وانقطاعه (العناتي، ٢٠١٢، ٥٠-٥١).

و لما كانت الكفاية الخطابية شرطاً من الكفاية التواصلية فإن ذلك يقتضي ضمناً أنها شرط أساسي من الكفاية الإنشائية والاقتدار على إنتاج نصوص تراعي أعراف اللغة الهدف؛ وعلى ذلك فإنه يمكن تعريف الكفاية الخطابية في إنشاء الخطاب المكتوب (الكفاية الخطابية الإنشائية) بأنها: الاقتدار على إنشاء خطاب مترابط مستقيم في معناه ومبناه، دالٌّ على موضوع الخطاب وغرضه في سياق وظيفي.

ولعل امتلاك كفاية خطابية في سياق الكفاية الإنشائية يقتضي من المتعلم أن:

- يمتلك عناصر الكفاية اللغوية المتعددة: المعجمية، والصرفية، والنحوية، والأسلوبية.... إلخ.
- يتمثل الأعراف الكتابية المستقرة لأنواع النصوص بما يميز نصًا أو نوعًا نصيًا من آخر؛ فيميز بين كتابة بطاقة دعوة ومقالة، وقيم فرقًا بين كتابة رسالة لصديقه وأخرى لأستاذه.... إلخ، وما يترتب على ذلك من تمييز الأساليب اللغوية، وطرق بناء النصوص.
- يحقق التماسك الشكلي للنصوص التي ينجزها؛ فهو يستخدم أدوات الربط والجمل الرابطة، والضمائر، وأدوات التماسك المعجمي والنحوي المختلفة.
- يحقق الانسجام في بناء معلومات النص وطريقة تنظيمها.
- يحقق العناصر المتقدمة في سياق مناسب وغرض تواصل ملائم.

إن إخفاق متعلم اللغة الثانية في تمثل عناصر الكفاية الخطابية وإنجازها في خطابه المكتوب يورثه أخطاء ظاهرة يسهل تعرّفها وتمييزها، وهي أعطاب في الخطاب تنبئ من يطالعها أنها أخطاء متعلم أجنبي، وقد عُرِفَت هذه الأخطاء بـ " لكنة الخطاب " (Richards and Schmidt , 2002), 261) ومن هذه الأخطاء:

- ١ - اختلال في بنية الخطاب وتنظيم وحداته الداخلية، وكيفية الانتقال من وحدة خطابية إلى أخرى.
- ٢ - أخطاء في استعمال الروابط اللغوية الشكلية (حروف العطف، حروف الجر).
- ٣ - أخطاء في تقسيم الفقرات ودلالاتها على الوحدات الخطابية.
- ٤ - أخطاء لغوية متعددة منها: استعمال مفردات غير مناسبة للسياق، و استخدام التصريف غير المناسب للمفردة (الفعل بدلاً من المصدر)، أخطاء في العدد..... إلخ. وأكثر هذه الأخطاء في المفردات، ولكنها تؤدي إلى أعطاب في الخطاب.

ولعل مهارة الكتابة تكون أكثر مهارات اللغة انتفاعًا بتحليل الخطاب واستثماره في تعليم اللغة الأجنبية؛ ذلك أن مفاهيم تحليل الخطاب وتدابيره الإجرائية ومعايير الحكم على جودة النصوص كانت موجّهًا رئيسيًا في صفوف تعليم مهارة الكتابة في اللغة الأجنبية.

فقد مثّلت عناصر سياق الخطاب الخارجية (المخاطب، وسيلة إنجاز الخطاب، طبيعة علاقة الكاتب بالقارئ..) موجّهًا رئيسيًا للمعلمين في الحكم على مدى نجاح المتعلم في إنجاز غرضه التواصل المأمول. ومثّلت خصائص " النوع النصّي " الشكلية معايير أساسية في التحقق من مدى اقتدار المتعلم على إنتاج خطاب مستقيم ملائم يراعي

أنواع النصوص التي تُنجز الأغراض التواصلية والتداولية الملائمة. وأما أدوات التماسك والانسجام فقد عُدَّت ركناً أساسياً في الحكم على الكفاية الخطابية الإنشائية؛ فبها نتعرف مستوى الكفاية الخطابية الإنشائية التي بلغها المتعلم في مهارة الكتابة باللغة الأجنبية.

وهكذا فإن منجزات تحليل الخطاب مفاهيم وإجراءاتٍ وتدابيرٍ منهجيةً كانت مرجعاً علمياً في بناء مناهج تعليم الكتابة وإنتاج المواد التعليمية المساندة، وأسلوباً وطرائق تدريس يوظفها المعلم داخل غرفة الصف، وعليها يعتمد في تقييمه كفاية الطلبة الإنشائية حين يتخذ معيار التماسك والانسجام ومراعاة السياق الخطابي (شكلاً ومضموناً) محتكماً رئيسياً ودقيقاً في الحكم على جودة الكتابة ومضاهاتها لكتابة الناطق الأصلي.

الكفاية الخطابية في مهارة التحدث:

ويقصد بها إنشاء خطاب شفوي مترابط مستقيم في معناه ومبناه، دالاً على موضوع الخطاب وغرضه، ومراعياً أعرافه وتقاليده في سياق وظيفي.

وظاهر أنها تتصل بالخطاب المنطوق ومدى اقتدار متعلم اللغة الثانية على استعمال اللغة استعمالاً فاعلاً يراعي أعراف الخطاب والتواصل السليم. وتفترق عناصر الكفاية الخطابية في التحدث/ الكلام عن عناصر الكفاية الخطابية في القراءة والكتابة من حيث اختلاف أعراف اللغة المكتوبة والمنطوقة؛ ذلك أن أغلب عناية المتعلم في التحدث مصروفة إلى الخصائص والملامح الصوتية وكيفية استثمارها في الحوار والمحادثة. وعلى ذلك فإن من مقتضيات الكفاية الخطابية في التحدث الاقتدار على:

- استخدام الملامح الصوتية المناسبة: التنغيم، والوقف، والنبر... إلخ.

- تبادل الأدوار.

- إستراتيجيات الخطاب: افتتاح الخطاب، وإنهاؤه، والمضي فيه.

- عناصر الكفاية الإستراتيجية وكيفية توظيفها في إصلاح أعطاب الخطاب.

وكل ذلك يكون معتمداً على تضافر الكفاية الخطابية مع عناصر الكفاية التواصلية الأخرى.

الكفاية الخطابية في مهارة الاستماع:

ويُقصدُ بها الاقتدار على إنتاج فهم مترابط ومتماسك للنص المسموع يكشف عن تمثّل وفهم لبنية النص وغرضه مراعيّاً السياق الذي أُنتج فيه.

وتشترك مهارة الاستماع مع المهارات الأخرى في عدد من مقتضيات الكفاية الخطابية؛ إذ إنَّ تَعَرُّفَ نوع النص وملاحظه الشكلية والتنظيمية وأساليبه اللغوية مقتضى رئيسي في المهارات كلها. ولكن أكثر ارتباط الاستماع بمهارة التحدث من حيث إنها مخصوصتان بالخطاب المنطوق؛ وعلى ذلك فإن الملامح الصوتية المنطوقة هي مركز العناية في نصوص الاستماع، وعلى المتعلم المستمع أن يكون قادرًا على:

- تمييز الملامح الصوتية ودلالاتها على أغراض المتحدثين، وحالاتهم النفسية وأجناسهم.... إلخ.
- دلالة الملامح الصوتية على نوع النص؛ كأن يكون نصًا سرديًا، أو حوارًا جدليًا، أو محاضرة عامة، أو نشرة أخبار.... إلخ.
- التمييز بين عناصر المحتوى المعرفي في النص المسموع: تمييز الرأي الشخصي من التعليق، وتمييز موقف الكاتب من الحقيقة العلمية..... إلخ.
- إلخ.

والمستصفي أن عناصر الكفاية الخطابية وتحققاتها تتقاطع إلى حد بعيد في المهارات اللغوية المتنوعة، وتفترق بين المكتوب والمنطوق؛ فاتصال القراءة والكتابة بالمكتوب واتصال التحدث والاستماع بالمنطوق يفرض افتراقها بافتراق إستراتيجيات الخطاب المكتوب والمنطوق، وهذا يقتضي حتماً أن يتضمن مفهوم الكفاية الخطابية جانبي المكتوب والمنطوق أو ما يعرف في علم التدريس والنفس بالمهارات الاستقبالية والمهارات الإنتاجية؛ ولعل هذا يسوِّغ لنا محاولة بناء تعريف عام، على صعوبته، للكفاية الخطابية مفاده: تلقي اللغة وإنتاجها على نحو فاهم ودالّ ينبىء عن فهم بنية الخطاب وأعرافه وغرضه وسياقه.

خاتمة:

أظهر البحث أن تحليل الخطاب وعلم النص يمثلان انعطافة مهمة في نظريات تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقاتها من حيث إنها انتقلت من التركيز على العناصر اللغوية منفردة إلى تناولها بوصفها نصوصاً ناجزة لتحقيق أغراض تواصلية في سياقها الاجتماعي والثقافي الطبيعي.

ولاشك أن انتقال تحليل الخطاب وعلم النص من "النظري" إلى "التطبيقي" جعله يتأثر بنظريات تعليم اللغة ومنطلقاتها النظرية والتطبيقية، ولعل أهم هذه التأثيرات انبثاق مصطلح "الكفاية الخطابية"، وعلى ذلك أُوجِزَتْ مقاصد توظيف تحليل الخطاب في تعليم اللغة الأجنبية في إكساب المتعلم كفاية خطابية تضاهي أو تقارب كفاية الناطق الأصلي حين يتلقى النصوص والخطابات أو ينتجها.

وإذا كان يبدو صعباً، نسبياً، تجريد تعريف نظري للكفاية الخطابية فإنه من العسير جداً اتخاذها كياناً منفصلاً قائماً بذاته؛ فهي تمثل مكوناً أساسياً من مكونات الكفاية التواصلية في نموذجها المعروف، وهي في الوقت نفسه تتألف من عناصر أساسية تتقاطع مع الكفايات اللغوية والاجتماعية والثقافية الأخرى؛ فإذا اتخذنا الكفاية المعجمية مثلاً وجدنا أنه لا تستقيم كفاية خطابية لمتعلم دون أن يقتدر على فهم معاني المفردات في سياقاتها، وتعرّف علاقاتها الدلالية بسواها من مفردات النص، وتمثّل وظائفها في بناء الخطاب/ النص وترتيب عناصره..... إلخ.

وليس استشار تحليل الخطاب في تعليم اللغة الأجنبية أمراً يسيراً أو هيئياً؛ وإنما يحتاج وعياً حاضراً على كل المستويات:

- فمعدّ "المنهج الخطابي" والمواد التعليمية المساندة ينبغي أن يكون على دراية جيدة بأصول تحليل الخطاب، وأنواع النصوص، وطرق تحليلها وبنائها.... إلخ. وينبغي على فريق الإعداد أن يتمثل خصائص النص الجيد؛ ذلك النص الذي يمثل "النوع النصي" تمثيلاً نموذجياً، وهو النص الذي يقود المتعلم إلى فهم المقروء باتباعه إستراتيجيات كتابة واضحة، وهو النص الذي يتمتع بمقروئية عالية من حيث انسجامه وتماسكه.

- ومُعلّم اللغة ينبغي أن يُعدَّ إعداداً جيداً على المستوى النظري، وإعداداً احترافياً على مستوى أساليب تدريس "المنهج الخطابي". ثم إنه ينبغي أن يكون على وعي دقيق بكيفية اتخاذ أدوات تحليل الخطاب معايير دقيقة تقيس "الكفاية الخطابية"، ولاسيما في الإنشاء والكتابة.

والخلاصة أن استثمار تحليل الخطاب في حقل تعليم اللغة الأجنبية يقتضي إنجاز برامج إعدادية متكاملة يلتحق بها مُعدو المواد التعليمية والمعلمون والمقيّمون.

المراجع بالعربية

١. أبو غزالة، المهم، و خليل، حمد علي، (١٩٩٩)، مدخل إلى علم لغة النص... تطبيقات لنظرية روبرتديوغراند و لفيجانجدريسلر، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
٢. بحيري، سعيد حسن، (١٩٩٧) علم لغة النص... المفاهيم والاتجاهات، ط١، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، القاهرة.
٣. براون ج.ب. و ج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة محمد الزليطني ومير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٨ هـ/ ١٩٩٧.
٤. بوغراند، روبرت دي، (١٩٨٠)، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٧.
٥. حاتم، باسل و ميسون، إيان، الخطاب والمترجم، ترجمة عمر فايز عطاري، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ١٤١٩ هـ/ ١٩٩٨.
٦. خطابي، محمد، (٢٠٠٦) لسانيات النص، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت.
٧. خمري، حسين، (٢٠٠٧)، نظرية النص، ط١، منشورات الاختلاف (الجزائر) والدار العربية للعلوم (بيروت).
٨. دايك، فان، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٠.
٩. روبول، آن و جاك موشلار (٢٠٠٣)، التداولية اليوم، ترجمة سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، ط١، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة، بيروت.
١٠. ريتشاردز، جاك، (٢٠٠١)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن غالي وصالح الله الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧.
١١. شبل محمد، عزة، (٢٠٠٧) علم لغة النص... النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة الآداب، القاهرة.
١٢. طعيمة، رشدي و الناقة، محمود، (٢٠٠٦) تعليم اللغة اتصالياً... بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
١٣. عبد المجيد، جميل، (١٩٩٨)، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٤. عفيفي، أحمد، (٢٠٠١)، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
١٥. العناتي، وليد (٢٠١٣)، تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية، المؤتمر الأول في لسانيات النص وتحليل الخطاب، ط١، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
١٦. العناتي، وليد (٢٠١٢)، اللسانيات التطبيقية وتعليم الكتابة والإنشاء باللغة الأجنبية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، م٨/ع٣.
١٧. -العناتي، وليد، (٢٠١٠)، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، عمادة البحث العلمي بجامعة البترا، الأردن، المجلد ١٣ / العدد ٢.
١٨. العناتي، وليد، (٢٠٠٢)، لغة الإعلان التجاري في صحيفة الرأي الأردنية، وقائع مؤتمر " اللغة العربية في وسائل الإعلام"، كلية دار العلوم بجامعة القاهرة، ١٧-١٨ / ١٢ / ٢٠٠٢.
١٩. -ابن عمر، عبد الرزاق، (٢٠٠٧) المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية، مجمع الأطرش لنشر الكتاب المختص وتوزيعه، تونس.
٢٠. عياشي، منذر، (٢٠٠٢) الأسلوبية وتحليل الخطاب، ط١، مركز الإنماء الحضاري.
٢١. غزالة، حسن، (١٩٩٨) الأسلوبية والتأويل والتعليم، سلسلة كتاب الرياض، العدد ٦٠، مؤسسة اليامة الصحفية، السعودية.
٢٢. كولنجن.ي، (١٩٩٠)، الموسوعة اللغوية، الجزء الثاني، ١٩٩٠، ترجمة محيي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض، ١٤٢١هـ.
٢٣. مصلوح، سعد، (٢٠٠٣)، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، ط١، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، الكويت.
٢٤. الموسى، نهاد، (٢٠٠٣) الأساليب في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الشروق، عمان.
٢٥. هووي، مايكل، (٢٠٠٤)، التفاعل النصي.. مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب، ترجمة ناصر ابن عبد الله بن غالي (٢٠٠٩)، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.
٢٦. واورزنيك، زتسيسلاف، (١٩٨٠) مدخل إلى علم لغة النص....مشكلات بناء النص، ، ترجمة سعيد حسن بحيري، ط١، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

بالإنجليزية

1. Crndall,JoAn (Jodi), (2000), Language Teacher Education, Annual Review of Applied Linguistics, 20,34-55, USA.
2. Carter, R. (2007). Vocabulary, Applied linguistic Perspectives, Routledge , London.
3. Carter, R. (1997). Investigating English Discourse,Routledge , London.
4. - Carter, R, and others. (2001). Working With Texts,Routledge , London.
5. Carter ,R . and McCarthy ,M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York.
6. Carter , R. and McCarthy ,M. (1988). Vocabulary and Language Teaching, Longman. Inc New York.
7. -Cook, Guy. (1992).Discourse ,Oxford University Press, Printed in Hong Kong.
8. Coulthard,M. (1993). An Introduction To Discourse Analysis, Longman. Inc New York.
9. - Hall,D.R, Hewings ,A. (2001) Innovation in English Language Teaching, editors, Routledge ,the Open University, and Macquarie university, , London and New York.
- 10.Hatch,E. (1992). Discourse and the Language Education, Cambridge University Press, U.S.A.
- 11.Hoey, M. (2001). Textual Interaction... an introduction to written discourse analysis, ,Routledge , New York
- 12.Freeman, D.L.(1980). Discourse Analysis in Second language Research, Newbury House Publishers, . Inc.
- 13.-Jack C. Richards and Richard Schmidt, (2002), Longman Dictionary of Language Teaching. Applied linguistics&
- 14.Lomax,H. (2002). Language in Language Teacher Education, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- 15.Raily,P.(editor).(1985). Discourse and Learning, Longman, Inc New York.

مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعنى إلى النص لإيغور

مالتشوك

وأثرها في تعليم الألسنة

أ.د. عز الدين المجدوب

جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

ملخص

تمثل نظرية من المعنى إلى النص للعالم الروسي إيغور مالتشوك نظرية علمية جديدة ذات صدى علمي متزايد، ومعتمدة عالمياً حيث خصصت جامعة مونريال لها مركز بحث يحمل عنوان مرصد نظرية معنى - نص OLSST، وسخرت لها كفاءات عالية في اللسانيات والحوسبة والرياضيات لتطوير قواعد نصية لألسنة مختلفة، وبناء معاجم قابلة للحوسبة، وبناء برمجيات في مجالات محدودة تساعد على الترجمة الآلية.

وهي تشمل اليوم مظاهر من ألسنة عديدة أهمها اللسان الفرنسي - والانغليزي والروسي وتوسعت لتشمل الاسبانية والبرتغالية والكورية.

وقد كان التخلص من مفهوم الكلمة وتدقيق مفهوم الوحدة المعجمية من أهم إضافات هذه النظرية؛ لأنه سمح باستيعاب أشكال تحققها المختلفة، وضبط علاقات نظامية في المعجم صالحة لوصف جميع الألسنة البشرية، ورد اختلافاتها إلى ثوابت مطردة قابلة للحوسبة، وقد أثمرت النظرية بطاقة معجمية كونية تيسر - معالجات آلية مختلفة من بينها الترجمة.

ويهدف البحث إلى تقديم موجز لمفهوم الوحدة المعجمية الجديد، مطبق في بطاقة معجمية نموذجية، وتوضيح سبل الانتفاع به في تعليم الألسنة البشرية، وخاصة اللغة الثانية.

المقدمة

لقد ظلت النظريات اللسانية السائدة في البحث على الصعيد العالمي إلى حدود ١٩٨٠م تعتبر أن المعجم قائمة من المفردات ملحقة بالدراسة النحوية، سمتها الأساسية عدم تشكلها في بنية واضحة، وعدم خضوعها إلى قوانين مطردة (بن مراد ٢٠٠٤: ص ١٠)، ولعل أهم تحول طرأ على البحث اللساني في الثلاثين سنة الأخيرة هو تنامي الاهتمام بالمعجم، ومراجعة منزلته ضمن النظرية اللغوية، وتعديل الفرضيات التي كانت معتمدة في شأنه، سواء

على المستوى النظري الصرف أو على مستوى اللسانيات التطبيقية، ونخص بالذكر منها تعليم الألسنة، سواء بالنسبة إلى أهلها أو للناطقين بغيرها.

ولعل نظرية (معنى - نص) للعالمين الروسي الأصل زولكوفسكي وإيغور ملشوك (Zolkovskij & Igor Mel'cuk) أهم هذه النظريات على الصعيد العالمي، لذا سنحاول في الحدود المتاحة لهذا البحث تقديم أهم إضافات هذه النظرية حول مفهوم الوحدة المعجمية وأثرها في تعليم الألسنة في الأقسام الأربعة التالية:

١ - المبادئ الكبرى للنظرية.

٢ - مفهوم الوحدة المعجمية.

٣ - مفهوم الوظيفة المعجمية. وهي أساس العلاقات النظامية المفترضة في المعجم.

٤ - أثر النظرية على تعليم اللغة الثانية.

١ - الفرضيات العامة لنظرية معنى - نص

تنتقل هذه النظرية من قدرة كل متكلم بالسليقة للسان ما على شرح وتأويل أي قول إلى أقوال مكافئة له، وتعتبرها خاصية أساسية للألسنة البشرية.

تهدف النظرية إلى بناء وصف صريح مشكلن للملكة اللغوية في لسان ما، يكون في شكل منوال قابل للحوسبة، وتعتبر النجاح في إنجاز تطبيق محوسب شرطاً أساسياً لدحض النظرية أو قبولها.

يترتب عن هذا الاختيار المنهجي ضرورة بناء لغة واصفة (ميتالغة) دقيقة خالية من اللبس والغموض تفصل بين مصطلحات الأصناف ومصطلحات الأفراد.

وهي إذ تتبنى هذا التمييز المعتمد عند المختصين في الحاسوب فهي تختار بناء منوال يعتمد وجهة نظر التأليف (synthesis) لا التحليل (analysis)، وضمن هذا الإطار يفسر عنوانها (معنى - نص) أي: من المعنى إلى اللفظ، وذلك على عكس ما تبنته النظريات البنيوية في النصف الأول من القرن ٢٠ (ألان بولغار ٢٠١٢: ج٢، صص ٧٨٧-٨٢١).

نظرية (معنى - نص) نظرية معجمية تعتبر على عكس النظريات البنيوية والتوليدية أن حصيلة الوصف الصريح للسان هو وضع قاموس مثالي تزود فيه كل وحدة من وحدات المعجم النشط بتوصيف لغوي صريح وشامل ومستقص (نهاد الموسى ٢٠٠٠: ص ٦٩) لا يبقى فيه أي مدخل للحدس، وبناء على ذلك تركز على

الكلمة لا على الجملة، وتركز على المعجم لا على النحو، وإن كانت تقر بأن الجملة هي الوحدة القصوى للدراسة النحوية وإطار وصف الكلمة (ملشوك، ١٩٩٣، ١٩٩٥).

٢- مفهوم الوحدة المعجمية

من أهم إضافات هذه النظرية أنها ركزت جهودها على مفهوم الوحدة المعجمية ومحسته وأعدت تدقيقه ضمن شبكة مفهومية صارمة، تخلصت بها من كثير من العوائق المعرفية، وأرست بها تصوراً نظامياً للمعجم، يقطع مع النظريات السابقة التي كانت تعتبر المعجم قائمة من الشواذ لا تحيط بها قواعد كلية، وقد أثمر هذا التصور ضبطاً للوحدة الصغرى في المعجم بدلاً عن مفهوم الكلمة وضبطاً للوحدة الكبرى فيه.

إن مفهوم الكلمة مفهوم إشكالي في البحث اللساني، أقر بقيمته الاختبارية كثير من اللغويين، لكنهم عجزوا عن تقديم تعريف عام يستوعب الحقائق اللغوية التي يغطيها في اللسان الواحد فضلاً عن ألسنة متعددة، ونحن نلفي في التراث النحوي العربي وعياً بصعوبة تحديد هذا المفهوم، وتحليلاً عميقاً للظواهر التي يشملها، لعل أرقاها كان مع ابن جني ورضي الدين الاستراباذي (عز الدين المجذوب ١٩٩٨: صص ٢٨٣-٢٨٥)، ولعل أهم عيوبه أنه مفهوم ملبس غامض غير صريح، تتعاند فيه الخصائص المعنوية مع الخصائص الشكلية، فهو يدل على أصغر وحدة دنيا دالة نحوية، مثل حروف الجر أو علامات الإعراب، ويدل كذلك على مجموعة من الوحدات الدنيا الدالة التي يمتنع الفصل بينها لشدة امتزاجها، مثل امتزاج الحروف الأصول للفعل مع صيغة الفعل الدالة على الزمن في فعل رقي (ابن جني ١٩٨٦: ج ٣، صص ١٠٠-١٠٣)، ويدل على الصنف المجرد الذي يجسمه العنوان المعجمي أي: (المدخل) ويدل أيضاً على الأفراد التي تندرج ضمن الصنف، أضف إلى ذلك أن كثيراً من الوحدات المعجمية تبدو شكلياً متكونة من كلمات متعددة، وهي تحيل دلاليّاً على حقيقة واحدة، وقد أشار النحاة العرب إلى بعض هذه الظواهر تحت مفهوم النقل في الاسم العلم، من "قبيل تأبط شراً" و"سرّ من رأى"، وفي الألسنة الأجنبية ظواهر مشابهة تخص الأسماء عامة دون تقييد بالأعلام، مثل الكلمة الفرنسية "pomme de terre" التي تسمى البطاطس، ويمكن ترجمتها حرفياً بتفاح الأرض.

وقد تجسّمت إضافة ملشوك في التخلي عن مفهوم الكلمة؛ لأنه ليس مصطلحاً دقيقاً والاستعاضة عنه بشبكة من المصطلحات والتمييزات المفهومية، تقتصر منها على ستة ثنائيات (ملشوك ١٩٩٣ - ٢٠٠٠).

١. الكلمة - المبنى (word-form) والوحدة المعجمية

وهو تمييز يستند إلى ثنائية الأفراد والأصناف (type vs instance) أي: إلى ثنائية الملموس والمجرد، ويكرس هذا التمييز في الرموز المحيلة على المفهومين فيخصص الكتابة بالحروف العادية إلى الكلمات المبنى، ويخص

الوحدة المعجمية بالحروف التاجية، وإذا انطلقنا من كلمة قتل قلنا: إن كل الصيغ المصرفة من « قتل » مثل {قتل قتلت قُتل يقتل اقتل الخ ...} تمثل مباني كلمة، وهي وحدات عينية متحققة باللفظ، أما الوحدة المعجمية فهي الوحدة النظرية التي نفترض أن مختلف المباني صيغ مختلفة لها ونكتبها بالحروف التاجية «قتل».

ولا يخفى أن الاستعمال العفوي للفظة كلمة يطلق تارة على الصيغة الفعلية المصرفة مع ضمير أنا أو هو أو نحن، فنقول: نحن إزاء ثلاث كلمات، ويطلق تارة على الوحدة المعجمية المجردة، فنقول: إن مختلف هذه المباني صيغ مختلفة من كلمة واحدة هي قتل، ويسمح التمييز الآنف الذكر بالتمييز بين الاستعمالين بمصطلحين مختلفين كانا ملتبسين بلفظة كلمة.

إذا اقتصرنا على العربية قلنا هذا التمييز مفيد في قسمي الأفعال والأسماء، وغير مفيد بالنسبة إلى الحروف؛ لأنها غير مشتقة وغير متصرفة، ولكن هذا التمييز ناجع في باب الحروف في ألسنة أخرى، مثل اللسان الفرنسي، حيث نجد لبعض الحروف بدائل سياقية متعددة.

٢. التمييز بين الوحدة المعجمية وتصريفاتها

بعد تثبيت الفصل بين الوحدة المعجمية باعتبارها كياناً نظرياً ومباني الكلمة التي تشترك معها في نواة دلالية واحدة سمي ملشوك هذه المباني المُجَلِّية لوحدة معجمية واحدة وتصريفات، « نسمي تصريفة Lexe إما مبنى [مفرداً] تابعاً للسان أو مركباً syntagme يكون أحد مكوناته معبراً عن دلالة معجمية، وبقية مبانيه دلالات تصريفية [مقولات واشتقاق] (ملشوك ١٩٩٣).

وإذا عدنا إلى الشاهد السابق أسندنا للوحدة المعجمية «قتل» التصريفات التالية التي تمثلها جداول تصريف الفعل قتل في الماضي والمضارع والأمر في المعلوم والمبني للمجهول.

٣. شكل التصريف: المبنى المفرد والمركب

بعد ضبط مفهوم التصريف فرق ملشوك بين التصريف المتحققة في لفظ مفرد والتصريف المتحققة في لفظ مركب من مبان متعددة، ويسمح هذا المفهوم باستيعاب ظاهرة متفشية في كثير من الألسنة، مثل الألسنة الأوروبية، وخاصة تلك التي تحتوي على منظومة إحالة زمنية ثرية مثل الانجليزية أو الفرنسية.

٤. وقريب من هذا التمييز يقر ملشوك بالنسبة للمدخل المعجمي شكلين ممكنين وهما الشكل التأليفي للمدخل المعجمي والشكل التحليلي.

يتجلى الشكل التأليفي في الوحدات المعجمية التي تتحقق في مبنى واحد، أما الشكل التحليلي فيتجلى في الدلالة التي يعبر عنها بمبنيين منفصلين، بينما كنا نتوقع أن يعبر عنها في اللسان المعني بالدرس بمبنى واحد، ويعرف الشكل التحليلي للوحدة المعجمية على النحو التالي: «يعتبر تعبير ما يتألف من عدة تصريفات شكلاً تحليلياً من أشكال الوحدة المعجمية وع إذا فقط إذا كان تصريفه سياقية من وع» (المصدر نفسه: صص ٣٥١-٣٥٢)، ويمكن أن تمثل لهذه الثنائية في العربية بالأزواج التالية حيث يمثل الشكل الأول الشكل التأليفي ويمثل الشكل الثاني الشكل التحليلي:

الشكل التحليلي	الشكل التأليفي
طلب النهوض	استنهض
جعله يدخل	أدخل
أكثرهم سرعة	أسرع الناس
أدى الصلاة	صلى
أدى القسم	أقسم
أتى معصية	عصى

٥. التعبير المعجمي والمفردة **vocable vs Phrasème**

لعل أهم نتيجة أثمرها مفهوم الشكل التحليلي للوحدة المعجمية هو استيعاب التعابير المعجمية التي تتألف من ألفاظ متعددة باعتبارها فروعاً عن الوحدة المعجمية، وبذلك تخلص مفهوم الوحدة المعجمية من الارتباط بمفهوم الكلمة من حيث هي مبنى واحد.

ومن أمثلة الوحدة المعجمية المفردة الفعل فشل ومات وقتل وتناظرها التعابير المعجمية التالية: رجع بخفي حنين، ولقي مصرعه، وضرب عنقه.

٦. الوحدة المعجمية والعجمة: المدخل القاموسي

وقد تدعم مفهوم الوحدة المعجمية من حيث التجريد وشمول أكبر قدر من المعطيات الاختبارية بمفهوم العجمة، وهي ثمرة جهود اللسانيين في حوسبة الألسنة البشرية ورفع اللبس الملازم لها.

ويراد بها التمييز بين المعاني المختلفة التي تعبر عنها وحدة معجمية محددة، وإسناد رقم خاص بكل معنى من معانيها على نحو ما هو جار في قاموس لنغمان بالانجليزية أو ليطري بالفرنسية.

يقول مالشوك: إذا وجدنا تصريفتين تابعتين لوحدة معجمية واحدة وتعذر وصفها في نص قاموسي واحد حكمنا بالفصل بينهما في وحدتين معجميتين مختلفتين (المصدر نفسه: ٣٣٩).

وإذا مثلنا بالوحدة اللغوية «قتل» قلنا:

١. ينبغي التمييز بين المبنى «قتل» باعتباره سلسلة متعاقبة مرتبة من الحروف والحركات - وهو شكل لغوي ملموس - والوحدة المعجمية باعتبارها أصلاً نظرياً وكياناً مجرداً، وترسم بالحروف الغليظة «قتل».

٢. تتحقق الوحدة المعجمية «قتل» في مبان كثيرة تحصيلها جداول تصريف الفعل قتل في الماضي والمضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم والأمر في المعلوم والمجهول، وهي تناهز ١٠٩ مبنى ويسمى كل مبنى منها تصريفة.

٣. التصريفة وشكل الوحدة المعجمية، يسمى ملشوك شكل الوحدة المعجمية التصريفة التي اختارها واضع القاموس عنواناً معجمياً، أي: مدخلاً من بين جميع جداول التصريف، وتكون هذه التصريفة أبسطها دلاليًا ولفظيًا، مثل الفعل المصرف مع ضمير الغائب في العربية، بينما كانت في الإغريقية واللاتينية صيغة الفعل مصرفاً مع ضمير المتكلم هي الصيغة الأبسط.

٤. يمكن لشكل الوحدة المعجمية أن يكون تأليفيًا إن تحقق في مبنى واحد، أو تحليليًا إن تحقق في أكثر من مبنى منفصل، وبمقتضى ذلك تكون المتتالية «أخذ يقتل» شكلاً تحليلياً للوحدة المعجمية قتل، كما كان «جعل يدخل» صيغة تحليلية من صيغة أدخل، [على اعتبار أن جعل فعل مساعد ينزل ضمن أفعال العماد].

٥. قد تتحقق الوحدة المعجمية في تعبير معجمي لا يتصرف في مكوناته، مثل «قتل الأمر بحثاً» أو «قتل عطشه» أو «ضرب على يده» و«ضرب مثلاً» أو «رجع بخفي حنين».

٦. يقع الفصل بين تصريفات الوحدة المعجمية التي لا يمكن الجمع بينها ضمن تعريف قاموسي واحد وفق ما بينها من تباعد في الدلالة.

وإذا انطلقنا من لفظة «ضرب» فصلنا بين المعاني التالية للاختلاف الكبير بين مضامينها المعجمية:

١- ضرب زيد الكرة.

٢- ضرب زيد على يد عمرو.

٣- ضرب زيد بقول عمرو عرض الحائط.

٤- ضرب الحجاج رأس زيد.

٥- ضرب الأصمعي مثلاً.

٦- ضرب الخليفة عملة جديدة.

ثم نسمي أي استعمال من هذه الاستعمالات عجمة، ونسند لها رقماً ونخصها بمدخل قاموسي خاص بها. وتمثل العجمة على النحو الذي حددناه الوحدة الدنيا للبحث المعجمي، وأساس البطاقة المعجمية الكونية التي تفترضها نظرية (معنى - نص)؛ إذ يتم حصر العلاقات المعجمية الدلالية انطلاقاً منها.

الوحدة الكبرى للبحث المعجمي

لا تتضح بقية الخطوات المفهومية التالية في نظرية (معنى - نص) إن لم نذكر أن المفهوم المكمل للوحدة الصغرى في البحث المعجمي هو الحقل المعجمي؛ فهو الإطار الذي تضبط فيه العلاقات الدلالية التي تصل العجمة بوحدات معجمية أخرى، وهو مجال البحث في بنية المعجم وموضع اكتشاف نظرية (معنى - نص) ومثلما يقوم البحث النحوي على ثنائية اللفظ المفرد واللفظ المركب يقوم البحث المعجمي في نظرية (معنى - نص) على ثنائية العجمة والحقل المعجمي.

والحقل المعجمي هو بشكل ما الحقل الدلالي، وإن كان بينهما الفارق التالي:

فالحقل الدلالي هو المفهوم الحدسي، الذي يجمع بمقتضاه المتكلم بالسليقة للسان ما ساه دي سوسير العلاقات الترابطية. أما الحقل المعجمي فهي الوحدات المعجمية، التي تنتمي إلى حقل دلالي بعد أن أتم المعجمي توضيح علاقاتها بشكل منهجي ضمن إطار نظري محدد (ملشوك: ١٩٩٥ / ٢٠١٠: ص ٣٤٥).

وبعد هذا التوضيح نقول إذا انطلقنا من الشاهد «قتل» وبعد أن اخترنا التركيز على العجمة التي يمثلها الشاهد «قتل الحجاج الشيخ» قلنا: إن الوحدة الكبرى المتممة منطقياً لهذه الوحدة هي الحقل المعجمي المتكون من

الوحدات التالية: وهي أحيا واغتال وأعدم وأمات وانتحر وشنق وجندل وترصد واصطاد وقنص وضرب عنقه وشنق وقطع دابره، ولمفهوم الحقل المعجمي تطبيقات أخرى نعود إليها لاحقاً.

٣- الوظائف المعجمية

تمثل الوظائف المعجمية أهم إضافة لنظرية (معنى - نص) وقد قدمتها ضمن تصور لها للبطاقة المعجمية الكونية لكل وحدة معجمية، لا تنفرد نظرية (معنى - نص) بمفهوم البطاقة المعجمية النموذجية، بل تشترك في كثير من مكوناتها مع نظريات معجمية أخرى محوسبة، مثل نظرية موريس قروص Maurice Gross (موريس قروص، ١٩٨٩)، لكنها تتميز بمفهوم الوظيفة المعجمية.

تشتمل البطاقة المعجمية ضمن نظرية (معنى - نص) على ثلاثة مكونات أساسية هي: المكون الدلالي والمكون الإعرابي ومكون التأليف المعجمية، (لم نذكر المكون الصوتي).

تشترك نظرية (معنى - نص) مع كثير من النظريات المعجمية في المكونات الأولين وفي المفاهيم المنطقية المستعملة، فمهمة المكون الدلالي تقديم تعريف دلالي للوحدة المعجمية بناء على مفهوم اللوازم الدلالية أو المشاركات actant. ومهمة المكون النحوي تقديم الخصائص الصرفية والإعرابية المقصودة بالدرس من تذكير وتأنيث وإفراد وجمع ولزوم وتعدي وبناء وإعراب، وقد شاع عند كثير من اللسانيين اعتماد مفهوم المحمول والموضوع كما حدده عالم المنطق فريغه Frege، أو التمييز بين اللوازم الدلالية للوحدة المعجمية والوظائف النحوية الذي أقره اللساني الفرنسي تنيار (Tesniere) ضمن مفهوم المشارك الدلالي actant بناء على نظرية التعلق التي اشتهر بها (valence) (انظر: تنيار ١٩٥٩/٢٠١٢: ج ١ ص ٥٥).

ولكن هذه النظرية أضافت مفهوم التأليف المعجمية ويقصد منه توصيف التأليفات المعجمية المقبولة في لسان ما التي لا تحيط بها قوانين الصرف والإعراب، ولا تسمح بتمييز التأليفات المقبولة منها من التأليفات الممنوعة، ويقصد بها التعابير الشبيهة بالتعابير الاصطلاحية، التي تفرض على المتكلم بالعربية أن يقول: «ذكاء حاد» و«جرح بليغ» و«مصاب جلل» ويمنع عليه أن يقول: «*ذكاء جلل» أو «*جرح جلل» أو «*ذكاء بليغ» ومن ذلك أننا نقول في العربية: «أدى واجبه» و«أدى اليمين» و«اقترب إثماً» و«أتى مكرمة» و«اتخذ خليلاً» و«اتخذ هزواً» و«اتخذ بطانة» و«أسدى نصيحة» و«أسدى خدمة» ونقول: «أدى بشهادته» ولا نقول «*أدى شهادته» و«*اقترب شهادته» و«*أدى باليمين».

تلاحظ نظرية (معنى - نص) في شأن هذه الشواهد ملاحظتين:

١- أنه توجد قيود على المزاوجة بين هذه الكلمات على المستوى المعجمي لا تختلف جوهرياً عن القيود المؤسسة لكل نظام لغوي في أي لسان من الألسن على المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى الإعرابي، وإذا اقتصرنا على المستوى الإعرابي قلنا: هذه القيود شبيهة بمنع دخول الفعل على الفعل، وشبيهة بمنع ائتلاف منوعات مذكر مع نعت يحمل علامة التأنيث، وشبيهة بمنع فعل لازم من الائتلاف مع مفعول به، وقد جمعت كل هذه القيود تحت مسمى عام سمته التعليق dependency وجعلته سمة مميزة للألسنة البشرية في المستويات التالية:

٢- التعليق الدلالي وهو الذي يربط دلاليًا تصورنا لوحدته معجمية بلوازمها الدلالية، فقتل تقتضي- قاتلاً ومقتولاً وأداة وسبباً، وباع تقتضي بائعاً ومبيعاً وثماناً.

٣- التعليق الصرفي الذي يتحكم بمقتضاه المنوعات في النعت فيلزمه أن يطابق منعوته في التعريف والتنكير والعدد.

٤- التعليق الإعرابي وهو الذي يتحكم بمقتضاه العامل في معموله رفعاً ونصباً وجرأً وجزماً.

وقد طردت هذه النظرية الباب - حسب تعبير القدامى - وعممت مفهوم التعليق فقالت بالتعليق المعجمي، وهو الذي بمقتضاه تتحكم وحدة معجمية أساسية في وحدة أخرى تصحبها. وإذا عدنا إلى الشواهد السابقة رأينا أن لفظة «إثم» هي التي تتحكم في ظهور فعل «اقترف» وأن لفظة «نصيحة» هي التي تلزم المتكلم باختيار الفعل «أسدى»، وأن لفظة «جرح» هي التي تتحكم في ظهور النعت «بليغ» وتلزم المتكلم به، أو بقائمة محدودة من النعوت التي يصح إطلاقها على الجرح، وتمنع مزاوجة جرح بنعوت أخرى لا تلائم الذائقة العربية.

وإذا كان علم الدلالة هو الذي يقدم قوانين التعليق الدلالي بين محمول وموضوعاته، ويفرض على المتكلم أن يجعل القائم بفعل الأكل من صنف الأحياء، والواقع عليه الأكل من صنف ما هو قابل للأكل، وإن خالف ذلك عدّ محيلاً^(١)، وإذا كان علم الصرف هو الذي يضبط قوانين التعليق في المطابقة بين المتبوع والتابع، وإذا كان علم الإعراب هو الذي يضبط قوانين التعليق بين العامل والمعمول، فإن الوظائف المعجمية هي التي تضبط قوانين تعليق الكلمة المفتاح باللفظة^(٢) المصاحبة لها، وبما أنه أمكننا أن نحصي في علم الإعراب عدداً من العلاقات النظامية التي تشترك فيها العربية مع عامة الألسنة البشرية، مثل أقسام الكلم والإسناد والفاعلية والإضافة والحالية والنعوت وأشباه المفاعيل ومعاني الكلام من أمر ونهي وإثبات ونفي واستفهام، فإن نظرية (معنى - نص) تقترح حوالي ٥٦

(١) لا يصح أن نقول *أكل الجدار الجبل.

(٢) الكلمة المفتاح في «جرح بليغ» هي جرح.

وظيفة معجمية أو علاقة نظامية مطردة قياسية تعقل بها أو ابد التوارد المعجمي في جميع الألسنة البشرية، وهذه العلاقات النظامية قابلة للشكلنة بمفهوم الدالة الرياضية، وتبعاً لذلك قابلة للحوسبة.

قائمة الوظائف المعجمية

لا يتسع المجال لعرض هذه الوظائف لذلك نقتصر على توضيح الفرضية العامة المسيرة لها وأسسها الاختبارية، (انظر: عرضاً لهذه الوظائف في مقدمة لمعجمية الشرح والتأليفية ١٩٩٤/٢٠١٠). إذا فحصنا قائمة الوظائف المعجمية ألفيناها إعادة صياغة وتعميم لثلاثة روافد من العلاقات الدلالية والصرفية والنحوية المألوفة في الدرس النحوي العربي، وفي مباني العربية من حيث هي لسان اشتقاقي وغيرها من الألسن، ولكنها علاقات لا تتفق كل الألسنة على وسمها بشكل نظامي في النظام الصرفي أو النحوي.

الرافد الأول هو العلاقات الدلالية، ويشمل علاقات الترداف والتضاد والعكس والنقيض والمجاز، مع بعض التدقيقات والتفريعات ضمن الترداف لاستيعاب تنوع المادة المعجمية.

أما الرافد الثاني فيهم العلاقات الاشتقاقية الموسومة في العربية، مثل اسم الفاعل والمفعول واسم المكان والزمان واسم الآلة واسم الهيئة والمرّة وصيغ المبالغة والتصغير وأفعال التفضيل واسم الجنس.

أما الرافد الثالث فيتعلق بمفاهيم نحوية، مثل الفعل الناقص وأفعال المقاربة والشروع وأفعال الجعل ومفهوم النعت والحالية والظرفية.

وإذا رمنا أن ننزل هذا القول ضمن البحث اللساني العام قلنا: إن هذه الفرضية لها صلة ببعض النظريات التي ترى أن المفاهيم والمقولات المتحققة في بنية الكلمة هي إجمالاً نفس المفاهيم المتحققة في المستوى الإعرابي، ويكفي أن نذكر في العربية التناظر شبه التام بين أسماء المشتقات وأهم الوظائف النحوية (المجدوب ٢٠٠٤: ص ١٨)، وهي تضيف إليه أن المقولات العاملة على مستوى الصرف والنحو هي أساس ضبط الظواهر النظامية في المعجم وهو أقوى تعميم نظري نعرفه.

ويحسب لهذه النظرية أنها أضافت للبحث اللساني العام مفهوم الاشتقاق الدلالي، وهو مفهوم يشترك مع المفهوم التقليدي للاشتقاق في كونه أخذ كلمة من كلمة أخرى بجامع لفظي (ابن دريد ١٤١١: ص ٢٦) ويخالفه من حيث إنه ألغى الجامع اللفظي واعتبر كل صلة دلالية نظامية في المعجمية بين مجموعة معتبرة من الوحدات المعجمية -أي: العجمات- اشتقاقاً دلاليّاً وهذه نتيجة من نتائج التخلص من مفهوم الكلمة.

ويشمل مفهوم الاشتقاق هذا عدداً من الظواهر اللغوية المتباعدة التي لم يعتد الباحثون عقد صلة بينها والسيطرة عليها بمفهوم واحد، وتنتمي هذه الظواهر إلى مستوى الصرف والدلالة والنحو، ويقوم الأساس الاختباري لهذه الفرضية على اطلاع واسع على النظم الصرفية في عدد هام من الألسنة البشرية (ملشوك ١٩٩٣ - ٢٠٠٠ مفهوم الكلمة)، حيث لاحظ ملشوك اطراد هذه المفاهيم واختلاف الألسنة في كيفية وسمها لفظياً بحسب كونها اشتقاقية مثل الألسنة السامية أو غير اشتقاقية، وكذلك حسب درجات كونها تأليفية أو تحليلية.

الاشتقاق الدلالي على المستوى الصرفي

تعليق	اسم الآلة	اسم الفاعل	فعل
اشتقاق لفظي	مفتاح	فاتح	فتح
اشتقاق لفظي	مشنقة	شانق	شنق
اشتقاق لفظي	مرقاة	راق	رقى
اشتقاق لفظي	مضخة	ضاخ	ضخ
اشتقاق دلالي	قلم	كاتب	كتب
اشتقاق دلالي	فأس	حافر	حفر
اشتقاق دلالي	ناقة - سيارة طائرة - دراجة	مسافر	سافر
اشتقاق دلالي	موسى - سكين سيف - منشار	جزار	قطع

وبناء على هذا الاختيار يدخل كل ما ألفه القدامى في ما اشتق من غير لفظه وما اختلف فيه لفظ جمعه عن

مفرده ضمن الاشتقاق الدلالي .

العلاقات الدلالية

لاحظ المنتسبون إلى نظرية (معنى - نص) أن كثيراً من العلاقات الدلالية مثل التضاد تنتمي إلى الاشتقاق اللفظي في بعض الألسن، مثل الفرنسية أو الانجليزية، فطردوا مفهوم الاشتقاق الدلالي على علاقة الترادف والتضاد والعكس، واعتبروها علاقات معجمية نظامية.

العلاقات النحوية

لقد سبق أن أشرنا إلى أن نظرية (معنى - نص) تنطلق من قدرة المتكلم على تأويل كل قول إلى عدد لا يتناهى له حصر من الشروح والتفسيرات؛ ولذلك اعتمدت على مفهوم النقل عند اللساني الفرني تانيار، لاعتبار تأويل المفردات بمركبات أو العكس ضرباً من الاشتقاق الدلالي الذي يوفره نظام اللسان، وأوضح الأمثلة في ذلك تأويل المصدر المفرد بالجملة المصدرية، مثل تأويل قولك: "أن تعدلوا خير لكم" بـ "العدل خير لكم"، ومثل تأويل اسم الفاعل واسم المفعول بالجملة الموصولة، ومثل تأويل النعت المفرد بجملة موصولة، بل يعتبر تفسير نعت المنعوت النكرة بجملة من باب الاشتقاق الدلالي، ونضيف إليه كل الأبنية التي يعبر بها في العربية عن الشرط^(١)، وكل التمارين التي وضعها المبرد في المقتضب تحت عنوان باب الذي (المبرد ١٤٢٠: ج ٢ ص ١٠٩).

وفي ختام هذا القسم نلفت النظر إلى أن هذه القائمة من الوظائف المعجمية لا تتحقق ضرورة في كل وحدة معجمية، ونحن نعلم أن بعض الوحدات المعجمية ليس لها ضد في هذا اللسان أو ذاك، أو ليس لها اسم مفعول، أو لا يتصل بها اسم آلة، أو ليس فيها اسم مفعول، ولكن المفيد فيها أن مجمل العلاقات المعجمية في عامة الألسنة البشرية لا تخرج مبدئياً ضمن التطور الراهن للنظرية عن هذه العلاقات، وإن كانت النظرية تترك المجال مفتوحاً لإضافة علاقات معجمية كونية أخرى إن اجتمعت المعطيات الاختبارية والشروط النظرية التي تسمح بذلك.

(١) الذي يأتيني فله درهم.

من يأتيني فله درهم.

إن يأتيني فله درهم.

إن يأتيني أعطه درهماً.

إن أتاني أعطيته درهماً.

البطاقة المعجمية للفعل «مات»

سنقدم تمثيلاً مبسطاً للبطاقة المعجمية ضمن نظرية (معنى - نص) خالياً من ضوابطها الشكلية والمنطقية التي تجنّبنا الخوض فيها؛ لأن المجال لا يسمح بذلك، وقد انطلقنا من مدخل الفعل «مات» في معجم اللغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر، وسوف نركز على المعنى الأساسي أو الحقيقي للوحدة مات باعتبارها تمثل العجمة رقم ١ بمصطلحات نظرية (معنى - نص).

I. الحقل المعجمي : مات

التعريف الدلالي: فارقت الحياة جسم إنسان أو حيوان.

التعريف الإعرابي: فعل لازم.

التألفية المعجمية

تنقسم الوظائف المعجمية إلى قسمين كبيرين هما: الوظائف الجدولية والوظائف السياقية، وتشتمل على ٥٦ وظيفة مرقمة ومرتبة (ملشوك ١٩٩٥-٢٠١٠). وقد سبق أن أشرنا إلى أنه لا توجد عجمة واحدة تتجلى فيها كل الوظائف، ولذلك نكتفي بالوظائف المعجمية التي تحققت مع العجمة مات، ونحافظ على ترقيمها الأصلي عند ملشوك، أما الأرقام الغائبة من هذا العرض فتشير إلى الوظائف المعجمية التي لم تتحقق مع العجمة التي اخترناها.

الوظائف المعجمية الجدولية

(١) الترادف

المرادف التام = فارق الحياة، هلك، توفي، قضى نحبه، وافاه الأجل.

المرادف الأخص = هلك، قُتل، غرق، حرق، دفن، قبر، انتحر، نفذ فيه حكم، أعدم.

شبه المرادف = دُفن، قُبر، نعي.

(٢) معكوس (مات) = وُلد.

(٣) ضد (مات) = عاش.

(٤) نقيض (مات) = (تعبير معجمي شائع) عاش كريماً ومات عزيزاً.

(٦) جنس (مات) = مصيبة.

(٧) مجاز (مات) = لفظ أنفاسه، لقي ربه.

(٨) مشتقات إعرابية: الذي مات، من مات، أن يموت.

(٩) مشتقات دلالية اسمية دالة على المشاركين الدلالين (actant):

المشارك (مات) = ميت، جسم الميت = جثة / جثمانه، مواراة جثمان (الميت) = دفنه، مكان مواراة جثمان (الميت) = قبر، الإعلان عن (الميت) = نعي، مواساة أهل (الميت) = عزاء، مدح (الميت) = رثاء / تأبين، أملاك (الميت) = إرثه، زوجة (الميت) = أرملة، ابن (الميت) = يتيم.

(١٠) مشتقات دلالية اسمية ظرفية حالية

اسم [مات] = بمرض، في حادث سير، في تحطم طائرة.

اسم [مات] = في فراشه، حتف أنفه، في ساحة الوغى، في المستشفى.

اسم [مات] = موتاً طبيعياً، موتاً مريباً، موت العظام، موت الكرام، عزيزاً، كريماً، منبوذاً.

الوظائف المعجمية السياقية

(٢٥) استحسان [حسن]

استشهد، وافاه الأجل، توفي، لقي وجه ربه.

(٢٦) استهجان

لقي حتفه، لقي مصرعه، هلك.

(٣٠) الموقع

موقع [مكان] (مات) = في فراشه، على فراش الموت، في ساحة الشرف.

موقع [زمان] (مات) = مات عن ثمانين سنة، في عز الشباب، في أزدل العمر.

(٣١) السببية:

سبب (مات) = دفاعاً عن عرضه، عن وطنه.

الوظائف الفعلية

(٣٢) أفعال الكينونة (مات) = كان ميتاً.

(٣٣-٣٥) أفعال العماد:

فعل عماد المفعولية (مات) = لقي مصرعه، لقي حتفه، ألفاه ميتاً، أصبح ميتاً

فعل عماد فاعلية (مات) = قضى، وافاه الأجل.

(٤٢-٤٤) الأفعال الجعلية (سببية، تعطيل، إباحة)

سببية (مات) = أماته، قتله، أرداه قتيلاً.

سببية تعطيل (مات) = أنقذه من الموت، نجّاه، أسعفه.

سببية إباحة (مات) = أهدر دمه، حرض على قتله.

(٤٨) أفعال المقاربة:

مقاربة (مات) = كاد يموت، أشرف على الهلاك، احتضر.

IV. أثر مفهوم العجمة في تعليم الألسنة

لقد كانت لهذه الاختيارات المنهجية والإضافات النظرية انعكاسات على تعليم الألسنة، وقد ظهرت بحوث عديدة في ميدان تعليم الألسنة تنتسب إلى هذا الإطار المنهجي، ونبدأ في حصر هذه المنعرجات بالتحويلات المنهجية الكبرى قبل تقديم المفاهيم الإجرائية العملية.

١- لعل أول تحول منهجي هام أسهمت فيه هذه النظرية دون ان تنفرد به هو تنزيل المعجم في قطب الرحي من تعليم الألسنة بناء على تحديدها لمهام النظرية اللسانية الذي أشرنا إليه أعلاه، وقد كان تعليم الألسنة إلى زمن قريب يركز على التركيب والنحو والصرف.

٢- التركيز على مفهوم الحقل المعجمي باعتباره المجال الأقصى الذي تضبط فيه شبكة المشتقات الدلالية المفيدة الخاصة بكل عجمة، ولا يفوتنا أن نلفت النظر إلى ارتباط مفهوم الحقل المعجمي بالتطبيقات العملية وأهداف تعلم الألسنة البشرية باعتبارها لغة ثانية للكهول، فهو يمكن من بناء إستراتيجيات تعلم حسب اختصاصات الطالبين التي قد تتعلق بالصيرفة أو بالمهام الدبلوماسية أو الأمنية أو الصحية أو الدينية، ويزداد هذا المفهوم نجاعة بمفهوم العجمة المكمل له.

٣- التركيز على جانب التأليف في عملية التواصل يؤهلها للعناية بقدرة المتكلم على التعبير أكثر من نظيراتها.

٤- العناية بالتعالق المعجمي وضبطه بقوانين مطردة -سمتها وظائف معجمية- يجعلها أكثر نجاعة في تمكين المتعلم من خصائص اللسان المدروس في جانب التعابير الاصطلاحية فيه، لا للفهم فحسب وإنما خاصة لاستعمالها الاستعمال الأصيل، وتزداد أهمية هذه الإضافة إذا علمنا أن التعابير الاصطلاحية والمتلازمات المعجمية تمثل على الأقل ربع العججات في كل الألسنة (موريس قروس، ١٩٨٩: ٨٩).

المفاهيم الإجرائية و أدوات العمل

لقد أسست هذه النظرية لمفهوم الملكة المعجمية، ووفرت جهازاً مفهوماً لوصف قوانينها المطردة، وبذلك تكون قد أثرت الشبكة المفهومية لوصف الأخطاء المعجمية.

ولئن كانت نظرية الفونيم أسست لما سمي بنحو الأخطاء على الصعيد الصوتي ومهدت للمنهج التقابلي في دراسة اللسان الأم واللسان الثاني الذي يقصد تعليمه فإن نظرية الوظائف المعجمية أسست كذلك لنحو الأخطاء على الصعيد المعجمي، فتكون أساساً لتبويب الظواهر التعليمية وتفسيرها، ووضع خطط ناجعة لتداركها.

لكن هذه الثمار لا يمكن أن تجنى إلا إذا توفرت معاجم أو حقول معجمية قد تمت معالجتها ضمن هذا الإطار النظري، ونلفت النظر إلى ظهور نوع جديد من المعاجم منتسب إلى نظرية (معنى - نص) ذي بعد تعليمي يسمي المعجم النشط، ويتميز هذا المعجم من المعاجم الأساسية التي ظهرت سابقاً بخاصيتين:

١- في كونه لا يعتمد التواتر مقياساً أساسياً، وإنما يعتمد مفهوم قوة الاشتقاق الدلالي أساساً لاختيار الوحدات المعجمية الممثلة للسان ما في جانبه المستعمل، وإذا انطلقنا من المعجم النشط للفرنسية لإيغور ملشوك وألان بولغار لاحظنا أنه لا يتوفر إلا على ٣٨٦ لفظاً توافق ٧٨١ عجمة، لكن هذا العدد المحدود من المداخل المعجمية يولد عشرين ألف رابط معجمي موزعة بين الاشتقاق الدلالي والمتعالقات المعجمية (Mel'čuk, Igor. & A. Polguère (2007), 26).

٢- أنه خلافاً للمعاجم التقليدية لا يهدف فحسب إلى إعانة القارئ أو السامع على فهم ما يقال وإنما يهدف خاصة إلى إقداره على التعبير عن مقاصده، ويوفر جملة الخيارات اللغوية التي تسمح له بذلك في اللسان المدروس (المرجع نفسه: ص ٤٨).

المصادر والمراجع العربية

١. ابن جني أبو الفتح (١٩٨٦) الخصائص، ٣ أجزاء، تحقيق محمد علي النجار، ط ٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٢. ابن دريد أبو بكر (١٤١١هـ) الاشتقاق، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجليل، بيروت.
٣. ألان بولغار (٢٠١٢) نظرية معنى - نص، ترجمة د. توفيق العلوي، إطلاقات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، جزآن، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون بيت الحكمة، تونس، ٧٨٧-٨٢١.
٤. تينار لوسيان ٢٠١٢/١٩٥٩ (٩٧-٥٥) إطلاقات ج ١، مبادئ في علم الإعراب البنيوي في التعلق والبناء، ترجمة د. صبحي البعزاوي.
٥. المبرد أبو العباس، (١٤٢٠) المقتضب ٤ أجزاء، تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة، القاهرة.
٦. مجدوب عزالدين (١٩٩٨) المنوال النحوي العربي قراءة لسانية جديدة، دار محمد علي الحامي للنشر وكلية الآداب بسوسة تونس.
٧. مجدوب عزالدين بالاشتراك (٢٠٠٤) الاسترسال في الظاهرة اللغوية، ندوة قسم العربية أيام ٣١ أكتوبر و١ و٢ نوفمبر ٢٠٠٢ جامعة سوسة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس.
٨. مجدوب عزالدين بالاشتراك، (٢٠١٢)، إطلاقات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، جزآن، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون بيت الحكمة، تونس.
٩. ملتشوك إيغور - أندري كلاس و ألان بولغار (٢٠١٠/١٩٩٥) مقدمة لمعجمية الشرح والتأليفية، ترجمة هلال بن حسين، المركز الوطني للترجمة تونس.
١٠. موريس قروس (١٩٨٩)، ترجمة صالح الكشو، في النحو التحويلي، عرض للمنهجية التحويلية في أربعة أبحاث، بيت الحكمة، قرطاج، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، تونس.
١١. بن مراد إبراهيم (٢٠٠٤) مقدمة لنظرية المعجم، دار الغرب الإسلامي بيروت.
١٢. الموسى نهاد (٢٠٠٠)، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية،

المراجع الأعجمية

1. Anctil, Dominic (2011) L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français, PhD dissertation, Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
2. -Jousse A.-L., Polguère A., Tremblay O. (2008) Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. In F. Grossmann & S. Plane (dir.) : *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, coll. "Éducation et didactiques", Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 141-157.
3. -Mel'čuk , Igor, (1993-2000) *Cours de morphologie générale*, vol. 1-5, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal/Paris: CNRS Éditions
4. -Mel'čuk I., Clas A. et A. Polguère (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, AUPELF-UREF/Duculot
5. -Mel'čuk I. et al. (1999). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques IV*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal
6. -Mel'čuk, Igor. & A. Polguère (2007) *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Louvain-la-Neuve: De Boeck. 528 pages
7. -Miličević , Jasmina,2006, *A Short Guide of Meaning-Text Theory* , , Journal of Koralex, vol. 8: 187-233
8. Polguère A. (2003b) Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage. In F. Grossmann & A. Tutin (dir.)
9. Polguère, Alain. (1998), *La théorie Sens-Texte. Dialangue*, Vol. 8-9, Université du Québec à Chicoutimi, pp. 9-30

بعض الأسس النظرية لمقاربة نحوية عامة تعليمية

توحد مختلف القدرات اللسانية

لاستعمال العربية في التواصل المناسب للمقام

أ.د. محمد صلاح الدين الشريف

كلية الآداب والفنون والإنسانيات - جامعة منوبة - تونس

ملخص البحث

يسعى البحث إلى تحقيق مقارنة تواصلية لتعليم العربية لسانا ثانيا أو أجنبيا تقوم على تصوّر نحويّ موحد بين القدرات وجاعلا القدرة التواصلية جزءا لا يتجزأ من قدرة نحوية طبيعية عامة قائمة على منظومات متكاملة. تعتمد هذه المقاربة التعليمية على عدم إهمال التعدّد اللهجيّ المعيق لاستعمال الصيغة الرسمية في جميع المقامات، وتستند إلى الأحكام المشتركة والأبنية الأساسية لاستغلال تشارطها البنيويّ والمقامي في أنشطة تقوم على تنويع المشاهد وتكرارها على صور مختلفة.

الكلمات المفاتيح: ل، قدرة نحوية، قدرة تواصلية، التدخلّ التعليمي، تشارط، مقام، تنوع تكراري، تمثيل بنيوي، تمثيل مشهدي.

مقدمة

يُجمع الحسّ الاجتماعيّ العامّ على أنّ اكتساب الفرد للسان ما رهين قدرته على استعماله، شفويا أو كتابيا، استعمالا عفويا سلسا في جميع المقامات العادية المناسبة له. والرأي السائد عند الدارسين والمدرّسين أنّ الغرض الأقصى من تعلّم لسان ثان أو لسان أجنبيّ أن يصير المتعلّم ذا قدرة تواصلية كافية. وهو أمر ممكن الوقوع بدون الحاجة إلى التعليم. فالطفل مهيا طبيعيا، حسب برمجة معلومة لاكتساب اللسان الأوّل المحيط به اجتماعيا، وحتى اكتساب لسان ثان من محيطه، ما لم يجاوز المراحل الحاسمة من فترة الاكتساب. ومن الممكن لكلّ فرد، بحسب استعداداته وظروفه، أن يتعلّم لسانا ثانيا على صورة طبيعية خالية من أيّ تدخل صناعيّ كان. فتعلّم الألسنة مبدئيا مستغن عن التعليم. وهو ما يجعل التعليم تدخلا خارجيا طارئا، هدفه توفير الظروف الملائمة له، وتسريع الاكتساب، وضمان سلامته، برفع ما تعترضه من صعوبات. وهو أيضا ما يجعل التدخلّ التعليمي عائقا لسلامة الاكتساب، متى لم يُجر حسب الأصول، وعارضت محتوياته ومناهجه طبيعة محتواه وخصائص أطواره. فليس التدخلّ التعليمي سوى عمل على جعل المتعلّم يعمل بنفسه على أن يكون ذا معرفة عملية باللسان، أي أنّ

المتعلّم يكتسب في الآن نفسه معرفة وعملا محورهما اللسان، وأنّ المعلّم يكون مكتسبا للشيء نفسه، ومكتسبا إضافة إلى ذلك لمنهج يمكنه من جعل المتعلّم يتعلّم. فالتكامل والتداخل لازمان بين المنهج والمعرفة اللغوية الطبيعية والمعرفة الصناعية العلمية عند المعلّم.

في نظرنا، يقتضي العرفان اللغوي الطبيعي أن تكون القدرة التواصلية متضمنة في القدرة النحوية الطبيعية وفي مهارة المتكلم في إنتاج الصيغ اللهجية المختلفة بحسب مقامات استعمالها. وتكتسب القدرة التواصلية باكتساب المتعلّم نظام التشارط في ما بين الأبنية وفي ما بينها وبين المقامات المناسبة لها، بفضل التمرّن القائم على تكرار المشاهد التمثيلية المتضمنة في الأبنية على صور متنوّعة، سواء أكانت هذه الأبنية صرفية أو معجمية أم كانت إعرابية.

ليان هذا، نعرض بعض مقتضيات التدخل التعليمي، ونركّز خاصّة على التلازم بين نظرية التطبيق والنظرية النحوية العامة، قبل أن نعرض قضية التعدّد اللهجي في العربية وعلاقتها بقضية التعدّد الألسني، مشدّدين من جهة على وجوب الانسجام الوصفي الذي تقتضيه العلاقات بين الألسن واللهجات المحقّقة للملكة اللغوية الإنسانية الواحدة، ومشدّدين من جهة أخرى على أنّ العربية تتعلّم في جميع أحوالها باعتبارها [ل] وصلية لهجية، أو انفصالية لسانية، كما نبين أسفله. وننهي العرض بشروط اكتساب النحو الطبيعي في تعليم [ل]، قبل أن نقدّم أمثلة عن اختزان الأبنية للمقامات النمطية وعن تشارط الأبنية والمقامات ملّمحين إلى انعدام الفاصل بين النصّ والجملّة وبين الوظائف الخطابية والوظائف الإعرابية المؤسّسة لجملّة الخطاب.

مقتضيات التدخل التعليمي

هذا، وللدارسين نظريات عديدة مختلفة في شأن هذه المعرفة اللسانية اللاواعية وعلاقتها بالسلوك اللغوي. والغالب منذ القديم تقسيمها إلى اثنتين على الأقل: ما يتعلّق بالقواعد والمبادئ والأصول العامّة وتسمّى بأسماء عدّة منها النحو واللغة واللسان والنظام والمقدرة وغيرها، وما يتعلّق بالاستعمال وتسمّى بلاغة وتداولاً وإنجازاً وكلاماً وغيرها. أمّا العمل، فعند كلّ الدارسين ما يفيد أنّه ثمرة المعرفتين.

يتضمّن هذا التصرّف الفاصل بين الجهاز المنتج واستعماله الفعلي أنّ تعليم الألسن يستوجب أن ينتهي التعليم بالمتعلّم على صورة ما إلى سلوك لغوي سليم يؤكّد اكتسابه لهاتين المعرفتين اللاواعيتين. وليس بين القدماء والمحدثين اختلاف جوهري في طبيعة هاتين المعرفتين، مهما كان النعت المستعمل لهما. فهما من صنف المعارف التي لا يعيها مخترنها، وإذا وعى شيئاً منها، فالأغلب أن يكون وعيه بها غائماً وتقريبياً. فإذا اتّضح وعيه بها على وجه من الوجوه، وعمّ الأساسيّ منها، فقد صار مخترنها عالماً بها، وتغيّر كيانه من كيان المتكلّم بالسليقة إلى كيان العالم في

اللغة. فالصلة ليست وطيدة بين تعلّم اللسان واكتسابه وبين تعليمه فقط، بل هي وطيدة أيضا بين اكتسابه ودراسته العلمية، فكيفيات المتعلّم والمعلّم والعالم كيانات مترسلة متداخلة.

استنادا إلى هذا يمكننا أن نطرح بعض الأسئلة، وأن نقدّم في شأنها بعض الإجابات الأولى.

إذا كان تعلّم الألسنة برنامجا طبيعيا قابلا للاستغناء عن التدخل التعليمي، فهل من الضروري أن يكون التعليم مستندا إلى نظرية علمية واضحة صريحة عند المعلّم وعند المتعلّم على حدّ سواء أم يكفي أن تتوفر عند المعلّم فقط؟ وإذا لم يكن هذا ولا ذلك ضروريا، فهل يمكن إقامة نظرية تعليمية مستقلة تماما عن نظرية الجهاز؟ وإذا كان اللسان مزدوج المعرفة حقّا، فكيف يكون السلوك العملي في الإنجاز ثمرة المعرفة اللسانية والمعرفة التواصلية وفي أيّ مستوى وكيف يقع التنسيق بينهما ليكون ثمرة واحدة لقدرتين تخضعان لنظريتين مختلفتين؟

جوابنا على هذا قائم على إقرار وفرضية.

يجمع الدارسون على أنّ المتعلّم يمكنه أن يستغني عن النصيب الأوفر من الوعي العلميّ بأحكام اللسان الذي يتعلّمه. أمّا المعلّم فهو في حاجة في تمثّيه ومنهجه التعليمي إلى أن يكون، إضافة إلى حذقه فنون التعليم، على أقصى ما يمكنه من معرفة علمية يستعملها نبراسا لجميع الأنشطة التعليمية.

أمّا الفرض، فهو أنّ المعرفة اللسانية الكامنة واللاواعية معرفة واحدة تمثّل كلاً منتظماً، وليست معرفتين مستقلّتين لقدرتين مختلفتين لسانية وتواصلية. ولذلك فهي تستدعي نظرية لسانية واحدة تستوعب معرفة نحوية شاملة تتضمّن في ما تتضمّن المعرفة بأحكام التواصل. ومحصول هذا الافتراض أنّ السلوك اللغوي لا يقوم على قدرتين لسانية وتواصلية، بل على مجموعة من القدرات المسيرة بقدره نحوية واحدة. ويلزم عن هذه الفرضية تنظيم التدخل التعليمي بناء على أنشطة تربط بين مختلف المستويات والمنظومات النحوية. وأداة الربط هو ما سمّيناه بتشارط الأبنية والأشكال وما تتضمّنه من مقامات نمطية، يمكن تجسيدها تعليمياً في مشاهد ركحية تجسّمها.

تلازم نظرية التطبيق مع النظرية العامة

العلاقة بين النظرية والتطبيق علاقة تلازمية في جميع العلوم. وكلّ الصناعات المتقدّمة تعتمد اليوم على معرفة نظرية متينة، هي في الكثير من الحالات ذات مستويين: مستوى نظريّ عام، ومستوى نظريّ تطبيقيّ، بحيث تستند الصناعة باعتبارها تطبيقاً خالصاً إلى نظرية تطبيقية، تستند بطبعها إلى نظرية عامة، أو إلى مجموعة من النظريات العامة. وفي هذا الإطار، ندرج "تعليمية الألسن" باعتبارها علماً صناعياً اختبارياً ينبغي أن يستند إلى نظرية لسانية عامة، ونظرية لسانية تطبيقية تستمدّ أصولها من النظرية العامة، وتعامل تعاملًا معيّنًا مع نظريات علمية أخرى.

فمنهجياً، وعلى خلاف الشائع في بعض مؤسّساتنا التعليميّة، ليست العبرة بالنجاح العمليّ، بل بالتنظير المعمّق المستفيد من التجارب الناجحة، والساعي إلى وضع الأسس للإجراء العمليّ الناجع.

أمام هذا المشروع بعض العوائق المنهجية والنظرية. فليس لنا، أولاً، في الوقت الحاضر نظرية لسانية عامّة تجمع بين مجالي اللسان والكلام أو مجالي القدرة اللسانية والقدرة الإنجازية. بل كثيراً ما قدّمت النظريات المتعلقة بالخطاب والبلاغة والتداول والتحدث والتواصل وكأنّها نظريات في غير حاجة إلى التنسيق مع النظريات النحوية، إذا لم تكن قائمة على نفيها مطلقاً. هذا إضافة إلى تشطّي المجالين كليهما بفعل ما تتّصف به بعض النظريات من إفراط إمّا في تضييق النظريات النحوية، بتر الجوانب الصوتية منها، أو المعجمية، أو الصرفية، أو المعنوية، وإمّا الإفراط في اختزال الإنجاز في بعض الظواهر التداولية. هذا والحال أنّ النظرية التعليمية ينبغي أن تكون، في رأينا، معتمدة على نظرية واضحة للجهاز وإنتاجه، لكون المتكلّم بالسليقة لا يميّز بين القدرتين.

علينا في هذا الشأن ألا نغض الطرف عن المجهود الكبير المبذول في إطار النظرية التوليدية. فمنذ نصف قرن، كان التعلّم والاكْتساب محورا أساسياً في نظريها النحويّ واللسانيّ النفسيّ على حدّ سواء. وللدارسين الراغبين في سبر هذا المجال من البحث مكتبة ضخمة ومناقشات مفيدة في ما يتعلّق باللسان الأوّل واللسان الثاني.

لكنّ الاتجاه الشمسكيّ كالاتّجاه السوسيريّ يتمسك بتمييز الجهاز المنتج للجملّة من إنجازها الفعليّ في التواصل، إضافة إلى تمسكه بالفصل بين هذه المنظومة اللغوية المنتجة والمنظومات العرفانية الأخرى التي لا يعارض في كونها عند الإنجاز تتعامل مع الصورة المنطقية والصورة الصوتية، أي مع إحدى الوجهتين المتعلّقتين بالتصوّر المركزيّ من جهة والإدراك الطرفيّ من جهة أخرى.

وفي نظرنا أنّ القول باستقلال المنظومات بعضها عن بعض داخلياً، لا يقتضي بالضرورة أن تكون الحوسبة النحوية منفصلة عن التأويل البلاغيّ التداوليّ. فواقعياً، إذا ضرب زيد عمرا، فإنّ قول عمرو لزيد "يا كلب" قول لا نظنه يكتسب تأويله التداوليّ بعد تركيبه. فالأغلب في الظنّ أنّ المنظومات العرفانية الإدراكية غير اللغوية المتّصلة بالأطراف العصبية تتعامل مع المنظومات العرفانية الخازنة للمعلومات والمعالجة لها لتوجيه الحوسبة النحوية نحو اختيار الشكل الإعرابيّ المناسب للعمل اللغويّ الاتّصاليّ [يا + اسم] المناسب للعمل الكلاميّ الهجائيّ على صورة تقتضي من التعداد المعجميّ أن يعتمد على العناصر المعجمية المناسبة للغرض؛ وهذا بدوره يقتضي عملية نحوية ذهنية قائمة على التقريب بين تصوّر زيد وتصوّر الكلب؛ فليست عملية المجاز الاستعاريّ منفصلة هي أيضاً عن عملية النظم الإعرابيّ، مادام توحيّ معاني الكلم في معاني النحو، كما يقول الجرجانيّ النحويّ، موجّهاً بالمقام وأغراض البيان التي يقتضيها الحال، كما يقول السكّاكيّ، بحيث تختار الأبنية الإعرابية

الحاملة لمعاني الكلام النحوية حسب ما يقتضيه المقصود من العمل الكلامي، وتختار الكلمات في التعداد المعجمي بحسب التمثيل المجازي الذي يقتضيه الغرض القولي المناسب لردّ الفعل المظروف بالواقع.

يوافق ما نقوله هنا بعض الآراء المثبوتة في اتجاهات عرفانية أخرى غير شمسكية. لكن ينبغي ألا يؤخذ هذا القول وكأنه إقرار بتداولية أو بلاغة مغنية عن النحو، أو مغنية عن مفهوم الحوسبة فيه، وألا يؤخذ أيضاً وكأنه دليل على عدم انتظام العرفان الذهني في منظومات مستقلة. فما قلناه لا يعني سوى أنّ المنظومة التواصلية جزء لا يتجزأ من الجهاز النحوي المتعامل ذهنياً مع سائر المنظومات الأخرى المعالجة للمعلومات.

يستوجب هذا المنظار أن تكون النظرية اللسانية العامة المعتمدة في تعليم الألسن نظرية نحوية بلاغية لا تقول بالفصل بين اللسان والكلام، أو بين القدرة التواصلية والقدرة اللسانية. وهذا أمر طبيعي بالمعنى الحرفي الأصلي الأول لكلمة الطبيعة. وفي الطبيعة لا وجود لنظام يشتغل بدون برنامج، ولا وجود لبرنامج منفصل عن اشتغاله، ولا لبرنامج يقع مسبقاً ينتظر تنفيذه وإنجازه. هذا ما يستوجب أن يكون تعليم الألسن، أو ما سمي بالتدخل التعليمي، قائماً على نظرية لا تكتفي بمستندات علمية نفسية وتربوية فقط، بل ينبغي أن تكون نظرية تطبيقية غرضها أن يصل المتعلم إلى استعمال نحوي بلاغي متكامل. وهو ما يستدعي أن يكون المعلم مستعداً لقبول تصوّر نظري عام من صنف ما ذكرناه؛ وذلك أكان يعلم اللسان الأول أم اللسان الثاني.

إلا أنّ القدرة التواصلية، من حيث تقتضي استعمال اللسان في جميع المقامات حسب مقتضى الحال، تصطدم متى كان الأمر متعلقاً باللسان العربي، بتعدّد في الأنظمة النحوية المستعملة بحسب تعدّد الوضعيات الاجتماعية. فالصيغ النظامية المستعملة في اللقاءات العلمية والثقافية الرسمية تختلف عن الصيغ المستعملة في المناقشات السياسية الرسمية أو الصحافية الجديّة، وتختلف هذه الوضعيات عن أساليب الكتابة من جهة، والاستعمالات السائدة في الحياة العامة.

هذا ما يجعل الكثير من المؤسسات التي تعلّم العربية باعتبارها [١٠]، لا سيّما المؤسسات الأجنبية، تركّز على تعليم اللهجات العربية لاستعمالها في المقامات المناسبة لها. وذلك على حساب الصيغة الرسمية المشتركة. والملاحظ كذلك أنّ استعمال اللهجات قد جاوز المقامات المناسبة لها، وصار من العاديّ منذ سنوات جريانها في المدارس في حصص العلوم بالخصوص. هذا، والحال أنّ من مناهج تعليم الألسنة باعتبارها [١١]، كالأنكليزية مثلاً أو الفرنسية في الكندا، يقوم على استعمالها أداة تعليمية للمواد غير اللغوية.

هذا ما يستوجب طرح قضية التعدّد اللهجيّ والتعدّد اللساني باعتبارهما من صعوبات تعليم [١٢].

اللسان العربيّ بين التعدّد اللهجيّ والتعدّد الألسنيّ

قام تعليم اللسان الأوّل [ل١] واللسان الثاني [ل٢] في مؤسّساتنا التربويّة الأولى على مجرّد الحدس التربويّ. وكذلك الأمر في أوّل المؤسّسات المختصّة في تعليم الألسن للناطقين غيرها، كمعهد بورقيبة للغات الحيّة بتونس. وليس هذا الأمر خاصّاً بالعرب. فكثير من التجارب الأولى في تعليم الألسن لم تحظ باسم يعيّنّها إلا بعد تجاوزها، أو عند النفطن إلى حدودها. فتسمية المناهج موضحة جديدة نسيباً، ولا تعني تسمياتها في الكثير من الأحيان سوى ما يعنيه اسم العلم في تمييزه الفرد عن سائر أمته. إلا أنّه، لتكوين نظريّة في تعليم العربيّة ضمن نظريّة نحويّة عامّة تتضمّن المعطيات التواصليّة الضروريّة، ينبغي أن نحدّد بوضوح موضوعيّ كاف، كلّ ما من شأنه أن يكوّن صعوبة أو عائقاً تعليمياً.

إنّ قضايا تعليم العربيّة للعرب الذين لا يتكلّمون إلا العربيّة تختلف عن قضايا تعليم الأنكليزيّة للأنكليز الذين لا يتكلّمون إلا الأنكليزيّة. ذلك أنّ حدّة الفروق المميّزة للتعدّد اللهجيّ في اللسان الأنكليزيّ بين الصيغة المعياريّة المشتركة والصيغ الدارجة في الحياة اليوميّة، أضعف من حدّة الفروق اللهجيّة في اللسان الألمانيّ أو الإيطاليّ مثلاً. ويبدو اعتماداً على دراسات مختلفة أنّ التعدّد اللهجيّ في العربيّة أشدّ حدّة لأسباب تاريخيّة وجغرافيّة وحضاريّة يطول شرحها، وتعود في العموم إلى امتداد العربيّة في الزمان والمكان.

ثمّ إنّ قضايا تعليم العربيّة لساناً ثانياً للمواطنين القاطنين في الجهات الموسومة بالتعدّد اللسانيّ في العراق وسوريا والجزائر والمغرب وغيرها، تتميّز، إضافة إلى التعدّد اللهجيّ، بخصائص تجعلها قضايا مختلفة عن تعليم العربيّة لهذا العدد الهائل من الأجانب العاملين في اقتصاد البلدان العربيّة، الذين يمثّل عددهم مشغلاً استراتيجياً جديراً بالاعتناء.

وأخيراً، يختلف تعليم العربيّة لهؤلاء جميعاً، عن تعليمها للأجانب المقيمين في بلدانهم. وذلك بحسب أغراض التعلّم؛ فالمقبل على العربيّة، باعتبارها لغة ثانية أجنبيّة، لأغراض اقتصاديّة أو سياسيّة يختلف عن المقبل عليها لأغراض ثقافيّة عامّة أو علميّة.

لا يمكننا في هذه العجالة أن نلمّ بجميع هذه المتغيّرات. نكتفي بالتنبيه إلى ضرورة دراستها دراسة علميّة موضوعيّة لتنظيم نظريّة تعليميّة تستجيب لهذه التغيّرات بتنوّعاتها التطبيقية وتتلاءم مع نظريّة نحويّة عامّة تعتبر القدرة التواصليّة جزءاً لا يتجزأ من القدرة النحويّة، وتنفّذ سياسة لغويّة عربيّة مشتركة واضحة في إطار نظرة إستراتيجية لغويّة واقعيّة وصارمة. لكننا نقف قليلاً في هذا الصدد عند المسألة الجوهرية المتعلقة بالفرق بين التعدّد اللهجيّ والتعدّد اللسانيّ. وذلك قصد إقامة تفكيرنا على أسس موضوعيّة علميّة تستند إلى نظريّات وفرضيات لسانيّة معتبرة.

اللسان العربيّ وتوحيد الوصف اللسانيّ

في إطار التوجّه الطبيعيّ للسانيّات، وبناء على نتائج الدراسات البيولوجية التي انتهت في العقد الأخير من القرن العشرين إلى تحديد الجينوم الإنسانيّ الموحد، وبناء أيضا على النتائج الوصفية التي توصل إليها اللسانيّون باستقراءهم للألسنة لا سيما في الإطارين التاريخيّ والأنطاطي، نقرّ بالفرضية القائلة بأنّ للإنسان ملكة نحوية واحدة ناتجة عن كونه يخضع لخصائص جينية فطرية واحدة، ونقرّ بالتالي بفرضية النحو الكلّي [ن.ك.]، بغضّ النظر عن الصيغة التي تصاغ له عند التوليديين أو عند الأنطاطيين. ونعتبر أنّ هذه الفرضية متضمنة بالقوة في المشروع اللسانيّ منذ دي سوسير.

تقتضي فرضية النحو الكلّي، في المستوى التعليمي، أن نعمل على أن تكون النظرية النحوية العربية العامة المتحكّمة في النظرية التعليمية، ومهما كان موقفنا من التعدّد اللهجيّ واللسانيّ، نظرية غير متضاربة مع المبادئ والأصول والأحكام اللغوية العامة؛ بحيث يمكننا في كثير من المسائل أن نطمئنّ إلى البرمجة التعليمية الطبيعية بدون أيّ تدخل تعليمي، وأن نتجنّب أثناء التدخل معارضة هذه المبادئ على صورة قد تنقلب إلى عائق تعليمي.

بناء على مفهوم الملكة اللغوية الواحدة، يعتبر التعدّد الألسنيّ في المنظور الاستقراءيّ التاريخي، موازيا للتعدّد الشعوبيّ داخل الجنس الإنسانيّ الواحد، وناتجا عن انتشار الجنس جغرافيا وبيئيا خارج مهد النشأة، بحيث يكون مبدأ القرابة الوراثية والأنطاطية مبدأ فعّالا في تفسير الأحكام اللسانية العامة الميسرة للترجمة ولاكتساب الأفراد لأكثر من لسان واحد. وهو ما يستدعي من النظرية النحوية العامة توحيد الصياغة المعبرة عن الأحكام المشتركة بين [ل_١] و[ل_٢]، كما يستدعي من النظرية التعليمية التطبيقية تجنّب الصياغات الموهمة بفروق لا وجود لها، حتّى لا يصبح التدخل التعليمي معرقلا لاستيحاء المتعلّم لخصائص [ل_١] أثناء تعلّمه ل[ل_٢] في الحالات المتماثلة. وذلك أنّ المتعلّم ل[ل_٢] بعد فترة الاكتساب الحرجة ميّال إلى الاستعانة بما اختزنه سابقا عن [ل_١].

أمّا التعدّد الألسنيّ من المنظور الاستنباطي، لا سيما التوليديّ، فيدرس في إطار نظرية المبادئ والمقاييس الوسيطة. ومجمل القول فيها أنّ مبادئ [ن.ك.] الثابتة بالفطرة بفضل تجهيزنا البيولوجيّ تجري في مختلف الألسن حسب خصائص تتحقّق سلبا أو إيجابا في كلّ لسان على صورة متناسقة، بحيث تفضي هذه المتغيّرات إلى تكوين ما يعتبر منذ القديم خصوصيات للسان، شأنها في ذلك شأن ملامح الوجه التي وإنّ تغيّرت حسب مقاييس معلومة تميّز بها الأقوام فهي قائمة على ثوابت جينية في خصائص الجين والعينين والأنف والفم والخدين. وتقوم نظرية

الاكتساب والتعلّم حسب المنظور التوليديّ على اختيار المقاييس الوسيطة المحقّقة لمبادئ [ن.ك] اعتماداً على الوسط اللغويّ.

لسنا مجبرين على تبنيّ النظرية التوليديّة أو أيّ نظرية لسانية أخرى. لكننا، ونحن نختار لتعليم العربية نظرية تطبيقية، نحتاج إلى نظرية نحوية عامّة تأخذ بعين الاعتبار هذه الثوابت والمتغيّرات، فلا نغترّ بالفروق الظاهرة بين لسان المتعلّم باعتباره [ل] واللسان العربيّ باعتباره [ل]. فإن كانت علامات الإعراب مثلاً تمثل صعوبة تعليمية، فيمكننا ألا نتركها تتحوّل إلى عائق تعليمي، متى انتبهنا أنّ الحالة الإعرابية تتحقّق في كلّ الألسنة على وجوه مختلفة، وأنّ لسانا كالفرنسيّة أو الأنكليزيّة، وإن كان مبنياً في الظاهر وممنوعاً من كلّ أنواع الصرف الإعرابي، فهو غير خال من الرفع والنصب والجرّ، بدليل أنّ له كالعربية تماماً ضمائر مبنية لهذه الحالات الثلاث.

في إطار هذه الموضوعية الوصفية المعتمدة للتنوّع وجوها متغيّرة تحقّق الثوابت الموحّدة، يمكننا أن نعالج التعدّد اللهجيّ على صورة علمية موضوعية تراعي الاختيارات الثقافية الكبرى.

العربية المعيارية المشتركة باعتبارها [ل]

يؤكد ما ذكرناه سابقاً ظاهرة طبيعية عامّة؛ وهي أنّ الأشياء الطبيعية تحقّق وحدتها عبر التنوّع، وتجعل ظاهر اختلافها تعبيراً عن باطن اتّفاقها. فما رأيناه في شأن اللغة ذو نظائر في أجناس الحيوان والنبات وحتىّ الصخور والأفلاك. فمن طبيعة الأشياء أن يكون الإنسان واحداً في أمم وشعوب وأقوام مختلفة، ومن طبيعة الأشياء أن تتحقّق ملكته اللغوية في ألسنة متباينة متولّد بعضها عن بعض. ومن طبيعة الأشياء أن يتحقّق كلّ لسان بلهجات شتى كلّ واحدة منها تتحقّق في لهجات. وكذلك حتىّ نصل إلى الأفراد فنجد لكلّ فرد أسلوبه الخاصّ، أو بصماته اللسانية المميّزة له. ومن الطبيعيّ أيضاً ألا تتحقّق هذه الوحدة المتنوّعة على نفس الوجه في الشعوب الصغيرة والكبيرة. فكلّما كبرت المجموعات واتّسعت، كبرت حدّة الفوارق فيها. فليس تنوّع الأطفال في العائلات المنبثّة ذات الطفل الواحد كتّنوّع الأطفال في الأسر العريقة الوفيرة. وكذلك الألسن، وعائلات الألسن، والأسر اللغوية. وفي العموم بيّنت اللسانيّات الاجتماعيّة منذ أكثر من نصف قرن أنّ مفهوم اللسان الموحد المنسجم مفهوم طوبويّ. وهذا الموقف متضمّن من الأوّل في المشروع السوسيريّ. فلم يكن مفهوم اللسان عنده في الأوّل سوى حلّ منهجيّ.

ينبني على ما ذكرنا أمور عدة نذكر أهمّها.

وأولها أنّه لا وجود في الواقع المعيش للسان، بل أقوال أفراد تتجمّع في لهجات تحقّق اللسان. والمعيار في اعتبار لهجتي مجموعتين متقاربتين لهجتين من لسان واحد أمران يكوّنان معيارا واحدا: أن يكون التفاهم بين شخصين من المجموعتين ممكنا ولو بجهد دون اللجوء إلى أجهزة سيميائية مساعدة، وأن يكون هذا التفاهم مستندا إلى إجماع عامّ على أنّ اللهجتين تنتسبان إلى نفس اللسان. وليس في اللسانيات، وإجماع كبار اللسانيين، أيّ معيار موضوعيّ يجاوز هذا المعيار الاجتماعيّ. وهذا المعيار متحقّق بين المحيط والخليج، ويشرّع أنّ العربية لسان يتحقّق في لهجات، بحيث تمثّل كلّ لهجة بالنسبة إلى الطفل العربيّ قبل التمدرس الصيغة الأمّية للسانه العربيّ. فموضوعيا هي بالنسبة إليه [ل١]. على اعتبار حرف اللام هنا رمزا للهجة لا للسان. سنرى بعد حين الأسباب المنطقية لهذا الترميز الذي يبدو في ظاهره ملتبس الإحالة.

الأمر الثاني أنّ اللهجات في تحقيقها لكلّ لسان تمتدّ على محور الفضاء الجغرافيّ وعلى محور الزمن التاريخيّ في صورة استرسال بنويّ بحيث لا توجد نقطة فضائية ولا نقطة زمانية فاصلة بين لهجتين. فإذا كنّا نعتبر أنّ مجموعتين متجاورتين تمثّلان لهجتين مختلفتين مرسومتين برقعة فضائية أو زمنية، فذلك إنّما يقع بفضل اصطلاح عامّ يعود إلى ما ذكرناه في المعيار الأوّل. وبفضل هذا المعيار نفسه يمكن لمجموعتين أن تقرّرا أنّ النقطة الفضائية أو الزمانية الفاصلة إنّما تفصل بين لسانين لا بين لهجتين كما هي الحال في علاقة اللسان الألمانيّ بما كان يعتبره بناء الوحدة الألمانية لهجات ألمانية، أو العكس كما هي الحال في علاقة اللسان الإيطاليّ بما كان يعتبره بناء الوحدة الإيطاليّة تنوّعات لا تمسّ الهوية الإيطاليّة.

خلاصة هذا أنّ الاسترسال اللغويّ شبيه باسترسال الأطياف اللونية. فكما أنّ الشعوب تختلف في ما يفصل بين الأحمر والبرتقالي والأصفر مثلا، فكذلك تختلف في ما يفصل لهجة عن لسان. ففي بداية الأمر ونهايته يبقى القرار العرفي هو الحكم بين الحالات المتشابهة. وهذا ما يجعل رمز اللام في [ل١] و[ل٢] ذا إحالة عرفية. فنحن هنا بإزاء موضوعية اجتماعية لا بإزاء موضوعية مطلقة. إلا أنّ ما نقوله يبقى داخل الموضوعية العلمية. وكما لاحظنا في الألوان، نلاحظ أنّه لا يوجد في علم الوراثة الهبائيّ حدّ موضوعيّ فاصل مطلق بين الأقسام المحقّقين للجنس البشريّ.

وحاصل التحليل أنّنا، إزاء مجموعتين لغويتين متشابهتين متجاورتين، يمكن لأفراد المجموعتين أن يجمعا على قرارين مختلفين: إمّا قرار الوصل، وإمّا قرار الفصل. ففي نهاية الأمر، لا وجود لفرق جوهريّ بين طرفي العلاقة، وإنّما الفرق في نوع الرابط المنطقيّ المحقّق لهذه العلاقة. فإذا كان الرابط بين الزوجين (ل١، ل٢) وصليّا

(ل٨١، ل٧) فهما لهجتان، وإذا كان الرابط فصلياً (ل٧، ل٧)، فهما لسانان. فقيمة الطرفين كما بينّ البنيويون في اللسانيّات وفلاسفة اللغة في المنطق إنّما تعود إلى نوع العلاقة الرابطة لا إلى ذات الشيء.

ينجرّ عنه أنّ [ل] في (١) هي مجموعة اللغة البشريّة، وعناصرها هي الألسنة المحقّقة لها، في حين أنّ [ل] في (٢) مجموعة لسانيّة عناصرها هي اللهجات المحقّقة لها:

ل ← { ل٧، ل٧ ... ل٧، ل٧ }

ل ← { ل٨، ل٨ ... ل٨، ل٨ }

وهكذا تكون اللغة البشريّة مجموعة لا نهائيّة من اللهجات الاعتبارية المتجمّعة في ألسنة اعتباريّة على صورة استرساليّة في الفضاء والزمن، بحيث يمكن أن تنضوي (٢) في (١) على الصورة التالية على مدى الأرض وعلى مدى عمر الإنسان العاقل:

ل ← { ... { ل٨، ل٨ ... ل٨، ل٨ } ... } { ... { ل٨، ل٨ ... ل٨، ل٨ } ... }

في إطار هذه المقاربة الشكلية، يستقرّ اللسان العربيّ محققاً على صورته المخصوصة الملكة اللغويّة الإنسانيّة كغيره من الألسن البشريّة في حقبة من الزمن.

يتجاوز هذا التمثيل الصوري لتنتائج الوصف اللسانيّ مجموعة من المواقف المعيارية غير المجدية. ومنها هذه المقابلة التقليديّة بين الفصحى والعاميّة. فليست اللهجات الدارجة في الحياة اليوميّة مخصصة بالعوام، وليست الصيغة اللسانيّة المعروفة بالفصحى بأفصح من غيرها. وليست هذه الدارجات المنتشرة في بلدان العرب حادثة بفساد ما سميّ بالفصحى. فالتعدّد اللهجيّ قديم في العربيّة. وهذا لم يمنع من تكوّن لهجة معيارية أساسها المشترك البنيويّ بين اللهجات، صارت السجلّ الرسميّ واعتمدت ثقافياً قبل نزول القرآن، ثمّ ترسّخت به. فهي، وإن لم تعد دارجة منذ القرن الرابع، صمدت مكتوبة عبر العصور إلى اليوم، وتمادت اللهجات القديمة مع انتشار القبائل متعاملة مع هذه اللهجة المشتركة ومتطوّرة في اتّجاهات متباعدة، حتى كادت تصبح هذه اللهجات ألسنة مستقلة قبل النهضة. ولكنّها اليوم، ومنذ بدايات النهضة، نراها تزداد تقارباً وقرباً من الاستعمال المعياريّ المشترك؛ فبانتشار التعليم ووسائل الاتّصال المكتوبة والسمعيّة والبصريّة، درجت الصيغة الرسميّة المعيارية من جديد بخصائص شفوية موافقة للعصر، واحتكرت مقامات التواصل الرسميّة، بحيث عادت دارجة من الدارجات، لا مجرد لسان مكتوب.

لا مهرب من الإقرار بأن الاستعمالات اليومية العامة هي المحققات الأولى للسان العربي، وأن الصيغة الرسمية المعيارية المشتركة تأتي في الدرجة الثانية، وأنها، رغم ذلك، ذات رمزية ثقافية جوهرية في تمثيل اللسان العربي الذي هو في الواقع ليس إياها. فاللسان العربي هو كل المجموعة (٢)، أي [ل]، والدرجة اليومية العامة هي [ل]، والصيغة المعيارية الرسمية يتقبلها الطفل العربي كما يتقبل [ل]؛ لكنها [ل] الموصولة بـ[ل]، لا [ل] المنفصلة عن [ل] كالفرنسية أو الأنكليزية.

يتطلب هذا الوضع اللساني المتعدد اللهجات، دراسات جادة تحدد الأحكام المشتركة والأحكام المتخالفة، وتقيس درجة الصعوبات التي من الممكن أن تتحول إلى عوائق تعليمية؛ وذلك لوضع خطط تعليمية من شأنها أن تزيل هذه الصعوبات. فالوضع اللغوي العربي وضع طبيعي لا غرابة فيه ولا خطورة. هو وضع لساني ناتج عن اختيارات جماعية عفوية. فينبغي اعتباره والتعامل معه بموضوعية في دراسة العربية، وصياغة النظرية التعليمية فيها.

وفي رأينا أن تعليم العربية المعيارية باعتبارها [ل] وصلية يقوي منزلتها الاجتماعية على مدى بعيد، ويوسع دائرة مقاماتها التواصلية، ويخدم تعليمها [ل] أجنبية.

شروط اكتساب النحو الطبيعي في تعليم [ل]

رأينا في المبحث الثاني أن الجهاز النحوي الطبيعي كل متكامل المكونات والقدرات في إنتاجه للحد الأدنى من الخطاب؛ وهو الجملة. فجملة الخطاب، وإن برزت في بعض السياقات مختزلة، لا يمكن إلا أن تكون تامة المكونات صوتياً وصرفياً وإعرابياً ودلالياً وبلاغياً مناسبة لمقامها على وجه من الوجوه. ومفاد هذا الجزم أن القدرة النحوية الطبيعية قدرة شاملة للقدرات التي تقتضيها مكوناتها الصوتية والصرفية والمعجمية والإعرابية والدلالية البلاغية (أو التداولية). وهذا لا يمنع، في نظرنا، وكما بيننا في أعمال سابقة، أن يكون الجهاز النحوي منظومة عرفانية منغلقة على نفسها متعاملة في الآن نفسه مع مختلف المنظومات العرفانية الأخرى.

لا يعني موقفنا هذا العودة بتعليمية الألسن إلى المقاربة النحوية التقليدية القائمة على دروس في القواعد مشفوعة بالتمارين. فهذه المقاربة صناعية ضيقة مختزلة وفاصلة بين القدرات، وليست نحوية بالمعنى الطبيعي الذي استعملناه. والثابت أن هذه الطريقة الصناعية لا تمكن المتعلمين من الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية المتصفة بالتلقائية وال عفوية السيالة السلسلة في التواصل السليم. ذلك أن التواصل السليم يقوم على النحو الطبيعي المكتسب بالمران والمشتغل مع الذاكرة العملية غير الواعية، في حين أن النحو الصناعي صريح، وغالبا ما يكون أشكالا جوفاء منعزلة عن إمكانيات استعمالها المقامية؛ فهي ترجع إلى صنف آخر من الذاكرة، كما بين بعض

الدارسين؛ فالنحو الطبيعيّ الدخلائيّ يعمل بفضل ذاكرة العمل القصيرة اللاواعية، في حين أنّ النحو الصناعي يعتمد على الذاكرة التقريرية الواعية. فهما من منطقتين مختلفتين من الدماغ كما تبين بدراسة بعض المصابين بأمراض عصبية.

لقد أثبتت دراسات عدّة أنّ الأساسيّ من النحو الطبيعيّ، وهو عفويّ ضمّنّي غير صريح، يمكن تمريره بأنشطة شفوية تقوم على التشارك وعلى ربط الأبنية بمقامات مناسبة لها. إلاّ أنّه تبين أنّ التنشيط الشفويّ غير كاف لاستعمال اللسان المتعلّم في جميع المقامات على صورة سليمة، إذ لا بدّ من إزالة الأخطاء بوسائل شتى يتشارك فيها المتعلّمون، مع الاستعانة، خاصّة في الكتابيّ، بتدقيقات نحوية صناعية مصاحبة بتمارين ترسخها، وتحوّل محتواها الشكليّ إلى عادات عفوية سلسلة. ذلك أنّ القواعد الصريحة تمثّل لحظات وعي كثيف باللغة. وإذا استثنينا الحالات التي تستدعي وظيفياً وعي المتكلّم بالأبنية والأشكال، كما هو الأمر في بعض الخطابات الفنيّة أو العلميّة، حيث تهمن الوظيفة الشعريّة أو الوظيفة الماوراء اللسانية، فإنّ الوعي الكامل بالأشكال والأبنية يضحى حجاباً كثيفاً مانعاً للتواصل العاديّ. فخاصية النحو الطبيعيّ أنّ مكوناته شبه شفافة. وهذا ما يستوجب أن تكون كلّ الأنشطة المستعملة للنحو الصناعيّ أنشطة هادفة إلى ترسيخ الأبنية عبر وظائفها الدلالية في المقامات المناسبة لهذه الأبنية دلاليّاً.

وفي العموم، سواء أكانت الأنشطة الاستعمالية مستعينة بالنحو الصناعي أم معتمدة كليّاً على الإنجاز والتشارك الإيجابيّ دون تدخل المعلّم بما فيه تنصيب على القواعد، تشترط المقاربات التواصلية والتفاعلية، وكذلك المقاربات البيداغوجية القائمة على أهداف تنمية القدرات، أن تكون الأنشطة التعليمية قائمة على حدّ معيّن من التكرارية الضامنة للترسيخ. فالنحو الطبيعيّ ككلّ المهارات لا يمكنه أن يصبح آلياً عفويّاً بدون التدرّب والتمرّن على استعمال الأبنية الحاملة للدلالات المناسبة للمقامات.

كلّ هذا يستدعي أن يكون المعلّم على وعي كامل بالنظام النحويّ الذي يريد تمريره، إذ لا يكفي، كما تفعل كثير من المناهج، أن تُقام الأنشطة على توفير بعض المحاور وتحقيقها بأبنية بسيطة. بل ينبغي أن يكون المعلّم واعياً بمكونات النظام النحويّ وبالعلاقات الرابطة بينها على صورة تمكّنه من جعل المتعلّم ذا قدرة نحوية كاملة بفضلها يحقّق قدرته التواصلية التي هي في الحقيقة الوجه المنجز من قدرته النحوية الشاملة المكوّنة من قدرات فرعية نطقية لفظية، وصرفية اشتقاقية تصريفية ومعجمية وإعرابية (بمعنى تركيبية، كما يقول بعض من أساؤوا فهم مفهوم الإعراب عند القدماء)، وتتضمّن كلّ هذه القدرات وجهها من وجوه الدلالة.

لأهمية التواصل في تعليم الألسنة، نؤكد في العرض السريع التالي على جانبي نراهما أساسيين وهما علاقة الأبنية بالمقامات، وعلاقة بعضها ببعض.

اختزان الأبنية للمقامات النمطية

تنطلق أغلب النظريات اللسانية الحديثة، على خلاف الحدس النحوي القديم، من مصادرة مفادها أن الأبنية لا تحيل إلى المقامات إلا عند استعمالها الفعلي. وهي مصادرة مقبولة إذا كان المقصود منها علاقة الأبنية بالمقامات الواقعية لحظة التلفظ بها. إلا أن النحو في تصورنا برنامج حوسبي طبيعي وظيفته معالجة المعلومات الطارئة على صورة جماعية في نفس الزمن والمكان وغير الأزمنة والأمكنة. فالنحو بطبعه جهاز تعاملي يكون مع الجانب البلاغي منه دارة حوسبية مغلقة. لكن انغلاقه لا يمنعه من التعامل مع الخارج المحيط بواسطة أطراف الجهاز العصبي، وبفضل ما يكونه الدماغ من تصورات. فنحو اللسان في نهاية الأمر ثمرة ترشيح تجريدي للتصورات الضرورية الجماعية، يقع في التاريخ بفضل الدارة النحوية البلاغية. وهو ما يجعل البرنامج النحوي حاملا بالضرورة لأبنية معجمية وإعرابية وصرفية تحتزن التجربة الدلالية موسومة بأناط المقامات التي رشتها. وذلك حتى وإن كان القول المنتج مثلا صناعيا مبتدعا كقولك مثلا: "أولم تفعل ذلك الشيء بعد؟". فهذا المثال الصناعي كاف لاستخراج عدد هائل من المعطيات المقامية المحتملة، رغم فقره المعجمي، ورغم خلو ذهن السامع من مقامه الواقعي الذي هو في الحقيقة غير موجود، ما دنا قد اصطنعناه.

تمكّنتنا هذه الخاصية البنيوية المقامية النمطية من مجاوزة التمثيل البنيوي عند إجراء التمرين إلى التمثيل المشهدي؛ فكما نجسد الأبنية عند تعليمها بأمثلة التمرين والتدريب، يمكننا بفضل ما تقتضيه هذه الأبنية من أنماط مقامية محتملة تجسيد المقام بمشاهد ركحية مختلفة إحياء لذاكرتها المقامية، وإنعاشها. فجملة بسيطة كـ "دخل زيد" تمثل مشهدا مخالفا لـ "خرجت هند". والمشهد الناتج عن ربطها بالواو لتكوين نصّ واحد بقولك "دخل زيد وخرجت هند" غير المشهد الناتج عن ربطها بالفاء في "دخل زيد فخرجت هند". وكذلك لو استبدلنا الفاعلين أحدهما بالآخر.

وما كانت المقامات الواقعية لتقدر على مساعدتنا على تأويل خصوصيات الأقوال، لو لم تكن الأقوال وارثة للمخترن في الأبنية من مقامات ومشاهد نمطية، متعدّدة الاحتمالات، محدثة بما رأينا من هذا المقتطف ما يكفي من التنوع التكراري المرسخ للأبنية ودلالاتها في الأذهان. فقد بينت دراسات مختلفة، أن المعطيات اللسانية تصبح أكثر تعلقا بالذهن متى كانت مجسدة في المقام. وليس التجسيد بعسير متى انتبهنا إلى ما تقتضيه الأبنية ضمنا. وليس

لنا أن نعاني في ذلك كثيرا؛ فمنذ سيبويه إلى الجرجاني أو السكاكي على الأقل، لم يخل كتاب في النحو ومعانيه من الإشارة إلى الأنماط المقامية. فالخطاطات العرفانية جاهزة ملقاة على الطريق تنتظر من يلتقطها.

تشارط الأبنية والمقامات

أما علاقات الأبنية بعضها ببعض، فكثيرة. لكننا لا نقف منها إلا على ما نعتبره منذ سنوات أهمها نظرياً وتعليمياً؛ وهو التشارط. ولهذا المفهوم أصول في البنيوية والمنطق، ليس هذا محلّ التبسط فيها. وللتشارط في تصوّراتنا النظرية أهمية أولية في تكوين الأبنية وتوليد الدلالة. ومن أهداف هذا المفهوم تعويض مفهوم التحويلات الذي كان سائداً في بعض المناويل البنيوية والتوليدية بمفهوم يقرّ بعض العلاقات دون أن يدعي أن إحدى الأبنية فرع متولد عن بنية هي أصل لها. لكننا نكتفي هنا بالإشارة إلى وجوه من تطبيقه في مجال التعليم.

المقصود عموماً أنه إذا كانت بنية ما كانت بنية أخرى. فإذا كانت البنية "خرج زيد" كانت البنية "زيد خارج" أو "لم يخرج زيد" أو "دخل زيد"، بحيث لا معنى لإحداها بدون الأخرى المغايرة لها. وهذا ما يجعل كلّ بنية نحوية محتملة تقتضي أو تستلزم عدداً هائلاً من الأبنية الأخرى المتشابكة معها في شبكة ثرية بالعلاقات المشاركة والمتقابلة في الدلالة على تولونات عدّة تكوّن ما سميناه بالاسترسال البنيوي.

ليس من شأن التعليمية أن تهتمّ بكلّ ما عليه يتأسس تشارط الأبنية واسترسالها. لكنّه من الضروري أن يكون المعلم على وعي بأن أغلب النصوص العربية تتركّب من التكرار اللانهائي لأبنية نمطية إعرابية بسيطة، بها مواضع ومحلات قابلة للملاءمة وللبقاء شاغرة، بفضلها يندرج بعض الأبنية في بعض أو يليه. فهذا الوعي يجعله أكثر وعياً ببساطة القواعد المسيرة للعربية وقبولها للتعلّم السريع بألعاب تركيبية تكرارية مبدعة للمشاهد والمقامات.

في رأينا أن التحكّم في "لعبة التشارط" علامة من علامات التحكّم في اللسان المتعلّم. ذلك أن كلّ بنية تشارط في الآن نفسه مجموعة كبيرة من الأبنية التي تشارط كلّ منها مجموعة أخرى متقاطعة مع الأولى أو متكاملة أو داخلية معها في علاقة أخرى. وفي كلّ زوجين من الشبكة نجد تولونات دلالية مفيدة. فليست "ما خرج زيد" لـ "خرج زيد" كـ "لم يخرج"، وعلاقة "لما يخرج" بـ "لم يخرج" ليست كـ "ما خرج". ولكلّ صيغة مقام زمني نمطيّ يقتضيها، بحيث يمكننا أن نكوّن للشبكة البنيوية المشاركة مشاهد مقامية مختلفة شخصها بأحداث مختلفة وأشخاص مختلفين في مجالات مختلفة، كأن نعوض زيدا بقطار، ونجعل الركح محطة، أو نجعل الركح مستشفى، ونعوض زيدا بشظية حرب أو قطعة معدنية من حادث مرور، أو مجرد ولادة طفل وسيم.

فائدة هذا التشارط أنه مع التكرارية اللازمة لترسيخ الأبنية، نوفّر بعض المقامات المحتملة لها اعتماداً على المقام النمطيّ. وهو أمر تبيّن نجاعته في تعلّم الألسن؛ فالتركيز على دلالة البنية في اتّصالها بالمقام على صور تكرارية

متنوعة يعين على ترسخ البنية تلقائياً في النحو الطبيعي؛ وذلك بدفع المتعلمين إلى التصور والمشاركة، والمناقشة، وربّما إلى الضحك والمزاح بتصوّرات هازلة، أو التعرّض إلى مواضيع جدّية مثيرة. وفي مثل هذا المثال يمكن ضرب أكثر من عصفور بحجر واحد. ففي الشبكة ما يدعو إلى تمييز العمل الإعرابي وتصريف الصيغ مع ما تطلبه من مطابقة شكلية ومقامية في الآن نفسه، وإلى إنجاز أعمال لغوية مختلفة كالإخبار والاستفهام والإثبات والنفي، مع تمييز التعدي من اللزوم وتمييز حروف الجرّ.

ذلك أنّ التشارط لا يقف في مستوى واحد دون المستويات الأخرى. ففي مستوى الخطاب النصّي يتسنى اللعب بأكثر من جملة، لتكوين مشاهد معقّدة ومركّبة بمشاهد جمليّة أبسط. فالمفهوم الحدسيّ العامّ للنحو لا يتضمّن الفصل المطلق بين لسانيّات الجملة ولسانيّات الخطاب أو النصّ. فهذه تقسيّات أنتجتها المفاهيم المنهجية التي صادر بها اللسانيّون نظريّاتهم. فلا شيء مبدئياً يمنع أن تكون المنظومة البلاغية جزءاً من النحو، وأن تكون المحدّدة للغرض الخطابيّ العامّ المناسب للمقام. ذلك أنّه انطلاقاً من إدراكنا الحسيّ لمشهد واقعيّ، نستطيع عموماً أن نوجّه خطابنا وجهة سردية أو وصفية أو حجاجية، على أساسها ينتظم ترابط الجمل ويتحدّد اختيار المتكلم للأبنية المعجمية والإعرابية المناسبة للغرض النصّي. وهي أغراض متشارطة بعضها يقتضي بعضاً، وقد يتضمّنه تضمّناً يذهب الفروق بينها أحياناً، ويجعلها تلوّنات من استرسال واحد.

أمّا في مستوى الخطاب الأدنى، وهو الجملة المستقلة، أو كما يقول القدماء "الكلام الذي يحسن السكوت عليه"، فالتشارط هو المنظمّ للتقابلات البنيوية بين الاستفهام والإخبار والإثبات والنفي أو التلازم النسبيّ بين النداء والإخبار أو الأمر أو الاستفهام، وغيرها من معاني الكلام المدروسة اليوم تحت عنوان العمل اللغويّ وتفرعاته في مستوى اللسان والكلام.

ويمكن استغلاله أيضاً في مستوى مكوّنات الجملة، كالربط بين المركّبات الإسنادية وبعض المركّبات الشبيهة بالإسناد ربطاً يعين على التصرّف في معاني الكلام ومقاصده بحسب المقامات. وذلك للتعبير عن الفروق الزمانية، بالتصرّف في أبنية الإعراب وأبنية الاشتقاق المشاركة لها: كاستغلال "خرج زيد" و"زيد خارج" في "رأيت زيدا خارجاً" و"رأيت الخارج من هو". ويمكن تعويض زيد بهند فتربط بين المقام والتصريف وبين التصريف والاشتقاق، وتحسّس المتعلّم بالفروق الدلالية اعتماداً على المقامات.

وفي كلّ ذلك يكون المعلّم واعياً بالنظام النحوي، دافعاً إلى استعمال القواعد، غير مصرّح بها إلا عند اللزوم، والمتعلّم مشاركاً ومستعملاً ومخطئاً ومصالحاً ومتقبلاً لقواعد مختلفة وأبنية مختلفة تتعامل مع بعضها غير محتاجة إلى دروس مخصوصة.

ذلك أنّ التشارط يحقق الخاصية الدائرية للغة. فلننا نحن هنا على خطية دي سوسير، ولننا على تحويلية هاريس، ولا على توليدية شمسكي، بل نستفيد بكل ذلك ولا نهمله ونبقى أبناء الخليل، والمقتفين لسبويه في تمثيلاته المتنوعة، والمستغلين لما وصلت إليه البيولوجيا والعرفانيات العصبية من نماذج ترابطية بين الخلايا المعالجة في دماغنا للمعلومات.

هذا ما نعنيه بشمول القدرة النحوية للقدرة التواصلية ولمختلف القدرات الأخرى. والإمكانات في تحقيق هذا متعددة ويمكن صياغتها بنظام يستوعب كل أبواب الصرف والإعراب والبلاغة.

الخاتمة

خلاصة القول أنّ تعلّم الألسنة، وإن كان قائما على برمجة طبيعية، فإنه يحتاج في حالة تعليم [L1] أولا، وبعد فترة الاكتساب الحرجة أيضا، إلى التدخل التعليمي؛ وهو تدخل قد يصبح عائقا للاكتساب إذا لم يجر على أصول واضحة صريحة تنظمها نظرية تطبيقية تستند إلى نظرية عامة. لكن أمام هذا الهدف صعوبتين. أولاها أنّ أغلب النظريات اللسانية، على خلاف الحس العام، والأصول الطبيعية، قائمة على الفصل بين القدرة التواصلية والقدرة اللسانية. والثانية أنّ القدرة التواصلية في العربية مرتبطة بقدرة المتكلم على استعمال صيغ لهجية مختلفة من العربية. لرفع هذه الصعوبات، ميّزنا بين التعدد اللهجي والتعدد اللساني، وحاولنا أن ننبّه بعجالة إلى أنّ ما نسميه بالفصحى ما هو إلا صيغة دارجة مشتركة للاستعمال في بعض المقامات الرسمية. وهو ما يستدعي تعليمها تعليما يناسب منزلتها ويراعي صعوبات الانتقال من اللهجة اليومية السائدة إلى استعمالها.

أما من حيث التنظير، فقد سلّمنا، استنادا إلى الحس العام الموافق لبدايات النحو ولتطور النظريات العرفانية الحديثة، بأن القدرة النحوية تشمل القدرة التواصلية، وحاولنا أن ننبّه أيضا إلى أنّ التكامل البنوي الاستعمالي يقتضي أمرين: الإقرار بأن الأبنية تحتزن معلومات نمطية عن مقاماتها المحتملة، وأنّ بين الأبنية في جميع المستويات النحوية علاقات تشارطية مختلفة، يمكن استغلالها تعليميا حسب خطة معلومة لتدريب المتعلم على تكرار الأمثلة على صورة إبداعية تقوم على تكوين المشاهد في مقامات مختلفة تستعمل فيها أهم الأعمال اللغوية المناسبة لهذه المشاهد، كما تقوم على الربط بين الأبنية ودلالاتها.

وهكذا يمكننا في الآن نفسه أن نستفيد من مقاربات شتى أهمها المقاربة التواصلية وأن نستفيد من بعض المقاربات الأخرى القائمة على المزج بين المعرفة النحوية الصريحة والمعرفة الضمنية.

مراجع

١. بوحوش (المادي)، ١٩٩٩، نظريات اكتساب اللغة وتعلمها ووجوه تطبيقها على العربية، كلية الآداب بمنوبة.
٢. الشريف، م. ص. (١٩٩٣/٢٠٠٢)، الشرط والإنشاء النحوي للكون، منشورات كلية الآداب، منوبة.
٣. ٢٠١٠، قضايا المنهج في دراسة البنية الحدئية ومستويات التجريد النحوي، في "قضايا المنهج في الدراسات اللغوية والأدبية: النظرية والتطبيق"، أعمال الندوة الدولية، بجامعة الملك سعود، الرياض.
٤. ٢٠١٣ الدارة النحوية البلاغية مقارنة نظرية لتعليمية الألسنة، حوليات الجامعة التونسية ع ٥٨، نشر كلية الآداب والفنون والإنسانيات، جامعة منوبة، تونس.

5. Chomsky) Noam, ١٩٩٥. (The Minimalist Program, MIT, Massachusetts.
6. Denis S, et Martinea S 1997., Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé Cahiers de la recherche en éducation, vol. 4, no 1, Université Laval, p. 3 à 25
7. Ellis (Rod), 1994, « The Study of Second Language Acquisition, Oxford University Press.
8. Hanak-Hammerl M, Newby D. (Edited by --) 2003. « The interface between theory and practice» Summary of findings of a project-based linguistics seminar held at the Department of English Studies of the University of Graz, Austria Oct 2002 – Jan.
9. Karmiloff-Smith, A. (1992) : Beyond Modularity. Cambridge, Mass., MIT Press..
10. Krashen S. D 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California
11. Marcellisi J-B 1981, « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problème et tâche », in Bilinguisme et diglossie, Revue Langages N° 61, pp. 5-12.
12. Milanovic M. (dir) (A.L.T.E.), 2002, « Evaluation de compétences en langues et conception de tests », Division des Politiques Linguistiques Strasbourg.
13. Nancy-Combes Jean-Paul 2006, « Recherches en didactique des langues didactique de L2 à la croisée des chemins », in colloque Acedle, juin 2005 , Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2.
14. Netten, J. & Germain, C. (2012). «Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche

- neurolinguistique » Titre original . « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. Neuroeducation, 1(1), 85-114 »
- 15.Noijons J, Béréšová J., Breton G et Szabó G, 2011, « Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer » ed. Conseil de l'Europe, Imprimé en Autriche .
 - 16.Perrenoud (Philippe) 1996. « Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable », in Éducation et Recherche, 1996, n° 2, pp. 234-250.
 - 17.Sanga G. 1981, « Les dynamiques linguistiques de la société italienne : de la naissance de l'italien populaire à la diffusion des ethnicismes linguistiques », in Bilinguisme et diglossie, Revue Langages N° 61, pp. 93-116.
 - 18.Trim John (dir.) S. Bailly, S. Devitt, M-J. Gremmo, F. Heyworth, A. Hopkins, B. Jones, M. Makosch, P. Riley, G. Stoks, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer : Guide pour les utilisateurs Division des Politiques Linguistiques Les Editions Didier, Strasbourg
 - 19.Tyne H. 2012. « Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux » , in V. Leclercq & H. Adami (dir.), Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation. Lille: Septentrion.
 - 20.Vandergrift (Laurens), 2006 , «Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada» (PhD) Institut des langues secondes Université d'Ottawa.
 - 21.White (Lydia) 2003, « Second Language Acquisition and Universal Grammar» ; Cambridge University Press.

ملاحم المدخل بعد التواصل في تعليم اللغات للناطقين بغيرها

د. عنتر صلحي

جامعة طيبة- المدينة المنورة

مقدمة

مر تدريس اللغات الأجنبية بمراحل عديدة منذ أن عرف الإنسان اللغات الأجنبية وسعى لتعلمها وتعليمها لغيره. ومما يدعو للعجب أن تاريخ طرائق التدريس يبين لنا أن طريقة واحدة للتدريس -هي طريقة القواعد والترجمة- قد سادت معظم قرون التاريخ الإنساني؛ فهي الطريقة التي كان أول ظهور لها في القرن الخامس قبل الميلاد، ومازال استخدامها قائما حتى يومنا هذا. في حين أن باقي السلة التي تشمل طرائق ومداخل وأساليب تعليم اللغات الأجنبية تنتظم جميعا في قرنين من الزمان (منذ أواسط القرن التاسع عشر وحتى بدايات القرن الحادي والعشرين) وقد يكون من أسباب ذلك طبيعة التواصل البشري الذي تطور كثيرا في القرنين الماضيين وإن ظل متباعدا في القرون السابقة نظرا لضعف هذا التواصل وبدائية سبل المواصلات واقتصار الاحتكاك الثقافي بين الأمم على المواجهات العسكرية والاحتلال والقليل من البعثات العلمية الذاتية التي يغلب عليها طابع الرحلات الاستكشافية أكثر من كونها سعيًا لتحصيل علوم أهل الأمم الأخرى.

فلما ظهرت الحاجة للتواصل ومع اختراع المحرك البخاري وسبل المواصلات السريعة والبرق والهاتف والسينما والمذياع وبدايات الثورة التكنولوجية التواصلية وازدياد البعثات العلمية والحاجة إلى تنشيط الخدمات السياحية والانفتاح على الآخر والتعرف عليه، ظهرت بالتالي طرائق جديدة للتدريس تستفيد من مكونات بعينها من الطريقة القديمة وتزيد في تكوينها حتى تحقق أغراضها المنشودة. ركزت طريقة القواعد والترجمة منذ بداياتها على أهمية تعلم اللغات للتفقه في آدابها وقراءة تراثها الأدبي وتنمية أساليب الكتابة فيها وقد استمدت طريقة القواعد والترجمة هذه الأصول من اقتصارها -في أول أمرها- على دراسة اللغتين اليونانية واللاتينية وهما اللغتان -والثقافتان- اللتان كانتا مطمح الثقافات الأوروبية ومقصد عشاق الآداب في العالم الغربي طوال القرون القديمة وحتى عصر النهضة. وهكذا كان هدف تعلم اللغات في هذه الطريقة هو قراءة آدابها والاستفادة من البنى العقلية والفكرية والأساليب الكتابية بها. ومن ثم كان التركيز على مهارتي القراءة والكتابة دون غيرهما، وكان اختيار المفردات قائما على طبيعة النصوص المقروءة فقط، وكانت الكلمة هي وحدة التعلم اللغوي دون النظر إلى السياق

الكلي الذي تقع فيه، وكانت الدقة في التعبير القواعدي والمعجمي أهم كثيرا من الطلاقة في استخدامها، كما تم تدريس القواعد بالطريقة المباشرة بأن تقدم القاعدة للطلاب لحفظها والتعرف على أمثلة منها ومن ثم التدريب عليها، وغني عن البيان أن لغة الطالب الأم كانت هي لغة التدريس ، فلم يك ثم تعليم باللغة المستهدفة. (كيلي Kelly, 1969)

ومع ظهور القرن التاسع عشر بما شهدته من تطور ذكرنا طرفا منه سابقا، دعا الكثيرون من متخصصي تعليم اللغات - منهم مارسيل Marcel وبرنديرجاست Prendergast وجوين Gouin - إلى إصلاح أساليب التدريس للغات الأجنبية خاصة مع التطور الذي شهدته دراسة اللغة؛ نفسها إذ أسست الجمعية الدولية للصوتيات في ١٨٨٦ وابتكرت أبجدية التمثيل الصوتي المعروفة ب IPA ولذلك كان الهدف من تعلم اللغات الأجنبية لدى الإصلاحيين هو: دراسة اللغات في شكلها المسموع/ المنطوق أولا، التدريب على نطق أصوات اللغات ومعرفة وصف هذه الأصوات، استخدام المحادثات والحوارات في تقديم التعبيرات والكلمات الجديدة، استخدام الطريقة الاستنباطية في تعليم القواعد بأن تقدم الأمثلة للطلاب ومساعدتهم على استنباط القاعدة العامة التي تنتظم هذه الأمثلة جميعا. وبناء على هذه الأسس ظهرت الطريقة^(١) المباشرة Direct Method التي استخدمت اللغة المستهدفة في التعليم بدلا من اللغة الأم ولم تعلم من المفردات سوى ما يحتاجه الطلاب للتواصل اليومي، كما علمت القواعد بالاستنباط، واستخدمت مهارات التحدث والاستماع عند تقديم الجوانب اللغوية الجديدة قبل القراءة والكتابة، وكان تعليم المفردات الجديدة يتم من خلال العروض العملية أو المصورات أو الأشياء الحقيقية، أو من خلال تداعي الأفكار والأمثلة إذا كانت المفردات مجردة. (تيتون Titone 1968).

ورغم أن الطريقة الطبيعية قد دعت إلى -بل وطبقت جزئيا- أسس طيبة في تعليم اللغات الأجنبية، إلا أنها كانت بمثابة رد فعل لتطرف طريقة القواعد والترجمة بدلا من كونها نظرية شاملة لتعليم اللغات؛ فهي لم تبين لنا مثلا الأساس اللغوي الذي تقوم عليه، ولا الأسس النفسية لتعلم اللغات ولا طبيعة المنهج/ المقرر المدرسي وأهدافه

(١) في هذه الدراسة التزمنا بترجمة المصطلحات التالية تجنباً للتداخل بين الترجمات المختلفة لها:

الطريقة Method / Way

الأسلوب Technique

المدخل Approach

المنهج Curriculum

المنهاج Syllabus

وأدوار المعلم والمتعلم. والحق أن معظم طرائق التدريس حتى هذه الفترة كانت تركز على ما يجب أن يتم في الفصل الدراسي بغض النظر عن الأسس العامة والنظريات التي تكون الإطار العام الذي تعمل من خلاله، ولعل أهم إسهام للطريقة المباشرة هو أنها أظهرت-ربما لأول مرة- مفهوم الطريقة method إذ من خلالها انبثقت بعض التساؤلات المهمة التي أدت إلى الكثير من التطورات في تعليم اللغات. كان أهم هذه التساؤلات التالي (هوايت (Howatt, 1984):

١. ما أهداف تعليم اللغات الأجنبية؟ (هل تحقيق الكفاءة في المحادثة، أم القراءة أم الترجمة أم مهارات أخرى؟)

٢. ما طبيعة اللغة وكيف يؤثر ذلك على طريقة التدريس؟

٣. ما أسس اختيار المحتوى اللغوي في تعليم اللغات؟

٤. ما أسس تنظيم وتتابع تقديم المحتوى بما ييسر عملية التعلم؟

٥. ما الدور المنوط باللغة الأم؟

٦. ما العمليات العقلية والمعرفية التي يمر بها المتعلم التي قد يحتاج إلى التمكن منها حتى يتسنى له تعلم اللغة الأجنبية؟

٧. ما الأساليب والأنشطة التي تيسر عملية تعلم اللغة وما هي متطلبات استخدامها؟

وقبل أن نرى كيف حاولت طرائق التدريس اللاحقة الإجابة عن هذه الأسئلة، من الضروري أن نميز بين المصطلحات الكبرى الثلاثة "المدخل والطريقة والأسلوب approach, method, technique

جدلية المدخل والطريقة والأسلوب:

كثيرا ما تتداخل هذه المصطلحات الثلاثة في أذهان الباحثين في طرائق التدريس وتشابك دلالاتها لديهم، ولعل أحد أسباب هذا التداخل هو التفاوت في استخدام المصطلحات التي تشير إلى طريقة بعينها؛ فالمدخل التواصلي مثلا communicative approach أحيانا يشار إليه بأنه الطريقة التواصلية communicative method في حين أن المدخل الطبيعي natural approach لا تفصل فيه الكلمتان أبدا ولا يشار إليه أبدا ب "الطريقة الطبيعية" *natural method كما أن بعض الطرائق تستخدم مصطلحات مغايرة مثل الطريقة الصامتة silent way. ومن أسباب هذا التداخل أيضا عدم اتفاق المنظرين لطرائق التدريس على دلالات هذه

المصطلحات الثلاثة وإن كان معظمهم يتبعون نموذج عالم اللسانيات الأمريكي إدوارد أنتوني Edward (1963) الذي أشاع هذه التسميات الثلاث ابتداءً.

وتتمايز هذه المستويات الثلاثة تمايزاً هرمياً عند أنتوني؛ إذ يأتي المدخل أولاً على رأس القائمة ومنه تنبثق الطريقة ومنها ينتج الأسلوب. فالأسلوب التدريسي عنده يقوم بتنفيذ الطريقة التي تتسق بدورها مع المدخل. انظر إليه كيف يعرف كل منها:

"المدخل هو زمرة التصورات المترابطة التي تتعامل مع طبيعة تعلم اللغة وتعليمها. إنه مستوى البدهيات النظرية. وهو يصف طبيعة المادة الدراسية المتعلمة"

"الطريقة هي الخطة الكلية للتقديم المنظم للمادة اللغوية التي لا تتعارض أجزاؤها بل تتسق في مبناها مع بدهيات المدخل النظري. فإذا كان المدخل يمثل المستوى النظري فإن الطريقة تمثل المستوى الإجرائي. وبداخل المدخل الواحد تتعدد الطرائق"

"والأسلوب هو المستوى التطبيقي - ويتمثل في ما يحدث بالفعل في الصف الدراسي، وهو يشمل الإستراتيجيات والخطوات التي تتبع لتحقيق أهداف سلوكية محددة وآنية. ولا بد للأسلوب أن يكون متسقاً مع الطريقة و - بالتالي - منسجماً مع المدخل" (1963:62-67)

والملاحظ أن أنتوني قد صنف هذه المصطلحات الثلاثة ترتيباً هرمياً، بيد أن الممارسات العملية لكثير من المعلمين والمنظرين في طرائق التدريس تبين تداخلاً كبيراً بين المصطلحات الثلاثة، الأمر الذي حدا بروجرز وريتشاردز (٢٠٠١) أن يدخلوا تعديلاً على تصنيف أنتوني بأن ميزاً بين الثلاثة مصطلحات كالتالي:

يشمل مصطلح الطريقة Method ثلاثة أركان رئيسة هي: المدخل Approach والتصميم Design والأسلوب الإجرائي Procedure .

- المدخل يشير إلى نظريتين رئيسيتين تتكاملان عند تناول تعليم اللغات، هما نظرية اللغة ونظرية تعلم اللغة. تشير الأولى منهما إلى وجهة النظر اللسانية التي تتبناها وتبني عليها طريقة التدريس وممارساتها - من مثل النظرية البنوية للغة أو التواصلية أو المعرفية. وتشير الثانية منهما إلى وجهة النظر النفسية التي تتبناها وتبني عليها الطريقة وممارساتها التي تنظر إلى عملية التعلم ورؤيتها لكيفية تعلم الإنسان على العموم وتعلم اللغات على الخصوص - من مثل نظرية التعلم بالاشتراط وبالاقتران والتعلم بتكوين العادات و التعلم القائم على النماذج أو على العمليات المعرفية العليا.

- يشير التصميم إلى المكونات العامة التي تنبني على المنهج، وهو يشمل أهداف التدريس بهذه الطريقة والمحتوى/ المقرر والمادة التعليمية وأدوار المعلم والمتعلم وأنواع الأنشطة.

- ويشير الأسلوب الإجرائي إلى الخطوات العملية التي تتخذ في الصف.

والملاحظ أن روجرز وريتشاردز قد جعلوا مصطلح الطريقة مصطلحا كبيرا يشمل المصطلحات الأخرى، وجعلها كلمة عامة يراد بها كل ما يندرج تحتها. وبالتالي فالتصنيف ههنا ليس هرميا بل خطي مستوي، وهو أمر يفيد في نقطة أخرى هي أن أي من المستويات الثلاثة يمكن أن يتم بانعزال عن باقي المستويات ويمكن أن نجد - بناء على ذلك - طريقة غير واضحة المدخل النظري، مثل طريقة الترجمة والقواعد، ويمكن أن نجد طريقة تطغى فيها النظرية على الممارسات الواقعية من مثل طريقة الذكاءات المتعددة (كما سيأتي). كما أن هذا التعديل الذي أدخله روجرز وريتشاردز على تصنيف أنتوني قد أضاف مصطلحا جديدا هو "التصميم".

ومن الواضح أهمية هذا الركن في التعرف على الطرائق المختلفة للتدريس ولعل السبب في إضافتها لهذا المصطلح الجديد هو ما كان يعتري المصطلحات الثلاثة الأولى من تداخل كبير في الدلالة والاستخدام حتى إن بعض علماء اللسانيات التطبيقية كان يشير إلى التصميم باعتباره "الطريقة ذات حرف الإم الصغير small-m method ويشير إلى الطريقة باعتبارها "الطريقة التي تكتب بحرف كبير في بدايتها Capital-M Method وبالتالي محل مصطلح "التصميم" إشكالية كبيرة، إذ إن فض الاشتباك بين المصطلحات الثلاثة ليس بحاجة إلى المزيد من التعقيد بالتمييز بين الكلمات على أساس حروفها الاستهلالية. ويمكن تمثيل الصياغة الجديدة لريتشاردز وروجرز في الرسم التالي (Richards & Rogers, 2005):

الطريقة		
الأسلوب الإجرائي	التصميم	المدخل
السلوكيات	- الأهداف - الأنشطة - المحتوى	- نظرية اللغة
الملاحظة للمعلم	- دوار المعلم والمتعلم والمادة	- نظرية تعلم اللغة
والمتعلم في الصف	التعليمية	

نضوج طرائق التدريس: النموذج البنائي والنموذج التواصلي:

ومنذ بدايات القرن العشرين ظهرت مجموعة من طرائق التدريس التي وضح فيها مفهوم المدخل والتصميم والأسلوب، كان من أشهرها الطريقة السمعية الشفوية والطريقة التواصلية وقد سادت الأولى منهما حتى سبعينيات القرن الماضي في العالم العربي و استمرت الأخيرة منهما - وماتزال - حتى بدايات القرن الحادي والعشرين.

وسوف نلقي نظرة فاحصة على هذه الطريقة الأخيرة تمهيدا لرسم معالم المدخل - الذي يشمل العديد من الطرائق - بعد التواصل الذي بدأ استخدام بعض طرائقه في العالم الغربي منذ أواخر الثمانينيات، ومارسه بعض المعلمين في العالم العربي في أواخر التسعينات الذي يرهص ببداية جديدة لطرائق وأساليب تعليم اللغات الأجنبية للعرب وتعليم العربية للناطقين بغيرها.

يؤكد حجاج وخرما (1988) على أن الطريقة المباشرة وما أعقبها من محاولات إصلاحية - تمثلت في الطريقة الإصلاحية وطريقة القراءة - كانت مجرد إرهاصات ومقدمات للطريقة السمعية الشفوية البصرية Audiolingual/visual Method . وترجع أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللغة البنيويين Structural Linguists وعلماء الأجناس Anthropologists الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر في نفس الوقت الذي كان علماء النفس يصوغون نظرياتهم السلوكية، مثل نظرية الارتباط والإشراط والدافع وغيرها، وبوجه عام "فقد ساد جوُّ يطالب فيه الجميع بدراسة السلوك الإنساني بما في ذلك سلوكه اللغوي دراسة علمية موضوعية.

وقد أجمل مولتون Moulton 1963 مبادئها الأساسية في خمس فرضيات هي:

١. اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب. إذ انصب الاهتمام على النطق والتنغيم الصحيحين قبل القراءة والكتابة، والتركيز على اللغة التي يتحدثها عامة الناس في الحياة اليومية بديلا للغة الأدب الرسمية اللغة مجموعة عادات، فيتم اكتساب الأطفال للغة عن طريق تكوين العادة سواء بوقوع الاشتراط والاقتران ما بين المثير والاستجابة - تبعا لنظرية ثورديك وبافلوف - أو المحاكاة والاستظهار - كما في نظرية سكنر الإجرائية.

٢. على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يعلم معلومات عن اللغة، في سياق حياتي بدلا من تبديد الوقت في دراسة نظرية عقيمة.

٣. اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون. إذ يتم تعليم الصيغ اللغوية الدارجة مثلها في ذلك مثل الصيغ التي تستخدم في المستويات الأدبية العليا.

٤. اللغات تختلف فيما بينها، وتركز الطريقة على تعليم الفروق بين اللغات خصوصاً في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية والتعبير الاصطلاحية.

لقد حظيت هذه الطريقة بنجاح كبير ولاقت استحسان المدرسين والطلاب وأولياء الأمور ، لكن ظهور نظريات سيكولوجية ونظريات لغوية جديدة دفع المهتمين إلى التساؤل عن جدوى هذه الطريقة، خاصة النظريات المعرفية التي تخالف الأسس التي قامت عليها النظريات السلوكية تنادي بالمفهوم القائل بأن التعلم لا يتم فقط عن طريق المثير والاستجابة والعادة؛ بل يولد الإنسان ولديه استعداد للتعلم دعاه تشومسكي (١٩٥٧) "جهاز اكتساب اللغة" LAD ،ومن ثم طرأت تغييرات وتعديلات على هذه الطريقة منها تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى وظهور الطريقة الانتقائية التي تستخدم أساليب تدريس من طرائق مختلفة تعبر عن الجوانب الإيجابية في كل من النظريات السابقة- مع ضرورة الاحتراز من أن عملية الانتقاء نفسها لا بد أن تكون قائمة على نظرية خاصة في الانتقاء للاستجابة لاحتياجات المجتمع والدارسين.

وعلى أي حال فهذه التعديلات تعكس التطورات المستجدة وخصوصاً ظهور النظرية التوليدية التحويلية في علم اللغة وظهور النظريات المعرفية في التعلم. مما مهد الطريق في النهاية لظهور طريقة جديدة تركز على الاستعداد للتعلم وحل المشكلات ودور اللغة التواصلي - هي الطريقة التواصلية.

النموذج التواصلي:

يقوم النموذج التواصلي في تعليم اللغات الأجنبية على اعتبار اللغة أداة للتواصل والتخاطب والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، وبالتالي فقيمة اللغة تكمن في وظيفتها لتحقيق احتياجات التواصل المختلفة. وما يحكم تركيباً لغوياً معيناً إنما هو العلاقة الاجتماعية بين المعنيين في أحد مواقف التواصل. وبناء على اعتبار اللغة خصوصية بشرية تستخدم لأغراض التواصل اعتماداً على استعداد البشر الفطري للتواصل وللاستخدام اللغة - كما تقضي بذلك النظريات المعرفية- ، فقد ميز تشومسكي بين جانبين من هذه المهبة اللغوية؛ جانب القدرة اللغوية competence وهي المعرفة الكامنة في عقل كل منا، والثاني هو الأداء أو الكلام الفعلي performance وهو القدرة على التعبير لغوياً في المواقف المختلفة. (Chomsky, 1965)

وقد وافق هايمز Hymes 1972 على تفريق تشومسكي بين الملكة / أو القدرة اللغوية والأداء اللغوي بل أضاف إليها ما أسماه القدرة على التواصل أو ملكة التواصل نفسها communicative competence. بمعنى أن الإنسان بفطرته يعرف القواعد اللغوية وفوق ذلك يعرف كذلك قواعد استخدام هذه اللغة في المجتمع وكيفية استخدامها في التعبير عن الوظائف اللغوية.

"في ظل هذا الإطار المتشابك (بل المتناغم) من النظريات اللغوية والسيكولوجية والاجتماعية، قامت النظرية التواصلية (أو الوظيفية) في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية... واتخذت بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع أولا وعلى نظريات تعلم تأخذ في الاعتبار المتعلم، لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات" (حجاج وخرما 1988: ١٨٧)

ويمكن تلخيص أسس وخصائص هذه الطريقة في الآتي:

١. تقوم النظرية على رؤية عامة للدور الفطري للإنسان في تعلم اللغة بدلا من الاعتماد على نظرية سلوكية
٢. الملكة التواصلية تتضمن المعرفة بالقواعد اللغوية وكذلك سبل تطويعها في سبيل التواصل، وبالتالي فتعليم القواعد في هذه الطريقة يتم على اعتبارها معرفة حدسية لاستخدام اللغة- أي كأداة بدلا من هدف في حد ذاته. (ويدسون 1979 Widdowson)
٣. تؤكد الطريقة على المحتوى الدلالي للمنهج؛ إذ يتعلم التلميذ القواعد اللغوية من خلال المحتوى الدلالي بدلا من أن يعرف المحتوى بعد تعلمه للقواعد. وبذلك يتيسر للدارس تطبيق ما تعلمه في مواقف تواصلية مختلفة.
٤. تطويع الصيغ اللغوية المتعلمة لملائمة الموقف اللغوي والمعنيين في نموذج التواصل- فما يقال بين طبيب ومريض يختلف في بنيته وأسلوب عرضه عما يقال بين طالب ومعلمه أو طالب وزميله أو موظف ورئيسه.
٥. توظف النظرية المعارف المنبثقة من مجالات علم اللغة الاجتماعي وعلم النفس اللغوي وتبني المقررات التدريسية على أساسها مما يوفر الدافع لدى الدارس كي يشخصن اللغة تبعا للمواقف التي يتعرض لها.
٦. تتضمن الطريقة تعميم مواقف شبيهة بالواقع يكون دور الطالب فيها ما يحدث في مثل هذه المواقف في الواقع - كأن يكون متابعا للمعلومات ومسجلا لها ومعلقا عليها ومشاركا بخبراته السابقة مع أقرانه، ويعمل على إيجاد حلول للمشكلات ويناقش ويعطي تعليقات ويجادل ويدافع عن موقف ويعيد النظر في أفكاره ويعيد تنظيمها. وبذلك يصير الدارس محور عملية التعلم ذاتها.
٧. وإذ تهتم الطريقة بإعداد الدارس للتواصل الجيد ذي المعنى، فإن الأخطاء يتم التسامح مع مرتكبيها، بل يتم تشجيع الطلاب على إتيان الأخطاء طالما كان هدفهم هو الطلاقة اللغوية وتوصيل المعنى. فالطلاقة

أهم كثيرا من الدقة في التعبير. وغالبا ما ينصح المعلم بعدم مواجهة أو تصويب الأخطاء - حيث يتم إعادة تدوير جوانب المنهج، وسيجد المعلم الفرصة أكثر من مرة لإعادة التذكير بالصيغ الصحيحة.

٨. يقتصر دور المعلم -في هذه الطريقة المنصبة على الدارس - على تنظيم الأنشطة وتقديم العون عند طلبه من الدارسين وإزجاء النصح - ويبقى الدارس هو مركز عملية التعلم والتعليم فتتحدد النشاطات حسب احتياجاته وتمارس الصيغ اللغوية بأسلوب يعكس حياته اليومية.

٩. هناك معايير لاختيار وتنظيم محتوى المادة التعليمية هي:

أ. التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية المهمة للمتعلم.

ب. عرض المادة بطريقة دائرية وليست خطية لتنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية.

ج. تقسيم الوحدات التعليمية إلى نشاطات وليس وحدات لغوية.

د. استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة

١٠. لتحقيق ما تقدم تستخدم الطريقة مختلف الوسائل السمعية والبصرية (اللوحات - الصور-الأشرطة - الأدوات الحقيقية....) (حجاج وخرما 1988)

ورغم كل مميزات الطريقة التواصلية مقارنة بما سبقها من طرائق فإن سنة التغيير والتبديل قد طالتها وبدأ نجمها يأخذ في الأفول ونشأت على هامشها عدد من الطرائق الأخرى. ولعل أكبر ما وجه لهذه النظرية من نقد يتمثل في الآتي: (Al-Haumaidi, 2013)

١. التركيز الأكبر على المعنى وإغفال دور التركيب في ضمان وصول المعنى.

٢. الاعتماد الكبير على المنهاج الوظيفي الموضوعاتي الذي يتطلب قدرات عالية عند المتعلمين.

٣. أن طبيعة وظائف اللغة التواصلية ليست متدرجة -كما هو الحال في التراكيب القواعدية - بل إنها متداخلة على نحو كبير.

٤. على الرغم من أهمية العناية باحتياجات المتعلمين، إلا أن هذا التوجه ينطوي على أن يقوم المعلم بإعادة تشكيل المقرر والأنشطة في كل مرة يعلم فيها مجموعة جديدة، الأمر الذي يتطلب مدرسا محترفا.

٥. التركيز الكبير على المعنى وإهمال التراكيب قد يضر بالمقدرة التواصلية لدى المتعلم؛ لأن اللفظ لا ينفك عن المعنى، والتركيب لا يهمل على حساب المعنى الذي قد يبدو مشوها على نحو غير مقصود.

٦. قد يكون من الصعب توافر الحجرات الدراسية التي تتسع للنشاطات الجماعية والمهام التي يتطلبها المدخل التواصلي في التدريس خاصة في الفصول المكتظة بالطلاب.

لكل هذه الانتقادات، ظهرت عدة طرائق ومداخل تدعو نفسها بديلة عن المدخل التواصلي، وسناقش فيما يلي هذه المداخل والطرائق وإشكالية تسميتها وتجميعها تحت مظلة "المدخل ما بعد التواصلي".

المدخل ما بعد التواصلي

طرائق متفرقة أم وحدة عضوية؟

في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات من القرن الماضي ظهرت عدة طرائق ومداخل لتعليم اللغات الأجنبية - كلها تعتبر بدائل نظرية وعملية للمدخل التواصلي. منها طريقة الاستجابة الكلية (Total Physical Response) (TPR) (Response) والطريقة الإيجابية Suggestopedia وطريقة التعلم النفسي المجتمعي (Community Language Learning) (CLL) وطريقة النظرة الكلية للمتعلم Whole Language و الطريقة الصامتة Silent Way وطريقة الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences وطريقة البرمجة اللغوية العصبية Neurolinguistic Programming و المدخل المعجمي Lexical approach والمدخل القائم على الكفايات Competency-based learning.

وقد تمايزت هذه الطرائق والمداخل لتشكّل فيما بينها ما صار يعرف باسم "المدخل ما بعد التواصلي- Post-Communicative Approach" أو ما يطلق عليه أحياناً "حقبة ما بعد الطرائق". (Richards and Rodgers, 2005)

وفيما يلي تأطير لهذه الاتجاهات التي تشكل المدخل ما بعد التواصلي:

ملامح المدخل من خلال الممارسات والأطر النظرية:

١. مدخل يعلي من شأن القدرات العقلية.
٢. مدخل يستعيد دور المفردات اللغوية.
٣. مدخل يتركز حول التناص / سياق المحتوى.
٤. مدخل يستفيد من منجزات علوم التنمية البشرية.
٥. مدخل يهتم بوظائف اللغة كما يهتم بصعوبات التعلم لدى الطالب.

٦. مدخل ينحو نحو تكامل المكونات اللغوية.

٧. مدخل يتهم بتداولية القواعد أكثر من القواعد.

أولاً: مدخل يعلي من شأن القدرات العقلية والمقددرات **Multintelligencia**:

وهذا الملاحم من ملاحم المدخل ما بعد التواصلي يتمثل بوضوح في طريقة الذكاءات المتعددة وطريقة الكفايات. فبالنسبة لطريقة الذكاءات المتعددة، يرى هاورد جاردر **Gardner** المؤسس لنظرية الذكاءات المتعددة أن الإنسان لا يتوافر لديه مجرد قدرة عقلية عامة، بل تميز قدراته العقلية بذكاءات متعددة، وكل منا له حظ من هذه الذكاءات يختلف عن الآخرين. وربما تتوافر الذكاءات جميعاً في بعض الأشخاص. ولكن الميزة الأساسية لهذه النظرية هي أن كل إنسان (وبالتالي كل متعلم) ذكي بطريقة ما. وعلى المعلمين استكشاف هذه الذكاءات وتنميتها بدلاً من التركيز على شكل واحد من القدرات العامة (لغوية أو منطقية أو رياضية) وإهمال باقي الذكاءات. وقد حدد جاردر في 1985 كتابه "أطر العقل **Frames of the Mind**" سبعة ذكاءات تتوافر لدى الإنسان هي:

١. الذكاء اللغوي: أو الذكاء الشفهي هو القدرة على استعمال اللغة والحساسية للكلمات ومعاني الكلمات ومعرفة قواعد النحو والقدرة على معرفة المحسنات البديعية والشعر وحسن الإلقاء. والقدرة على نقل المفاهيم بطريقة واضحة. والأشخاص الأذكياء لغوياً هم الشعراء والخطباء والمذيعون.
٢. الذكاء الرياضي المنطقي: قدرة الشخص الرياضية والمنطقية والتفكير المجرد وحل المشكلات. والأشخاص الأذكياء رياضياً هم علماء الرياضيات والمهندسون والفيزيائيون والباحثون.
٣. الذكاء الشخصي: قدرة الشخص على تشكيل نموذج دقيق وواضح من نفسه واستعمال هذا النموذج بفاعلية في الحياة في مستوى أساسي ومعرفة مشاعر المتعة والألم. وهذه صفات العلماء والحكام والفلاسفة.
٤. الذكاء الاجتماعي: هو قوة الملاحظة ومعرفة الفروق بين الناس وخاصة طبائعهم وذكاءهم وأمزجتهم ومعرفة نواياهم ورغباتهم. وهذه صفات رجال الدين والساسة المتصفين بالفراسة وسعة المعرفة.
٥. الذكاء الموسيقي: هو القدرة على تمييز الأصوات والإيقاعات. مثل المطربين والملحنين والعازفين.
٦. الذكاء الفراغي أو التصوري (أو البصري) سعة إدراك العالم والقدرة على التصور ومعرفة الاتجاهات وتقدير المسافات والأحجام. ومثل أولئك هم المهندسون والجراحون والرسامون.

٧. الذكاء البدني: وهو قدرة الشخص على التحكم في حركات جسده. مثل السباحين، والبهلوانات، والممثلين.

ثم أضاف ذكاءً ثامناً هو الذكاء الطبيعي ويعني به: القدرة على فهم الطبيعة وما فيها من حيوانات ونباتات والقدرة على التصنيف. ومثال ذلك المزارعون - الصيادون.

ومن بعد جاردنر ظهرت ذكاءات أخرى منها الذكاء الوجودي أو الروحي ويتمثل في الأشخاص الذين لديهم قدرة على التفكير بطريقة تجريدية وهم الذين يفكرون بالحياة والموت. وهؤلاء الذين يفكرون في ما وراء الطبيعة أو ما بعد الموت.

ثم استقدم كولمان 1995 Coleman الذكاء العاطفي، ويعني به القدرة على التعرف على شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا، ولإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين.

والجدير بالذكر أن فكرة وجود ذكاءات متباينة لم تكن بدعاً جديداً استحدثه جاردنر، بل ذكرت قبله بأسماء أخرى تشير إلى نفس المفهوم، منها نظرية السمات العقلية، ومنها مقال نشره أحمد أمين يتحدث فيه عن النبوغ المتنوع لدى الإنسان ثم جمع هذه المقالات في كتاب فيض الخاطر في عام ١٩٦٦.

وما يعيننا في هذه النظرية أنها استقدمت إلى حقل تعليم اللغات الأجنبية، ووضعت لها ماري كريستين Christison 1997 محددات لأنشطة لغوية يمكن استخدامها في تعليم اللغات الأجنبية، منها:

الذكاء اللغوي: أنشطة الخطابة، وسرد القصص والمناظرات وكتابة المذكرات والحفظ والإلقاء والألعاب اللغوية.

الذكاء المنطقي: حل المشكلات، إجراء الحسابات، التجارب العلمية.

الذكاء الفراغي / التصوري: التصوير، استخدام الأشكال والخرائط العقلية، الرسم، تحليل الخداع البصري، استخدام المجهر.

الذكاء البدني: الرحلات الميدانية، التمثيل الصامت، الأعمال اليدوية، الطبخ، لعب الأدوار.

الذكاء الموسيقي: الغناء، الإنشاد، الموسيقى، العزف، وإلقاء الشعر، تلاوة القرآن.

الذكاء الشخصي: التأمل، كتابة المذكرات، العمل الفردي، قوائم الاختيارات، الأعمال المنزلية.

الذكاء الاجتماعي: العمل الثنائي، العمل الجماعي، قيادة الفريق، التدريس التبادلي، العصف الذهني الجماعي.

وترى كريتين ١٩٩٧ أن هناك ثلاث مراحل أساسية يمكن استخدامها عند التدريس باستخدام طريقة الذكاء المتعددة، هي:

١- إيقاظ الذكاء المخدر: وفيه يحضر المدرس للفصل مجموعة من الأشياء التي يمكن الطلاب من لمسها أو تذوقها أو شمها أو رؤية أبعاد مختلفة منها - وتكون مرتبطة بموضوع الدرس.

٢- تعزيز نمط الذكاء الموجود: وفيه يطلب من المتعلمين المشاركة بإحضار أغراض أخرى مشابهة تعبر عن شخصياتهم وأنماط الذكاء السائد لديهم - وقد يتم هذا في مجموعات وفرق - ويملاون ورقة عمل بالملاحظات التي توصلوا لها.

٣- التدريس بالذكاء / من أجل الذكاء: وفيه يقدم المعلم عددا من أوراق العمل المتصلة بموضوع الدرس ويطلب من الفرق والمجموعات تسجيل مشاهداتهم أو حل الأسئلة المطروحة عليهم .

٤- نقل الذكاء: وفيه يطلب من الطلاب في مناقشة مفتوحة كيفية الاستفادة من المعلومات التي حصلوها في الدرس في حياتهم اليومية أو ذكر أمثلة من الحياة اليومية تعبر عن استخدام مادة الدرس (مفردات - قواعد). (ص: ١٢٢)

كما يمكن الاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تطوير الأنشطة الجامدة وإخراجها بأشكال أخرى أكثر مناسبة لنمط الذكاء الشائع لدى مجموعة معينة من الطلاب. وفي هذه الحالة يتم توزيع استبانة للطلاب لمعرفة نمط الذكاء المفضل لديهم... ثم تقسيمهم إلى مجموعات متجانسة حسب نوع الذكاء السائد، ثم يتم تصميم النشاط الواحد بأكثر من طريقة حسب الذكاءات الموجودة بالقاعة، ويتم تكليف كل مجموعة بتأدية النشاط طبقا لورقة العمل الموزعة عليهم... بعد ذلك يتم توزيع الطلاب على مجموعات غير متجانسة بحيث يتواجد شخص بذكاء مختلف في كل مجموعة، وتبدأ عملية إعطاء التغذية الراجعة عن النشاط الأخير.

ومهما يكن من شيء فإن طريقة الذكاءات المتعددة تميل نحو نظرية التعلم أكثر منها ناحية نظرية اللغة، ويبدو فيها التكلف في كثير من الأنشطة التي ربما تستهلك الوقت والجهد.

شكل (١) الذكاءات المتعددة التسعة



ويتمثل الملمح الأول للمدخل ما بعد التواصلي - كذلك - في الأسلوب القائم على تنمية الكفايات وCompetency-based language teaching وهو مدخل ظهر في نهاية السبعينات على يد شنيك Schenck 1978 كرد فعل لتهافت مفهوم المقدرة التواصلية الذي دعا إليه المدخل التواصلي. فبدلاً من الاكتفاء بالمقدرة التواصلية أو الارتداد إلى المقدرة اللغوية القديمة، قدم شنيك عدداً من المقدرات competences المطلوب تنميتها لدى المتعلم بناءً على المخرجات المستهدفة (ILOs (intended Learning Outcomes). وهو يرى أن هذا المدخل: "قائم على المخرجات ومتكيف مع احتياجات الطلاب والمعلمين والمجتمع... وكما أن الاحتياجات والمقدرات تختلف من طالب لآخر، فكذلك المخرجات تتباين في مستوياتها" (ص: ١٤١).

ويستعرض اورباك Auerbach 1986 العوامل الأساسية المتضمنة في تطبيق برامج مدخل الكفايات كالتالي (ص ص: ٤١٤-٤١٥):

- ١- التركيز على التعامل الناجح في المجتمع: بجعل الطلاب مستقلين وفاعلين في مجتمعاتهم.
- ٢- التركيز على المهارات الحياتية: بدلاً من تعلم اللغة في قوالب شبيهة بالحياة، يتعلم الطلاب اللغة في الحياة من خلال تقييم دقيق للمتطلبات كل مرحلة تعليمية.
- ٣- التركيز على المهام أو الأداء: فما يهم هو الأداء الذي يعكس المعرفة وليس المعرفة التي ربما لا تتمثل في أداء ناجح.

- ٤- التعليم الموديولي: بتقسيم اللغة إلى موديولات متدرجة متكاملة ذات معنى واقعي للطالب.
- ٥- الأولوية للمخرجات: بتحديد المتوقع من الطالب قبل الدراسة والتركيز عليه أثناءها لتحقيقه تماما بعدها.
- ٦- التقييم مستمر ومتواصل: وذلك بتحديد الواقع الحالي والمستهدف وتحديد الفجوة بينها ومن ثم العمل على تنفيذ مخرجات تسد هذه الفجوة.
- ٧- استعراض إتقان الأهداف الأدائية: بديلا عن الاختبارات الكتابية تستخدم اختبارات الأداء الاستعراضية.

٨- التدريس التفريدي والمتمركز حول المتعلم: بالنسبة للمحتوى والمستوى والسرعة والأهداف والتقييم. وهذا المدخل قد أثبت فعالية كبيرة خاصة في تعليم المهاجرين واللاجئين لأنه اعتمد على تأهيلهم للحياة في المجتمعات الجديدة والتفوق في التعامل معها. ويقول ريات ولوهان Rylatt & Lohan (١٩٩٧: ١٨): يمكننا القول بثقة ونحن على أعتاب المليونية الجديدة أن عملية تنشيط المقدرات / الكفايات ستظل واحدة من أسرع الصناعات والأوليات في هذا العالم". كما تطور هذا المدخل إلى شيوع ثقافة المعايير والمؤشرات والعلامات الهادية فيما بعد standards, indicators, benchmarks

ثانيا: مدخل يستعيد دور المفردات اللغوية Phraseology

رغم أن بالمرز Palmers قد ركز في بداية القرن العشرين على أهمية المفردات اللغوية في تعلم اللغات الأجنبية واعتبرها أصغر وحدة لغوية للتعلم، إلا أن التابعين لبالمرز ابتعدوا عن هذه الفكرة كثيرا وركزوا على النصوص الكلية، من مثل محاولات ميكل ويست Michael West التي قدم فيها عددا كبيرا من عيون الأدب العالمي بلغة مبسطة وبنى على أساسها "طريقة ويست الجديدة" التي تعتمد القراءة الموزعة Extensive reading أساسا لها. ومن مثل محاولات لويس ألكساندر L.G. Alexander التي انتهج فيها نفس نهج ويست ولكنه جعله متدرجا قواعديا وليس مفرداتيا.

وفي المدخل ما بعد التواصل، تعود فكرة بالمرز مرة أخرى للحياة من خلال المدخل المعجمي الذي يعنى عناية خاصة بالمفردات والاشتقاقات ومعالجة الصيغ المختلفة للألفاظ. وهو مدخل ينسب إلى عدد من الباحثين منهم ويليس 1990 Willis من خلال المنهاج المعجمي الذي ابتكره lexical syllabus ولويس Lewis من خلال تبنيه للمدخل المعجمي lexical approach بالإضافة إلى كتابات نيتنجر ودي كاريكو Nattinger and De

Lexical phrases and Carrico 1992 المتمثلة في طرحها تدريس اللغة من خلال التعبيرات المفرداتية language teaching. كما ينسب كذلك لتشومسكي Chomsky الذي أكد في نظرية المنيماليزم minimalism على أن المفردة هي الرأس lexicon is prime. وبناء على هذه المحاولات الأولية، ظهرت عدة ذخائر / مكانز لغوية corpora أشهرها مكنز COBUILD Bank of English Corpus والمكنز الدولي لكامبردج Cambridge International Corpus والمكنز البريطاني القومي British National Corpus والمكانز هي تجمعات ضخمة للألفاظ وتواردها، ونسبة تكرارها وشيوعها في النصوص المكتوبة والمنطوقة .. يستخدم في تجميعها ورصدها أجهزة الحاسوب المتقدمة. وتقدم لنا خدمات جليلة خاصة بالمتواردات Collocations والمترادفات synonyms والمتضادات antonyms.

ويرى لويس Lewis 2000 أن هناك مسلمات أساسية في المدخل المعجمي:

- ١- أن تعلم المفردات يتبع من التعرض لها في مواقف مختلفة.
 - ٢- أن التعرف على المتواردات أمر ضروري ولكن ليس كافياً لتحول التعلم من مدخلات input إلى مفهومات intake ومن ثم مستوعبات^(١) uptake.
 - ٣- أن ملاحظة الاختلافات والتشابهات والقيود والأمثلة كلها تساهم في تحول المدخلات إلى مفهومات...
 - ٤- أن إنتاج اللغة ليس نتيجة للقواعد الصورية ولكن هو نتيجة لتراكم المفردات والأمثلة في خبرة المتعلم.
 - ٥- أن المنهاج الخطي linear syllabus لا يصلح لتعليم الطبيعة اللاخطية لاكتساب اللغة.
- ويرسم لنا وولارد Woolard 2000 خطوطاً عريضة لمسار الدرس في المدخل المعجمي كالتالي:

- ١- تدريس المتواردات كلٌّ على حدة.
- ٢- توعية المتعلمين بالفروق بين المتواردات.
- ٣- تبيان المحددات والقيود على استخدام الألفاظ المتواردة في السياقات الخاصة.
- ٤- تخزين المتواردات من خلال احتفاظ المتعلمين بدفتر المفردات.

(١) مصطلح المفهومات والمستوعبات من ترجمتنا للفظ الأنجليزي intake و uptake على التوالي. ويقصد بالمفهومات: الاستبصار بالمدخلات اللغوية وفهمها، أما المستوعبات: فهي القدرة على تذكر المدخلات واستخدام المفهومات في مواقف أخرى مشابهه بعد فترة من الزمن. (أنظر كاثلين بيلي، الإشراف على معلم اللغة: مدخل دراسة الحالة، ٢٠١٠)

ومهما يكن من أمر فإن المدخل المعجمي قد استعاد للمفردات دورها المهمش، لكنه لم يقدم صورة متكاملة لتعليم مهارات اللغة المختلفة، واقتصر على الدراسة اللغوية الاشتقاقية التي تجد متعة لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء لاستكشاف غوامض اللغة الأجنبية ومعرفة الفروق اللغوية.

1 emed quite natural); but when the Rabbit actually TOOK A WATCH OUT OF ITS WA
2 t a thousand times as large as the Rabbit, and had no reason to be afraid of
3 'No, they're not,' said the White Rabbit, 'and that's the queerest thing ab
4 ging for apples, indeed!' said the Rabbit angrily. 'Here! Come and help me
5 che!' Alice watched the White Rabbit as he fumbled over the list, feeli
6 'Did you say "What a pity!"?' the Rabbit asked. 'No, I didn't,' said Al
7 'She boxed the Queen's ears--' the Rabbit began. Alice gave a little scream
8 d the King. On this the White Rabbit blew three blasts on the trumpet, a
9 ess,' said the King; and the White Rabbit blew three blasts on the trumpet,
10 n't opened it yet,' said the White Rabbit, 'but it seems to be a letter, wri
11 ask help of any one; so, when the Rabbit came near her, she began, in a low
12 e afraid of it. Presently the Rabbit came up to the door, and tried to o
13 he stairs. Alice knew it was the Rabbit coming to look for her, and she tr
14 she stopped hastily, for the White Rabbit cried out, 'Silence in the court!'
15 ight brass plate with the name 'W. RABBIT' engraved upon it. She went in wi
16 jury. 'Not yet, not yet!' the Rabbit hastily interrupted. 'There's a g
17 Down the Rabbit-Hole Alice was beginning to
18 n time to see it pop down a large rabbit-hole under the hedge. In anothe
19 she was to get out again. The rabbit hole went straight on like a tunnel

شكل (٢) نموذج للبحث في المكانز باستخدام الحاسوب (في الإنجليزية)

2:2	غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ ۚ ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ	1
2:44	أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ وَأَسْتَعِينُوا ۚ بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ	2
2:53	بَعْدَ ذَلِكَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ وَإِذْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَالْقُرْآنَ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ	3
2:78	يُسِرُّونَ وَمَا يُعْلِنُونَ وَمِنْهُمْ أُمِّيُونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانٍ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ فَوَيْلٌ	4
2:79	وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ يَكْتُمُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ	5
2:85	تُقَدِّهِمْ وَهُوَ مُحَرَّمَ عَلَيْهِمْ إِخْرَاجُهُمْ أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ	6
2:87	الْعَذَابَ وَلَا هُمْ يَنْصَرُونَ وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَوَعَيْنَا مِنْ ۚ بَعْدِهِ بِالرُّسُلِ وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ	7
2:89	اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَقَلِيلًا مَّا يُؤْمِنُونَ وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِمَا مَعَهُمْ وَكَانُوا	8

شكل (٣) نموذج للبحث في المكانز باستخدام الحاسوب (في القرآن)

ثالثاً: مدخل يهتم بالتناص / سياق المحتوى Intertextuality:

ومن ملامح المدخل ما بعد التواصلية أنه يفيد من الرسالة Message في تعميق الوسيلة Medium. فكما هو معلوم أن تعليم اللغات الأجنبية يركز على الأبنية دون النظر لطبيعة المحتوى المقدم اللهم إلا من جانب تعزيز الثروة المفرداتية عن الموضوع. فإذا ما صار الموضوع نفسه هو بؤرة التركيز صار تعلم اللغة هامشياً وهو ما نراه في تعلم الإنجليزية للأغراض الخاصة (ESP (English for Specific Purposes). والحقيقة أن اندماج الطلاب في موضوع معين شيق بالنسبة لهم يجعلهم يكتسبون اللغة بشكل لا واعٍ، لأن التركيز الآن لا يكون على التركيب ولا اللفظ بمقدار ما هو على فهم المعنى المثير ومتابعة الحدث الشيق فتركز اللغة واستخداماتها وقواعدها في خلفية عملية التعلم لدى الطالب وعندما يستدعي المعرفة المحصلة يفاجأ بأنه يستدعيها بسهولة بنفس الألفاظ والتراكيب التي لم يبذل مجهوداً في تحصيلها.

ومن أبرز جوانب هذا الملمح المدخل القائم على المحتوى (CBI) Content-based instruction الذي ينبثق من تصورين أساسيين هما:

١- أن الناس يتعلمون بفعالية أكبر عندما يستخدمون اللغة كأداة / وسيلة لاكتساب المعرفة وليس كغاية في حد ذاتها

٢- أن المحتوى المختار بعناية يعكس احتياجات المتعلم في اللغة الأجنبية.

(Grandin 1993, Wesche 1993)

ومصادقاً لهذه التصورات، نذكر كيف تعلم الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده اللغة الفرنسية في نهايات القرن التاسع عشر قبل أن تنضج علوم طرائق التدريس وأساليبها بعشرات السنين؛ إذ يذكر تلميذه الشيخ رشيد رضا أن الأستاذ الإمام طلب من معلم للفرنسية أن يأتيه ليعلمه فأتاه المعلم حاملاً كتاباً للقواعد، فاستنكر الإمام ذلك وسأل عن أشهر أدباء فرنسا فعلم أنه فيكتور هوجو وسأل عن أعظم أعماله فعلم أنها "البؤساء" فطلب من المعلم أن يأتيه بهذه الرواية وأن يتركه يستكشف مغاليق اللغة على أن يراجعة مرة كل أسبوع فيعرض عليه الإمام ما فهمه وما توصل إليه فيثبت المعلم ذلك أو يصححه. (Abdellah, 2012)

وللمعلم دور كبير في هذا المدخل؛ إذ أنه من يختار المحتوى طبقاً لاهتمامات المتعلمين ويثير اهتمامهم وينوع من أساليب التقديم وهو بالنسبة لهم الحجة في الموضوع الذي إليه يرجعون. وأهم من دور المعلم ههنا دور المادة التعليمية التي تعتمد على مواد حقيقية authentic لم تصمم لأغراض تعليمية ابتداءً وإنما هي كما هي في الحياة

اليومية - وهذا ما يشعل حماس المتعلمين إذ أنهم يرون القيمة الحقيقية لتعلمهم شيئاً مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بحيواتهم. وقد تشمل المادة التعليمية أدلة السياحة والسفر والصحف اليومية وجداول مواعيد القطارات والطائرات وبرامج الإذاعة والتلفزيون... إلخ وبالتالي لا يوجد كتاب دراسي ثابت.

ومعظم الجامعات الغربية تعتمد هذا المدخل في تعليم الإنجليزية للناطقين بغيرها من خلال تقديم عدد كبير من الموضوعات للطلاب يختارون منها ما يناسبهم أو يناسب طبيعة دراستهم ما بعد الأولية ويتم التسجيل فيها.. وبالتالي يكون تقسيم المجموعات بناء على الاهتمامات أكثر منه بناء على مستوى الكفاءة اللغوية.

ورغم أن فكرة المدخل القائم على المحتوى قديمة إلى حد ما- فقد ظهرت منذ الثمانينات- إلا أن تطورات كثيرة طرأت عليها من مثل البرامج التالية التي تقدم في بعض الجامعات الغربية:

١- التعليم القائم على الموضوعات Theme-based language instruction.

٢- التعليم الحاضن للمحتوى sheltered content instruction.

٣- التعليم الموازي للمحتوى Adjunct content language instruction.

٤- تدريس الفريق Team teach.

ورغم فعالية هذا المدخل في تعليم اللغات إلا أنه لم يسلم من نقد يتركز على صعوبة إعداد المعلم الكفاء لهذا النوع من التعليم.

رابعاً: مدخل يفيد من منجزات علوم التنمية البشرية NLP

إن تداخل العلاج النفسي مع طرائق التدريس ليس بالأمر المستحدث، فقد تلا ظهور المدخل التواصلية واتساعه ظهور لطرائق تدريس تستفيد من أساليب العلاج النفسي تمثلت في طريقة التعلم المجتمعي CLL (Community Language Learning) التي يتم التعامل فيها بين المعلم والمتعلم بأسلوب أشبه ما يكون بأسلوب تعامل المعالج النفسي والمريض. كذلك ظهرت الطريقة الإيحائية Suggestopedia. وفيها يتم الاستفادة من العقل اللاواعي باستخدام تأثيرات الصوت واللون والأثاث والموسيقى الخلفية والديكور لإحداث تعلم لا وعٍ.

ولكن المدخل ما بعد التواصلية يمتد لأبعد من ذلك يفيد من علوم التنمية البشرية الذاتية ومنها "البرمجة اللغوية العصبية Neurolinguistic programming" ورغم أن بداية ظهور هذا الأسلوب النفسي لتفعيل الثقة بالذات والآخرين كان في السبعينات (على يد جون جرنذر عالم النفس وريتشارد باندلر عالم اللغة Grindler

Bandler &) إلا أن استخدام هذا العلم في حقل تعليم اللغات الأجنبية لم يظهر إلا في أواخر التسعينات على يد رافيل ونورمان Revell & Norman, 1997, 1999 اللذين يعرفان البرمجة اللغوية العصبية بأنها "مجموعة من الأساليب والأنماط والإستراتيجيات للمساعدة في التواصل الفعال والنمو الشخصي والتغير والتعلم". كما يقدم لنا رافيل ونورمان عددا من الافتراضات الأساسية التي تحكم نظرية اللغة والتعلم باستخدام البرمجة اللغوية العصبية:

- ١- العقل والجسد مرتبطان معا؛ فهما جزء من نفس النظام وكل واحد منهما يؤثر في الآخر.
- ٢- الصورة الذهنية تختلف عن الحقيقة الواقعية.
- ٣- لا يوجد فشل، ولكن يوجد فرص متجددة للنجاح.
- ٤- يمكنك أن تجعل الصورة الذهنية هي الحقيقة ان آمنت بها.
- ٥- معرفتك ما تريد تساعدك في الحصول عليه.
- ٦- المصادر التي نحتاجها كلها بداخلنا.
- ٧- التواصل لفظي وغير لفظي.
- ٨- العقل اللاواعي له أهمية كبيرة.
- ٩- كل سلوك له نية إيجابية.
- ١٠- نمذجة السلوك المتميز تؤدي للتميز.
- ١١- في أي نظام، يكون العنصر الأكثر مرونة هو صاحب التأثير الأكبر على هذا النظام.

ويبدو أن البرمجة اللغوية العصبية ليست طريقة تدريس بالمعنى التقليدي ولكنها أسلوب لإدارة الصف تعتمد على التحفيز ورفع الروح المعنوية وتنمية القدرات النفسية للطلاب كي يصيروا متأهلين لتحصيل المعلومات والوصول إلى أعلى المستويات الممكنة في تعلم اللغات.

ويعلق ريتشاردز وروجرز Richards & Rodgers 2001 على هذه الطريقة بقولهما: "إنها ليست طريقة ولكنها فلسفة إنسانية وزمرة من المعتقدات والمقترحات قائمة على الدراسة للنفس البشرية وهدفها التأثير على الآخرين بإقناعهم أن لديهم الطاقة لضبط حياتهم وحيوات غيرهم" (ص. ١٣٠) وبناء على ذلك فإن المأمول أن من يستخدم هذا الأسلوب من المعلمين سيصير معلما أكثر فعالية وتأثيرا ممن لا يستخدمه.

خامسا: مدخل يهتم بوظائف اللغة كما يهتم بصعوبات التعلم لدى الطالب TFR

ليس جديدا التركيز على إعمال جانبي المخ وتنشيطهما في مجال التعليم والتعلم. وقد ظهرت بدايات هذا الأمر مع أشر عام ١٩٦٩ عندما استحدثت طريقة الاستجابة الحركية الكلية (TPR Total Physical Response). وليس جديدا التطبيقات التي تلت هذه الطريقة والمتمثلة في قيام المدخل الطبيعي عند كراشن 1981 Krashen الذي ميز بين التعلم والاكتساب وسعى كي يحول تعلم اللغات الأجنبية إلى بيئة أقرب للطبيعية ليتم الاكتساب.

ولكن الجديد الذي يتضمنه المدخل ما بعد التواصل هو طريقة الاستجابة الوظيفية الكلية (TFR Total Functional Response) وهي التطور الطبيعي لل TPR فهي تعتمد كذلك على طبيعة الاستقبال أولا ثم الإنتاج لاحقا، وتعتمد على تفعيل الجانب الأيمن - فضلا عن الأيسر من المخ- وعلى تخفيف الضغط على المتعلمين فلا حاجة لإنتاج استجابات لفظية منطوقة أو مكتوبة حتى يتهيأ المتعلم تماما للقيام بهذه الاستجابة. إلا أن الاستجابة الوظيفية تؤكد كذلك على ربط كل هذه الجوانب بالمدخل الوظيفي للغة وذلك بناء على نتائج البحوث في تحليل الخطاب Discourse analysis ونظرية الاسكيا Schema وعلوم التداولية Pragmatics وعلم اللغة الوظيفي Functional linguistics التي ارتأت ضرورة إعادة اكتشاف المدخل الوظيفي برؤية جديدة

في هذه الرؤية يتم الترحاب باستخدام اللغة الأم أثناء تعلم اللغة الأجنبية مع تخفيف التوتر باستخدام تطبيقات الاستجابة الحركية ثم التحليل التقابلي contrastive analysis للطبيعة الوظيفية اللغوية في كلتا اللغتين. وقد طبق هذا الأسلوب في بعض مدارس أستراليا واعتمد التدريس فيها على خمسة أجناس نصية (كما يذكرها روجرز 2001:Rodgers):

- ١- التقرير Report وفيه يتم اطلاع الطلاب على عدد من النصوص القصصية المصورة.
- ٢- الإجراء Procedure وفيه يتم توزيع القصص عليهم وتركهم لاستكشافها.
- ٣- الشرح Explanation يتولى المعلم توضيح الأحداث ويقوم بتمثيلها أثناء القراءة ويمثل معه الطلاب.
- ٤- العرض Exposition وفيه يعرض الطلاب ما فهموه من الشرح مقترنا بالحركات التمثيلية.
- ٥- الاستعادة Recount وفيها يتذكر الطلاب التعبيرات باللغة الأجنبية ويذكرونها ثم يستخدمونها في مواقف مشابهة.

وهو -كما يلاحظ - أسلوب تعليمي يعنى بمراعاة صعوبات التعلم لدى المتعلمين خصوصا في مجال الإنتاج (الحديث والكتابة)، كما يعنى بالتعرف على الوظيفة الحقيقية لتراكيب اللغوية، ولا غضاضة في الاستعانة باللغة الأم لتحقيق هذا الهدف.

سادسا: مدخل ينحو نحو تكامل المكونات اللغوية (الطريقة الكلية)

يطلق روجرز على هذا الجانب من المدخل بعد-التواصل "تكاملية الأوزون اللغوية O-zone Whole language" 2001 والمقصود به تنمية وعي المتعلم بطبيعة عمل اللغة من خلال برنامج تتكامل فيه الدراسة الأدبية وورش عمل الكتابة والمحتوى الواقعي وتعاونية المتعلمين. وقد صار هذا الاتجاه شائعا في تسعينات القرن الماضي كأسلوب للتعليم الحر للأطفال في المرحلة الابتدائية يبنى أساسا على محتوى واقعي للقراءة وبالتالي يختار فيه المتعلمون ما يرغبون في قراءته ويتفاعلون مع المقروء من خلال استكشاف الأشكال والرموز والصور للوصول إلى معنى متكامل ومن ثم تبدأ عملية التعبير عن المفهوم. والأسس الكبرى التي بني عليها هذا الاتجاه هي (Rigg, 1991:526):

- ١- استخدام مواد تعليمية حقيقية.
- ٢- التركيز على الأحداث الطبيعية وليست المهينة للتدريس.
- ٣- اعتماد الأقايصص والاعمال الأدبية كأساس في القراءات المعروضة.
- ٤- القراءة من أجل الفهم ولغرض حقيقي.
- ٥- الكتابة لجمهور حقيقي وليس التدريب على تنمية المهارات الكتابية.
- ٦- الكتابة عملية يستكشف خلالها المتعلم المعنى.
- ٧- تستخدم المادة المكتوبة من الطلاب كأساس لتدريبات القراءة.
- ٨- تتم عملية القراءة وعملية الكتابة في شكل جماعي من خلال الكتب الكبيرة Big books ومن خلال كتابة الملصقات.
- ٩- يشجع المعلم المتعلمين على اقتحام الجديد ويتسامح مع ارتكاب الأخطاء.

ورغم تشابه هذه الطريقة مع التعليم القائم على المحتوى، إلا أنها تتمايز عنها في جعل مادة القراءة هي كتابات المتعلمين أنفسهم بعد مرحلة القراءة الأولية... وبهذا تتكامل شخصية المتعلم - القارئ - المفكر - الكاتب - المبدع - المعارض لأفكاره - المتقبل للنقد - المصوب لأخطائه.

سابعاً: مدخل يتهم بتداولية القواعد أكثر من القواعد

لا ينفك تعليم اللغات عن تناول القواعد النحوية Grammar بشكل من الأشكال؛ منها الأسلوب التدريسي الاستقرائي inductive الذي يعتمد على تقديم عدد كبير من أمثلة القاعدة وبعدها ينتج الطلاب - بمساعدة المعلم - القاعدة. ومنها الأسلوب الاستنباطي Deductive الذي يقدم القاعدة في شكل معادلة أوصيغة معينة formula وبناء عليها يستنتج الطلاب عددا كبيرا من الأمثلة. والجديد في المدخل ما بعد التواصلي هو ما تقدمت به ديان لارسن فريمان أستاذة علم اللغة التطبيقي وطرائق التدريس بجامعة ميتشجن؛ حيث نحتت مصطلح "تداولية القواعد" (١) grammaring وميزت بينه وبين القواعد grammar في عام 1997 ثم توسعت في استخدامه عام ٢٠٠٣.

وفريمان تفند دعاوى إهمال القواعد التي كانت سائدة في المدخل التواصلي بزعم أن اكتساب اللغة لا يحتاج لشكل القواعد بل لمعانيها وبزعم أن تدريس القواعد يؤدي إلى معارف معطلة عن التطبيق في الاستخدام. فتفنيد فريمان هذه الدعاوى ابتداءً بالتفريق بين تعلم اللغات الأجنبية واكتساب اللغات الأم؛ ففي الأخيرة لا حاجة لتدريس القواعد لأن الطفل يكتسبها من البيئة المحيطة، ولكن الأمر ليس كذلك في الأولى حتى وإن كان المتعلم في بيئة اللغة الأجنبية فلا غنى له عن تعلم القواعد. أما أن تدريس القواعد يؤدي إلى معارف معطلة Inert knowledge فالمشكلة فيها في عملية التدريس وليس في القواعد نفسها. والحل عند فريمان هو في أن ندرس القواعد بشكل طبيعي كما نفهمها وكما نفكر بها. وبناء على ذلك فلكل قاعدة عند فريمان ثلاثة أوجه:

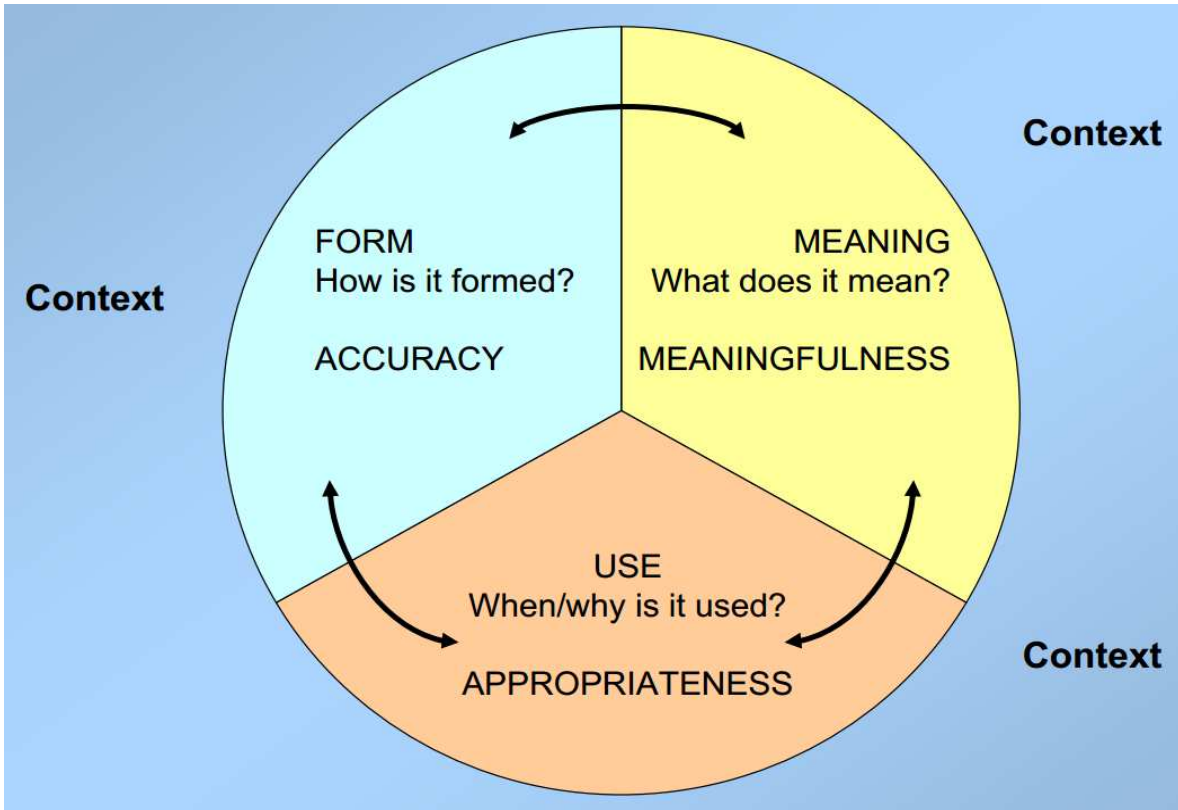
١- الشكل : أي صياغة القاعدة وهذا جانب الدقة accuracy.

٢- المعنى : أي المعنى الملازم لهذا الشكل، وهذا جانب الدلالة meaningfulness.

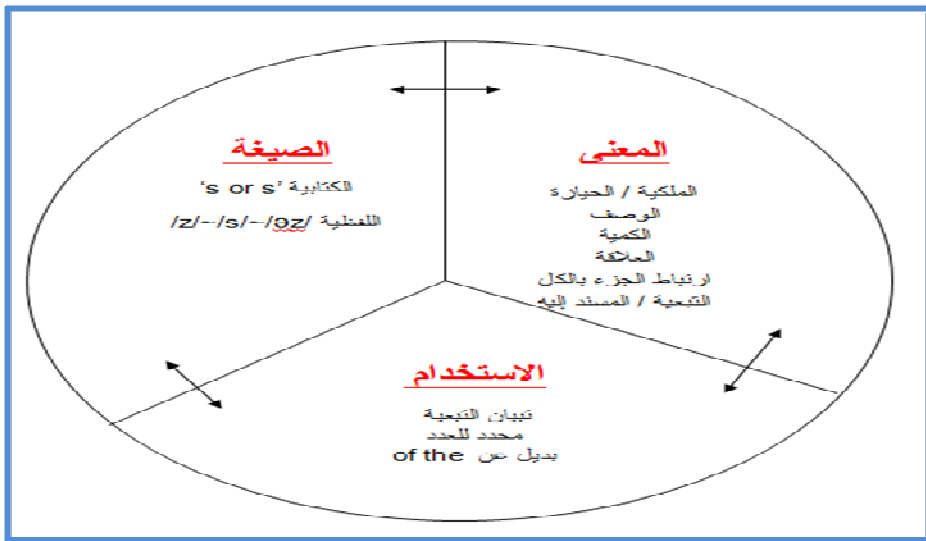
٣- الاستخدام: أي كيفية استخدام القاعدة للتعبير عن المعنى، وهذا جانب المناسبة appropriateness.

(١) وأحسب أننا أول من استخدم مصطلح "تداولية القواعد" ترجمة لمصطلح فريمان Grammmaring

والأوجه الثلاثة تعمل معا بشكل تكاملي بداخل السياق. كما في الشكل (٥)



ويمكن بيان هذه الأوجه الثلاثة في المثال التالي حول أحوال الملكية في الإنجليزية :



مقابل لتراكيب الإسناد

وهذه الجوانب الثلاثة هي التي تشكل مفهوم "تداولية القواعد grammaring" بمعنى أن تعليم تداول القواعد لا بد فيه من تعليم الجوانب الثلاثة في سياق ذي معنى. وهناك عدة مبادئ لهذه النظرية أهمها ما يلي:

١. أن التراكيب القواعدية لها معنى بذاتها منفصل عن استخداماتها
٢. أن التحدى الأكبر عند تعلم القواعد ليس شكل / صيغة القاعدة
٣. أن التركيب يمكن أن يتضمن ألفاظا، بل إنه من الأفضل تذكّر القواعد في صيغ تتكامل فيها القاعدة مع الألفاظ المذكورة بها Lexicogrammatical

٤. لا يمكن في معظم الأحوال تبيان القاعدة على مستوى الجملة فقط، بل هناك حاجة دائمة لاستخدام السياق الأكبر لبيان المعنى والاستخدام

وبناء على هذه الفكرة، ترى فريمان أن "تداولية القواعد" grammaring ليست مجرد مكون من مكونات اللغة بل هي مهارة قائمة بذاتها مثلها في ذلك مثل القراءة والكتابة والاستماع والتحدث. وتعرف هذه المهارة على أنها "القدرة على استخدام القواعد المتكاملة مع الألفاظ بدقة وبمعنى وبشكل مناسب" (2008).

كما ترفض فريمان فكرة التدريبات التكرارية drills التي كانت السمة الغالبة لتدريس القواعد في معظم الطرائق السابقة وعلى رأسها الطريقة السمعية الشفهية Audiolingual، وترى أن تعلم القواعد بشكل طبيعي يستلزم أن تكون الأنشطة كذلك طبيعية سيكولوجيا (أي أن تتوافق ظروف التعلم مع ظروف الاستدعاء)

كما أضافت فريمان عددا جديدا من المبادئ لما اعتبرته "مدخل تداولية القواعد Gramming approach" هي:

- من الضروري تعليم الطلاب أسباب استخدام قاعدة معينة أكثر من تعليمهم صيغة القاعدة نفسها
- أن القواعد ليست ثابتة ولكنها ديناميكية (وهذا واضح في دلالة وضع ing لكلمة grammar) وبالتالي تتغير في السياقات المختلفة وبين الأفراد.
- أن مهمة المعلم هي استيعاب الطلاب في مواقف يستخدمون فيها القاعدة وليس تسليتهم للتغلب على ملل القواعد

ورغم انفراد لارسن فريمان بهذا التوجه الجديد، إلا أنه يشابهه - من جانب - ما توصل إليه العلامة حسان تمام في نظريته حول "تضافر القرائن اللغوية (المعنوية واللفظية) لتبيان المعنى" التي قدمها في كتابه "اللغة العربية معناها

ومبناها" ١٩٧٣ وطبقها بعد ذلك على مختارات من نصوص قرآنية في كتابه "البيان في روائع القرآن" ١٩٩٣. إلا أن اجتهاد تمام لم يؤصل في طرائق تعليم العربية، وإنما بقي تجديدا في الدرس النحوي العربي، في حين أن اجتهاد فريمان بقي منصبا على تعليم القواعد للناطقين بغير اللغات الأم ابتداء. كما أن فريمان طورت هذا المدخل الجديد واعتبرته مكونا أساسيا لنظرية في تعلم اللغات واكتسابها التي أطلقت عليها نظرية النسق الفوضوي *complexity / chaos theory* وهي تعتبر تطبيقا لنظرية الشواشي *Chaos theory* التي اشتهرت في علوم الطبيعة والفيزياء ثم انتقلت إلى العلوم الإنسانية والسياسية ومن ثم إلى علوم تعليم اللغات.

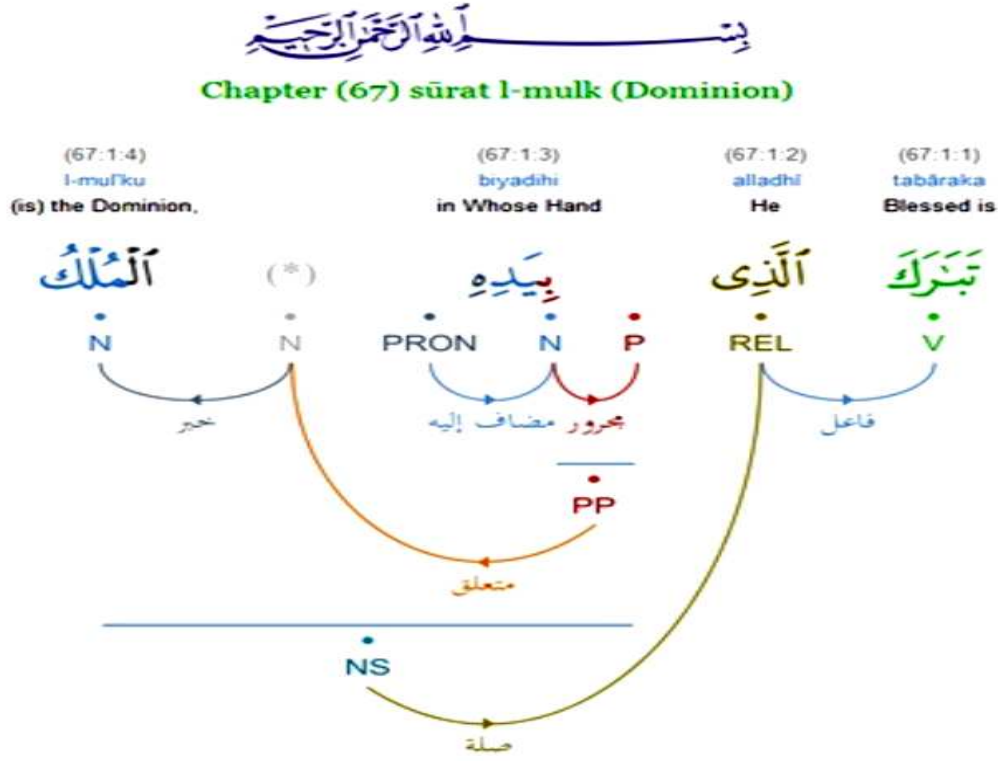
خاتمة

و بعد هذا العرض لطرائق ومدخل وأساليب تعليم اللغات وملامح المدخل بعد التواصلي التي حددنا بعضها منها، يأتي دور السؤال المهم؛ وهو: أين تعليم العربية للناطقين بغيرها من هذه التطورات؟

وأحسب أن العربية بطبيعتها لغة خصبة ولود لينة طيبة تتوافق مع معظم التطورات بل وتدافع عن نفسها في مواجهة تغول الآلة وتكشف عن مكنوناتها الثرية الطيبة الجاهزة للتشكل وفق معظم النظريات والمدخل والأساليب.

ويكفي أن نلقي نظرة على أحد البرامج الحاسوبية التي صممت للبحث في العلائق النحوية والصرفية باتباع منهج النحو التوليدي لتشومسكي وكيف بهرت العربية الباحثين بإبراز أفضل ما في هذا الأسلوب التحليلي من خلال العلاقات اللفظية والتركيبية الداخلية التي أثرت البرنامج بدلا من أن تسبب له إشكالية في التعامل.

شكل (٧) نموذج للمعالجة الحاسوبية للعربية



أقول: إن العربية مهياة لكل ذلك ولكن لا بد من تطور جانب تعليم العربية وطرائق تدريسها جنبا إلى جنب مع تطور الدرس اللغوي والتطبيقات اللغوية والتربوية الحديثة. ومما عرضنا من ملامح المدخل ما بعد التواصل نرى الآتي:

١- أن تطبيقات تعليم العربية باستنطاق الذكاءات المتعددة أمر بدأ بالفعل مع انتشار هذه النظرية في الحقل التربوي في البلاد العربية واستقدامها في التخصصات المختلفة، إلا أن جوانب الذكاء المكتشفة حديثا (الوجداني - الوجودي - الطبيعي) تحتاج المزيد من التطبيقات والدراسات في مجال تعليم العربية لغير أهلها.

٢- أن العربية هي أنسب اللغات للمدخل المعجمي الذي ينصب على دراسة المفردات واشتقاقاتها ومعالجتها حاسوبياً، وذلك لثراء المفردات في العربية ووفرة الأوزان والاشتقاق، وتميز العربية بظاهرة المعنى القواعدي grammaticalized meaning فضلاً عن المعنى المعجمي lexicalized meaning، ويكفي لذلك مثلاً لفظة "نلزمكموها؟" القرآنية التي تحتاج إلى ثنائي كلمات للتعبير عن نفس المعنى بالإنجليزية: Should we then compel you to accept it? وما الألباز اللغوية ومسائل النحويين القدامى والمحدثين منا يبعيد في هذا الشأن مع ضرورة أخذ السياق المعاصر وفصيحة المثقفين في الاعتبار عند تصميم أنشطة مشابهة.

٣- أن أفضل محتوى يتم التركيز عليه في العربية هو كتاب العربية الأول "القرآن الكريم" وسياقات نماذج مختارة من الآيات فيه - ويفضل أن تكون من القصص القرآني المشهور بما يثير رغبة المتعلمين في المتابعة ويلبي عندهم حاجات لغوية ونفسية لاستكشاف العلاقات والتوصل الحر للمعنى. وهذا المجال يحتاج الكثير من الجهود للفادة من هذا المعين الإلهي الذي لا ينضب في أسلوب التركيز على المحتوى والتناسل... والقرآن هو الكتاب الأول، ولكن هذا لا ينفي إمكانية استخدام محتويات أخرى مناسبة من القصص النبوي والشعبي العربي.

٤- أحسب أن العربية هي من أنسب اللغات لتطبيق جوانب علوم التنمية البشرية بقوة أصواتها ووضوح مخارجها وموسيقاها الداخلية التي تتجلي أفضل ما تكون في القراءان والأشعار، وبقليل من التنظيم والتنسيق والإقدام في التجربة، قد نجني ثماراً دانية من البرجمات اللغوية العصبية وتطبيقاتها في تعليم العربية خاصة في وجود معلم مخلص ومبدع.

٥- والحاجة أكبر لتطبيقات الاجتهادات الكثيرة في التنظير لعلم اللغة العربي في مجال التعليم لهذه اللغة العظيمة، بداية من جهود ابن مضاء الأندلسي وابن هشام والجرجاني قديماً وجهود إبراهيم مصطفى وإبراهيم أنيس وشوقي ضيف وتمام حسان حديثاً، وتوازي هذا مع جهود المنظرين في نظريات التعلم الإدراكي والمجالي والبرنامجي ونظريات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم، لنخلص من هذه الكنوز إلى صيغ ملائمة لتحقيق استجابة المتعلم الكلية الوظيفية، وبما تكون محاولة عمر عكاشة في "فصول من النحو الغائب" تستحق النظر والدراسة في هذا الشأن.

٦- إن إدماج المستعربين في عملية الكتابة منذ اللحظات الأولى لتعلم العربية يؤدي بنتائج جيدة للغاية خاصة عندما يحسن المتعلم استخدام الأدوات المتاحة لديه وما وقع في حصيلته اللغوية من مفردات

وتراكيب وتعبيرات مختلفة. ولربما تكون الطريقة الكلية التكاملية بين قراءة النصوص ومن ثم التعليق عليها ثم الشروع في التعبير الكتابي عن موضوعات مشابهة تتخذ مادة للقراءات التالية، ربما تكون من أوفق الطرائق لتحقيق نشاط دائم في الصف يقضي على الملل ويركز العمل طبقاً لرغبات المتعلمين.

٧- وأخيراً لا أحسب أن لغة اهتُمَّ بدراسة تراكيبها كما اهتم العرب بدراسة النحو العربي عبر العصور، حتى أطلق عليها إبراهيم أنيس "سلطان النحاة" الذين كانوا يقفون بالمرصاد لأي لحن يخالف ما وقر لديهم من قواعد. ومثل هذا الاهتمام الكبير ينبغي أن يتطور مع تطور آلة البحث في التراكيب النحوية والتداولية القواعدية. وينبغي أن لا تنصل عرى البحث اللغوي عن عرى البحث التطبيقي اللغوي في طرائق التدريس لتحقيق التداولية القواعدية التي أشارت إليها فريمان.

ومهما يكن من أمر فإن التحدي الأكبر أمام تعليم العربية ليس في المادة العلمية - إذ هي زاخرة ثرية خصبة، وليس في إقبال المتعلمين - إذ أنهم يدخلون في فصول العربية أفواجا ويزايد الطلب يوماً بعد يوم على تعليم العربية لغير أهلها في الغرب والشرق، وليس في النظريات والأطر والمناحي والمداخل والطرائق - فهي كثيرة وارفة الظلال لمن شاء أن يتفياًها. إنما التحدي هو في وجود المعلم الماهر الحاذق المخلص المقدم لتجربة الجديد وتبليغ اللغة لأهل الأرض جميعاً.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. إبراهيم أنيس. (١٩٨٧). من أسرار اللغة. ط ٧. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. إبراهيم مصطفى (١٩٣٧). إحياء النحو. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة.
٣. ابن مضاء الله. (١٩٤٧) الرد على النحاة. تحقيق شوقي ضيف. القاهرة: دار المعارف.
٤. ابن هشام. (١٩٨٥). معنى اللبيب عن كتب الأعراب. ط ٦. تحقيق مازن المبارك. بيروت: دار الفكر.
٥. أحمد أمين. (١٩٥٦). فيض الخاطر. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٦. حسان تمام. (١٩٧٣). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٧. رشيد رضا. (٢٠٠٦). تاريخ الأستاذ الإمام. ج ١. ط ٢. القاهرة: دار الفضيحة.
٨. شوقي ضيف. (١٩٩٨). تجديد النحو. القاهرة: دار البلاغ للصحافة والطباعة والنشر.
٩. عبد القاهر الجرجاني. (١٩٩١). أسرار البلاغة. تحقيق: محمود شاكر أبو فهر. القاهرة: مكتبة الخانجي.
١٠. عمر عكاشة. (٢٠٠٣). النحو الغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها للناطقين بغيرها. عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
١١. نايف خرما وعلي حجاج. (١٩٨٨). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. الكويت: عالم المعرفة.

العدد ١٢٦.

ثانياً المراجع الأجنبية:

1. Abdellah. A. (201٢). Foreign language teaching strategies followed by Muslim religious scholars- analysis and implications. Paper presented at the Azad Oxford University conference on Islamic Scholasticism. Dubai, April 2012.
2. Al Haumaidi , M. (2013). Communicative language teaching. [Online article]. Retrieved, 13 March 2013. <http://faculty.ksu.edu.sa/alhumaidi/Publications/Communicative%20Language%20Teaching.pdf>

3. Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17: 63-7.
4. Asher. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal* 53: 3-7.
5. Auerbach, E. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly* 20 (3); 411, 430.
6. Bailey, C. (2010). Language Teacher supervision, A Case-based Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *Reframing: NLP and the transformation of meaning*. Utah: Real People Press.
8. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
9. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press.
10. Christison, M. 1997. An introduction to multiple intelligences theory and second language learning. In J. Reid (ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall/ Regents. 1-14
11. Coleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam
12. Gardner, H. (1985). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
13. Grandin, J. (1993). The university of Rhode Island's international Engineering Program. In M. Krueger and F. Ryan (eds.), *Language and Content*. Lexington, Mass.: D.C. Heath. 57-79.
14. Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford :Oxford University Press .
15. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-93. Harmondsworth: Penguin.
16. Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House .
17. Krashen. S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
18. Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos / complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141-165.
19. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language from grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle / Cengage.

20. Larsen-Freeman, D. (2008). Gramming: A TESOL Virtual Seminar. [online PowerPoint presentation]. Retrieved 11 March 2013. <http://econnex.modevity.net/thomson/Documents/Gramming%20-%20Diane%20Larsen-Freeman/TESOL%20Gramming--Larsen-Freeman--May2008%20-%20FINAL.pdf>
21. Lewis, M. (2000). Learning in the lexical approach. In M. Lewis (ed.), *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. London: Language Teaching Publications. 10-27.
22. Moulton, W. (1963). What is structural drill? *International Journal of American Linguistics* 29 (2): 3-15.
23. Nattinger, J. & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
24. Revell, J. & Norman, S. (1997). *In your hands: NLP in ELT*. London: Saffire Press.
25. Revell, J. & Norman, S. (1999). *Handing over: NLP-based activities for language learning*. London: Saffire Press.
26. Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
27. Richards, J. & Rodgers, T. (2005). *Approaches and Methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
28. Rigg, P. (1991). Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly* 25(3): 521-542.
29. Rodgers, T. (2001). Language Teaching Methodology. [online article]. Retrieved 12 March 2013. <http://www.cal.org/resources/digest/roddgers.html>
30. Rylatt, A. & Lohan, K. (1997). *Creating training miracles*. Sydney: prentice Hall.
31. Schenck, E. (1978). *A Guide to identifying high school graduation competencies*. Portland, Oreg.: Northwest Regional Educational Laboratory.
32. The Quranic Arabic Corpus. (2013). Noble Quran Website. Retrieved 10 March 2013. <http://pinterest.com/alexandrea/noble-quran/>
33. Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washing-ton, D.C.: Georgetown University Press.
34. Wesche, M. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger and F. Ryan (eds.), *Language and Content*. Lexington, Mass.: D.C. Heath. 80-95

35. Widdowson, H. (1979). The communicative approach and Its applications. In H. Widdowson, *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
36. Willis, J. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins COBUILD.
37. Woolard, G. (2000). Collocation-encouraging learner independence. In M. Lewis (ed.), *Teaching Collocation: further developments in the lexical approach*. London: Language Teaching Publications. 28-46.

المنهاج وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. مشاعل بنت ناصر آل كدم

أ.د. أحمد القضاة

الجامعة الأردنية- عمّان- الأردن

الجامعة الأردنية- عمّان- الأردن

الملخص

لا يستطيع أحد أن ينكر الجهود التي تبذل في العالم العربي والإسلامي، خلال السنوات الأخيرة، في عقد ندوات متخصصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وظهور كثير من المعاهد، ومراكز البحوث المتخصصة في ذلك، وإعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبناء منهاجها، مما يمثل بدايات مهمة لتعليم العربية لغير أهلها، والمطلع على منهاج اللغة العربية ومصادرها، وتاريخها، وأساليب تعلمها وتعليمها، يدرك أن أساليب تعليم لغة ثانية في العصور الأولى تختلف عن الأساليب التي يتحدث عنها المختصون بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصرنا الحاضر، ذلك أن تعلم اللغة العربية في تلك العصور كان ينبع من الحاجة الماسة والضرورة الملحة إلى فهم الإسلام ولغته، والاندماج في البيئة الإسلامية العربية؛ فالدوافع نحو تعلم اللغة كانت قوية جداً، حتى إن المتعلمين والمعلمين لم يبحثوا عن أساليب لتيسير التعلم، كإعداد الخطط والمناهج والمقررات وتأليف الكتب وأدوات التقويم ونحوها مما تحتاجه برامج تعليم اللغة العربية، فمنهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تستمد من منهاج تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تدريسها، تلك المناهج المنبثقة من نتائج الدراسات اللغوية والنفسية.

والمنهاج كما هو معروف مجموعة الخبرات التي يهيئها المعهد للمتعلمين تحت إشرافه وإرشاداته، بقصد مساعدتهم على التعلم وتعديل السلوك. ويكمن دور المنهاج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كونه عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية والتعلمية، فهو يقدم تصوراً شاملاً لما ينبغي أن يقدم للطلاب من معلومات، وما يجب أن يكتسبوه من مهارات، وما يمكن أن ينمي لديهم من قيم واتجاهات، كما أن المنهج يترجم الأهداف العامة للمقرر، ويقدم خطة لتحقيق الأهداف، ويقدم هذا البحث معايير تأليف منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومواصفات المنهاج الفعال لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، إضافة إلى طبيعة محتوى المنهاج، والنظرة التربوية لمحتواه ونصومه، فضلاً عن أبرز المشكلات التي تواجه إعداد المناهج الملائمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويبقى للمنهاج دورٌ مهمٌ في تعليم الناطقين بغير العربية، من حيث شموليته واحتوائه على جميع المهارات: القراءة والكتابة، والحديث والاستماع.

المنهاج وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. دور المنهاج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لا أحد يستطيع أن ينكر الجهود المشكورة التي أخذت تبذل في العالم العربي والإسلامي، خلال السنوات الأخيرة، في عقد ندوات متخصصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وظهور كثير من المعاهد، ومراكز البحوث المتخصصة في ذلك، وإعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبناء منهاجها، مما يمثل بدايات مشرفة لتعليم العربية لغير أهلها وما نلاحظه أن تعليم العربية للناطقين بغيرها بدأ يهتم عدداً من الباحثين في مختلف مجالات علم اللغة الحديثة، وعلم اللغة التقابلي، وعلم التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع^(١).

إن المطلع على منهاج اللغة العربية ومصادرها، وتاريخها، وأساليب تعلمها وتعليمها، يدرك أن أساليب تعليم لغة ثانية في العصور الأولى تختلف عن الأساليب التي يتحدث عنها المختصون بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عصرنا الحاضر، ذلك أن تعلم اللغة العربية في تلك العصور نابع من الحاجة الماسة والضرورة الملحة إلى فهم الإسلام ولغته، والاندماج في البيئة الإسلامية العربية؛ فالدوافع نحو تعلم اللغة كانت قوية جداً، حتى إن المتعلمين والمعلمين لم يبحثوا عن أساليب لتيسير التعلم، كإعداد الخطط والمناهج والمقررات وتأليف الكتب وأدوات التقويم ونحوها مما تحتاجه برامج تعليم اللغة العربية، فمنهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تستمد من منهاج تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تدريسها، تلك المناهج المنبثقة من نتائج الدراسات اللغوية والنفسية^(٢). فالمنهاج هو مجموعة الخبرات التي يهيئها المعهد للمتعلمين تحت إشرافه وإرشاداته، بقصد مساعدتهم على التعلم وتعديل السلوك^(٣).

ويكمن دور المنهاج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كونه عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية والتعليمية، فهو يقدم تصوراً شاملاً لما ينبغي أن يقدم للطلاب من معلومات، وما يجب أن يكتسبوه من مهارات، وما يمكن أن ينمي لديهم من قيم واتجاهات، كما أن المنهج يترجم الأهداف العامة للمقرر، فهو يقدم خطة لطريق

-
- (١) الخطيب، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٨)، تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الكائن والممكن، جامعة الإمارات العربية المتحدة، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، برنامج اللغة العربية، ص ٧.
- (٢) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٢)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض، ص ٨٩.
- (٣) الوكيل، حلمي أحمد (٢٠٠٥)، تطوير المناهج أسبابه. أسسه. أساليبه. خطواته. معوقاته، مصر، القاهرة: دار الفكر العربي، ص

ينبغي أن يسلكه التربويون لتحقيق أهدافهم، فمنهج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية تنظيم معين يتم عن طريقة تزويد الناطقين بغير العربية بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف المعهد^(١).

وترى الباحثة أن التعليم وأسلوب المعلم في التعليم يعتمدان اعتماداً كبيراً على المنهج، لذلك تعد نوعية المنهاج وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

فإعداد منهاج اللغة العربية يكون مبنياً على استبعاد اللغة الوسيطة، (كاللغة الإنجليزية) مثلاً؛ فاتخاذ ترجمة المنهاج وسيلة لتعليم اللغة للناطقين بغيرها أمرٌ غير مقبول بحد ذاته، ذلك لأن المتعلمين يتكلمون بلغات شتى، وليسوا أبناء مجموعة لغوية واحدة، ومدى تمكنهم من اللغة الوسيطة متفاوت، إضافةً إلى عدم تمكن المعلم من تلك اللغة أحياناً^(٢).

وقد أشار الفاعوري وأبو عمشة إلى الحاجة لإعداد منهاج لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ظل عدم توفر المعلم الكفاء المتخصص في تعليم العربية في معظم المراكز المشتغلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، الذي قد يغطي وجوده جوانب النقص التي تعج بها كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها^(٣).

لكن المطلاع على الاتجاهات العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يلاحظ عدة أمور أهمها:

١ - تشير الإحصائية التي قام بها معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى إلى أن حركة نشر المنهاج وكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في المنطقة العربية أقل مقارنةً بحركة تأليف العربية في الدول الأخرى رغم أن المناطق العربية أحق من غيرها بنشر لغتها، وهي أولى بتبني حركة التأليف والطبع والنشر في هذا الميدان أسوة بما تقوم به الدول الأجنبية المتقدمة في سبيل نشر لغتها^(٤).

(١) طعيمة، رشدي، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص ٦٠.

(٢) مجدوبة، أحمد، و عوني الفاعوري، وبسمة الدجاني (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأول، مراجعة عوني، الفاعوري، وبسمة، الدجاني، وأفتان، النجار، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط٣، الجامعة الأردنية: عمان، ص ٧.

(٣) الفاعوري، وأبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص ٤٩٣.

(٤) الناقية، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ٧٦٧٥.

٢- إن عدداً غير قليل من مؤلفات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفتقر إلى الشمول والى منهجية واعية في معالجة كثير من المشكلات اللغوية التي يقابلها طالب العربية من الناطقين بغيرها في مراحل متتالية من حيث الأصوات والصرف والتراكيب والمصطلح النحوي والمعجم فما تزال برامج ومنهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها تحتاج لرؤية متكاملة لعلاج هذه المشكلات لدى المعلم والمتعلم ووضع معايير (من حيث المدخل، والطرائق، والإجراءات) متفق عليها لبناء منهاج يعالج تلك المشكلات^(١).

٣- إن الناظر في كثير من مؤلفات تعليم العربية للناطقين بغيرها، يلاحظ فقراً في عرضها الثقافة العربية الإسلامية، إن لم يكن اختفاءها، بالإضافة إلى ما يوجد في بعضها من ثغرات حضارية، أو دس حضاري، مقصود أو غير مقصود^(٢).

والحق أن هناك أوجه اختلاف كثيرة بين اكتساب العربية بوصفها اللغة الأم، وتعلمها بوصفها لغة ثانية؛ فهناك من يخطئ ويقوم بتعليم العربية لغير أهلها أو يقوم بتأليف كتب لها من منطلق أن تعليم العربية لهم يشبه تعليم العربية للأطفال الناطقين بالعربية، أو يشبه إلى حد كبير تعليم الأميين العرب^(٣)، خاصة أن الناطقين بالعربية من أبنائها، يقبلون على تعلمها وهم يملكون كفاية لغوية من بيئتهم التي نشأوا فيها، مما يساعدهم كثيراً في تعلم العربية الفصيحة قراءةً وكتابةً ومحادثةً واستماعاً على نحو يفوق تعلم الناطقين بغيرها لها، الذين تكون كفايتهم اللغوية ضعيفة أو منعدمة^(٤).

فمن الملاحظ ازدياد الإقبال على تعليم العربية من غير أبنائها، بالتالي لا بد أن يكون تعليم العربية للناطقين بغيرها مختلفاً عن تعليمها للناطقين بها، لذا ترى الباحثة أن من الضرورة أن يتم إعداد منهاج متكامل يناسب متعلمي العربية بحيث يتقن المتعلم اللغة ويستطيع القراءة والكتابة والمحادثة ويفهم من السماع جيداً، فتعلم اللغة في منهاجنا هو العربية السليمة، وليس العامية أو اللهجات المحلية المحدودة الاستخدام، وهذا المنهاج يحتاج إلى متخصصين في تعليم العربية كلغة ثانية؛ لتعليم الطلاب وتدريبهم من خلاله، وليس أي شخص يعرف اللغة العربية قادراً على تعليم اللغة.

(١) الخطيب، محمد، تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الكائن والممكن، مرجع سابق، ص ٨.

(٢) العميرة، محمد أحمد (٢٠٠١)، تحليل دقيق للمضمون اللغوي والثقافي، دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن، عمان، ص ٣٣.

(٣) طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٥)، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مرجع سابق، ص ١٢٦ ١٢٨.

(٤) عكاشة، عمر، النحو الغائب، مرجع سابق، ص ٨٥.

ب- معايير تأليف منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن إعداد منهاج العربية للناطقين بغيرها لا بد أن يتم ضمن قائمة من المعايير في ضوء خطة تعليمية محكمة، تحدد أهدافها، ويرتبط محتواها بتلك الأهداف، ولا بد أن يسعى المنهاج إلى تحقيق هذه الأهداف، ولا شك أن أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح تام، ثم اختيار الوسائل التي تحقق هذه الأهداف^(١).

وهناك من يرى ضرورة وضع معايير للمعلم الذي يقوم بتأليف منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- ١- أن يكون مؤلف المنهاج معلماً نموذجياً يعلم المعلمين كيف يعلمون ويثقفهم ويدربهم على كيفية تحليل محتوى عملية التعلم.
- ٢- أن يمتلك المعلم القدرة اللازمة لإجراء البحوث والدراسات العلمية التجريبية التربوية، وتشجيع المعلمين على القيام بمثل هذه البحوث بهدف تحسين الممارسات التعليمية وتطوير العملية التربوية.
- ٣- القيام بدور القائد الاجتماعي؛ ليتأكد من مدى تطبيق المنهاج التعليمي وملاءمة عملية التعليم للأهداف الاجتماعية والفكرية.
- ٤- حرص المعلم على مصالح الطلبة وحمايتهم من البرامج التربوية العقيمة والمعلمين العاجزين.
- ٥- أن يراعي المنهج الأسس التربوية لبناء منهاج تعليم العربية كلغة ثانية، في ضوء تتابع وتكامل الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات والقيم وتسلسلها ضمن معايير الصدق والأهمية.
- ٧- أن يراعي المنهاج الميول والاهتمامات والفروق الفردية مما يساعد الطالب على أن يبذل اللغة وليس أن ينتجها كاستجابة آلية.
- ٨- ضرورة تقويم المنهج من خلال تحديد مدى قدرة المنهاج على تحقيق أهدافه، فهناك مستويات لتقويم المنهج أولاً: المستوى الداخلي ويعنى به تقويم العلاقة بين عناصر المنهاج، ثانياً: المستوى الخارجي لتقويم المنهاج ويشتمل البحث في مدى قدرته على تحقيق أهدافه وبيان آثاره في الطلاب والمجتمع الخارجي^(٢).

(١) الفاعوري، وأبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص ٤٩٣.

(٢) الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ٢٣.

٩- المعرفة بالمنهج ومدى ارتباطه بالوسيلة التعليمية وتكاملها فمفهوم المنهج الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب بل يشتمل: الأهداف والمحتوى، وطريقة التدريس والتقييم، ومعنى ذلك أن المستخدم للوسيلة التعليمية عليه الإلمام الجيد بالأهداف ومحتوى المادة وطريقة التعليم وطريقة التقييم^(١).

١٠- أن يتم اختيار المواد اللغوية وتقديمها للمتعلم على أسس علمية من حيث الشيوع والأهمية والتدرج والتنوع^(٢).

١١- أن يراعي المنهج مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية مثل العلاقة بين اكتساب اللغة وتعلمها والدوافع والاتجاهات والعوامل الشخصية ودورها في تعلم اللغة الثانية.

١٢- أن يراعي المنهج الأنواع المختلفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهذه الأنواع كالآتي: أ- المنهج النحوي: الذي يقدم المحتوى اللغوي في شكل محاور تدور حول موضوعات القواعد استناداً إلى منطقتين أولهما: أن اللغة نظام والنظام يشتمل على مجموعة من القواعد التي لو تعلمها الفرد لأصبح قادراً على استخدام اللغة؛ وثانيهما: أن لكل معنى تركيباً لغوياً يناسبه.

ب- منهج الموقف: أي تقديم منهج اللغة على شكل مواقف يمارسها الفرد في الصف يتعلم من خلالها التراكيب اللغوية ثم يتم تقديمها في مواقف يؤديها المعلم مع الحركات.

ج- منهج الفكرة: وهو يعتمد على القدرة الاتصالية كنقطة بداية بحيث يتم اختيار المحتوى طبقاً للمعاني التي يحتاج المتعلم التعبير عنها.

د- منهج متعدد الأبعاد: الذي يؤكد أن لتعليم اللغة؛ لا بد من الاستناد على محتوى لغوي وثقافي واتصالي بحيث تتكامل معاً بقدر متوازن^(٣).

لذا، ترى الباحثة أنه ينبغي تأكيد ضرورة اختيار المواد، وكيفيةها، وبيان أهمية المنهج، والوسائل التعليمية، وربط المكتبات ومصادر المعلومات بوسائل الربط المتطورة التي تسهل على المعلم والمتعلم الوصول إليها.

ج- مواصفات المنهج الفعال لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(١) رحمانى، اسحق، دور الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إيران: جامعة شيراز، ص ٦.

(٢) العصيلي، عبد العزيز، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ٢٥٩.

(٣) طعيمة، رشدي، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص ٦٠ ١١١.

هناك حاجة إلى إعداد منهاج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فبالرغم من أهمية المنهج في العملية التربوية بشكل عام، وأهميته بشكل خاص في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أننا نرى في الوقت نفسه أن هذا المنهج لم يرتق في واقعه الآن إلى مستوى تلك الأهمية، كما أنه لا يحقق الرسالة التعليمية الصحيحة، ولقد دفع هذا الكثير من الأفراد والهيئات إلى المطالبة بضرورة إعداد منهاج أساسي؛ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعض ما هو موجود فعلاً، يعدّ قديماً وبحاجة إلى التطوير، كما أنه قد يكون موجهاً إلى فئة معينة أو بيئة معينة، وحتىّ المناسب منها لا يغطي إلا جزءاً يسيراً أو تجاهاً معيناً، فإعداد منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها واختياره يعدّ أمراً صعباً، وذلك لأنّ أيّاً من العمليتين يحتاج إلى مجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات التي بدونها تصبح كلتاها عملية غير علمية^(١).

وأما التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء عند إعداد منهاج اللغة، فإن كان هذا المنهج موجهاً إلى بيئات مختلفة وأصحاب لغات مختلفة، كما هو الشأن في معاهد اللغة العربية فإنه لا فائدة من الاستعانة بهما مع تعدد اللغات. وأما إذا أعد هذا المنهج لبيئة لغوية واحدة، فإنّ الاستعانة بالتقابل اللغوي وتحليل الأخطاء قد يفيد، ولا سيما فيما يخص عملية التدرج في التعليم، والبدء بما هو متوافق مع العربية من لغتهم، وتأخير ما هو مختلف^(٢).

وترى الباحثة أن إعداد منهاج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى مسح شامل لما هو موجود فعلاً على أرض الواقع من منهاج وما يحتويه هذا المنهاج من تدريبات، وضبط المفردات والتراكيب، لذا لا بدّ أن يكون هناك خبراء في إعداد منهاج تعليم اللغة.

كما يمكن للمعلم أن يسترشد بمنهاج تعليم اللغات الثانية مثل: الإنجليزية كلغة ثانية وفي ضوء هذا المنهاج يستطيع أن يتتقى صفات المنهاج الفعال بشكل عام، فهناك العديد من المواصفات التي ينبغي تواجدها في المنهاج الفعال لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي: - أن يحقق المنهاج الأهداف التربوية التي ينبغي تحقيقها؛ فالمنهاج يعد وسيلة لتحقيق الأهداف لا غاية نقف عندها.

- المنهج يتكون من الأهداف والمحتوى والطريقة والتقييم؛ فالعلاقة بين هذه المكونات واضحة، الأهداف تعد أساساً لاختيار المحتوى وتحديد الطرق المناسبة للتعليم، والتقييم يشمل مختلف عناصر المنهج، فهناك تقييم للأهداف وهناك تقييم للطريقة وتقييم للمحتوى.

(١) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، مرجع سابق، ص ٤.

(٢) طعيمة، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مرجع سابق، ص ١٦٥.

- أن تكون نظرة المنهاج شاملة العملية التعليمية، وأن يراعي المنهاج الاتجاهات المعاصرة في التعليم.
- أن يصف المنهج نتائج التعلم وليس عملية التعلم أي يصف ما يتوقع حدوثه من تغير في شكل أداء الطالب.
- المنهاج المعد لتعليم اللغة لأهلها يختلف عن المنهاج المعد لتعليمها لغير أهلها^(١).
- يحتاج إعداد المنهاج إلى جهود مكثفة، في مجال إعداد المنهاج، وتصميم البرمجيات التعليمية. فنحن بحاجة إلى برمجيات تعليم اللغة العربية، (برمجيات تعلم ذكية)، تستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي، القائمة على نظام معالجة اللغة العربية آلياً مثل: (الصرف الآلي، والإعراب الآلي، والتشكيل الآلي)^(٢).
- وفي إطار هذه المواصفات العامة يمكن أن نضع مجموعة من المواصفات الأساسية للمنهاج الفعال لتعليم اللغة العربية لغة ثانية:

- ١- أن يعبر المنهاج عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية لعكس صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية، وألا يغفل جوانب الحياة العامة والمشارك بين الثقافات، وأن يقدم تصحيحاً لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.
- ٢- أن يتنوع المنهاج ويتفق مع أغراض المتعلمين وأهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها.
- ٣- أن يقدم المنهاج المستوى الحسي من الثقافة ثم يتدرج نحو المستوى المعنوي.
- ٤- أن يناسب المنهاج عمر المتعلم ومستواه التعليمي، ويوسع خبراته بأصحاب اللغة.
- ٥- أن يلتفت المنهاج وبشكل خاص إلى القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية^(٣).

وأضاف الفوزان مواصفات أخرى صنفها حسب الآتي (٤):

• المستوى اللغوي والتعليمي:

-
- (١) المتوق، أحمد (١٩٩٦)، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، عدد ٢١٢، ص ١٥٩.
 - (٢) مدكور، علي أحمد (١٩٩٧)، مناهج التربية وخيارات المستقبل، دار الفكر العربي: مصر، القاهرة، ص ٢٢٦.
 - (٣) الناقة، وطيممة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ٤٠ ٤٦.
 - (٤) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، مرجع سابق، ص ٤.

ينبغي أن يكون منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ملائماً للمستوى الذي بلغه الطالب في تعلّم اللغة العربية، فقد ينهي الطالب برنامجاً لغوياً معيناً، ويدرس الكتاب المقرر، ويمتاز الامتحان النهائي بنجاح، ولكنه لم يستوعب المادة اللغوية جيداً ولا يستطيع استخدامها، وليس مستعداً لبدء المرحلة التي تليها.

فنتيجة للإقبال المتزايد على دراسة اللغة العربية من مختلف دول العالم دعا المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية رفع مستوى جودة المادة التعليمية واستخدام المنهجية الصحيحة، وذلك بإصدار ستة مستويات تناسب الطلبة الناطقين بغير العربية من أقطار مختلفة ومن جنسيات متعددة كـ (الصينية والأمريكية والتركية والإنجليزية والفرنسية وغيرها) وهي كالآتي:

- **الكتاب الأول:** يبرز في هذا الكتاب دور المعلم في إيصال شرح التراكيب اللغوية العربية الأساسية بالإضافة إلى دور الرسومات التوضيحية للمفردات كمقدمة يتعرف بها الطالب على المهارات الأربع: القراءة، الكتابة، والتحدث، والاستماع؛ فالقسم الأول له طابع التمهيد، يتعود فيه الطالب على اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار، ويألف الأصوات وبعض المفردات العربية وبذلك تتكون لديه ثروة لغوية. أما القسم الثاني فيسعى إلى الاستفادة من المعجم اللغوي الذي تكون عند المتعلم في تعريفه لحروف اللغة العربية، مع الاستمرار في تنمية المعجم بإضافة كلمات جديدة في كل درس. و القسم الثالث يسعى إلى تعريض الطالب لعدد من الظواهر والأساليب اللغوية كالتعريف والتنكير، والتذكير والتأنيث، والإفراد والجمع، والإشارة، والنسبة، والاستفهام، والحركات، وأصوات المد والشدة والتنوين^(١).

- **الكتاب الثاني:** تناول هذا الكتاب دروس يحتاجها الطالب في تعامله مع المجتمع الذي يعيش فيه بصورة دائمة وذلك بهدف تزويده بمفردات لا غنى عنها، مع إلحاق بعض تمارين وتدريبات سمعية تقيس مدى فهم الطالب لمضمون الدرس مثل: الاستفهام، والإشارة، والظروف، وحروف الجر، والضمائر المتصلة والمنفصلة^(٢).

- **الكتاب الثالث:** يشتمل هذا الكتاب على مواقف من الحياة اليومية والثقافة العربية وشخصيات تاريخية تراثية ومعالم عربية مهمة، ويتم إلحاق عدد من الأسئلة بكل درس بقصد قياس مدى فهم واستيعاب الطالب لمضمون الدرس، إضافةً إلى التدريبات النحوية والصرفية والسمعية، وترتيب الكلمات لتشكيل جمل تامة وإعادة ترتيب

(١) مجدوبة، أحمد، و عوني الفاعوري، و بسمة الدجاني (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأول، مرجع سابق ص ص ٥

(٢) مجدوبة وآخرون (٢٠٠٦)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الثاني، مراجعة وتعديل احمد، مجدوبة، وعوني، الفاعوري، وبسمه،

الجمل لتشكيل نص مع تقديم صور دالة مع كل درس لحشد المؤثرات البصرية لتعين المعلم على تقديم مادة لغوية حية للطلاب^(١).

- الكتاب الرابع (المستوى المتوسط): يركز هذا الكتاب على إثراء المعجم اللغوي مع التركيز على المادة النحوية، وتركيب الجمل، وتقديم البنية الصرفية من خلال التدريبات النحوية واللغوية والصرفية، وتدريبات في الاستيعاب والفهم، والمعجم والدلالة، والاستماع والمحادثة، والكتابة^(٢).

- الكتاب الخامس: يحتوي هذا الكتاب نصوصاً أكثر تطوراً تتراوح ما بين الطول والقصر - والسهولة والصعوبة مراعيةً الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تلحق كل وحدة تطبيقاً صوتياً تمكن الطالب من النطق السليم، وإتقان مخارج الحروف والتفريق بين الأصوات المتشابهة، كما اشتمل هذا الكتاب على عدة محاور:

* محور اللغة والمعجم لإثراء المعجم اللغوي للطالب، وتعزيز قدرة الطالب على توظيف المفردات في سياقات لغوية مختلفة تمتحن قدرة الطالب على التمييز بين المعاني المتعددة للفظ الواحد، وذلك من خلال الاهتمام بالمعنى السياقي أو المباشر أو توظيف المفرد في جمل من إنشاء الطالب.

* محور الفهم والاستيعاب والتحليل، كي يفهم الطالب مضامين النصوص، ويستطيع مناقشة الأفكار، ويصدر الأحكام وفق فهم كامل للمعنى المباشر أو غير مباشر.

* محور التدريبات (الجانب التطبيقي): ويتكون من تطبيقات لغوية وصرفية ونحوية وأسلوبية تراعي الأنماط اللغوية المختلفة.

* محور الكتابة: حيث يشتمل على توظيف ما تعلمه الطالب، واكتشاف قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب عبر اقتراح عنوان، وإدراك المهم عند تلخيص نص.

* محور المحادثة: يعتمد على إتقان اللفظ وتنظيم الأفكار مما يساعد الطالب على تنمية التفكير والتحدث باللغة العربية مباشرة.

(١) مجدوبة وآخرون (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الثالث، مراجعة الفاعوري، عوني؛ الدجاني، بسمة، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية: عمان، ص ١١٥.

(٢) الفاعوري وآخرون (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الرابع، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية: عمان، ص ٤٣.

* محور الاستماع: يكون فيه الطالب مستمعاً لنصٍ من متحدثٍ للغة العربية كي يلاحظ النطق الصحيح والضبط السليم^(١).

- الكتاب السادس: يقدم هذا الكتاب نصوصاً من الشعر والنثر، وأشكالاً مختلفة من الأجناس الأدبية والثقافية، فمن الشعر إلى الخطبة إلى القصة إلى الرواية إلى المقالة، حيث يركز على النص الأصلي لا ما يكتب عنه، كما يحرص هذا الكتاب على توسيع ملكة الطالب من المفردات ومعانيها عبر السياقات المختلفة، إضافةً إلى أنه يقدم مهارات النحو والصرف وظيفياً ليتكون لدى الطالب تصور شامل لقواعد اللغة العربية: نحواً، وصرفاً، وبلاغة^(٢).

وترى الباحثة أن هذا الجهد المتمثل في إعداد سلسلة من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها يعد عملاً جاداً ومتكاملاً نحو تقديم منهاج يأخذ بيد الطلبة والمعلم سواء بسواء، فضلاً عن احتواء هذه الكتب على أقراص مدججة (CDs) تساعد الطلبة في مهارة الاستماع.

ولهذا تتضح الباحثة بأن تحتوي مقدمة المنهاج المخصص لتعليم العربية للناطقين بغيرها على اختبار أولي يستطيع من يجتازه أن يستفيد من المنهاج. هذا إذا لم يكن المنهاج مخصصاً للمبتدئين، كما ينبغي أن يكون المنهاج ملائماً في مضمونه وطريقة عرضه للمستوى التعليمي العام للطلاب، فلا نستطيع أن نضمن نصوصاً في السياسة الدولية، إذا كان المنهاج مخصصاً للطلاب المبتدئين إذ إن الموضوع لا يتناسب ومستواهم التعليمي والذهني العام.

كما أضاف الفوزان مواصفات أخرى منها^(٣):

• طبيعة المحتوى في المنهاج:

يستند المنهاج، من ناحية المحتوى اللغوي، على قائمة مفردات مختارة، وعلى نظرة خاصة في تناول التراكييب. أما من ناحية المحتوى الثقافي فيعتمد على من سيوجه له المنهاج، وعلى العموم ينبغي مراعاة أن يكون المحتوى عاماً وعربياً وإسلامياً في الوقت نفسه لكن بدرجات متفاوتة حسب ما يناسب الدارسين والبيئة والمستويات الثقافية المتنوعة ذات الأبعاد الإنسانية. ولا بدّ من تمكين المتعلم من المهارات اللغوية الأربع: مهارة الاستماع، ومهارة

(١) الفاعوري وآخرون (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الخامس، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية: عمان، ص ١٠٧.

(٢) الفاعوري وآخرون (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب السادس، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية: عمان، ص ٤٢.

(٣) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، مرجع سابق، ص ٢٣ ٢٥.

الكلام أو الحديث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة وبنفس الترتيب، مدعومة بعناصر اللغة من أصوات ومفردات وتراكيب.

- النظرية التربوية لمحتوى المنهاج ونصوصه:

إن اختيار إعداد مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى عمل دقيق وفعال لاختيار هذا المنهاج وتيسيره وذلك في ضوء المعايير السابق ذكرها، وهذا يتطلب من واضعي هذا المنهاج صرف وقت طويل وبذل جهد كبير في هذه العملية، ومع هذا قد لا يصلون إلى إعداد كافٍ لهذا المنهاج، لأن ذلك يتطلب منهم مواكبة الكثير من التطورات الجديدة التي طرأت على تعليم اللغة و الدراسات اللغوية في السنوات القليلة الماضية، وما سيطرأ عليها.

- المحتوى وأهداف التعليم:

يجب أن تكون هناك خطة واضحة تحدد كل موضوع وكمية المعلومات والمعارف فيه، ونوعية المهارة المطلوب تعلمها.

- تدرج المحتوى التعليمي:

من الخطأ في أي مناهج أن تقدم المادة التعليمية دفعةً واحدة، وإنما يتم تقديمها بتدرج يتناسب مع خصائص المتعلمين، وكذلك مع طبيعة المادة اللغوية المقدمة. فليس المقصود بالتدرج هنا البدء في الدرس الأول بصوت واحد ثم صوتين فثلاثة، أو أن يبدأ بكلمة واحدة ثم كلمتين ثم ثلاث، أو أن يبدأ بجملة واحدة ثم جملتين ثم ثلاث.

وإنما التدرج هنا يعني أن المؤلف ينتقل بالدرس من السهل إلى الصعب، ومن المتشابه مع لغة المتعلم القومية إلى ما هو مختلف عنها، ومن القليل إلى الكثير، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المؤلف إلى الجديد... وهكذا.

- طريقة العرض:

وهذه بعض الأمور التي ينبغي مراعاتها أثناء العرض^(١):

- ١- أن يُعرض المنهاج بحيث يُقدم ما يمكن تعلّمه لا ما يجب معرفته.
- ٢- أن يعتمد العرض الأسلوب المنطقي في عرض المادة اللغوية بحيث يسبق المعروف المجهول، والبسيط المعقد، والسهل الصعب والكل التفصيل.
- ٣- أن يكون هناك توازن بين مجالات المعرفة الإنسانية في إطار من الثقافة العربية الإسلامية مع عدم إغفال الحياة العامة والمشارك بين الثقافات.
- ٤- أن يكون في عرض المنهاج ترابط بين الموضوعات وأهداف التعليم: كل موضوع ونوع المهارة فيه والزمن المخصص له.
- ٥- أن يعتمد أسلوب التنويع في عرض المنهاج مراعاةً للظروف المختلفة للمعلمين والفروق الفردية بينهم.
- ٦- أن يقع المنهاج في مجالات تعالج في وحدات تتكون كل منها من عدة دروس.
- ٧- أن يعتمد السرد والحوار والمعالجة القصصية أساليب لمعالجة النصوص.
- ٨- أن تظهر جميع المهارات في كل وحدة مع إبراز بعضها على الآخر.
- ٩- أن تُقدم الموضوعات والدروس بطرق شائقة وحديثة تُرغّب المتعلمين في التعلم... الخ.

• شكل المنهاج وحجمه:

يختلف المنهاج في شكله وحجمه، ويحدّد ذلك أمور كثيرة، فقد يكون المنهاج جزءاً واحداً، وقد يكون عدة أجزاء، وقد يكون كبيراً أو صغيراً، كل ذلك راجع لعدد الساعات المعطاة وعدد الدروس، لتحقيق أهداف تعليم مهارات اللغة^(٢).

وعليه لا بد لكل من يقوم بإعداد منهاج أن يضع لنفسه مخططاً يسير عليه في بناء منهاجه، وأن يشمل هذا المخطط على جميع المواصفات التي ذكرت سابقاً، كما ينبغي على مُعد المنهاج أن ينتقي ما هو موجود في الساحة من منهاج، ويرى كيف بناه أصحابه ويستفيد منه.

(١) الناقية، محمود، خطة مقترحة لتأليف للكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص ٢٤٦ ٢٧٢.

(٢) الناقية، محمود، المرجع نفسه.

د- أبرز المشكلات التي تواجه إعداد المناهج الملائمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ظهرت في الميدان اتجاهات ومدارس لغوية ونفسية تُعنى بتعليم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها غير أن ميدان تعليم اللغة العربية لم يستفد كثيراً من هذه الاتجاهات الحديثة لأسباب كثيرة بعضها منهجي وبعضها اقتصادي مادي، ونتيجة لذلك كله برزت مشكلات منهجية تربوية في الخطط والمناهج والمقررات وإعداد المعلمين ووسائل التقويم، ومن هذه المشكلات ما يأتي:

١- لا تزال معظم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتمد على الأسس التي وضعها الرواد في المراحل الأولى.

٢- يهتم المنهاج بالمشكلات اللغوية التي يعتقد أنها ناتجة عن تداخل أنظمة لغة المتعلم الأم مع اللغة الهدف.

٣- زيادة الساعات المخصصة للمرحلة الشفهية، والتدريب الممل على نطق الأصوات.

٤- المبالغة في تدريبات الأنماط، التي يعتقد أنها تبني الكفاية اللغوية بطريقة غير مباشرة.

٥- ملء المنهاج بالحوارات المصنوعة التي يعتقد أنها تمثل المواقف اللغوية الطبيعية.

٦- غياب الجوانب الأساسية في اللغة كالجوانب المعرفية والوظيفية والاتصالية الحقيقية للغة.

٧- لم يُبَيَّن اختيار المواد والعناصر اللغوية اللازمة على أسس علمية سليمة من حيث الشيوع والتدرج والأهمية.

٨- نقص الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية التي تمد القائمين على المنهاج بالمواد اللغوية اللازمة.

٩- اختيار المواد اللغوية بالاعتماد على ذوق الأديب واجتهاد المؤلف أو توافر النص.

١٠- طبيعة المنهاج التي تقوم على أنّ المنهاج المعتمد في تعليم العربية يركز على مهارة القراءة والكتابة والترجمة.

١١- أنّ المنهاج المعتمد في كثيرٍ من الأحيان لا يراعي الفروق اللغوية (الصرفية والنحوية والدلالية) الموجودة بين اللغة الأم واللغة الهدف للمتعلم.

١٢- الاستعانة بمنهاج غريب عن العربية أُعد لتعليم لغات أخرى.

١٣- الأسلوب الذي كان متبعاً لتعليم العربية هو الابتداء بالحرف قبل الكلمة، ثم تم اعتماد منهج آخر يقدم

الكلمة على الحرف وهو منهج لم يتم اختياره من خلال إجراء دراسات عربية وإنما تم اختياره بناءً على

دراسات غير عربية. وأرجح أن يكون هذا الأسلوب من أسباب تدني مناهج تدريس اللغة العربية.

١٤- عدم استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، التي تقوم بدورها بتطوير أساليب التعليم.

١٥- أغلب المناهج التي أعدت لتعليم العربية للناطقين بغيرها لا تراعي التوازن والتكامل بين التدريبات المختلفة.

١٦- أن المنهاج المستخدم في تعليم العربية للناطقين بغيرها هي المنهاج المستخدم في تعليم الناطقين بها^(١).

١٧- أغلب المنهاج كُتِبَ ذات رسومات ملونة لا ترافقها برامج سمعية أو بصرية^(٢).

١٨- عدم استخدام تكنولوجيا المعلومات التي تسهل عملية تصميم المنهاج التعليمي، وتطويره^(٣).

١٩- النمط التدريبي لا يتوافر في بعض أقسام إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها^(٤).

٢٠- أهداف المنهاج لا تراعى أهداف واضعي المنهاج ولا أهداف المتعلمين أيضاً^(٥).

وأضاف الفاعوري وأبو عمشة أن تعليم العربية للناطقين بغيرها قد تطور حيث أستخدمت مؤخراً قسم خاص يُعنى بحاجات الطلاب وبخاصة الطلاب الذين يعنون بالشؤون الدبلوماسية الذين يهتمون بالقضايا السياسية والاقتصادية والبيئية والتجارية، حيث قام بعض المدرسين بإعداد مواد تعليمية تتناسب مع احتياجات الطلاب الناطقين بغير العربية، ومع ذلك وجدت هناك بعض المشكلات في التعامل مع المنهاج ومن أهم هذه المشكلات:

- قيام المنهاج على خبرات المعلمين وجهودهم الشخصية فقط.

- عدم استناد المنهاج إلى أسس لغوية ونفسية واجتماعية مدروسة.

- عدم ملاءمة المنهج لمستويات الطلبة.

- الخلط في وضع المنهاج للناطقين بغير العربية والناطقين بها.

(١) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٩٩٩)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: مطابع التقنية، ص ١١٨ ١٠٥.

(٢) العصيلي، عبد العزيز، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ٢٦٠ ٢٦٢.

(٣) مذكور، علي، مناهج التربية وخيارات المستقبل، مرجع سابق، ص ٣٤٥ ٣٤٨.

(٤) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠١)، التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، العدد ٢٢، ص ٢.

(٥) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، مرجع سابق، ص ٦٣.

- الوسائل التعليمية المرافقة للمنهاج غير مناسبة.
- وجود مشكلات في محتويات المنهاج اللغوية والثقافية والدينية.
- عدم مناسبة طبيعة المادة المقدمة وطرائق إخراجها للمتعلمين.
- عدم اختيار المفردات والتراكيب اللغوية المناسبة.
- عدم وضوح أهداف المنهاج وعدم ملاءمة التدريبات لتحقيق الأهداف^(١).

وذكر الفوزان مشكلات أخرى منها ما يأتي:

- ١- أن بعض هذه المناهج تقليدية غير جيّدة لم تأخذ في اعتبارها نتائج الدراسات اللغوية الحديثة، كما لم تستفد من الدراسات المقارنة والتقابلية، ودراسات تحليل الأخطاء، على الرغم من قبولها مناهج علمية في الدراسات اللغوية والتربوية.
- ٢- أن بعض المناهج أخذ أحد الاتجاهين، إما الاتجاه الديني المحض الذي يهدف إلى تعليم الدين الإسلامي والحضارة العربية الإسلامية، وإما الاتجاه المعاكس الذي يفصلها عن الثقافة الإسلامية.
- ٣- أن بعض هذه المناهج لم تقم على الأسس العلمية لإعداد المناهج التعليمية، وهي الأسس النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية والثقافية، تلك الأسس التي ما زالت نظرية دون تطبيق، وذلك بسبب قلة الدراسات والبحوث في هذا المجال.
- ٤- اعتمدت هذه المناهج الطرق والوسائل التقليدية في تعليم اللغة.
- ٥- إن بعض هذه المناهج لم يُعد لها وسائل صوتية أو مرئية وإن وجد شيء من هذه الوسائل فهو رديء من حيث جوانبه الفنية والتعليمية^(٢).
- ٦- إن بعض هذه المناهج يفتقر إلى مرشد المعلم، الذي يمكنه من القيام بعملية التعليم بطريقة نظرية وإجرائية فعّالة^(٣).

(١) الفاعوري، وأبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص ٤٩٣ ٤٩٤.

(٢) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، مرجع سابق، ص ١٣ ١٤.

(٣) الناقة، وطعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ٢٥٠ ٢٥٥.

وأضاف العصيلي (١) مشكلات أخرى من حيث طرائق التعليم؛ إذ إنه ثمة مشكلات في طرائق التعليم المرتبطة بالمنهج والمقرر التعليمي، فالمقرر هو المادة اللغوية التي تمثل المنهاج، إذ إن هذا المنهاج بُني على الطريقة السمعية الشفهية فالمشكلة التي تعاني منها معظم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي إتباع هذه الطريقة على الرغم من اقتناع الكثير من القائمين على هذه البرامج بوجوب تغييرها واستبدالها بطرائق تحقق الأهداف المطلوبة، ويكون التخلص من هذه الطريقة صعباً إذا كانت محتويات مقررات تعليم اللغة العربية من مفردات وصيغ وتراكيب قد اختيرت ونُظمت على أساس هذه الطريقة.

فإذا نظرنا إلى ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وجدنا أننا أمام أمرين فيما يتصل بالمنهاج التعليمية:

- إما أن نختار من المناهج والمقررات التعليمية المطروحة في الميدان.

- وإما أن نقوم بإعداد مناهج جديدة^(٢).

ويمكن القول إن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أُعدت لتزود الطلاب بمعلومات دقيقة وعميقة قد تكون أكبر بكثير مما يحتاج إليه متعلمو العربية من أهلها، وفي تصوري أن أبرز المشكلات التي تعاني منها المناهج العربية هي الاستعانة بمناهج غريبة عن العربية أُعدت لتعليم لغات أخرى، وقد يكون هذا من أسباب التذني في مستوى بعض برامج تعليم العربية لغير أهلها، ومن هنا، ينبغي أن تعكف المعاهد والمراكز المتخصصة بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها إلى بناء مناهجها الخاصة التي تناسب طلبتها والهدف الذي التحقوا من أجله.

(١) العصيلي، عبد العزيز، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص ٢٦٠ ٢٦٢.

(٢) الفوزان، عبد الرحمن، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، مرجع سابق، ص ٧.

فهرس المصادر والمراجع

الكتب:

- ١ - أحمد، عبد الباقي محمد (٢٠٠٥)، المعلم والوسائل التعليمية، الإسكندرية: مصر.
- ٢ - الحديدي، علي (١٩٦٦)، مشكلة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القاهرة: دار الكتاب.
- ٣ - حسنين، صلاح الدين، وحمد النيل، وأحمد الميرغني (١٩٩٥)، الأخطاء الشائعة لدى طلاب المعهد وتحليلها، الرياض، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٤ - الخطيب، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٨)، تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الكائن والممكن، جامعة الإمارات العربية المتحدة، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، برنامج اللغة العربية.
- ٥ - الخليف، محمد بن ناصر (٢٠٠٠)، كيف تكون معلمًا ناجحًا أسس ومهارات المعلم الناجح، دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٦ - رحمانى، اسحق، دور الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إيران: جامعة شيراز.
- ٧ - السيد، محمود أحمد (١٩٨٨)، في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.
- ٨ - طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٥)، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج اللغة العربية، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- ٩ - عبد الله، عمر الصديق (٢٠٠٨)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطرق - الأساليب - الوسائل. الحيزة: الدار العلمية.
- ١٠ - العربي، صلاح عبد الحميد (١٩٨١)، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان.
- ١١ - العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٩٩٩)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض: مطابع التقنية.
- ١٢ - العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٢)، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- ١٣ - العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٢)، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- ١٤ - عكاشة، عمر يوسف (٢٠٠٣)، النحو الغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى- تعليمها للناطقين بغيرها، عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.
- ١٥ - العميرة، محمد أحمد (٢٠٠١)، تحليل دقيق للمضمون اللغوي والثقافي، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ١٦ - الفاعوري، عوني، وبسمة الدجاني، وخالد القضاة، ونزار قبيلات (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الرابع، الجامعة الأردنية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: عمان.
- ١٧ - الفاعوري، عوني، وحنان العميرة، وسناء شعلان، وقتيبة الحباشنة، وعطا الله الحجايا (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الخامس، الجامعة الأردنية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: عمان.
- ١٨ - الفاعوري، عوني، وهادية كاتبي، ومها العتوم، وفاطمة العليجات، والمثنى العساسفة (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب السادس، الجامعة الأردنية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية: عمان.
- ١٩ - الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠٠١)، قضايا في التربية العملية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، قسم إعداد المعلمين.
- ٢٠ - الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠٠٧)، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، قسم إعداد المعلمين، معهد اللغة العربية.
- ٢١ - مجدوبة، أحمد، وعوني الفاعوري، وبسمة الدجاني (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الأول، مراجعة: عوني الفاعوري، بسمة الدجاني، أفنان النجار، الطبعة الثالثة، الجامعة الأردنية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: عمان.
- ٢٢ - مجدوبة، أحمد، وعبد الكريم الحيارى، وعوني الفاعوري، ومحمد الشريدة، وبسمة الدجاني، ورائد عبد الرحيم (٢٠٠٦)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الثاني، مراجعة وتعديل: احمد مجدوبة، وعوني الفاعوري، وبسمة الدجاني، الطبعة الثانية، الجامعة الأردنية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: عمان.
- ٢٣ - مجدوبة، أحمد، وعوني الفاعوري، وعبد الكريم الحيارى، وبسمة الدجاني، وهادية كاتبي، وخالد أبو عمشة (٢٠١٠)، العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الثالث، مراجعة: عوني الفاعوري، بسمة الدجاني، الجامعة الأردنية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: عمان.

- ٢٤- مذكور، علي أحمد (١٩٩٧)، مناهج التربية وخيارات المستقبل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٥- الناقة، محمود كامل (١٩٨٥)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه، مداخلة - طرق تدريسه أسسه، مداخلة وطرق تدريسه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- ٢٦- الناقة، محمود كامل، ورشدي طعيمة (١٩٨٣)، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة تحليله تقويمه، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.
- ٢٧- النعيمي، علي (٢٠٠٤)، الشامل في تدريس اللغة العربية، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- ٢٨- الوكيل، حلمي أحمد (٢٠٠٥)، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

٢. الندوات والمؤتمرات:

- ١- البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٥)، تعليم اللغة العربية للناطقين غيرها من منظور وظيفي، ندوة اللغة العربية ... إلى أين؟، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ص ٢٨٣.
- ٢- حسان، تمام (١٩٨٥)، من خصائص العربية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين غيرها، ج ٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج (الكويت، الدوحة، المدينة المنورة)، ص ٢٩-٣٠.
- ٣- الراجحي، عبده (١٩٨٦)، النحو في تعليم العربية للناطقين غيرها، ندوة تعليم اللغة العربية في ماليزيا الجامعة الإسلامية، كوالالمبور، أغسطس، ص ٧٨.
- ٤- صاري، محمد (٢٠٠٩)، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين غيرها، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٥- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩)، تعليم العربية للناطقين غيرها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط: إيسيسكو.
- ٦- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٢)، تعليم العربية للناطقين غيرها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة. ندوة اللغة العربية ... إلى أين، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ٢٠٠٥ م ص ص ٢٦٢-٢٦٤.

٧- طعيمة، رشدي، ومحمود الناقة، مشكلات تعليم اللغة اتصالياً: صعوبات وأخطاء بين الطلاب والمعلمين. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٢٥.

٨- العربي، أسامة زكي السيد علي (٢٠١١)، الجامعة الافتراضية والتعليم الإلكتروني عن بُعد فريضة غائبة عن مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مؤتمر التعليم الإلكتروني الدولي الثاني في ١٩/٢/٢٠١١ م المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ص ٧.

٩- عمر، أحمد مختار (١٩٨٠)، الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب. وقائع ندوات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ج ١: للمادة اللغوية، الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٨٣-٨٤.

١٠- كاظم، حاندمير (٢٠٠٩)، مشكلات تكوين المعلمين غير الناطقين بالعربية في تركيا، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود، الرياض.

١١- الناقة، محمود، ورشدي طعيمة (١٩٧٧)، الكتاب المدرسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ج ٢، ص ٧١-١٠٨.

١٢- الناقة، محمود كامل (١٩٨١)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، ص ٢٤٤.

١٣- الناقة، محمود كامل (١٩٨٥)، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ج ٢، ص ٢٤٩.

١٤- الناقة، محمود، ورشدي طعيمة، ومحمد المرسي (٢٠٠٨)، مفهوم اللغة ووظائفها، قسم المناهج كلية التربية، الكويت: منشورات الجامعة العربية المفتوحة.

٣. الرسائل الجامعية:

١- أبو حمزة، مها فهد (٢٠٠٧)، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها: دراسة ميدانية في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في محافظة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق: سوريا.

- ٢- أبو شنب، ميساء أحمد (٢٠٠٧)، تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساس. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
- ٣- التل، عاتكة أحمد محمد (١٩٨٩)، تحليل لأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- ٤- الحسيني، هويدا محمد (١٩٨٨)، اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة: جمهورية مصر- العربية.
- ٥- السيد، هداية إبراهيم (٢٠٠٨)، برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية لناطقين غيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية، جامعة القاهرة، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- ٦- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (١٩٨٥)، الجانب الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب في المستوى الأول، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، طنطا: جمهورية مصر العربية.
- ٧- العدوان، حياة نايف (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج تدريبي قائم منحني التواصل في تنمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين غيرها وفي تحصيل طلبتهم في الجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

٤. المجالات:

- ١- حتملة، موسى رشيد (٢٠٠٤)، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الثاني)، مجلة كلية الدراسات العربية والإسلامية. دبي، ص ٩٧.
- ٢- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠١)، التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين غيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. (٢٢)، ص ٢.
- ٣- الفاعوري، عوني، وخالد أبو عمشة (٢٠٠٥)، تعليم العربية للناطقين غيرها: مشكلات وحلول، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٣٢ (٣)، ص ٤٩٥.
- ٤- المعتوق، أحمد (١٩٩٦)، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (٢١٢)، ص ١٥٩.

المعجم العربي بين يديك

دراسة في اختيار المداخل وشرحها

د. عمرو فرج مذكور

جامعة قطر - قطر

المقدمة

يقع (المعجم العربي بين يديك) ضمن سلسلة (العربية بين يديك) التي تخرجها العربية للجميع، وهو تأليف د/ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، ود/ مختار الطاهر حسين، أ/ محمد عبد الخالق محمد فضل، وإشراف د/ محمد عبد الرحمن آل الشيخ ط ١ ١٤٢٥ هـ، ويقع المعجم في (٣٨٥) صفحة مقسمة حسب الألفبائية، ومداخله مرتبة حسب الكتابة، لا الجذور؛ فكلمة (تقرَّب) في باب التاء، لا القاف. وتسبق مواد المعجم مقدمةً وضعها المؤلفون في ثلاث صفحات، تحدّثت عن أهمية المعجم، ومنهج اختيار المداخل، وترتيبها، وشرحها بالوسائل المختلفة، والرموز المستخدمة. وألحق بالمعجم ملحقٌ بالفوائد اللغوية، وعرض أقسام الكلام وقواعد النحو؛ الأسماء، والأفعال إعرابًا وبناءً، والحروف، وقواعد التصريف في الأسماء والأفعال، وقواعد الإملاء، وعلامات الترقيم، وشغلت هذه الملاحق أربع عشرة صفحة.

ويأتي هذا البحث تحت عنوان (المعجم العربي بين يديك، دراسة في اختيار المداخل وشرحها)، ليدرس قضيتين هامتين من قضايا المعجم العربي المعاصر، وخاصة المعجم المقدّم للناطقين بغير العربية؛ وهما: ١- اختيار مداخل المعجم؛ فيثير البحث تساؤلًا هو: ما المعيار الذي يعتمده -وتعتمده المعاجم الصغيرة- في اختيار مداخله، واستبعاد أخرى؟ ٢- وسائل الشرح، وي طرح تساؤلات عدة هي: ما وسائل شرح المداخل التي استخدمها المعجم؟ وما منهجه في استخدامه إياها؟ وما الصعوبات التي تواجه المعجمي في استخدامها؟

وقد قُسم البحث إلى مبحثين؛ أولهما: منهج اختيار المداخل، وثانيهما: وسائل شرح المعنى. وقد حللّ البحث نماذج متعددة في المبحثين، وخاصة المداخل التي تعود إلى مجال دلالي واحد؛ كالمداخل الدالة على الألوان، والجهات والأعداد، وأيام الأسبوع، والشهور العربية، وفصول السنة، وألفاظ القرابة. كما حللّ نماذج للأدوات اللغوية الوظيفية في المعجم؛ مثل: الأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأدوات الاستفهام، وحروف الجر، والضمائر؛ ليلحظ مدى اتساق المعجم في اختياره مداخله. وقد عالج البحث -ضمن المبحث الثاني- المعلومات الصرفية؛ فهي من أسس تحديد معنى المدخل. ولم يعرض البحث لصور أخرى من معالجات المداخل كالضبط، والهجاء،

والترتيب؛ فهي خارجة عن موضوع البحث، وتحتاج لبحث آخر. وبعد فقد حاول الباحث قدر الطاقة والجهد، فأسأل الله التوفيق والسداد.

المبحث الأول: منهج اختبار المداخل

١- الإطار النظري.

تختلف المعاجم في منهجية اختيار مدخلها؛ فإذا كانت المعاجم غير الشاملة انتقائية في مدخلها، حيث تنتقى من المداخل ما يناسب الهدف من المعجم ومستخدمه، وإذا كان اختيار المداخل لا يمثل مشكلة في المعاجم الكبيرة، فإنه يمثل تحدياً في المعاجم الانتقائية؛ فعلى أي أساس يُضمّن المعجم مدخلاً ما أو يستبعده؟ ولا يخرج الأساس الذي يتبعه المعجم في اختيار مداخله -منطقياً- عن طريقتين؛ أحدهما: الرؤية الذاتية التي تعتمد ذوق المعجمي مرجعاً فيما يختاره من مداخل، وثانيها: الرؤية الموضوعية التي تعتمد الأساس العلمي في اختيار المدخل.

وغالباً ما تعتمد الرؤية الموضوعية على دراسات إحصائية لمفردات اللغة التي تمثل مداخل مفترضة للمعجم؛ قد يختارها المعجمي أولاً، ودراسة إحصائية أخرى لدلالة هذه المداخل، وبناء على هذه الدراسات يستطيع المعجمي الحكم على المداخل بكونه يستحق الوجود في معجمه، وكذلك على المعاني المتعددة للمدخل، فأى هذه المعاني يضمّن المعجمي معجمه، وأياً يستبعده؟ (عمر، ١٩٩٨ م: ٧٧، نصّار، ط ٢ / ١٩٨٨: ٢ / ٦٢٠)

١-١- وقد وضع (المعجم العربي بين يديك) أساساً نظرياً لاختيار المداخل، فهو يضم "كل الكلمات التي وردت في سلسلة (العربية بين يديك)، التابعة لمشروع العربية للجميع، وزيد عليها ألفاظ لها شيوع وأهمية، حتى بلغ المجموع الكلي لمداخل المعجم ٧٦٠٠ كلمة" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ث)، لكن المعجم لم يجدد لنا عدد الألفاظ التي زادها على كلمات سلسلة العربية بين يديك، وقد أحصى البحث الكلمات الواردة بقوائم كتاب (العربية بين يديك) فاحتوت قائمة الجزء الأول على (٦١٩) كلمة، والثاني على (٩٥٠) كلمة، والثالث على (٨٥١) كلمة، وكان المجموع (٢٤٢٠) بنسبة ٣٢٪ تقريباً إلى مجموع مداخل (كلمات) المعجم، أما الكلمات التي أضافها المعجم إلى قوائم الكتاب فعددها (٥١٨٠) كلمة بنسبة ٦٨٪ تقريباً من مجموع كلمات المعجم، ولكن ما مدى شيوع هذه الكلمات وما مدى أهميتها، وما منهج المعجم في الحكم على هذه الكلمات بالشيوع والأهمية؟

١-٢- يوضح المعجم هذه القضية بقوله: "كان منهجنا -فيما أضفناه من مداخل- شيوع الكلمة وأهميتها" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ث)، ولكن يبقى السؤال مشروعاً؛ وهو: ما المنهج الذي استخدمه المعجم للحكم

بشيوخ المدخل (الكلمة) وأهميتها؟ أيعود ذلك إلى الإحصاء، أم يعود إلى ذوق واضعي المعجم؟ لقد كان مجمع اللغة العربية - وهو الأسبق زمنًا - أكثر وضوحًا حين أعلن عن منهجه في اختيار مداخل المعاجم الوسطى - وهي معاجم انتقائية - فقال: "يُكْتَفَى فيها بذكر المأنوس في الاستعمال والدائر على السنة الكتاب والشعراء، ومرجع الأمر في هذا كله إلى أذواق القائلين على وضع هذه المعاجم ومراجعتها" (مجمع، ١٩٨٤ م: ٣).

١-٣- ويبدو أن (المعجم العربي بين يدك) قد اعتمد على أذواق القائلين عليه إلا أنه لم يعلن ذلك، وإنما قال: "وقد استأنسنا بل استفدنا كثيرا من المعجم العربي الأساسي وغيره من المعجمات" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ث)، وهذا التصريح والنقول السابقة توحي بأن المعجم لم يعتمد خطة إحصائية موضوعية لما يضمنه من مداخل إضافة لمداخل كتاب العربية بين يدك، وهو ما يعني أنه اعتمد ذوق القائلين على المعجم.

١-٤- وكذلك فإن المعجم لم يوضح لنا منهجه في اختيار بعض المعاني للمداخل متعددة المعنى أو إهمال بعضها، فقد اكتفى بالقول بأنه "إذا كان للكلمة أكثر من معنى فصل بين المعاني بأرقام بين قوسين هكذا (١)، (٢) ... إلخ، مع العلم أننا لم نورد كل المعاني، وإنما اكتفينا بأشهرها وأهمها" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ث)، فالمعجم لم يحدّد معيار الحكم على المعنى بالشهرة أو الأهمية، كوروده في القرآن الكريم أو الحديث أو كتابات بعينها ككتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ونسبة وروده تكرارًا وشيوعًا في هذه المراجع.

١-٥- ويتكرر الأمر نفسه في المعجم حيث تحدث عن المدخل متى كان مصدرًا فيقول: "وإذا كان المدخل مصدرًا، يحال إلى الفعل، واكتفينا بأهم المصادر وأكثرها شيوعًا؛ مثل إبداع: مصدر أبداع، انظر: أبداع" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ث)، وكذا في حديثه عن المدخل المؤنث، فالمدخل "إذا كان اسمًا مؤنثًا (وهذا قليل) يحال إلى المذكر" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ث)، إذ ما معيار الحكم على هذا المدخل بالذكر أو الإهمال، وكان من الممكن أن يذكر معايير ذكر المصدر والمؤنث؛ فهي معايير صرفية أو لاء؛ فذكره للمؤنث بغير تاء يُعدّ معيارًا، وللمصدر الثلاثي يُعدّ معيارًا، ثم يأتي معيار الشيوخ الخاص بكل مدخل على حدة، وهو معيار مفقود -نظريًا- في المعجم.

٢- اختيار المداخل نماذج تطبيقية.

لما كان المعجم قد اعتمد ذوق القائلين عليه في اختيار مداخله، فإنه يمكن أن يُختلف معه في ذكره مداخل وإهماله مداخل أخرى، ومن ذلك:

٢-١- خصص للجمع (أناف) مدخلًا "أناف: جمع أنف، انظر أنف" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: أناف)، في حين لم يخصص للجمع الأشيع (أنوف) مدخلًا. وقد رتب الوسيط جمع (أنف) كالاتي: (أنوف، أناف، أنف)، وترتيب الجمع لدى الوسيط يدل على رأي واضعي الوسيط في شيوخ الألفاظ حسب ذوقهم.

والأمر نفسه يلاحظ في تخصيصه مدخلاً للجمع (حَفَدَة)، وإهماله للجمع الأشيع (أحفاد) سواء أكان في مدخل خاص أو في المفرد (حفيد)^(١) الذي ذكر فيه الجمع (حفدة، وحُفداء)، ولا شك في أن ورود الجمع (حفدة) في القرآن الكريم^(٢) يعطي المفردة أهمية خاصة، ولكن ذكر الجمع (حفداء) ليس له ما يبرره.

٢-٢- ذكر المعجم المدخل (أبرد)، فقال "أبرد: جعله بارداً" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: أبرد)، وهو معنى صحيح، إلا أن هذه الصيغة - حسب رأي الباحث - أقل شيوعاً من الصيغة (برد) التي أهملها المعجم.

٢-٣- وإذا كان المعجم قد خصص مدخلاً للمصدر (إعلام) "مصدر أعلم... (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: إعلام)، فإنه أهمل الفعل (أعلم)، وربما كان المصدر (إعلام) أشيع في الاستخدام (وسائل الإعلام)، وهو الاستخدام الوارد في كتاب (العربية بين يديك) (الفوزان، ١٤٢٤ هـ: ٢/ ٢٨٠، ٤٠٧) ولكن هذا ليس مبرراً لإهمال الفعل.

٢-٤- كذلك قد يُختلف مع المعجم في تخصيصه مدخلاً للجمع (حلاقيم)، "حلاقيم: جمع حلقوم، انظر حلقوم" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: حلاقيم)، فهي كلمة أظنها غير شائعة؛ فلا حاجة لإفرادها بمدخل، ويكتفى بذكرها في المفرد (حلقوم)، وقد ورد المفرد في القرآن الكريم {فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ الْحُلُقُومَ} (الواقعة: ٨٣)، وهو ما يمنحها أهمية، أما الجمع فلا، ولم يرد المفرد أو الجمع في قوائم كتاب (العربية بين يديك).

٣- نماذج لكلمات تعود إلى مجالات دلالية.

إذا بحثنا عن المداخل التي تمثل مجالاً دلالياً محدداً، فإننا نجد المعجم قد اختلف في ذكره بعض المداخل وإهمال بعضها من مجال دلالي إلى آخر:

٣-١- ذكر المعجم الكلمات الدالة على مجال الجهات الأربع الأصلية (جنوب، وشرق، وشمال، وغرب).

٣-٢- أورد المعجم مداخل مجال الأسرة كالآتي:

المدخل المفرد	المدخل الجمع	المدخل المفرد	المدخل الجمع
أب	آباء	جد	أجداد
أخ	إخوان، إخوة	حفيد	حَفَدَة

(١) ورد المفرد (حفيد) في كتاب العربية بين يديك ج ٢/ ٢٧٢، ولم يرد في قوائم الكتاب بأجزائه الثلاثة.

(٢) قال تعالى {وجعل لكم من أزواجكم بنين وحفدة} النحل ٧٢. وقد ذكر الوسيط الجمع (حفداء) لا غير؛ لذا يؤخذ عليه أيضاً إهمال الشائع.

المدخل المفرد	المدخل الجمع	المدخل المفرد	المدخل الجمع
ابن	أبناء	خال	أخوال
ابنة	-	سِبْط	أسباط
أخت	أخوات	عَمّ	أعمام
بنت	-		

فقد ذكر المعجم الكلمات الأساسية في مجال الأسرة، وأفرد مدخلاً للمفرد وآخر لجمع التكسير، إلا أنه أهمل جمع كلمة (ابنة، وبنت)، على الرغم من ذكره إياه في المفرد؛ "ابنة: (ج) بنات... " (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ابنة).

٣-٣- الظروف الدالة على الجهات الأساسية.

أورد المعجم الظروف (أمام، تحت، شمال، فوق، يمين)، إلا أنه أهمل الظرف (خَلْف) ومرادفه (وراء) على الرغم من شيوعها شيوع الخمسة الأول، وعلى الرغم من ذكر المعجم لمدخل (خَلْف) بمعنى عدم الوفاء بالعهد، وهو أقل شيوعاً من المقارب له في اللفظ (خَلْف)، وعلى الرغم من ورود (خَلْف) في كتاب العربية بين يديك. (الفوزان، ١٤٢٤ هـ: ١/١٩٦، ٣٩٧).

٣-٤- أيام الأسبوع، والشهور العربية.

أورد المعجم المداخل (أحد، ثلاثاء، جمعة، خميس، سبت)، ولم يورد المدخلين (اثنين، وأربعاء)، على الرغم من ورود كل أيام الأسبوع في كتاب العربية بين يديك. (الفوزان، ١٤٢٤ هـ: ١/٥٤، ٣٩٥). أما أسماء الشهور العربية، فقد أهمل (المحرم)؛ الشهر الأول في التقويم العربي، وقد وردت الشهور العربية كلها في كتاب العربية بين يديك (الفوزان، ١٤٢٤ هـ: ١/٣٥٦)، وسبق القول بأن المعجم قد احتوى -كما ذكر في مقدمته- كل الكلمات التي وردت في كتاب العربية بين يديك بأجزائه الثلاثة (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: صفحة "ث").

٤- اختيار المداخل في الأدوات الوظيفية.

٤-١- حروف الجر.

أورد المعجم حروف الجر (إلى، ب، في، من)، وأهمل (على، عن، ل) على الرغم من ذكر هذه الأحرف الثلاثة في كتاب العربية بين يديك. (الفوزان، ١٤٢٤ هـ: ١/١٥٠، ١١١، ٣٩٩، ٥/٢).

٤-٢- حروف العطف

أورد المعجم حروف العطف (أو، بل، ثم، لكن، و)، وأهمل (الفاء) على الرغم من أنها حرف وظيفي شائع الاستخدام، وورد في كتاب العربية بين يديك (الفوزان، ١٤٢٤: ٢/٤٢٢، ٧)، ولا يحتج بأن هذا الحرف الوظيفي مبني على حرف واحد، فهذا ينطبق على (الواو) وقد أورده.

٤-٣- الضمائر

أورد المعجم الضمائر (أنا، أنت، نحن، هو، هي، هم، هن)، وأهمل الضمائر (أنتما، أنتم، أنتن، هما) على الرغم من أهميتها وشيوعها جميعاً.

٤-٤- أدوات الشرط.

أورد المعجم أدوات الشرط (إذا، إن، أي، كيف، متى، من)، وأهمل أداة الشرط (ما)؛ فعلى الرغم من شيوعها وأهميتها في الاستخدام في وظيفة أداة الشرط، إلا أنه أوردها في وظيفة النفي، والتعجب (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: ما)، فالإهمال هنا ليس للمدخل كشكل كتابي، وإنما لإحدى وظائفه اللغوية.

٤-٥- أدوات الاستفهام

ذكر المعجم أدوات الاستفهام (أي، أين، كم، كيف، لماذا، ماذا، متى، من، هل)، وأغفل الهمزة (أ)، و(ما) على الرغم من شيوعهما في الاستخدام أداتين للاستفهام، وورودهما في القرآن الكريم^(١)، وورودهما في كتاب العربية بين يديك كثيرًا بهذا الاستخدام الوظيفي (الفوزان، ١٤٢٤ هـ: ١/٤٦، ٤٩، ٤٠٠، ٦/٣٤٣)، وعلى الرغم من إعلان المعجم أنه صُمّن كل مفردات الكتاب بأجزائه الثلاثة (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: صفحة "ث").

٤-٦- أسماء الإشارة.

أورد المعجم منها (أولئك، تلك، ذلك، هؤلاء، هذا، هذه)، وأغفل المداخل (ذاك، هاتان، هذان)^(٢).

٤-٧- الأسماء الموصولة.

أورد المعجم منها (التي، الذي، الذين)، وأهمل (اللائي، اللاتي، اللواتي، اللتان، اللذان).

المبحث الثاني: وسائل شرح المعنى.

(١) وردت الهمزة في نحو قوله تعالى {قُلْ أَنتُمْ أَعْلَمُ أَمْ اللَّهُ} البقرة ١٤٠، ووردت ما الاستفهامية نحو قوله تعالى {مَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ} الصافات ١٥٤.

(٢) يورد البحث المداخل مرتبة ألفبائياً.

بعد أن يجمع المعجمي مداخله، ويضبطها، ويرتبها، يقوم على شرح هذه المداخل بوسائل مختلفة، تحقق غرضه. وفي دراسة ميدانية قام بها الباحث على مجموعة من طلاب اللغة العربية ودارسيها في سنوات دراسية مختلفة في كليتي دار العلوم والآداب بجامعة القاهرة، وجد أن حوالي ٥٠٪ من العينة يرون أن الهدف الأول من استخدامهم للمعجم هو معرفة معنى الكلمة (المدخل)، وجاءت الأهداف الأخرى مرتبة كالآتي: معرفة ضبط الكلمة، فتحديد هجاء الكلمة، ثم تحديد الأصل الاشتقاقي للكلمة (مدكور، ٢٠٠٨: ٢٦).

ويتوقف بحثنا عند معالجة الدلالة في (المعجم العربي بين يديك)، وقد أعلن المعجم عن منهجه في شرح المداخل بقوله: "تباين أسلوب شرح المفردات حسب مقتضى الحال؛ ففي بعضها كانت الصورة أو الرسم أو الشكل، وفي بعضها كان الترادف أو التضاد أو السياق أو الشرح أو التعريف أو الجمع بين أكثر من أسلوب، وقد ضمَّ المعجم ما يقارب ١٦٠٠ صورة توضيحية لبيان بعض المعاني" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: "ج").

ويبدأ تحديد المعنى في المعجم مع ضبط المدخل، ثم المعلومات الصرفية، وبعدها يأتي تحديد الدلالة بوسائل الشرح المختلفة؛ لتقدّم الكلمة (المدخل) إلى مستخدم المعجم واضحة أقصى درجات الوضوح، وفيما يلي يناقش البحث وسائل الشرح المختلفة التي استخدمها المعجم، وهي: التعريف، والمرادف والمضاد، والتمثيل الظاهري، والتعريف الاشتمالي، وتحديد الملامح التمييزية، واستخدام الصورة، والشرح بذكر الوظيفة اللغوية، ووضع المدخل في سياق، وأضاف البحث ذكر المعلومات الصرفية، وبدأ بها؛ لأهميتها في تحديد المعنى، ولكون التحليل الصرفي للمدخل سابقاً على التحليل الدلالي.

١ - المعلومات الصرفية.

يورد المعجم المعلومات الصرفية المحددة للمدخل بعد المدخل مباشرة؛ فمتى كان فعلاً ماضياً ذكر مضارعه ومصدره "انكمش ينكمش انكماشاً"، وإذا كان مفرداً ذكر جمعه "بارٌّ (ج) بررة"، وإذا كان جمعاً، ذكر مفرده "أعياد جمع عيد"، وإذا كان مذكراً، ذكر مؤنثه "أخ (ج) إخوان وإخوة، (مؤ) أخت"، وإذا كان مؤنثاً، ذكر مذكوره "صفراء مؤنث أصفر"، وإذا كان مصدرًا، ذكر فعله "إزالة: مصدر أزال، انظر أزال" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة).

١-١ - وقد أشار المعجم إلى الرموز التي يستخدمها في التحليل الصرفي للمدخل، وهي:

- (ج) الجمع، ويقصد به جمع التكسير في الغالب.

- (مذ) للمذكر.

- (مؤ) للمؤنث (الفوزان، ١٤٢٥هـ: صفحة ج). ولكن المعجم لم يضع رمزاً للمفرد، واستعاض بذكر كلمة (جمع)، ليعود بها على المدخل، كأن يقول: "عهود جمع عهد"، "عوائد جمع عائد"، "عوائل جمع عائل" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة)، وبذلك فإننا نقرأ المدخل (المفرد، والجمع) بطريقتين مختلفتين كالآتي: نقول مع المدخل المفرد "عيد (ج) أعياد": عيد جمعه أعياد، في حين أننا نقول في المدخل الجمع "عهود جمع عهد": عهود جمع للمفرد عهد، ولو أن المعجم استخدم رمزاً للمفرد فقال: (عهود (مف) عهد انظر عهد)، لكان مُطَرِّدًا.

١-٢- وقد وقع المعجم في اضطراب وخلط في ذكره للمذكر والمؤنث كالآتي:

"أبيض مؤنث بيضاء"، "أحمر مؤنث حمراء"، "أخضر مؤنث خضراء"، "أزرق مؤنث زرقاء"، "أسود مؤنث سوداء"، ولكنه قال: "صفراء مؤنث أصفر" وقال: "أصفر (مؤ) صفراء" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة). فقد استخدم المعجم كلمة مؤنث مع المداخل المذكرة (أبيض، أحمر، أخضر، أزرق، أسود)، ومع المدخل المؤنث (صفراء)؛ وبذلك وقع اطراد في التحليل الصر في بين المداخل المذكورة من جانب وبين المدخل المؤنث من جانب، وهو يؤدي إلى تناقض في التحليل، يجعل أحد طرفي المسألة غير صواب تحليله، أو أننا نقرأ المداخل بطريقتين مختلفتين؛ فنقول مع (أبيض) أبيض مؤنثه بيضاء وهكذا في بقية المداخل المذكورة، بينما نقول في (صفراء): صفراء مؤنث لكلمة أصفر. وورد المدخل المذكر (أصفر) باستخدام الرمز (مؤ)، وبذلك وقع اضطراب بين (أصفر) وبقية المداخل المذكورة، والأولى أن يستخدم طريقة واحدة في تحليل المداخل المذكورة؛ كأن يقول: أبيض (مؤ) بيضاء، وهكذا في كل المداخل المذكورة، ويقول: بيضاء (مذ) أبيض، وهكذا في كل المداخل المؤنثة.

١-٣- أهمل المعجم معلومات صرفية في بعض المداخل، ومن ذلك: "بيضاء انظر أبيض"، "زرقاء انظر أزرق"، في حين حلل المداخل المؤنثة (حمراء خضراء، صفراء) تحليلًا صرفيًا. كما أهمل التحليل الصر في (كبرى، يسرى) (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة)، وكان عليه أن يُجَدِّد أنها مؤنثا (أكبر، أيسر).

١-٤- وقع خطأ في تحليل مدخل (يمين) الذي جاء كالآتي: "يمين مؤنث أيمن" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: يمين)، وهو غير دقيق؛ فيمين ليست مؤنث أيمن، وإنما (يمنى) مؤنثه، وقد أهمل المعجم التحليل الصر في لـ(يمنى).

ويمكننا الاختلاف مع المعجم في نسبه -في جدول تحديد مخرج الصوت وصفاته بداية كل حرف من حروف المعجم أ، ب، ت...- إلى الاسم المنتهي بتاء التأنيث المتحركة بإثبات تاء التأنيث، حيث قال: "شفتي"، "لهاتي" بإثبات التاء (الفوزان، ١٤٢٥هـ: ١)، الذي عليه الباحثون (شفوي أو شفهي)، (لهوي). كما أنه نسب إلى المثني، فقال: "شفتاني" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: ١)، والنسب إلى المثني يكون بإعادته إلى المفرد ثم النسب إليه، وإن كان

المعجم قد سبقَ بهذا المصطلح (عمر، ١٩٩١: ٣١٥)، لكنني -فيما أعلم- لم أجد من استخدم (شَقَّتِي، وهَاتِي) قبل المعجم.

١-٥- وإذا نظرنا إلى المدخل (أَنْهَى)، نجده كآلآتي: "أَنْهَى يُنْهَى إِنْهَاءً: (١) بلغ الغاية والنهاية... (٢) طَلَبَ الكَفَّ عن فعل الشيء؛ كُنْتُ أَنهَاءَ عن شرب الخمر حتى تركها، {أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى عَبْدًا إِذَا صَلَّى} (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أَنْهَى)، ويلاحظ أن المعنى الثاني (طَلَبُ الكَفِّ) بمثاله، وشاهده القرآني لا يجوز أن يكون مع المدخل (أَنْهَى)؛ فهو للفعل الثلاثي (نَهَى)؛ والمثال (كُنْتُ أَنهَاءَ...)، والآية القرآنية {أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى...} مضارعان للفعل الثلاثي (نَهَى)، لا الرباعي (أَنْهَى)، وأظن أن هذا الخلط عائد إلى الصرف؛ فالتشابه الحَطِّي بين الرباعي (أَنْهَى)، وبين المضارع الثلاثي أَفْعَلُ (أَنْهَى) في قوله (كُنْتُ أَنهَاءَ...)، أوقع المعجم في هذا الخلط، وساعد عليه كونُ الفعل ناقصًا؛ فلم تظهر الحركة على آخره، ويجب على المعجم أن ينقل هذا المعنى (رقم ٢) إلى المدخل الثلاثي (نَهَى).

٢- التعريف

يمثل التعريف محاولة من المعجمي لشرح معنى المدخل بواسطة كلمات أخرى، وقد أفاد المعجميون من علم المنطق؛ فالمناطقة يقسمون التعريف إلى: شِبْئِيٌّ، وهو ينصب على جوهر المُعَرَّف لا لفظه، واسْمِيٌّ، وينقسم إلى: تعريف قاموسي، يعمل على تحديد معنى اللفظ كما يُستخدم، وتعريف اشتراطي، ويمثل تحديداً يستخدمه الباحث لهدف ما، (مهران، ١٩٨٥: ٩٢، مذكور، ٢٠٠٨: ٣٢)، وما يهمننا هنا هو التعريف القاموسي، والمعجمي لا يلتزم بشروط التعريف المنطقي؛ فهو يضع نصب عينيه مستخدم المعجم، فهو الهدف الذي يريد أن يوصل إليه المعنى المعجمي واضحاً أقصى درجات الوضوح.

٢-١- للتعريف المعجمي الجيد شروط من أهمها:

٢-١-١- السهولة والوضوح؛ فلا تستخدم الألفاظ الغامضة، أو غير الشائعة في التعريف.
٢-١-٢- الابتعاد عن التعريف الدوري؛ فلا يفسَّر (أ) بـ(ب)، ويفسَّر (ب) بـ(أ)، أو يفسَّر (أ) بأحد مشتقات (أ)، فيبقى القارئ في دَوْر بين المدخل لا يخرج بمعنى أو نتيجة.

٢-١-٣- مراعاة نوع المدخل؛ فتعريف الاسم يبدأ باسم، والمصدر بمصدر، والفعل بفعل...

٢-١-٤- الاختصار (عمر، ١٩٩٨: ١٢٣، السيد، ١٩٧٨: ٥٩)، شريطة ألا يُجِلَّ بوضوح المعنى.

٢-٢-٢- وقد يقع التعريف في عيوب أهمها: عدم الدقة بسبب نقصه أو خطئه، وصعوبته بسبب استخدام كلمات صعبة أو كلمات أهملها المعجم كمدخل، والتعريف الدوري، وعدم استخدام الإحالة الذي يؤدي إلى تكرار التعريف، واختلاف مقدار التعريف في المداخل التي تعود إلى مجال دلالي واحد (مدكور، ٢٠٠٨: ٣٤).
 وإذا نظرنا إلى (المعجم العربي بين يديك) نجده قد خلا من بعض عيوب التعريف مثل استخدام كلمة (معروف)، ومن الخطأ في التعريف، إلا أنه وقع في بعض الأخطاء التعريفية، مثل:
 ٢-٢-١- افتقار التعريف إلى الدقة.

ومنه أن يكون التعريف جامعاً غير مانع، حيث يأتي التعريف عامّاً يدلّ على المَعْرِفَ (المدخل)، ولكنه يجمع ألفاظ أخرى غير مرادفة له، ومثال ذلك: "كَبِدٌ (ج) أكباد. عضو الجسم الذي يوجد في الجانب الأيمن من البطن، يشكو المريض من وجع في الكبد، وفي الحديث (في كل كبد رطبة أجر)" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: كبد)، فالتعريف السابق لا يمنع أعضاء أخرى من الدخول فيه؛ فهو يمكن أن يُضمَّ إلى جانب الكبد أعضاء أخرى كالكلية اليمنى والمرارة والحويصلة المرارية، فهي أعضاء -وخاصة الكلية- ينطبق عليها التعريف السابق الذي جاء -بالوصف المنطقي- جامعاً غير مانع.

ومنه ألا يطابق التعريفُ المَعْرِفَ (المدخل) تمام المطابقة، ومثال ذلك: "واحد: (١) من أسماء الله الحسنى، {يا صاحبي السجن أأرباب متفرقون خيرٌ أم الله الواحد القهار} (٢) بداية الأعداد وأولها... (الفوزان، ١٤٢٥هـ: واحد)، فإيراد المدخل دونما تعريف مع المعنى الأول (اسم من أسماء الله الحسنى) يفترق للدقة، وكان على المعجم أن يخصَّص مدخلاً لكل معنى؛ أحدهما بـ(أل) للمعنى الأول، والثاني بدون (أل)، أو أن يقدم المعجم مادته كالاتي:
 (واحد: (١) الواحد: اسم من أسماء الله الحسنى... (٢)...)".

كما أورد المعجم مدخل (أمانة) كالاتي: "أمانة: خلاف خيانة، (١) الوفاء... (٢) الوديعة... (٣) المسؤولية...".
 وتعريف الأمانة بأنها (خلاف الخيانة) ينطبق على المعنى الأول، ولا ينطبق على المعنيين؛ الثاني والثالث، وكان على المعجم -طلباً للدقة- أن يُدخِلَ عبارة (خلاف الأمانة) في المعنى الأول، لا أن تسبق المعاني الثلاثة.

٢-٢-٢- صعوبة التعريف.

وتأتي صعوبة التعريف من استخدام كلمات أصعب من المدخل مثل: "عَبَسَ... قَطَّبَ وجهه، لا تَعَبَسَ في وجه أخيك"^(١)، {عَبَسَ وتَوَلَّى}، فاستخدام الفعل (قَطَّبَ) لا يقلُّ صعوبة عن المدخل (عَبَسَ)، وورود الفعل (عَبَسَ) في القرآن الكريم جعله أكثر شيوعاً من (قَطَّبَ)، وإذا ذهبنا إلى المدخل (قَطَّبَ) وجدنا المعجم يعرفه بـ "عَبَسَ وضَمَّ حاجبيه" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: عبس، قطب)، فوقع المعجم في الدَّور، ولولا استخدامه التفسير (ضَمَّ حاجبيه)، وإضافة صورة في المدخلين، لما زالت صعوبة التعريف فيهما.

وقد تأتي صعوبة التعريف من استخدام كلمة في الشرح لم يضعها المعجم كمدخل من مداخله، ومن ذلك استخدامه كلمة (فضي) في مثال توضيحي في المدخل (ذهبي)، ولم ترد كلمة فضي مدخلاً في المعجم. وإذا كان المعجم قد شرح (بلايين) بأنها: "جمع بليون: انظر بليون" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: بلايين)، إلا أن كلمة بليون لم ترد مدخلاً في المعجم. وقد ذكر المعجم كلمتي (الاثنين، والأربعاء) في تعريفه لمدخل (ثلاثاء) "أحد أيام الأسبوع الواقع بعد الاثنين وقبل الأربعاء" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: ثلاثاء)، ولكن الغريب أن المعجم لم يحتوِ على مدخلي (اثنين وأربعاء)، وهو أمر يؤدي إلى الإبهام متى كان القارئ لا يعرف معنى الثلاثاء، وبالطبع فإن المعجم وُضِعَ لمستخدم يفترض فيه عدم المعرفة بالمدخل المذكور في المعجم، ولكن إذا قرأ المستخدم مدخل (الثلاثاء) وهو لا يعرف دلالة الاثنين والأربعاء -غير المذكورين كمدخل بالمعجم- فإنه لن يعرف المقصود بالثلاثاء.

٣- الشرح بذكر المرادف أو المضاد.

الترادف هو كون الألفاظ المفردة دالة على شيء واحد باعتبار واحد (السيوطي، ٩١١هـ: ١ / ٤٠٢)، وقد اختلف العلماء حول الترادف بين مثبتين ومنكرين، ويفرّق المحدثون بين أنواع الترادف، ويكون الترادف تاماً حين يتطابق اللفظان تماماً، وينكر كثير من اللغويين الترادف التام (عمر، ١٩٩٣: ٢٢٠، أولمان، ١٩٨٧: ١٠٩).

أما التضاد فهو تقابل بين كلمتين في المعنى مثل يمين التي تقابل يسار، وهناك أنواع للتضاد منها؛ الحاد (ميت/حي)، المتدرج (غال/حار/دافئ/معتدل/بارد/قارس/متجمد)، العكس (باع/اشتري)، الاتجاهي (أعلى/أسفل) (عمر، ١٩٩٣: ١٠٢).

(١) وقع تصحيف في المثال المصنوع (لا تَعَبَسَ...) بفتح عين الفعل، والصواب كسر عين الفعل، فهو من باب (ضرب)، وليس من باب (فَتَحَ)، وهناك (عَبَسَ يعَبَسُ) من باب (فَرِحَ)، وله معنى آخر، انظر القاموس المحيط (س ع ب)، المعجم الوسيط (ع ب س).

٣-١- والترادف والتضاد وسيلة من وسائل شرح المعنى التي يلجأ إليها المعجمي، وقد استخدمها المعجم العربي بين يديك "حسب مقتضى الحال" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: صفحة ج)، ومن الترادف في المعجم "رقد: نام واضطجع"، "نام: رقد" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة)، ومن التضاد "بكى: خلاف ضحك"، "طويل: خلاف قصير".

وقد استخدمها المعجم معاً لتحديد دلالة مدخل متعدد المعاني مثل: "وقف: (١) قام خلاف جلس"، حيث استخدم المعجم الترادف (وقف/ قام)، وأراد أن يحدد أن (وقف) بمعنى (قام) التي ضد (جلس)، التي بمعنى آخر ك(قام بعمل ما)، ولتخليص المعنى الأول لـ(وقف) عن المعنى الثاني "وقف: (١)... (٢) سكن خلاف مشى" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: وقف)، التي استخدم المعجم فيها الترادف والتضاد أيضاً.

٣-٢- مشكلات استخدام الترادف أو التضاد:

٣-٢-١- الدور؛ فمن أمثلته تعريف المعجم لـ(جَلَسَ) بـ(خلاف وقف وقام)، وتعريف (وَقَفَ) بـ(قام)، وتعريف (قام) بـ(وقف ونهض) (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة)، وبذلك يدور مستخدم المعجم مع المداخل من واحد إلى الآخر، فإذا لم يعرف دلالة أحدها، لا يعرف دلالة البقية، ويبقى في دائرة مفرغة، وقد حاول المعجم الخروج من هذه الإشكالية باستخدام وسائل أخرى -بجانب الترادف والتضاد- مثل الصورة والأمثلة والسياق؛ فنجد في مدخل (جَلَسَ) صورتين: إحداها لشخص جالس على كرسي، والأخرى لشخص واقف على قدميه، كما استخدم السياق بالحديث الشريف، وفي المدخل (قام) استخدم الأمثلة المصنوعة، وفي (وَقَفَ) استخدم الصورتين اللتين استخدمهما في المدخل (جَلَسَ) إضافة إلى المثال المصنوع والآية القرآنية.

٣-٢-٢- الافتقار للدقة؛ وذلك بسبب الفروق الدلالية بين المدخل والمرادف، ومن ذلك: الترادف الذي استخدمه المعجم بين (وَجَلَّ، خافَ، فزعَ، قَلِقَ) في تعريفه للمدخل (وَجَلَّ)، والترادف بين (وَجَفَّ) و (اضطربَ، خَفَقَ، خاف) في تعريفه للمدخل (وَجَفَّ) (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة)، وهذه الكلمات تدل على الاضطراب والخوف عموماً، لكن بينها اختلاف في الدرجة، وما يصاحبها من حركة؛ فالوجيف خوف يؤدي إلى اهتزاز، والاضطراب أقل درجة من الوجيف، وليس هو الخوف، والخفقان يدل على حركة، قد تكون بلا دلالة على اضطراب أو خوف؛ مثل (خفق قلبه) فقد يكون سروراً، وقد يكون خوفاً.

ومن ذلك أيضاً تعريف (أفرغَ) بـ" (٢) صبَّ، أفرغ الإناء من الماء" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أفرغ)؛ فالإفراغ ليس الصبِّ، بل هو الصبُّ حتى نهاية المصبوب، ولم يستطع المثال السياقي أن يوضح دلالة المدخل، فهو تحديد للاستخدام اللغوي للفعل (أفرغَ).

ويمكن أن نلاحظ ذلك في المدخل (وَأَزَى) الذي جاء كالآتي: "وأزى: ساوى، قابل، واجه"؛ فالموازة ليست المساواة، أو المقابلة، أو المواجهة، وإنما هي التقابل بين شيئين أو خطين مثلاً يحتفظان بالمسافة نفسها بينهما، فلا يلتقيان، كقضبان السكك الحديد، ولولا أن المعجم وضع صورة لخطين متوازيين، لما اتضح معنى المدخل للمستخدم، بل إن المعجم ساق مثالين مصنوعين لشرح الصورة المصاحبة للمدخل، فقال: "المستقيم الأعلى يوازي المستقيم الأسفل، هذان مستقيمان متوازيان" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: وَأَزَى)، ولو أن المعجم استخدم التمثيل الظاهري لكان أفضل وأدق؛ وذلك بتمثيل فكرة التوازي بقضيبي السكك الحديد.

٣-٢-٣- افتقار الدقة في التضاد، وذلك في استخدامه كلمة (خِلاف) بمعنى (ضِدّ)، وقد استخدم المعجم هذه الكلمة كثيراً عند التعريف بالتضاد مثل: "جنوب خلاف شمال" واستخدام كلمة (خِلاف) بمعنى (ضِد) صحيح، لكنه أقل دقة من استخدام (ضِد)؛ فخِلاف تحتل معنى آخر، هو (غير) ^(١)، فلو أن قارئاً فهمها على معنى (غير)، لكان التعريف خطأً، حيث يصبح المعنى (الجنوب غير الشمال)، والعبارة هكذا جامعة غير مانعة؛ فيمكن أن يدخل فيها الشرق والغرب إلى جانب الشمال؛ فالجنوب غير الشمال والشرق والغرب، ومن الأفضل أن يستبدل المعجم كلمة (ضد) بكلمة (خِلاف) التي استخدمها كثيراً ^(٢)، وقد فعل المعجم ذلك في المدخل (شَمال) فقد عرّفه بـ"الجهة المقابلة للجنوب" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: جنوب، شمال) وهو أدق.

٤- الشرح بالأمثلة الظاهرية.

يلجأ المعجمي إلى التمثيل من الأشياء الواقعة خارج اللغة للتعريف بالمدخل اللغوي أحياناً، ومتى كان هذا التمثيل دقيقاً وواضحاً، فإنه يقدم إلى المستخدم المعنى المقصود بالمدخل، وقد استخدم (المعجم العربي بين يديك) هذه الوسيلة أحياناً، ويبدو ذلك في المدخل الدالة على الألوان التي شُرحت بوسائل مختلفة، ولكن الوسيلة المشتركة في أغلبها هي التمثيل الظاهري، ويبدو تأثير المعجم العربي بـ(المعجم العربي الأساسي للمنظمة العربية) في شرحه لمدخل الألوان التي جاء في كليهما كالتالي:

المعجم العربي بين يديك		المعجم العربي الأساسي للمنظمة العربية	
الشرح	المدخل	الشرح	المدخل
خلاف أسود، المتصف بالبياض، أبيض كاللبن، وأبيض	أبيض	لون الثلج أو ملح الطعام	بياض

(١) انظر معنى (خِلاف) لسان العرب (خ ل ف)، المعجم الوسيط (خ ل ف)، المعجم العربي بين يديك (خلف).

(٢) انظر على سبيل المثال المدخل (أبيض، أسود، أمانة، أحب، كره).

المعجم العربي بين يديك		المعجم العربي الأساسي للمنظمة العربية	
الشرح	المدخل	الشرح	المدخل
كالثلج (رسم المعجم مستطيلاً نصفه لونه أبيض والنصف الآخر أسود، وكتب عند كل لون اسمه)			
ماكان لونه كلون الدم (رسم مستطيلاً لونه أحمر)	أحمر	ما لونه كلون الدم	أحمر
لون كلون الحشائش الخضراء {الذي جعل لكم من الشجر الأخضر نازاً} (رسم مستطيلاً أخضر اللون)	أخضر	ما كان في لون الحشائش الخضراء	أخضر
أحد الألوان الأساسية، لون السماء أزرق، ولون البحر أزرق. (رسم مستطيلاً أزرق اللون)	أزرق	ما لونه الزرقة	أزرق
-	-	زُرقة السماء	زُرقة
-	-	صار كلون الفحم،	سود،
لون خلاف الأبيض، { واكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر } (رسم المعجم مستطيلاً نصفه لونه أبيض والنصف الآخر أسود، وكتب عند كل لون اسمه)	أسود	لون ينتج من امتصاص أشعة النور امتصاصاً تاماً عكسه أبيض.	أسود
-	-	صار في لون الذهب أو الرمل.	اصفر
(مؤ) صفراء، لون. الموز أصفر اللون، {إنها بقرة صفراء فاقع لونها}. (وضع المعجم صورة لثلاث من الموز صفراوات)	أصفر	ما لونه كلون الذهب.	أصفر

ويلاحظ من الجدول السابق تأثر المعجم العربي بين يديك بالمعجم الأساسي في استخدام التمثيل الظاهري، بل إنه استخدم الألفاظ نفسها مع المدخل (أبيض، أحمر، أخضر، أزرق)، وأضاف مثلاً مختلفاً في مدخلي (أبيض، أزرق)، واستخدم مثلاً آخر في (أصفر)، ولم يستخدم التمثيل الظاهري في المدخل (أسود)، لكن (المعجم العربي بين يديك) استخدم وسيلة أخرى، أبرزت المعنى تماماً، وهي الرسم الملون في كل المدخل، فهي الوسيلة الأساسية

لتحديد دلالة المدخل (اللون)، وجاءت الأمثلة السياقية من الآيات القرآنية في المداخل (أخضر، أسود، أصفر)؛ لتُقدّم الاستخدام الفعلي للكلمة في سياق لغوي.

ويمكن أن نلاحظ التمثيل الظاهري في تعريف (عَرَب) بـ"جهة غروب الشمس واختفائها، خلاف الشرق، اتجه غربًا عند شارع طارق" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: غرب)، ويؤخذ على هذا الشرح وقوعه في الدَّور بقوله (عُروب)، فعرف المدخل باستخدام أحد مشتقات جذره، ولو قال: (الجهة التي تختفي فيها الشمس) لخرج من الدور، ولكن المعجم استخدم وسائل أخرى ساعدت في إبراز المعنى؛ كالتضاد (خلاف الشرق)، وإن جاء المثال المصنوع ضعيفًا.

٥- الشرح بذكر أفراد المعرف.

وتعتمد هذه الطريقة على التعريف الاشتمالي، الذي يفيد من التعريف المنطقي الذي يميز بين الجنس والنوع والفصل والخاصة والعرض العام؛ فيستخدم هذه الطريقة الشجرية في التصنيف؛ ليحدّد الأفراد التي يشملها المعرف (المدخل)، وتناسب هذه الطريقة المدخل حين يحتوي على أفراد قليلين، وهو ما يصلح مع المجالات الدلالية الصغيرة مثل: الدرجات العلمية، والرُّتب، ووسائل القياس المختلفة، والمجموعات الدورية؛ كأسماء الشهور، وأيام الأسبوع (مدكور، ٢٠٠٨: ٢٠٢)، وتخصر كلمات كل مجموعة في ملحق يذيل به المعجم، ويُحال في المدخل المشروح في متن المعجم إلى هذا الملحق (عمر، ١٩٩٨: ١٤٦)، كما يستفاد من هذا التصنيف في تعريف المدخل دون إحالته إلى ملاحق تذييلية بتحديد موقع المدخل من السابق عليه واللاحق به في المجموعات الدورية.

وإذا نظرنا إلى (المعجم العربي بين يديك) نجده لم يضع ملاحق تذييلية لهذه المجموعات، فإذا عدنا إلى المداخل اللغوية التي تتضمنها هذه المجموعات، وجدناه عاجلها كالاتي:

٥-١- فصول السنة.

أفاد المعجم من التعريف الاشتمالي في تعريف (الخريف، الربيع، الصيف)، حيث حدّد كلاً منها بالنسبة للفصل السابق له واللاحق به، مثل: "خريف (الخريف): أحد فصول السنة الأربعة، وهو الذي يلي الصيف ويسبق فصل الشتاء" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: خريف)، ولم يفعل ذلك مع (الشتاء) فقد جاء كالاتي: "أحد فصول السنة الأربعة، يتميز بالبرد الشديد والأمطار في بعض الجهات، الشتاء في مصر دافئ وفي الأردن بارد، {رحلة الشتاء والصيف}" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: شتاء).

٥-٢- الشهور العربية.

استخدم المعجم طريقة تحديد موقع الشهر من السابق له واللاحق به في المداخل (جمادى الآخرة، جمادى الأولى، ربيع الآخر، ربيع الأول، ذو الحجة، ذو القعدة، شعبان، شوال، صفر)، ومثال ذلك: " صَفَرُ: الشهر الثاني وفق التقويم الهجري القمري، يلي المحرّم ويسبق ربيعاً الأول " (الفوزان، ١٤٢٥هـ: صفر).

واستخدم الطريقة نفسها في تعريف شهري (مدخلي) رجب، رمضان، وجاء التعريفان كالآتي: " رجب: الشهر السابع وفق التقويم الهجري القمري ويقع بين جمادى الآخرة وشعبان وهو أحد الأشهر الحرم "، " رمضان: الشهر التاسع وفق التقويم الهجري القمري ويقع بين شعبان وشوال وهو... " (الفوزان، ١٤٢٥هـ: رجب، رمضان). والتعريف بقوله: (يقع بين...) يحدد موقع كل شهر بين السابق واللاحق، لكنه لا يُحدّد أي الشهرين سابق، وأيهما لاحق، وهي طريقة أقل دقة عن تعريف الشهور التسعة الأول^(١).

٥-٣- أيام الأسبوع.

الأمر نفسه يقال في تعريف أيام الأسبوع التي وردت في المعجم^(٢)، حيث حدّد التعريف موقع المعرف بذكر اليوم السابق له واللاحق به، ما عدا يوم الأحد الذي حدّد بذكر ترتيبه في أيام الأسبوع، إضافة إلى مثال مصنوع، ذكر اليوم السابق له، إذ جاء كالآتي: "اليوم الثاني من أيام الأسبوع، يوم الأحد يلي يوم السبت" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أحد). وأضاف المعجم وسائل أخرى في مداخل (جمعة، خميس، سبت)، والجدول الآتي يوضّح الوسائل المستخدمة في تعريف مداخل أيام الأسبوع مرتبة وفق ترتيبها في معالجة المدخل^(٣).

السياق		وسائل التعريف والشرح			المدخل
آية قرآنية	مثال مصنوع	اليوم اللاحق	اليوم السابق	رقم اليوم	
	✓		✓		أحد
		✓	✓		ثلاثاء
✓	✓	✓	✓		خميس
		✓	✓	✓	جمعة
✓		✓	✓		سبت

(١) أغفل المعجم مدخل (محرّم).

(٢) أغفل المعجم مدخلي يومي الأربعاء والاثنين.

(٣) العلامة تعني وجود الوسيلة، والعلامة تعني غيابها.

٥-٤- مداخل أخرى.

إذا نظرنا إلى الكلمات الدالة على الرتب العسكرية، نجد المعجم لم يذكر إلا (عميد، نقيب)، ولم يستخدم فيها التعريف الاشتعالي، وجاء التعريف كالآتي: "عميد: (١)... (٢) رتبة عسكرية، تَمَّت ترقية أخي إلى رتبة عميد"، "نقيب (١)... (٢) رتبة عسكرية، هذا نقيب في الجيش" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: عميد، نقيب)، يفتقد التعريفان الدقة؛ إذ لا يخرج مستخدم المعجم بتحديد لموقع كل من الرتبتين، بل إن التعريفين يُسوِّيان بين الرتبتين، وكأن المدخلين مترادفان، ولو أن المعجم أحصى الكلمات الدالة على الرتب العسكرية من (عسكري) إلى (لواء أو مشير)، وحدد في تعريفه لكل مدخل موقعه من السابق له واللاحق به، لأدَّى هذا إلى وضوح المعنى ودقة التعريف. والأمر نفسه يقال في المداخل الدالة على قياس المسافات مثل: (متر، ميل)، وعلى الكيل مثل: (صاع، فدح، كيل، كيلة).

٦- الشرح بتحديد الملامح التمييزية.

تفيد المعاجم الألفبائية - في تعريف مداخلها - من الملامح المميِّزة للكلمات التي تنتمي إلى مجال دلالي واحد، حيث تُحدِّد الملامح التمييزية الفروق الدقيقة بين الكلمات (المداخل) التي يُظنُّ أنها مترادفة ترادفًا كاملاً، ويستطيع المعجميُّ "أن يُحلِّل معنى المدخل المراد شرحه إلى عناصره التمييزية، ومن ثمَّ يستطيع تحديد العناصر اللازمة لتعريفه" (عمر، ١٩٩٨: ١٢٨).

وإذا نظرنا إلى بعض مداخل (المعجم العربي بين يديك) التي تعود إلى مجال دلالي واحد، فإننا نلاحظ مايلي:

٦-١- الألفاظ الدالة على المقاعد.

ذكر المعجم ثلاثة ألفاظ تعود إلى مجال المقاعد وهي: (أريكة، كُرسيّ، مقعد)، ووردت كالآتي: "أريكة مقعد طويل مُنجد ذو ذراعين"، "كُرسيّ: مقعد يجلس عليه شخص واحد"، "مقعد: مكان القعود، ما يجلس عليه الإنسان، كُرسيّ" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة)، ويلاحظ مجيء كلمة (مقعد) للدلالة العامة على ما يجلس عليه الإنسان، وأنه كُرسيّ، وهنا يستخدم المعجم الترادف، فإذا ذهبنا إلى مدخل (كُرسيّ) نجده يُوضِّح ملمحًا دلاليًّا مُميِّزًا له عن مقاعد أخرى، وهو أنه مُعدُّ لجلوس شخص واحد، وإذا ذهبنا إلى (أريكة)، وجدنا مكونات دلالية تُشكِّل ملامح تمييزية للكلمة (المدخل)، وهي أنه مقعد طويل ومُنجد وذو ذراعين؛ ولذا يمكننا أن نُعبِّر عن كلمات هذا المجال الدلالي بأن المدخل (مقعد) يمثل الكلمة الغطاء لبقية الكلمات؛ إذ هو أقل الكلمات احتواءً على ملامح تمييزية، ثم يأتي مدخل (كُرسيّ) لتمييز من خلال الوظيفة، بينما يميِّز المدخل (أريكة) من خلال الصفات الشكلية والمادية له.

ويمكننا من خلال التعريفات التي وضعها المعجم اقتراح جدول بالملامح المميّزة لهذه الكلمات كالآتي^(١):

الملامح التمييزية						المدخل
الصفات الشكلية			الوظيفة			
بذراعين	منجّد	طويل	لأكثر من شخص	لشخص واحد	للجلوس	
✓	✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓	- ✓	✓	أريكة
-	-	-	-	✓ ✓	✓	كرسيّ
-	-	-	-	-	-	مقعد

ويلاحظ من الجدول أن المدخل (مقعد) هو الأقل في الملامح المميزة، فالكرسيّ، فالأريكة.

٦-٢- الملابس.

أورد المعجم مجموعة من الكلمات التي تعود إلى مجال (الملابس)، وهذه المداخل هي (ثوب، جلباب، رداء، عباءة، قميص، كساء، كفن، معطف)، وقد استخدم المعجم بعض الملامح التمييزية خاصة الدالة على الوظيفة، وقد جاءت تعريفاتها كالآتي:

(ثوب) "ما يلبس كالإزار والرداء والقميص"

(جلباب) "الثوب، وما يُلبس فوقه"

(رداء) "الملابس التي تُلبس على الجزء الأعلى من جسم الإنسان، أو فوق الثياب كالعباءة"

(عباءة) "كساء يُلبس فوق الملابس، وهو مفتوح من الأمام"

(قميص) "ثوب، لباس"

(كساء) "لباس، ثوب"

(كفن) "ثوب يُلفّ فيه الميت"

(معطف) "رداء طويل من الصوف أو غيره يُلبس فوق الثياب؛ ليقى من البرد أو المطر^(١)" (الفوزان، ١٤٢٥ هـ: المداخل المذكورة).

(١) العلامة تعني وجود الوسيلة، والعلامة تعني غيابها.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا استخلاص الملامح التمييزية التي استخدمها المعجم، وهو ما يتضح في الجدول التالي:

الملامح التمييزية								المدخل
الشكل		المادة	الوظيفة					
طويل	مفتوح من الأمام		الصوف	للميت	للجزء الأعلى	للبرد أو المطر	فوق الثياب	
-	-	-	-	-	-	-	✓ ✓	ثوب
-	✓	-	-	✓	-	✓ ✓	✓ ✓	جلباب
-	-	-	-	-	-	-	✓	رداء
-	-	-	✓	-	-	-	✓	عباءة
✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	قميص
-	-	-	-	-	-	-	-	كساء
-	-	-	-	-	-	-	-	كفن
-	-	-	-	-	-	-	-	معطف

من خلال الجدول السابق تبدو لنا الكلمات (ثوب، جلباب، قميص، كساء) مترادفة؛ لأنها لا تحمل غير ملمح تمييزي واحد، وهو أنها للباس، وهو ملمح عام لكل ألفاظ المجال، لكننا نستطيع -من خلال الاستعمال- أن نجد ملامح مميزة لكل منها؛ فالثوب يدل على ما يستخدم لكامل الجسم، وهو قطعة واحدة، ومثله الجلباب، أما الكساء، فيدل على مطلق الكساء من أي ملابس يكتسبه الإنسان فوق الملابس أو تحتها، قطعة واحدة، أو أكثر، أما القميص، فهو في الاستعمال القرآني بمعنى الثوب {وَجَاءُوا عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ} (يوسف: ١٨)، وهي الدلالة التي شرحها المعجم، إلا أنه وضع صورة للقميص بالمعنى الحديث مع كرافته، وهو لباس للجزء الأعلى من الجسم

(١) لم يورد المعجم المدخل (إزار) على الرغم من ورودها في تعريف مدخل (ثوب)، كما أهمل المدخل (لباس) على الرغم من ورودها في تعريف مدخلي (قميص، وكساء)، وورودها في القرآن الكريم {يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُؤَارِي سَوَاتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ التَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ} (الأعراف: ٣٦).

يقابله البنطلون، وقد أورد الوسيط المعنيين "قميص: ...الجلباب...لباس رقيق يرتدي تحت السترة غالبًا (محدثة)" (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤: ق م ص)، وعلى المعجم العربي أن يضع صورة للقميص بمعنى الجلباب، وأن يضيف معنى آخر وهو المعنى المحدث للقميص.

٧- استخدام الصورة.

تعدّ الصورة وسيلة من وسائل شرح المدخل خاصة المداخل التي تشير إلى أشياء حسيّة مثل أعضاء جسم الإنسان، والحيوانات، والنباتات، والآلات المختلفة. وقد استخدم (المعجم العربي بين يديك) الصورة والرسم على نطاق واسع، فقاربت الصور ١٦٠٠ صورة توضيحية (الفوزان، ١٤٢٥هـ: ج). ويطلق المعجم مصطلح الصور، ويقصد به الصورة والرسم؛ فقد استخدم الصور الضوئية مثل صورة البقرة، والرسوم اليدوية مثل الهيكل الإنساني، والأشكال مثل المستطيل الملون في مداخل الألوان.

وعلى المعجمي أن يستخدم الصورة والرسم لتحقيق هدف معين، وهو إيصال المعنى المقصود بدقة إلى المستخدم، ومتى نجحت الصورة في ذلك، فقد حققت وظيفتها والهدف من وجودها، ومتى أخفقت، فربما أوقعت المستخدم في حيرة، أو أوصلته إلى معنى غير صحيح، وعلى المعجمي حينئذٍ أن يستبدل بصورته أخرى تكون أكثر قدرة على نقل المعنى، أو أن يستخدم وسيلة أخرى للشرح.

٧-١ - أهمية الصورة.

تعود أهمية الصورة في (المعجم العربي بين يديك) إلى أنها تساعد على إبراز المعنى حين يكون التعريف اللفظي غير كافٍ، ومثال ذلك الصورة المصاحبة لمدخل (بقرة)، فقد جاء التعريف كالتالي: "حيوان أليف يؤكل لحمه ويشرب لبنه، ويسمى الذكر ثورًا {إن الله يأمركم أن تذبحوا بقرة}" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: بقرة)، وهو تعريف جامع، إلّا أنه غير مانع، خاصة حتى قوله (يشرب لبنه)، إذ يمكن أن يدخل تحته كثير من الحيوانات الأخرى كالناقة، والنعجة، وتأتي إضافة (ويسمى الذكر ثورًا)؛ لتساعد على إيضاح التعريف، لكن المستخدم الذي لا يعرف معنى كلمة (ثور) لن يخرج بمعنى جديد يضاف إلى الجزء السابق في التعريف؛ فيتداخل المعنى -عنده- مع حيوانات أخرى تنطبق عليها الصفات نفسها، وهنا تأتي الحاجة للصورة؛ إنها أقرب طريق لإيصال المعنى شريطة وضوح الصورة ودقتها، وهو ما ظهر في كثير من صور المعجم.

ومن ذلك مدخل (طماطم) الذي جاء تعريفه كالتالي: "نوع من أنواع الثمار الحمراء، يكون أكثر استخدامه في السلطة الخضراء" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: طماطم)، إن المعجمي مضطر إلى مثل هذا التعريف؛ فهو لا يستطيع أن يُعرّف مثل هذا المدخل تعريفًا علميًا، مُحدّدًا فصيلته ونوعه وصفاته الأساسية المميّزة له؛ فهذا التعريف العلمي -

المعتمد على قواعد المنطق في صوغ التعريف، وعلى المعلومات المتخصصة في اختيار المفاهيم - لا يتناسب ومستخدم المعجم المبتدئ في تعلم اللغة، وهنا يأتي دور حاسة البصر لاستقبال الصورة التي تنقل المعنى من المعجمي ومعجمه إلى قارئ المعجم والصورة؛ فالصورة في هذه الحالة أقرب طريق لإيصال الرسالة (النص / المدخل) إلى مستخدم المعجم (المتلقي)، وهو ما يبدو واضحاً في مدخل (كُرّة، كُرّة أرضيّة)، ويبدو أكثر وضوحاً في المداخل الدالة على الألوان (أبيض، أحمر، أزرق، أسمر، أسود، كُحليّ) فالمعجم رَسَمَ مستطيلاً ملوناً باللون الدالّ عليه المدخل، وهي الطريقة الناجعة والمباشرة في نقل المعنى للمتلقي.

٧-٢- ويمكننا أن نصنّف المداخل التي وُظِّفت فيها الصورة والرسم في (المعجم العربي بين يديك) إلى:

٧-٢-١- صور أعضاء جسم الإنسان؛ مثل: صورة لأعضاء جسم الإنسان الخارجية، وأخرى للداخلية، وقد كتب اسم كل عضو من الأعضاء مستخدماً سهماً يُشير إلى ذلك العضو، ومثال ذلك أيضاً صورة للصدر، ورسم للذراع، وللهيكل الإنساني تبرز فيه شرايين الجسم (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة).

٧-٢-٢- صور الحيوان؛ مثل: صورة لحيوانات مجمّعة في مدخل (حيوان)، ولزواحف مختلفة مدخل (زواحف)، ولحشرات في مدخل (حشرة)، ولطيور مدخل (طيور)، وقد أُتِّبعت كل صورة بالاسم الذي تدلُّ عليه، كما استخدم صوراً في المداخل المفردة للحيوانات؛ مثل: بغل، وبقرة، وغيرهما (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة).

٧-٢-٣- صور النبات؛ مثل: الصور المُجمّعة للأزهار، والخضراوات. وكتب المعجم الاسم الذي تدلُّ عليه كل صورة من الصور، وهذه الصور المجمعّة تعمل على تقديم مجموعة من الأفراد الأساسيين المنتمين لمجال دلالي محدد كمجال الأزهار والخضراوات (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أزهار، خُصْر، خضراوات)^(١).

٧-٢-٤- الشراب والطعام؛ حيث قدّم المعجم صوراً لأشربة مختلفة وأطعمة في مدخلي (شراب، طعام).

٧-٢-٥- الجماد؛ مثل: الآلات والأجهزة المختلفة التي قدّم المعجم صوراً مجمّعة لها وكتب تحت كل جهاز اسمه، (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أجهزة).

٧-٢-٦- الصفات؛ مثل: طويل وقصير، حيث قدّم المعجم رسماً لقلمين أحدهما قصير والآخر طويل، وكتب تحت كل صفتيه. (الفوزان، ١٤٢٥هـ: طويل، قصير).

(١) الأمر نفسه يقال عن جميع الصور المجمعّة لأعضاء جسم الإنسان، والحيوانات، والطيور، والحشرات، والنباتات، والآلات، والأطعمة، والأشربة.

٧-٢-٧- الأفعال، حاول المعجم أن يُقدّم معنى بعض الأفعال من خلال الصورة أو الرسم؛ ومنها توكّأ، حيث قدّم رسمًا مُسنًّ يتوكّأ على عصا، وتوضّأ، حيث قدّم صورة لشخص يتوضّأ (الفوزان، ١٤٢٥هـ: يتوكّأ، توضّأ^(١)).

٧-٢-٨- الصورة المقارنة، استطاع المعجم أن يشرح معاني بعض المداخل بوضع صورتين تمثلان مقارنة بين وصفين، أو حركتين، أو فعلين، مثل طويل وقصير، واستيقظ ونام، واعتدل ومال، وأوقد وأطفأ، (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة)، وقد نجحت هذه الوسيلة في إيصال المعنى إلى مستخدم المعجم، بينما لم تنجح أحيانًا أخرى في مثل المدخل (ابتلّ)، حيث قدّم صورتين لشخصين كتب مع إحداهما كلمة (جفّ)، والأخرى كلمة (ابتلّ)، ولم توضّح الصورتان الفرق بينهما كما لم توضّح معنى المدخل، وكذلك مع المدخل (استدبر، رجع)، (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة).

٧-٣- مشكلات استخدام الصور والرسوم.

لاستخدام الصور والرسوم في المعجم عيوب، وجاءت العيوب في (المعجم العربي بين يديك) كالاتي:

٧-٣-١- المداخل الدالة على الحركة.

تستطيع الصورة الثابتة والرسم نقل معنى المداخل الدالة على الحركة أحيانًا، وقد سبقت الإشارة إلى مدخلي (توكّأ، توضّأ)، لكن هذه المحاولة لا تفلح دائمًا، ومن ذلك في معجمنا المدخل (عَطِسَ)، حيث قدّم المعجم صورة لطفل يمسك منديلاً، وبالطبع لا يظهر العطس في الصورة، وأظنّ أن المعجم قد استخرج بعض الصور ثابتة من شرائط صور متحركة (فيديو)، والصورة المتحركة تُظهر الحركة التي من خلالها يمكننا معرفة دلالة الكلمات الدالة على الحركة مثل (عَطِسَ)، في حين أن الصورة الثابتة تكون أقل قدرة على نقل هذه المعاني.

٧-٣-٢- المداخل الدالة على الرائحة.

لا تستطيع الصورة الثابتة نقل مفهوم الرائحة، وهو ما يتضح في مدخل (عَطِرَ)، حيث وضع المعجم صورة لزجاجة بمضخة، (الفوزان، ١٤٢٥هـ: عَطِرَ)، وقد تكون هذه الصورة لزجاجة ماء مثلاً. وفي مدخل (عَفِنَ) وضع المعجم صورتين لطعامين، وكتب تحت أحدهما (عَفِنَ)، وتحت الآخر (صَلُحَ)، (الفوزان، ١٤٢٥هـ: عَفِنَ)، وإذا كان العفن يُشَمُّ، فإنه يُرى أيضًا، وربما كان هذا مبررًا لاستخدام الصورة، لكنها جاءت غير واضحة، في حين أن (العَطِرَ) لا يُرى -في الصورة- وبالطبع لن يُشَمُّ؛ لذا فالصورة في مدخل (عطر) لا دور لها في نقل المعنى

(١) انظر المداخل (ارتاع، افترس، بكى، صفّق).

للمستخدم، وأظن أن المعجم قد استخرج بعض الصور ثابتةً من شرائط صور متحركة (فيديو)، والصورة المتحركة تُظهر الحركة التي من خلالها يمكننا معرفة دلالة بعض الكلمات الدالة على الرائحة مثل (عطر)؛ للحركة المستخدمة في التعطّر، في حين أن الصورة الثابتة تكون أقل قدرة على نقل هذه المعاني.

٧-٣-٣- عدم دقة بعض الصور.

ومثال ذلك الصورة المصاحبة للمدخل (أفرغ)، حيث جاء المعنى الثاني كالاتي: "صبّ، أفرغ الإناء من الماء" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أفرغ)، ووضع صورة لصبّ العصير في كوبين، والصورة تقدّم معنى الصبّ، لا الإفراغ؛ فالإفراغ هو صبّ حتى نهاية المصبوب، أما عموم كلمة صبّ، فلا تقتضي الإفراغ، ولما وقع المعجم في عدم دقة التعريف بالترادف بين (أفرغ، وصبّ)^(١)، وقع في عدم الدقة نفسها في الصورة المصاحبة للمدخل، وكذلك الصورة المصاحبة للمدخل (أمّ) بمعنى وجع؛ فالصورة لشخص يضع يده على قلبه، وهي غير معبرة عن المعنى، ومن الممكن جعلها أكثر تعبيراً بالتركيز على تعبيرات الوجه، لا على وضع اليد على القلب، والملاحظة نفسها تقال عن الصورة المصاحبة للفعل (توجّع)، (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أمّ، توجّع).

٧-٣-٤- عدم وضوح بعض الصور.

وهو ما يمكن أن نلاحظه في الصورة المصاحبة لمدخل (إبرة)، وربما كان سبب ذلك عملية الطباعة وفصل الألوان، وكذلك الصورة المصاحبة للفعل (أمطر) غير واضحة (الفوزان، ١٤٢٥هـ: إبرة، أمطر).

٧-٣-٥- صور لا داعي لها.

يمكننا ملاحظة زيادة الصور والرسوم في المداخل التي يقدم المعجم فيها صورتين مقارنتين؛ مثل: (تحت، فوق)، حيث وضع صورتين عند كل مدخل، وكتب مع إحداهما (تحت)، ومع الأخرى (فوق)، (الفوزان، ١٤٢٥هـ: تحت، فوق)، ولو اكتفى المعجم بالصورتين في مدخل واحد وأحال في الثاني إلى الأول، لتجنّب التكرار الذي يزيد من حجمه، فيتضحّ دوننا فائدة جديدة للمستخدم.

(١) انظر دلالة الفعلين (صبّ، وأفرغ) المعجم الوسيط، وانظر تفسير {آتوني أفرغ عليه قطرا} الكهف ٩٦، روح المعاني للألوسي.

٧-٣-٦- نقصان المعلومات المصاحبة للرسم.

وذلك في المداخل (جنوب، شرق، غرب) حيث رسم خطين متعامدين (⊥) مع كتابة اسم الجهة في المكان الذي تشير إليه، لكن المعجم اكتفى بكتابة (جنوب) في مدخل (جنوب)، وفي مدخل (شرق) كتب أسماء ثلاث جهات، وأغفل كتابة (شرق)، وفي مدخل (غرب) اكتفى بكتابة (شرق، غرب) (الفوزان، ١٤٢٥هـ: المداخل المذكورة).

٧-٣-٧- الخطأ في الرسم أو البيانات المصاحبة.

ورد الخطأ في الصورة المصاحبة لمدخل (حائط)، إذ الصورة لورقة مسطرة وبها كلام غير واضح وليست لحائط، كما جاءت الصورة المصاحبة لمدخل (بئر) لحفار ضخمة لآبار البترول، وليس لبئر. وجاء الخطأ في البيانات المصاحبة لمدخل (شمال) في رسم الجهات الأربعة الأصلية، فقد كتب كلمة (شرق) مرتين؛ مرة في الجهة المشيرة إلى الشرق، والأخرى في الجهة العليا المشيرة إلى الشمال (الفوزان، ١٤٢٥هـ: حائط، بئر، شمال).

٨- شرح الكلمات الوظيفية.

يحتوي المعجم على كلمات لا تدلُّ على شيءٍ خارج اللغة، فهي كلمات لها وظيفة داخل اللغة كالربط، والعطف والإشارة، وهذه الكلمات تمثل أدوات لغوية لبناء النص اللغوي، ولا تشير بذواتها إلى شيءٍ خارجي، سواء أكان مادياً أو معنوياً. ويلجأ المعجمي إلى شرح معاني هذه الكلمات بذكر وظيفتها اللغوية، وتقديم أمثلة سياقية توضِّح وظيفتها واستخدامها في اللغة، كأن يقول: "أو: حرف عطف (١) للتخيير، اشربْ قهوة أو شايًا. (٢) يكون بمعنى بل {وأرسلناه إلى مئة ألف أو يزيدون}. (٣) للتقسيم، الكلمة ثلاثة أقسام: اسم أو فعل أو حرف" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أو). ويجب أن يذكر المعجم وظيفة الكلمة، ثمَّ يقدم مثلاً على هذه الوظيفة، وقد استخدم المعجم هذه الطريقة مع الكلمات الوظيفية التي تشمل حروف الجر، والعطف، والضمائر، وأدوات الشرط، والاستفهام، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وإن كان المعجم قد أغفل بعض المداخل الوظيفية^(١).

٩- وضع المدخل في سياق.

إن وجود الكلمة في المعجم هو وجود مصطنع؛ فالكلمة وجدت للاستعمال، لا للحفاظ أو الترتيب المعجمي، وهنا تبدو أهمية وضع المدخل في سياق؛ فإذا كان المعجم -من خلال التعريف بالطرق المختلفة- يقدم لنا معرفة بمعنى الكلمة، فإن هذه المعرفة تبقى سلبية، ولا تصبح إيجابية إلا متى وُضعت في سياق؛ فالسياق يقدم هذا البعد الإيجابي للكلمة، حيث يوضِّح للمستخدم كيفية الاستخدام الفعلي للكلمة (عمر، ١٩٩٨: ١٣٢، مذكور، ٢٠٠٨: ١٢٣).

(١) انظر تفصيل ذلك في المبحث الأول منهج اختيار المداخل. رقم (٤) من هذا البحث.

وقد استخدم المعجم العربي بين يديك الأمثلة، حيث وضع المدخل في سياق يبرز الاستخدام الفعلي للكلمة (الفوزان، ١٤٢٥هـ: ج)، وفي كل المدخل التي استقرأها البحث جاء التعريف أولاً ثم السياق، وبذلك يقدم المعجم معنى المدخل أولاً شارحاً له بالوسيلة التي يراها مناسبة، ثم يأتي السياق الذي يمثل صورة حقيقية -أو مماثلة لها- لاستخدام الكلمة، ومثال ذلك: "قضى يقضي قضاء (١) أمر، {وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً}. (٢) أدّى. قضى الصلاة في وقتها. (٣) حَكَمَ، قضى القاضي بما أنزل الله. (٤) مكث، قضى العطلة خارج البلاد. (٥) بلغ مراده، "قضى حاجته". (٦) دَفَعَ، قضى الدَّيْنَ دون تأخير. (٧) قَتَلَ، قضى عليه بضربة واحدة، {فوكزه موسى فقضى عليه}. " (الفوزان، ١٤٢٥هـ: قضي). والسياقات المذكورة إما أنها جملٌ مصنوعة، أو عبارة مسكوكة (قضى حاجته)، أو أنها آيات قرآنية. ومتى تعددت السياقات فإن المعجم يقدم السياق المصنوع ثم يلحقه بالسياق القرآني كالسياقين الواردين في المعنى السابع.

وإذا كان المعجم يستشهد كثيراً بالقرآن الكريم، فإنه يستشهد بالحديث الشريف بدرجة أقل، ومثال الاستشهاد به "نام: رقد، متى تنام عادة؟، ينام الطفل كثيراً، وفي الحديث (إذا نسي أحدكم صلاة أو نام عنها، فليصلها إذا ذكرها)" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: نام).

وقد يُعدُّ المعجم السياقات المصنوعة للمعنى الواحد، وفي بعض الأحيان لا يُقدِّم هذا التعدُّد معنى أو استخداماً جديداً كالمثالين المصنوعين في (نام)، ومثل المدخل (مشى) الذي ورد كالآتي: "مشى: سار على قدميه، يمشي أحمد من بيته إلى الجامعة، الطفل يمشي بعد العام الأول من عمره، لا تمش على هذه الأرض المليئة بالأشواك، {وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هوناً}" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: مشى)، فالسياقان الأول والثاني استخدمتا الفعل المضارع المرفوع، ولم يختلفا في الدلالة أو ظلالها، أما الثالث فلم يختلف دلاليًّا، وإنما اختلفت حالته الإعرابية، والآية القرآنية جاء الفعل فيها مسنداً إلى واو الجماعة، والفروق الصرفية والنحوية التي لا تؤثر في الدلالة لا مكان لها في المعجم، فإذا كانت السياقات السابقة في (مشى) تدل على السير بالقدمين على الأرض، فلا طائل من وراء هذا التعدُّد السياقي، وربما كان حشواً يمكن الاستغناء عنه، والاكتفاء بمثال واحد مصنوع، وبالآية القرآنية.

وعلى المعجمي أن يضع المدخل في سياق يمثل قيمة إيجابية متى كان معبراً عن هذه القيمة أو قادراً على التعبير عنها، ومن الأمثلة التي افتقدت ذلك المدخل (أبى) بمعنى (كراه الشيء ورفضه)، فالكراه قد يكون إيجابياً أو سلبياً، وعلى المعجم أن يقدم سياقاً إيجابياً للقارئ، أو أن يقدم له سياقين؛ أحدهما إيجابي، والآخر سلبي، حتى لا يفهم القارئ أن هذا المدخل مخصص للدلالة السلبية لا غير، لكن (المعجم العربي بين يديك) جاء بسياق سلبي وهو "أبى

الطفل تناوَل الدواء" (الفوزان، ١٤٢٥هـ: أبي)، فالمثال يوحى بتخصيص الدلالة للمعنى السلبي، في حين أن دلالة الفعل مُطلق الرفض.

الخاتمة

وبعد هذه الرحلة مع (المعجم العربي بين يديك) يُجمل البحث أهم النتائج التي توصل إليها:

- ١- ذكر المعجم أنه احتوى في مداخله كل الكلمات المستخدمة في (كتاب العربية بين يديك)، ولكن البحث لاحظ أن بعض كلمات الكتاب قد أغفلها المعجم.
- ٢- ذكر المعجم أنه أضاف إلى كلمات كتاب (كتاب العربية بين يديك) الكلمات الشائعة والمهمة، إلا أنه لم يُحدّد لنا معايير الشيوخ والأهمية؛ ولذلك اختلف معه البحث في ذكره بعض الكلمات وإغفاله أخرى، وذلك من خلال نماذج تطبيقية مختلفة.
- ٣- عالج المعجم مداخله صرفياً بتحديد مضارع الفعل ومصدره، وبتحديد المذكر أو المؤنث أو الجمع للاسم حسب المدخل، لكنه لم يُحدّد المدخل نفسه؛ أهو اسم، أم فعل، أم حرف؟
- ٤- استخدم المعجم رموزاً لتحديد الصرفي، ولكنه وقع في بعض الاضطراب، كما وقع في اضطرابات أخرى كالنسب إلى الاسم المنتهي بتاء التأنيث، وكالخلط بين (أفعل)، (فعل).
- ٥- استخدم المعجم وسائل شرح متعددة منها:
 - ١-٥- التعريف القاموسي، والترادف والتضاد، ولاحظ البحث بعض المشكلات التي وقع فيها المعجم في تعريفاته ومرادفاته ومضاداته.
 - ٢-٥- الشرح بالأمثلة الظاهرية، واستخدمها المعجم بصورة مناسبة مع الألوان.
 - ٣-٥- التعريف بذكر أفراد المعرف، أو موقعه من بقية مداخل المجال الدلالي، وهو ما استخدم في المداخل الدالة على فصول السنة والشهور العربية وأيام الأسبوع.
 - ٤-٥- الشرح بذكر الملامح التمييزية، وجاءت هذه الطريقة في المداخل التي تنتمي إلى مجال دلالي واحد كألفاظ الثياب.
 - ٥-٥- استخدام الصورة، واستخدمها المعجم كثيراً، حيث قاربت (١٦٠٠) صورة لأعضاء جسم الإنسان، والحيوان والنبات والجماد والصفات والأفعال. وجاء استخدامه مناسباً في كثير من الحالات، إلا أنه جاء غير

مناسب في بعض المداخل الدالة على الحركة والرائحة، كما اتسمت بعض الصور بعدم الدقة والوضوح، ونقصت بعض المعلومات المصاحبة لرسوم أخرى، ووقعت أخطاء في بعض الرسوم.

٦- شرح الكلمات بذكر وظيفتها اللغوية، وجاء ذلك في الأدوات والضمائر وحروف الجر والعطف، وغيرها.

٧- استخدام الأمثلة والسياق، وقد استخدم المعجم السياقات المختلفة من أمثلة مصنوعة وأحاديث شريفة وآيات قرآنية، لكنه أحياناً يُعدّد في الأمثلة والسياقات دونما فائدة أو إضافة؛ مما يؤدي إلى تضخم المعجم.

ولعل المعجم -في طبعاته القادمة- أن يضع خطة تتضمّن معايير اختياره مداخله، وأن يُحدّد منهجاً للمعالجة الصرفية والدلالية لمداخله، وأن يُلحِق بالمعجم جداول بالكلمات الوظيفية ويحيل إليها في متن المعجم، وأن يعالج الاضطراب الواقع في ترتيب الصفحات من (٤٠) إلى (٥٧)، فهو يجعل المستخدم يعتقد بعدم بوجود مداخل ما.

وبعد فهذه محاولة لقراءة المعجم، فما كان من صواب فهو من توفيق الله، وما كان من خطل ونسيان فهو من نفسي، وحسبي المحاولة، والحمد لله أولاً وآخراً.

المراجع

- ١- أولمان، استيفن، دور الكلمة في اللغة، ت: د/ كمال بشر، مكتبة الشباب- القاهرة، ط ١٠- ١٩٨٧م.
- ٢- حجازي، د/ محمود فهمي، علم اللغة العربية، دار الثقافة- القاهرة، دت.
- ٣- السيد، د/ داود حلمي، المعجم الإنجليزي بين الماضي والحاضر، جامعة الكويت- الكويت، ط ١- ١٩٧٨م.
- ٤- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، ت: محمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر- بيروت، دون ت.
- ٥- عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار الريان للتراث- القاهرة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٧٨م.
- ٦- عمر، د/ أحمد مختار، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب- القاهرة، ط ١- ١٩٩٨م.
- دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب- القاهرة- ١٩٩١م.
- علم الدلالة، عالم الكتب- القاهرة، ط ٣- ١٩٩٣م.
- محاضرات في علم اللغة، عالم الكتب- القاهرة، ط ١- ١٩٩٥م.
- ٧- الفوزان، د/ عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون، المعجم العربي بين يديك، العربية للجميع- الرياض، ١٤٢٥هـ.
- ٨- الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط ١- ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.
- ٩- مجمع اللغة العربية،
- مجموعة القرارات العلمية في خمسين عامًا، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية- القاهرة، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.
- المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية- القاهرة، ط ١- ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.
- المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية- القاهرة، ط ٤- ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.
- ١٠- مذكور، د/ عمرو محمد فرج، الدلالة في المعجم العربي المعاصر، دار البصائر- القاهرة، ط ١- ٢٠٠٨م.
- ١١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي، لاروس- تونس، ١٩٨٩م.
- ١٢- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف- القاهرة، دت.
- ١٣- مهران، د/ محمد مهران، مدخل إلى المنطق السوري، دار الثقافة- القاهرة، ١٩٨٥م.
- ١٤- نصّار، د/ حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، مكتبة مصر- القاهرة، ط ٤- ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.
- ١٥- يونس، د/ علي، ملاحظات في الوسيط والوجيز، مجلة الفيصل- الرياض، ع ٢٠٨- ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.

تدريس اللغة العربية من خلال نظرية التواصل الاجتماعي الثقافي

د. نصر عبد ربه

ماريانا- الولايات المتحدة الأمريكية

يتناول هذا البحث كيفية تدريس وتعلم اللغة العربية لدارسيها من غير الناطقين بها من خلال تطبيق نظرية التواصل الاجتماعي الثقافي Sociocultural Theory of Mind للعالم الروسي "ليف فايغوتسكي" Liv Vygotsky (1896-1934) كما سيقوم الباحث بتدعيم هذه الدراسة ببعض الأبحاث المعملية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لتحديد وظائف بعض الأجزاء المتناهية الصغر من العقل البشري أثناء تعلم اللغات الأجنبية.

سيناقش الباحث في هذه الدراسة المتخصصة سبع نقاط:

١. المشاكل التي يواجهها دارسو اللغة العربية.
٢. ميكانيكية استيعاب عقل الدارس للمعلومات الجديدة.
٣. أجزاء العقل البشري المتعلقة بالعملية التعليمية ودورها أثناء التعلم.
٤. نظرية التواصل الاجتماعي الثقافي Sociocultural Theory of Mind.
٥. تدريس اللغة العربية في المنطقة الافتراضية للتعلم (Zone of Proximal Development (ZPD).
٦. إستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية Second Language (L2) Learning Strategies.
٧. إستراتيجية دمج المهارات اللغوية (Cause, Means, Result-Based Analysis (CMRBA).

أولاً: المشاكل التي يواجهها دارسو اللغة العربية

يعزو أونيل (O'Neill, 1998) المشاكل الرئيسة التي يواجهها دارسو اللغات الأجنبية إلى الاختلاف بين لغة الدارس الأولى أو اللغة الأم واللغة الأجنبية التي يدرسها ويتناول هذه الاختلافات من أربعة أوجه:

١. النظام الوراثي genetic system

التعلم.

٢. النظام اللغوي التركيبي syntactic system

يكتسب الطفل لغته الأم تلقائياً دون تخطيط مسبق بمعنى أن الطفل لا يخطط لإخراج التركيبة اللغوية أو نظامها الهرمي (فعل / فاعل / مفعول به كما هو الحال في الجملة الفعلية أو فاعل / فعل / مفعول كما هو الحال في الجملة الاسمية). بينما دارس اللغة الأجنبية يكتسبها بوعي كامل أي أنه يجتهد لإخراج لغة سليمة يراعي فيها المحافظة على التركيبة اللغوية والنظام الهرمي للجملة.

٣. إكتساب اللغة language acquisition

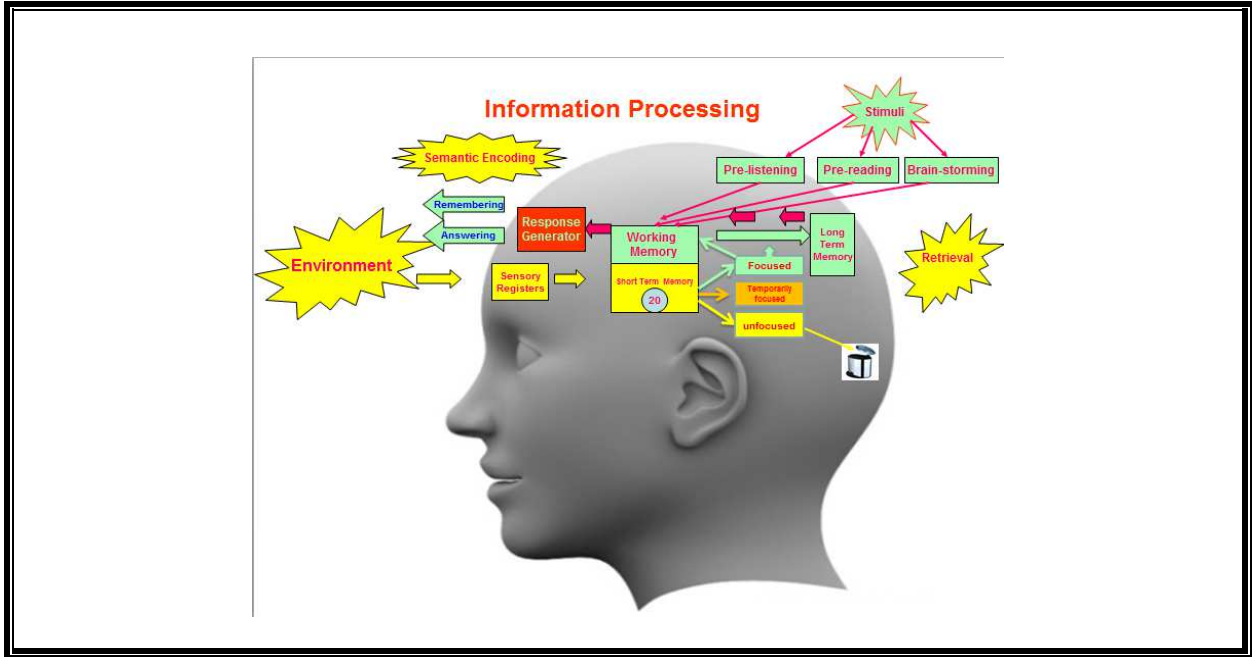
يكتسب الطفل لغته الأم تماماً مثلما يكتسب مهاراته الحياتية الأخرى في المرحلة المبكرة لطفولته كمطلب أساسي لتلبية احتياجاته الحياتية كالأكل والشرب والإخراج... الخ، بينما دارس اللغة الأجنبية يفتقر إلى هذه الخاصية لأن اللغة الأجنبية بالنسبة له ليست مطلباً أساسياً لتلبية احتياجاته الحياتية.

٤. مقاومة اللغة language resistance

الطفل لا يقاوم اكتساب اللغة على الإطلاق، تماماً مثلما لا يقاوم تعلمه المشي، بينما نجد دارس اللغة الأجنبية يقاوم تعلمه لها سواء إرادياً أو لا إرادياً.

ثانياً: ميكانيكية استيعاب عقل الدارس للمعلومات الجديدة

قدم الباحث (Abdrabo, 2010) مقالاً سابقاً بعنوان Utilizing L2 Learning Strategies to Promote Students' Performance and Academic Achievement شرحاً بسيطاً لعملية استيعاب العقل البشري للمعلومات الجديدة المعروفة باسم information processing كنشاط عقلي يحدث على ثلاث مراحل متتالية: الاكتساب acquiring ثم الاحتفاظ retaining وأخيراً الاستخدام using (شكل ١).



(شكل ١)

وتتم هذه المراحل على النحو الآتي:

الاكتساب Acquiring

يتم استقبال المعلومات الجديدة أثناء عملية التعلم عن طريق جزء في العقل يسمى sensory registers ثم تنتقل هذه المعلومات إلى جزء آخر في العقل يعرف باسم "الذاكرة قصيرة الأمد" short-term memory التي تعرف أيضاً باسم "الذاكرة العاملة" working memory.

الاحتفاظ Retaining

العقل البشري لا يستطيع أن يستوعب أكثر من سبعة أجزاء (أرقام أو كلمات) كدفعة واحدة وذلك في فترة زمنية لا تتجاوز العشرين ثانية، ولذلك عندما يستقبل المتلقي أو الدارس معلومة جديدة يكون أمامه أحد الخيارات الثلاثة الآتية:

١. إذا لم يقم الدارس بالتركيز في هذه المعلومة في فترة العشرين ثانية هذه، فإنها تنتقل إلى منطقة short-term

memory حيث تزول تدريجياً إلى أن يتم نسيانها تماماً.

٢. إذا استمر الدارس في ترديد هذه المعلومة (مثل أرقام التليفونات وعناوين المنازل) فإنها تبقى في منطقة short-

term memory لفترة مؤقتة إلى أن يقوم الدارس بتدوينها كتابةً حتى يمكنه للرجوع إليها عند الحاجة.

٣. إذا قام الدارس بالتركيز في المعلومة الجديدة فإنها تتحول إلى أشكال يمكن التعرف عليها لاحقاً تعرف باسم recognizable patterns التي تنتقل إلى منطقة "الذاكرة العاملة" working memory ثم إلى منطقة التخزين طويلة الأمد long-term memory حيث تظل بها لفترة طويلة بل وقد تبقى هناك إلى الأبد وذلك يتوقف على الطريقة التي تم بها تخزين هذه المعلومة التي تعرف باسم semantic encoding التي سيقوم الباحث بشرحها لاحقاً.

الاستخدام Using

- عندما يحتاج الدارس إلى استخدام أو الاستفادة من المعلومات المخزنة في منطقة long-term memory فإنه يقوم بنقلها مرة أخرى إلى منطقة working memory وتعرف هذه العملية بالاسترجاع retrieval.
- لاستيعاب معلومات أخرى جديدة يحتاج الدارس إلى ربط المعلومات السابقة المخزنة في long-term memory والمتعلقة بالمعلومات الجديدة بوسيلة تعرف باسم "التحفيز" stimuli مثل أنشطة تذكير الدارس بالمعلومات السابقة لتهيئته لاستيعاب المعلومات الجديدة وتعرف هذه الأنشطة باسم brain-storming activities وذلك بإيجاد رابط أو علاقة بين المعلومات المخزنة والجديدة.
- تنتقل التركيبة الجديدة المؤلفة من المعلومات السابقة والجديدة إلى جزء في العقل يعرف باسم response generator حيث يتم استجابة الدارس إما بالتذكر أو الإجابة على سؤال ما.

ثالثاً: أجزاء العقل البشري المتعلقة بالعملية التعليمية ودورها في المرحلة التعليمية

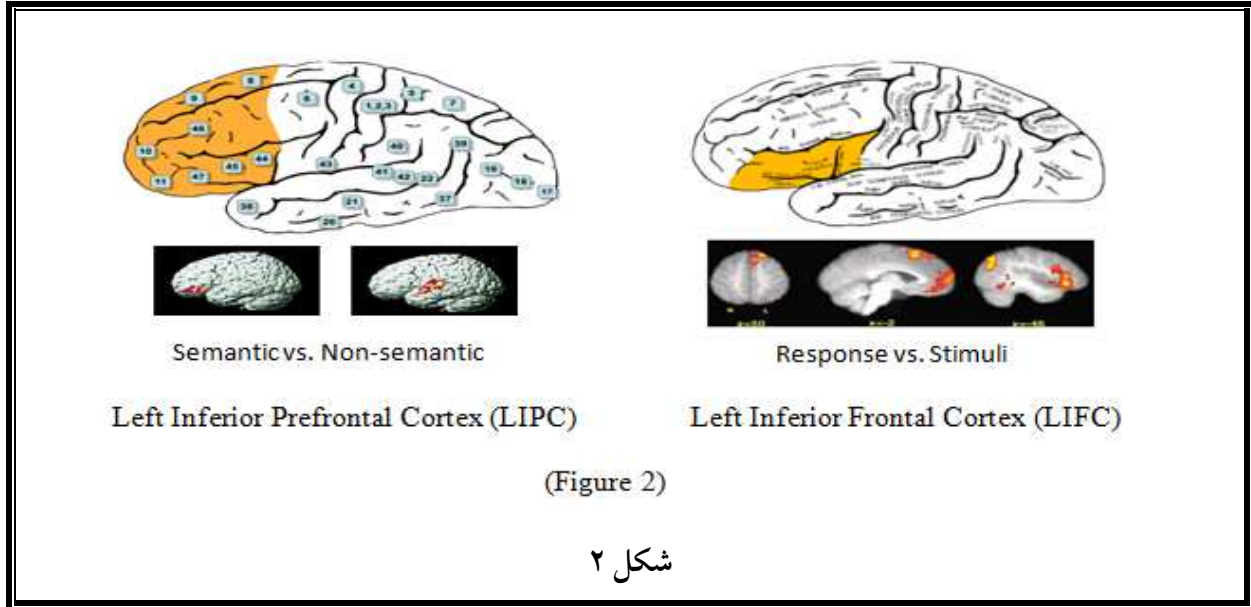
تعرف عملية إدخال المعلومات إلى منطقة long-term memory من أجل التخزين باسم encoding ولكي يستطيع الدارس استعادة هذه المعلومات بيسر يجب أن يتم التخزين بطريقة فعّالة (semantic) لا سطحية (non-semantic)، ويرى (Demb et al (1995 أن عمليتي التخزين encoding والاسترجاع retrieval مرحلتان منفصلتان لذاكرة الدارس ويُعرّف عملية التخزين الفعّالة encoding بأنها عملية تحدث في وقت التعلم يقوم العقل البشري خلالها بتحديد المعلومات الواجب تخزينها في long-term memory. ويشير Demb et al إلى ما توصل إليه الباحثان كريك ولوكارت (Lockhart, 1972) من أن الكلمات التي يتم تخزينها بمدلولها المعنوي يسهل استرجاعها وتذكرها عن الكلمات التي تخزن بمدلولها الشكلي.

قبل إلقاء الضوء على تجربة علمية أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لتحديد مدى أهمية تخزين المعلومات في ذاكرة الدارس بالطريقة الفعّالة الصحيحة وعلاقتها بإمكانية استرجاع هذه المعلومات، يود الباحث أن يشير إلى جزء هام في العقل البشري يسمى (Left Inferior Prefrontal Cortex (LIPC يقع في مقدمة مخ الإنسان كما يتضح من شكل رقم ٢ ويعد هذا الجزء الحيوي مسئولاً عن الوظائف الآتية:

١. التمييز بين الأفكار المتضاربة.
٢. التمييز بين الأفكار الجيدة وغير الجيدة وبين الأجدود والأكثر جودة وأيضاً بين المتشابهة والمختلفة.
٣. التنبؤ بالنتائج المستقبلية للتصرفات الحالية.
٤. السعي لتحقيق الأهداف المحددة.
٥. تحديد التوقعات المستقبلية بناء على التصرفات الحالية.
٦. التحكم في العلاقات الاجتماعية، بمعنى القدرة على كبح الرغبات التي قد تؤدي إلى نتائج اجتماعية غير مقبولة كأن يفكر الإنسان في تبعات تصرف ما وتحديد مدى ملائمتها قبل الإقدام عليه.

التجربة:

قام Demb et al (1995) بفحص المناطق رقم ٤٥ و ٤٦ و ٤٧ من الجزء المسمى Left Inferior Prefrontal Cortex (LIPC المذكور أعلاه مستخدماً في ذلك موجات الرنين المغناطيسي- functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) وخلص من هذه التجربة بأن الكلمات التي تُدرّس من خلال semantic encoding أي التخزين الفعّال يسهل تذكرها مقارنة بالكلمات التي تدرس بطريقة non-semantic أي التخزين السهل أو السطحي.



(Figure 2)

شكل ٢

رابعاً: نظرية التواصل الاجتماعي الثقافي Sociocultural Theory of Mind

صاحب هذه النظرية هو العالم الروسي ليف فايغوتسكي (1896-1934) Liv Vygotsky الذي يرى أن التعلم يتم بالتطور العقلي للدارس من خلال التواصل الاجتماعي بين الدارس والأفراد المحيطين به في البيئة التعليمية سواء كانوا مدرسين أو أشخاصاً لديهم إمكانيات علمية أو معلومات تزيد عن معلومات الدارس كالأب أو الأم أو الأخ أو زميل الصف. في هذا البحث سيشير الباحث إلى المعلم والمقصود به المعلم الفعلي داخل الصف أو من يفيد الدارس علمياً من الأشخاص المحيطين بالدارس سواء كان الأب، أو الأخ، زميل الصف أو الصديق... الخ. وتتكون هذه النظرية من أربعة عناصر رئيسية:

١. العامل الوسيط Mediation

ويقصد به استخدام وسائط بين الدارس وبين المحيطين به في الوسط التعليمي وهذه الوسائط أو الأدوات قد تكون "مادية" مثل الصور واللوحات التعليمية أو "رمزية" مثل اللغة قيد الدراسة. وتعد اللغة وسيطاً مهماً في الأنشطة العقلية حيث يمكن الاستفادة منها في توجيه الدارس والتحكم في سلوكه وأنشطته العقلية. ويلعب المعلم دوراً كبيراً في عملية التعلم استناداً إلى حجة فايغوتسكي وهي أن اكتساب الدارس للمعلومة الجديدة يظهر مرتين: المرة الأولى على المستوى الشخصي بين الدارس والمعلم interpersonal plane والمرة الثانية على المستوى الذاتي intrapersonal plane أي بين الدارس ونفسه.

٢. الاندماج بين الدارس والمعلم **Internalization**

يرى "لانتولف" و "ثورن" (Lantolf & Thorne, 2006) أن عملية الاندماج بين الدارس والمعلم تتم من خلال التفاوض بين الطرفين للارتقاء بالنشاط العقلي للدارس ليتمكنه الأداء الإيجابي في المستقبل، ويرى كوزولين (Kozulin, 2003) أن عملية الاندماج عنصر أساسي يؤدي إلى الارتقاء بالمستوى العقلي للدارس.

٣. التقليد **Imitation**

ليس المقصود بالتقليد هنا المعنى الذي يفهمه عامة الناس كتقليد الأشخاص في حركاتهم أو سلوكهم أو أصواتهم، إنما المقصود بالتقليد هنا هو إشراك الدارس في نشاط تعليمي له هدف محدد بغرض محاكاة المعلم في نطقه الصحيح للكلمات الجديدة على الدارس والتحليل اللفظي واللغوي لكلمة أو جملة ما بحيث يستطيع الدارس تكوين مفهوم محدد واضح يمكن الرجوع إليه إذا ما واجه الدارس نفس الموقف التعليمي مستقبلاً.

٤. المنطقة الافتراضية للتعلم **Zone of Proximal Development (ZPD)**

فاجيوتسكي هو أول من أشار إلى منطقة الدارس الافتراضية للتعلم وعرفها بأنها الفجوة بين ما يستطيع الدارس إنجازه بمفرده وبين ما لا يستطيع إنجازه إلا بمساعدة المعلم لإتمام نشاط تعليمي بنجاح. أطلق فاجيوتسكي (Vygotsky, 1978) على هذه المساعدة العلمية التي يتلقاها الدارس من المعلم للارتقاء من المستوى الفعلي للدارس إلى المستوى المطلوب لإنجاز النشاط التعليمي بنجاح اسم **targeted instructional assistance** أي "المساعدة التعليمية الهادفة"، غير أن (Wood et al, 1976) وضع لها المصطلح الأكاديمي **scaffolding** الذي أصبح شائعاً ومتداولاً بين المتخصصين في حقل تدريس اللغات الأجنبية منذ ذلك الحين.

خامساً: تدريس اللغة العربية في المنطقة الافتراضية للتعلم **Teaching Arabic in the ZPD**

ترى لوي (Lui, 2012) أن التدريس في المنطقة الافتراضية للتعلم **ZPD** لا يفيد الطلاب فحسب، بل المدرسين وإدارة المنشأة التعليمية أيضاً.

تحديد المنطقة الافتراضية للتعلم:

طبقاً لثارب و جاليمور (Tharp & Gallimore, 1988) فإن هذه المنطقة الافتراضية تختلف بين دارس وآخر ولذلك وضعت Lui إستراتيجية تساعد معلمي اللغات على تحديد هذه المنطقة وتتطلب هذه الإستراتيجية

من المعلم أن يقوم بتحديد المنطقة الافتراضية لكل طالب على حدة، وتحديد مجموعة صغيرة من الدارسين في نفس الصف، ثم تحديدها لجميع طلاب الصف.

١. تحديد المنطقة الافتراضية للطلاب الواحد:

لتحديد منطقة الطالب الافتراضية تنصح لوي Lui بقيام المعلم بتقييم تجاوب الطالب أثناء الدرس الذي يعرف باسم formal assessment وذلك من خلال تقييم مدى استجابة الطالب وقدراته الاستيعابية أثناء الدرس دون وضع درجات أو علامات لقياس هذا التقييم وذلك لإزالة الرهبة من نفس الطالب وحتى يتم أدائه بشكل طبيعي. وفي نهاية الدرس يقوم المعلم بتطبيق أسلوب التقييم الشامل الذي يعرف باسم informal assessment وذلك من خلال توجيه بعض الأسئلة البسيطة للطلاب للتأكد من استيعاب الطالب وتفهمه لأهداف الدرس.

٢. تحديد المنطقة الافتراضية لمجموعة صغيرة من الدارسين:

لتحقيق ذلك يقوم المعلم بتكليف مجموعة صغيرة من الطلاب داخل الصف بنشاط تعليمي في حدود قدراتهم اللغوية ثم يشترك معهم في أداء هذا النشاط وتشجيعهم على تبادل الأفكار وبذلك يتمكن المعلم من تقييم مدى فهم هذه المجموعة لأهداف الدرس.

٣. تحديد المنطقة الافتراضية لجميع طلاب الصف:

يقوم المعلم بتكليف جميع الطلاب ببحث موضوع دراسي معين مع تقديم نموذج موضح به الهدف التعليمي لهذا الموضوع ومحدد به ماينبغي القيام به. يقوم كل طالب على حدة بالتفكير منفرداً ثم يلتقي مع مجموعة أو مجموعات من زملائه لتبادل الأفكار، وأخيراً تتم مشاركة جماعية بين المعلم والطلاب حيث يتبادلون أفكارهم وتصوراتهم حول هذا الموضوع. ترى لوي Lui أن هذا العمل الجماعي يؤدي إلى تدعيم الأهداف المشتركة للمعلم والطلاب وإلى صقل مهارة الاستماع للطلاب وتشجيعهم وأيضاً إلى معرفة أفكار عديدة لتحقيق الأهداف التعليمية للدرس.

كيفية التدريس في المنطقة الافتراضية للتعلم:

تقدم لوي Lui لمدرسي اللغات إستراتيجية قيّمة للتحقق من قيامهم بالتدريس خلال المنطقة الافتراضية للتعلم. ويلخص الباحث هذه الإستراتيجية كالآتي:

١. أولاً يقوم المعلم بتحديد الهدف أو الأهداف التعليمية للدرس وهي التي ينبغي على الطلاب تحقيقها عند انتهاء الدرس، ويمكن للمعلم تحقيق ذلك من خلال تحديد ما يجب معرفته عند انتهاء الدرس وأيضاً تعريف الطلاب بمهمتهم المحددة التي ينبغي عليهم القيام بها أثناء تعلم الدرس.
٢. ينبغي على المعلم أن يعرف المهارات والمعلومات التي يجب أن تتوفر لدى الطلاب التي ستساعدهم على بلوغ مستوى الفهم المنشود للدرس. يمكن تحقيق ذلك إذا قام المعلم بإعداد نموذج للإجابات الصحيحة للنشاط التعليمي أو الدرس وذلك لمقارنة أداء الطلاب وتحديد مدى ودقة إنجازهم وفهمهم للنشاط أو للدرس.
٣. ينبغي على المعلم التأكد من أن الأنشطة التعليمية التي قام بإعدادها ستحقق له معرفة وتحديد الأجزاء الدرس التي فهمها الطلاب وتلك الأجزاء الأخرى التي مازالت تشكل عقبة في سبيل فهمهم الكامل للدرس. يمكن ذلك بإعداد أنشطة تعليمية تساعد المعلم على جمع المعلومات التي تساعده أثناء عملية التعلم على تحديد مستوى فهم الطلاب للموضوع قيد الدراسة.
٤. ينبغي على المعلم أن يراقب ويساعد ويستمع إلى طلابه لمعرفة الطريقة التي يفكرون بها لتحقيق هدف الدرس أو النشاط التعليمي. يمكن ذلك بعمل تقييمات متتابعة سواء formal assessment أثناء الدرس أو informal assessment عقب الانتهاء من الدرس لأن ذلك سيساعد المعلم على التعرف على جوانب القوة والضعف لدى طلابه سواء للطلاب الواحد أو لمجموعة من الطلاب أو لكل طلاب الصف.
٥. ينبغي على المدرس تعديل أسلوبه في التدريس بناء على معرفته لما فهمه الطلاب ومعرفته أيضاً للتحديات التي تقف عقبة في طريق فهمهم الكامل للدرس. يمكن تحقيق ذلك بتعديل أسلوب التدريس والأنشطة التعليمية بناء على ما أنجزه الطلاب بمفردهم أو مع زملائهم وما لم يستطيعوا إنجازه.
٦. ينبغي على المعلم أن يقدم ملحوظاته للطلاب لكي يصلوا إلى المستوى المنشود شريطة أن تبنى هذه الملحوظات على نقاط القوة لدى الطالب لعدم خفض الروح المعنوية للطالب. يمكن تحقيق ذلك بالعمل مع مجموعات صغيرة من الطلاب أو مع الطالب الواحد، وأثناء هذا العمل المشترك بين المعلم والطالب أو الطلاب ينبغي على المعلم أن يتجاوب فكرياً مع طلابه وذلك بتوجيه أسئلة إرشادية لهم أو القيام بالتمثيل البياني modeling أو حتى إعادة شرح الدرس أو الجزء الصعب منه بشيء من الإسهاب إذا لزم الأمر.

سادساً: إستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية **Second Language (L2) Learning**

Strategies

تتكون إستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية من ثلاث إستراتيجيات: إستراتيجية ما قبل التعلم
 Metacognitive Strategies وإستراتيجيات التعلم Cognitive Strategies والإستراتيجيات
 الاجتماعية المؤثرة Socioaffective Strategies.

١. إستراتيجيات ما قبل التعلم Metacognitive Strategies

المقصود بهذه الإستراتيجيات إعداد تفكير الدارس لتحقيق السيطرة الإيجابية على عملية التعلم حتى يتمكن
 من الاندماج الكامل في النشاط التعليمي بمعنى أن يقوم الدارس بتحديد الإستراتيجية المناسبة له لتعلم
 النشاط اللغوي. ويعرف ليفنجستون (Livingston, 1997) هذه الإستراتيجيات بأنها "التفكير في
 التفكير" Thinking about thinking

٢. إستراتيجيات التعلم Cognitive Strategies

يعرف هيريرو (Herrero, 2001) هذه الإستراتيجيات بأنها التكتيكات الخاصة التي يطبقها الدارس لمعالجة
 المادة التعليمية أثناء القيام بالنشاط التعليمي لتسهيل هذا النشاط والقدرة على القيام به بنجاح.

٣. الإستراتيجيات الاجتماعية المؤثرة Socioaffective Strategies

يعرف فاندجريرفت (Vandergrift, 2006) هذه النظريات بأنها التكتيكات الخاصة التي يقوم بها
 الدارس ليشرك الدارسين الآخرين للتأكد من صحة فهمه للنشاط التعليمي أو لتقليل حدة القلق والتوتر
 النفسي أثناء عملية التعلم.

إستراتيجيات تعلم مهاتي الاستماع والقراءة:

سيناقش الباحث هنا إستراتيجيات تعلم مهاتي الاستماع listening والقراءة reading وذلك لكونها
 المهاترتين الرئيسيتين في تعلم اللغات الأجنبية.

أ - عملية الاستماع Listening Process

تتم عملية الاستماع لنص أجنبي على مرحلتين: مرحلة تنازلية top-down processing ومرحلة تصاعدية
 bottom-up processing.

١. المرحلة التنازلية Top-down processing

أثناء هذه العملية يستخدم الدارس معلوماته السابقة المتعلقة بموضوع الاستماع ونوع النص (اجتماعي / سياسي / اقتصادي... الخ) أو اللمحات الثقافية للغة المدروسة أو أي معلومات أخرى تكون مختزنة في منطقة التخزين طويلة الأمد long-term memory لتكوين بعض التوقعات التي تعينه على فهم الموضوع قيد الاستماع.

٢. المرحلة التصاعدية Bottom-up processing

يعتمد الدارس في هذه المرحلة على معلوماته اللغوية مثل حروف الجر وأدوات العطف وظروف المكان والزمان... الخ للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة أو الجملة أو الفقرة أو النص تصاعدياً بدءاً بالكلمة ثم بربط جملتين أو أكثر حتى يصل إلى المعنى الكامل للنص قيد الاستماع.

إن عملية الاستماع في مجملها هي عملية ترابط للمرحلتين التنازلية والتصاعدية فيما يعرف بعملية التفسير التبادلي أو التفاعلي interactive interpretive process التي يقوم الدارس خلالها بدمج المرحلتين التنازلية والتصاعدية ليفهم الموضوع قيد الاستماع.

التخطيط الجيد لدرس الاستماع

يتطلب التخطيط الجيد لدرس الاستماع ملائمة المادة المسموعة بالوقت المحدد لها وأيضاً المستوى اللغوي للدارس أي ما تم اختزانه في long-term memory وله علاقة بالموضوع قيد الاستماع، ولتحقيق ذلك يجب مشاركة كل من معدي المناهج الدراسية ومدرسي اللغة المزمع دراستها لتلبية احتياجات الدارس وذلك من خلال تصميم المادة المسموعة بطريقة أو تكنيك يسمح للدارس بالقيام بالاستماع في فترة زمنية تتناسب مع استيعابه ومستواه اللغوي.

لتحقيق ذلك ينصح روست (Rost, 2002) بتقسيم درس الاستماع إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل الاستماع ومرحلة أثناء الاستماع ومرحلة ما بعد الاستماع.

١. مرحلة ما قبل الاستماع Pre-listening (brainstorming)

يرى هولدن (Holden, 2004) أن دور المعلم في هذه المرحلة هو إعداد الدارس وإرشاده بما يجب عليه القيام به أثناء التعامل مع المادة المسموعة كإشراك الطلاب في بعض الأنشطة مثل تركيز انتباه الدارس لما سيتم الاستماع إليه، تذكر واسترجاع المعلومات المتيسرة لدى الدارس المتعلقة بالموضوع قيد الاستماع وربطها بالموضوع المسموع، واسترجاع المفردات اللغوية المحتمل سماعها في الموضوع الجديد.

٢. مرحلة أثناء الاستماع While listening

يرى فاندرجريفت (Vandergrift, 2006) أن أي مساعدة يقوم بها المعلم أثناء الاستماع غير مجدية نظراً لعدم تمكن الدارس من ملاحقة السرعة التي يتكلم بها المتحدث/ المتحدثين للغتهم الأصلية. ولذلك ينصح روست (Rost, 2002) بضرورة توجيه الدارس (قبل الاستماع) بالقيام ببعض الأنشطة أثناء الاستماع مثل كتابة بعض الملحوظات التي يمكن أن تساعد الدارس على ربط مألديه من معلومات سابقة مختزنة في ذاكرته وبين ما يستمع إليه، وكذلك أن يقوم المعلم بوضع أسئلة محورية للدارس (قبل الاستماع) بحيث تكون مهمة الدارس أثناء الاستماع هي البحث عن إجابات لهذه الأسئلة، أو بالأحرى تحديد ماينبغي التركيز عليه أثناء الاستماع.

٣. مرحلة ما بعد الاستماع Post-listening

الغرض من هذه المرحلة هو مساعدة الدارس على بناء صورة ذهنية لما تم الاستماع إليه ومن الأنشطة التي تساعد على ذلك: قراءة نص مكتوب لما تم الاستماع إليه، السماح للدارس بالتكلم باللغة الأجنبية لما استمع إليه، تقسيم الدارسين إلى مجموعتين لمقارنة الملحوظات التي قاموا بكتابتها أثناء الاستماع.

ب - عملية القراءة Reading Process

يقوم الدارس أثناء عملية القراءة باكتساب معلومات جديدة عن طريق التعامل معها بالطريقتين المتلازمتين: الطريقة التصاعدية bottom-up processing التي يقوم الدارس خلالها بتحليل النص كلمة كلمة والطريقة التنازلية top-down processing التي يتم خلالها باستخلاص المعنى الكلي للجملة أو الفقرة. ويتفق بارنيت (Barnett, 1988) أيضاً مع روست (Rost, 2002) على ضرورة تقسيم النص إلى ثلاث مراحل: ما قبل القراءة، أثناء القراءة، وما بعد القراءة.

١. مرحلة ما قبل القراءة Pre-reading

يحتاج الدارس في هذه المرحلة إلى:

- أن يفهم الهدف من القراءة ليتمكن تحديد ما إذا كان النص المقروء يتطلب القراءة العميقة لكل جوانبه، أم أنه يكتفي الدارس بقراءة الفكرة العامة للنص.
- أن يقوم القارئ بحشد معلوماته السابقة المتعلقة بموضوع النص حتى يمكنه التنبؤ بالمعلومات التي يحتويها النص.

- أن يتعرف على موضوع النص (اجتماعي - ثقافي - سياسي - عسكري - علمي... الخ) ليتمكن من تكوين بعض التوقعات عن مكنون النص.

٢. مرحلة أثناء القراءة **While reading**

ينصح بارنيت (Barnett, 1988) الدارس في هذه المرحلة باستخدام بعض إستراتيجيات القراءة مثل:

- الاستفادة من مدلولات النص لفهم معاني الكلمات غير المعروفة (عاش أحمد تحت رعاية عمه)
- الاستفادة من معاني الكلمات المعروفة لمعرفة غير المعروفة (نطلب من المواطنين تحري الدقة/ الصدق).
- الاستفادة من من بناء الجملة وقواعد اللغة لمعرفة معاني الكلمات غير المعروفة (لم يدر أن لا أحد في البيت).
- تحليل الكلمات بإرجاعها إلى أصولها لمعرفة المعنى الدقيق (استرجع أصلها رجع - الوزن العاشر).
- فهم موضوع النص من خلال كلمات و عبارات محددة (اندلعت مظاهرات احتجاجية في القدس ضد سلطات الاحتلال).
- المعرفة الجيدة لاستخدام قاموس اللغة المدروسة.

٣. مرحلة ما بعد القراءة **Post reading**

تهدف هذه المرحلة إلى التأكد من فهم الطلاب للموضوع الذي تمت قراءته ثم توجيههم إلى القيام بالتحليل العميق للنص ذلك أن الهدف الأساسي للقراءة ليس حفظ أو ترديد وجهة نظر الكاتب أو تلخيص النص، وإنما معرفة آراء الآخرين وربط المعلومات الجديدة على الدارس بما لديه من معلومات سابقة. ينصح بارنيت (Barnett, 1988) مدرسي اللغات بإدارة مناقشة بين الدارسين عقب انتهائهم من قراءة النص وذلك من أجل:

- مراجعة ما فهمه الدارسون.
- التأكد من فهم الدارسين للمعلومات التي لم يفهموها أثناء القراءة أو تلك التي لم يفهموها على النحو الصحيح.

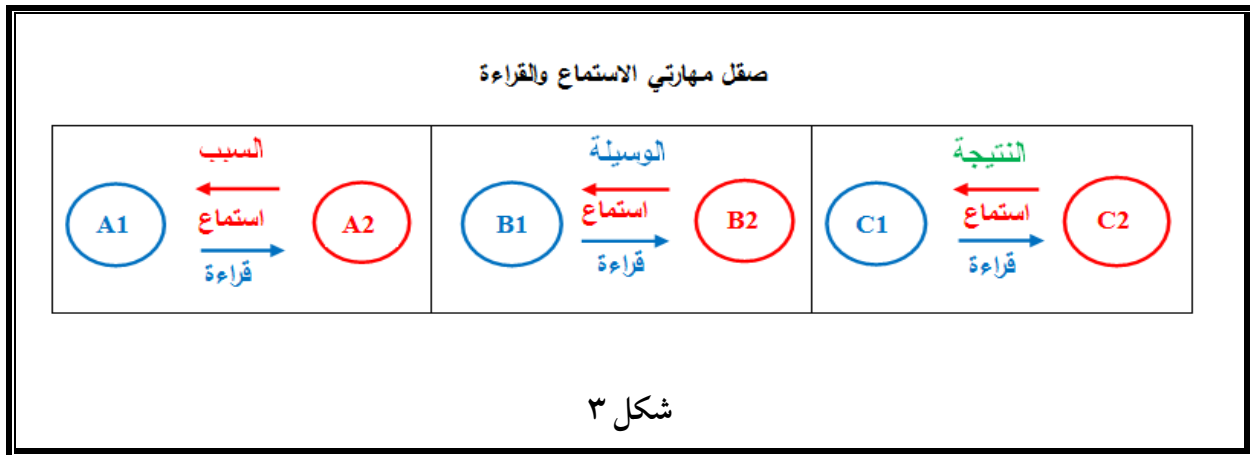
سابعاً: إستراتيجية دمج المهارات اللغوية CMRBA: التحليل السببي، الواسيلي، النتائجي للنص

Cause, Means, Result-Based Analysis

وضع الباحث (Abdrabo, 2012) هذه الإستراتيجية وضمنها في رسالته لنيل درجة الدكتوراه وتهدف هذه الإستراتيجية إلى دمج المهارات الرئيسية الأربع لتعلم اللغات الأجنبية: الاستماع والقراءة والتكلم والكتابة في نشاط تعليمي واحد وتهدف هذه النظرية إلى مساعدة دارسي اللغة الأجنبية على تحليل الحدث وربط نتائجه بأسبابه بالوسيلة التي تم بها هذا الحدث وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل:

١. المرحلة الأولى لصقل مهارتي الاستماع والقراءة للغة المدروسة:

أ- يقسم المعلم طلاب الصف إلى ثلاث مجموعات رئيسية A و B و C ثم يقسم كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين A1 A2 / B1 B2 / C1 C2 (انظر شكل ٣).



ب- يزود المعلم المجموعة A1 بإداة مقروءة لأسباب الموضوع قيد الدراسة ويزود المجموعة A2 بالمادة السمعية لنفس الموضوع. وبالمثل تزود المجموعتين B1 بالمادة المقروءة للوسيلة التي تم بها حدث الموضوع وتزود المجموعة C1 بالمادة المقروءة لنتيجة الحدث. وأخيراً تزود المجموعتان B2 بالمادة السمعية للوسيلة والمجموعة C2 بالمادة السمعية للنتيجة.

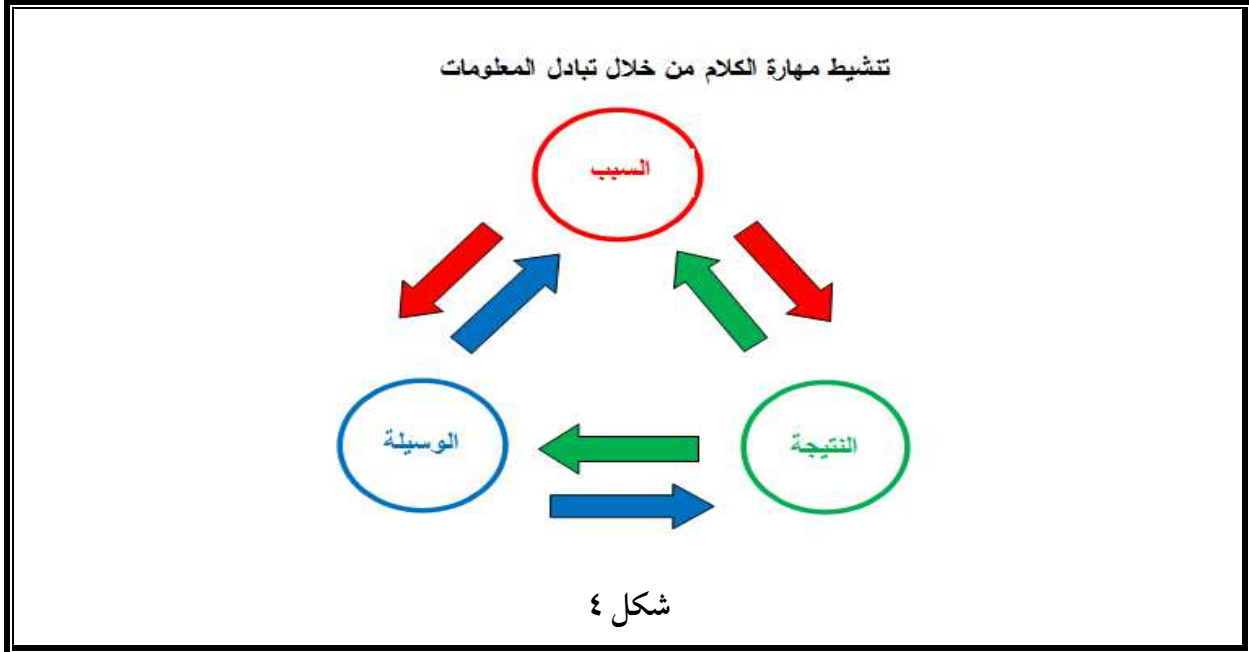
ج- بعد الانتهاء من الاستماع والقراءة يقوم كل طالب بتدوين الأسباب أو الوسائل أو النتائج في الجزء الخاص به في النموذج (أ) والمعد خصيصاً لتسجيل المعلومات (أنظر صفحة ١٣).

د- يتقابل طلاب المجموعتين A1 و A2 لمناقشة وتبادل المعلومات المتعلقة بأسباب الحدث من خلال مناقشة ما تم تدوينه في النموذج (أ)، ويتقابل طلاب المجموعتين B1 و B2 لمناقشة الوسيلة التي تم بها الحدث، بينما يتقابل طلاب المجموعتين C1 و C2 لمناقشة نتائج هذا الحدث.

هـ- دور المعلم في هذه المرحلة هو الانتقال بين المجموعات لمساعدة الطلاب والتأكد من صحة أدائهم اللغوي أو تصحيح أية أخطاء لغوية أو معلوماتية.

٢. المرحلة الثانية لتنشيط مهارة الكلام من خلال تبادل المعلومات:

أ - يقوم المعلم بجمع الثلاث مجموعات طبقاً لما هو موضح في شكل رقم ٤.



ب - يتبادل طلاب المجموعة A (مجموعة السبب) إبلاغ طلاب المجموعتين B (مجموعة الوسيلة) و C (مجموعة النتيجة) بأسباب الحدث مستخدمين في ذلك المعلومات المتوفرة لديهم في النموذج (أ) وباللغة المدروسة، وأثناء الاستماع يقوم طلاب المجموعتين B و C بتكملة الجزء المتعلق بالسبب في النموذج (أ).

ج - بالمثل يقوم طلاب المجموعة B (مجموعة الوسيلة) بإبلاغ المجموعتين A و C بالوسيلة التي تم بها الحدث بينما يقوم طلاب هاتين المجموعتين بتكملة الجزء الخاص بكل منهم في النموذج (أ).

د - أخيراً يقوم طلاب المجموعة C (مجموعة النتيجة) بإبلاغ المجموعتين A و B بنتائج الحدث في الوقت الذي يقوم فيه طلاب هاتين المجموعتين بتكملة الجزء الخاص بكل منهم في النموذج (أ).

٣. المرحلة الثالثة لصقل مهارة الكتابة والتحليل:

أ - بعد تكملة الجزئين الناقصين، يقوم كل طالب منفرداً بكتابة تقرير باللغة العربية موضحاً به أسباب ووسائل ونتيجة الحدث أو الموضوع قيد الدراسة على شكل تحليل لهذا الحدث أو الموضوع.

ب - يقوم كل طالب بتسليم التقرير موضحاً به تحليله للحدث أو الموضوع إلى المعلم الذي يقوم بدوره بمراجعته وكتابة ملحوظاته باللغة العربية.

ج - تتم مناقشة تقارير الطلاب في لقاء جماعي بين المعلم والطلاب يتم خلاله التركيز على الأخطاء الشائعة التي وقع فيها الطلاب مع مراعاة أن يقوم الطلاب بكتابة ملحوظاتهم على هذه الأخطاء حتى يمكن تلافيها في أي نشاط تعليمي مشابه في المستقبل.

ينصح الباحث معلمي اللغة العربية من خلال تجربته الشخصية والعملية بتكرار هذه الإستراتيجية مع تغيير دور الطلاب داخل كل مجموعة سواء داخل المجموعات الرئيسية A و B و C أو داخل المجموعات الفرعية C2 A1 A2 B1 / B2 C1 حتى يمكن إعطاء كل طالب الفرصة لصقل مهاراته اللغوية الرئيسة أثناء تعلم اللغة العربية.

مع أفضل تمنياتي لزملائي مدرسي اللغة العربية كلغة ثانية بالنجاح والتوفيق في رسالتهم النبيلة وأستشهد هنا بقول رسول الله وأشرف النبيين صلى الله عليه وسلم: "خيركم من تعلم العلم وعلمه".

دكتور/ نصر عبد ربه

كاليفورنيا - ٢٤ أبريل ٢٠١٣

نموذج تسجيل المعلومات

<p>(C2 & C1) مجموعة النتيجة</p>	<p>(B2 & B1) مجموعة الوسيلة</p>	<p>مجموعة السبب (A2 & A1)</p> <p>أسباب الحدث:</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p>
	<p>تم الحدث عن طريق:</p> <p>----- ■</p> <p>----- ■</p> <p>----- ■</p> <p>----- ■</p> <p>-----</p> <p>----- ■</p>	
<p>نتائج الحدث:</p>		

<p>(C2 & C1) مجموعة النتيجة</p>	<p>مجموعة الوسيلة (B2 & B1)</p>	<p>مجموعة السبب (A2 & A1)</p> <p>أسباب الحدث:</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p> <p>----- ■</p> <p>-</p>
<p>----- ■</p> <p>-----</p> <p>----- ■</p> <p>-----</p> <p>----- ■</p> <p>-----</p> <p>----- ■</p> <p>-----</p> <p>----- ■</p> <p>-----</p> <p>-----</p>		

References

1. Abdrabo, N. (2010). Utilizing L2 Learning Strategies to Promote Students' Performance and Academic Achievement. <http://www.fbcinc.com/e/LEARN/e/arabic2010/presentations.aspx>
2. Abdrabo, N. (2012). Scaffolding: A transition tool for moving students to self-regulation stage. Middle Eastern/AFPAK LEARN Workshop. September 11, 2012.
3. https://www.fbcinc.com/e/LEARN/e/AfPak/presentations/tuesday/Tues_Track1_Abdrabo.pdf
4. Barnett, A., (1988). Teaching reading in a foreign language. Retrieved April 02, 2010 from www.ericdigests.org
5. Craik FIM & Lockhart RS (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *J Verb Learn Verb Behav* 11:671-684.
6. Demb, Desmond, Wagner, Vaidya, Clover & Gabrieli. (1995). Semantic encoding and retrieval in the left inferior prefrontal cortex: A functional MRI study of task difficulty and process specificity. Departments of psychology and radiology, Stanford University, Stanford, California 94305-2130
7. Herrero, H., (2001). Incorporating listening strategies in an EFL program. Retrieved March 29, 2010 from www.articlearchives.com/humanities-social-science/.../959353-1.html
8. Holden III, W., (2004). Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. Retrieved March 29, 2010 from www.hokuriku-u.ac.jp
9. Kozulin, A., (2003). Psychological tools and mediated learning. In Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge University Press.
10. Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and second language learning. The Pennsylvania State University pp. 197-218. Retrieved May 25, 2012 from <http://claritiv.com/pdf/LA4-Penn%20State.pdf>
11. Livingston, J. (1997). Metacognition: An overview. Retrieved March 25, 2010 from <http://www.josemnazevedo.uac.pt/pessoal/textos/Metacognition.pdf>
12. Lui, A. (2012). Children's progress: teaching in the zone. Retrieved September 24, 2012 from <http://www.childrensprogress.com/wp->

- <content/uploads/2012/05/free-white-paper-vygotsky-zone-of-proximal-development-zpd-early-childhood.pdf>
13. O'Neill, R. (1998). Language acquisition and CLT. Retrieved June 21, 2010 from <http://www.btinternet.com/~ted.power/esl0412.html>
 14. Rost, M., (2002). Listening tasks and language acquisition. Retrieved March 316, 2010 from www.jalt.publications.org
 15. Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context, Cambridge, New York Cambridge University Press.
 16. Thompson, Sh., Esposito, M., Aguirre, G. & Farah, M. (1997). Role of left inferior prefrontal cortex in retrieval of semantic knowledge: A reevaluation. Vol. 94, pp. 14792–14797, December 1997
 17. Vandergrift, L., (2002). Listening: theory and practice in modern foreign language competence. Retrieved March 24, 2010 from <http://leilbadrahzaki.wordpress.com/articles/teaching-method/listening-theory-and-practice-in-modern-foreign-language-competence/>
 18. Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M., (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. Retrieved Feb 24, 2013 from <http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/EFAcognitive.pdf>
 19. Vygotsky, L. (1978). Mind and Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 20. Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 17, 89-100.

تمثّل التفكير في تعليم المحادثة لغير الناطقين بالعربية

د. غسان الشاطر

معهد اللغويات العربية-جامعة الملك سعود

ملخص

برزت مؤخراً، وفي مجال التعليم، نظرية التدريب المهني المعرفي، أو "المعرفة التطبيقية" (Cognitive Apprenticeship)، لكولنز، وبراون، وهولم، (Collins, Brown, & Holum, 1991)، (١٩٩١م) التي تركز على مبدأ تمثّل تفكير من يُمكن اعتبارهم خبراء، أو مؤدّين متقنين، لمهمة ما، أثناء أدائهم لتلك المهمة، وذلك بترجمة التفكير إلى خطوات تدريبية مهنية معرفية، تُمكن المتعلم من محاكاة سلوك الخبير في التفكير على مرحلتين: (١) عند أداء تلك المهمة، (٢) عند أداء مهمة جديدة مشابهة، إلى أن يتمكن من الاعتماد على نفسه في أداء مهمة مختلفة، ضمن نفس المهارة المستهدفة.

تهدف هذه الورقة، إلى دراسة أثر هذا الأسلوب، في تعليم مهارة المحادثة، لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، حيث أجريت على عينة من طلبة المستوى الثالث، في الجامعة الأردنية، سنة ٢٠١٠م، تمثلت في مجموعتين من الطلبة: المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، تضم كل مجموعة تسعة مشاركين. طور الباحث أداة لقياس مستوى المشاركين في مهارة المحادثة، معتمداً على معايير وأسس عالمية لتطوير أدوات مشابهة في دراسات أخرى، وفي مؤسسات تعليمية عالمية.

تشير نتائج تحليل البيانات الأولية، إلى وجود فرق في مستوى المشاركين في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، حيث أظهر المشاركون في هذه المجموعة تفوقاً في مهارة المحادثة، مقارنة بزملائهم المشاركين في المجموعة الضابطة.

مقدمة

اهتمت الدراسات الحديثة في الآونة الأخيرة باستكشاف العمليات الذهنية التي يجربها متعلم مهارة ما أثناء تعلمه لتلك المهارة، فيما أطلق عليه المنحى المعرفي (Cognitive Approach)، (كولنز وآخرون، ١٩٩١؛ جرل، ٢٠٠٨؛ إسكولد، ٢٠٠٣؛ لايتبون وسبادا، ٢٠٠٦؛ بينامين، ١٩٩٨)، (Achard & Niemeier, 2004; Collins et al., 1991; Girill, 2008; Iskold, 2003; Lightbown & Spada, 2006; Pienemann, 1998)، إلا أن البحث المعرفي هذا لم يؤد إلى الوصول إلى طرق تعليمية تساعد في إعداد المتعلمين للحياة (كولنز وآخرون؛ جرل، ٢٠٠٨؛ كلانسي، ١٩٩٢)، (Collins et al., 1991; Clancey, 1992; Girill, 2008)، الأمر الذي دعا إلى التفكير في أسلوب يجعل المتعلم قادراً على أداء مهمة ما، على نحو أفضل من جهة، وعلى نحو يمكنه من أداء مهام أخرى جديدة مشابهة، وبنفس الدرجة من الإتقان، معتمداً على ما أدركه من مهارات أثناء أداء المهمة الأولى، وهو أمر لا تقدمه الأساليب المدرسية التي تركز على المعلومة، أو على إنتاج المهارة، أكثر مما تركز على التطبيق العملي للمعلومة، أو أداء المهمة في الحياة اليومية (بريان، ١٩٩٩)، (Berryman, 1999)، عداك عن الآلية المتبعة في تكوين المعلومة، أو أداء المهمة (كولنز وآخرون، ١٩٩١؛ كوب، ٢٠٠٥؛ جرل، ٢٠٠٨)، (Collins et al., 1991; Cope, 2005; Girill, 2008).

من هنا جاء التفكير فيما يدعى "التمهين المعرفي" (قطامي، ٢٠١٣)، أو "المعرفة المهنية" (Cognitive Apprenticeship "CA")، التي انبثقت في جانب من جوانبها مما يسمى بالتدريب المهني (Apprenticeship)، الذي يركز بدوره على الجانب العملي في تطبيق مهارة ما، لكنه لا يسلط الضوء على المعلومة، كما أنه لا يكثرث بالآلية التفكير، ويُقصد بالآلية التفكير هنا، العمليات التي تجري في ذهن المحترفين، أو المدرّبين، ممن يؤدون نفس المهمة، بمهارة عالية جداً، مما يعني أن هذا المتعلم ربما يصبح قادراً على أداء المهمة التي تدرب عليها، لكنه، وعلى الأغلب، لن يتمكن من استخدام مهاراته في أداء مهمة أخرى مشابهة لها (كولنز وآخرون، ١٩٩١؛ كلانسي، ١٩٩٢؛ هندريك، ٢٠٠٢؛ كوب، ٢٠٠٥؛ جرل، ٢٠٠٨)، (Clancey, 1992; Collins et al., 1991; Cope, 2005; Girill, 2008; Hendricks, 2002).

لذلك يتوجب على المعلم في "المعرفة المهنية" أن يُظهر مراحل التفكير التي يمر بها المنتج المحترف لمهارة ما، ويجعلها متاحة للمتعلمين على شكل سلسلة من الإجراءات التي يتخذها ذهن ذلك المحترف - الذي قد يكون متمرساً في تلك المهارة، أو معلماً، أو متعلماً في مستوى متقدم مجيد لها - لأداء مهارة ما، مثل: حل المعادلات

الرياضية، أو كتابة نص رسمي أو غير رسمي، أو ربما - وكما هو الحال في الدراسة الحالية - التحدث عن موضوع ما، أو إلقاء خطبة.

وتود هذه الدراسة التوقف عند مفهوم "إظهار مراحل التفكير"، الذي وصفه بعض الباحثين بأنه إظهار ما يجري في الدماغ (كنوي، ص ٢)، (Conway, 1997, p. 2)، وذلك عندما يُنظر إلى العمليات التي تحدث في أدمغة المتعلمين على أنها أنشطة ذهنية تُجرى عند أداء مهمة ما عن طريق المراقبة، والتقليد، والممارسة، والإنتاج. وبحسب إسكولد (٢٠٠٣، ص ١)، فإن المتعلم يمر بعدد من المراحل حتى ينتج مهارة ما، أو يؤدي مهمة ما، هذه المراحل هي: (١) اختيار المعلومات وتنظيمها بوعي، (٢) ربط تلك المعلومات بمعرفة سابقة، (٣) الإبقاء على ما هو ضروري، (٤) استخدامه في سياق ملائم، (٥) انعكاسه على نجاحهم في التعلم. وفي جانب آخر، فإن التعليم المهني التقليدي يشمل أربعة إجراءات تعليمية هي: (١) النمذجة (modeling)، و (٢) الدعم (scaffolding)، و (٣) الانحسار أو التضاؤل (fading)، و (٤) التدريب (coaching) (كولنز وآخرون، ١٩٩١، ص ٢)، وفي أثناء هذه الإجراءات الأربعة، فإن المتعلمين يتلقون تعليماً لمهارات معينة عندما تظهر على أرض الواقع، في المقابل - وعلى نقيض المعرفة المهنية - فإن المنهج المدرسي ليس مُوضَّعا في سياقات عملية ذات معنى ملموس بالنسبة للمتعليم. علاوة على ما سبق، فإن المتعلمين يتعلمون كيف يعمّمون المهارات المدروسة في غرفة الصف، ويقررون متى يمكن أو متى لا يمكن تطبيقها في سياقات أخرى، ونقل المهارة إلى موقف جديد باستقلالية تامة (كولنز وآخرون، ١٩٩١، ص ٣).

لذلك فإن مهمة المعلم الأبرز هنا هي قيادة المتعلمين عبر سلسلة من الإجراءات، تبدأ بمهارات أساسية تعتمد على التقليد، وتنتقل إلى مهارات أكثر تعقيداً تعتمد على التفكير الإبداعي الناقد، حيث يعملون في مجموعات على مشروع معين، ويتلقون الدعم المستمر من المعلم (كونوي، ١٩٩٧؛ فرجينيا لتكنولوجيا التعليم)، (Conway, 1997 ; Virginia Tech Learning Technology). وعليه فإن على المعلم تشجيع المتعلمين على اكتشاف الإجراءات والأنشطة المختلفة اللازمة لحل قضية ما في موقف تعليمي، بحيث يكون هدفه الأسمى هو قيادة المتعلمين للتصرف تماماً كالخبراء، ومن أجل ذلك فإن على المعلم أن يعي طبيعة ممارسة ذلك الخبر، وأن يهتدي إلى الأدوات الأمثل التي تمكن المتعلمين من تعلم تلك الممارسة (كولنز وآخرون، ١٩٩١، ص ٢). وضمن هذا السياق يذكر دينن وبيرنر (ص ٤٢٦)، (Dennen & Burner, 2008, p. 426) أن المتعلمين يتعلمون من الأشخاص الأكثر خبرة عبر مهارات وإجراءات معرفية (cognitive)، وأخرى متعلقة بالمعرفية (metacognitive). وفي حديثنا عن "المعرفة المهنية"، فإن ذلك يمكن أن يتحقق عبر ستة إجراءات تعليمية في

بيئة الموقف التعليمي، وهي: (١) النمذجة (modeling)، (٢) التدريب (coaching)، (٣) الدعم (scaffolding)، (٤) التكوين (articulation)، (٥) الانعكاس (reflection)، (٦) الاستكشاف (exploration). يذكر كولنز وآخرون (١٩٩١، ص ص: ١٣-١٤)، إن الإجراءات الثلاثة الأولى (النمذجة، والتدريب، والدعم)، صممت لمساعدة المتعلمين على اكتساب مجموعة متنوعة من المهارات، بالمراقبة والتطبيق الموجه، بحيث يقوم المتعلمون بمراقبة الخبير أثناء أداء المهمة، وبناء نموذج معرفي للإجراءات التي يتخذها ذلك الخبير من أجل إتقانها (نمذجة)، ثم يتلقون ملاحظات وتغذية راجعة من أجل الاقتراب من أداء الخبير (تدريب)، ثم يتلقون دعماً لمساعدتهم في أداء المهمة (الدعم)، بحيث يصبحون تدريجياً مستقلين في أداء تلك المهمة (الانحسار)، ثم التركيز على إجراءات الخبير في حل المشكلات (أثناء أداء المهمة)، والاعتماد عليها في استنباط الإستراتيجيات الخاصة بهم في حل المشكلات (التكوين والانعكاس)، ومن ثم تحديد أو تشكيل المشاكل التي تحتاج إلى حل (استكشاف)؛ لذلك يجب أن ينظر إلى المعرفة المهنية في هذا السياق على أنها "نموذج موجه للتعليم" (كولنز وآخرون، ١٩٩١، ص ١٧).

استقطب منحى المعرفة المهنية كثيراً من الباحثين في الرياضيات، والكتابة، والقراءة، والعلوم (كولنز وآخرون، ١٩٩١؛ هندرك، ٢٠٠٢؛ إسكولد، ٢٠٠٣؛ جزل، ٢٠٠٦)، وقد قسم دنن وبيرنر (١٩٩٩، ص ٤٢٦)، البحث في التطبيق التربوي لإجراءات المعرفة المهنية إلى ثلاثة أقسام، هي: (١) دراسات تبحث في التطبيق الكلي لإجراءات المعرفة المهنية، مثل دراسة ليو (٢٠٠٥)، (وردت في دنن وبيرنر، ٢٠٠٨، ص ٤٣٠)، لبحث تأثير بيئة تعلم شبكية (web-based) معتمدة على المعرفة المهنية على التدريب القبلي للمعلمين، التي توصلت إلى أنه بالمقارنة مع التدريب المهني التقليدي، فإن منحى المعرفة المهنية المعتمد على الشبكة أدى إلى أداء أفضل وسلوك أفضل نحو التخطيط للتدريس. (٢) دراسات تبحث في التطبيق الجزئي لمنحى المعرفة المهنية، مثل التوجيه (mentoring)، أو الدعم (scaffolding)، فعلى سبيل المثال، وفي برنامج "التوجيه في بيئة العمل الرسمية"، ساعد تدريب الموجهين على استخدام إستراتيجيات التعلم الموجه، مثل طرح الأسئلة، والنمذجة والتدريب على ربط الموجهين بالعمل اليومي، الأمر الذي بدوره أثر بشكل كبير على تطور الموجهين مهنيًا (بلت، ٢٠٠٠، وردت في دنن وبيرنر، ٢٠٠٨، ص ص: ٤٣٠-٤٣١). وأخيراً (٣) دراسات بحثت المعرفة المهنية ضمن مجموعات عمل محددة ("CoP" communities of practice)، مثل أبحاث المعرفة المهنية وتأقلم المتسبين الجدد، وأبحاث تنمية الهوية، وأبحاث التفاعل داخل المجموعة (دنن وبيرنر، ٢٠٠٨، ص ص: ٤٣٥-٤٣٦). وثق كولنز وآخرون (١٩٩١)، دراسة أجراها شونفيلد (١٩٨٣، ١٩٨٥)، وظف فيها أسلوباً معيناً قائماً على تحليل جديد للمعرفة والعمليات المطلوبة للخبير، حيث ينظر إلى الخبرة على أنها القدرة على أداء مهام معقدة لحل المشكلات (كولنز

وآخرون، ١٩٩١، ص ٤٥)، شمل الأسلوب العناصر الأساسية للمعرفة المهنية، باستخدام أساليب النمذجة، والتدريب، والدعم، والتكوين.

في دراسة أخرى أجراها جرل (2006، Girill)، ناقش فيها أثر أنشطة الكتابة التقنية على التعليم التقليدي للعلوم في المدارس الثانوية (high school)، ركز فيها على طلاب المرحلة الثانوية التي أضعفت مهاراتهم الكتابية أداءهم في مادة العلوم (جرل، 2006، ص 346)، وظف جرل منحى المعرفة المهنية لكولنز وبراون ونيومن عبر المراقبة، والتدريب، والتقريب المتعاقب، والتضمين، مع التركيز على إظهار عمليات الكتابة الخفية في ذهن الخبير، التي حولها جرل إلى خطوط عريضة لكتابة تعليمات جيدة ووصف جيد، بين جرل أن وضع مثل هذه الخطوط العريضة يخلق إطار عمل مرجعياً للمتعلم (جرل، 2006، ص 348)، يعزز مكاسب ملموسة للمتعلمين على مستوى جودة الكتابة وأنشطتها، بما فيهم أولئك الذين يملكون الحد الأدنى من المهارة في الكتابة غير الأدبية، الذين أصبحوا قادرين على كتابة تعليمات تفني بالغرض. كما وضحت النتائج التي توصل إليها جرل أنه وعلى الرغم من أن المشاكل اللغوية العامة قد تبقى، إلا أنها لا تمنع تطور المهارات، ويشير في نفس الوقت إلى أن أنشطة الكتابة التقنية هذه، تجعل المتعلمين أكثر استعداداً للحياة العملية بعد الدراسة الثانوية (جرل، 2006، ص 352)، هذا وقد اعتمد منحى المعرفة المهنية في عدد من دراسات اكتساب اللغة الثانية، وسوف يُلقى مزيداً من الضوء على هذه الدراسات في القسم الآتي.

هذا ويمكننا أن نخلص إلى أن منحى المعرفة المهنية يعتبر انعكاساً لعملية التعلم الطبيعي في الحياة اليومية، والتعاملات الاجتماعية، ويمكن أن يصمم ضمن سياقات تعليمية رسمية ويؤثر إيجاباً (دنن وبيرنر، 2008، ص 436).

تطبيقات منحى المعرفة المهنية في تعليم اللغات الثانية

أشار إسكولد (2003، ص 2)، إلى أن النظرية المعرفية في اكتساب اللغة الثانية تختبر الآليات المتبعة في الفهم والإنتاج، والطرق التي تتطور فيها الكفاءة اللغوية في أذهان المتعلمين. إلا أننا عند الحديث عن المعرفة المهنية، يجب أن نضع في الحسبان أنه لا يمكننا الاكتفاء بمعرفة المعلم بتطور اللغة الثانية في أذهان المتعلمين، وإنما عليه أن يدرك عمليات التفكير الخفية التي يجريها الخبير (الذي قد يكون هنا صاحب اللغة، أو من هو في حكمه، أو المعلم) عند القراءة، أو الاستماع، أو التحدث، أو الكتابة. وهذه مهمة يشترك فيها كل من المعلم والمتعلم؛ بحيث يكون دور المعلم ترجمة تفكير الخبير وإظهاره للعلن، وتعريف المتعلمين بالإجراءات الخفية التي يتبعها لإنتاج المهارة المستهدفة، في حين يكون دور المتعلم هو مراقبة خطوات الخبير التي يتبعها لإنتاج المهارة، ثم نسخ تلك الخطوات

وتقليدها، ثم تجربتها تحت إشراف المعلم مستفيداً من ملاحظاته، ثم إظهار تأثير فهمه لطبيعة تفكير الخبير على أدائه للمهمة باستقلالية، وأخيراً تمكنه من تحديد مهمة جديدة، وأدائها؛ بهذا الشكل يمكن اعتبار المتعلمين منخرطين بفاعلية في عملية تعلم لغة ثانية، الأمر الذي يعتبره أندرسون (١٩٨٥) ورد في إسكولد، (٢٠٠٣)، و أومالي و شمت (١٩٩٣) ورد في إسكولد، (٢٠٠٣)، دافعاً ضرورياً لاكتساب مؤثر للغة الثانية. إلا أن اكتساب لغة ثانية يتطلب من المتعلمين تحديد ما يعرفونه من تلك اللغة في الواقع، ثم البناء عليه لزيادة معرفتهم باللغة الثانية المكتسبة، وبحسب منحى المعرفة الذهنية، لا يتم ذلك عبر عمليات الحفظ أو الترداد، وإنما عليهم أن يطلعوا على إجراءات التفكير الخفية التي يؤديها خبير ما لإنتاج مهمة لغوية معينة، بحيث يتم التركيز هنا على المعرفة الإجرائية للمتعلمين (المعرفة الخفية أو الداخلية) (procedural knowledge)، التي كما بين إسكولد (٢٠٠٣، ص ٣)، يمكن تعلمها بشكل أفضل عبر ممارسة جيدة تركز على تحقيق هدف بعينه، ولا تتجاهل هذه الممارسة المعرفة الملموسة للمتعلمين (المعرفة الظاهرة أو الخارجية) (declarative knowledge)، بل تنظر إليها على أنها نقطة البداية، التي عندما يتم تحديدها، يمكن للمتعلمين الاستمرار والانخراط في عملية تهدف إلى إضافة معرفة جديدة حول اللغة الثانية المكتسبة، ليس عبر الحفظ وإنما عبر عملية منظمة كاملة تشتمل على أدوات منحى المعرفة المهنية المذكورة سابقاً، حيث يقترح أومالي و شمت (١٩٩٣) ورد في إسكولد، (٢٠٠٣، ص ٣)، ثلاث أدوات لتعلم المعرفة الإجرائية تُمكن المتعلمين من تجنب طريقة الحفظ (مثل حفظ القواعد)، هي: (١) مراقبة وتمثُّل سلسلة إجراءات لأداء خبير محدد الهدف، و (٢) تحديد حزمة المكونات المتاحة واللازمة لصياغة سلسلة أفعال متكاملة تحقق هدفاً مرجوياً، و (٣) التعلم بالقياس، وذلك بالمقارنة بين اللغة المألوفة واللغة غير المألوفة، ثم تحديد المفاهيم التي يمكن أن توظف في مهام أو مواقف جديدة؛ لذلك فإن على المعلم أن يرشد المتعلمين ويعلمهم كيف يتعلمون بأنفسهم وبمهارة عالية (كولنز وآخرون، ١٩٩١، ص ص: ٢-٣).

هناك أدلة على استخدام منحى المعرفة المهنية في تعليم اللغة الثانية؛ فعلى سبيل المثال تبني هوزنفلد، وكافور، وبونك (١٩٩٦) ورد في إسكولد (٢٠٠٣، ص ٤)، إطاراً عملياً لما يسمى بالتعليم التبادلي (reciprocal teaching)، في تعليم اللغة الثانية للمبتدئين الذي يتبنى إجراءات المعرفة المهنية، مركزين على مهارة القراءة. بحسب كولنز وآخرون (١٩٩١، ص ٥)، وُجد التعليم التبادلي فعالاً جداً، فقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى رفع درجات المتعلمين في فهم المقروء من ١٥% إلى ٨٥%، بعد عشرين جلسة تدريبية.

في دراسة أخرى أجرتها لِسومستر (٢٠١٠)، (Lesmeister, 2010)، طورت نموذجاً للقراءة المهنية (Reading Apprenticeship "RA")، وظفت فيه إجراءات منحى المعرفة المهنية من أجل تكوين طريقة

جديدة للتعامل مع القراءة، ومن أجل إنشاء مجموعة قراءة تعاونية، حيث توصلت إلى أن القراءة المهنية هي عبارة عن إطار عمل فعال جداً يمكن المعلم من توجيه القراء عبر عملية تعليمية خاصة بالمادة المتعلمة (لسمستر، ٢٠١٠، ص ٢)، كما أنها توصلت إلى أن القراءة المهنية حسنت مهارات المتعلمين في القراءة بطرق مختلفة، منها رفع درجاتهم في اختبارات القراءة، والقراءة لأوقات أطول، وقراءة نصوص أكثر صعوبة، واستعدادهم للمجازفة (بقراءة نصوص معقدة وجديدة).

أما بريتر وسكاردماليا (١٩٨٧ ورد في كولنز وآخرون، ١٩٩١، ص ٦)، فقد وظفا المعرفة المهنية في تعليم الكتابة، فيما أطلقا عليه اسم "تعليم الإجراءات الميسر" ("PTF" Procedural Facilitation Teaching)، الذي يمر فيه المتعلمون بخمسة إجراءات عامة للكتابة، هي: (١) تكوين فكرة جديدة، و (٢) تحسين تلك الفكرة، و (٣) التوسع في تلك الفكرة، و (٤) تحديد الأهداف، و (٥) وضع الأفكار في شكل كلي متماسك. طور بريتر وسكاردماليا عددا من الخطوات في كل إجراء من الإجراءات سابقة الذكر، من أجل مساعدة المتعلمين على التخطيط. ويتطلب "تعليم الإجراءات الميسر" من المتعلمين قدرة على التخطيط، كما يشمل أيضا مراجعتهم للإستراتيجيات، وتحليلهم للمهمة نفسها، كما أنه يشبه التعليم التبادلي في اعتماده على النمذجة، والتدريب، والدعم، والانحسار (كولنز وآخرون، ١٩٩١، ص ٧). هذا ويرى إسكولد (٢٠٠٣، ص ٤)، أنه وعلى الرغم من الحاجة إلى مزيد من الدراسات التجريبية على أثر توظيف المعرفة المهنية في تعليم اللغة الثانية، إلا أنه وفيما يبدو مما توصلنا إليه حتى الآن، يمكننا القول: إن المعرفة المهنية ملائمة جداً لبيئة المواقف التعليمية، وربما تُظهر إمكانية واعدة لتعليم اللغة الثانية.

الدراسة الحالية

تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار أثر منحى المعرفة المهنية على تعليم مهارات المحادثة لغير الناطقين بالعربية، على الرغم من صعوبة هذه المهمة لأسباب لها علاقة قوية بطبيعة اكتساب المهام الشفهية (وارا، ٢٠٠٤، ص ٥٠)، (Waara, 2004, p. 50)، فخلافاً للكتابة أو القراءة، تتسم المهام الشفهية بالسرعة والتلقائية، فهي تنتج في وقت قصير يسمى "الوقت الحقيقي"، بحيث لا يتوافر الوقت لدى المتكلم للتفكير المطول في المفردات، أو القواعد، أو التراكيب، وغيره من مستلزمات إنتاج كلام مفيد، لأن معالجة الكلام تتم في وقت قصير وبشكل سريع جداً (يورغ، ٢٠٠٨، ص ١٦٩)، (Jörg-U., 2008, p. 169)، إلا أنه ومع ذلك فإن متكلمي لغة ثانية في حاجة إلى التفكير فيما يقولون قبل قوله، وهم أيضاً في حاجة إلى توظيف مخزونهم اللغوي من القواعد، والمفردات، والتراكيب، والأساليب، وغيره، عند إنتاجهم للجملة شفهياً، بحيث يتم ذلك في ذاكرتهم الفورية

(short time memory)، ولكن ذلك -وعلى الأغلب- يتم في وقت أقصر بكثير من الوقت الذي يتوافر لإنتاج الكتابة، أو القراءة، وبالتالي فإن قصر الوقت المتاح لإنتاج المهام الشفهية، يؤدي بالضرورة إلى قصر الوقت المتاح للتفكير، وهنا تكمن الصعوبة، فقصر الوقت هذا، لا ينفي بأي حال من الأحوال وجود التفكير، ولا ينفي أيضاً المعالجة الذهنية للغة قبل إنتاجها، ولكنه يؤدي إلى السرعة في الانتقال من إجراء إلى آخر، الأمر الذي يجعل من الصعب تعقب تلك الإجراءات، بالدقة الممكنة والوضوح المتاح في مهام الكتابة أو القراءة، من جهة، كما يجعل من الصعب ترجمة تلك الإجراءات إلى خطوات ملموسة من قبل المتعلم من جهة أخرى.

إجراءات الدراسة:

يذكر كولنز (١٩٩١، ص ٣) أن المعلمين في تطبيقهم للمعرفة المهنية يحتاجون إلى أن: (١) يجددوا إجراءات المهمة، وجعلها ظاهرة للمتعلمين، (٢) صياغة مهام مجردة في سياقات واقعية، (٣) تنوع المواقف وتكوين مفاهيم عامة. بناء على ما سبق ذكره صمم الباحث مهام شفوية، واضعاً في الحسبان أهمية المخزون المعجمي (المفردات) لدى المتعلمين في إنتاج تلك المهام (معرفة ظاهرة أو خارجية)، التي يمكن تزويد المتعلمين بها، وبثقافة اللغة المستهدفة، عن طريق النصوص المكتوبة. بعد ذلك حدد الباحث أحد عشر إجراءً ذهنياً عاماً لإنتاج مهمة شفوية، هي: (١) تحديد موضوع المهمة، وحصص الحديث حولها، (٢) وضع قائمة بالأفكار الرئيسة، وتنظيمها، (٣) اختيار المفردات اللازمة والملائمة، (٤) تحديد القواعد النحوية والصوتية اللازمة، وتوظيفها، (٥) إنتاج العينة الأولى، (٦) التأكد من السلامة اللغوية للعينة الأولى، بناءً على القواعد النحوية والصوتية المحددة مسبقاً، (٧) تصحيح أي أخطاء بناء على تلك القواعد، (٨) إنتاج العينة الأولى المقاربة لجملة منتجة من ناطق بالعربية، (٩) إنتاج مزيد من الجمل باتباع الإجراءات السابقة، (١٠) جمع الجمل في فقرة باستخدام أدوات الربط الملائمة، (١١) إنتاج المهمة الشفهية في صورتها النهائية. نُظر إلى هذه الإجراءات على أنها الدليل الذي يوضح طريقة تفكير الخبير عند إنتاج مهمة شفوية، إلا أن الباحث، وقبل تطبيق هذه الإجراءات، قدم أمثلة تطبيقية تشرح طريقة توظيف هذه الإجراءات في إنتاج المهام الشفهية، حيث راقب المتعلمون الأمثلة والإجراءات، تمهيداً لبدء تنفيذها في إنتاج المهام الشفهية الموكلة لهم، التي كانت جميعها مستقاة من مواضيع مقررة في الخطة التدريسية المعتمدة من قبل المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها طلبة المستوى الثالث.

عينة الدراسة وجمع البيانات

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلبة (مجموعة الدراسة، ومجموعة ضابطة)، يدرسون اللغة العربية الفصحى في المستوى الثالث في الجامعة الأردنية للعام الأكاديمي ٢٠١٠-٢٠١١م، استخدمت الطريقة المقترحة

في هذه الدراسة "المعرفة المهنية" في تدريس مجموعة الدراسة، التي درسها الباحث نفسه، بينما استخدمت الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة، التي درستها المدرّسة المعينة من قبل إدارة المعهد. تكونت كل مجموعة من تسعة متعلمين تم اختيارهم عشوائياً، تراوحت أعمار المتعلمين بين ١٨ و ٣٢ سنة في المجموعتين، ويمثلون ست جنسيات مختلفة. درّست المجموعتان المواضيع نفسها، باتباع الخطة التدريسية التي نُص عليها في دليل المادة. أدى كل متعلم في كلتا المجموعتين مهمتين شفهيّتين، واحدة في بداية الفصل الدراسي (الأسبوع الأول) وقبل بدء الدراسة، والأخرى في نهاية الفصل الدراسي (قبل أسبوع واحد من الاختبارات النهائية)، أجرى الباحث ٣٦ مقابلة شفهيّة في أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠-٢٠١١م، لما مجموعه ثمانية عشر مشاركاً في المجموعتين، حيث تم تسجيل ٣, ١٠٥ دقيقة للمجموعة الضابطة، في مقابل ٣, ٩٧ دقيقة لمجموعة الدراسة، ركزت المقابلات على المهمة الشفهيّة المنصوص عليها في الخطة التدريسية للأسبوع الذي تمت فيه المقابلات، تم تفرغ جميع المقابلات الشفهيّة كتابة، ثم حللت بعد ذلك.

النتائج

طور الباحث أداة لقياس أداء المتعلمين معتمداً على أدوات طورتها مؤسسات تعليمية لقياس مهارات المتعلمين الشفهيّة، وأبرز هذه المؤسسات هي: دائرة ماساشوست للتقويم التربوي للمهارات الأساسية، مقياس مهارة المحادثة، (Massachusetts Department of Education Assessment of Basic Skills,) (Speaking Assessment Rating,)، و (٢) فيرفاكس كاونتي، مدارس فرجينيا الحكومية، (Fairfax) (County, Virginia Public Schools)، و (٣) ثانوية بلدة إنوي، منطقة ٢١٤، (Illinois Township, High School, District 214). تكون معيار القياس من أربع فئات رئيسة تضمنت إحدى وعشرين فقرة، كما هو موضح في جدول ١ أدناه.

الفترة	الإلقاء	التنظيم	اللغة	أخرى
الفقرات	عام	عام	عام	استخدام لغات أخرى
	الحيوية في التعبير	الترتيب (تسلسل الأفكار الرئيسة)	الطلاقة	استخدام العامية العربية
	الوضوح	التركيز (وضوح الفكرة الرئيسة، وارتباط الأفكار الفرعية بها)	القواعد	تصويب الأخطاء ذاتياً
	المسموعة (مسموع بشكل جيد)	المنطق (العلاقة بين الأفكار)	التركيب	مساعدة الباحث
	التلثم	التكامل	غموض الجمل	
			ملائمة المفردات	
			مستوى عال للمفردات	

جدول ١: الفئات الرئيسة في نموذج التقييم والفقرات المتعلقة بها

فُرِّغَتْ جميع التسجيلات الصوتية للطلبة، وقُوِّمَتْ بحسب الفئات والفقرات الواردة في جدول ١، من خمس درجات، وقد تم التقييم بناء على أداء المعلمين في كل مجموعة؛ بمعنى أن أفضل أداء أُعطي الدرجة الكاملة (خمسة)، وأضعف أداء أُعطي الدرجة الدنيا (صفر)، فمثلاً: في فقرة القواعد، يُعتبر أقل المعلمين أخطاءً، المرجعية في تحديد قيمة الدرجة الكاملة، وهي خمس درجات، وأكثرهم أخطاءً، المرجعية في تحديد الدرجة الدنيا (صفر)، ولزيد من التوضيح، نأخذ المعلمين الافتراضيين "س" و "ص" على سبيل المثال، فإذا تم تسجيل أربعة أخطاء في فقرة القواعد للمتعلم "س"، وكانت هذه هي أقل ما سجل من أخطاء لجميع المعلمين في مجموعته، فإن الدرجة الكاملة (خمسة)، تمنح لهذا المعلم، وفي المقابل إذا ما سجل المعلم "ص" عشرين خطأً، وكانت هذه هي أعلى نسبة أخطاء مسجلة لدى جميع المعلمين، فإن الدرجة الدنيا (صفر)، تعطى لهذا المعلم، أما بقية المعلمين، فيمنحون

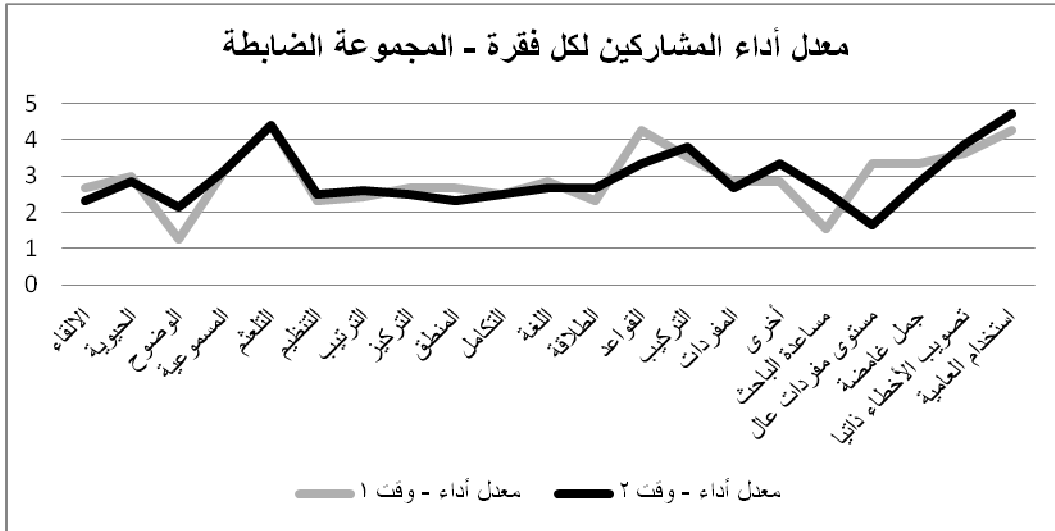
درجاتهم بناء على معادلة حسابية دقيقة، تحسب درجاتهم بناء على المرجعيتين الدنيا والعليا، بذلك يكون قياس الطلبة مبنياً على أمرين: الأول يقارن أداء المتعلم بالمستوى اللغوي الإداري الذي وضع فيه، بما في ذلك أهداف المستوى ومعايره، والثاني يقارن أداءه بمستوى بقية زملائه في الصف الدراسي. أما الحالات التي لا يمكن تطبيق هذه المعادلات فيها، مثل: الطلاقة، فقد تم فيها تقويم أداء المتعلمين من قبل مقومين اثنين، وفي حال وجود اختلاف في التقويم بينها، يُعتمد معدل التقويمين. هذا ويبين

جدول ٢ نتائج المجموعة الضابطة، كما يبين جدول ٣ نتائج مجموعة الدراسة

المجموعة الضابطة																				
وقت ٢										وقت ١										الوقت
معدل	٩م	٨م	٧م	٦م	٥م	٤م	٣م	٢م	١م	معدل	٩م	٨م	٧م	٦م	٥م	٤م	٣م	٢م	١م	مشاركة
الإلقاء																				
٢,٣٣	١,٥	٢,٥	٢	٣,٥	٢	٣,٥	١,٥	٢	٣,٥	٢,٧	٢	٢,٥	٢,٥	٣	١,٥	٣	٢,٥	٢	٣,٥	عام
التعبير الصوتي																				
٢,٨٨	١,٥	٢,٥	٢	٣	٢	٣	٢	٢	٤,٥	٣	١,٥	٢,٥	٢	٣	٢	٣	٢,٥	٢,٥	٤	حيوية
٢,١٤	٤,٩	٣,٦٣	٤,٠٧	٥	٤,٧٣	٤,٦٧	٢,٥٣	٠	٣,٩	١,٣	٤,٧٧	٣,٣	٤,١٧	٣,٤٩	٢,٣	٣,٤٨	٠	٢,٢	١,٦	لوضوح
٣,١٧	١,٥	٢,٥	٢	٣,٥	٣	٣,٥	٢,٥	٣	٤	٣,١٧	٣	٣	٢,٥	٣	٢	٣,٥	٢,٥	٣	٤	لمسموعة
٤,٤	٠	٤,٧١	٤,٢١	٣,٤٦	٣,٤٦	٥	٤,١	٤,٧١	٤,٤	٤,٤	٠	٤,٤١	٣,٣٢	٥	٣,٩٣	٤,٦٩	٤,٤١	٤,٢٢	٤,٥٣	لتعلم
التنظيم																				
٢,٥	١,٥	٢,٥	٢	٣,٥	٣	٣	١,٥	٢	٤	٢,٣	٢	٣	٢	٢,٥	٢	٣	٢	٢	٣	عام
٢,٦	١	٢,٦	٢	٣,٤	٢,٩	٢,٩	١,٨	٢,١	٣,٩	٢,٤	٢	٣,٣	٢	٢,٤	٢,١	٣,١	٢	٢,٢	٣,١	لترتيب
٢,٥	١	٢,٥	٢	٣,٥	٣	٣,٥	١,٥	٢	٤	٢,٧	٢	٣	٢	٢,٥	٢	٣,٥	٢	٢	٤	لتركيز
٢,٣٣	١	٢,٥	٢	٣,٥	٣	٣,٥	١	٢	٤	٢,٧	٢	٣	٢	٢,٥	٢	٣,٥	٢	٢	٤	لتنطق
٢,٥	١	٢,٥	٢	٣,٥	٣	٣,٥	١,٥	٢	٤	٢,٥	٢	٣	٢	٢,٥	٢	٣,٥	٢	٢	٣,٥	لتكامل
اللغة																				
٢,٦٧	١,٥	٢	٢	٣,٥	٢	٣	٢	٢,٥	٣,٥	٢,٨	٢	٢,٥	٢	٣	٢	٣	٢,٥	٣	٣	عام
٢,٦٧	١	١,٥	١,٥	٢,٥	١,٥	٣,٥	١,٥	٢,٥	٤	٢,٣	١,٥	١,٥	٢	٢,٥	١,٥	٣	٢	٢	٣	لطلاقة
٣,٣٤	٣,١٣	٠	٠,٦٣	٥	٠	٠	٤,٣٨	٢,٥	٣,١٣	٤,٣	٣,٢٧	٠	٢,٦	٤,٨٣	٥	٤,٦٦	٤,٤٨	٤,٦٦	٣,٦٢	لنحو
٣,٨١	٤,٦٤	٥	١,٧٩	٠	٢,٥	٣,٩٣	٤,٢٩	٢,١٤	٥	٣,٥	٣,٦١	٠	١,٣٩	٢,٥	٤,١٧	٣,٨٩	٢,٥	٣,١	٥	لترتيب
٢,٨٢	٤,٢٣	٣,١	٠	٣,٤٦	٣,٨٥	٥	٢,٦٩	١,٥٤	٤,٢٣	٣,٣	٤	٠	٢,٥	٥	٢,٥	٥	٣	٢	٥	لغموض
المفردات																				
٢,٦٧	٢	٢,٥	٢,٥	٣,٥	٢,٥	٣,٥	٢	٢,٥	٣,٥	٢,٨	٢	٢	٢	٣	٢,٥	٣,٥	٢,٥	٢,٥	٣,٥	للامعة
١,٦٧	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٣,٣	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	مستوى عال
أخرى																				
٣,٣٣	٤,٢٩	٠	٥	٥	٢,١٤	٤,٢٩	٢,٨٦	٢,١٤	٥	٢,٨	٥	٥	٥	٤,٥	٢	٥	٣	٣,٥	٢	استخدام لغات أخرى
٤,٧١	٥	٥	٣,٨٢	٥	٣,٨٢	٥	٤,١٢	٥	٥	٤,٢	٥	٤,١	٥	٢,٧٣	٤,٥٥	٥	٣,١٨	٥	٤,٥٥	استخدام العامية
٣,٨٩	٣,٣٣	٥	١,٦٧	٥	١,٦٧	٣,٣٣	٣,٣٣	٥	٥	٣,٦	٥	٤,١٧	٢,٥	٤,١٧	٢,٥	٤,١٧	٣,٣٣	٥	٢,٥	تصويب الأخطاء
٢,٥	٥	٠,٩١	٥	٤,٥٥	٣,١٨	٤,٥٥	٥	٢,٧٣	٥	١,٥	٤,١٧	٣,٩٦	٥	٤,٧٩	٥	٥	٥	٣,١٣	١,٤٦	مساعدة الباحث
٢,٩٣	٢,٥٧	٢,٥٤	٢,٤٥	٣,١	٢,٤٦	٣,٣٦	٢,٢٣	٢,٥٥	٣,٩٨	٢,٩٤	٢,٤٧	٢,٣٥	٢,٣٦	٣,٤٣	٢,٥٥	٣,٦٤	٢,٣	٣,٠٠	٣,٥١	لمعدل

جدول ٢: نتائج المجموعة الضابطة

يبين الصف الأول من كل جدول الوقت الذي تم فيه التسجيل الصوتي، حيث يمثل التعبير "وقت ١"، التسجيل الصوتي الأول لمقابلات المعلمين، في حين يمثل التعبير "وقت ٢" التسجيل الثاني، أما الصف الثاني من كل جدول فيتضمن الأسماء الاعتبارية للمشاركين، حيث يشير الرمز "م ١"، إلى المشارك الأول، والرمز "م ٢" إلى المشارك الثاني، وهكذا. وأما بقية الصفوف فتحتوي على درجات المشاركين التي منحها لهم المقومون. ويبين العمود الأول من اليمين الفئات والفقرات التي اعتمدها الباحث لتقويم أداء المعلمين في المهارات الشفهية، كما يبين الجدول أيضاً معدلات درجات المعلمين لكل فقرة للوقتين (١، و ٢) في العمود الذي يأتي مباشرة بعد المشارك التاسع (٩م)، كما يبين الصف الأخير معدل درجات كل مشارك في الفقرات جميعها، ويبين أيضاً المعدل العام للدرجات لجميع المشاركين في جميع الفقرات.



رسم بياني ١: المجموعة الضابطة، معدل الأداء للفقرات

في قراءة سريعة لجدول ٢ و جدول ٣، يتضح أن معدلات أداء المجموعة الضابطة في الفقرات للوقتين (١ و ٢)، متقاربة جداً، كما هو موضح في الرسم بياني ١، حيث يكاد الخطان الممثلان للأداء في كل وقت يندمجان في أغلب النقاط، ويوضح الرسم أيضاً أن أفراد المجموعة الضابطة حققوا تقدماً في تسع فقرات من أصل واحد وعشرين فقرة، وهي: الوضوح، والتنظيم، والترتيب، والطلاقة، والترتيب، واستخدام لغات أخرى، واستخدام العامية، وتصويب الأخطاء، ومساعدة الباحث؛ حيث سجل "الوضوح"، و "مساعدة الباحث"، أعلى نسبة تقدم بينها جميعاً (٥٣، ١٧٪ للوضوح، و ٩٣، ٢٠٪ لمساعدة الباحث)، وحافظت فقرتان على نفس المستوى (المسموعة، والتكامل)، فيما حققت بقية الفقرات تقدماً ضئيلاً لم يتجاوز في أحسن حالاته نسبة ٣، ١٠٪.

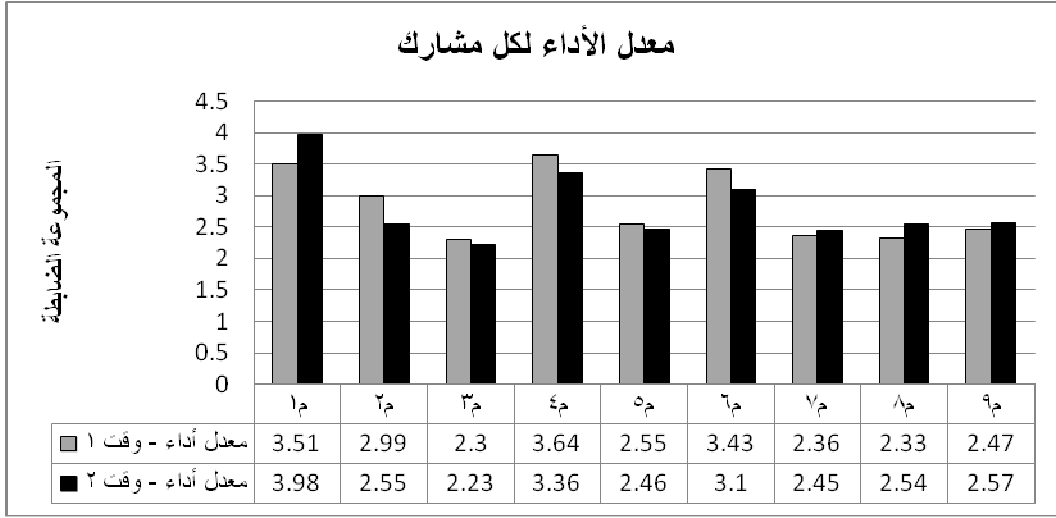
مجموعة الدراسة																				
وقت ٢										وقت ١										الوقت
معدل	٩م	٨م	٧م	٦م	٥م	٤م	٣م	٢م	١م	معدل	٩م	٨م	٧م	٦م	٥م	٤م	٣م	٢م	١م	مشارك
الإلقاء																				
٣,٥	٢,٥	٤	٤	٤	٣,٥	٢	٣,٥	٣,٥	٣,٥	٣,٢	١	٣	٣,٥	١,٥	٤	٢	٢,٥	٣,٥	٣,٥	عام
التعبير الصوتي																				
٣,٦٧	٢,٥	٤	٣,٥	٤	٣	٣	٣,٥	٤	٣,٥	٣	١	٣,٥	٣	٢	٣,٥	٣	٢	٤	٣	لحيوية
٢,٧	٥	٤,٥١	٤,٤٩	٤,٧١	٤,٢	٤,٤٢	٥	٣,٥٥	٤,٤٢	٢,٨٤	٥	٤,٣٨	١,٧٦	٢,٥٩	٣,٨٣	٣,٩٦	٥	٤,١	٤,٤٣	لوضوح
٤	٣,٥	٤	٣,٥	٤	٣	٣,٥	٣,٥	٤,٥	٤	٣,٣	٣	٣,٥	٣,٥	١,٥	٣	٤	٢	٤	٤	لسموعية
٢,٩٧	٤,٧٣	٣,٧٥	٥	٣,٤٤	٥	٤,٦١	٥	٣,٩	٥	٢,٧	٣,٥٧	٢,٥٧	٥	٥	١,٧	٤,١٤	٥,٨٦	٣,٢١	٣,٢١	لتلغثم
التنظيم																				
٣,٦٧	٢,٥	٣,٥	٤	٤	٣	٣,٥	٣	٤	٤	٣	١	٢,٥	٣	٢	٣,٥	٣,٥	٢	٣,٥	٣,٥	عام
٣,٨٣	٢,٥	٣,٥	٤	٤	٣	٤	٣,٥	٤	٤	٢,٨	١	٢,٥	٣	١,٥	٣,٥	٣,٥	٢	٣,٥	٣	لترتيب
٤	٣	٣,٥	٤	٤	٣	٣,٥	٣,٥	٤,٥	٤	٣,٧	١	٢,٥	٣,٥	٢	٣,٥	٣	٣	٤	٤	لتركيز
٣,٨٣	٣,٥	٣,٥	٤	٤	٢	٣,٥	٣,٥	٤	٤	٣,٢	١	٢	٣,٥	١,٥	٢,٥	٣,٥	٢	٤	٣,٥	لمنطق
٣,٦٧	٣	٣,٥	٤	٤	٢,٥	٢,٥	٣	٤	٤	٣,٢	١	٢	٣,٥	١,٥	٣,٥	٢,٥	٢,٥	٣,٥	٣,٥	لتكامل
اللغة																				
٣,١٧	٣	٣,٥	٣,٥	٣,٥	٣	٢,٥	٣	٣	٣,٥	٢,٨	١	٢	٣,٥	١,٥	٣,٥	٣	٢	٣	٣,٥	عام
٣,٦٧	١,٥	٤	٣	٣,٥	٢,٥	٣,٥	٣,٥	٤	٣,٥	٢,٥	١	٣	٣	١	٢,٥	٣	٢	٣	٢,٥	لطلاقة
٣,١٧	٣,٥	٥	٢,٥	٢	٢,٥	٥	٣,٥	١	٥	٣,٧	٥	٣,١	٢,٩٣	٥	١,٥٥	١,٧٢	٣,٤٥	٣,٤٥	٤,٣١	لنحو
٣,٧٢	٢,٣١	١,٥٤	٣,١	٢,٣١	٥	٥	٣,٤٦	٥	٢,٦٩	٤	٢,٢٣	٤,٤٥	٣,٨٩	٥	٢,٥	٥,٨٣	٤,٥٨	٢,٧	٤,٨٦	لتركيب
٣,٨٩	٣,٣٣	٤,١٧	٣,٣٣	١,٦٧	٥	٤,١٧	٣,٣٤	٥	٣,٣٣	٢,٢	٤,٥	٥	١	٢	٢	٣,٥	٥	٤	٢,٥	لغموض
المفردات																				
٣,٣٣	٣,٥	٣,٥	٣	٤	٣,٥	١	٣,٥	٣,٥	٣	٢,٨	٣,٥	٢	٣	١	٣,٥	٥,٥	٢	٣,٥	٣	للملاءمة
٢,٥	٥	٢,٥	٥	٥	٥	٥	٢,٥	٥	٥	١,٧	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	مستوى عال
أخرى																				
٣	٥	٤	٥	٤	٥	٥	٤	٥	٥	٣	٥	٥	٢	١	٤,٥	٤	٣	٥	١	استخدام لغات أخرى
٤,٥٨	٥	٥	٤,٨١	٥	٤,٨١	٥	٤,١	٤,٦٣	٥	٤,٧	٤,١٨	٣,٥٦	٥	٥	٤,٩	٥	٤,٧٣	٤,٧٣	٤,٧٣	استخدام لغامية
١,٦٧	٣,٣٣	٥	٥,٥	٥	١,٦٧	٥	١,٦٧	٥	٣,٣٣	٣,٥٥	٥	٣,٧٥	٢,٥	٥	٥,٦٣	٤,٣٨	٣,٧٥	٣,٧٥	٣,١٣	تصويب لأخطاء ذاتيا

مجموعة الدراسة																				
٢,٧٨	٣,٣٣	٥	٣,٣٣	٥	٥	٤,١٧	٥	٣,٣٣	٥	١,٩	٢,٣٣	٤,٣٣	٥	٢,٦٧	٥	٣,٦٧	٢,٣٣	٣,٣٣	٥	مساعدة لباحث
٣,٣٩	٣,١٧	٣,٨٦	٣,٤٦	٣,٨٦	٣,١	٢,٨٥	٣,٣١	٣,٧٨	٣,٠٨	٣	٢,٤٩	٢,٨٤	٣,١	١,٤٤	٣,٤	٢,٦٣	٢,٣٨	٣,٦٤	٣,١	لمعدل

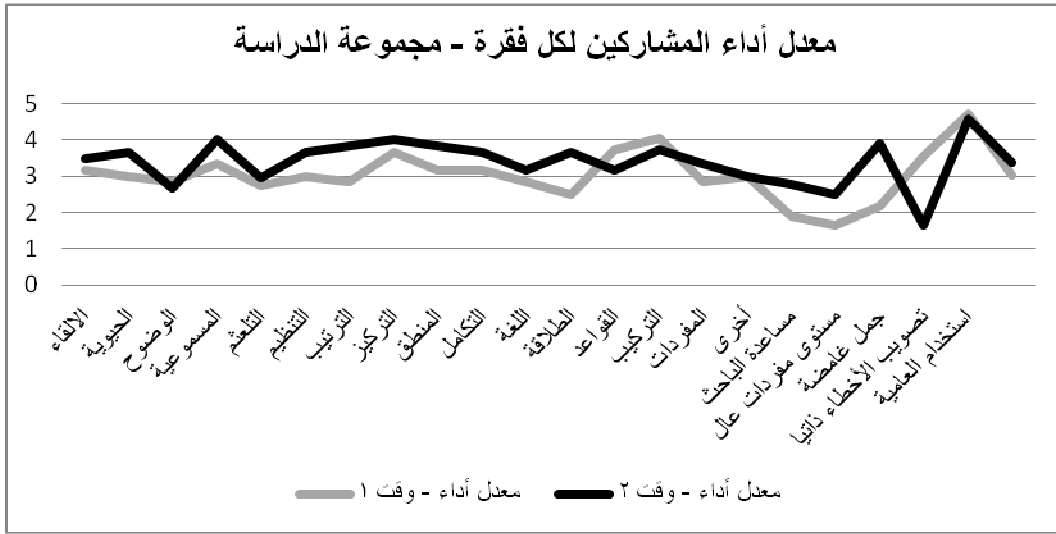
جدول ٣: نتائج مجموعة الدراسة

كما تشير البيانات في

جدول ٢ أيضاً إلى أن معدلات أداء كل طالب في المجموعة الضابطة في جميع الفقرات، متقاربة جداً في الوقتين (١)، و (٢)، كما هو موضح في الرسم بياني ٢.



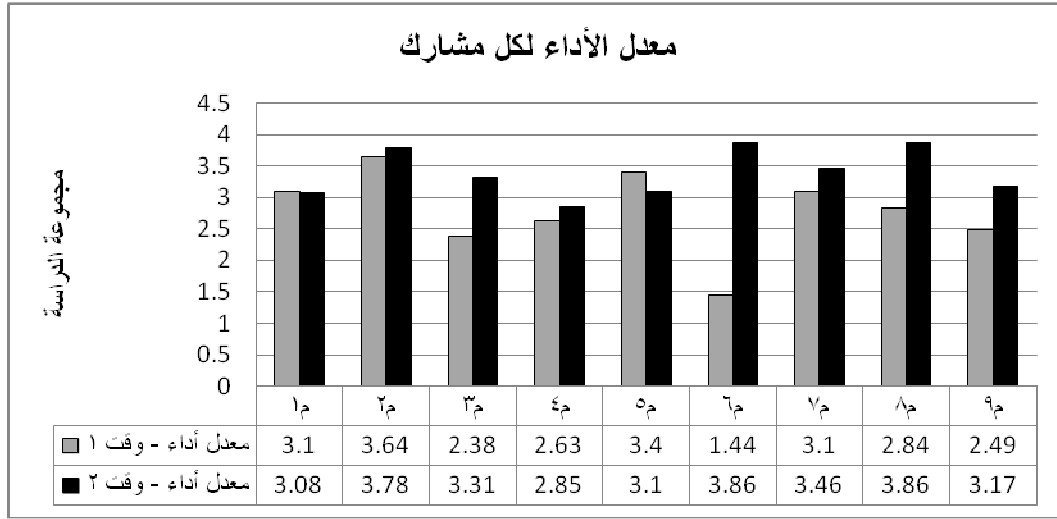
رسم بياني ٢: المجموعة الضابطة، معدل الأداء للمشاركين



رسم بياني ٣: مجموعة الدراسة، معدل الأداء للفقرات

في المقابل تُظهر النتائج الخاصة بمجموعة الدراسة تباعداً أكبر بين الخطوط البيانية المعبرة عن معدلات أداء المشاركين في كل فقرة؛ حيث بلغ عدد الفقرات التي أظهرت تقدماً خمس عشرة فقرة من أصل واحد وعشرين، كما هو موضح في الرسم بياني ٣، وبنسب تراوحت بين ٦,٧٪ في حدها الأدنى، و ٣٤,٥٪ في حدها الأعلى، بينما أظهرت خمس فقرات تراجعاً في مستوى المشاركين، وهي: الوضوح، والقواعد، والتركيب، وتصويب الأخطاء، واستخدام العامية، إلا أن أعلى نسبة تراجع كانت من نصيب "تصويب الأخطاء" بنسبة ٣٧,٥٪، بينما لم تتجاوز نسبة التراجع في بقية الفقرات ٤,١١٪، وحافظت فقرة واحدة (استخدام لغات أخرى) على نفس المستوى. كما

تظهر نتائج مجموعة الدراسة أيضاً، تحسناً ملحوظاً في معدلات أداء معظم المشاركين في جميع الفقرات، كما هو موضح في الرسم بياني ٤.



رسم بياني ٤: مجموعة الدراسة، معدل الأداء للمشاركين

وبشكل عام تظهر النتائج أن مجموعة الدراسة حققت تقدماً عاماً بمقدار ٣٩,٠ من الدرجة؛ أي بنسبة ٧٪، في الوقت الذي أظهرت فيه المجموعة الضابطة تراجعاً بسيطاً مقداره ٠,٠١ من الدرجة؛ أي بنسبة ٢٩,٠٪.

مناقشة النتائج:

تظهر القراءة الأولية للنتائج أن مجموعة الدراسة حققت تقدماً عاماً، في حين سجلت المجموعة الضابطة تراجعاً لا يذكر، إلا أن النظر بتمعن في نتائج المجموعتين يدل على أن التقدم العام الذي أظهرته نتائج مجموعة الدراسة ليس كبيراً وواضحاً مقارنة بدراسة كولنز التي حقق فيها المشاركون تقدماً بلغ ٧٠٪ كما سيرد لاحقاً، فالتقدم الذي حققه المشاركون في الدراسة الحالية تجاوز نسبة ٧٪ بقليل.

ولعله من الجدير بنا - وقبل الخلوص إلى نتيجة مرتبطة بأثر منحى المعرفة المهنية على تعليم مهارة المحادثة لدى غير الناطقين بالعربية - التوقف عند عدد من النقاط البارزة ومناقشتها، ومن ذلك ما يمكن ملاحظته حول الفروق الفردية بين المشاركين، حيث يتضح من النتائج أن التقدم الأكبر حدث لدى المشاركين الحاصلين على أقل من ٣ درجات في الوقت الأول في مجموعة الدراسة، ويظهر ذلك جلياً في الرسم بياني ٤؛ حيث سجل م ٧ أعلى نسبة تقدم بين جميع المشاركين (٤٨٪)، في حين حقق أفضل المشاركين في الوقت الأول (م ٢)، تقدماً ضئيلاً بنسبة ٨,٢٪، مقارنة مع م ٧، كذلك فإن معدل تقدم المشاركين الضعفاء في الوقت الأول، وهم: م ٣، م ٤، م ٦، م ٨، م ٩، بلغ ٠,٩٪، بينما حقق المشاركون الحاصلون على أكثر من ثلاث درجات في الوقت الأول معدل تقدم طفيف

بمقدار ٩, ٠٪. وقد سجل كولنز (١٩٩١، ص ٥)، ملاحظة شبيهة بهذه؛ حيث بينت نتائج دراسة أجريت على تعلم مهارة القراءة، أن المشاركين الضعفاء أصلاً، حققوا تقدماً مقداره ٧٠٪ (من ١٥٪ إلى ٨٥٪). وحتى نتمكن من فهم هذه الظاهرة، علينا أن نفكر في المعرفة المهنية على أنها إستراتيجية تفكير وتعلم، وهذه الإستراتيجيات تكون معرفية (Cognitive)، وهي هدف التعلم الجديد)، وبعد المعرفية (Metacognitive)، موظفة من مخزون سابق)، فإذا حدث تداخل بين الإستراتيجيات "المعرفية"، و الإستراتيجيات "بعد المعرفية"، فإن ما لدى المتعلم من إستراتيجيات بعد معرفية قد يؤثر في أدائه العام للمهارة الشفهية (لام، ٢٠١٠)، (Lam, 2010)، فإن كان مخزونه من الإستراتيجيات المناسبة للمهارة كبيراً، فإن حاجته لإستراتيجيات المعرفة المهنية قد تكون أقل، وعليه فربما تكون "المعرفة المهنية" أكثر فاعلية مع المتعلمين الذين طوروا إستراتيجيات غير مناسبة للمهارة، أو لم يتمكنوا أصلاً من تطوير إستراتيجية تفكير أو تعلم.

هذا ويلاحظ أيضاً أن المعرفة المهنية أكثر تأثيراً في مهارات المحادثة المتعلقة بالتنظيم، والثقة، ويظهر ذلك جلياً في الرسم بياني ٣، الذي يشير إلى أن فقرات التنظيم، والتعبير الصوتي، والفقرات المتعلقة بالثقة مثل "الغموض"، و"الطلاقة"، حققت تقدماً في الوقت الثاني؛ الأمر الذي يدل على أن المعرفة المهنية أكثر تأثيراً في المهارات المتعلقة بالإستراتيجيات، التي تولد بدورها ثقة أكبر لدى المتعلم، وتتيح فرصة أكبر للتخطيط وتطوير الهوية (ذنن و كرى، ٢٠٠٨؛ بيرمان، ١٩٩٩، ص ص: ٤٣٥-٤٣٦).

وعلى الرغم من أن التقدم الذي أظهرته نتائج مجموعة الدراسة يبدو ضئيلاً، إلا أن النظر في أداء المجموعة الضابطة التي أظهرت نتائجها تراجعاً بسيطاً جداً، يدل على أثر ملموس لتطبيق منحى المعرفة المهنية في تدريس المحادثة للمتعلمين من غير الناطقين بالعربية، إلا أن ضآلة ذلك الأثر تدعو إلى بذل مزيد من الجهد في تحديد معالم ما يسمى بإستراتيجيات الخبير في أداء مهام المحادثة، وتكرار تجربتها؛ من أجل التوصل إلى إستراتيجية أقرب ما تكون إلى ممارسة المتحدثين الأصليين للغة.

قائمة المصادر والمراجع

العربية:

١ - قطامي، ي. م. (٢٠١٣). إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية (١ ed.). عمان، الأردن: دار المسيرة.

الأجنبية:

- 2- Achard, M., & Niemeier, S. (2004). Introduction: Cognitive Linguistics, Language Acquisition, and Pedagogy. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. vi, 283 p.). Berlin ; New York :: Mouton de Gruyter.
- 3- Berryman, S. E. (1999). Designing effective learning environments: Cognitive apprenticeship models. *ERIC Document, 337 (689), 1-5*.
- 4- Clancey, J. W. (1992). representations of knowing: in defense of cognitive apprenticeship. *journal of artificial intelligence in education, 3(2), 139-167*.
- 5- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. *American Educator, 15 (3), 6-11, 38-46*.
- 6- Conway, J. (1997). Educational technology's effect on models of instruction Retrieved 13/12, 2011, from <http://udel.edu/~jconway/EDST666.htm>
- 7- Cope, N. (2005). Apprenticeship reinvented: cognition, discourse and implications for academic literacy. *Prosoect, 20(3), 42-62*.
- 8- Dennen, V. P., & Burner, K. J. (2008). (The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merrienboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3 ed., pp. 245-439). New York, NY: Taylor and Francis Group.
- 9- Girill, T. R. (2006). Building Science-Relevant Literacy With Technical Writing in High School. *IEEE transactions on Professional Communication, 49(4), 346-353*.

- 10- Girill, T. R. (2008). the cognitive apprenticeship teaching strategy Retrieved 13,٢٠١١,١٢ /from <http://www.ebstc.org/TechLit/handbook/cogapp.html>
- 11- Hendricks, C. C. (2002). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: what are results from situated learning? *the journal of educational research*, 94(5), 302 .
- 12- Iskold, L. V. (٢٠٠٣). Theoretical perspectives on second language learning. *Academic exchange quarterly* Retrieved 13/12, 2011, from http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=101943702
- 13- Jörg-U., K. (2008). Profiling Oral Second Language Development. In K. Jörg-U. (Ed.), *Processability approaches to second language development and second language learning* (pp. pp. 165-195). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Pub.
- 14- Lam, Y. K. L. (2010). Metacognitive Strategy teaching in the ESL oral classroom: ripple effect on non-target strategy use. *Australian review of applied linguistics*, 33 (1), 02.01-02.19 .
- 15- Lesmeister, M. B. (2010). teaching adults to read with reading apprenticeship. 2011(13/12). Retrieved from http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=219177421
- 16- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3 ed.). New York: Oxford University Press.
- 17- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory* (Vol. 15). Amsterdam: John Benjamins.
- 18- Virginia Tech Learning Technology.). Cognitive Apprenticeship Retrieved June, 2012, from <http://www.edtech.vt.edu/edtech/id/models/cog.html>
- 19- Waara, R. (2004). Construal, Convention, and Constructions in L2 Speech. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* (pp. vi, 283 p.). Berlin ; New York :: Mouton de Gruyter.

لسانيات التلفظ وتعليم العربية لغة ثانية

د. الطيب دبة

جامعة الأغواط - الجزائر

ملخص:

في هذا البحث محاولة للنظر فيما يمكن أن تقدّمه لسانيات التلفظ Linguistique d'énonciation من مفاهيم نظرية وإجرائية يستطيع أن يفيد منها المهتمون بتعليم اللغة العربية عموماً، وبتعليمها لغة ثانية على وجه الخصوص، ذلك أن لسانيات التلفظ لا تحتفل بدراسة أنظمة اللغات من حيث أبنيتها اللفظية، وقولها النموذجية القارة، مثلما هو الشأن في أغلب النظريات التابعة للمذهب البنوي، وإنما هي توجّه لساني يسعى أصحابه إلى دراسة النشاط اللغوي من حيث هو نشاط كلامي واقعي يراعى فيه الاحتفال بالمتكلمين والمخاطبين وبممارساتهم الخطابية؛ واستناداً إلى معطيات هذا التوجيه المنهجي يبدو حرياً بالقائمين على إعداد مناهج تعليم العربية - لا سيما حينما يتعلق الأمر بتعليمها للناطقين بغيرها - أن يتجاوزوا معطيات التعليم التقليدي القائم على معايير النحو الشكلي، وعلى معطيات الاستعمال النموذجي لأساليب اللغة الراقية، وأن يعمدوا إلى استثمار مفاهيم لسانيات التلفظ؛ وفي سياق عملهم بمقتضيات هذا التوجيه المنهجي المميّز يمكن لمناهجهم الجديدة أن تعدّ بمشروع لساني لافت للنظر يبدو كفيلاً بتذليل الكثير من الصعوبات، وبتقديم الكثير من النتائج الإيجابية.

١ - من لسانيات اللغة إلى لسانيات الكلام:

قبل الحديث عمّا يمكن أن تقدّمه لسانيات التلفظ في مجال تعليم العربية لغة ثانية يجدر بنا، أولاً، النظر في خلفيات الدرس اللساني الحديث من جهة مساره التطوري الذي انتهى إلى ظهور مجال البحث في لسانيات الكلام بوصفه إطاراً إبستمولوجياً ومنهجياً يمثل المخاض المعرفي الذي انبثقت منه لسانيات التلفظ. والحق أن الاطلاع على لسانيات الكلام يقتضي ابتداءً الاطلاع على لسانيات اللغة؛ فهما مجالان مختلفان متقابلان، لا تكتمل معرفة أحدهما إلا بمعرفة الآخر، وباختلافهما تختلف النظريات وتتقابل؛ ومن تعارضهما واختلاف الباحثين حولهما اغتنت الحركة العلمية، في اللسانيات الحديثة، بالإشكاليات، والمشاريع، والأطروحات، وتوالت، في ظل التنافس حولها، الانتقادات والثورات فكان أن تفتقت عنها - عبر قرن من الزمان - مختلف الاتجاهات، والنظريات، والمناهج.

يرجع تاريخ الفصل والمقارنة بين لسانيات اللغة ولسانيات الكلام إلى محاضرات دو سوسير، وذلك في سياق تفريقه المهم بين معطيات اللغة ومعطيات الكلام من حيث إن كلا منهما يمثل واقعا خاصا ومستقلا في دراسة النشاط اللغوي.

يقسم سوسير اللسان البشري إلى مجالين اثنين هما: مجال اللغة *Langue*، ومجال الكلام *Parole*: يمثل الأول النتاج الاجتماعي للملكة اللسان وجزءها الداخلي الخارج عن نطاق الفرد بينما يمثل الثاني الجزء الخارجي للملكة اللسان والميدان الفعلي الذي تُمارس فيه عند الأفراد (Saussure, p23-25).

أما مجال اللغة فهو مجال النظام، وفيه يُحدّد سوسير اللغة بوصفها مجموعة من القوانين والعلاقات البيانية المتشابكة، تلك التي تمثل في مجملها « نظاما نحويا موجودا وجودا افتراضيا في كل دماغ، وعلى وجه التحديد في أدمغة مجموعة من الأفراد، إذ إنها لا توجد كاملة عند الفرد وإنما عند الجماعة » (Saussure, C.L.G, p23-25). إن الخاصية الجوهرية لهذا النظام أنه يعمل - من حيث هو كيان نفسي داخلي، ومن حيث هو علاقات منطقية وبيانية دقيقة، وسنن *code* اجتماعي واعتباطي - على الربط بين الوحدات اللسانية ضمن تقابلات تمييزية تسمح لها بالتعبير عن قيم دلالية مختلفة باختلاف ما يرتبط بها من وظائف.

أما مجال الكلام فهو ذلك المجال الذي يتم فيه إنجاز عبارات اللغة من خلال علاقتها بمستوى الانفعال لدى المتكلم؛ فالتكلم يستعمل وحدات اللغة وعباراتها بكيفية تظهر فيها اختياراته التعبيرية مرتبطة بسياقات انفعالية محددة وخاصة. ولهذا فالكلام، عند سوسير، لا يعدو أن يكون تنفيذا آليا^(١) فرديا للملكة اللغة، وتجسيدا انفعاليا لقواعدها بكيفية سلبية^(٢) منحرفة؛ ذلك أن اللغة تبدو متموضعة خارج إرادة المتكلم، بالإضافة إلى أنه يتعلم لغته الأم بإصغائه للآخرين، إذ إنها لا ترسم في دماغه إلا بعد تجارب عديدة (Saussure, p37).

إن من أبسط وجوه التقابل التي يمكننا ملاحظتها ورصدها في محاضرات سوسير بين اللغة والكلام ذلك الوجه الذي تبدو فيه اللغة مجالا ثابتا صامتا موجودا بالقوة، بينما يبدو فيه الكلام مجالا حركيا إنجازيا موجودا

(١) لا تبدو فكرة وصف عمل المتكلم بالآلية في محاضرات سوسير واضحة بالقدر الذي نجدها به في لسانيات ر. بلومفيلد (مؤسس اللسانيات البنوية في أمريكا) ذلك أن بلومفيلد تحدث عنها بشكل صريح مستثمرا ثنائية المثير والاستجابة التي أخذها من علم النفس السلوكي بينما لا نستطيع أن نعثر على ما يشير لفكرة الآلية عند سوسير إلا على سبيل الاستنتاج والتأويل. ومن النصوص التي نراها توحي بفكرة الآلية عند سوسير قوله: "إننا نتعلم لغتنا الأم بإصغائنا للآخرين إذ إنها لا ترسم في دماغنا إلا بعد تجارب عديدة [...] والانطباعات التي نستقبلها عبر سماعها للآخرين هي التي تغير من عاداتنا اللغوية [...] إنها [أي اللغة] شيء موجود عند كل فرد، وبصفة يشترك فيها جميع الأفراد، وهي متموضعة خارج إرادتهم" (Saussure (de). F, p 37).

(٢) يعدّ الحكم على المتكلم بالآلية والسلبية من أهم الأفكار البنوية التي تعرضت لنقد تشومسكي؛ فهو يشير إلى أن المتكلم يملك في دماغه قدرة إبداعية خلاقة في إنتاج جمل اللغة وفهمها، وليس مجرد منفذ لقوانين اللغة بكيفية سلبية منفصلة.

بالفعل : فإذا كانت اللغة كيانا مجردا من حيث هي قوانين صورية ذات وجود افتراضي فإن الكلام هو الميدان الذي يتحقق فيه وجود تلك القوانين والدلالات تحقيقا فعليا مرتببا بحاجات المتكلمين ومقاصدهم.

لكننا، ومن وجه تقابلي آخر، نجد سوسير يحدّد اللغة بأنها الجزء الفاعل ويحدد الكلام بأنه الجزء المنفعل (Saussure , p27)؛ ويبدو أن السبب في ذلك يرجع إلى أنه يعتبر الكلام سلوكا آليا فرديا موسوما بالتنوع والانحراف، وأن المتكلم ليس في مقدوره أن يصنع اللغة أو أن يغير في نظامها (Saussure, p120). ومن هنا فهو لا يهتم به^(١)، ويرفض أن يجعله غرضا في دراسته، ويرى أن اللسانيات التي يهتم بها لا ينبغي أن تدرس سوى الجانب الداخلي لظاهرة اللسان متمثلا في اللغة Langue، وأن اللغة هي الجزء الجوهرية الذي يصلح أن يكون معيارا مرجعيا لسائر الظواهر اللسانية، والغرض المهم الذي يلتقي مع توجه الدراسة العلمية للسان البشري في تشكيلته النحوية المجردة وفي جانبه النموذجي العام؛ يقول في هذا الشأن: «يجب أن تكون اللغة Langue، منذ الوهلة الأولى، منطلقا ومعيارا لجميع الظواهر اللسانية الأخرى، والحقيقة أن اللغة وحدها، من بين مختلف الثنائيات، تبدو قابلة لتحديد مستقل مزودةً للفكر بنقطة ارتكاز مرضية» (Saussure, p25).

وفي خضم اهتمام الباحثين اللسانيين بقراءة كتاب C.L.G وشرحه والتعليق عليه تعرّض إهمال سوسير للكلام لكثير من النقد والاعتراض والمناقشة؛ فعلى الرغم من أن التصور السوسيري لثنائية اللغة والكلام يتضمن صياغة دقيقة لمنظور منهجي استطاع أن يكون «العلم الأكثر تقدما ودقة من بين علوم الإنسان» (ياكسون، ٢٠٠٢، ط٢، ص٤٥) مما جعله أداة معرفية هامة لكثير من الدراسات في حقول العلوم الإنسانية المختلفة إلا أنه كان هدفا لنقد العديد من اللسانيين سواء أكانوا من أتباعه أم من خصومه التداوليين الذين يرون في حصر سوسير الدراسة اللغوية في العناصر الداخلية اختزالا للنشاط اللغوي وحدًا من فاعليته بناءً على اعتقادهم أن «الخاصية الأساسية للرموز اللغوية هي خاصيتها المرجعية^(٢) [...] فالرموز في ذاتها لا تعني شيئا» (Enrico Arcaini, 1972, p.164).

(١) ليس معنى ذلك أن الكلام ليس له مكان في لسانيات سوسير؛ فهو يعتبره المادة التي لا بد للباحث اللساني أن ينطلق منها في دراسة اللغات. وقد اتبعه في ذلك سائر البنويين الذين يلزمون أنفسهم بالانطلاق من نصوصه ويعتبرونها وسيلة مادية ملموسة يكشفون بها عن المظهر الطبيعي للغة، وينطلقون من معابنتها لرصد القواعد والقوانين، ويضيفون، من خلالها، على أعمالهم شرعية الالتزام بالمنهج العلمي.

(٢) تبرز المرجعية في الدرس اللساني التداولي من خلال جملة من المعطيات والظروف الخارجية نصوغها في شكل أسئلة كالتالي: من يتكلم؟ وإلى من يتكلم؟ وعمّ يتكلم؟ ولماذا يتكلم؟ وما هي الظروف المحيطة بالكلام؟.

والواقع أن التداولين هم أبرز من انتقدوا سوسير وعابوا عليه إهماله للكلام واهتمامه المركز باللغة، فهم ينطلقون، في نقدهم له، من تصورهم « لصعوبة الإحاطة بكل الإمكانيات التي توفرها اللغة الطبيعية باعتماد الأنساق الصورية» (الباهي، ٢٠٠٠، ص ٧٣)، ويرون أن سوسير ومعه سائر البنويين قدّموا - باعتمادهم تلك الأنساق، وبإهمالهم للنشاط الفعلي في التواصل اللغوي - منهجا صوريا يقوم على تصور لساني ضيق ينجزل حجم اللغة الحقيقي ويقلص من فاعليتها.

إذا ما تأملنا جيدا في مضمون هذا النقد فسنجد أن هنالك وجها تقابليا مهما لم يتناوله سوسير في تمييزه بين اللغة والكلام: يظهر ذلك في ما يثيره طرفا هذه الثنائية من علاقة جدلية رأى بعض اللسانيين البنويين أنفسهم أنها تستدعي مناقشة التمييز السوسيري وإعادة النظر فيه. ومما تمخض عن هذه المناقشة عند بعضهم^(١): النظر إلى طرفي الثنائية من خلال علاقة تفاعلية متبادلة لا يكون فيها التحليل مقتصرًا على اللغة فقط، والتأكيد على أهمية «الوحدة الجدلية المتلاحمة اللغة / الكلام (الشفرة / الرسالة، القدرة / الأداء)» (رومان ياكسون، ١٩٨٦، ص ٦٧) بوصفها تشير إلى فاعلية النشاط اللغوي الماثلة في الاهتمام بطرفي الثنائية معا.

وقد كان من ثمار هذا الاستثمار الجدلي لثنائية اللغة والكلام أن تولد عنها - في ظل أغراض إستمولوجية مختلفة - ثنائيات جديدة استطاعت أن تشكل المعالم الرئيسة لامتدادات الدرس اللساني بعد سوسير، نذكر من هذه الثنائيات: المفترض والمتحقق^(٢) Virtuel/Actualisé، والمفروض والتلفظ / Enoncé/Enonciation^(٣)،

(١) مثل توليو دو موروفي: "Cours de linguistique générale, Payot Paris, (1985)"، المهتمش رقم: ٦٥، ورومان ياكسون في كتابه: "الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، (تر/ علي حاكم صالح، وحسن ناظم)، ص ٦٧"، ومثل لساني مدرسة جنيف والمدرس الفيرثية الذين اتجهوا إلى دراسة لسانيات الكلام كما سنرى بشيء من التفصيل في المبحث الموالي.

(٢) جاء بها شارل بالي (أحد لسانيي مدرسة جنيف)، وفيها يوضح أن المفترض « يجب أن يكون حتى يُصبح متحققًا ولفظًا صالحًا للتلفظ Enonciation محددًا بتمثيل فعلي لدى الشخص المتكلم، أي بتمثيل فردي (ينظر: Charles Bally, la linguistique générale et la linguistique française, p78.

(٣) إذا كان يراد بالتلفظ - ضمن هذه الثنائية التقابلية - الحدث الفردي لاستعمال اللغة، فإن المفروض يراد به الموضوع اللساني الناتج عن هذا الاستعمال. (, Maingueneau. D, L'Enonciation en linguistique française, Hachette Livre, Paris , 1999, p9).

والنظام المغلق والنظام المفتوح^(١) *Phonème/ Système clos/ Système ouvert* ، والفونيم والصوت *Code/ Message*^(٢) ، والسنن والرسالة *Son*^(٣) .

ويمكننا القول إن الثنائيات السابقة تنضوي - فيما عدا الثنائيتين الأخيرتين نظرا لصلتها بلسانيات اللغة - في مجال البحث في لسانيات الكلام. وعلى الرغم مما تتضمنه هذه الثنائيات من أغراض منهجية مختلفة، وتوجهات لسانية متباينة فهي تشترك جميعا في أن كلا منها يعدُّ واجهة للبحث في لسانيات الكلام، ومدخلا من مداخلة الضرورية، ومفهوما من مفاهيمه المفتاحية، وإن اختلفت المصطلحات، وتباينت المنطلقات المنهجية، وتفاوتت مراتب الاهتمام ودرجاته.

لقد نشأ الاهتمام بلسانيات خاصة تهتم بدراسة الكلام في رحاب المناقشة المنهجية والإبستمولوجية لثنائية اللغة والكلام، ولما تمخض عنها من مفاهيم وثنائيات جديدة سبق التعرض لبعضها في فقرة سابقة، وفي رحاب ظهور منزع جديد ينطلق من الشعور بالحاجة إلى دراسة جانب هام من جوانب النشاط اللغوي لا يمكن للسانيات اللغة أن تغطيه هو جانب الاستعمال الفردي وما يحويه من دلالات وأغراض ومقاصد.

ومن أجل إثارة الاهتمام بدراسة مجال الاستعمال الفردي قامت نظريات لسانية لتكشف قصور لسانيات اللغة عن استيعاب هذا المجال الحيوي بسبب انغلاقها على دراسة الواقع الداخلي، وبسبب انكفائها على «البحث فيما يعرفه المتكلم وليس فيما يصنعه المتكلم» (Velde (de). R, 1982, p6). ذلك أن ما يصنعه المتكلم إنما يُبحث عنه «فيما يمكن أن ينتظره المتكلم من اللغة لكنه لا يجده فيها» (O.Ducrot et T. Todorov, (Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage, p48).

(١) يفيد مضمون هذه الثنائية مقابلة مفهوم النظام المغلق من حيث هو الكيان الصوري الداخلي لمعطيات اللغة النموذجية القارة بمفهوم النظام المفتوح من حيث هو استعمال فردي لا نحوي للغة، يخرج عادةً - في ظل التحقيقات الحركية للانفعال عن أصول اللغة القارة ونماذجها المفترضة.

(٢) واذع هذه الثنائية فونولوجيو مدرسة براغ، وعلى الرغم من أنهم درسوا الكثير من الجوانب المتصلة بالتحقيق المادي في دراستهم الفونولوجية للأصوات اللغوية إلا أنهم لم يخرجوا عن حدود لسانيات اللغة إذ ظلت أعمالهم تستهدف الوصول إلى الأنظمة الفونولوجية للغات من حيث هي خصائص كلية وأبنية تجريدية عامة. ومن هنا لم تكن مراعاة الدراسة المادية للأصوات اللغوية عندهم إلا من أجل اعتمادها وسيلة ضرورية في مجال الوصف العلمي للظاهرة الصوتية ومن أجل التفريق بين ما ينتمي إلى اللغة بصفته مكونا من مكونات البنية الصوتية وغرضا مطلوبا في ذاته وما ينتمي إلى الكلام بصفته تحقيقا نطقيا أدائيا لا علاقة له بالكيان التجريدي للأبنية الصوتية الفونولوجية.

(٣) تناولها ياكبسون خلال تحليله لعناصر التواصل الشفوي فيما أسفر لديه عن وظائف اللغة الست. وهي ثنائية تبدو أقرب إلى لسانيات اللغة منها إلى لسانيات الكلام، إذ لا نجد فيها تحليلا واضحا لموضوع الكلام من حيث هو نشاط فعلي، إنما هي ترجع إلى توصيف اختزالي لأنواع الوظائف التي يمكن أن تتحقق بها اللغة.

وقد كانت بداية الاهتمام بدراسة الواقع المادي في تاريخ اللسانيات الحديثة منذ أن شرع بعض اللسانيين البنويين - هم لسانيو مدرسة جنيف الذين كانوا بحق، أول من ولج مجال لسانيات الكلام، وذلك بالتفاتهم إلى دراسة ظواهر التحقيق *Actualisation*^(١) - في الاهتمام بدراسة الجانب الانفعالي لدى المتكلمين، وهو جانب انصرفوا، فيه، إلى البحث في مظهر اللغة الحركي من جهة وظائف الكلام، تلك التي تتحول، معها، القواعد الافتراضية للغة إلى قواعد تحقيقية تتصل دراستها بالاختيارات الأسلوبية وبالتعبيرات الفردية للمتكلمين.

وفي نهاية العقد الرابع من القرن العشرين تتابعت أعمال متميزة للسانيين فرنسيين^(٢) شكلت في مجملها امتدادا لأعمال مدرسة جنيف، وأصبحت تنعت لسانياتها، فيما بعد، باسم : لسانيات التلفظ *L. d'énonciation*، أو اللسانيات التلفظية *L. énonciative*، وكانت إيذانا بمرحلة جديدة في علم اللسان الحديث، هي مرحلة اللسانيات التداولية.

هذا، ويمكننا أن نضيف، إلى جانب لسانيات التلفظ، أعمالاً أخرى قد تنضوي، كذلك، في مجال البحث في لسانيات الكلام؛ نذكر من ذلك: الأعمال اللسانية المهتمة بأعمال م. هاليداي في نظريته المسماة بالنحو النظامي للغات، وأعمال س. دايك في نظريته المسماة بالنحو الوظيفي *G. fonctionnelle*، وأعمال أحمد المتوكل فيما طبقه وأضافه حول نظرية النحو الوظيفي لـ س. دايك، ذلك أنها من أبرز النظريات المعتمدة بقضايا التلفظ والكلام مثل: المعنى، والمقاصد، وسياق المقام، وغيرها.

٢- لسانيات التلفظ وتعليم اللغات:

ويمكننا أن نضيف إلى أعمال هؤلاء الفرنسيين في التراث اللغوي العربي - في ظل مقاربة التراث بالحدثة - جهود عبد القاهر الجرجاني في اهتمامه بمعاني النحو، وسعيه إلى ربط النحو والبلاغة، وجهود علماء أصول الفقه في دراستهم لمباحث الدلالة، وذلك في سياق انكبابهم على قراءة نصوص التشريع من أجل استنباط أحكامها.

يعود استعمال مصطلح التلفظ *Enonciation* في اللسانيات العامة بشكل خاص إلى اللساني الفرنسي شارل بالي في كتابه "اللسانيات العامة واللسانية الفرنسية" (Bally. Ch, 1965)؛ ومن بين المعاني التي حدّد بها

(١) التحقيق هو العملية التي يتم فيها تحويل وحدة ما من اللغة إلى الكلام . إن تحقيق مفهوم ما هو تحديده من خلال تمثيل حقيقي

للمتكلم . (. 09 J. Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, p)

(٢) يمكننا أن نشير، في هذا الصدد، إلى أعمال إ. بنفنتس في كتابه: قضايا اللسانيات العامة (١٩٦٦)، وأعمال أ. ديكرو في كتابه: البنوية في اللسانيات (١٩٧٣)، والقول والمقول (١٩٨٠)، والمنطق والبنية والتلفظ؛ قراءات في اللغة (١٩٨٩)، وأعمال أ. كيليوبي في كتابه: حول بعض التناقضات في اللسانيات (١٩٧٣)، وقيم الجهات في العمليات التلفظية (١٩٧٩)، ومن أجل لسانيات للتلفظ (٢٠٠٢).

مفهوم التلفظ بيانه أنه يكون ظاهرا أو ضمنيا بدرجات متغيرة، وأن هذه التغييرات تبدو محدّدة إما عن طريق أسباب نفسية، وإما عن طريق معطيات المقام (1965, p53). أما إ.بنفست E.Benveniste فيحدّد مفهوم التلفظ تحديدا إجرائيا نلمس فيه استثمارا واضحا لجدلية العلاقة بين اللغة والكلام حيث يقول: «هو إجراء اللغة في الاستعمال من خلال فعل فردي» (Benveniste. E, 1995, p80)، بينما يرى أ. ديكر و (Ducrot. O, 1984, pp 69 - 73) أنّ من الممكن دراسة خصائص الملفوظ في ضوء التلفظ منتقدا البنويين في اقتصارهم على التمثيل الصوري للغات.

وفي الدراسات اللسانية اللاحقة ظهر مصطلح التلفظ قرينا لمصطلح الملفوظ Enoncé في ضوء ثنائية رأى، من خلالها، بعض اللسانيين الغربيين، ممن تابعوا نهج شارل بالي، أن «التمييز الكبير لا يتم أبدا بين اللغة والكلام ولكن بين الملفوظ الذي يُقصد به ما يقال، والتلفظ كفعل للقول» (فرانسواز أرمينكو، / د.ت، ص ٩).

ولعلّ من أهمّ المواقف التي تنطلق منها لسانيات التلفظ التفريق بين الجملة Phrase والملفوظ Enoncé؛ فإذا كانت الجملة تفترض وجود بنية نحوية ترتدّ بها إلى مثال من أمثلة النحو، فإن الملفوظ يرجع تحديد مفهومه إلى ما ينتجه التلفظ في مقام تواصلية ما^(١)، ولذا يُشترط في الجملة أن تكون مؤلفة تاليفا صحيحا تاما فعليا أو اسميا، بينما قد يكون الملفوظ جملة ناقصة (Perret. M, 2010, p9)؛ مثال ذلك: "الحج! يا ليتني!"، إذ لو أردنا تحويله إلى جملة لكان ينبغي أن نقول مثلا: "يا ليتني أستطيع أداء فريضة الحج"، ومن الفوارق كذلك أن الجملة نتاج تفكير نحوي في الأبنية وعلاقتها الصورية بينما يعدّ الملفوظ نتاجا للتلفظ، حيث إن «التلفظ يفترض أن تتحول اللغة فرديا إلى خطاب» (Benveniste. E, 1974, p78)، ويفترض أن يتحدّد الملفوظ بكونه جملة في مقام.

فالتلفظ، إذن، محصلة لعلاقة التفاعل بين المعطى اللساني في الملفوظ والمعطيات غير اللسانية المتمثلة في ظروف المقام، وفي عمليات الإنجاز الفردي التي يصدر عنها المتكلمون بكيفيات أدائية مختلفة؛ بحيث إنه لا وجود لملفوظ يعاد إنتاجه بنفس الغرض التعبيري (Garric. N, Calas. F, 2007, p.14). وفي ضوء الانتباه لهذه

(١) تنسب فكرة المقابلة بين الجملة والملفوظ بهذا المعنى إلى ديكر و (ينظر: Ducrot. O, Les lois du discours, In : Langue Française, n° : 42, 1979, Edt LAROUSSE, p21). بينما نجد بنفست يمنح للجملة ذات المفهوم الذي منحه ديكر و للملفوظ، وذلك ضمن مقابله بينها وبين الكلمة إذ يقول: "مع الجملة نغادر مجال اللغة بوصفها نظاما للعلامات، وندخل عالما آخر هو عالم اللغة بوصفها وسيلة للتواصل حيث العبارة هي الخطاب" (Benveniste. E, Problèmes de linguistique générale, Cérès Editions, 1995, Tunis, p131).

العلاقة اختار لسانيو النظرية التلفظية أن يكون اهتمامهم بالتلفظ وليس بالملفوظ (O.Ducrot. O, Todorov.) (T, 1972, p.102).

ولئن كانت الكتابات اللسانية المهتمة بالبحث التداولي قد ارتكزت - في أعمالها الأولى - على الاحتفاء بظواهر الاستعمال من حيث هو مجال لغوي بحت فقد رأت بعد ذلك أن يجري استثمار مفاهيمها اللسانية على مجالات بحث تطبيقية؛ من ذلك استثمار اللسانيات التداولية في دراسة قضايا النقد الأدبي وتحليل الخطاب ، وفي تعليمات اللغات. وقد كان للنظرية التلفظية حضور واضح في حقل تعليمات اللغات^(١) في ضوء ما عرفته من تحولات إبستمولوجية جعلت البحث اللساني ينتقل من الاهتمام بالتمييزات الفونولوجية للحرف وبالبناء النحوي للجملة إلى الاهتمام بدراسة النشاط الخطابي، وقد كان في ذلك دعوة للمهتمين بتعليمات اللغات إلى الاطلاع على إمكانية الاستفادة من النظرية التلفظية (Ducard. D, 2004, p 35-36).

ويمكن القول إن الإفادة من نتائج اللسانيات التلفظية قد بدأت في حقل تعليمات اللغة عند الغربيين منذ أن شرع المهتمون بمشكلات تعليم اللغات في طرح أسئلة من قبيل السؤال التالي: « ما الغرض المستهدف من تعليم اللغة؟، هل هو الوصول إلى التحكم في مختلف الممارسات اللغوية، أم هو الوصول إلى تحكم يمكّن الأطفال من الانتقال من صف إلى آخر، وبشكل خاص يمكّنهم من إجراء الامتحانات؟» (Ducard. D, 2004, p.15)، أو بتعبير آخر هل الغرض من تعليم اللغة استعمالها من حيث هي نشاط كلامي واقعي متحقق يراعى فيه الاحتفال بالمتكلمين وبممارساتهم الخطابية، وهو ما يدعو إليه كثير من التعليميين الغربيين في ظل الإفادة من اللسانيات التلفظية، أم هو الاكتفاء بتدريس النشاط النحوي بوصفه إقراراً موجّهاً مؤسساً على تقابلات من نوع: صحيح / غير صحيح، نحوي / لا نحوي، مقبول / غير مقبول، ممكن / غير ممكن، وبوصفه نشاطاً تحليلياً يقسّم الكل إلى أجزاء، والأجزاء إلى عناصر، بحيث إن كل عنصر يتم تحديده بالنظر إلى علاقته البنوية بأقسام الخطاب، أو الفئات النحوية، أو الوظائف، أين يتم التعامل مع أمثلة الدرس النحوي ضمن تقطيعها اللفظي الداخلي، ودون الرجوع إلى حدث التلفظ الذي أنتجها (Ducard. D, 2004, p.34).

(١) من كتابات الغربيين اللسانية المحفلة باستثمار اللسانيات التلفظية في التعليمات نذكر ما يلي:

- Charaudeau P, Grammaire du sens et de l'expression, Hachette Education, Paris, 1992.
- Culioli A, A propos du genre et de l'expression en anglais contemporain, Les langues modernes, 3, 1968.
- Culioli A, "Valeurs modales et operations énonciatives", Le français moderne, t. 46, vol.4,1978.

والحق أن تعليمات اللغة لدى الغربيين إنما كان اعتمادها، في بداية اتصالها بالنظريات اللسانية، على النظريات الشكلانية (مثل النظريات: الوظيفية، والتوزيعية، والتوليدية التحويلية) التي لا تحفل بغير المعطيات اللسانية لبنية المفوظ، وبما يتعلق بها من قوانين وعلاقات داخلية تفضي دراستها، في النهاية، إلى اكتشاف معالم النظام المغلق في اللغة المدروسة. ولكن مع ملاحظة بعض المشكلات العملية في تعلّم اللغات كمشكلة عجز المتعلمين في تحصيل اللغة الشفوية في الوقت الذي تُبدي فيه مناهج تعليم اللغات اهتماما كبيرا بدراسة اللغة المكتوبة (Ducard, 2004, p14-15)، عمد المختصون إلى استئثار المقاربة التلفظية والمقاربة الوظيفية في تدريس اللغات بما يكفل لدى المتعلم قدرة على التحكم في ممارسة النشاط اللغوي ممارسة تكاملية تلتقي فيها كفاءة الأداء الشفوي مع كفاءة التحصيل الكتابي، وتتفاعل، عبرها، البنى اللسانية مع سياقات استعمالها. ونلاحظ ههنا أن إكساب المتعلم قدرة التحكم في ممارسة النشاط اللغوي على هذا النحو التكاملي الفاعل لا يمكن أن يتحقق إلا بتدريس اللغة من خلال ربط المفوظات والنصوص بسياقات تلفظها، حيث يتحول اهتمام الباحثين من دراسة "نحو اللغة" إلى دراسة "نحو الخطاب" (دبه، ٥-٧ / ديسمبر ٢٠١٢)، وحيث «لا يصبح الغرض العام هو "التحكم في اللغة" بل "التحكم في الخطاب"» (Ducard. D, 2004, p.17).

وفي سياق الحديث عن تعليم اللغة العربية يبدو حريا بالدارسين أن يلتفتوا إلى ما تقدمه نظرية التلفظ من مبادئ ومفاهيم بإمكانهم الإفادة منها في إعادة قراءة مناهج تعليم العربية قراءة تداولية جديدة، وفي إعادة صياغة نصوصها ومفاهيمها بما يستجيب لأغراض البحث في قضايا التلفظية بوجه خاص، ولأغراض البحث اللساني المتحول عن لسانيات اللغة إلى لسانيات الكلام على وجه العموم.

ولبيان مدى الحاجة إلى تجديد مناهج تعليم العربية في ضوء الإفادة من لسانيات التلفظ يمكننا الاستناد إلى مجموعة من المبررات؛ بعضها يتصل بتعليم العربية عموما، وبعضها الآخر يتصل - بشكل خاص - بتعليمها للناطقين بغيرها؛ أما ما يتصل بفضل لسانيات التلفظ في تعليم العربية عموما فيمكننا الاحتجاج له بثلاثة مبررات هي كالتالي:

- الأول أهمية الطروحات المنهجية التي يدعو إليها اللسانيون التلفظيون من حيث إنها تحثني بجوانب الفاعلية في عملية التلفظ، وبخصوصيات أدائها الكلامي؛ ذلك أن «التلفظ بهذا المعنى هو عملية للتحقيق الفردي» (Garric. N, Calas. F, 2007, p.14). ولعلّ من أهم ما يمكن الإفادة منه واستثماره في تعليم العربية من هذه الطروحات المنهجية في لسانيات التلفظ تحويل قضايا العربية وقواعدها، لا سيما قضايا النحو، من مفاهيم صورية مجردة صعبة المنال إلى مفاهيم عملية سهلة التطبيق وواسعة الانتشار إن في قاعات الدرس

والتحصيل، أو في الاستعمال اللغوي اليومي؛ ذلك أن الإستراتيجية التلفظية في تعليم اللغات إنما تنطلق من مراعاة ظروف المتعلم وتسعى إلى أن تقرب المسافة بينه وبين تعلّم اللغة المدروسة، وفي مقدمة الإحداثيات الماثلة في الإستراتيجية التلفظية لتعليم اللغات الرجوع إلى المعنى، ومراعاة مقامات التعلم والتعليم، والنظر إلى نصوص اللغة موضوع التعليم بوصفها ملفوظات حقيقية منجزة ضمن مقاصد تواصلية حقيقية (Charaudeau. P, p3/7).

- الثاني أن لسانيات التلفظ هي أقرب النظريات التداولية لمعطيات الواقع اللساني؛ لكونها ظلت محتفظة، في دائرة اهتماماتها المنهجية، بالمعطيات النحوية اللسانية، ولأن نشأتها في حقل الدرس التداولي - ممثلة في أعمال المدرسة الفرنسية لدى شارل بالي ومن نحا نحوه^(١) - كانت لسانية بحتة، وهذا خلافاً لبقية النظريات التداولية (تداولية التخاطب، تداولية أفعال الكلام، النظرية الحجاجية، التداولية المعرفية..) التي يقع جل اهتمامها ابتداءً على دراسة المقام والتععيد له، بحيث لا تنظر إلى معطيات اللغة إلا من حيث هي عناصر فارغة من الدلالة، بالإضافة إلى أن نشأتها كانت في ظل محاضرات معرفية جمعت بين موضوعات لغوية وأغراض بحث فلسفية، ولم تكن لغوية بحتة.

- الثالث أن استثمار لسانيات التلفظ في تعليم اللغة العربية بإمكانه أن يكشف عن العديد من الخصائص البيانية والمنهجية الكامنة في نظامها، وأن يعدّ - في ظل استثمارها - بالكثير من الإصلاح والتقويم إن على صعيد مناهج درسها العلمي، أو على صعيد مناهج تعليمها؛ ذلك أن اللغة العربية تمتاز ببعض الخصائص التي لا يمكن أن يتفتق عنها نظامها البياني إلا في ظل استثمار مفاهيم لسانيات التلفظ لا سيما في مجالاتها التعليمية. ولعلّ أبرز هذه الخصائص استنادها إلى نظامين مغلق ومفتوح بخلاف ما هو معهود في كثير من لغات البشر؛ فإذا كان الانفتاح يرتد في سائر اللغات إلى معطيات خارجية فقط كالنبر، والتنغيم، وظروف المقام المختلفة فإنه في العربية يتمظهر - إضافة إلى تمظهره في المعطيات الخارجية - فيما تبديه بعض ظواهرها على مستوى نظامها الداخلي نفسه^(٢)؛ وفي المبحث الأخير سنتناول هذه الخصائص بشيء من البيان والتوضيح من خلال النظر فيما يمكن أن تسهم به دراستها في ترقية تعليم العربية للناطقين بغيرها في ظل استثمار مفاهيم النظرية التلفظية.

(١) مثل: إ. بنفست، وأ. ديكر، وأ. كيلبولي، ود. مانجينو، وب. شارودو، وك. أوريكيوني.

(٢) من ذلك نذكر مثلاً: وظيفة الحركات الإعرابية التي تتحلّى الجمل، من خلالها، بقدر معتبر من المرونة، وخاصة التقديم والتقدير وما ينجر عنها من تنوع في معاني النحو وأغراضه، وهي خاصة لا تعرفها اللغات الأوروبية إلا في حدود ضيقة جداً، ومنها احتمال الملفوظ للعديد من الفروق الدلالية نظراً لما يتقلب فيه من وجوه لفظية متنوعة.

أما فيما يتصل بفضل لسانيات التلفظ في تعليم العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص فيمكننا الإشارة إلى المبررين التاليين:

- الأول مفاده أنه إذا كان استثمار مفاهيم لسانيات التلفظ مفيدا في تعليم العربية لأبنائها فإنه في حال تعليمها للناطقين بغيرها تبدو الحاجة إليه أكبر وأشدّ؛ ذلك «أن اكتساب لسان أجنبي هو قبل كل شيء رهين الاستعمال و"الانغماس" Immersion^(١)» (مارتان، ٢٠٠٧، ص ١٦٥). ومن هنا فلا يكفي في تعليمه الركون إلى مناهج النحو الشكلي والمعايير النموذجية للنصوص والملفوظات، وإنما يحتاج الموقف إلى ربط النصوص والقواعد بالمعاني وبالقاصد التواصلية مع مراعاة الأطر التلفظية، لا سيما وأنه في الحالة التي يكون التعليم فيها خاصا بلسان أجنبي «لا يبدو الأمر متعلقا فقط بتدريس معارف، ولكن يتعلق - وبشكل خاص - بالتمكين من اكتساب ممارسة» (Girard. D, 1974, p.48).

- الثاني أن تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام يقتضي حاجة المتعلم إلى ترسيخ مهاراته عبر سلوكين اثنين، يكونان عادةً ضمن سياق تحصيلي تزامني، هما: اكتساب اللغة، وتعلّمها؛ في السلوك الأول يتمّ التحصيل ذاتيا، وفيه يكون بحاجة إلى الانغماس في وسط اللغة التي هو بصدد تعلمها، وإن تعذّر عليه الانغماس يُوجّه إلى حفظ النصوص ودوام الاحتكاك بها، وإلى استغلال بعض الوسائط مثل مشاهدة التلفاز، أو سماع تسجيلات صوتية متقاة، وفي السلوك الثاني يجتهد في الالتزام بالتوجيهات التعليمية من أجل تحصيل أكثر عمقا وأكثر رسوخا، واستنادا إلى هذين السلوكين «تكون لديه اللغة الأجنبية، في الوقت ذاته، موضوعا للدراسة ووسيلة لهذه الدراسة. وإذا كان تعليم اللغة الأولى يخضع، هو كذلك، للالتزام بالسلوكين فإنه يبدو أقلّ خضوعا، إذ إنه لا ينطلق في تعلّم اللغة من العدم مثلما هو الحال لدى متعلم اللغة الأجنبية» (Girard. D, 1974, p.49). ومن ههنا يكون متعلم اللغة الثانية مطالباً ببذل مجهودات مضاعفة لا يمكن أن تذلل صعابها إلا بانخراطه في عمليات تعليمية ينطلق القائمون على إعدادها من إستراتيجيات تلفظية دقيقة يراعي فيها ترسيخ المهارات عبر السلوكين معا: الاكتساب والتعلم.

وفي سياق توجيه المناهج التعليمية لاستثمار لسانيات التلفظ يبدو من الوجاهة بمكان التنويه ببعض الدراسات اللسانية العربية الحديثة، لا سيما ما تعلق منها بالدرس النحوي؛ وهي جهود لا تخلو من الاستثمار لبعض مبادئ لسانيات التلفظ، نجد ذلك في ما قدّمه تمام حسان في نظريته التي وجّه مقولاتها لتحفتي بالقرائن، وبما تبرزه، في عملها اللساني، من تقديم للمعاني على الألفاظ متأثرا بالنظرية السياقية لدى فيرث، وبما قدّمه عبد

(١) الانغماس، ويعنى به الإقامة في الوسط الذي يتكلم أهله اللسان الذي يريد المرء تعلّمه. (مارتان، ٢٠٠٧، ص ١٦٥).

القاهر الجرجاني في دراسته الخاصة لمعاني النحو (حسان، د.ت))، كما نجد ذلك أيضا في ما قدّمه أحمد المتوكل من جهود معتبرة أعاد بها قراءة نظرية النحو الوظيفي لدى سيمون ديك، بل وقدّم لها الإضافات، وذلك في ضوء ما استلهمه من مفاهيم أصيلة في النحو العربي (المتوكل، ٢٠٠٩). لكن ما يُلاحظ في أعمال هذين الباحثين المميّزين أن أعمالهما ظلت مشدودة إلى معطيات النحو الشكلي المحتفي بالألفاظ، وإن اهتمّا بدراسة النحو في ظل معطياته الكلامية؛ ذلك أنها جمعا في سياق منهجي واحد احتفاءهما بالبناء الشكلي للألفاظ إلى جانب احتفاءهما بالحركية الوظيفية التعبيرية للمعاني. وكان من نتائج ذلك أنها لم يتمكنوا من استيعاب جميع قضايا التلفظ ولم يستنفذا شروطها الوظيفية، وأنها لم يراعى الاستقلالية المنهجية بين منهج يحتفي بمعطيات الواقع الداخلي للغة ومنهج يحتفي بمعطيات الواقع الخارجي للكلام، وقد كان الأولى أن يفصلا بين الاحتفاءين ولا يخلطا بينهما، وههنا نذكر التوجيه السوسيري الواضح في دعوته إلى عدم الخلط بين لسانيات اللغة ولسانيات الكلام، وأن يُلحق كل منهما بلسانيات خاصة (Saussure (de) F, 1985, p.38).

وفي هذا السياق يبدو تعليم العربية اليوم أحوج ما يكون إلى العمل بهذا التوجيه السوسيري الداعي إلى ضرورة الفصل بين لسانيات اللغة ولسانيات الكلام، أو بين واقع اللغة الداخلي والواقع الخارجي للكلام (Saussure (de) F, 1985, p.38). وفي ظل احترامنا لهذا التوجيه السوسيري والاستناد إليه قد لا يعوزنا الافتتاح بمدى حاجتنا إلى أن نُعدّ مسارات منهجية جديدة لاستيعاب قضايا تعليم وتعلم اللغة العربية استيعابا يحرص على التفريق بين أصناف المتعلمين، وذلك بالنظر إلى الفرق في مستويات التعلم وحاجاته وظروفه، فليس تعليم العربية لأبنائها كتعليمها للناطقين غيرها، وليس تعليمها للصغار كتعليمها الكبار، وليس تعليمها في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي، حيث يُكتفى بتحقيق الغاية التي يصير بها المتعلم قادرا على أن يتواصل باللغة نطقا وكتابة مثل تعليمها في مرحلة التعليم الجامعي التي يتجاوز الدارسون فيها حدود النحو التعليمي إلى معطيات النحو العلمي حيث يعمد الأساتذة بكل سبب متاح من أسباب الدراسة العلمية المعمقة لظواهر اللغة ولقضاياها، لا سيما الشكلية منها.

٣ - العربية لغةً ثانية بين الاكتساب والتعلم:

لا يعدُّ اكتساب اللغة حدثا تقليديا، لكنه يتصل مباشرة بقدرة إدراكية (معرفية) Cognitive، إنها القدرة على الكلام، ومفاد ذلك أن اللسان فطري، وأنه ينمو طبيعيا عن طريق التعرض للغة خاصة في السنوات الأولى من الحياة دون الحاجة إلى تعلم ظاهر، ولعل الحجة الرئيسة التي تعزز النموذج المعرفي هو فقر المثيرات، علما أن الأطفال يعرفون (لسانيا) أكثر مما يسمعون (Zufferey. S et Moeschler. J, 2010, p.16-17).

إن أول ما يتبادر إلى عقولنا، ونحن بصدد الحديث عن الشروط المثلى لتعليم اللغة العربية للناطقين غيرها، التساؤل عن الهدف من التعليم: هل هو تعليم اللغة أم تعليم قواعد اللغة؟، وبمعنى آخر هل نعلم القواعد بتقديمها قوالب جاهزة من أجل أن نفهم ونحفظ، أم أن الأمر يحتاج - قبل تعليم القواعد - إلى مساعدة المتعلمين في اكتساب ملكة اللغة، وإلى محاولة ترسيخها لديهم بعد استئثارها في أذهانهم عن طريق التعليم بما يمكنهم - بعد ذلك - من إدراك قوانين نظامها النحوي ويؤهلهم لاستعمالها على وجوهها الصحيحة؟.

تتميز قواعد العربية، لا سيما النحوية منها، بكونها تنتسب إلى العلوم التي يسميها تمام حسان بالعلوم التي هي من قبيل الصناعات (ومنها، كذلك، العروض، والرياضيات، والمنطق الصوري)، وشأن العربية، في ذلك، شأن سائر اللغات. ويتجلى البعد التمييزي لهذا الصنف من العلوم في تقابله مع صنف العلوم التي هي من قبيل المعارف (مثل دراسة المعاجم، والطب، وغيرهما) (حسان، ١٩٨٢، ص ١١). ومن آثار التمييز بين هذين الصنفين - في ميدان التعليم - اختلاف استجابة المتعلم للعلوم التي هي من قبيل الصناعات عن استجابته للعلوم التي هي من قبيل المعارف؛ فإذا كانت الأولى تستثير فيه القدرة على التعلم من حيث هي صناعة ترجع حصيلة مبادئها إلى بناء منسجم من المعارف المنتظمة في شكل قواعد كلية وعلاقات ومفاهيم مجردة، فإن الثانية لا تستثير فيه مثل هذه الصناعة من حيث إنها معارف لا تستند إلى بناء ولا إلى نظام من العلاقات والقوانين، ولذا فهي لا تحتاج إلى أكثر من المعرفة والحفظ.

لكن اللاف للنظر في سياق هذا التقابل التمييزي أن قواعد العربية - ومعها في ذلك سائر لغات البشر - على الرغم من كونها تندرج ضمن العلوم التي هي من قبيل الصناعات فهي تستند في تعلمها إلى السمتين معا: سمة الصناعة، بوصفها نظاما من العلاقات والقوانين، وبوصفها علما شارحا Métascience ووضِع لوصف اللغة، وسمة المعرفة والحفظ من حيث إنها معرفة تستمد من نصوص المدونة وشواهداها.

إن مبرر الاعتماد على السمتين معا في تعليم العربية مفاده أنها لا يمكن أن تجدي معها سبل التحصيل، ابتداءً، إلا باستشارة الملكة اللسانية Faculté linguistique التي يتمتع بها المتعلم، وذلك من خلال استغلال رصيد خبرته في التفاعل مع نصوص العربية والاتصال بشواهداها ومدونتها، إذ كيف يمكن لمتعلم النحو، مثلا، أن يتعلم قواعده دون أن يتعود ذهنه على كلام العرب وتُشحذ ملكته اللسانية بتراكيبه التي استنبطت منها تلك القواعد؟.

إن اكتساب اللغة غير تعلم قواعدها، أو بتعبير ابن خلدون إن ملكة اللسان العربي غير صناعة العربية؛ فإذا كانت الثانية هي العلم بكيفية فإن الأولى هي نفس الكيفية (ابن خلدون، ٢٠٠٣، ص ٥٧٩)، وإذا كانت

الثانية غاية المعلم والمتعلم فإن الأولى شرط في تحقيق هذه الغاية لا يقوم لها من دونه في ذهن المتعلم فائدة أو تحصيل، وإذا كانت الثانية تدرك بالتعلم Apprentissage فإن الأولى تؤخذ بالاكتساب Acquisition، والاكْتساب ههنا يراد به اكتساب اللغة وتعلمها من حيث هي معرفة ضمنية لا واعية implicite خلافا لقواعد النحو التي تقوم على المعرفة الظاهرة Explicite الواعية. فما جدوى الاكتساب ههنا؟، وما علاقته بتعلّم العربية وتعليمها؟، وما هي الطريقة المثلى لتعليم قواعد العربية؟.

للإجابة عن هذا السؤال سنرجع إلى نصوص في مقدمة ابن خلدون وجدنا أن فيها تحليلاً دقيقاً وإفياً كفيلاً بمناقشة هذه المسألة مناقشة لسانية وتعليمية جديرة بالنظر والاهتمام، كما سنرجع إلى بعض النصوص المهمة في كتابات بعض المحدثين المهتمين باللسانيات البيداغوجية وباللسانيات التلغوية.

يقول ابن خلدون: « ووجه التعليم لمن يتبغى هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين في سائر فنونهم، حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقّن العبارة عن المقاصد منهم» (ابن خلدون، ٢٠٠٣، ص ٥٧٩).

ويقول أيضاً: « وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها ممن سواهم، لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم، والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتقطع النفس بها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها. وأما من سواهم من أهل المغرب وإفريقية وغيرهم فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثاً، وقطعوا النظر عن التفقه في تراكيب كلام العرب إلا إن أعربوا شاهداً أو رجحوا مذهبا، من جهة الاقتضاء الذهني، لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه. فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللسان وملكته وأفاد ذلك حملتها في هذه الأمصار وآفاقها البعد عن الملكة بالكلية، وكأنهم لا ينظرون في كلام العرب» (ابن خلدون، ٢٠٠٣، ص ٥٧٩).

يشير ابن خلدون في النصين السابقين إشارة واضحة إلى أن تعليم قواعد اللغة لا يكون مفيداً إذا لم يُسبق بالتدريب على اكتساب اللغة، وهو ما يثمر لدى المتعلم ملكة في استعمالها، وفي هذا السياق يحرص ابن خلدون على التفريق بين ملكة اللغة وصناعة النحو لبيان أن اكتساب ملكة اللغة لا يحصل بتعلّم القواعد والقوانين، وإنما يحصل بكثرة السماع لكلام العرب، حيث يقول: « وهذه الملكة كما تقدّم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على

السَّمع والتفطّن لخواصّ تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك» (ابن خلدون، ٢٠٠٣، ص ٥٧٩).

بشيء من التأمل في نصوص المحدثين المهتمين بدراسة قضايا التعليمات عموماً، وبمسألة اكتساب اللغة خصوصاً *Acquisition de la langue* نلاحظ تقارباً كبيراً بينها وبين ما أورده ابن خلدون؛ فهم يرون، كذلك، أن مسألة اكتساب اللغة من خلال استثارة الملكة اللسانية لدى المتعلم تنطوي على ضرورة منهجية أساسية لا بدّ من مراعاتها - ابتداءً - في عملية التعلّم *Apprentissage*. وذلك استناداً إلى اعتقادهم أن دراسة النحو من خلال قواعده الصورية المجردة لا تكون نافعة - على الأقل في المراحل التعليمية الأولى - للتلميذ الذي هو بحاجة إلى معرفة اللغة من حيث هي تحقيق *Réalisation* لا إلى التفكير فيها من خلال دراسة قواعد النحو (Arcaini.E, 1972, p18)، وأن «الطالب الجيد [...] هو الذي يشارك في عملية التواصل، وهو الذي ينخرط ويتحكم في التفاعلات الكلامية» (Arcaini.E, 1972, p18)، وأن التعليم الناجح لقواعد لغة ما هو ما تكون مقدماته في الاعتماد على تكرار النصوص ضمن عملية الاكتساب، بناءً على أن «التكرار المكثف للجمل التي تبين وتجسد نفس النموذج يُفترض به أن يجعل هذا النموذج شيئاً لازماً في ذهن الطالب» (Arcaini.E, 1972, p18).

والحق أن اللسانيين والبيداغوجيين هم أحوج إلى استئثار التكرار في الاكتساب منه في التعلم. وعلى الرغم من أن الاعتماد على التمرين البنيوي بصفته مظهراً من مظاهر التكرار خطوة مهمة من خطوات العملية التعليمية في تدريس اللغات إلا أن «التمرين البنيوي يعتمد على الاكتساب أكثر مما يعتمد على التعلم» (Arcaini.E, 1972, p18)، إذ إن الاكتساب يرتبط بتراكيب اللغة ونصوصها ويتم دون جهد واع (Denis Girard, 1991, p46)، بينما يرتبط التعلم بقواعد تلك النصوص ضمن ما يسمى بالنحو الظاهر (الواعي) *Grammaire explicite*، حيث يكون تعليم الوصف النحوي الخاص بعناصر لغة ما نظامياً دقيقاً ومستعينا بمصطلحات أصلية وبسيطة لنموذج الشرح اللغوي *Modèle métalinguistique* (Henri Besse et Rémy Porquier, 1993)، ومحدداً غرضه بتحقيق التيسير البيداغوجي لعملية التعلم.

لكن اللافت للنظر أن الاستناد إلى مسألة النحو الظاهر القائم على البنية والتنظيم المورفولوجي يبدو من منظور اللسانيات التلفظية قاصراً عن بلوغ نتائج التعلم الجيد للغة لا سيما للناطقين بغيرها، ومن حججهم في ذلك أن تعلم اللغة لا يشترط فيه الخضوع لاعتبارات التعليم وفق معطيات النحو التقليدي المبني على المعايير الشكلية؛ يقول ب. شارودو (Charaudeau. P,) : «لا يمكن أن نطمئن أبداً إلى أن المعرفة الجيدة لعمل نظام لساني ما

[يريد معرفة النحو المورفولوجي الشكلي] تحسّن من معرفة الكلام والكتابة، كما أنه لا يكون الشخص بحاجة إلى أن يكون ميكانيكياً حتى يتعلّم السياقة. إنه ليس من الضرورة معرفة تحليل اللغة من أجل إجادة التعبير». ومن هنا قد يكون من الأجدي الخلوّص إلى النتيجة التالية: أن يعرف المتعلم كيف يتواصل بلغة ما دون أن يعرف قواعد نحوها أفضل له من يعرف قواعد نحوها دون أن يعرف كيفية التواصل بها.

تكاد تتفق الكتابات التلفظية على أن هنالك نحواً آخر يختلف اختلافاً كبيراً عن النحو المورفولوجي الشكلي، ويبدو أمثل وأنجع في تعليم اللغات، يسميه شارودو نحو التلفظ، أو النحو الدلالي (Charaudeau) P، ويسميه كيليوبي نحو الخطاب (Ducard. D, 2004, p.17)؛ وفي هذا الصدد يمكننا الإشارة إلى أن أحدث النصوص الرسمية المتعلقة بتعليم الفرنسية في المدرسة تدل، بقوة، على توجيه جديد، وتثير حول ذلك النقاشات والأسئلة. وفي سياق هذا التوجيه الجديد لم يعد الغرض العام هو "التحكم في اللغة"، وإنما تغير ليصبح "التحكم في الخطاب" (Ducard. D, 2004, p.17).

إن قراءة سريعة في كتب التعليميات لتبيّن أن استغلال رصيد الاكتساب في تعليم قواعد النحو يعد شرطاً ضرورياً لدى جميع المتخصصين في تعليميات اللغات. وذلك بغض النظر عن الفرق المنهجية بين الموقف التعليمي البنوي الذي يعتقد أن «اللغة ليست سوى مجموعة من السلوكيات الملاحظة، تلك التي لا تُكتسب إلا عن طريق التطبيق المكثف» (Henri Besse et Rémy Porquier, p81-82)، والموقف التعليمي المنتسب للسانيات التوليدية الذي ينطلق في استغلال رصيد الاكتساب من اعتقاده أن «أي متكلم يملك القدرة على إجراء تحويلات بتطبيق عدد من القواعد يتم فيها توليد عدد لا نهائي من الجمل بمساعدة عدد محدد من الوحدات المعجمية والصوتية بناءً على أن "الكفاية اللسانية" هي التي تحدّد شروط "الأداء" الملاحظ في الخطاب» (Denis Girard, 1991, p25).

ودعماً للموقف التعليمي المأخوذ من توجيهات النحو التوليدي تظهر بعض الكتابات التلفظية المشتغلة بتعليم اللغات لتبيّن أن مبدأ ممارسة اللغة عند تعلمها إنما يقع ضمن إطار حركة الفكر داخل اللغة، حيث تحدث انفعالات عصبية تختلف من شخص لآخر، وتهمي لظهور نحو ذاتي (Ducard. D, 2004, p. 24)، ولكن لا يمكن لهذا النحو الذاتي أن يظهر إلا في ظل ظروف تعليمية وتعليمية تؤمن بممارسة اللغات ممارسة يحضر فيها المتكلم، والمقامات، والظروف، والقواعد الاجتماعية والثقافية، أي أنها تؤمن بنحو ذي وجهة عملية يتجاوز معطيات النحو التقليدي، ويخرج من قوقعة معايير النحوية الصورية، ومن أمثلة ملفوظاته المخترعة، الجاهزة، المتبوتة من سياقها (Ducard. D, 2004, p.34)؛ ومن هنا نخلص إلى أن تعلم اللغة تكون له حظوظ كبيرة في

النجاح حينما تتاح للشخص المتعلم فرصة لمتابعة التعليم في ظل معاشته لمقامات يومية تسمح له باكتساب اللغة عن طريق ممارستها (Bertaux. P, 2000, p3).

ومع ذلك يجدر الانتباه إلى أنه لا ينبغي الانجرار وراء الاعتقاد أن في ممارسة النحو على هذا الوجه الذي عرضناه دعوة إلى إهمال التعليم والتعلم المستندين إلى قواعد النحو في تنظيمها الصوري المبني؛ فتعلم هذه القواعد يظل مرحلة ضرورية من أجل ترتيب عناصر اللغة وإدراك علاقاتها وقوانينها في ضوء ما يعين على ترسيخ ملكتها، وامتلاك تصور واع لنظامها، وذلك استناداً إلى أن « التعلم الواضح والواعي والصوري يضمن أو يقوي الاكتساب (Henri Besse et Rémy Porquier, 1991, p 80)»، وإلى « أن ما يُتعلَّم لا يمكن أن يؤدي إلى تحكُّم، في اللغة، مستمر وسهل وطبيعي إنما يؤدي، فقط، إلى مراقبة ومتابعة التماثل بين ما يُكتسب وما يُتعلَّم » (Henri Besse et Rémy Porquier, 1991, p 76). ولكن السؤال الذي يتبادر إلينا ههنا: بأي طريقة يتم تعليم هذه القواعد؟ ينبغي الانتباه إلى أن هنالك فرقا كبيرا بين نحوين: نحو شكلي نظري مبتور من واقع اللغة الحي، مصبوب في أذهان المتعلمين قواعد جامعة جافة، ونحو إجرائي يتم تحصيله ذاتيا بالممارسة والملاحظة والمعاشة والتحفيز.

لابد لنا - إذن - من مراعاة مبدأ الممارسة الحية للغة العربية سواء على مستوى الاكتساب، وذلك عن طريق تحفيز قدرات المتعلم الذهنية واستثارتها بما يدفعه إلى تقوية رصيده وترسيخه، أو على مستوى تعلم القواعد، وذلك من خلال إدراج المفوظات في سياق التلفظ «ولا بد لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد؛ إذ إن اكتساب المفاهيم يتطلب حضوراً في الواقع الحسي- للأشياء» (حساني، ٢٠٠٢، ص ٥٤)، وإن في الالتزام بهذا الموقف ما يحمل القائمين على وضع برامج العربية مسؤولية اختيار النصوص القريبة من الواقع الحسي- للمتعلمين، والملائمة لحاجاتهم ولقدراتهم في الفهم والاستيعاب. وههنا نأسف لإلغاء مادة المحفوظات من برامج المراحل التعليمية الأولى في بعض البلدان العربية، في زمن يبدو فيه العربي أحوج ما يكون إلى الاتصال بلغته والانغماس في نصوصها.

إن القيام باستشارة متعلم العربية غير الناطق بها يقتضي وجود مثيرات في الواقع التعليمي الذي يحيط به. وقد قسّم بعض العلماء هذه المثيرات إلى قسمين: مثيرات خارجية وأخرى داخلية؛ أما الخارجية فتتعلق بالمحيط الذي يأخذ المتعلم عنه لغته، وذلك استناداً إلى مقولة دو سوسير التي ترى أننا «نتعلم لغتنا الأم من خلال إصغائنا للآخرين، فهي لا ترتسم في أدمغتنا إلا بعد تجارب عديدة» (De Saussure, 1994, p.38 – 39). وإن من أبرز ما تؤكدُه عملية الإثارة والاستجابة في تعلم اللغة " أن الانطباعات التي نستقبلها من خلال سماعنا للآخرين

هي التي تغير من عاداتنا اللسانية " (Saussure(de). F, 1994, p.38-39)، وأما الداخلية فهي ما يتعلق بعملية التعلم ذاتها، وما يتصل بها من قدرات ذهنية تتم بها عمليتا الفهم والإفهام، ويتم بها شكل الاستجابة التي يتعود عليها متعلم اللغة بناءً على أن «تعلم لغة ما يعني اكتساب مجموعة من ردود الأفعال النطقية والسمعية» (Arcaini. E, 1972, p. 22).

كما سبق يمكننا أن نخلص إلى نتيجة مفادها أن تعلم اللغة الثانية أمر لا يتم تحصيله عن طريق الاكتفاء بتقنيات التعليم العادي المباشر إنما يتم بتوجيه المتعلم إلى تحصيل قواعد النحو تحصيلًا ذاتيًا، وإلى الانغماس^(١) Immersion في الأوساط التي تستعمل العربية^(٢)، أو وإلى حفظ نصوص اللغة العربية واستعمالها إلى الدرجة التي ينتزّل فيها المتعلم - لكثرة حفظه لكلام العرب - منزلة من نشأ بينهم على حد تعبير ابن خلدون. وعند هذه النتيجة من التحليل سيكون من الخطأ الفادح الاعتقاد بأن تعليم العربية، لا سيما للناطقين بغيرها، يكفي فيه أن يقوم على استعراض القواعد بشكل جاهز، وتقديمها للمتعلم من خلال أمثلة مجردة، ومطالبته بحفظها في الذهن قوالب جامدة إلى حين استظهارها يوم الامتحان. وفي ظل الاستجابة لمضمون هذا التوجيه يدرك المعلم مدى ما يلحقه من ضرر للتعليم والتعلم إذا ما اكتفى بحشو القاعدة في ذهن المتعلم حشواً، ومدى ما يضيّعه من الفائدة حينما يكتفي بتدريسه قواعد اللغة بعيداً عن المعيشة، والملاحظة، والتحفيز.

٤ - من نحو الشكل إلى نحو المعنى :

يكاد يتفق أكثر المعلمين والمتعلمين ومختلف الدارسين المهتمين على أن من أكبر العقبات في تعلم قواعد النحو العربي أنها قواعد تتسم بالصعوبة والاستغلاق. والواقع أن هذه الصعوبة لا ترجع إلى الطبيعة البنوية لنظام اللغة العربية في ذاته، أو لنظامها النحوي في ذاته بل إن «الجانب البنوي المحض - أي نظامها اللغوي المجرد - لا يسهم في هذه الصعوبة إلا بقدر قليل؛ فاللغة العربية، من حيث البنية، لغة مطّردة ومصقولة بشكل غير معهود» (ديفيد جستيس، ١٤٢٥ هـ، ص ٢٥-٢٦). إنما ترجع الصعوبة في تعلم قواعد النحو العربي - لدى أبناء العربية قبل غيرهم - إلى ذلك الانفصال بين متكلم العربية المعاصر ولغته، ويبدو أن من أسباب هذا الانفصال تلك الظاهرة التي يسميها بعض اللغويين المحدثين بظاهرة ازدواجية اللغة. ويرجع تاريخ مشكلة الانفصال هذه إلى

(١) أساليب الانغماس متعددة في الثقافة الغربية لتعليم اللغات؛ فقد يكون الانغماس بإدماج المتعلم في بيئة يتكلم أهلها اللغة التي يريد دراستها، وقد يكون بإقامته وسط عائلة أجنبية، وقد يكون بتدريسه على إجراء محادثات باللغة نفسها.

(٢) مما نأسف له ههنا أن العربية الفصحى ليس لها في بلداننا العربية وسط يصلح لممارسة الانغماس بكيفية نظيفة؛ ذلك أن هنالك لغة ثانية، هي اللغة الدارجة، تزاومها، وتختلط بها، بل إنها تتفوق عليها بهيمتها على أكثر الأوساط الاستعمالية، وتقتطع منها في كل يوم قطعة جديدة.

بداية ما سماه جعفر ذلك الباب بـ "الانحطاط اللساني" خلال القرون الأولى للحضارة العربية الإسلامية إذ يقول: «لقد بدأ الانحطاط اللساني حين فصل العرب علوم البلاغة عن صرف العربية ونحوها وأدى ذلك الفصل إلى إعاقة قيام اللغة العربية الفصحى بوظيفة الاتصال في جميع مجالات الحياة» (دك الباب، د.ت، (أ)، ص ٢١).

والمواقع أن الانحطاط في استعمال اللسان العربي إن كان لم يعرف شدته إلا في القرون المتأخرة فإن أسبابه تعود إلى أواخر القرن الثاني الهجري، وهو التاريخ الذي ابتدئ فيه الفصل بين دراسة النحو من حيث هو علم أراد له النحاة المتأخرون أن يتخصص في دراسة الألفاظ والأبنية في ذاتها دون معانيها، ودراسة البلاغة من حيث هي علم يهتم بواقع اللغة المرتبط بالاستعمال في سياقه التواصل (دبه، ٥-٧ / ديسمبر ٢٠١٢)؛ يتجلى ذلك فيما قام به بعض النحاة المتأخرين ممن كانوا يحرصون - في غلو وتعسف - على دراسة مظاهر البناء الصوري التجريدي لقواعد اللغة مأخوذين بسحر العربية وعبقريتها في كثرة اطرادها، ودقة نظامها، واستمرار أقيستها، وبوجاهة ما يجرونه فيها من التحليل الصوري لمنطق أرسطو، ومهملين جانبها الإفادي الذي يدرس علاقتها بالأغراض والمقاصد. «وقد انجر عن ذلك - مع مرور الزمن - وقوع الانفصال بين العربي ولغته الفصحى التي أصبحت لغة ثانية إلى جانب لغة أخرى مشتقة منها لكنها أقرب إليه وأكثر استعمالاً منها، وهي ما أصبح يسمى اليوم اللغة العامية أو اللغة الدارجة» (دبه، ٥-٧ / ديسمبر ٢٠١٢).

ولإزالة هذه الازدواجية دعا بعض الدارسين، اليوم، إلى التخلص من الفصحى لتحل محلها العامية بحجة بساطتها في الاستعمال وقدرتها على تأدية المعاني القريبة، وتمثيل التعبيرات الملموسة، ودعا آخرون إلى إصلاح الكتابة، ودعا فريق ثالث إلى إصلاح المعجم العربي، ولكن معظم الدعوات ينصبُّ في إصلاح قواعد النحو العربي (دك الباب، د.ت (ب)، ص ٢١)، من خلال جهود قيِّمة^(١) اهتم أصحابها بإصلاح النحو العربي متأثرين بمفاهيم اللسانيات وبتوجيهاتها، وهي جهود بإمكاننا أن نجد فيها الكثير من العون في تدليل صعوبات التعليم لقواعد اللغة العربية.

وما دام الذي يعيننا ههنا تعليم العربية للناطقين بغيرها فإنه يبدو من الوجيه جدا استغلال مفهوم الكفاية لدى المتكلم/ المستمع المثالي ضمن ثنائية الكفاية/ الأداء Competence/Performance التي عرضها نوام

(١) من هذه الجهود نذكر: ما قدمه تمام حسان في كتابه: "مناهج البحث في اللغة" (١٩٥٥) و"اللغة العربية معناها ومبناها" (د.ت)، وما قدمه عبد الصبور شاهين في كتابه: "المنهج الصوتي في البنية العربية" (١٩٨٠)، وما قدمه الطيب البكوش في كتابه: "التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث" (١٩٧٣)، وما قدمه محمد عبد العزيز عبد الدايم في كتابه: "النظرية اللغوية العربية" (٢٠٠٦)، و"نظرية الصرف العربي. دراسة في المفهوم والمنهج" (٢٠٠١-٢٠٠٠)، وما قدمه جعفر ذلك الباب في كتابه: "طريقة صوتية في وصف قواعد صرف العربية ونحوها"، و"نحو نظرة جديدة إلى فقه اللغة" (د.ت).

تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية (Chomsky.N, 1970, p.108-109)؛ وذلك بتوجيه المتعلم - على نحو ما وضحناه في المبحث السابق - إلى الانغماس في نصوص العربية بالقدر الذي يمكنه من تحصيل خبرة كافية فيها تزيل لديه أسباب الصعوبة في تعلمها، وتقرب المسافة بينه وبينها، وتعينه على فهم واستيعاب دروسها وقواعدها.

ويبدو من تحليلنا لمعطيات الواقع اللغوي والنفسى للتلاميذ في درس النحو أن السبب في سهولة استيعابهم للقاعدة النحوية بعد اتصاهاهم بالنصوص وانغماسهم فيها اكتسابهم للغة من حيث هي نشاط فعلي حيوي كلي متكامل تتضافر فيه جميع العناصر لخدمة شيء واحد هو تحقيق الوظيفة التواصلية التي هي أداء المعاني (دبه، ٥ - ٧/ ديسمبر ٢٠١٢). وباستنادنا إلى هذا التحليل يمكننا القول إن المتعلم لا يعرف الفصل بين المباني والمعاني أو بين الواقع اللغوي والواقع غير اللغوي إلا عند تلقيه لقواعد اللغة وممارسة تقنياتها الصناعية في ظل الاستجابة البيداغوجية لمقتضيات التصنيف والتحديد.

ومن ههنا نقول إن المتعلم الذي تعود على الانغماس في نصوص العربية لا يضُرُّه ما تقتضيه تقنيات الصناعة في درس القواعد من الفصل بين مكونات الظاهرة اللغوية، بل تدعم لديه مكتسباته القبلية في اللغة. أما المتعلم غير العربي الذي لم يتعود على الانغماس في نصوص العربية فسيبدي عجزاً بيئياً في تتبعه للقاعدة النحوية واستيعابها لها لأن المعلم يعرضها عليه مجردة من المعاني، ولقد عوّدنا التعليم التقليدي، لقرون عديدة، على أمثلة لا تُعني المتعلم ههنا، ذلك أن معاني عباراتها تظل معاني مفترضة هي أقرب للتجريد والإطلاق منها إلى التواصل الدلالي الحقيقي الذي يستمد حيويته من التأثيرات الثقافية والاجتماعية، تلك التي ينبغي للمتعلم أن يعايشها ويتشربها إحساسه اللغوي جملة واحدة أثناء اتصاله بنصوص حقيقية، أو انغماسه فيها، وفي مقاماتها التلفظية الحية.

وعلى هذا يمكننا القول إنه لا يمكن أن يكون تعليم العربية ناجحاً للناطقين بها أو لغير الناطقين بها على السواء، إلا بأن نقدّم لهم نحواً يراعي المعنى، وينطلق منه. وإن كان هذا النحو، في الواقع، لا يلغي وجود الصور النمذجية ولا ينفى ضرورة احترام قواعد البناء، غير أنه يبحث فيما يُجري العلاقة بين هذه الصور وبين ما تدل عليه بهدف معرفة الأغراض التي من أجلها استعملت» (Charaudeau. P,). وحينما تدعو التلفظية إلى مراعاة المعنى في تعليم قواعد النحو إنما تفعل ذلك من أجل أن تحدّد أصناف اللغة من جهة صلتها بمقاصد التواصل، ومن أجل أن تنظر بأهمية، مع كل صنف، في الوسائل (الصور) التي تسمح بالتعبير عنه، ومن أجل أن تبين، بعد ذلك، أن هذه الصور التي تبدو صالحة للتعبير عنها تُنتج آثاراً خاصة للمعنى وفقاً لاستعمالها في هذا السياق أو ذاك، ولاستعمالها في هذا المقام أو ذاك (Charaudeau. P,)

والجدير بالتنويه أن نجد مارتيني - على الرغم من طروحاته البنوية المتمسكة بلسانيات اللغة - «يؤكد أن المبادئ العامة الوظيفية والبنوية قد تم إعدادها في ظل التغاضي عن التعقيد الحقيقي للوقائع، وأنه ينبغي على اللسانيين أن يرجعوا إلى منطلقات تداولية ستكشف، دون أي ريب، عن أهميتها في المستقبل. لكن جماعة لسانية ما ليست متناسقة على الإطلاق ولا مغلقة. هنالك أسباب منهجية جعلتنا نعزل مختلف المظاهر في مقام لساني ما، لعل أهمها المظاهر اللسانية، والاجتماعية والنفسية، بينما هي في الواقع ليست معزولة [...] وفي ظل الانغماس في الممارسات اللغوية الفعلية نجد أنفسنا في وجه واقع معقد بلا تناسق حقيقي ولا ديمومة حقيقية» (Walter. H et Feuillard. C, 2006, p.178).

إن المثير في هذا الكلام الذي يصدر من لدن قطب من أقطاب اللسانيات البنوية أنه بإمكاننا أن نستدل به على أن المبادئ البنوية في اللسانيات لا يصلح استثمارها في ترقية المواقف التعليمية، في حين تبدو النظريات التداولية، ومنها اللسانيات التلفظية، مناسبة تماما، ذلك أن وضعيات التعليم والتعلم إنما ترجع، ابتداءً، إلى مقامات حقيقية وعمليات تواصل حقيقية بين شخوص حقيقيين.

ومن أجل التجسيد الأمثل لاتصال المتعلم غير العربي باللغة العربية على هذا النحو الذي يتناهى يجب مراعاة ثلاثة أمور مهمة (دبه، ٥-٧ / ديسمبر ٢٠١٢):

الأول: تشجيع المتعلم على ممارسة الفصحى في محيط المدرسة وفي غيره من المحيطات الموجودة في مختلف مرافق الحياة اليومية. ولعلنا لا نبالغ إن قلنا إن الجرائد اليومية، وما يُعرض في القنوات العربية المختلفة من رسوم متحركة وأفلام أجنبية مدبلجة لتقدم - على الرغم مما يكتنف نصوصها من أخطاء أحيانا - خدمة جليظة لأبناء العربية ولغير أبنائها؛ ذلك أنها تساعد على امتلاك المتعلمين - صغارا وكبارا - لملكة الفصحى بكيفية تسهّل على معلمي اللغة وأساتذتها تحقيق الأهداف العلمية الناجعة في تدريس العربية وتذليل صعوبات قواعدها.

الثاني: الانطلاق، في تعليم قواعد اللغة، من نصوص حقيقية أو، على حد تعبير دوكار، «الانطلاق من ملفوظات مسيَّقة Contextualisés [موضوعة في سياقاتها]، ومحدّدة، أي ملفوظات موسومة بالنظر إلى ما تتضمنه من علاقة اتصال تبادلي، ونظام للإحالة (فضاء- زمن)، مع التمييز بين مقامات التخاطب والنصوص المكتوبة ضمن قراءة متقدمة وتأويل مؤجل، ومع ترك المماثلة بين الحدتي والخيال حيث نكون على صلة بصور تظاهرية للتلفظ» (Ducard. D, 2004, p. 37).

ولبنفس تصنيف تلفظي مشابه لتصنيف كيلولي السابق يعرض فيه المقابلة بين صنفين من الملفوظات باعتبار ما تتضمنه من إحالة زمنية: صنف يتحدد فيه زمن الملفوظ بكونه زما للخطاب وآخر يتحدد فيه بكونه

زمننا للحكاية؛ ومفاد الفرق بين الزمنين أن الملفوظ المؤدى في سياق زمن الحكاية يكون مفرغا من شحنات الخطاب وسماته الحية، وكأنه لم يصدر من أحد، وكأن الأحداث تقع فيه من تلقاء نفسها، ولا يكون فيه الضمير "أنا" حاضرا بسلطته. أما الملفوظ الذي يصدر في سياق زمن الخطاب فهو الملفوظ الشفوي والمكتوب الذي يحيل على تحصيل التلفظ Instance d'énonciation أي الذي يتضمن محولات^(١) Embrayeurs.

الثالث: وضع برامج النحو العربي وتوجيه قواعده في سياق ما يستجيب لمبدأ الربط بين النحو والمعنى، وذلك يكون من جانبين: الأول اختيار الأمثلة المناسبة لمحيط المتعلم حتى تبدو لديه كنصوص حقيقية يدرك قيمها ومعانيها ويتفاعل معها بما يستثير فيه ملكة اللغة، والثاني إعادة النظر في الأحكام النحوية الصادرة عن مواقف النحاة التعسفية، سواء تلك التي تنطلق من الإسراف في التقدير النحوي، أو تلك التي تغالي في الاهتمام بالجانب الشكلي للدراسة النحوية إلى درجة إغفال المعنى بله تقويضه أحيانا.

ومن الأمثلة على احتفال النحاة باللفظ دون المعنى إعراب الفعل المضارع بأن المضمرة وجوبا بعد لام التعليل أو لام الجحود، أو حتى، أو الفاء السببية، أو غيرها؛ فلو نظرنا في الواقع اللغوي لهذه الظاهرة النحوية نظرة علمية واصفة لبدا أمرها أهون من أن يُعمد فيه إلى هذا التكلف أو أن يُجتاز به هذا الطريق الملتوي، إذ يكفي أن يقول النحاة إن الفعل المضارع ههنا منصوب بهذه الحروف وليس بأن المضمرة بعدها^(٢).

ومن الأمثلة على تكلفهم في التحليل الشكلي لوحدات الجملة أنهم يجعلون المفعول به، في ما بني لغير الفاعل، نائبا للفاعل، وعلامة ذلك عندهم أنه يأخذ رتبته وحركته الإعرابية؛ والحق أن هذا التحليل إن كان يستقيم من جهة البناء اللفظي لعلاقة الإسناد فإنه لا يستقيم من جهة معناه، إذ كيف ينوب المفعول به، وهو الذي وقع عليه الفعل، عن الفاعل الذي أحدث الفعل وأوقعه على المفعول.

لقد كان نصيب المعنى، فيما خلفه النحاة المتأخرون من قواعد للنحو العربي، قليلا. وعليه لا بد من نحو يراعي المعنى وينطلق منه حتى يستأنس له المتعلم ويقبل أحكامه ولا يستهجنها ولا ينفّر منها. لكننا حينما ننظر في ما خلفه نحائنا القدامى من قواعد للنحو العربي، لا سيما لدى المتأخرين منهم، سنجد أن نصيب المعاني فيها قليل. ومع ذلك يمكننا أن نستثني فئة قليلة منهم اهتمت بالمعنى ودعت إلى مراعاته سواء من المتقدمين كسيبويه، أم من بعض المتأخرين كابن جني، والجرجاني، والأستراباذي، يقول ابن جني (ابن جني، د.ت، ص ٢٥٥): «وذلك أنك

(١) متحول صفة كلمة يتغير معناها حسب وضعها، فهي لا تتوفر على إحالة خاصة في اللغة، ولا تتلقى إحالة إلا حين دخولها في سياق خطاب معين (مكتب تنسيق التعريب، ٢٠٠٢، ص ١٣٥).

(٢) للصيداوي مناقشة مستفيضة لانتقاد هذه التعليلات النحوية، وردّها (ينظر: ١٩٩٩، ج ٢، ص ١٠٣٢ ١٠٤٢).

تجدد في كثير من المنشور والمنظوم الإعراب والمعنى متجاذبين: هذا يدعوك إلى أمر، وهذا يمنعك منه، فمتى اعتورا كلاماً ما أمسكت بعروة المعنى، وارتحت لتصحيح الإعراب». ويقول الجرجاني: "وأنت إن عمدت إلى ألفاظ فجعلت تتبع بعضها بعضاً من غير أن تتوخى فيها معاني النحو، لم تكن صنعت شيئاً تُدعى به مؤلفاً [...] مثال ذلك: أنك إذا قدرت في بيت أبي تمام:

لعاب الأفاعي القاتلات لعابُه وأرئى الجنى أشتارته أيدٍ عواسلُ

أن "لعاب الأفاعي" مبتدأ، و"لعابُه" خبر كما يُؤهمه الظاهر^(١) أفسدت عليه كلامه، وأبطلت الصورة التي أرادها منه، ذلك أن الغرض أن يشبه مداد قلمه بلعاب الأفاعي [...] وهذا المعنى إنما يكون إذا كان "لعابُه" مبتدأ، و"لعاب الأفاعي" خبراً" (الجرجاني، د.ت، ص ٢٧٠-٢٧١).

ومن الأدلة، كذلك، على إقلال النحاة من شأن المعنى قول عبد القاهر الجرجاني: «وقد وقع في ظنون الناس (يعني النحاة) أنه يكفي أن يقال إنه قدّم للعناية [أي ما يقدّم من الألفاظ] ولأن ذكره أهمّ، من غير أن يُذكر من أين كانت تلك العناية، ولم كان أهمّ، ولتخيّلهم ذلك فقد صغر أمر التقديم والتأخير في نفوسهم، وهونوا الخطب فيه، حتى إنك لترى أكثرهم يرى تتبّعه والنظر فيه ضرباً من التكلّف، ولم تر ظناً أزرى على صاحبه من هذا وشبهه. وكذلك صنعوا في سائر الأبواب، فجعلوا لا ينظرون في الحذف والتكرار، والإظهار والإضمار، والفصل والوصل، ولا في نوع من أنواع الفروق والوجوه إلا نظراً فيما غيره أهمّ لك، بل فيما إن لم تعلمه لم يصرّك. لا جرم أن ذلك قد ذهب بهم عن معرفة البلاغة، ومنعهم أن يعرفوا مقاديرها، وصدّ أوجههم عن الجهة التي هي فيها، والشق الذي يجويها» (الجرجاني، ١٤٢٢/٢٠٠٢، ص ١٤٩).

يبدو واضحاً في نص الجرجاني السابق أنه ينتقد النحاة في انصرافهم عن أهمية التقديم والتأخير، وعمّا يمكن أن يثمره اختلاف وجوه اللفظية المتقابلة من فروق دلالية دقيقة، ومن الأمثلة التي يقدّمها الجرجاني على أهمية التفريق بين وجوه التقديم والتأخير قوله: «ومن أبين شيء في ذلك: الاستفهام بالهمزة. فإن موضع الكلام على أنك إذا قلت: (أفعلت؟) فبدأت بالفعل، كان الشك في الفعل نفسه وكان غرضك من استفهامك أن تعلم

(١) أو كما يقرره النحاة المتأخرون حينما يوجبون ألا يتأخر المبتدأ في مثل هذه الملفوظ (نص بيت أبي تمام) الذي تساوى فيه المبتدأ والخبر من جهة التعيين، إضافة إلى تساويهما في سائر الجهات مما يلزم عنه بالنظر إلى ما تقتضيه الصورة الافتراضية لبناء الجملة النحوي المحافظة على الرتبة، لكن المعنى في نص بيت أبي تمام أعلاه خرق قاعدة النحاة هذه بحيث تقتضي صحته، على ما يوافق مقصد المتكلم، أن يتأخر المبتدأ على الرغم من تساويه مع الخبر؛ وهذا هو وجه اعتراض الجرجاني الضمني على النحاة.

وجودّه. وإذا قلت: (أأنتَ فعلتَ؟) فبدأت بالاسم كان الشك في الفاعل من هو، وكان التردد فيه» (الجرجاني، ١٤٢٢/٢٠٠٢، ص ١٤٩).

ومع ذلك فإن مواقف الجرجاني من المعنى، ومواقف من دعا معه إلى رد الاعتبار إلى المعنى، لم تلق - لدى جمهور النحاة المتأخرين - من العناية والاحتفال ما لقيته مواقف الاهتمام بالشكل في ظل هيمنة توجهات الدراسة اللفظية المنبثقة عن الاهتمام بنظرية العامل.

ولمّا انصرف النحاة عن النظر في المعاني كان لا بد أن ينشغلوا بما سواه من التحاليل الشكلية، والتقديرية القائمة على المنطق وتجريداته الفلسفية، كل ذلك من خلال دوامة لا نهاية لها من النزاع والجدل، وقد كان ذلك سببا دعا بعض الدارسين المحدثين إلى تخلص قواعد النحو العربي مما لابسها من الفكر النحوي المعقد القائم على الخلافات وعلى المغالاة في الشكل والتقدير (الصيداوي، ١٩٩٩، ص ص ١٣-١٨؛ حسان، د.ت، ص ١٨٥، ٢٠٠، ٢٠٤).

هذا ويمكننا القول من جانب آخر أن المشكلة في دراسة هذا التراث النحوي ليست في كونه مثقلا بمسائل الخلاف والتنازع، وبمسائل التعليل المعقدة، وإنما هي في إصرار المهتمين بتعليم العربية على الرجوع إليها، وإرهاق المتعلمين بها، وعلى هذا يمكننا أن نخلص إلى القول إننا لا نجد، في الواقع، أية مشكلة في دراسة مسائل النحو العربي القديم والإفادة منها إذا ما اقتصرنا هذه المسائل على أن تكون نحوا علميا يتخاصم حوله المختصون، ويحتفي بدرسه الجامعيون والأكاديميون لا سيما في مراحل التعليم الجامعي المعمق.

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا إن من أبرز الأسباب في هذا الذي وقع فيه النحاة المتأخرون، ومن ورائهم، في ذلك، أهل تعليم العربية في القديم والحديث، عدم استشعارهم للفرق بين النحو التعليمي والنحو العلمي، أو الفرق بين النحو وعلم النحو؛ «فلقد انقضت اثنا عشر قرنا والناس - متخصصين وغير متخصصين - على أن (النحو) هو قواعد اللغة !! لا يفرقون بين القاعدة وما يدور حولها من تفكير، ورأي، واختلاف وتنازع» (الصيداوي، ص ١٣)، أي أنهم لا يفرقون بين ما يحتاجه المتعلم للغة ونحوها، وما يحتاجه الدارس المتخصص في علم النحو؛ فإذا كان الثاني يحتاج إلى دراسة قضايا النحو دراسة علمية نظرية معمقة، فإن الأول يحتاج إلى أن يتعلم كيفية استعمال اللغة استعمالا عمليا لا سيما استعمالها فيما يحتاجه في حياته اليومية.

ومما ترتب على عدم التفريق بين النحوين لدى أهل تعليم العربية أنهم يلزمون المتعلم بما يلزمون به الدارس المتخصص؛ من تفلسف في قضايا النحو بما يفيض عن حاجته في كثير من الأحيان، وتفكير منطقي مثقل بالخلافات والنزاعات، ومن أمثلة ذلك إيراد الوجوه الإعرابية المختلفة للعبارة الواحدة، وتعليل الظواهر اللغوية

في الكلام، والتعرض لبعض إشكالات التصنيف والتعليل في الكثير من مسائل النحو والصرف، مثل التعرض لأصل المشتقات هل هو الفعل أو المصدر؟، ومثل السؤال عما يرفع المبتدأ والخبر، إلى غير ذلك من مثل هذه المعارف النحوية المدجّجة التي تجعل المتعلم ينأى عن لغته، ويستهجّن قواعدها؛ بينما هو لا يحتاج إليها في واقع الأمر، فالغرض من تعليم اللسان «إكساب المتعلم القدرة العملية (لا النظرية) على استعمال اللسان وليس أن نجعل منه عالماً متخصصاً في علوم اللسان» (حاج صالح، ج ١، ص ١٨٢). ويبدو أن ابن جنّي كان يعي هذا الفرق جيداً حينما لم يزد في تعريفه للنحو عن قوله «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 رُدَّ به إليها» (ابن جنّي، (د.ت)، ج ١، ص ٣٤).

وفي هذا الصدد قد يكون من اللائق أن تُبدي إعجابنا ببعض مواقف نحاة الكوفة المعروفين بملاحظاتهم العلمية الوصفية، تلك التي ينفرون فيها من التعسف والتكلف، ومن أمثلة ذلك أنهم يُجيزون ورود الاسم الذي أسند إليه الفعل فاعلاً، ولو تقدم، ولا يرون مانعاً في أن يخالفوا بذلك قاعدة نحوية للبصريين تُنكر أن يتقدم المعمول المرفوع على عامله الذي عمل فيه الرفع، ومثاله أيضاً: تجويزهم دخول "إذا" على الاسم خلافاً للبصريين الذين يتعسفون في قولهم إن "إذا" لا تدخل على الاسم، وإن ورد بعدها اسم فإنما يقدرون قبله فعلاً يُفسر ما بعده.

وفي سياق الحديث عن أهمية ربط النحو بالمعنى يبدو خليقاً بالقائمين على التعليم في البلدان العربية أن يلتفتوا إلى الدراسات المختلفة بمبادئ النحو الوظيفي، ونعني ههنا على وجه الخصوص الجهود اللسانية المتميزة لتنام حسان في إطار ما أصبح يسمى لدى بعض تلاميذه بنظرية القرائن، تلك النظرية التي تجعل محور تحليلها لوظائف الوحدات قائماً على دراسة المعنى. ولعل من أهم التوجهات النحوية التي ينبغي على واضعي البرامج النحوية أن يفيدوا منها في هذه النظرية الانصراف عن المغالاة في الاهتمام بالإعراب بما يجعل منه مظهراً للإسراف في الدراسة الشكلية ومبرراً للاعتناء بها على حساب دراسة المعنى. ذلك أن الحركة الإعرابية، في نظرية القرائن، ليست إلا مجرد قرينة من القرائن التي ينبغي الاحتفال بها جميعاً بالنظر إلى كونها عناصر متضافرة في خدمة وظائف الوحدات والجمل (حسان، د.ت، ص ٢٠٥).

٥- معاني النحو وعلم البلاغة:

يقتضي استئثار ثنائية النظام المغلق والنظام المفتوح في مراجعة مناهج تعليم العربية وتكييفها عدم الفصل بين دروس النحو ودروس البلاغة لا سيما ما يتصل منها بعلم المعاني؛ ذلك «أن علم المعاني أدخل في النحو ودلالة الجملة منه في مسائل البلاغة، فليس يكفي في الجملة أن تستوفي شرائط الصحة النحوية بل لا بد في ذلك من مطابقتها متطلبات المناسبات ومقتضيات الأحوال، ولن تكون الجملة مكتملة الصحة إذا لم يُراع فيها ذلك، فعلم المعاني إذن مكمل للنحو، ويجب أن يُضم إليه لتكون للنحو صفة العلم المتكامل» (نحلة محمود، ١٩٩٠/١٤١٠، ص١٦).

إن من أهم النتائج الإيجابية التي يسفر عنها اهتمام أهل تعليم العربية بالبلاغة في دروس النحو تدريس أساليبها النحوية من حيث هي خطابات استعمالية ذات دلالات حية يستطيع المتعلم تمثيلها في حياته اليومية، لا من حيث هي صور مجردة وأبنية افتراضية لا يطبق فيها المتعلم انغماسا، ولا يلمس فيها وشائج الاتصال والقربى، ويجد أن بينه وبينها أمدا بعيدا.

ويُعدُّ عبد القاهر الجرجاني أول من أعاد ضمَّ البلاغة إلى النحو بعدما فصلها عنه النحاة المتأخرون، وأول من أعاد للمعنى اعتباره في دراسة النحو بعدما أغفله النحاة المتأخرون ردحا من الزمن^(١)، أقول "النحاة المتأخرون" لأن الأولين لم يعرفوا هذا الفصل؛ فكتبهم النحوية تشهد بتعرضهم لقضايا البلاغة كالتقديم والتأخير، والحذف والاستفهام، والخبر، والوصل، والفصل، وغيرها من الأساليب المتصلة بالمعاني، وقد «كان دأبهم الاهتمام بكل ما يتصل بالعربية إن في المبنى أو المعنى، كيف لا وهم الذين كانوا يرون في النحو علما شاملا لجميع قضايا العربية من نحو، و صرف، وأصوات، وقراءات، وتجويد، وعروض، وبلاغة، حتى جاء المتأخرون فجعلوا لكل منها علما خاصا: و في ظل هذه النزعة إلى تخصيص علوم العربية كان نصيب النحو عندهم تركيز الاهتمام بالمبنى أما دراسة المعنى فقد تركوها للبلاغيين» (الطيب دبه، دبه، (مايو/ يوليه، ٢٠٠٦م)، ص ٦٤).

يقول عبد القاهر الجرجاني: « وقد وقع في ظنون الناس (يعني النحاة) أنه يكفي أن يقال إنه قُدِّم للعناية [أي ما يقدِّم من الألفاظ] ولأن ذكره أهم، من غير أن يُذكر من أين كانت تلك العناية، ولم كان أهم، ولتخيُّلهم ذلك فقد صغر أمر التقديم والتأخير في نفوسهم، وهونوا الخطب فيه، حتى إنك لترى أكثرهم يرى تتبُّعه والنظر فيه ضربا

(١) أي منذ أن " فصل العرب علوم البلاغة عن صرف العربية ونحوها. وأدى ذلك الفصل إلى إعاقة قيام العربية الفصحى بوظيفة الاتصال في جميع مجالات الحياة " (دك الباب، (أ)، ص ٢١)، إذ كيف يمكن للعرب أن يظلوا متصلين بلغتهم محتفظين بأساليبها واعين بخصائصها المعنوية والمبنوية والنحاة من حولهم يهتمون بالمعاني في دراسة النحو وتدرسه ؟ .

من التكلّف، ولم نَرِ ظناً أزرى على صاحبه من هذا وشبهه. وكذلك صنعوا في سائر الأبواب، فجعلوا لا ينظرون في الحذف والتكرار، والإظهار والإضمار، والفصل والوصل، ولا في نوع من أنواع الفروق والوجوه إلا نظراً فيما غيره أهمّ لك، بل فيما إن لم تعلمه لم يضرّك. لا جرم أن ذلك قد ذهب بهم عن معرفة البلاغة، ومنعهم أن يعرفوا مقاديرها، وصدّ أوجههم عن الجهة التي هي فيها، والشق الذي يحويها» (الجرجاني، ١٤٢٢/٢٠٠٢، ص ١٤٩).

فالجرجاني في نصه السابق ينتقد النحاة في انصرافهم عن أهمية التقديم والتأخير، وعمّا يمكن أن يثمره اختلاف وجوه اللفظية المتقابلة من فروق دلالية دقيقة، ومن الأمثلة التي يقدّمها الجرجاني على أهمية التفريق بين وجوه التقديم والتأخير قوله: « ومن أبين شيء في ذلك: الاستفهام بالهمزة. فإن موضع الكلام على أنك إذا قلت: (أفعلت؟) فبدأت بالفعل، كان الشك في الفعل نفسه وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده. وإذا قلت: (أأنت فعلت؟) فبدأت بالاسم كان الشك في الفاعل من هو، وكان التردد فيه» (الجرجاني، ١٤٢٢/٢٠٠٢، ص ١٥١).

وعلى ذلك يمكننا القول إن المرجعية الأساس في مناهج تعليم العربية ينبغي أن تكون للاستعمال الفعلي للغة وليس لقواعدها الصورية المفترضة. وإن كنا لا ننكر فضل هذه القواعد فيما تقدّمه من وصف دقيق لنظام العربية، وتوزيع قياسي لوحداته وتراكيبه، وفيما تُسهّم به من تنظيم الاستعمال واختزاله في أقسام مرتبة وقواعد مطردة، مما يسهل على المتعلّم التحصيل ويطوي له الكثير من الخطوات والمراحل. ولكن الاعتماد على تلك القواعد النحوية الصورية المفترضة في التعليم لا يكفي إذا لم تكن مغموسة في بحر الاستعمال، تتكامل معها معاني البلاغة وأساليبها، وتحققها مقامات المتكلمين ومقاصدهم.

وهنا مسألة هامة مفادها أن النحو الذي ينبغي أن يعتمد في مناهج تعليم العربية على الوجوه اليبداغوجية التي بيّناها هو نحو الأولين ومن والاهم (نحو الخليل وأتباعه)، وليس نحو المتأخرين. لكن ما نأسف له أن القائمين على إعداد برامج تعليم العربية في العصر الحديث اعتمدوا النحو الشكلي المستمد من كتب النحاة المتأخرين، مع أن استمدادهم من تلك الكتب هو الذي تسبب - على ما بيناه - في إحداث القطيعة بين النحو والبلاغة، وتسبب في إرهاب المتعلمين، لأجيال طويلة، في تحصيل ما يصعب تحصيله، وما لا جدوى من تحصيله في كثير من الأحيان. يقول عبد الرحمن الحاج صالح: « إن المبرمج للمادة اللغوية يعتقد - مقلداً في ذلك من جاء قبله منذ أقدم عصور الانحطاط - أن أحسن المراجع في ذلك هي تلك التي ألفها العلماء المتأخرون (ممن ينتمي إلى هذه العصور الحالكة). وهذا هو - في اعتقادنا - من أكبر الأخطاء التي يرتكبها العلماء المحدثون منا، أي أن يُجعل التراث العربي الإسلامي واحداً لا يختلف الجزء المتخلف منه عن الآخر السابق. والحق غير هذا [...] وعلى هذا

الأساس نعتقد أن القواعد التي ينبغي أن تُدرج في المناهج في حاجة مسببة إلى أن يُعاد فيها النظر في ضوء ما أثبتته علماءنا الأولون، وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك التي تتفق إلى حد ما مع تصور أولئك العلماء» (حاج صالح، ج ١، ص ١٨٣).

ومما سبق نخلص إلى أنه لا بد لأهل تعليم العربية من أن يراعوا في البرامج التعليمية التي يضعونها - إذا ما أرادوا لها النجاح - معطيات النظام المفتوح، ومعطيات علم البلاغة حيث الاستناد إلى الاستعمال الفعلي للغة، وألا يعتمدوا على كتب المتأخرين، تلك التي تحفل بقضايا النحو الشكلي وتقتصر على مسائله، وأن يرجعوا إلى كتب الأولين وكتب من والاهم، من المتأخرين، وأدرك القيم العلمية لمبادئهم اللغوية، وكان حقيقا بالتبعية لهم^(١). فإن فعل أهل تعليم العربية ذلك فقد سلكوا السبيل الأمثل الكفيل بتيسير طرق تحصيل العربية، واستيعاب أساليبها المختلفة، وبتقريبها من المتعلمين، وهو ما يحقق في النهاية استعمالا واسعا للغة العربية تبطل به تهمة صعوبة نحوها، وتهمة انكفائها على الخطاب الأدبي الراقي، وتخرج به من عزلتها لتتغلغل في مختلف ميادين الحياة.

٦- أثر النظام المفتوح في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

لم تهتم اللسانيات الغربية بظاهرة الانفتاح في نظام اللغة بقدر ما اهتمت بظاهرة الانغلاق. والحق أن ثنائية النظام المغلق والنظام المفتوح *Systeme clos/ Systeme ouvert*، ليس لها ورود واضح وصريح في الكتابات اللسانية الحديثة، إنما تعرض الإشارة إليها ضمنا في أغلب الأحيان. ولكن، على الرغم من أن حضورها، في هذه الكتابات، يبدو باهتا، والحديث عنها يبدو مقتضبا إلا أنها تتضمن فكرة وجيهة تدل على انشغال مهم في أعمال لسانيي الكلام لا سيما لسانيي التلفظ، ويمكننا اعتبار فكرة النظام المفتوح مدخلا من المداخل المنهجية التي تشير إلى تحوّل الدرس اللساني الحديث من نطاق الاهتمام بمعطيات اللغة ضمن واقعه الداخلي المغلق القار إلى نطاق الاهتمام بمعطيات الواقع الخارجي المفتوح على مختلف الظواهر الفردية الاختيارية الواردة ضمن استعمالات الكلام في مظهره الحركي. ويمكن القول إنه منذ منتصف القرن العشرين تتابعت جهود لفيف من اللسانيين الغربيين في سبيل بيان أهمية الجانب الحركي المفتوح في دراسة اللغة، وذلك بعد أن أدركوا أن «لسانيات اللغة تبدو مستحيلة إذا لم تكن أيضا لسانيات للكلام» (Ducrot.O, p.67)، ومن الذين تحدثوا عن النظام المفتوح، ودفَعوا إلى الالتفات إليه، وبنوا أهميته، اللسانيون التلفظيون، نذكر في مقدمتهم: ش. بالي الذي يشير إلى أن اللغة على الرغم من أنها تبدو كيانا يقوم على الانسجام، والوحدة، والتنظيم فإن فيها الكثير من الجوانب الدالة على الفوضى والتصادم، وهذا ما يتجلى في الكلام (Bally.Ch, 1967, p17-18). وإ. بنفنست الذي يقول في

(١) يمكننا أن نذكر من هؤلاء: أبا عثمان بن جني، ورضي الدين الأستراباذي، وعبد القاهر الجرجاني، وسراج الدين السكاكي.

مقابلة له بين دراسة العلامة ودراسة الجملة: «مع الجملة نغادر مجال اللغة من حيث هي نظام من العلامات، وندخل في عالم آخر حيث اللغة أداة للتواصل، والتعبير فيها هو الخطاب» (Benveniste, 1974, p.131)، وأ. كيليو لي صاحب مقولة: «إن اللغة نظام، لكنها نظام مفتوح» (Culioli. A, 1973 , pp 87).

ولعلّ من أهم مضامين الخطاب اللساني في سلسلة الكتابات اللسانية التابعة للسانيات التلّظية واللسانيات التداولية القول بأن اللغة ليست نظاماً مغلقاً على نفسه مثلما تحاول اللسانيات البنوية أن تؤكد في نظرياتها المختلفة، وإنما هي نظام يفتح على المعطيات الخارجية بشكل لا نهائي ويتداعى إلى صور من الاستجابة الكلامية المتأبّية - في كثير من الأحيان - على التحديد والتقليص. ويورد إ. بنفست، من خلال مقابله بين السيميائيات وعلم الدلالة، مقابلة بين الشكل والمعنى تهيئ للفهم أن اللغة تتأسس بانغلاقها على عالم العلامات *Monde des signes*، ولكنها مع ذلك تخترقه متّجهةً إلى ما تقوله تلك العلامات (Benveniste, 1974, p229). ويقول مصطفى ناصف فيما يؤكد المعاني الواردة في النصوص السابقة: «لقد استطاعت البنائية والسيميولوجية أن تختصر النظام أو اللغة اختصاراً قاسياً [...] فالنظام اللغوي لا حقيقة له بمعزل عن إحالة خارجية، وليس من الصحيح تماماً أن علاقات هذا النظام يعتمد بعضها على بعض اعتماداً داخلياً صرفاً. هذه الافتراضات تؤذي التجربة اللغوية» (ناصر، ص ٢٥١-٢٥٢).

وتجدر الإشارة ههنا إلى أن الانفتاح الذي غالباً ما يتحدث عنه اللسانيون التلّظيون ليس هو ذلك الانفتاح الذي قد يتمظهر في المعطيات اللسانية للملفوظات، وإنما يراد به استعمال جمل اللغة فيما تخرج به عن نماذج تراكيبها النحوية، مما يدفع إلى إدخال عناصر غير لغوية في تحديد المعنى وتوجيهه كالتنغيم، وتقطيع العبارة بالوقف، وهو ما يندرج ضمن ما يسمى بـ التصريف النغمي "Modulation" (Fuchs. C et LE, 1975, p113).

وإذا كان الانفتاح على مستوى التصريف النغمي موجوداً في جميع اللغات فإن مبدأ الانفتاح في المعطيات اللسانية الداخلية للملفوظات يبدو عطاؤه شحيحاً في الدراسات اللسانية الغربية على مستوى اللغات الأوروبية نظراً لأنها لغات إصاكية مغلقة لا تعتمد أنظمتها على الانفتاح إلا في ظواهر قليلة محدودة، وههنا تبرز خصوصية النظام اللساني للعربية؛ ذلك أن الانفتاح عبر معطياته اللسانية الداخلية للملفوظات يبدو منطويًا على مشروع كبير يعد بالكثير من الكشوف والإصلاحات؛ فظواهر الانفتاح في العربية متعددة ومتنوعة، نذكر منها على سبيل التمثيل بعض الظواهر على مستوى النظام النحوي: مرونة التركيب في الجملة العربية بالتقديم والتأخير، ووظيفة الحركة الإعرابية، وأسلوب الترخيم، وظواهر الحذف والتقدير المختلفة.

إن اعتماد فكرة النظام المفتوح في دراسة النحو العربي بإمكانها أن تسعى إلى صياغة قواعده وقضاياها صياغة جديدة يزول معها الانكفاء على دراسة المعطيات اللسانية الصورية المجردة، ويكون الاعتماد فيها أساساً على معطيات التلفظ حيث تتحول الجمل إلى ملفوظات، وتتحول مركزية المعنى من بنية الجملة النحوية إلى ظروف إنتاجها المقامي، وحيث يُعتمد في دراسة الملفوظ على تفسيره بالرجوع إلى المقام قبل تحليل تركيبه النحوي الداخلي، وحيث يصبح للمتكلم والمخاطب فاعلية وحضور في تفسير الخطاب وتوجيه دلالاته (Fuchs. C et LE) (Goffic, 1975, p9-10).

ومما يجدر التنويه به ههنا أن مساعينا للإفادة من نتائج البحث في لسانيات التلفظ لا ينبغي أن تحملنا على الإعراض عما قدمه علماءنا القدامى في هذا السياق المعرفي؛ والحق أن من يطلع على بعض كتاباتهم في البلاغة أو النحو أو الأصول لا سيما ما كتبه عبد القاهر الجرجاني، والقزويني، ورضي الدين الأستراباذي، وابن جنبي، وكثير من الأصوليين يجد أن الكلام عن مثل هذه المفاهيم الغربية ليس غريباً عليهم؛ فقد تناول الأصوليون مضمون ثنائيات هي أشبه ما تكون بثائية النظام المغلق والنظام المفتوح، وذلك من خلال حديثهم عن الوضع والاستعمال في مباحث الدلالة، وعن المنظوم واللامنظوم، وعن المعنى الأصلي والمعنى التابع، وعن الدلالة التصورية والدلالة التصديقية، وعن دلالة العبارة ودلالة الإشارة، وغيرها من الثنائيات التي تشير إلى سبق إدراك الأصوليين وتفطنهم إلى الفرق بين واقعي النشاط اللغوي: الواقع الداخلي للغة، والواقع الخارجي للكلام، وإلى ما يحتاج إليه كل منهما من تأطير منهجي مستقل، ونظر تحليلي خاص.

ونلاحظ ههنا أن الدرس اللغوي الأصولي على الرغم من أنه يحتفل بجانب النظام معاً إلا أنه يبدو، بحاجته إلى دراسة مستوى النظام المفتوح (غير المنظوم) للغة العربية، أقرب إلى ممارسة الاستدلال الشرعي منه بحاجته إلى دراسة النظام المغلق (المنظوم)؛ والسبب في ذلك يرجع إلى أن دراسة الأصوليين للألفاظ والمعاني في صورها المنظومة المغلقة لا تبدو مفيدة إلا في معرفة ما يؤدي «الدلالة على الأحكام بإطلاق»، ولا يسع فيه خلاف على حال؛ ومثال ذلك صيغ الأمر والنواهي والعمومات والخصوصيات، وما أشبه ذلك مجرداً من القرائن الصارفة لها عن مقتضى الوضع الأول» (الشاطبي، ج ٢، ص ٧٢). وهذا النوع من الدلالة يعدُّ - لإطلاقه وارتباطه المباشر بصيغ ألفاظه - مما لا يُجوج إلى استنباط وتأمل. أما ما عدا ذلك من أنواع الدلالات المفتوحة التي تنصرف فيها الصيغ عن أوضاعها الأصلية فهو مُحوج إلى استنباطه استنباطاً، وإلى تدبره وتصفح قرائنه وأحواله، وهو كثير في نصوص التشريع. يقول ابن القيم: «معلوم أن الاستنباط إنما هو استنباط المعاني والعلل [...] قال الجوهرى: الاستنباط كالاستخراج، ومعلوم أن ذلك قدر زائد على مجرد فهم اللفظ، فإن ذلك ليس طريقة الاستنباط؛ إذ

موضوعات الألفاظ لا تُنال بالاستنباط، وإنما تُنال به العلل والمعاني والأشبه والنظائر ومقاصد المتكلم» (ابن القيم، ج ٢، ص ٢٠١).

في ضوء هذه النتائج القيمة التي خلفها الأصوليون، وفي ضوء بعض الآراء المهمة لبعض النحاة المحتفلين بدراسة المعنى وبالاستناد إلى مساعي الإفادة من نتائج البحث اللساني في النظرية التلفظية يمكننا أن نُعدّ لصياغة منهج جديد في دراسة النحو العربي ينطلق من فكرة الفصل بين واقعي النشاط اللغوي، ويستوعب تقسيم نظام العربية إلى نظامين مغلق ومفتوح؛ مغلق يراعي قواعد اللغة الأصلية النموذجية القارة، ومفتوح يتتبع النشاط اللغوي للمتكلم عبر اختياراته الفردية من حيث هي ظواهر تحقيقية تستجيب لأغراض المتكلمين وانفعالاتهم؛ وفي سياق هذا التقسيم تعاد صياغة النحو العربي ليصبح نحوين: نحوا تتبع قواعده معطيات النظام المغلق، وآخر تتبع قواعده معطيات النظام المفتوح.

مصادر البحث ومراجعته

أ- باللغة العربية:

- ١- أرمينكو فرانسواز، (د.ت)، المقاربة التداولية، (تر / سعيد علوش)، الرباط، مركز الإنهاء القومي.
- ٢- الباهي حسان، (٢٠٠٠)، اللغة والمنطق . بحث في المفارقات، ط ١، الرباط، دار الأمان.
- ٣- دك الباب جعفر، (د.ت)، نحو نظرة جديدة إلى فقه اللغة. آفاق عربية، بيروت - لبنان .
- ٤- الجرجاني عبد القاهر، (١٤٢٢/ ٢٠٠٢)، دلائل الإعجاز في علم المعاني، (شرح وتقديم ياسين الأيوبي)، صيدا- بيروت، المكتبة العصرية.
- ٥- جستيس ديفيد، (١٤٢٥هـ)، محاسن العربية في المرآة الغربية أو دلالة الشكل في العربية في ضوء اللغات الأوروبية، (تر/ حمزة بن قبلان المزيني)، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
- ٦- ابن جني، (د.ت)، الخصائص، (تح/ محمد علي النجار)، ط ٢، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر.
- ٧- حاج صالح عبد الرحمن، (٢٠٠٧)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج ١، الجزائر، موفم للنشر.
- ٨- حسان تمام، (١٩٨٢)، الأصول. دراسة في إبستمولوجيا الفكر اللغوي عند العرب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٩- حسان تمام، (د.ت)، اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء - المغرب، دار الثقافة.
- ١٠- ابن خلدون، (٢٠٠٣)، المقدمة، (تح / خليل شحادة)، ط ١، بيروت - لبنان، دار الفكر .
- ١١- دبه الطيب، (ربيع الآخر / جمادى الآخرة، ١٤٢٧هـ، (مايو/ يولييه، ٢٠٠٦م)، في المسار التطوري للنحو العربي. قراءة في تحول المنهج من المبنى إلى المعنى، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل، الرياض، السعودية، المجلد ٠٨، العدد ٠٢، ص ٦٤.
- ١٢- الشاطبي أبو إسحاق، (١٤٢٤/ ٢٠٠٣)، الموافقات، (شرح: الشيخ عبد الله دراز)، ج ٢، ط ٣، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ١٣- حساني أحمد، (٢٠٠٢)، دراسة في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- ١٤- الصيداوي يوسف، (١٩٩٩)، الكفاف. كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية، ط ١، دمشق، دار الفكر.

١٥- ابن قيم الجوزية، (١٤٠٧/١٩٨٧)، إعلام الموقعين عن ربّ العلمين، (تر/ محمد محي الدين عبد الحميد)، بيروت، المكتبة العصرية.

١٦- المبرد، (د.ت)، المقتضب، (تح/ محمد عبد الخالق عزيمة)، عالم الكتب.

١٧- المتوكل أحمد، (٢٠٠٩)، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، ط ١، بيروت- لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة .

١٨- ياكبسون رومان، (٢٠٠٢)، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، (تر/ علي صالح وحسن ناظم)، ط ٢، الدار البيضاء المغرب.

١٩- نحلة محمود أحمد، (١٤١٠/١٩٩٠)، علم المعاني، ط ١، بيروت- لبنان، دار العلوم العربية.

ب- بالفرنسية:

- 1- Arcaini Enrico, (1972), Principes de linguistique générale, Payot Paris,.
- 2- Bally Charles, (1965), la linguistique générale et la linguistique française. Editions Francke Berne,.
- 3- Benveniste. E, (1995), Problèmes de linguistique générale, T1, T2, Cérès editions, Tunis.
- 4- Chomsky. N, (1970), Le langage et la pensée, Payot, Paris,.
- 5- Culioli Antoine, (1973), Sur quelques contradictions en linguistique , (le Seuil) ,.
- 6- Dubois. J, et autres, (2007), Dictionnaire de linguistique, Librairie Larousse , Paris .
- 7- Ducard Dominique, (2004), Entre grammaire et sens. Etudes sémiologiques et linguistiques, Paris, Ophrys,.
- 8- Ducrot Oswald, (1984), Le dire et le dit, Les éditions de minuit, Paris,.
- 9- Ducrot. O et Todorov. T, (1972), Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage. Edt de Seuil, .
- 10- Fuchs. C et LE Goffic. (1975), P, Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines, Classiques HachetteK Paris,.
- 11- Maingueneau. D, (1999), L'Enonciation en linguistique française, Hachette Livre, Paris.
- 12- Maingueneau. D, (1996), Les termes clés de l'analyse de discours, Mémo Seuil,.
- 13- Perret. M, (2010), L'énonciation en grammaire de texte, Armand Colin,.
- 14- Saussure (de).F, (1985). Cours de linguistique générale, Payot Paris,

أثر تطبيق التعليم المدمج في تعلم العربية للناطقين بغيرها، جامعة ديكن أنموذجاً

د. عبد الحكيم قاسم

جامعة ديكن - أستراليا

ملخص الدراسة

تعرض هذه الورقة البحثية، طريقة مبتكرة لتعليم اللغة العربية الفصحى المعاصرة، عبر الشابكة؛ وذلك باستخدام سلسلة من إستراتيجيات تفاعلية، ومتطورة، باستخدام تقنيات الوسائط المسموعة والمرئية، وبالاستفادة من أسلوب التعلم المدمج (Blended Learning). تعتمد مواد هذا المنهج في تصميمها، طريقة تركز على أساس المخرجات، وتتبنى وجهة النظر القائلة: "إن التقنية يمكن أن تلعب دورين: أحدهما أداة للتعلم، والآخر مدرساً. كما تحلل هذه الدراسة دور التقنية في تدريس اللغة، باعتبارها ركيزة من ركائز تصميم المنهج؛ حيث ستكون نقطة الانطلاق هي تحليل الاحتياجات والمنهج الذي ينتج عنه، وليست التقنية المستخدمة.

علاوة على ذلك، تناقش هذه الدراسة مدى إمكانية تعليم اللغة العربية خارج الصف الدراسي، لتصبح أدوات التعليم متاحة بشكل أكبر للمتعلمين، زماناً ومكاناً، حيث تم إنتاج موادّ تعليمية مبتكرة ومتطورة من خلال ربط النصوص المكتوبة بالمسموعة، وكذلك من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة الدراسية واللغوية المتنوعة.

وقد جرى تحليل نتائج استخدام أسلوب التعليم المدمج على مجموعة من الطلاب في جامعة ديكن عام ٢٠١١ بهدف تقييم مدى نجاح، وفعالية استعمال المواد المنتجة، في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من المنهج الدراسي. ويشير التحليل الأولي للبيانات المتوافرة، إلى أن الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية بأسلوب التعليم المدمج يستمتعون بتعلم العربية بهذا الأسلوب، ويجدون بيئة التعليم والتعلم عبر الشابكة بيئةً سارةً، كما أنها تمثل جزءاً مكماً لنظامهم الدراسي، الذي يساعد المتعلمين المستقلين، على تطوير أنفسهم، وفق ما يختارونه، من زمان، ومكان، وفي بيئة مرنة آمنة.

المقدمة

لقد ازداد الاهتمام على المستوى العالمي بشكل عام وفي العالم الغربي بشكل خاص بمسألة تعلم اللغة العربية كلغة إضافية (ثانية) وخاصة في أعقاب أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١، حيث أصبح تعلّم اللغة العربية وسيلة بالغة الأهمية للتعرف على ثقافة المجتمعات العربية والإسلامية وفهم طبيعة تفكير الناس فيها، علاوة على الأهمية الجغرافية والسياسية والتاريخية للوطن العربي. إضافة إلى ذلك فإن العديد من الطلاب يقبلون على دراسة اللغة العربية للتأهل لعدد من الوظائف الحكومية المختلفة. وهناك من يدرسون اللغة العربية لأنهم مهتمون ومتخصصون وخبراء يعملون في إدارات حكومية تتعامل مع الدول العربية، ومنهم دبلوماسيون وعسكريون وخبراء في مجالات عديدة، مثل العاملين في شركات النفط الأجنبية العاملة في الوطن العربي، كما أن هناك طلاباً جامعيين تتعلّق دراستهم الأكاديمية بالعالمين العربي والإسلامي ويحتاجون لدراسة اللغة العربية لأغراض البحث العلمي والأكاديمي، أما النوع الأخير من دارسي اللغة العربية في أستراليا، فهم طلاب من أصول عربية يرغبون في العودة إلى جذورهم، والتعرف إلى ثقافتهم العربية الأصلية، وليبقوا على تواصل دائم مع وطنهم الأم. على الرغم مما تقدم من أهمية اللغة العربية إلا أنّ مسألة تعليمها كلغة إضافية في الجامعات الأسترالية تواجه مجموعة من التحديات أهمها: مسألة استخدام الطالب للغة وممارسته لها خارج نطاق الساعات المحدودة التي يقضيها في الصف. لذا فإن هذه الدراسة تركز على إشكالية تعليم اللغة العربية كلغة إضافية خارج الصف الدراسي، لتصبح ممارسة اللغة أمراً متاحاً بشكل أكبر للمتعلمين، زماناً ومكاناً وذلك بالاستعانة بالتقنية الحديثة أي الشبكة وبرامج إدارة التعليم المتوفرة في الجامعات الأسترالية التي يمكن أن تلعب دورين: أحدهما أداة للتعليم، والآخر مدرساً، وبالتالي تسمح للطالب ممارسة اللغة بشكل تفاعلي خارج الفصل الدراسي من أي مكان وفي أي وقت يشاء.

نبذة عن وضع اللغة العربية في أستراليا

تعتبر الحكومة الفيدرالية الأسترالية اللغة العربية من اللغات المهمة إستراتيجياً لمستقبل أستراليا وذلك لسببين: الأول يرجع لحجم الجالية العربية في أستراليا، حيث يصل عدد المواطنين الأستراليين المنحدرين من أصول عربية إلى أكثر من 400,000 مواطن، وتعتبر اللغة العربية من أكثر اللغات استخداماً بعد الإنجليزية في ولاية "نيو ساوث ويلز". أما السبب الثاني فيرتبط بعلاقات أستراليا التجارية مع العالم العربي بشكل عام ومع دول مجلس التعاون الخليجي بشكل خاص، حيث تجاوز حجم التبادل التجاري بين أستراليا والعالم العربي ١٣ مليار دولار حسب إحصائيات عام ٢٠١١ (Australian Bureau of Statistics 1999). أضف إلى ذلك أن هناك أكثر

من ٢٢,٠٠٠ طالب عربي وافد يدرسون في الجامعات الأسترالية، غالبيتهم من مواطني دول مجلس التعاون الخليجي بشكل عام و المملكة العربية السعودية تحديداً.

بالرغم مما تقدم نجد أن اللغة العربية حالياً تدرّس فقط في خمس جامعات علماً بأن عدد الجامعات الأسترالية يصل إلى تسعٍ وثلاثين جامعة. تُدرس اللغة العربية حالياً في الجامعة الوطنية في العاصمة الأسترالية "كانبرا" وجامعتي: "نيو ساوث ويلز وغرب سيدني" في ولاية نيو ساوث ويلز وجامعتي "ديكن" و"ملبورن" في ولاية فيكتوريا. من الجدير بالذكر أن هذا العدد قد تراجع هذا العام إلى أربع جامعات فقط حيث قامت جامعة غرب سيدني بوقف تعليم اللغة العربية والإسبانية والإيطالية لاعتبارات مادية بحثية ونظراً لقلّة عدد الطلاب المسجلين في هذه اللغات مقارنة ببرامج أخرى.

برنامج جامعة ديكن

يعود تاريخ تأسيس برنامج اللغة العربية في جامعة ديكن إلى عام 1989، حين قامت الجامعة وبالتعاون مع غرفة التجارة والصناعة العربية الأسترالية في ملبورن بتقديم أول تخصص مزدوج يجمع بين اللغة العربية والاقتصاد والتجارة. تلا ذلك في عام ١٩٩١ تقديم برنامج الترجمة على مستويات الدبلوم والليسانس والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراة). وقد تميز هذا البرنامج منذ تأسيسه بتركيزه على الكفاءة التواصلية للغة وحاجة الطالب للتواصل باللغة العربية.

يعتبر برنامج جامعة ديكن لتعليم العربية كلغة إضافية من البرامج المتميزة والناجحة في أستراليا حيث حصل على جائزتين رفيعتين من مجلس التعليم والتعلم الأسترالي في عامي ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩ لتقديمه طريقة مبتكرة لتعليم العربية الفصيحة المعاصرة إلكترونياً، عبر الشبكة؛ وذلك باستخدام سلسلة من إستراتيجيات تفاعلية، متطورة، بمساعدة الوسائط المسموعة والمرئية، وبالاستفادة من أسلوب التعلم المدمج. ومما يميز برنامج اللغة العربية في جامعة ديكن عن بقية برامج اللغة العربية في الجامعات الأخرى أيضاً هو أن أكثر من ٨٥٪ من الطلاب الذين يدرسون العربية هم من أصولٍ ليست عربية وأن أقل من ١٥٪ من الدارسين هم من ذوي الأصول العربية. وكلهم يجمع في دراسته بين تخصصين من التخصصات آنفة الذكر: بحيث تكون اللغة العربية إحداها: العلاقات الدولية أو الدراسات الدولية، الاقتصاد والتجارة، التربية والتعليم. ومن أهم التطورات التي طرأت على برنامج اللغة العربية في ديكن في عام ٢٠١٣ هو تقديم اللغة العربية في الحرم الريفي للجامعة في مدينة "جيلونغ" الذي يبعد حوالي ١٢٠ كيلومتر عن "ملبورن". إضافة إلى ذلك فالتطور الأهم والأبرز هو تقديم اللغة العربية إلكترونياً لأي طالب يرغب في دراسة العربية في أي مدينة أو ولاية أسترالية.

التحديات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة إضافية

من أكبر التحديات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة إضافية في أستراليا هي مسألة ممارسة اللغة العربية خارج قاعة الصف لتنمية مهاراتهم اللغوية. ففي المراحل الأولى لتأسيس قسم الدراسات العربية في جامعة ديكن في عام ١٩٨٩ كانت اللغة العربية تدرس بالطريقة التقليدية حيث كان الطالب يتلقى ما بين ٥-٦ ساعات دراسية في الأسبوع، وبحسب المستوى الدراسي، إلا أن هذا الأمر بدأ يتغير منذ عام ٢٠٠٤ حيث تضاعف عدد الساعات الدراسية لطلبة اللغات بشكل عام في الجامعات الأسترالية عموماً وفي ديكن تحديداً ليصل إلى ما لا يزيد عن ثلاث أو أربع ساعات فقط أسبوعياً وذلك لاعتبارات مادية بحثية. هذا العدد القليل من الساعات أسبوعياً قد يكفي لطلبة اللغات الأوربية إلا أنه وبكل تأكيد لا يكفي لتعلم لغة كاللغة العربية التي تتميز بازدياد واجبتها التي تجمع بين الفصحى والعامية، بين لغة يتعلمها الطالب داخل قاعات الفصل ولكن لا تتوافر له الفرص لممارستها خارج الفصل. هذا الواقع الجديد فرض تحديات كبيرة على أساتذة اللغة العربية كان لابد من مواجهتها والتعامل معها وإيجاد الحلول لها. طبعاً هذا التقليل الكبير في عدد الساعات الصفية أدى أيضاً إلى تقليص المدخلات اللغوية الاستيعابية (comprehensible input) (Krashen, 1983; Peregoy & Boyle, 2001) التي تعتبر أمراً حيوياً في تعلم اللغات الأجنبية. أما التحدي الآخر الذي يواجهه الطالب فهو قلة الفرص التي تسمح له بالتعامل مع البيئة الأصلية للغة. فالطالب غالباً ما يكون معزولاً عن الناطقين باللغة العربية خارج قاعة الصف.

كيفية مواجهة التحديات

لقد أثبتت كثير من الدراسات بأن التعليم الإلكتروني يمكن أن يكون أداة فاعلة ومفيدة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام. كما أشارت الدراسات أيضاً إلى أن تصميم وتطوير موارد لغوية إلكترونية يقدم للطلاب فرصاً لتنمية قدراتهم ومهاراتهم اللغوية من جانب، ويوفر بيئة تعليمية تواصلية أصيلة خارج قاعة الصف من جانب آخر (Neri, Cucchiarinim Strike and Bores, 2002; Egbert 2003; Liu 2011) مما يؤدي إلى زيادة المدخلات اللغوية الاستيعابية (Krashen 1983, Cook 1996, Peregoy and Byles 2001, Neri 2001, Kearsley 2000, Cook 1996) كما أن التعليم الإلكتروني يتيح للطلاب الفرصة كي يتعلم وفقاً لقدراته الشخصية.

من أجل مواجهة التحديات آنفة الذكر التي فرضها هذا الواقع الجديد، ومن أجل الحفاظ على برنامج لغوي متميز وفعال، كان لابد من تطوير منظومة الحاسوب والتكنولوجيا المعاصرة من شبكة وبرامج إدارة التعلم المتوافرة

في الجامعة؛ كأحد سبل العملية التعليمية وذلك بالجوء إلى طريقة مبتكرة لتعليم اللغة العربية الفصيحة، عبر الشبكة؛ وذلك باستخدام سلسلة من إستراتيجيات تفاعلية، ومتطورة، بمساعدة الوسائط المسموعة والمرئية، وبالاستفادة من أسلوب التعلم المدمج. ففي عالم العولمة وفي ظل التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات (ICT) الذي شجع على التعلم الإلكتروني، أصبح التواصل بين المعلم وطلّبه وبين الطلبة أنفسهم يتم في أي زمان ومكان عن طريق استخدام وسائل التواصل المختلفة وهذه المسألة تشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة في عملية التعليم والتعلم. أضف إلى هذا كله، فإن الشبكة تعتبر وسيلة تعليمية حديثة في تعليم اللغات كونها تساهم في خلق بيئة تعليمية جيدة تساعد في جعل التعليم والتعلم أكثر متعة وتفعّل دور الطلبة في عملية التعليم الذاتي كما أنها تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب وتتيح الفرصة لكافة الطلاب للمشاركة في عملية التعلم حيث إنها تساعد الطلبة الخجولين الذين قد يشعرون بالحرج من ارتكاب الأخطاء أمام زملائهم الآخرين في قاعة الدرس مما قد يتسبب في مواقف سلبية تتمثل في عدم المشاركة في التعلم (Blanka 2008, Dziuban, Hartman, Juge, Moska and Sorg 2006; Castaneda 2008). فاستخدام الإنترنت يزيل هذا العبء النفسي- بإتاحة فرص التعلم الذاتي المستقل. فالطالب يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية، كما يمكنه تخطي المواد السهلة أو التي لا يحتاج إليها توفيراً للوقت، كما أنه يعطي الفرصة للمتعلم كي يتعلم وفقاً لقدراته مهما كانت درجة استيعابه للغة ومدى اكتسابه وقربه منها أو بعده عنها. وهنا يدخل الحاسوب معاوناً ومساعداً للتمكن من تنمية اللغة العربية ومهاراتها المختلفة لدى الطالب، وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى تحسين نوعية العلم ورفع الأداء عند المتعلم. أضف إلى ما تقدم أن استخدام الشبكة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام والعربية بشكل خاص في أستراليا ساعد على تخطي جميع العقبات الجغرافية التي تحول دون تعلم اللغة العربية ليتجاوز حدود الولايات بل والدول.

ولكي نواجه هذا التحدي الجديد الناتج عن تقليص ساعات الدراسة ومن أجل إتاحة الفرصة لطلاب اللغة العربية للتفاعل مع اللغة العربية خارج الساعات الصفية كان لا بد لنا من استثمار الحاسوب والشبكة لتحقيق هذا الهدف. لذا فقد بدأنا في سنة ٢٠٠٦ بتصميم وتطوير موارد لغوية تفاعلية مستوحاة من منهاج أهلاً وسهلاً المستخدم في الجامعة ومكملة له (Alosh 2008; Alosh 2010) من خلال الشبكة وباستخدام نظام إدارة التعليم المستخدم في جامعة ديكن (Desire 2 Learn). وقد اعتمدنا في تصميم هذه الموارد على طريقة مرتكزة على أساس المخرجات، ومؤمنة بأن التقنية يمكن أن تلعب دورين: أحدهما أداة للتعليم، والآخر مدرساً. فالتقنية هنا تعتبر مظهراً من مظاهر تصميم المنهج؛ أي أن نقطة الانطلاق ستكون تحليل الحاجات، والمنهج الذي ينتج عنه، وليست التقنية المستخدمة ذاتها، بحيث لا تكون هذه الموارد الإلكترونية بديلاً للمعلم وإنما مكملة لدوره.

فهذه الموارد تنمي مهارات الطلاب في استخدام اللغة العربية من خلال مجموعة من الدروس والأنشطة التي تتضمن نصوصاً تفاعلية تربط بين النص والصوت والصورة، التي بدورها تساعد في تبسيط المفاهيم المجردة وإثرائها كما تتضمن كما هائلا من الأنشطة والتدريبات التطبيقية والاختبارات الذاتية التي تساعد الطالب على تطبيق وتوظيف ما تعلم من أهداف لغوية وتواصلية. إضافة إلى تمرينات التقييم التي تساعد الطالب على اختبار ما تعلم من مهارات لغوية.

لقد تم، ما بين سنة ٢٠٠٦ و ٢٠١٠، إنتاج موادّ تدريسية مبتكرة، ومتطورة على محورين: لغوي ووظيفي أو تواصلية؛ تغطي جميع المستويات من المستوى المبتدئ وحتى المتقدم وذلك بهدف تعزيز التفاعل من خلال ربط النصوص المكتوبة بالمسموعة، وكذلك من خلال تقديم سلسلة من التمارين المناسبة، والفعاليات اللغوية الحقيقية التي تسمح للطلاب أينما كان وفي أي وقت يشاء أن يمارس اللغة ويطبق الأهداف التواصلية واللغوية لكل وحدة دراسية والقيام بعملية التقييم الذاتي والحصول على التغذية الراجعة الفورية. هذا وقد تم تقديم هذه الموارد في ثلاث وحدات تعليمية: وحدة الأهداف التواصلية واللغوية، ووحدة التطبيقات العملية والممارسة ووحدة التقييم كما هو مبين في الرسم أدناه.

تحتوي وحدة الأهداف التواصلية واللغوية على عرض مفصل للأهداف التواصلية واللغوية للدرس أو المادة اللغوية الجديدة التي يتم تقديمها من خلال برنامج العروض (Power Point Presentation) بطريقة شيقة باستخدام الصور والألوان. كما أنها أيضا تقدم النصوص والمعجم اللغوي للطالب بطريقة تفاعلية من خلال ربط النصوص المكتوبة بالمسموعة وذلك باستخدام أحدث التقنيات المتوافرة. أما وحدة التطبيقات العملية والممارسة فهي تحتوي على سلسلة كبيرة ومتنوعة من التمارين والفعاليات اللغوية الحقيقية المناسبة التي تم تصميمها بعناية لتعزيز ما تم تقديمه من أهداف تواصلية ولغوية في وحدة الأهداف وتسمح للطالب بالحصول على التغذية الراجعة الفورية، وبالتالي تعطي الطالب الفرصة لتقويم أخطائه بعيدا عن الشعور بالخجل أمام أقرانه الطلاب (Cleborne, 2005; Means 2010; Grant & Courtoreille 2007)، وفي الوحدة الثالثة، وحدة التقييم، يجد الطالب فيها نوعين من أنشطة التقييم: النوع الأول يركز على اللغة من تراكيب لغوية وقواعد وغيرها والثاني يركز على فهم المسموع وفهم المقروء.

التعلم المدمج

تعتمد منهجية التعلم المدمج أو المتمازج (كما يسميها بعضهم) على جمع الإستراتيجيات الممكنة في التعليم والتعلم، فهو مزيج من عدة طرائق تجمع ما بين التقليدي والإلكتروني باستخدام أحدث تكنولوجيا التعليم المتوافرة،

والمعلمُ مُيسِّرٌ ومُوجِّهُ لتعلُّم الطالب (Oliver and Trigwell 2005, Bonk 2006; Sharma 2010, Sharma & Barrett 2007)).

لقد بدأنا في عام ٢٠٠٨ بالتطبيق التدريجي لأسلوب التعلم المدمج على طلبة السنة الأولى (المبتدئين) وبحلول عام ٢٠١٠ تم تطبيق أسلوب التعلم المدمج هذا على طلبة جميع المستويات: المبتدئ والمتوسط والمتقدم. ووفقاً لهذا الأسلوب فعلى الطالب حضور ٣ إلى ٤ ساعات دراسية صفية وكذلك عليه قضاء ما بين ٤ - ٦ ساعات في الأسبوع في التعلم الذاتي من خلال البيئة الإلكترونية للغة العربية المتوافرة في برنامج إدارة التعليم Desire 2 Learn. يتم التركيز في الساعات الصفية على تطوير وتعزيز مهارات الطالب الشفوية من خلال مجموعة من الأنشطة والنقاش. أما ساعات التعلم الذاتي التي يقضيها الطالب خارج الفصل فتركز على تطوير مهارات الطالب اللغوية من قراءة وقواعد واستماع المتوافرة في الوحدات التعليمية إلكترونياً.

فجميع الطلاب الذين شاركوا في الدراسة حضروا ٣ أو ٤ ساعات صفية وقاموا بها لا يقل عن ٤ ساعات من التعلم الذاتي المستقل أسبوعياً.

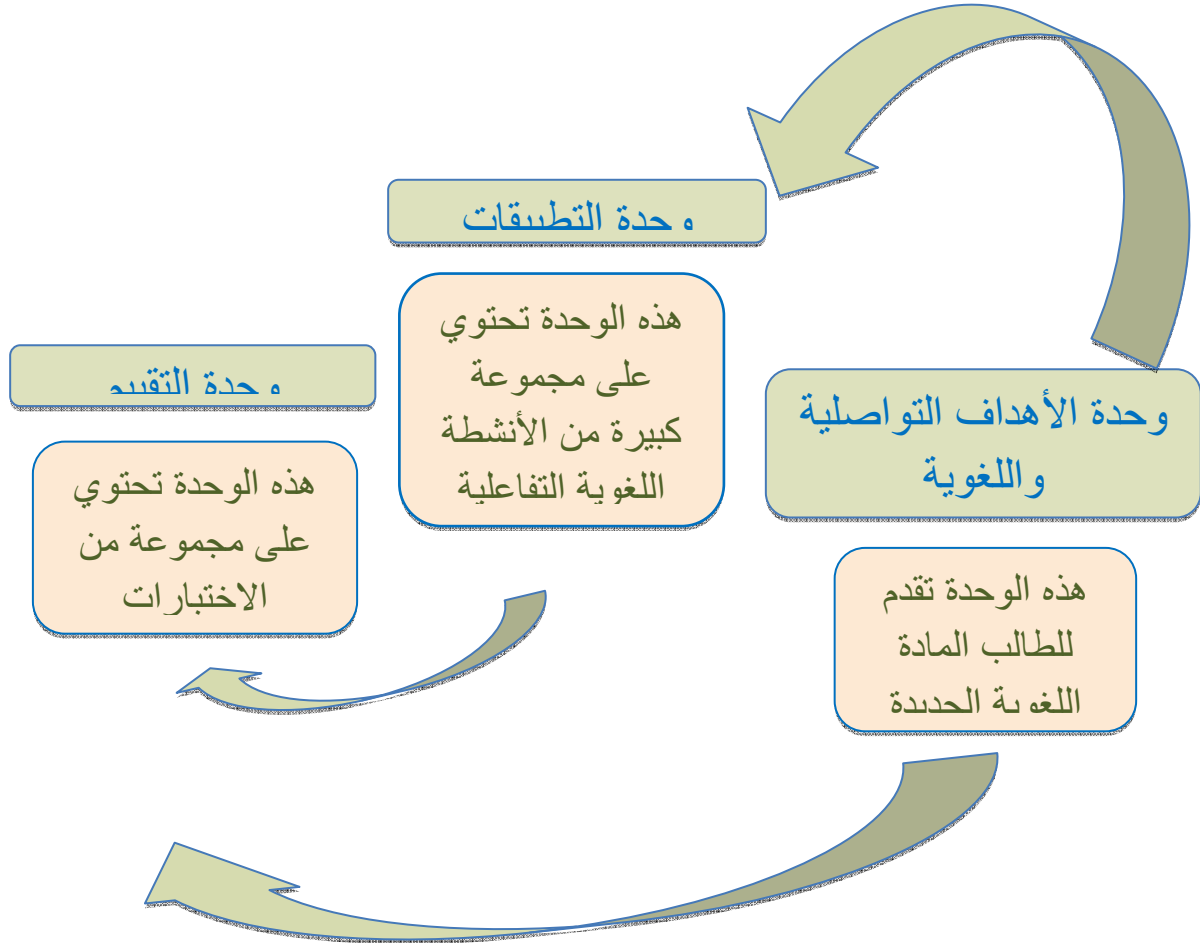
أهداف البحث

بعد مضي أكثر من ثلاث سنوات على تطبيق تجربة التعلم المدمج على جميع طلبة اللغة العربية في جامعة ديكن كان لا بد من القيام بعملية تقييم شاملة لهذه التجربة للوقوف على عدة قضايا من أهمها:

أولاً: التعرف إلى وجهة نظر الطلاب فيما يتعلق بموارد اللغة العربية الإلكترونية المتوافرة لهم من خلال الشبكة ودور التقنيات الحديثة في تسهيل عملية تعلم اللغة العربية كلغة إضافية.

ثانياً: مدى رضا الطلاب واستمتاعهم بنموذج التعلم المدمج.

ثالثاً: مدى رضا الطلاب بتعلم اللغة العربية في جامعة ديكن بشكل عام.



العينة

اعتمد الباحث في دراسته على عينة تتألف من (١٢٧) طالبا وطالبة يدرسون في المستوى المبتدئ والمتوسط والمتقدم . وجميعهم يدرسون اللغة العربية كتخصص أو كمادة اختيارية في كلية الآداب والتربية في جامعة ديكن في ملبورن، أستراليا. منهم (٦٨) طالبة و (٥٩) طالبا. جميعهم يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى. فقط ١٣ طالبا من العينة

ينحدرون من خلفيات عربية ولديهم معرفة قليلة بلهجة عربية (اللهجة اللبنانية، أو المصرية أو الفلسطينية). تستغرق دراسة التخصص في اللغة العربية في جامعة ديكن ٣ سنوات يدرس الطالب في كل سنة مادتين من مواد اللغة العربية إضافة إلى مواد الدراسة الأخرى التي يدرسها.

منهجية الدراسة

تم توزيع استبانة الدراسة على (١٢٧) طالباً في نهاية الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠١١ وقد استجاب للدراسة (١١٤) طالباً وطالبة، أي أن نسبة المشاركة وصلت إلى ٧,٨٩٪. ركزت الاستبانة على (١٥) سؤالاً عالجت الجوانب الثلاثة التالية: وجهة نظر الطلاب فيما يتعلق بموارد اللغة المتوافرة لهم من خلال الشبكة، ومدى رضاهم واستمتاعهم بنموذج التعلم المدمج وأخيراً مدى رضاهم عن تعلم اللغة العربية في جامعة ديكن بشكل عام.

كذلك فقد وجهت الدعوة للطلبة في نهاية الاستبانة للتعليق على أي جانب من جوانب التعلم المدمج.

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة تم احتساب التكرارات والمتوسط الحسابي كما هو مبين في الجدول (١)، وتم تحديد فئات Likert Scale وهو أسلوب لقياس السلوكيات والتفضيلات يستعمل في الاستبانات. ويعتمد على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على صيغة أو جملة ما في إطار مقياس ليكرت الخماسي الاتجاه والمستخدم بهذه الدراسة. وعلى الطالب اختيار مربع واحد من السلم الذي يتماثل مع ما هو مقتنع به. ويتألف السلم من ٥ خيارات هي أوافق، وأوافق بشدة، ومحايد، وأعارض، وأعارض بشدة.

أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
------------	-------	-------	-------	------------

وعند تحليل النتائج تم دمج المربعين أوافق وأوافق بشدة في مربع واحد (أوافق) وكذلك الحال بالنسبة لـ أعارض وأعارض بشدة (أعارض).

الجدول ١: الاستبانة

س	نظرة الطلاب للبيئة الإلكترونية للغة العربية	أوافق %	محايد %	أعارض
١	هذا الموقع مصمم بشكل جيد ويسهل تصفحه	٨٨	١٠,٧	١,٣
٢	يمكنني الحصول على المعلومة التي أريدها بسهولة	٨٣,٧	٩,٢	٧,١

س	نظرة الطلاب للبيئة الإلكترونية للغة العربية	أوافق %	محايد %	أعارض
٣	التصميم المرئي للموقع مشوق وممتع	٧٨,٩	٢١,١	٠
٤	أفهم العلاقة بين الوحدات التعليمية في البيئة الإلكترونية للغة العربية	٨٥,٦	١١	٣,٤
٥	لم تواجهني صعوبات فنية في الوصول للموارد الإلكترونية	٧١,٤	٠	٢٩,٦

س	مدى الرضا عن اسلوب التعلم المدمج	أوافق %	محايد %	أعارض
٦	البيئة الإلكترونية للغة العربية جزء مهم من دراستي	٩١,٣	٨,٧	١,٣
٧	لقد وجدت البيئة الإلكترونية للغة العربية تفاعلية ومحفزة	٧٨,٨	١٣	٨,٢
٨	هناك انسجام وتوازن ما بين الأنشطة الصفية وأنشطة التعلم الذاتي المستقل	٨٠,٤	١١,١	٨,٥
٩	وجدت أن التعليم الصفي أكثر تفاعلاً وتحفيزاً	٨٨	١٠,٧	١,٣
١٠	المواد المتوفرة في وحدة الأهداف التواصلية واللغوية مفيدة جدا	٨٨	١٠,٧	١,٣
١١	المواد المتوفرة في وحدة التطبيقات اللغوية مفيدة جدا	٨٣,٧	٩,٢	٧,١
١٢	التقييمات الإلكترونية الموجودة في وحدة التقييم مناسبة للدرس	٧٨,٩	٢١,١	٠

س	مدى الرضا عن برنامج اللغة العربية بشكل عام	أوافق %	محايد %	أعارض
١٣	أنا راض عن هذه المادة	٨٧,٢	٨,٦	٤,٢
١٤	أنا متحمس لدراسة العربية	٨١,٥	١٦,٧	١,٨
١٥	أنا راض عن دراستي للغة العربية	٨٧,٨	٩,٨	٢,٤

تحليل البيانات: النتائج والمناقشة

نظرة الطلاب إلى البيئة الإلكترونية للغة العربية

لقد أظهر تحليل البيانات المتعلقة بنظرة الطلاب إلى البيئة الإلكترونية للغة العربية أن الغالبية العظمى من المشاركين في الدراسة (٨٨٪) عبروا عن رضاهم، حيث أشار المشاركون إلى أن البيئة الإلكترونية مصممة بشكل جيد ويسهل على الطالب تصفحها كما ذكر بعض طلبة السنة الثالثة الذين شاركوا في الدراسة حيث قال أحدهم:

"لقد وجدت البيئة الإلكترونية للغة العربية لا غنى عنها في دراستي الجامعية هذه السنة. كطالب لم يتعلم العربية من قبل فالحروف والأصوات العربية تبدو غريبة جداً لي، أنا على يقين بأنه لولا توفر الموارد الإلكترونية للغة العربية لكان من الصعب جداً إحراز تقدم كبير في اللغة. وكناطق باللغة الإنجليزية فإن الكثير من الأصوات العربية تشكل تحدياً كبيراً بالنسبة لي، وبما أن ساعات الدراسة في الجامعة محدودة، فقد ساعدتني هذه الموارد كثيراً. حيث يمكنني الذهاب إلى البيت والاستماع ثانية للمفردات التي تعلمناها والنصوص التفاعلية وتقييم مهارتنا اللغوية".

وقال طالب آخر من طلبة المستوى الثاني:

"لقد درست لغتين هذا العام في جامعة ديكن: اللغة الصينية والعربية، وقد شعرت أنني طورت مهاراتي اللغوية بشكل أكبر وأسرع في اللغة التي وفرت لي موارد تعليم إلكتروني. أشعر أنني أكثر ثقة وراحة في الحديث بالعربية من الصينية وأشعر بشدة أن سبب ذلك يعود إلى التعلم المدمج الذي يمزج ما بين التعلم في الصف و الموارد الإلكترونية المتطورة". وقال طالب ثالث:

"لقد استمتعت كثيراً هذه السنة بدراستي للغة العربية. فقد وجدت الموارد الإلكترونية المتوفرة لهذه المادة جزءاً لا يتجزأ من موارد الدراسة. أنا متعلم مستقل ولهذا السبب فقد وجدت أن الموارد الإلكترونية هي موردي الأساس في التعلم، حيث أنها تسمح لي بالتحضير للمحاضرات وبنفس الوقت فهي فرصة مهمة للمراجعة".

كذلك فقد أشار ٩, ٧٨٪ من الطلبة إلى أن التصميم المرئي للموقع أضاف عنصراً من الجاذبية والتشويق. أما فيما يتعلق بمسألة القدرة على إيجاد المعلومة التي يبحث عنها الطالب بسهولة على الموقع فقد أشار ٧, ٨٣٪ من المشاركين إلى أنه لم تواجههم أية صعوبة تذكر بهذا الشأن. ٥, ٨٦٪ من المشاركين من قالوا أنهم يفهمون العلاقة بين الوحدات التعليمية الثلاث التي يتألف منها تصميم البيئة الإلكترونية للغة العربية حيث قال أحد المشاركين:

"لقد وجدت وحدة الأهداف التواصلية واللغوية طريقة جيدة وفعالة لتعلم مواد المنهاج، أما وحدة التطبيقات اللغوية ووحدة التقييم فهما أفضل طريقة لي الممارسة وتطبيق اللغة واختبار معرفتي، فهي متوافرة دائما ونفي بالعرض. لقد وجدت الموارد الإلكترونية على (Cloud Deakin) جزءا لا يتجزأ من دراستي للغة العربية".

أما النتيجة الخاصة بمسألة الصعوبات الفنية في الوصول إلى البيئة الإلكترونية فقد أجاب ٤ , ٧١٪ فقط من المشاركين بالموافقة و ٦ , ٢٩ أجابوا بالمعارضة .

مدى رضا المشاركين عن أسلوب التعلم المدمج

من خلال تحليل البيانات الخاصة بهذا الجزء من الدراسة يتضح لنا أن المشاركين بالدراسة، بشكل عام، عبروا عن رضاهم الكبير عن أسلوب التعلم المدمج والتوازن ما بين الأنشطة الصفية والأنشطة الإلكترونية المتوافرة في البيئة الإلكترونية للبرنامج. وقد عبر عن ذلك أحد المشاركين من المستوى الثاني حين قال:

" أشعر أنني أكثر ثقة وراحة في الحديث بالعربية من الصينية وأنا واثق من أن سبب ذلك يعود إلى التعلم المدمج الذي يمزج ما بين التعلم في الصف والتعلم الذاتي بمساعدة موارد إلكترونية متطورة خارج الصف".

فهم يعتقدون أن الموارد الإلكترونية ذات فائدة عظيمة لهم حيث أنها متوافرة دائما للطلاب أينما شاء ومتى شاء وتعتبر امتدادا لما يتعلمه في الساعات الصفية وتعززه. الغالبية العظمى من المشاركين (٣ , ٩١٪) وجدت أن البيئة الإلكترونية للغة العربية جزء مهم ومفيد من دراستهم. كذلك فقد وجد ٨ , ٧٨٪ من الطلبة المشاركين بالدراسة أن الموارد الإلكترونية تفاعلية ومحفزة لهم على الدراسة. وكذلك الحال بالنسبة للصيغة المتعلقة بالتوازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة الإلكترونية فقد وجد ٤ , ٨٠٪ من المشاركين أنها متوازنة ومكملة لبعضها. وعند إجابة الطلبة على الصيغة المتعلقة بالمقارنة بين الأنشطة الصفية والأنشطة الإلكترونية الخاصة بالتعليم الذاتي فقد أشار ٨٨٪ من الطلبة أنهم يجدون الأنشطة الصفية أكثر تفاعلية وتحفيزا من البيئة الإلكترونية، حيث علق أحد المشاركين بالدراسة قائلا:

"التمارين والأنشطة المكتوبة التي تغطي المفردات الجديدة، والقواعد وتراكيب الجمل، والاستيعاب كانت في غاية الأهمية لنا، حيث يمكننا الحصول على التغذية الراجعة فورا والتعلم من أخطائنا، بدلا من الانتظار حتى نعرض أجوبتنا على الأستاذ في الأسبوع التالي. وهذه المسألة جعلت الوقت الذي أخصصه للدراسة أكثر فاعلية ومنفعة . من تجربتي الخاصة يمكنني أن أقول إنه كي تتعلم اللغة لا بد من توافر

الفرص التي تسمح بالتكرار والتواصل المستمر مع اللغة. وكان من الصعب جدا تحقيق هذا لو لم يتوافر لي هذا الكم الهائل من الموارد الإلكترونية لهذه المادة". وقال آخرون:

"القدرة على التقييم الذاتي، واستخدام البطاقات الإلكترونية، وربط الأصوات بالصور من خلال الموارد الإلكترونية المتوفرة هذه المادة ساعدتني كثيرا في تعلم اللغة وجعلت تعلم هذه اللغة متعة حقيقة. لقد وجدت التمارين الإلكترونية التي يتوجب علينا تقديمها إلكترونياً كل أسبوع مفيدة للغاية"

"نظرا لتوافر الفرصة لي للاستماع إلى حوار أو نص بالعربية، ومشاهدة كيفية كتابة الحروف العربية ونطقها، والحصول على المحاضرات التفاعلية والقيام بتطبيقات عملية لما تعلمناه من خلال البيئة الإلكترونية للغة، وفرّ موردا رائعا لكل من يتعلم العربية هذه السنة وخاصة أمثالي من الطلبة الذين ليس لديهم أي معرفة مسبقة بهذه اللغة. فهذا المورد الإلكتروني سهّل عملية تعلم العربية وبكل تأكيد جعلني أكثر اهتماما وتحمسا لتعلم هذه اللغة الجميلة".

مدى رضا المشاركين عن المادة

المادة هنا تشير إلى المادة الدراسية التي سجل فيها الطالب في الفصل الثاني من عام ٢٠١١. بشكل عام عبرت نسبة كبيرة من المشاركين (٨٧, ٨٪) عن رضاهم الكبير عن المادة التي يدرسونها، كذلك فقد عبر ٨١, ٥٪ من المشاركين عن تحمسهم لدراسة اللغة العربية، كما أشار ٨٢, ٨٪ منهم إلى رضاهم عن دراستهم اللغة العربية بشكل عام.

الخاتمة

لقد ناقشنا في هذه الدراسة إشكالية تعليم اللغة العربية خارج الصف الدراسي، ليصبح متاحاً بشكل أكبر للمتعلمين، زماناً ومكاناً والطريقة المبتكرة التي قمنا بتقديمها لتعليم العربية الفصيحة، عبر الشبكة؛ وذلك باستخدام سلسلة من إستراتيجيات تفاعلية، ومتطورة، لتعزيز التفاعل، بمساعدة الوسائط المسموعة والمرئية، وبالاستفادة من أسلوب التعلم المدمج والدور الذي يمكن أن تلعبه التكنولوجيا الحديثة. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتعلمون العربية بأسلوب التعليم المدمج، وبشكل شامل، يستمتعون بدراسة العربية بهذا الأسلوب، ويجدون بيئة التعليم والتعلم عبر الشبكة بيئةً مريحة، كما أنها تمثل جزءاً مكماً لنظامهم الدراسي، الذي يساعد المتعلمين المستقلين، على تطوير أنفسهم، وفق ما يختارونه، من زمان، ومكان، وفي بيئة مرنة وملائمة.

على ضوء ما تقدم من تحليل للبيانات يمكننا التوصل إلى عدد من النتائج ومن أهمها أن التعلم المدمج يمكن أن يكون أداة فاعلة في تعليم العربية كلغة إضافية؛ لأنه - ودون شك - يزيد المدخلات اللغوية الاستيعابية التي تعتبر عاملاً مهماً جداً في تعلم اللغات الأجنبية. كذلك ومما لا شك فيه فإن التعليم الإلكتروني يساعد على خلق بيئة غنية بالفرص تسمح للطلاب بتنمية وتطوير قدراته اللغوية في بيئة تفاعلية أصلية وهذا ما أكده الكثير من الطلبة في تعليقاتهم التي أوردنا عينة بسيطة منها أعلاه. ومما لا شك فيه أن المستحدثات التكنولوجية يمكن أن تقدم حلولاً مبتكرة لكثير من مشكلات تعليم اللغة العربية كلغة إضافية، ولرفع كفاءة التعليم وزيادة فعاليته بصورة تناسب وطبيعة العصر الحالي، هذه الحلول الفكرية أفرزتها الثورة المعرفية والتطور في مجال العلوم التربوية والسلوكية وعلم الاتصالات، ممثلة في النظريات والإستراتيجيات المختلفة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة إضافية تلك التي صممت وطوّعت لتناسب الموقف الاتصالي، مما جعلها تتميز بالتفاعلية والفردية والتنوع والتكامل.

إن استخدام نموذج التعلم المدمج بشكل متوازن يمكن أن يكون أداة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية لأنها تعتبر وسيلة مناسبة لتقديم مواد وأنشطة لغوية دقيقة للمتعلم. فهي تتصف بالمرونة حيث يمكن للمتعلم الحصول عليها متى شاء وأينما شاء ويمكن للمتعلم أن يتعلم بالسرعة التي تناسبه، كما ورد في تعليق لأحد طلبة المستوى المتقدم حيث قال "إن الموارد الإلكترونية للغة العربية هي أداة فاعلة ومهمة في دراستي في هذا الفصل الدراسي. إنها مورد متاح لي دائماً في أي وقت، وأوجد لي الفرص للتفاعل مع اللغة بطريقة لا يمكن الحصول عليها ببساطة من خلال قراءة الكتاب المقرر". أضف إلى ما تقدم أن تعليم وتعلم بعض الجوانب اللغوية كالقواعد وغيرها قد تستهلك كثيراً من الوقت؛ حيث يحتاج الطالب لقضاء وقت طويل في تطبيق وممارسة وإنتاج التراكيب اللغوية الجديدة.

فالطالب يشعر بالثقة أكثر حين يقوم بمثل هذه الأنشطة اللغوية خارج الصف مما يقدم حلولاً فعالة لتعليم قواعد اللغة بطريقة تفاعلية (Nelsen & Carlsen 2003).

كذلك لا بد لنا من الإشارة إلى أن بيئة التعلم الإلكترونية تدعم فكرة التعلم الذاتي والمستقل للمتعلمين الذين بإمكانهم إدارة عملية تعلمهم في مكان ووقت من اختيارهم، الأمر الذي يسمح لهذا النوع من الطلبة أن يتعلموا وفق زمن يناسب احتياجاتهم التعليمية، ويزيد من فرص المجازفة (D'Aquilla 1999; Kearsley 2000) التي تعتبر مهمة في تعلم اللغات الأجنبية؛ فمن المعروف أن التعليم الإلكتروني يقلل من شعور المتعلم بالخرج من خلال توفيره لبيئة تعليمية مستقلة، حيث أن الطالب ليس بحاجة لممارسة اللغة أمام أقرانه، مما يؤدي إلى استخدام الطالب بشكل أكبر لمفردات وتراكيب لغوية جديدة. كذلك فإن هذا النوع من التعليم يقدم التغذية الراجعة الفورية للطالب بشكل شخصي وفي جو بعيد عن الحرج الذي قد يشعر به داخل الصف.

أخيراً لا بد من الإشارة إلى أن طبيعة التعلم الإلكتروني التفاعلية والمسلية يمكن أن تكون مشجعة وتزيد من الحافز التعليمي لدى الطالب.

المراجع

- 1- Alish, M., Ahlan Wa Sahlan: Functional Modern Standard Arabic for Beginners: Letters and Sounds of the Arabic Language (Workbook), Second Edition, Yale University Press, New Haven and London, 2010.
- 2- Alish, M., Ahlan Wa Sahlan: Functional Modern Standard Arabic for Beginners, Second Edition, Yale University Press, New Haven and London, 2010.
- 3- Alish, M., Ahlan Wa Sahlan: Intermediate Arabic. Functional Modern Standard Arabic for Intermediate Students, Yale University Press, New Haven and London, 2006.
- 4- Australian Bureau of Statistics (ABS). Census of Population and Housing. <http://www.abs.gov.au/>
- 5- Blanka, F. K. (2008). Blended learning and teaching foreign languages, *Problems of Education in the 21st Century*, 5, 69 -74.
- 6- Bonk, C. J., Kim, K-J. & Zeng T. (2006). Future directions of blended learning in higher education and workplace settings. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 550 – 567). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, Inc
- 7- Castaneda, R. (2008). The impact of computer-assisted simulation within an instructional sequence on learner performance in a web-based environment. PhD diss., Arizona State University, tempe.
- 8- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2nd ed). New York: Arnold.
- 9- Dziuban, C., Hartman, J. , Juge, F., Moskal, P. & Sorg, S. (2006). Blended Learning enters the mainstream. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 195 – 208). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, Inc.
- 10- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (4), 499 – 518.
- 11- Grant, L. K., & Courtoreille, M. (2007). Comparison of fixed-item and response-sensitive versions of an online tutorial. *Psychological Record*, 57 (2), 265 – 272.
- 12- Liu, L., (2011). Factors influencing students' preference to online learning: Development of an initial propensity model, *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7 (2), 93 -108.

- 13- Cleborne D. Maddux, (2005). Online Learning as a Demonstration of Type II Technology: Second-Language Acquisition, <http://www.haworthpress.com/web/CITS>.
- 14- D'Aquila, L. C. (1999). Computer-assisted learning toward the national and New York standards for German. *Dissertation Abstracts International*, 60 (07), 2413A. (UMI No. 9936779)
- 15- Kearsley, G. (2000). *Online education: learning and teaching in cyberspace*. Stamford, CT: Thomson Learning.
- 16- Krashen, S. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Alemany press.
- 17- Means, P., Toyana, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practice in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington D.C.: Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Centre for Technology in Learning, U.S. Department of Education.
- 18- Neri, A., Cucchiari, C., Strik, H., & Boves, L. (2002). The pedagogy technology interface in computer assisted pronunciation training. *Computer Assisted Language Learning*, 15 950, 441-467.
- 19- Nielsen, H. L., & Carlsen, M. (2003). Interactive Arabic grammar on the internet: Problems and solutions. *Computer Assisted Language Learning*, 16 (1), 95 – 112.
- 20- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). 'Can "blended learning" be redeemed?'. *E-learning* 2 (1), 17 -26.
- 21- Sharma, P., (2010). *Blended Learning*, *ELT Journal*, Volume 64/4, Oxford University Press
- 22- Sharma, P. and Barrett, B., (2007). *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*. Oxford: Macmillan.
- 23- Peregoy, S., & Boyle, O. (2001). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers* (3rd
- 24- Sharma, P., (2010). *Blended Learning*, *ELT Journal*, Volume 64/4, Oxford University Press.

استخدام التعلم المزيج في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج

د. أسامة زكي السيد

معهد تعليم اللغة العربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي قياس فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية الاستيعاب الاستماعي^(١) لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، ونظراً لطبيعة هذا البحث، والأهداف التي يسعى لتحقيقها؛ استخدم منهج البحث الوصفي والتجريبي، إذ استخدم المنهج الوصفي في عرض الدراسات والأدبيات العربية

(١) شاع في الميدان التربوي مصطلح "الفهم" مرادفاً لمصطلح "الاستيعاب" انطلاقاً من كلمة Understanding، وكلمة Comprehension على النحو التالي: كلمة Comprehension، ترجمت بالفهم والاستيعاب والتضمين (عبد الباري ٢٠١٠)؛ كما ترجمها آخر بأنها الفهم، والاشتغال، والإدراك، أما كلمة Understanding فترجمت بالفهم، ومن ثم رأى "ماهر عبد الباري" أنها مترادفان، بعد أن استقر في يقينه ألا فرق بينها اصطلاحاً، لترادف دلالتها في المعجم العربي! وأجد أن بينهما فرقاً دلاليًا من منطلقات لغوية؛ فالفهم "لغة"، يعني: معرفتك الشيء بالقلب. وفهمت الشيء: عقلته وعرفته. وفهمت فلاناً وأفهمته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء. ورجل فهم: سريع الفهم، أو هو: حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط. أما الاستيعاب، فجذره اللغوي: "وعب" فيعني لغة: إيعابك الشيء في الشيء، كأنك تأتي عليه كله، وعب الشيء وعباً، وأوعبه، واشتوعبه: أخذته أجمع ولم يترك شيئاً منه، والإيعاب والاستيعاب: الاستئصال، والاستقصاء في كل شيء، ومن ثم أجد أن مصطلح الاستيعاب أفضل من مصطلح الفهم، بل إن بعض كليات اللغات والترجمة بها مقرر في الاستماع يطلق عليه "استيعاب الاستماع"؛ ولهذا فضلت مصطلح الاستيعاب على الفهم في البحث الحالي.

ولعل وجهة نظري السابقة تعززها بعض نتائج البحوث، إذ ترى (Tabia,1996.41) أن الفهم والاستيعاب مطلبان في القراءة والاستماع؛ حيث إن الاستيعاب هو العملية التي يُنشئ بها الفرد المعنى مما هو مكتوب أو مسموع، والفرقان بين المفهومين، هو أن الفهم Understanding، يعني القبض على ما هو بارز من سطح النص، أما الاستيعاب فهو عمق النص، ومعرفة ما بين ما وراء السطور، أي إن الاستيعاب أعم من الفهم؛ لأن استيعاب اللغة يتطلب: إجادة تلقي المعنى، وتحليله إلى عناصره اللغوية، وتعرف القرائن اللغوية الماثلة في السياق، وتفسير النص، وإنشاء بنية ذهنية جديدة للنص، من خلال دمج المعارف للمتلقي بالمعرفة الجديدة الواردة في النص المرسل للمتلقي، أما الفهم، فإنه قاصر على إدراك المعنى السطحي للنص (بدوي، ٢٠١٠).

٠(١٢٦:٣٣

والأجنبية وتحليلها، بينما استُخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة - للكشف عن فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج • ولاستقصاء أهداف البحث، أُعدت أداتان، الأولى: اختبار الاستيعاب الاستماعي، والثانية: مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج، وعُرِضت أداتا البحث علي مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والخبراء في مجال المناهج، و علم النفس و تكنولوجيا التعليم، لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عليها، وبعد ضبطها: صدقاً و ثباتاً، طُبِّقت الأداتان قبلياً، ثم نُفِّذت تجربة البحث، و بعد الانتهاء من التجربة، طُبِّقت الأداتان بعدياً، و حُسِب لكل طالب درجاته في التطبيقين القبلي والبعدي، ثم استخدمت معادلة ويلكوكسون •

وقد أظهرت نتائج البحث فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين رُتب درجات الأداء القبلي و البعدي، مما يُؤكِّد فاعلية استخدام التعلم المزيج في مهارات الاستيعاب الاستماعي في الاختبار ككل، و في مهارة الاستماع الحرفي و التفسيري و الاستنتاجي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في اتجاهات عينة البحث نحو التعلم المزيج • وأوصى البحث بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول فعالية التعلم المزيج في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها •

مقدمة

إن إجادة النظام الصوتي للغة الأجنبية هو الملمح الأول الذي يلفت انتباه السامع قبل أي شيء آخر، والحكم على لغة شخص جودة أو رداءة يتم عند غير المختصين للوهلة الأولى من خلال نُطقه، وليس من كفايته اللغوية، كما أن تُعثر التفاهم بين المتكلم والسامع، قد لا يحدث بسبب قلة الذخيرة اللغوية من كلمات، وتراكيب بل بسبب رداءة النطق الناتج عن عدم الاستماع في أحيان كثيرة؛ الأمر الذي ينعكس على دوافعه و رغبته في استمراره في دراسة اللغة، وهذا ما قد يحدث في تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بها، واصفين إياها بالصعوبة الشديدة، وهي منها براء! أمّا الذين يستمرون في تعلم اللغة العربية، فهم يفتقدون إدراك الفونيمات الصوتية، مما يجعلهم غير قادرين على تصورها ذهنيًا، فيبدلون بين السين والصاد، والذال والضاد، مما يجعلهم يعتادون على هذا النمط من الإبدال الصوتي الخطأ، الأمر الذي يستوجب ضرورة وجود مقرر للاستماع بهدف تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي بمعهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمبررات التالية:

١. الاستماع مهارة أساس لا غنى عنها في تعلم اللغة، لكونه المدخل الأول في اكتسابها، فمن خلاله يتعرف المتعلمون الفونيمات الصوتية (ض-د)، (س-ص) ثم يميزون بينها استقباليًا وإنتاجيًا بطريقة أكثر فعالية، إضافة إلى مهارات التفسير، والاستنتاج الاستماعي .
٢. انعدام مهارة الاستماع تمثل مُشكلة، أوصت بحلها العديد من الدراسات (الشيخ علي، ٢٠١٢؛ طاهر، ٢٠١٢؛ Algarve: 2011,4؛ نبيغ لي، ٢٠١١؛ العريشي، ١٤١١هـ؛ يان مين، ٢٠١١؛ ال مشهور، ٢٠١٠؛ أبو حيميد، ٢٠٠٦؛ محمد، ٢٠٠٧؛ رسلان، ٢٠٠٧؛ عبد العزيز، سليمان و خاطر، ١٩٨٩) .
٣. حرمان متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها -المتحقيين بالبرنامج المسائي- بمعهد جامعة الإمام من الاستماع يُعدُّ قصورًا ونقصًا في إعدادهم اللغوي، مما يستوجب تلافيه لا الاستمرار فيه؛ لأنهم لا يزاولون الاستماع للغة العربية في حياتهم اليومية؛ لأن ما يسمعونه في الشارع لغة هجين hybrid Language، مثل: (ما في كلام معلوم . . سمس . . أنا معلوم كلام) كما أن بعض السعوديين لا يتحدثون معهم إلا باللغة الإنجليزية؛ نظرًا لطبيعة عملهم، كما أن هؤلاء المتعلمين يتحدث بعضهم مع بعض بلغتهم الأم، ومن ثم لا يستمعون العربية، ولا يتكلمونها إلا يسيرًا .
٤. شيوع الترجمة الصوتية باللغة الأم يُفقد المتعلم التمكن من التمييز بين الثنائيات الصغرى، مما يجعله غير متمكّن من النطق الصحيح لبعض الأصوات مثل: ض-د- الهمزة-ع-ح-غ . . مما يتطلّب مزيدًا من العناية والتدريب، في مقرر الاستماع ببرنامج تعليم اللغة .

٥. نتائج البحوث التي أثبتت أن المستمع الجيد، قارئ جيد، كاتب جيد، متحدّث جيد؛ فالاستماع هو المدخل الأول لمهارات اللغة كافة، حيث أوصت دراسة (الهزاع، ١٤٢٢هـ؛ ال مشهور، ٢٠١٠) بضرورة إعطاء فهم المسموع عناية بارزة لأهميته من خلال برامج وإستراتيجيات تعنى بالتدريب على مهارات الاستيعاب الاستماعي، و الارتقاء بها لدى الدارسين .

و على الرغم مما سبق فإن متعلمي اللغة العربية الملتحقين بالبرنامج المسائي يُحرّمون من برنامج الاستماع لعدة أسباب منها:

١. اقتصار برنامجهم اللغوي على القراءة و الكتابة و النحو و التعبير، أي الاقتصار في مهارات التلقي على مهارة القراءة فقط ، أما مهارات الإنتاج فتقتصر على مهارة الكتابة فقط !
٢. الاحتجاج بعدة أسباب منها:

أ- قِصر البرنامج التدريبي (يومان في الأسبوع)؛ مبرر رئيس في منع برنامج الاستماع؛ لأنه سيُعد عبئًا على المعلمين و المتعلمين!

ب- المتعلمون الملتحقون بالبرنامج المسائي، يستمعون إلى اللغة العربية في الحياة، وتخصيص وقت لمقرر الاستماع، أمرٌ غير مُجدٍ لهم!

الإحساس بالمشكلة

تشير مهن متعلمي اللغة العربية الملتحقين بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام -الفترة المسائية- إلى أنهم تلقوا تعليمًا جيدًا في لغتهم الأم عبر إستراتيجيات وطرائق تدريس غير تقليدية ، وأن لديهم إمكانيات التعامل الجيد مع تكنولوجيا الاتصال عبر تطبيقات الأياد، والأيفون، والكمبيوتر المحمول، والحاسوب المنزلي، وجميعها ليست ترفًا لهم، بل ضرورة حيوية، فبعضهم من الأطباء، أو التكنولوجيايين أو الدبلوماسيين، أو معلمي اللغة الإنجليزية بالجامعات السعودية، أي إنهم تعلموا لغتهم الأم عبر تكنولوجيا التعليم الحديثة (Hsu, Wang & Comacm, 2008) أمّا نحن فلم نوظّف أو نستثمر تكنولوجيا الاتصال المتوافرة مع هؤلاء المتعلمين؛ أي لم يُوظّف التعلم الإلكتروني (جميل، ٢٠١٠؛ ديب، ٢٠١١) في فصول تعليم اللغة العربية؛ ظنًا في أنه يحتاج متطلبات عدّة منها: بنية تحتية قوية، وتشريعات جامعية، ودعم فنيّ تكنولوجي عالٍ، ويمثل انعدام هذه المتطلبات تحديات لاستخدام التعلم الإلكتروني (علي، ٢٠١٣)، في الوقت الذي وظّفت اللغات الأجنبية الوسائط التكنولوجية ، وأجهزة الاتصال الذكية في حل مشكلات تعليم اللغة من خلال "التعلم

المزيج" الذي يمزج بين طريقة التدريس المعتادة (F2F)، والتعلم الإلكتروني، فقد بينت دراسة (Fujishiro & Behjat, Yamini & Bagheri, 2012؛ Marsh, 2012؛ Loons, 2012؛ Miyaji, 2012؛ Terumi & Anderson؛ Szymańska & Kaczmarek, 2011؛ Miyazoe, 2011؛ Graham, 2006؛ Sagarra & Zapata, 2008؛ Pazio, Monika, 2010؛ Anderson, 2011؛ Declan, 2004؛ Bonk & Hong & Samemy, 2010؛ Wong, 2007؛ Marsh, 2012) إلى أن "التعلم المزيج" هو الحل الأمثل لتعليم اللغة، حيث تُوظف مجموعة متنوعة من تقنيات إدارة الفصول الدراسية لتحقيق أقصى قدر من فرص الممارسة اللغوية؛ مما يُكسب المتعلمين دخلاً لغوياً يُمكنهم من التواصل الفعال، واستطردت قائلة: إن مشكلة تعلم اللغة الأجنبية تواجهها عدة عقبات أبرزها: القلق، والتَّحرج أثناء تعلم اللغة، إضافة إلى محدودية وقت التعلم التقليدي؛ كل هذه التحديات يمكن مواجهتها عبر التعلم المزيج. و بينت دراسة (Al-Otaibi & Nouby, Abdul Aziz, & Alagab, 2012)، فعالية التعلم المزيج على تنمية الاستماع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، وتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم المزيج. و بينت نتائج دراسة (Işık & Yılmaz, 2011) زيادة الوعي بمهارات الاستماع لدى المجموعة التجريبية، كما ازداد اتجاههم الإيجابي نحو التعلم بالحاسوب، كما زادت ثقتهم بأنفسهم، أثناء مواقف التعلم. وهذه النتائج عززتها دراسة (Hong & Semimy, 2010؛ يان: ٢٠١٢) و أوضح (ايتل و بلجر، ٢٠١٢) أن التعلم المزيج يتيح إمكانية تغيير اتجاهاتنا ليس تجاه زمان ومكان ممارسة التعلم فحسب، بل تجاه نوعية المصادر والأدوات التي تدعم التعلم، ووسائل استخدامها، وأوضحت (Grgurović, 2011) أن التعلم المزيج قادر على حل المشكلات التعليمية التي تتعلق بزيادة أعداد الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ومرونته خاصة فيما يتعلق بزمن التعلم ومكانه الملائم لكل منهم، فضلاً عن مراعاته للتعلم الذاتي للطالب، كما أنه يساير تحول دور المعلم من ملقن إلى الإشراف والتوجيه والمساندة، مع توفير مصادر متعددة للمعرفة؛ نظراً للاتصال بمواقع مختلفة عبر الإنترنت، وهذا ما نحتاج إليه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة لتغيير الصورة النمطية لها لدى متعلميها، ومسايرة التوجهات العالمية في تدريسها. لكل ما سبق فإن البحث الحالي يحاول إيجاد حل لمشكلة ضعف مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، استناداً إلى نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية مهارات الاستماع، مثل دراسة (الشيخ علي، ٢٠١٢؛ طاهر، ٢٠١٢؛ Algarve: 2011؛ نيغ لي، ٢٠١١؛ العريشي، ١٤١١هـ؛ يان مين، ٢٠١١؛ ال مشهور، ٢٠١٠؛ أبو حيميد، ٢٠٠٦؛ محمد، ٢٠٠٧؛ عبد العزيز، سليمان و خاطر، ١٩٨٩)، إضافة إلى خبرة الباحث في مجال تعليم اللغة العربية؛ إذ لمس قُصوراً في الاستيعاب الاستماعي لدى

متعلمي اللغة العربية الملتحقين بالبرنامج المسائي بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛
تمثّل في:

١. ضعف مهارات الاستيعاب الاستماعي، خاصة الخلط بين الثنائيات الصغرى Minimal Pairs^(١) وصعوبة تفسير أو الاستنتاج أثناء الاستماع؛ مما انعكس كتابةً ونطقاً، فقد حُللت (٨) أوراق إملاء تبين منها شُيوع نسبة (٧٥٪) من الأخطاء -الكتابية - في الثنائيات الصغرى (ت - ط)، (ع - همزة)، (ظ - ذ)، (ك - ق)، والحروف المشددة وأرجعت هذه الأخطاء إلى عدم تدريب المتعلمين على مهارات الاستماع الحرفي، كما لاحظ الباحث على هؤلاء المتعلمين صفة الخجل والتحرج من الحديث أمام الآخرين، نتيجة ضعف النطق لديهم؛ لانعدام برنامج الاستماع؛ إذ تنصّب العناية على تعليم القراءة والكتابة والنحو فقط!
٢. حضور الباحث بعض دروس تعليم اللغة العربية؛ لتعرّف الإستراتيجيات التدريسية المتبعة في تدريس الاستماع؛ فتبين انعدام توظيف التكنولوجيا المتاحة بين يدي دارسي البرنامج المسائي، وطغيان الطرق التقليدية في تدريس هذه المهارة، وهذا ما أكدته بعض كتابات المتخصصين (جوهر، ٢٠٠٩؛ الديب ٢٠١٢).
٣. وتأكيداً على ما سبق أجري الباحث مقابلة مع عينة من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بلغت سبعة عشر متعلماً؛ بغية التعرف على واقع تعلم اللغة العربية، أشارت نتائج تحليل المقابلة إلى إجماع أكثر من ٩٠٪ منهم على انخفاض مستوي تحصيلهم نتيجة تقليدية الأساليب المتبعة، مشيرين إلى أنهم لم يتعلموا في معامِل لغات، وانعدام استخدام الوسائط الإلكترونية، وأنهم يشعرون بفجوة بين تعلمهم اللغة العربية وتعلمهم لغتهم الأم، إضافة إلى تقليدية الموضوعات المقررة.
٤. وفي مناقشة مع بعض الزملاء المتعلمين للنهوض بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، برزت عدّة موضوعات من أهمها:

• ضرورة تطوير المحتوى التعليمي الحالي

• ضرورة اللجوء إلى أساليب تكنولوجيا التعليم، ولكن التحديات كثيرة !!

(١) كلمتان يختلفان في صوتٍ واحد (فونيم) في موقع واحد مع اختلافهما في المعنى، مثل (ضرب درب) حيث يختلفان في (ض د)، وفي (عليم أليم) حيث يختلفان في (ع همزة)، وهذه الأصوات غالباً ما يلتبس نطقها على متعلمي اللغة العربية؛ نظراً لإِتِّحَادِ مَخْرَجَيْهَا أَوْ لِقُرْبِهِ .. فَمَثَلًا: قَدْ تُنطَقُ الْعَيْنُ هَمْزَةً، وَالْحَاءُ هَاءً، وَالضَّادُ دَالًّا، مِمَّا يُسَبِّبُ أخطاء لغوية، خاصة في إنتاج اللغة (الكلام - الكتابة).

٥. يمتلك متعلمو العربية بالبرنامج المسائي بجامعة الإمام أجهزة اتصال ذكية (الأيفون، الأيباد ١٠٠ الحاسوب المحمول ١٠٠) يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أي يمكننا خلق بيئة تعلم إلكتروني بلا تكلفة !!

مشكلة البحث :

في ضوء ما سبق يُمكنُ تحديد مشكلة البحث في:

" ضعف مهارات الاستيعاب الاستماعي؛ لانعدام برنامج الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، الملتحقين بالبرنامج المسائي بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لذا يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحو التعلم المزيج؟

وبصيغة أخرى فإن البحث يسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي كله لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها الملتحقين ببرنامج الفترة المسائية بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام؟
٢. ما فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع الحرفي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟
٣. ما فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع التفسيري لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟
٤. ما فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع الاستنتاجي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟
٥. ما أثر استخدام التعلم المزيج في اتجاهات عينة البحث نحو التعلم المزيج؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي بصفة عامة إلى ما يلي:

- ١ - تحديد مدى فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها الملتحقين ببرنامج الفترة المسائية بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام في الاختبار كله •

٢- تحديد مدى فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو التعلم المزيج بوصفه أحد أنماط التعلم الإلكتروني •

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من أنه قد يُسهم في :

- ١- تنمية الاستيعاب الاستماعي باستخدام التعليم المزيج لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، من خلال توظيف الوسائط التكنولوجية المتوفرة لدى المتعلمين أنفسهم؛ أي دون تكلفة جامعية أو بنية تحتية تعوق استخدام بيئة التعلم الإلكترونية •
- ٢- نشر الوعي بالتعلم الإلكتروني بين متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها •
- ٣- تغيير الصورة النمطية عن تعلم اللغة العربية لدي متعلميها غير الناطقين بها عبر التعلم المزيج •
- ٤- إفادة عينة الدراسة من مقرر الاستماع المقترح، حيث لا يوجد هذا المقرر في برنامج إعدادهم اللغوي كله •
- ٥- التحقق من فعالية التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي الحرفي، والتفسيري، والاستنتاجي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها •

حدود البحث :

يقصر البحث الحالي على الحدود التالية :

١. حدود مكانية: يُطبَّق البحث الحالي في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام •
 ٢. حدود زمانية: النصف الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣هـ •
 ٣. حدود موضوعية:
- يلتزم البحث بالتطبيق على عينة من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، المستوى الثالث بالبرنامج المسائي، لأن هؤلاء المتعلمين محرومون من مقرر الاستماع في برنامج إعدادهم اللغوي •
 - يقتصر البحث الحالي على مهارات الاستماع الحرفي، و مهارات الاستماع التفسيري، و مهارات الاستماع الاستنتاجي فقط؛ نظرًا للمستوى اللغوي لعينة البحث •
 - يلتزم البحث باستخدام التعلم المزيج بوصفه أحد أشكال التعلم الإلكتروني •
 - قناعة الباحث بضرورة توظيف وسائط التعلم الإلكتروني المتاح مع المتعلمين مثل -الأيباد، والحاسوب المحمول، والحاسوب المنزلي، والهاتف الذكي، وذلك من مُنطلق أن هذه الوسائل ابتكرت للتعلم

والتواصل، و يجب أن يوظّف تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها هذه الوسائط التكنولوجية لخلق بيئة تعلم تفاعلية؛ تغييرًا للصورة النمطية عن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها •

مجتمع البحث :

مجتمع البحث الحالي هم متعلمو اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهم المتسبون إلى البرنامج المسائي بجامعة الإمام محمد بن سعود، و يختلف هذا البرنامج عن البرنامج الصباحي في مقرراته، و خصائصه دراسية و احتياجاتهم، فهؤلاء المتعلمون كبار و معظمهم حاصل على البكالوريوس، و كلهم على رأس العمل، و لديهم خبرات في ممارسة التقنية و وفقًا لمهنتهم التي ينتمون إليها، فمنهم: المهندس، و الطبيب، و مُعلّم لغة أجنبية بالجامعات السعودية، و يمتلكون أجهزة تكنولوجية اتصالية متقدمة متصلة بالإنترنت، و دوافعهم دوافع تكاملية Integrative Motivation (الناقة، ١٩٨٦) و هي قوة نفسية داخلية تستحثهم على تعلم اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف أهمها: الاتصال بمتحدثي اللغة العربية، و ممارسة لغتهم و فهم ثقافتهم و تقاليدهم. و قد أشارت الدراسات إلى أن هؤلاء الذين تحركهم الدوافع التكاملية يكونون غالبًا أقدر على النجاح من الذين تحركهم الدوافع الوسيلية (طعيمة، ١٤١٠؛ الناقة، ١٩٨٦) يبلغ مجموع هذا المجتمع نحو (٤٢) متعلمًا، لم يتعرضوا إطلاقًا لبرنامج الاستماع، و لن يتعرضوا له، نتيجة انعدامه في برنامج إعدادهم اللغوي، و أخذت من هذا المجتمع العينة التالية :

عينة الدراسة :

تمثّلت عينة البحث في متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، المسجلين بالمستوى الثالث للأسباب التالية :

١. خبرتهم اللغوية - في المستويين السابقين - تمكنهم من التعامل مع اللغة العربية استماعًا •
٢. خبرتهم اللغوية - في المستويين السابقين - تيسّر لهم التفريق بين الثنائيات الصُّغرى •
٣. مطالبتهم بضرورة الاستماع إلى دروس تعينهم على تصويب نطق الثنائيات الصُّغرى •
٤. جميعهم يمتلكون أجهزة تقنية متقدمة متنوعة مثل: الأياد، الأيفون، الحاسوب المحمول •
٥. جميعهم دائمو الشكوى من تقليدية تعلم العربية، و أنها صعبة التحصيل •
٦. تبلغ نسبة الأوروبيين نحو (٨٠٪) و باقي العينة (٢٠٪) ينتمون للجنسيتين الصينية و الباكستانية •

بلغ عدد العينة نحو (١٠) متعلمين، أي أن نسبتهم من المجتمع الكلي بلغت نحو (٨، ٢٣٪)، و هي عينة يُمكن الاعتماد

عليها إحصائيًا عبر الإحصاء اللابرامتري باستخدام اختبار ويلكوكسون •

و لقناعة الباحث بأن حل المشكلات التعليمية لتعلمي اللغة العربية ، يؤدي إلى الإقبال عليها ، ولعل بعض الباحثين يرى أن العينات الصغيرة لا تؤدي إلى تعميم النتائج، وهذا صواب إلا أنها يمكن أن تُعمَّم على بيئة التعلم التي أجريت فيها، خاصة إذا وجدت المعالجات الإحصائية المناسبة للعينات الصغيرة، ومن المنطقي أن علاج هذه المشكلات يزيد من عدد المتعلمين، وحيثُ يمكن تعميم نتائج هذه البحوث •

منهج البحث: يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي في وصف تعليم اللغة العربية، كما يُستخدم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، بحيث يُطبَّق عليهم أدوات الدراسة قبلياً ثم يتعرضون لتجربة البحث، ثم تطبَّق عليهم أدوات الدراسة بعدياً •

فروض البحث :

يسعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\leq 0,05$ ، بين فرق رُتَب درجات الأداء القبلي والبعدي لتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على اختبار الاستيعاب الاستماعي كله لصالح التطبيق البعدي •
٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\leq 0,05$ ، بين فرق رُتَب درجات الأداء القبلي والبعدي لتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على اختبار الاستماع الحرفي لصالح التطبيق البعدي •
٣. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\leq 0,05$ ، بين فرق رُتَب درجات الأداء القبلي والبعدي لتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على اختبار الاستماع التفسيري لصالح التطبيق البعدي •
٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\leq 0,05$ ، بين فرق رُتَب درجات الأداء القبلي والبعدي لتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على اختبار الاستماع الاستنتاجي لصالح التطبيق البعدي •
٥. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\leq 0,05$ ، بين فرق رُتَب درجات عينة البحث في استجاباتهم على مقياس الاتجاه نحو التعلُّم المزيج •

مصطلحات البحث :

الفاعلية : يتبنى الباحث تعريف "شاديش وليم وآخرين" (Shadish William and others,2002) للفاعلية على أنها "مدي تأثير تدخل المعالجة التجريبية في الأداء عندما يتم تنفيذها تحت شروط التطبيق الواقعي وخصائص المعالجة ؛ ومن ثم يُقصد بالفاعلية في هذا البحث إجرائياً مدي تأثير استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي والاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج لدي متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

التعلم المزيج: شكل من أشكال التعليم يدمج بين التعليم التقليدي و التعليم الإلكتروني القائم على تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و الإنترنت المتوافر مع المتعلمين داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها^(١) .

المهارة: تعرّف المهارة على أنها : السهولة و الدقة في إجراء عمل من الأعمال ، وهي تنمو نتيجة لعملية التعلم (شحاتة و النجار، ٢٠٠٣) ، و يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها : الأداء اللغوي الذي تعلمه متعلم اللغة العربية في البحث الحالي ، ويتّسم هذا الأداء بالدقة والحذق في إنجاز مهام استماعية محدّدة في اختبار مهارات الاستيعاب الاستماعي .

الاستيعاب الاستماعي:

هو حصيلة مهارات الاستماع التي يتعلمها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها عبر برنامج الاستماع - المقترح - وتتعدد هذه المهارات فمنها :

١. الاستيعاب الحرفي، مهارة كلية تُمكن المتعلّم من :

أ- التفريق بين الثنائيات الصغرى في النص المسموع، و يقصد بهما: حرفان مختلفان كتابة، متماثلان في المخرج الصوتي أو بينهما تقارب صوتي، مما يُغيّر دلالة الكلمة، مثل (عدّ- عَضّ) و تتمثل هذه الثنائيات في (ض-د)، (همزة-ع)، (س-ص)، (ت-ط)، (ظ-ذ)، (ك-ق) .

ب- التمييز بين الحرف المشدّد، و غير المُشدّد في النص المسموع ، و تذكر الأحداث .

٢. الاستيعاب التفسيري: مهارة كلية تُمكن المتعلّم من تفسير ما له علاقة و ما ليس له علاقة بالنص المستمع إليه، و ترتيب الأحداث وفق ورودها في النص المستمع إليه، و التفريق بين الفكر الرئيسة و الفكر الفرعية في النص المستمع إليه .

٣. الاستيعاب الاستنتاجي: مهارة كلية تُمكن المتعلّم من إدراك نوع الانفعالات المستمع إليها كالتعجب والاستفهام، و التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث المستمع إليه .

تقاس مهارات الاستيعاب الاستماعي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها متعلم اللغة العربية من الاختبار المعد لهذا الغرض .

(١) استند هذا التعريف على عدد من تعريفات المعنيين بالتعلم المزيج ، و قد عرض في ص (٨) .

٤. الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج: يُعرف الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج بأنه حالة ذهنية ترتبط بالمشاعر والانفعالات التي تنتظم خلال الخبرة، وتعمل على توجيه استجابة متعلم اللغة العربية نحو تأييد أو معارضة استخدام التعلم المزيج، ويقاس كمياً في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم من خلال استجابته لبنود المقياس المُعد لذلك •

أدوات البحث :

يعتمد البحث الحالي في جمع البيانات على أداتين من إعداد الباحث، وهما :

١. اختبار الاستيعاب الاستماعي، ٢٠٢٠ مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج •

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتم تناول الإطار النظري لهذا البحث وما يرتبط به من بحوث ودراسات سابقة في محورين رئيسيين: الأول يتناول التعلم المزيج، في حين يتناول المحور الثاني مهارات الاستيعاب الاستماعي.

أولاً: التعلم المزيج :

يُعدُّ من أكثر أساليب التعلم الحديثة انتشاراً في مجال تعليم اللغة؛ لأنه يقضي - على عدم التفاعل بين المعلم والمتعلمين، بوصفه أبرز عيوب التعلم الإلكتروني، و ذلك من خلال دمج بالتعلم التقليدي (وجهًا لوجه)، وقد تعددت تعريفاته وفقاً لتعدد رؤى المعنيين فيعرفه :

١. (ليتل و بجلر، ٢٠١٢؛ سليم، ٢٠١١؛ بونك وجرهام، Bonk and Graham, 2005؛ زيتون، ٢٠٠٥)

بأنه: خلط وتوليف بين استخدام شبكة الإنترنت، والتعليم التقليدي •

٢. يعرفه كل من: "ميليهيم" Mulheim, 2006؛ قسطندي، ٢٠٠٧؛ شاهين، ٢٠٠٨؛ المتولي، ٢٠٠٨؛ محمود

(٢٠٠٩) بأنه: شكل من أشكال التعليم يُؤسَّس على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات

الحديثة داخل غرفة الصف الدراسي التقليدي،

ونظراً لطبيعة البحث الحالي والمعالجة التجريبية والتصميم التجريبي له، سيتبنى البحث تعريفاً إجرائياً للتعلم

المزيج قائم على وجهات النظر السابقة " فهو " شكل من أشكال التعليم يمزج بين التعليم التقليدي والتعليم

الإلكتروني القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت المتوافر مع المتعلمين داخل فصول تعليم

اللغة العربية للناطقين بغيرها •

وتأسيساً على ما سبق، يمكننا القول إن التعليم الصفي التقليدي (F2F) هو المكون الأول للتعلم المزيج، بما يشمل عليه من عديد من الإستراتيجيات المرتبطة بالطريقة المعتادة لتعليم اللغة، التي تمتاز بمجموعة من المزايا منها: توفير تغذية راجعة فورية للطلاب، والتفاعل وجهاً لوجه بين الطالب ومعلمه أثناء التعلم، فضلاً على مرونة تناول موضوعات المحتوى وفقاً للظروف المختلفة التي يمكن أن تحيط بعملية التعليم، وإذا كان المكون الأول للتعلم المزيج هو التعلم التقليدي، فالمكون الرئيس الثاني هو التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت Online، الذي يمتاز هو الآخر بمزايا عديدة (عيد: ٢٠١٠).

ويحقق التعلم المزيج الفوائد التالية من وجهة نظر البحث الحالي:

- تعدد طرق ونماذج التعلم، ووسائطه التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها، بما يناسب احتياجاتهم وأهدافهم من تعلم اللغة العربية •
 - سهولة التواصل مع الطلاب، فضلاً عن تزويدهم بالمادة العلمية عبر الويكي Wiki الذي صممه الباحث؛ مما يوفر بيئة تفاعلية مستمرة تحافظ على استمرارية دافعية متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وورغبتهم في استمرار تعلمهم •
 - الاستفادة من صيغة التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع عبر الإنترنت، والتعلم التقليدي •
- ويستخدم التعلم المزيج في التعليم والتعلم وفقاً لإستراتيجية معينة من جملة إستراتيجيات لخصها حسن زيتون (٢٠٠٥) في الإستراتيجيات التالية:

١. الإستراتيجية الأولى: تتأسس على أن يُتعلم درس أو أكثر بأسلوب التعلم الصفي، ويُتعلم درس آخر أو أكثر بأحد أشكال التعلم الإلكتروني، ويُقَوَّم تعلم الطلاب بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية •
٢. الإستراتيجية الثانية: تتأسس على أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الصفي ويليه التعلم الإلكتروني، ثم يُقَوَّم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.
٣. الإستراتيجية الثالثة: تتأسس على أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد، غير أن بداية التعليم والتعلم تتم بأسلوب التعلم الإلكتروني ويعقبه التعلم الصفي، ويُقَوَّم تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية.

٤. الإستراتيجية الرابعة : تتأسس علي أن يتشارك فيها التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني تبادلياً في تعليم وتعلم درس واحد ، بحيث يتم التناوب بين أسلوب التعلم الإلكتروني والتعلم الصفي أكثر من مرة للدرس الواحد و يُقَوِّمُ تعلم الطلاب ختامياً بأي من وسائل التقويم التقليدية أو الإلكترونية .

ونظراً لعدة عوامل ترتبط بالبحث الحالي وأهمها: طبيعة محتوى برنامج الاستيعاب الاستماعي ، و ما تحتاج إليه من تصحيح أو تعزيز من قبل المعلم، و ممارسة الطلاب عملياً لهذه المهارات؛ فإن البحث الحالي يؤسس إجراءات تنفيذ التعلم المزيح على الإستراتيجية الثانية .

شروط نجاح إستراتيجيات التعلم المزيح

تبنى البحث الحالي شروط نجاح إستراتيجية التعلم المزيح ، لخصها "بالدوين (Baldwin, 2005، نقلاً عن عيد، ٢٠٠٩)، و فيما يلي توضيحها:

- التقديم: وتعني تقديم معلومات للطلاب عن المحتوى سواء كانت شفوية أو مكتوبة، مع تحفيزهم وزيادة دافعيتهم للتعلم .
- استعداد المتعلم: وتعني التأكد من توافر المتطلبات القبلية لاستخدام التعلم المزيح وأهمها توافر مهارات استخدام الإنترنت وأهمها البحث عن المعلومات، وتحقيق الاتصال المتزامن وغير المتزامن والتعامل مع الويكي الذي صممه الباحث.
- الشرح: وتعني كيفية توضيح كل مهارة من مهارات الاستيعاب الاستماعي، و التمييز بينها ، فضلاً عن توجيه الطلاب لكيفية تنفيذ المهام والأنشطة التي قد تطلب منهم لاستيعابها.
- الممارسة: وتعني إتاحة الوقت والفرص الكافية للطلاب لتطبيق وإعادة تطبيق ما يكتسبه من معارف ومهارات وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم .
- التقييم: وتعني تزويد الطالب بتغذية راجعة فورية ودقيقة حول فهمه للمهارة المستهدفة عبر أشكال التقويم المتنوعة، كما سيتبين لاحقاً في جزئية الإطار العملي للبحث الحالي .
- التعاون: وتعني السماح للطلاب بمشاركة أقرانه في أنشطة تعاونية ، والعمل تعاونياً من خلال أسلوب الفريق اعتماداً علي أساليب التواصل الصفي وغير الصفي .

ثانياً: الاستيعاب الاستماعي :

غاية تعلم اللغة الاستيعاب ، ويُعدّ الاستماع أبرز مدخلات اللغة المفهومة، لكونه أبرز قنوات الاتصال بين الإنسان و الآخرين، وهو يتطلّب تركيزًا لاستيعاب الرسالة المرسل (علي، ٢٠١٣)، ومع شدّة التركيز يستطيع مُستقبل الرسالة المسموعة الإنصات للغة اللفظية و غير اللفظية التي تصدر عن المرسل، مما يعينه على استيعاب الرسالة، و التفاعل معها •

و السؤال الآن هل السَّمع يترادف مع الاستماع أو الإنصات؟ والجواب أن السمع هو الحاسة التي يخلق بها الإنسان، فهي قدرة فيسيولوجية تنقل الذبذبات الصوتية إلى الأذن الوسطى، و من ثم تنتقل لا إرادياً إلى العقل، فإن انتبه و ركز فيما يسمع، انتقل السماع إلى الاستماع^(١)، فإن علت درجة التركيز، انتقل الاستماع إلى الإنصات، و في هذا يقول رب العزة [وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ] [الأعراف - ٢٤٠] وقد جاء في تفسير المنار: الاستماع أبلغ من السمع؛ لأنه إنما يكون بقصد ونية و توجيه الحاسة إلى الكلام لإدراكه، أمّا السمع فيحصل ولو بغير قصد، والإنصات: السكوت لأجل الاستماع حتى لا يكون شاغلا عن الإحاطة بكل ما يَسْمَع . فمن استمع وأنصت كان جديرا بأن يفهم ويتدبر"

http://www.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?idfrom، ولولا الاستماع ما

استطاع الإنسان أن يتحدّث أو يكتب، فهو ركنٌ رئيس في اكتساب اللغة •

عناصر عملية الاستماع (علي، ٢٠١٣): تتكون عملية الاستماع من عدة عناصر:

١. المرسل: و هو منشئ الرسالة، و مصدرها •
٢. الرسالة: وهي النص المسموع المتضمّن المعارف و القيم و المصطلحات •• التي أنشأها المرسل
٣. السامع: و هو من يستقبل الرسالة المسموعة، و لا بد أن يتمكن من عدد من المهارات التي تمكنه من استيعاب الاستماع وهي تختلف وفقاً لأنماط الاستماع، و أهدافه، و بيئته ••
٤. قناة الاتصال: و هي الوسيط الذي ينقل النص المسموع من المرسل إلى السامع، كالهواء و القناة السمعية، و التلفاز •• و الجوال •
٥. بيئة الاتصال: و هي المكان الذي تجرى فيه عملية الاستماع، ففصل تعليم اللغة، و المسجد و السوق يعد كل منها بيئة اتصال •

(١) لهذا آثر الباحث استخدام مصطلح الاستماع عن السمع، لكون استيعاب المهارات يستلزم التركيز، و هو شرط من شروط

الاستماع • بناء على هاتين الملاحظتين، صيغ عنوان البحث: الاستيعاب الاستماعي بدلاً من فهم المسموع!!

صور الاستماع: صنّف (الفوزان، ٢٠١١؛ عبد الباري، ٢٠١١؛ الشيخ علي، ٢٠١٢؛ علي، ٢٠١٣) صور الاستماع في ثلاث صور:

١. وفقاً للحجم: وهو نوعان:

أ- الاستماع المكثف الذي يزداد فيه عدد النصوص المسموعة، وغالبًا ما تكون نصوصاً مصنوعة، تستخدم داخل فصول تعليم اللغة، ويتم بإشراف المعلم.

ب- الاستماع الموسّع: وهو ما يستمع إليه الدارس خارج فصول تعليم اللغة، وغالبًا ما يكون النص المستمع إليه نصًا جديدًا حقيقيًا - غير مصنوع - في مفرداته و تراكيبه.

٢. وفقاً للمواجهة: ويقصد به الاستماع عبر وسائط الاتصال أو قنوات الاتصال، وهو متنوعٌ ففي:

أ- الاتصال الثنائي الشخصي، يكون المرسل مواجهًا للمستمع بطريقة مباشرة.

٣. وفقاً للغرض: ويقصد به هدف الاتصال، وينقسم إلى:

أ- الاستماع العارض: وهو الاستماع غير المقصود، حيث يستمع الفرد لحديث عابر، وحين يجد الفرد أنه لا يعنيه يتركه ولا يستمع إليه.

ب- الاستماع التعليمي التثقيفي: وهو ما يحدث للطلاب بغرض الاستفادة مما يقوله المعلم.

ج- الاستماع التقويمي: وهو الاستماع بغرض إصدار أحكام على النص المستمع إليه.

د- الاستماع الترفيهي: وهو الاستماع لرسائل تبث على الترفيه والاستمتاع.

و صور الاستماع السابقة تتطلب من المستمع مهارات عدّة منها الوعي بالفونيات الصوتية، و الوعي بدلالة نبرة الصوت، و التفسير و الاستنتاج، و التفاعل التواصلي مع المرسل؛ فهذا التفاعل هو ما يُحقّق أغراض الاستماع، لاسيما التحليل و التقويم و توجد عدّة تصنيفات لمهارات استيعاب الاستماع، نذكر بعضاً منها فيما يلي:

تصنيفات مستويات الاستيعاب الاستماعي ومهاراته:

تعددت تصنيفات الاستيعاب الاستماعي، و تباينت وفقاً لأهداف الباحث، وفيما يلي عرض لبعض هذه التصنيفات:

١- تصنيف (الشعبي، ١٩٨٩)، صنّفت مستويات الاستيعاب الاستماعي إلى صنفين:

أ- الاستماع السريع.

ب- الاستماع الناقد.

و يتطلب النوع الأول الاستماع الجيد لمحتوى المادة المسموعة و تقديرها ، و الاستجابة التامة لها ، و تحديد أسلوب المتحدث أثناء كلامه، والتأثر بصوت المتحدث، ومظهره ، ونبرة صوته ، أما النوع الثاني فيتطلب : اليقظة التامة و الاستيعاب الكامل لآراء المتحدث، والموضوعية في تحليل الحديث ، و الحكم عليه ، و مناقشة المتحدث و نقد ما يقوله •

٢- أضاف (عطا، ١٩٩٠) إلى هذين النوعين نوعاً ثالثاً ، و هو الاستماع التحصيلي ، الذي يتطلب التركيز الانتباه للنص المستمع إليه، والربط بين الأفكار الواردة فيه •

٣- تصنيف (مدكور، ٢٠٠٠؛ ٢٠٠٦): صنّف الاستيعاب الاستماعي إلى :

أ- مهارات الاستماع التمييزي و ينقسم إلى عدد من المهارات الفرعية، منها: التذكر السمعي، وتمييز الصفات المتعلقة بالصوت مثل : هادئ، مرتفع • • استخلاص المعنى من نغمة الصوت • وتمييز النغمات الصوتية وتمييز الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل، وفي النطق (و هو ما اصطلاح عليه بالثنائيات الصغرى)، وتمييز الأصوات، و القدرة على دمج هذه الأصوات، وإكمال الناقص من الكلمة أو الجملة فيما يُسمّى بمهارة الإغلاق •

ب- مهارات الاستماع التصنيفي: وتركّز على إدراك العلاقات المعنوية و المنطقية بين الحقائق و الأفكار ، طبقاً لخاصية مُشتركة فيما بينها •

ج- مهارات استخلاص الفكرة الرئيسة : وتتطلب هذه المهارة من المُستمع التركيز على الكلمات المفتاحية و الحقائق و المفهومات •

د- مهارات الاستماع الاستنتاجي : ويختص بالتنبؤ لنهاية القصة المسموعة أو السياق المسموع بصفة عامة •

هـ- مهارات الاستماع الناقد : و هذه المهارة نوع من التفكير التقويمي، تمكن المُستمع من الحكم على صواب و خطأ ما استمع إليه ، مع الإتيان بالحجّة و البراهين لتأييد رأي المتحدث و هذا يتطلب مهارات منها :

- تقويم الكلام المسموع من حيث دقته ، و مستوى الإلقاء •
- تعرف التناقضات في الموضوع •
- استخراج الجملة التي لا علاقة لها بالموضوع المُستمع إليه •

٤. تصنيف (طعيمة، ٢٠٠٤) و هي من الدراسات التي عيّنت بالمهارات اللغوية - و منها الاستماع - لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية - و قد صنّفت المهارات وفقاً للمستوى اللغوي، إذ اختص المستوى الأول بعشر مهارات، والمستوى المتوسط بخمس مهارات، والمستوى المتقدّم بإحدى و عشرين مهارة ، و لم تقتصر هذه الدراسة على مهارات الاستماع فقط بل تضمنت مهارات اللغة الأخرى، وفيما يخص الاستماع فقد ورد فيها المهارات التالية:

- تمييز الأصوات العربية في الحوارات الهادئة •

- إدراك العلاقة بين الأصوات ورموزها المكتوبة
- التمييز بين الحقيقة والخيال
- تذوق التعبيرات الجميلة والأساليب البليغة فيما يُستمع إليه
- تجنّب المشتتات والتركيز فيما يُستمع إليه
- إبداء الرأي فيما يستمع إليه

٥. تصنيف (عصر، ٢٠٠٥):

أ- المستوى الأول : مهارات الاستيعاب الحرفي : و تتضمن ما يلي :

- تحديد الطلاب المعنى المعجمي للكلمة
- تعرّف المعنى الصريح للنص المستمع إليه
- تعرف الفكر الرئيسة
- تعرف الفكر التفصيلية للحدث المستمع إليه
- تعرف مدى تسلسل الموضوع
- تحديد أوجه الشبه و الاختلاف بين ما ورد في الموضوع
- تعرّف طريقة المتحدث في تنظيم أفكاره
- تمييز الكلمات المفتاحية في المسموع
- فهم مبنى النص
- اقتراح عنوان ملائم للنص
- تنفيذ التعليقات المسموعة

ب- المستوى الثاني : مهارات الاستيعاب التفسيري، و يتضمن ما يلي :

- تحديد المعنى المجازي
- تحديد الفكر الرئيسة و الفرعية
- استخلاص النتائج من النص المستمع إليه
- التنبؤ بالأحداث
- تعرّف رأي الكاتب فيما يقدمه أو يطرحه على جمهور المستمعين
- إكمال بعض ثغرات النص المسموع
- استنتاج التعميمات من النص المستمع إليه

ج- المستوى الثالث: مهارات الاستيعاب التطبيقي ، و يتضمن ما يلي :

- اقتراح حلول علمية للمشكلات الواردة في النص المستمع إليه •
- تقييم مدى الدقة الواردة في النص المستمع إليه •
- التمييز بين الآراء والحقائق •
- الحكم على مصداقية المتحدث •
- تقييم مدى تقبل الجمهور للنص المستمع إليه •

٦. تصنيف (سالم ، ٢٠٠٥)

وينقسم إلى ثلاثة أقسام هي :

أ- مهارات التمييز السمعي : و تتضمن :

- التمييز بين الكلمات ذوات الأصوات المتشابهة في النطق (الثنائيات الصغرى) •
- تعرف الكلمات التي بها حركات طويلة •
- تعرف الكلمات التي بها حروف مُشدّدة •
- التذكر المباشر للمسموع •

ب- مهارات الفهم السمعي : و تتضمن :

- استنتاج الكلمات غير المفهومة من خلال السياق •
- استخلاص الفكر الرئيسة من النص المسموع •
- تحديد الأفكار التي لها صلة بالموضوع •
- ترتيب الأحداث وفق تتابعها •

ج- مهارات الاستماع الناقد •

- التنبؤ بالنتائج بعد الاستماع إلى أحداث متسلسلة •
- إدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع •
- إصدار أحكام موضوعية على شخصيات النص المسموع •
- التمييز بين الأفكار الصحيحة و الأفكار غير الصحيحة •

٧. تصنيف (يحي عريشي، ٢٠١١) الذي عني بمهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الإمام، وقد صنّف مهارات الاستماع في أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها مهارات فرعية ، و فيما يلي بيانها:

أولاً مهارات دقة الفهم: و تشمل على ما يلي :

- تركيز الذهن في المادة المُستمع إليها •
- المتابعة و عدم الانشغال •
- التقاط الفكرة العامة في الموضوع المُستمع إليه •

ثانياً مهارات الاستيعاب: و تتضمن ما يلي :

- إدراك الروابط في النص المُستمع إليه •
- فهم الأفكار في النص المُستمع إليه •
- تحليل الأفكار العامة و الأفكار الجزئية •

ثالثاً مهارات : التذكر و تتضمن ما يلي:

- القدرة على معرفة الجديد في النص •
- ربط النص المسموع بالخبرات السابقة •
- القدرة على الاحتفاظ في الذاكرة بالمادة المسموعة •

رابعاً مهارات: التذوق و تتضمن ما يلي :

- القدرة على المشاركة الوجدانية •
- القدرة على تمييز مواطن القوة و الضعف في النص المُستمع إليه •
- القدرة على توظيف النص المُستمع إليه •

مما سبق يُمكنُ استنتاج ما يلي:

١. التصنيفات السابقة لم تستهدف متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها سوى تصنيف (طعيمة، ٢٠٠٤؛ ويحي

العريشي، ٢٠١١؛ الشيخ علي، ٢٠١٢) •

٢. تعددت تصنيفات الاستماع، فمنه: الاستماع السريع، والناقد، والتحصيلي والتمييزي والتصنيفي

والاستنتاجي، والناقد •

٣. بعض التصنيفات السابقة صنّفت المهارات إلى عدة مستويات منها: مهارات الاستماع الحرفي، ومهارات الاستماع التفسيري، ومهارات الاستماع الاستنتاجي، ومهارات الاستماع التمييزي، ومهارات الاستماع النقدي، ومهارات الاستماع التدوقي*

٤. يمكن الاستفادة من المهارات السابقة في البحث الحالي من خلال الاقتصار على المهارات التالية :

١. تعرّف الأصوات العربية و التمييز بينها*
٢. تعرّف التشديد والتنوين والتمييز بينها*
٣. تعرّف الفونيمات الصوتية من حيث الترقيق و التفخيم (ساح - صاح)، والجهر والهّمس (ساد- زاد)، والتمييز بين القاف والكاف*، إلخ
٤. إدراك نوع الانفعال الذي يسود الحديث والاستجابة له*
٥. التمييز بين التنغيمات المختلفة للجملّة الإثباتية والتعجبية*
٦. التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق المتشابهة في الصوت*
٧. استنتاج المعنى من نغمة الصوت*
٨. تفسير الأحداث في النص المستمع إليه في ضوء أسبابها*
٩. التمييز بين ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به*
١٠. التمييز بين الفكر الرئيسة والأفكار الفرعية في المادة المسموعة*
١١. التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق النص المستمع إليه*
١٢. استنتاج التناقض في الحديث المستمع إليه*
١٣. إبداء رأي المتعلم في الأحداث التي استمع إليها*
١٤. القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في النصّ المستمع إليه*
١٥. التنبؤ بنهاية الحديث المستمع إليه*

إجراءات البحث :

يهدف هذا المحور إلى بيان و تحليل الخطوات الإجرائية التي اتبعت في البحث الحالي؛ لتحقيق أهدافها، يتمثل ذلك في : بناء الأدوات و محتوى برنامج "مهارات الاستيعاب الاستماعي" ثم الإجراءات الميدانية، و تحليل النتائج و تفسيرها، و يشتمل هذا المحور على :

أولاً: إعداد و ضبط أدوات البحث :

تمثّلت أدوات البحث في :

- (١) : استبانة مهارات الاستيعاب الاستماعي
- (٢) : اختبار مهارات الاستيعاب الاستماعي
- (٣) : مقياس اتجاه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو التعلم المزيح في تنمية الاستيعاب الاستماعي

و فيما يلي إيضاح إجراءات كل أداة:

(١) : استبانة مهارات الاستيعاب الاستماعي :

استهدفت الاستبانة تحديد مهارات الاستيعاب الاستماعي ، في المستوى الثالث لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ، التي يمكن تنميتها من خلال التعلم المزيح

مصادر الاستبانة : تنوعت مصادر الاستبانة متمثلة في :

- ١ . الاطلاع على أدبيات الاستماع في هذا المجال
- ٢ . مراجعة أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة و الاستماع بصفة خاصة ، في المعاهد التي تدرس هذا الاستماع و مهاراته
- ٣ . خبرة الباحث بتدريس مهارات تعليم اللغة العربية عامة و الاستماع بصفة خاصة ، و قناعته بأهمية هذه المهارة من منطلق كونها أبرز مهارات الدخول اللغوي المفهوم؛ ولأن الاستماع أبو الملكات اللسانية
- ٤ . مقابلة بعض متعلمي اللغة العربية لتعرف مهارات الاستيعاب الاستماعي الأكثر إلحاحاً لهم.
- ٥ . مناقشة بعض أعضاء هيئة التدريس حول مهارات الاستيعاب الاستماعي

من خلال ما سبق توفرت لدى الباحث عدة مهارات للاستيعاب الاستماعي ، صُنِّفت إلى : مهارات متدرجة تمثّلت في

الاستيعاب الاستماعي الحرفي ، ثمّ التفسيري ، ثمّ الاستنتاجي فقط!

الصورة الأولى للاستبانة :

عرضت الاستبانة^(٣) على مجموعة من المحكمين متنوعي التخصص^(٤)، لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبة المهارات الرئيسة و ما ينضوي إليها من مهارات فرعية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ، و وزعت على (ثلاثة) مستويات ، كما بينها الجدول رقم (٣)، و قد وُضعت هذه المهارات في النهر الأول ، و بجواره أربعة أنهر فرعية (عالية جداً- عالية- متوسطة- ضعيفة) توضح درجة مناسبة كل مهارة لعينة البحث الحالي ، و قد حُررت نبذة في مقدمة الاستبانة عن عينة البحث ؛ كي يعي المحكم طبيعتها و خصائصها فيكون تحكيمه أجود . و استند الباحث إلى مقياس ليكرت Likert Scale الرباعي ، تجنباً لاختيار أحد طرفي المقياس إذا كان ثلاثياً، و هذا ما أوضحته (ماكاي، ٢٠١١، ترجمة: الشويخ، ص: ٦٢) حين تحدثت عن استخدام الاستبانة في فصول تعليم اللغة الثانية .

الصورة النهائية للاستبانة :

اعتبر الباحث أن نسبة (٧٥٪) من نسب تكرار استجابات المحكمين هي النسبة التي يُقبل في ضوءها اقتراحات المحكمين أو رفضه ؛ إلا إذا وجدت مبررات علمية مقنعة للباحث ؛ خاصة و أنه الأكثر وعياً ببحثه . و قد أثمر التحكيم عما يلي :

١ . رأى بعض المحكمين حذف المهارات رقم (٢-٥-٧-١٢-١٦-٢٢)، و قد استجاب الباحث لهذه المقترحات؛

لقناعة الباحث بآراء المحكمين .

٢ . رأى بعد المحكمين دمج المهارة رقم (٤) و (٧) لكونها تكرر ألبعضها البعض ، و أخذ الباحث بهذا المقترح .

٣ . طالب بعض المحكمين ضرورة إضافة مهارة رئيسة هي : الاستيعاب الاستماعي التقويمي، و لم يأخذ الباحث

بهذا المقترح ؛ لكون المتعلمين مبتدئون في مهارات الاستماع ، و أن هدف البحث لا يتطلب حشد مهارات

متعددة .

و يوضّح الجدول رقم (٣) قائمة نهائية لمستويات مهارات الاستيعاب السمعي ، وهي ثمرة الاستبانة السابقة :

جدول (٣) مستويات مهارات الاستيعاب الاستماعي

م	مستويات الاستيعاب الاستماعي	عدد المهارات
١	الاستيعاب الحرفي	٦
٢	الاستيعاب التفسيري	٥

(١) انظر الملحق رقم (٦) الصورة الأولية للاستبانة

(٢) أنظر الملحق رقم (٦) قائمة المحكمين .

عدد المهارات	مستويات الاستيعاب الاستماعي	م
٥	الاستيعاب الاستتاجي	٣
١٦	المجموع	

(٢) الأداة الثانية و تتمثل في : اختبار الاستيعاب الاستماعي :

هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن عينة البحث من مهارات الاستيعاب الاستماعي؛ للتحقق من فعالية التعلم المزيج بوصفه شكلاً من أشكال التعلم الإلكتروني*

مصادر الاختبار: تنوعت مصادر الاختبار، وتمثلت فيما يلي:

١. الأدبيات الخاصة باختبارات الاستماع، وكذلك الدراسات السابقة التي اعتنت باختبارات اللغوية بصفة عامة والاستماع بصفة خاصة، مع التركيز على ما اعتنى بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو لغة أجنبية*

٢. مراجعة قائمة مهارات الاستيعاب الاستماعي*

محتوى الاختبار:

تكون الاختبار من ثلاثة نصوص يتبع كل نص مجموعة من الأسئلة، النص الأول بعنوان: "الزهريّة المكسورة" [أقصوصة] من كتاب أحب العربية (صالح و عبد العزيز و حسين، ٢٠١٣)، والنص الثاني بعنوان "ثابت في العراق"، (الفوزان، ١٤٢٤هـ)، والنص الثالث: "الطريق للجامعة" (الفوزان، ١٤٢٤هـ)*.

و اختيرت هذه الموضوعات في ضوء المعايير التالية :

١. مناسبة النص: بمعنى أن يكون النص المسموع مناسباً لعينة الدراسة الحالية من حيث اللغة المستخدمة، و سرعة الإلقاء، مضمونه و أفكاره)*.

٢. طول النص: أي لا يزيد النص المستمع إليه عن أربع دقائق إلى خمس دقائق، حتى لا تضيق الأفكار، أو يتشتت أو ينسى متعلمو اللغة العربية بعض ما يستمعون إليه*

٣. الكتب التي أخذت منها النصوص كتب ذائعة الصيت في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*

٤. تتصف المادة الصوتية للنصوص السابقة بجودة النطق، ومراعاة مخارج الحروف، و التنغيم و النبر*

٥. النصوص الثلاثة تناسب المستوى اللغوي لعينة الدراسة*

صياغة الاختبار - الصورة الأولية - و الهدف منه:

١. احتوى الاختبار (٤٨) سؤالاً موزعة بالتساوي على ثلاثة نصوص، يعقب كل نص (١٥) سؤالاً.
٢. صيغت الأسئلة بطريقة الاختيار من متعدد، لعزل أثر الكتابة و الاقتصار على مهارات الاستماع فقط، كي لا يشغل المتعلم بالكتابة فيضيع منه بعض التفاصيل التي استمع إليها.

تعليمات الاختبار:

صاغ الباحث تعليمات الاختبار بأسلوب واضح، مؤكداً على ضرورة كتابة البيانات الشخصية لمتعلم اللغة.

الصورة النهائية للاختبار:

أرفق الباحث الاختبار مع القائمة النهائية بمهارات الاستيعاب الاستماعي، وجدول المواصفات، ثم قام بعرضها على مجموعة من المحكمين^(١)؛ لتعرف آرائهم حول مناسبة الاختبار من حيث أهدافه، و من حيث صياغة مفرداته، و اتساق المفردات مع كل مهارة تقيسها؛ و التزم الباحث بمعايير قبول التحكيم التي سبق أن التزم بها في استبانة مهارات الاستيعاب القرائي، و جاءت مقترحات المحكمين حول حذف السؤال السابع؛ و الرابع و العشرين، و الثالث و الأربعين، لعدم اتساقهم مع مهارة الاستماع التي يقيسها، و اقتنع الباحث بهذا المقترح. كما اقترح البعض تغيير كلمتي "اصطفاء- استياء" لكونهما من الكلمات الصعبة على عينة البحث، و استجاب الباحث لهذا الاقتراح. و طالب البعض بضرورة تضمين مهارات التذوق و النقد الاستماعي، إلا أن الباحث لم يأخذ بهذا الرأي، لأن المتعلمين مبتدئون في تعلم مهارات الاستيعاب الاستماعي، كما أن قصر مدة البرنامج لن يستوعب كل هذه المهارات الرئيسة. و يوضح الجدول التالي مواصفات هذا الاختبار.

(١) راجع الملحق رقم (٦) محكمو اختبار الاستيعاب الاستماعي.

جدول (٤) مواصفات اختبار الاستيعاب السمعي

م	مهارات الاستيعاب الاستماعي	عدد الاسئلة	%
مستوى الحرفي			
		١٩	٠,٤٢٢٢٢٢٢٢٢
١	تعرف الثنائيات الصغرى	٥	٠,٢٦٣١٥٧٨٩٥
٢	تمييز الثنائيات	٥	٠,٢٦٣١٥٧٨٩٥
٣	التمييز بين نغمة الاستفهام والتعجب والهدوء، والانفعال	٣	٠,١٥٧٨٩٤٧٣٧
٤	تذكر الأحداث التي وردت في النصوص المستمع إليها	٣	٠,١٥٧٨٩٤٧٣٧
٥	تحديد طبيعة الشخصية المتحدثة (المهنة - الخصائص الشخصية)	٣	٠,١٥٧٨٩٤٧٣٧
المستوى التفسيري :			
		١٤	٠,٣١١١١١١١
٦	تفسير الأحداث في ضوء أسبابها	٥	٠,٣٥٧١٤٢٨٥٧
٧	التمييز بين ما له علاقة بالموضوع المستمع إليه، وما ليس له علاقة به	٣	٠,٢١٤٢٨٥٧١٤
٨	التمييز بين الفكر الرئيسة والأفكار الفرعية في المادة المسموعة	٣	٠,٢١٤٢٨٥٧١٤
٩	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق النص المستمع إليها	٣	٠,٢١٤٢٨٥٧١٤
المستوى الاستنتاجي			
		١٢	٠,٢٦٦٦٦٦٦٦٧
١٠	استنتاج التناقض في الحديث المستمع إليه	٣	٠,٢٥
١١	إبداء الرأي في الأحداث التي استمع إليها	٣	٠,٢٥
١٢	القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في النص المستمع إليه	٣	٠,٢٥
١٣	التنبؤ بنهاية الحديث المستمع إليه	٣	٠,٢٥

م	مهارات الاستيعاب الاستماعي	عدد الاسئلة	%
المجموع		٤٥	٪١٠٠

يستنتج من الجدول السابق :

١. أن المستوى الحرفي بلغ أعلى نسب في المستويات الثلاثة ، لكونه بداية الاستيعاب الاستماعي - لأن عينة البحث الحالي مبتدئون في مهارة الاستماع- تلاه المستوى التفسيري بنسبة أعلى من المستوى الاستنتاجي ، نظرًا لأن المستوى الاستنتاجي أعلى من المستوى التفسيري ، و مرتبًا عليه ؛ لذا تدرجت المهارات مبتدئة بالأسهل ثمَّ الأصعب .
٢. احتلت مفردات المستوى الحرفي العدد الأكبر من مفردات الاختبار ، لأنه أعتنى في المقام الاول على الثنائيات الصغرى التي تسبب مشكلات صوتية للمتعلمين ، و التي تبلغ (١٤) حرفًا (فونيمًا) ، اقتصر- البحث على أبرز (١٠) فونيمات تمثل صعوبة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، و وفقًا لآراء المحكمين و خبرة الباحث .
٣. المستوى الاستنتاجي: أقل نسبة في المستويات السابقة ، لأنه يحتاج تركيزًا ، و عينة الدراسة لم يعتادوا برامج الاستماع من قبل ، لذا تم التركيز على المستويين الحرفي والتفسيري

الضبط الإحصائي للاختبار:

طبّق الاختبار في صورته النهائية علي عينة استطلاعية من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، بلغت نحو ستة طلاب في نفس المستوى ، لضبط الجوانب الإنقرائية ، و تعرف مشكلات التطبيق الميداني، وقد أثمر هذا التطبيق عن تغيير بعض مفردات النص الثاني والثالث، ثم حُدد زمن الاختبار بنحو (٦٠ق) ، وقد زاد الباحث ما يلي: (٤ق) لمن رغب في أن يستمع لأي نص، (١٠ق) لتعليمات الاختبار، و من ثم يبلغ الزمن الإجمالي للاختبار نحو (٨٤ق) .

ثبات الاختبار:

بلغ ثبات الاختبار نحو (٠,٧٩١٢) باستخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون" الصيغة "٢١" ، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به ، كذلك حُسبت معاملات السهولة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، بحيث طبقت معادلة "معامل السهولة المصحح من أثر التخمين" لحساب معاملات سهولة مفردات ، فتراوحت ما بين القيمتين (٠,٣٦) ، (٠,٦٩) ، كما استُخدمت معادلة "جونسون" لحساب معامل تمييزية مفردات

الاختبار، ووُجِدَ أنها قد تراوحت ما بين القيمة (٠, ٣٩) والقيمة (٠, ٥٣)، وهذا يتضح أن مفردات الاختبار ميّزت بدرجة كبيرة، فقد أوضح (أبو علام: ٢٠٠٠) أن الفقرة المميّزة تتراوح بين (٠, ٢٠) (٠, ٤٠) أو أكثر فإن هذا يُعدُّ مؤشراً على قبول تميزية أسئلة الاختبار.

وبهذه الإجراء أضحى الاختبار في صورته النهائية^(١)، مكوناً من ثلاث نصوص يعقب كل نص (١٥) مفردة، أي إن مجموع مفرداته بلغت نحو (٤٥) مفردة، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

(٢): تصميم برنامج التعلم المزيح وإنتاجه:

تصميم التدريس:

استند الباحث في تصميم برنامج التعلم المزيح على النموذج الذي قدمه (عيد، ٢٠١١)؛ لكونه مبنياً على العديد من نماذج التصميم التعليمي الحديثة، وقد عدل بما يتفق و البحث الحالي، وهذا ما يوضّحه الشكل (١).



الشكل (١) التصميم التدريسي الذي استندت إليها خبرة مهارات الاستيعاب الاستماعي

تم إنشاء ويكي Wiki على موقع Workspaces، وهو من أفضل مواقع استضافة الويكي، حيث يتيح للمستخدم حرية التصميم و تحميل ما يرغبه وفقاً لهدف إنشائه، وربط الويكي على الرابط التالي: <http://www.imamuniversity.wikispaces.net>، و سميت الويكي باسم "أصدقاء اللغة العربية

"Arabic friends" و يتضمّن الويكي المكونات التالية :

(١) راجع الملحق رقم (٧).



شكل (٢) المكونات الرئيسة للويكي الخاص بالبحث الحالي

عناصر الويكي الخاص بالبحث الحالي:

- الصفحة الرئيسة **Home**: وهي صفحة البداية التي تظهر للطالب ، ويتم ظهورها بمجرد كتابة عنوان الرابط وتشتمل الصفحة اسم الويكي ، وعدد من الأيقونات التي تسمح للمتعلم بالتصفح ، والتنقل بين صفحات الويكي المتعددة ، ويذيل الويكي ببيانات عامة عن الباحث يسهل عملية اتصال المتعلمين به عند الحاجة للرد علي استفساراتهم ، وتتضمن وصفاً تفصيلياً لمكونات البرنامج من حيث : أهدافه ، ومحتواه ، وكيفية دراسة كل موضوع من موضوعاته ، وكيفية تقويم أدائه .

- صفحة مدير الويكي : وهي صفحة الباحث ، التي يتحكم من خلالها في محتوى الويكي، فقد كان أحد الطلاب مغرم بإرسال صورته ، و يومياته ، و الويكي لم يُصمَّم لهذا الأمر، فكان الباحث يحدفها ، حتى فهم المتعلم فلم يكرر هذه الفعلة •

- صفحة الأعضاء : وهي خاصة بالمتعلمين ، و لا يُسمح لغير المتعلمين الدخول إليها، حيث أخذ الباحث البريد الإلكتروني لكل متعلم في عينة البحث ، ثم أرسلت له دعوة ، كما احتوت قائمة بأسمائهم، وبريدهم الإلكتروني؛ ليتمكنوا من التواصل فيما بينهم •

- صفحة البريد الإلكتروني (**Inbox**): هي الصفحة التي تيسر اتصال الطالب بالمعلم للاستفسار عن أي شيء يتعلق بالبرنامج ، و هو غير موجود في الشريط الرئيس للويكي ، بل له موقع آخر في الويكي •

• الصفحات و الملفات: وهو الجزء الخاص بمحتوى البحث الحالي، إذ يشتمل على الصفحات التالية:

• صفحة الأهداف •

• صفحة أهمية الاستيعاب الاستماعي •

• صفحة التقويم المبدئي : تحتوي علي قائمة بالاختبارات المبدئية التي يجب أن يجتازها الطالب قبيل تعلمه مهارة الاستيعاب الاستماعي •

• صفحة مديولات الاستيعاب الاستماعي: و تتضمن سبعة دروس اتبع في تصميمها نظام المديول ، كل مديول يختص بمهارة من مهارات الاستيعاب الاستماعي المعني به البحث الحالي، يدرسه الطالب بمفرده Online خارج فصول تعليم اللغة •

• صفحة الأنشطة : تحتوي علي مجموعة من الأنشطة الخاصة بالاستيعاب الاستماعي •

• صفحة البحث عن المعلومات : يمكن للطالب من خلالها البحث في أي من محركات البحث المرتبطة مع الويكي للحصول علي معلومات إثرائية حول الاستيعاب الاستماعي ، مثل موقع تعليم اللغة العربية بجامعة الملك سعود •

• صفحة أفلام اللغة العربية الفصيحة : بها روابط للأفلام الإسلامية المدبلجة باللغة العربية دون موسيقى !!

• صفحة الأخبار: يُعرض فيها للمتعلّم التعليقات مثل: مواعيد تسلم التكاليفات، و روابط الأفلام العربية المدبلجة باللغة العربية الفصيحة ، و قد كان المتعلمون يشناقون إلى التعرف على أفلام الكارتون الجديدة و التي كان الباحث يُرسلها دومًا يوم الأربعاء أو الخميس ، كي يكون المتعلم في إجازة عن العمل ، مما يتيح له مشاهدتها مع أطفاله، و بذلك تزداد فترة الاستماع، و تكثّف ، مما يجعل هذه الأفلام أحد مصادر الدخل اللغوي المفهوم ، و قد سَعِد المتعلمون بهذا ، و كانوا يطلبونه دومًا ، بل بعضهم كان يدخل يوميًا؛ لعله يجد ما يرغبه •

تصميم التفاعل في البحث الحالي وفقًا لنسب المزج في التعلم المزيج :

اشتمل الويكي عدة أساليب للتفاعل، وهي:

- التفاعل بين الطالب والمحتوى، وذلك عن طريق محتويات الويكي •
- التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وتفاعلهم مع المعلم، باستخدام عدة طرق أهمها البريد الإلكتروني، ولوحة الأخبار •
- التفاعل التقليدي وجهاً لوجه داخل فصول تعلم اللغة العربية.

تحديد إستراتيجية التغذية الراجعة:

حاول الباحث أن تكون التغذية الراجعة يومية عبر البريد الإلكتروني الخاص بالمتعلم، فضلاً عن تقويم المعلم لأداء طلابه من خلال اللقاء التقليدي داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد جامعة الإمام.

(٣) : محتوى برنامج مهارات الاستيعاب الاستماعي:

١. أسس تصميم برنامج الاستيعاب الاستماعي المقترح وإجراءاته الميدانية^(١):

استند تصميم برنامج الاستيعاب الاستماعي على عدّة أسس تتمثل في :

أ- المتعلم محور عملية التعلم : حيث طلب من المعلمين كتابة الموضوعات التي يرغبون في الاستماع إليها ، جمعت ، ثم أضاف إليها الباحث بعض الموضوعات ، ثم أعيدت إليهم ليختاروا أبرز (١٤) موضوعاً، وسيوضح هذا في جزئية محتوى برنامج الاستيعاب الاستماعي في الصفحات التالية .

ب- التدرج أحد أسس تنظيم خبرة مهارات الاستيعاب الاستماعي .

ج- تهيئة المتعلمين: وهو أمر ضروري لتقبل الخبرة اللغوية ، خاصة وإن كانت جديدة عليهم ، لم يكتسبها ، وقد استفاد الباحث في هذا الأمر من دورة تدريبية - مسجلة على اليوتيوب- للأستاذ الدكتور / عمر الأمين ، في تنمية مهارات الاستماع .

د- توضيح نهج وإجراءات تنفيذ برنامج الاستيعاب الاستماعي للدارسين، ومكوناته ، لتوعية

المتعلمين بكيفية التعامل مع الويكي المُعد لهذا الغرض .

ه- التعلم التعاوني : وظّف التعلم التعاوني في البرنامج الحالي ، من خلال الأنشطة الثنائية والجماعية ، حيث كان المتعلمون يتناقشون حول المادة المسموعة ، و كان هذا تدريب لهم على مهارات الاستيعاب الاستماعي، وتمثل دور المعلم في التوجيه والإرشاد للمتعلمين ، خاصة فيما يختص بجزئية التعلم الإلكتروني داخل الفصل .

و- أنشطة لعب الأدوار: وظّفت في التعلم وجهاً لوجه، بهدف تدريب المتعلمين على الوعي بكيفية الحوار والمناظرة، ولاكتساب التصور الذهني لإيحاءات وحركات الجسد المصاحبة لنبرات صوت المتحدثين في

(١) تستند هذه الأسس على استراتيجية التعلم المزيج التي يتبعها البحث الحالي ، والتي أشار إليها حسن زيتون ، وسبق الحديث عنها في ص (١٠) من البحث الحالي، وتتفق أيضاً مع شروط نجاح استراتيجية التعلم المزيج التي أوردها شاديش ، في ص (١٠) من البحث الحالي .

النصوص التي سيستمعون إليها؛ مما يعينهم على تحديد مساهم الشخصية، وهذه مهارات الاستماع التفسيري والاستنتاجي •

ز- اعتنى البحث الحالي بالنشاطات التي توفر بيئة استماعية مكثفة، وظّف فيها أفلام مدبلجة باللغة العربية الفصحى، وأفلام كارتون مدبلجة للأطفال^(١)، حيث لاحظ الباحث شغف عينة البحث بتعليم أبنائهم - الصغار - اللغة العربية، ولهذا كانوا يتساءلون حول هذا الموضوع، فوظفه الباحث، ليجبر المتعلمين على مشاركة أبنائهم في مشاهدة هذا الأفلام •

إجراءات تحديد محتوى البرنامج :

لتصميم محتوى برنامج الاستيعاب الاستماعي تمت الإجراءات التالية :

١. استبانة مفتوحة لتحديد الموضوعات التي يرغب المتعلمون في الاستماع إليها •
٢. تحليل كتب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ تمهيداً للخروج بقائمة عامة تشمل الثنائيات الصغرى (الذي سيختص بمهارات الاستماع الحر في) •
٣. مقابلات أولية مع أعضاء هيئة التدريس بهدف مناقشتهم حول الثنائيات الصغرى التي حصل عليها الباحث في الخطوة (ب) السابقة •
٤. البحث عن موضوعات -محتوى- تحقق الخطوات (أ، ب، ج) السابقة •
٥. نتيجة (الخطوات: ب، ج، د) السابقة تكون المحتوى الخاص ببرنامج الاستيعاب الاستماعي، لذا اتخذت الإجراءات التالية :

• حمل المحتوى على (CD)، و أرفق معه ورقياً :

- أ- استمارة تحكيم^(٢) المحتوى المسموع •
- ب- نسخة مصوّرة من القائمة النهائية لمهارات الاستيعاب الاستماعي به •
- ج- نسخة مصوّرة للأهداف الإجرائية الخاصة بتنفيذ كل درس من دروس الوحدة •

(١) يمثل هذا النمط من النشاطات اللغوية، القصص القصيرة المسموعة (short story Mp4) أو المقروءة التي تكثّف لدى متعلم اللغة الإنجليزية بهدف إكسابهم دخلاً لغوياً مسموعاً أو مقروءاً، و يلاحظ هذا في المدارس العالمية بالمملكة العربية السعودية و المدارس الأجنبية في مصر •

(٢) انظر الملحق (٢) •

أ- جُمِعَت استمارات التحكيم، وحلَّت فوجد أن معامل الثبات يساوي (٠,٩٢) باستخدام معامل بيرسون، باستخدام SPSS، وانفقوا على المحتوى التالي الذي يوضحه الجدول رقم (١) .

الجدول (١) محتوى برنامج الاستيعاب السمعي

الوحدة	الموضوعات	جنس النص	مهارات الاستيعاب القرائي المستهدفة
الوحدة الأولى	١- قطار المشاعر (داخل الفصل) ٢- التمر (خارج الفصل)	فيلم وثائقي	التمييز بين صوت (ط/ت)، (الهمزة/ع) . تذكر الأحداث التي وردت في النص المستمع إليه . التمييز بين ماله علاقة وما ليس له علاقة به .
	٣- بكاء رجل عجوز (في الفصل) ٤- اليتيم (خارج الفصل)	قصة قصيرة	التمييز بين نبرة التعجب والاستفهام . تحديد طبيعة الشخصية المتحدثة . التنبؤ بنهاية الحديث . تفسير الأحداث في ضوء أسبابها .
	٥- بين ممحاة و قلم ٦- بين القلم و الكتاب	مناظرة	التمييز بين صوت (ق/ك) . استنتاج التناقض في النص . إبداء الرأي في النص المستمع إليه بيان قبول أو رفض ما يقال في النص .
الوحدة الثانية	٧- الدفاع المدني (الفصل) ٨- الدرعية (خارج الفصل)	فيلم وثائقي	التمييز بين صوت (د/ض) . تذكر الأحداث التي وردت في النص .
	٩- الجنادرية (داخل الفصل) . ١٠- مهرجان القطيف للزهور (خارج الفصل)	مقالة	التمييز بين صوت (ذ/ظ) . تذكر الأحداث التي وردت في النص . تفسير الأحداث في النص المسموع .

الوحدة	الموضوعات	جنس النص	مهارات الاستيعاب القرائي المستهدفة
	١١ - بين مسلم ونصراني (داخل الفصل) ١٢ - بين السيف والقلم (خارج الفصل)	مناظرة	التمييز بين صوت (س / ص) • القدرة على تمييز الرأي في أحداث النص • تحديد سمات المتحدث • تحديد رأيه فيما يسمع ورفضًا •
	١٣ - وأفوض أمري إلى الله (داخل الفصل) ١٤ - نملة سليمان (خارج الفصل)	قصة	التنبؤ بنهاية الحديث المستمع إليه • تذكر الأحداث المستمع إليها • (مراجعة المهارات السابقة) •

يُستنتج من الجدول السابق ما يلي:

١. تنوع أجناس Genre النصوص المقدمة للمتعلمين ، لتقليل الملل لديهم •
٢. توزيع الثنائيات الصغرى على دروس الوحدات ، و عدم تكديسها في درس أو درسين؛ مما يتيح للمتعلمين دراسة الفونيمات الصوتية ، بأكثر من تطبيق على ثنائية صغرى واحدة ، مما يحسّن تعلمها •
٣. إن القصة و المناظرة بلغت نسبة (٥٧ ٪)، لتضمنها العديد من مهارات الاستيعاب الاستماعي •
٤. تضمن المحتوى بعض اللمحات الحضارية مثل: قطار المشاعر، و الدفاع المدني بنسبة (٥ ، ٢٨)
٥. تضمن المحتوى بعض اللمحات الثقافية التاريخية مثل: الجنادرية و الدرعية بنسبة (٢ ، ١٤ ٪)؛ لتعريف المتعلمين ببعض السمات الثقافية بالمملكة العربية السعودية •
٦. عدم تكرار مهارات الاستيعاب الاستماعي؛ لأنها تعزّز عبر التدريبات في الدروس التالية •
٧. تنظيم خبرة مهارات الاستيعاب الاستماعي بصورة تراكمية ، فالدرس الثاني يتضمن ما سبق تعلمه في الدرس الأول، و هكذا في بقية الدروس •
٨. لم تشمل دروس الوحدات على الشعر أو الخطب البليغة ، نظرًا لمستوى الدارسين اللغوي •

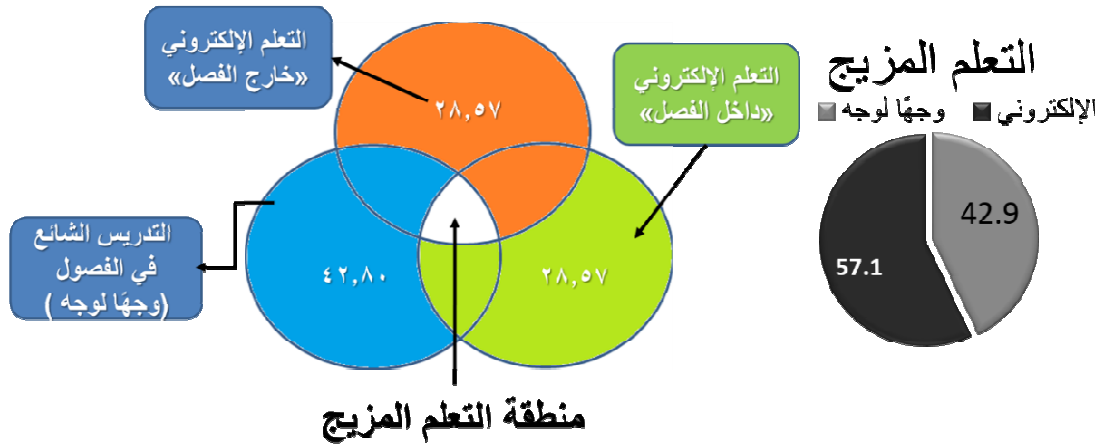
نسب المزج بين عناصر التعلم المزيج في تقديم المحتوى:

حُدِّدَت بعض الدراسات (Jersey Institute of Technology, 2005)؛ نقلاً عن أبي موسى ،
والصّوص ، (٢٠١١) نسبة تقديم المحتوى عبر الإنترنت في التعلم المزيج ما بين (٣٠٪-٧٥٪) عبر الإنترنت
ليدمج مع التعلم التقليدي وجهاً لوجه و يوضّح النموذج التالي إستراتيجية التعلم المزيج و نسبته في البحث
الحالي ؛ بناءً على ما سبق يوضح الجدول (٣) نسب المزج في برنامج الاستيعاب الاستماعي على النحو التالي :

جدول (٣) إستراتيجية المزيج المتبعة في البرنامج الحالي

الإجمالي	بنسبة	زمنه	توزيعه	التعلم	برنامج التعلم المزيج
42.8571%	42,8571%	١٠,٥ ساعة	٧ لقاءات ٩٠X ق	في	وجهاً لوجه
57.1429%	28,5714%	٧ ساعات	٧ لقاءات ٦٠X ق	الفصول	تعلم إلكتروني
	28,5714%	٧ ساعة	٧ ساعة ٦٠X ق	خارج الفصل	تعلم إلكتروني
١٠٠٪		٢٤,٥ ساعة		المجموع	

الشكل رقم (٣) يبيّن نسب المزج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني في البحث الحالي :



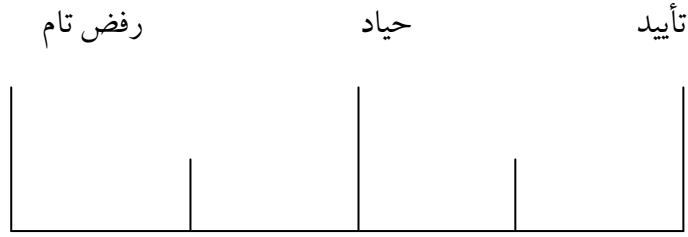
شكل (٣) نسب المزيج في البحث الحالي

يُلاحظ مما سبق أن التعلم الإلكتروني بلغت نسبته في البحث الحالي (٢, ٥٧٪)، وهي أكبر من التعلم التقليدي وجهاً لوجه الذي بلغ نحو (٨, ٤٢٪) • نظراً لطبيعة البحث الذي يستند على تكثيف مهارات الاستيعاب الاستماعي، بحيث تتم ممارستها تقليدياً، أما التعلم الإلكتروني فقد تم في شكلين: أولهما: online داخل فصول تعليم اللغة بإشراف مباشر من المعلم وتوجيهه، وثانيهما: online خارج فصول تعلم اللغة العربية، وبصفة عامة فإن تصميم التعلم الإلكتروني استند إلى تصميم المديولات التعليمية، وحمّلت جميعها على الويكي الخاص بالبحث الحالي •

(٣) إعداد وتقنين مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج :

أعد مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج لتعلمي اللغة العربية لقياس اتجاهاتهم؛ تأسيساً على التعريف الإجرائي للاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج في البحث الحالي، وتوصل الباحث إلى عبارات المقياس ومحاوره المختلفة؛ تأسيساً على البحوث والدراسات السابقة التي وُرد بها مقياس اتجاهات قريبة من المجال مثل مقياس (إيفانز، د.ت؛ إبراهيم، ١٩٩٨؛ عيد، ٢٠٠٩؛ البائع و البائع، ٢٠٠٩؛ أبو موسى، ٢٠١١)، فضلاً عما أسفرت عنه لقاءات الباحث مع بعض متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ أيضاً لانطباعاتهم حول استخدامهم الإنترنت في تعلمهم اللغة العربية، مما أسفر عن بعض مفردات مقياس الاتجاه، صيغت بلغة يسهل على المتعلمين فهمها، وصمّم المقياس في محورين هما: أهمية التعلم المزيج في تعلم اللغة العربية، وتأثيره الوجداني على المتعلمين، وقد روعي في تلك الصياغة المعايير التي حددتها دراسة (إبراهيم، ١٩٩٨) التي اشتقتها من عدد من معايير مقياس الاتجاه الخاصة بتعليم اللغة، ومنها: أن تمثل العبارات جوانب الاتجاه، وأن تحتوى العبارات على موضوع الاتجاه بصورة صريحة أو ضمنية، وأن تُصاغ بحيث لا تتضمن حقائق ثابتة، كما يجب استبعاد العبارات التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة، التي يتوقع أن يوافق عليها الجميع من قبيل الميل إلى التقبل الاجتماعي. كما روعي أيضاً في صياغة العبارات، أن تحتوى كل عبارة على فكرة واحدة، وأن تكون كل عبارة قليلة الكلمات، وأن

تكون بسيطة وواضحة وغير غامضة؛ بحيث لا تحتوي على أسلوب نفى النفي، أو بعض كلمات مثل: كل، دائماً، قط، لا أحد، مع مراعاة التوازن بين عدد العبارات الموجبة وعدد العبارات السالبة (إبراهيم، ١٩٩٨)٠ وقد صُمِّمَ مقياس الاتجاه على مقياس "ليكرت" Likert؛ إذ يتراوح مدى الاستجابة على متصل مقسّم على خمسة بدائل، تبدأ بتأييد تام وتنتهي برفض تام، كما هو موضح بالشكل التالي:



موافق بشدة (٥) موافق (٤) محايد (٣) أرفض (٢) أرفض بشدة (١)



شكل رقم (٤) متصل الاتجاه

وعلى المتعلم الاستجابة لكل جملة من جمل المقياس بوضع علامة (√) لتدل على تفضيله لأحد بدائل الاستجابة، ويشتمل المقياس المعد وفقاً لطريقة "ليكرت" نوعين من الجمل: جمل موجبة وتحتوى على تفضيل لموضوع الاتجاه، وجمل سالبة تحتوى على رفض لموضوع الاتجاه، وتتحول استجابة المفحوص على كل جملة من جمل المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح من ٥ : ١ وفقاً لنوع الجملة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة لكل من العبارات الموجبة والسالبة

المحور	بدائل الاستجابة		موافق بشدة	موافق	محايد لا رأى لي	أرفض بشدة	أرفض
	نوع الجملة	نوع الجملة					
أهمية التعلم المزيج	جملة موجبة	جملة موجبة	٥	٤	٣	٢	١
التأثير الوجداني للتعلم المزيج	جملة سالبة	جملة سالبة	١	٢	٣	٤	٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. بلغ مجموع عبارات المقياس (٣٠) عبارة ٠.
٢. توزعت العبارات على محورين ٠.
٣. تساوت عبارة كل محور ، فبلغت خمس عشرة عبارة في كل محور بمجموع (٣٠) عبارة ٠.
٤. تساوي عدد العبارات الموجبة مع عدد العبارات السالبة ٠.
٥. تحدد تقدير درجات المقياس ، بتحويل استجابات المتعلمين على كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية وفقاً للأوزان النسبية الواردة في الجدول رقم (٥)؛ ومن ثم تكون الدرجة الكلية العظمي للمقياس هي (١٥٠) درجة، بينما بلغت الدرجة الصغرى للمقياس (٣٠) درجة ٠.
٦. تتكون الدرجة الكلية للمقياس من مجموع الأوزان التقديرية التي حصل عليها الطالب في جميع المقياس.

صدق مقياس الاتجاه:

حسب صدق المقياس بطريقة الصدق المنطقي ، حيث عرّض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال : علم النفس ، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛ لاستبانة آرائهم حول : مناسبة مفردات المقياس لأهدافه ، ومناسبة عبارات المقياس لأبعاده المختلفة ، ومناسبة كل عبارة لبعدها الاتجاه الذي تقيسه ، ووضوح ودقة الألفاظ المستخدمة في صياغة العبارات ، ومناسبتها لمستوى المتعلمين، وتعديل أو حذف أي عبارة من عبارات المقياس ، أو إضافة أي عبارة يرونها غير مناسبة للمقياس ، وسلامة ووضوح تعليقات المقياس ، وحسبت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين استجابات المحكمين ، وأسفرت عن اتفاق أكثر من ٨٥٪ من المحكمين على ارتباط جميع عبارات المقياس بالأهداف ، ودقة صياغة معظم عبارات المقياس ، مع الإشارة

بإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف العبارات المشابهة، وقد أُجريت التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وأصبح عدد عبارات المقياس عبارة موزعة على محوري المقياس ويوضح الجدول رقم (٤) توزيع العبارات على محوري المقياس.

جدول رقم (٦): توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج

م	محاور المقياس	عدد العبارات	نوع العبارة	
			موجبة	سالبة
١	أهمية استخدام التعلم المزيج في تعلم اللغة العربية لغة ثانية	١٥	٨	٨
٢	الجوانب الوجدانية لاستخدام التعلم المزيج في تعلم اللغة العربية لغة ثانية	١٥	٧	٧
	المجموع	٣٠	١٥	١٥

ثم حُسب ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية للبحث، وذلك باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" وذلك لوجود خمسة احتمالات للدرجة وفق استجابة الطالب على المقياس، وقد بلغت قيمتا معاملات الثبات للمحورين على الترتيب ٨٣,٠، ٨٥,٠، وقيمة معامل ثبات المقياس ككل ٨٤,٠، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به، مما يجعلنا نظمن على النتائج التي نحصل عليها بعد تطبيق المقياس على عينة البحث.

و استناداً إلى آراء المحكمين، وبعد إجراء تعديلاتهم على الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج؛ صُمم المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٢٦) عبارة يوضحها الجدول التالي (١) .

جدول رقم (٧): مواصفات مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج

م	محاور المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات في المقياس
١	أهمية استخدام التعلم المزيج في تعلم اللغة	١٦	١٦، ١٤، ١٣، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٤، ٣، ١

(١) انظر ملحق رقم (٤) مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج

م	محاور المقياس	عدد العبارات	أرقام العبارات في المقياس
	العربية للناطقين بغيرها •		٢٦،٢٤،٢٢ ٢٠، ١٩، ١٨،
٢	التأثيرات الوجدانية الخاصة باستخدام التعلم المزيج في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها •	١٠	٢١، ١٧، ١٥، ١٢، ١١، ٦، ٥، ٢ ٠ ٢٥، ٢٣

ثالثاً: التجربة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج :

١-الهدف من التجربة الاستطلاعية:

تعديل انقراطية بعض الكلمات تيسيراً على المتعلمين؛ لذا أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة عشوائية مكونة من سبعة متعلمين، يتعلمون اللغة العربية في المستوى الثاني؛ أي أقل من مستوى عينة البحث الأصلية •

رابعاً: التجربة الأساسية للبحث :

١-الهدف من تجربة البحث :

تهدف التجربة الأساسية للبحث إلى قياس فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي، والاتجاه نحو استخدام التعلم المزيج لدي متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها •

١-١ إجراءات تنفيذ تجربة البحث :

١-١-١ التطبيق القبلي لأدوات البحث :

طُبقت أدوات البحث على طلاب عينة البحث يومي (٣-٥/١١/٢٠١٢) وذلك بعد الحصول على الموافقات الرسمية بالتطبيق الميداني للبحث، وحرص الباحث أثناء تطبيق كل أداة على: توضيح الهدف من الأداة، والتأكيد على الطلاب بالالتزام بالتعليمات الخاصة بكل أداة، وبالزمن المحدد للإجابة، مع التأكيد بضرورة الإجابة على مفرداته جميعاً، ثم صُححت الأدوات، وحُسبت درجة كل طالب على كل أداة تمهيداً للمعالجة الإحصائية.

تنفيذ تجربة البحث :

أ- بعد كل ما سبق من إجراءات ، نفذت تجربة البحث في الفترة الزمنية من ١٠/١١/٢٠١٢ حتى (١٦/١٢/٢٠١٢) قام الباحث بالتدريس بنفسه لعينة الدراسة؛ لضمان جودة الأداء، ونجاح برنامج مهارات الاستيعاب الاستماعي، كما أنه الأكثر وعياً بخصائص عينة البحث، وطبيعة البحث وأهدافه، وسارت منهجية تنفيذ التجربة - وفق ما سبق إيضاحه في ص (١٠) من البحث الحالي:

إجراءات تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي :

- أ- تمهيد وتهيئة المتعلمين في بداية كل درس
- ب- استعراض الهدف العام و الأهداف الإجرائية لكل درس (موديول).
- ج- توضيح المهارة المستهدفة بالطريقة التقليدية
- د- عرض صورة أو مجموعة صور عن الموضوع الذي سيُستَمَع إليه المتعلمون ، ومن خلالها يؤخذ بعض المترادفات التي يُمكن ورودها في النص الذي سيستمعون إليه
- هـ- عرض صورة عن إيحاءات الوجه أو اليد، و مطالبة المتعلمين باختيار - من متعدد- الانفعال (هادئ - صاخب)، تخيل نبرة الصوت (عالٍ - منخفض - هادئ).
- و- توزيع أوراق عمل - نشاطات - تدور حول النص الذي استمعوا إليه
- ز- مناقشة المتعلمين حول التدريبات ذات العلاقة بالنص الذي استمعوا إليه من خلال النشاطات الفردية أو الثنائية أو جماعية، في وجود المعلم، أو في الشات مع المتعلمين بعضهم مع بعض خارج فصول تعلم اللغة
- ح- و يتطلب النقاش ما يلي :

- إعادة الاستماع للنص أكثر من مرة
- إعادة الاستماع لفقرات مُحَدَّدة في النص المُستَمَع إليه
- التركيز - أثناء الاستماع المُستَعاد- على نبرة الصوت ، و إيحاءاته الجسدية
- المناقشة حول مهارات الاستماعية المستهدفة
- الممارسة و المران : حيث كان المعلم يطلب من المتعلمين نطق بعض الأصوات " الثنائيات الصغرى، باستخدام أسلوب النمذجة
- توضيح دلالة الثنائيات الصغرى: بُر-بَر-بِر، (صبر- سبر)، (أذى- لظى).
- وهذا النقاش هدفه تثبيت مهارة الاستيعاب الاستماعي المستهدفة

٦- النشاطات الخاصة بدور المعلم والمتعلم :

٦-١ أدوار المعلم :

- أ- متابعة تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي أثناء تنفيذ التعلم المزيح داخل الفصل •
- ب- متابعة تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي خارج الفصل •
- ج- تشجيع الدارسين على تعلم مهارات الاستيعاب الاستماعي •
- د- مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي •
- هـ- تيسير تعلم مهارات الاستيعاب الاستماعي •

٦-٢ أدوار المتعلمين :

- أ- التفاعل مع النص المستمع إليه من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تصاحب أو تعقب النص •
- ب- شرح مضمون النص المستمع إليه •
- ج- تلخيص النص شفاهة، من خلال الإجابة عن سؤال مضمونه: ماذا فهمت من النص الذي استمعت إليه •
- د- مشاركة الزملاء في إنجاز الأنشطة الجماعية أو الثنائية الخاصة بالنص المستمع إليه •
- هـ- لعب أدوار مثل المحاور، والتعليق عليها من قبل بقية الزملاء •
- و-

٧- التقويم والتغذية المرجعة :

- أ- التقويم القبلي : من خلال تطبيق اختبار الاستيعاب الاستماعي قبلياً •
- ب- التقويم المبدئي : وهو تقويم يجريه المعلم في بداية الدرس ويُطبَّق في حالة التعلم التقليدي (F2F=Offline)، و التعلم الإلكتروني (online) داخل الفصل؛ أي في حالة وجود المعلم مع المتعلمين داخل الفصل • أما في حالة التعلم خارج جدران الفصل (online)، فيجب المتعلم عن بعض الأسئلة الموجودة في بداية المديول الذي يتضمن المهارة المستهدفة •
- ج- التقويم الآني (البنائي): وهو التقويم المصاحب لتنمية مهارة الاستيعاب الاستماعي، ويُطبَّق على النحو التالي :

- داخل فصول اللغة (Offline = F2F) ويكون إما بتقويم المعلم، أو بتقويم القرناء، أو زملاء داخل المجموعة في الأنشطة الثنائية أو الجماعية، وهذا يعد أحد مظاهر إستراتيجيات التغذية الراجعة •

• داخل فصول اللغة (Online) ، و فيها يُدرَّب المتعلمون على ما سيفعلونه في التدريبات التي سيجدونها على ويكي المخصص للبحث الحالي ، و يكون دور المعلم توضيح المطلوب ، و إرشاد المتعلمين إلى ما ينبغي فعله.

د- التقويم النهائي أو الختامي :

و يتم عقب الانتهاء من دراسة المهارة المستهدفة ، و التقويم النهائي هو نفسه التقويم المبدئي ؛يستين منه المتعلم مدى تقدمه بعد مروره بخبرة تعلم المهارة المستهدفة •

بعد انتهاء تنفيذ التجربة طُبِّق اختبار "مهارات الاستيعاب الاستماعي" بعددًا وهو الاختبار نفسه الذي طبق قبليًا؛ أي قبل بداية تنفيذ التجربة • أعقبه تطبيق مقياس الاتجاه، ثم جُمعت أوراق الاختبار و مقياس الاتجاه، لتفريغها بهدف رصد الدرجات ثم المقارنة بين الأداء القبلي والأداء البعدي لكل طالب؛تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام معالجة "وليكوكسون" عبر برنامج SPSS؛ للكشف عن مدى فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية متغيرات البحث لدي عينة البحث، وهو ما سيُعرض تفصيلاً في الصفحات التالية.

نتائج البحث و تفسيرها :

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ومضمونه :

ما فاعلية التعلُّم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها -المستوى الثالث - بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟
و للإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالي :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، بين رتب فروق درجات الأداء القبلي و رتب فروق درجات الأداء البعدي في اختبار "مهارات الاستيعاب الاستماعي ككل لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام •

و للتحقق من هذا الفرض ، استُخدِمَت طريقة " ويلكوكسون " ، و فيما يلي بيان ذلك :

جدول (٨) اختبار "ويلكوكسون"

الأداء	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيبات	قيمة Z الجدولية	الدلالة
قبلي	٨	٠,٠٠	٠٠٠	٠,٠١٢	*٢,٥٢٧-
بعدي		٤,٥	٣٦		

الأداء	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيبات	قيمة Z الجدولية	الدلالة
ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية؛ أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين رتب فروق الأداء القبلي و البعدي لصالح الأداء البعدي؛ مما يشير إلى فعالية التعلم المزيج في تمكين عينة الدراسة من مهارات الاستيعاب الاستماعي كلها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Durroux,2011؛ Grgurović ، 2011؛ Işık, & Yılmaz,2011؛ Darcy,2012؛ Wang,2007؛ Conole ,2008؛ السمي، كما تتفق مع دراسة (مين ماو، ٢٠١١؛ ديب ٢٠١١)، التي أوضحت فيها: ضرورة دمج التعليم التكنولوجي أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة (؛ Grgurović ,2011؛ Pazio2010؛ Marsh,2012؛ Songhori,2008؛ Sagarra, & Zapata ,2008) التي بينت فاعلية التعلم المزيج أو استخدام التعلم التكنولوجي في تعليم اللغة الثانية، كما أوضحت دراسة (Al-؛Bakr,2012) (Cole,2003؛؛ Allain,2006؛ Jarf,2011) تحسن الأداء اللغوية للمتعلمين في حال إنهاء واجباتهم المنزلية عبر الإنترنت

و بهذه النتيجة يمكن قبول الفرض الأول، و هو يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين رتب فروق درجات الأداء القبلي و رتب فروق درجات الأداء البعدي في اختبار "مهارات الاستيعاب الاستماعي" ككل لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام

٢. أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما فعالية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع الحرفي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام؟ و للإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين رتب فروق درجات الأداء القبلي و رتب فروق درجات الأداء البعدي في اختبار "الاستماع الحرفي" لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام

و للتحقق من صحة هذا الفرض ،استخدمت معالجة "ويلكوكسون" باستخدام برنامج SPSS ، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (٩) اختبار "ويلكوكسون"

الأداء	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيبات	قيمة Z الجدولية	الدلالة
قبلي	٨	٠٠٠	٠٠٠	٠,٠١٢١	-٢,٥٢٤*
بعدي		٤,٥	٣٦		
*ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب فروق درجات الأداء القبلي ورتب فروق الأداء البعدي في مهارات الاستماع الحرفي، حيث بلغت قيمة Z المحسوبة (٢,٥٢٤)، وهي أعلى من الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكد فعالية التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع الحرفي لدى عينة البحث؛ مما يعني تحقق ما استهدفه البحث الحالي، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (GrGurović,2011) التي أوضحت فعالية التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع "دراسة حالة" في تعلم اللغة الإنجليزية، ودراسة (جميل، ٢٠١٠؛ جوهر، ٢٠١١) التي أوضحت ضرورة المحاكاة في تعلم الفونيات الصوتية، لا سيما الثنائيات الصوتية ٠

٣. أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما فعالية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات استيعاب الاستماع التفسيري لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام؟ و للإجابة عن هذا السؤال، صيغ الفرض التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، بين رتب فروق درجات الأداء القبلي ورتب فروق درجات الأداء البعدي في اختبار "الاستماع التفسيري لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام" وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت معالجة "ويلكوكسون" باستخدام برنامج spss، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (١٠) اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة

الأداء	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيبات	قيمة Z الجدولية	الدلالة
قبلي	٨	٠٠٠	٠٠٠	-٢,٣٧١	*٠,٠١٨

الأداء	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيبات	قيمة Z الجدولية	الدلالة
بعدي		٤,٥	٣٦		
*ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين رتب فروق درجات الأداء القبلي ورتب فروق الأداء البعدي في الاستماع التفسيري، حيث بلغت قيمة Z المحسوبة (٢,٥٢٤)، وهي أعلى من الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكد فعالية التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع التفسيري لدى عينة البحث؛ مما يعني تحقق ما استهدفه البحث الحالي، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (WONG, 2007) التي أوضحت فاعلية استخدام الوسائل التكنولوجية في اكتساب مهارات الاستماع النشط، مقارنة بالتعلم التقليدي، و دراسة (الشيخ علي، ٢٠١١) و التي بينت أن استخدام إستراتيجيات غير تقليدية تنمي مهارات الاستماع التفسيري، موضحاً أن هذا المستوى مبني على المستوى الحرفي، ودعم هذه النتيجة بعدد من الدراسات •

٤. أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الرابع وهو: ما فعالية استخدام التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستماع

الاستنتاجي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام؟ و للإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين رتب فروق درجات الأداء القبلي ورتب فروق درجات الأداء البعدي في اختبار "الاستماع الحرفي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة بجامعة الإمام •

٥. وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت معالجة "ويلكوكسون" باستخدام برنامج SPSS، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (١١) اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة

الأداء	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيبات	قيمة Z الجدولية	الدلالة
قبلي	٨	٠٠٠	٠٠٠	٢,٥٣٦.-	*٠,٠١١
بعدي		٤,٥	٣٦		
*ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١					

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين رتب فروق درجات الأداء القبلي ورتب فروق الأداء البعدي في مهارات الاستيعاب الاستماعي الاستنتاجي، حيث بلغت قيمة Z المحسوبة (٢,٥٣٦)، وهي أعلى من الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكد فعالية التعلم المزيج في تنمية الاستماع الاستنتاجي لدى عينة البحث؛ مما يعني تحقق ما استهدفه البحث الحالي، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Conole,2008) التي أوضحت فعالية التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات اللغة و منها الاستماع من خلال دراسة حالة "طالب صيني، يدرس في بريطانيا، كما تتفق مع دراسة (الشيخ علي، ٢٠١١) التي بينت أن استخدام إستراتيجيات تواصلية تؤدي إلى تنمية مهارات الاستماع الاستنتاجي المبني على الاستماع التفسيري و الحرفي، و دعم هذه النتيجة بعدد من الدراسات التي عززت هذه النتيجة •

خلاصة ما سبق يؤكد فعالية التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي في الاختبار ككل، و في كل مهارة من مهاراته دون استثناء •

٥. فيما يخص السؤال الخامس و هو: ما أثر استخدام التعلم المزيج في اتجاهات عينة البحث نحو التعلم المزيج؟

و للإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بين رتب فروق درجات أداء عينة البحث على مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج •

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت معالجة "ويلكوكسون" باستخدام برنامج spss، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول (١٢) اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة

الأداء	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيبات	قيمة Z الجدولية	الدلالة
قبلي	٨	٠,٠٠	٠٠	٢,٥٣٩-	*٠,٠١١
بعدي		٤,٥	٣٦,٠٠		
*ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، بين رتب فروق الأداء عينة البحث على مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج، مما يتأكد معه تغير اتجاهات عينة البحث نحو التعلم المزيج تغيراً إيجابياً،

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الصفري الخاص بالبحث، وقبول الفرض البديل وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بين رُتب فروق درجات أداء عينة البحث على مقياس الاتجاه نحو التعلم المزيج، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Behjat, Yamini & Bagheri, 2012؛ الأمين، ٢٠١١؛ المدهوني، ٢٠١١؛ الجرف، ٢٠١١؛ FUJISHIRO & MIYAJ, 2008) التي بينت نتائج دراستهم أن الحاسوب، والويكي والمدونات، حسّنت الأداء اللغوي، والاتجاه نحو تعلم اللغة، والتعلم الإلكتروني.

تفسير النتائج ومناقشتها :

أشارت نتائج البحث بفاعلية التعلم المزيج في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي، وفيما يلي توضيح ذلك :
أولاً : تبين من الجدول (٨) أن التعلم المزيج كان فعالاً في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي، وقد يُفسر ذلك بأنه نتيجة لما يلي :

١. اتخاذ المتعلم محور الموقف التعليمي والخبرة التعليمية: إذ بدأ البحث بتحليل احتياجات المتعلمين، وتوفير مواقف تعليمية تهيئهم لاستيعاب النصوص المستمع إليها، وهذا يتفق مع دراسة (هداية، ٢٠١١، Işık, Hsu, Wang & Blake, Cetto & Ballester, 2008؛ Wong, 2011؛ & Yılmaz, 2011) (Comac. 2008).

٢. تنظيم المحتوى : حيث روعي الكيف لا الكم، فالثنائيات الصغرى -على سبيل المثال- لم تقدم في درس بل وُزعت على دروس الوجدتين.

٣. تنظيم المحتوى على مبدأ التدرج، فكل مستوى يؤدي إلى المستوى التالي، فالتمكن من المستوى الاستنتاجي يؤدي بالضرورة إلى التمكن من مهارات المستوى التفسيري ومهارات المستوى الحرفي. وكان الباحث حريصاً على تطبيق هذا المبدأ، فقد كان يرسل تدريبات لبعض المتعلمين الذين لم يتمكنوا - مثل بقية زملائهم- من إتقان مستوى، فإذا ما تمكنوا، توقف الباحث عن إرسال هذه التدريبات، ويُرشدهم إلى الانتقال للمستوى التالي.

٤. مراعاة أنماط المتعلمين، وخصائص عينة البحث : فعينة البحث من المتعلمين الكبار، ومن ثم لا يتشابهون في طريقة تعلمهم، أو تعاملهم مع الأفكار الجديدة وتعاملهم مع المشكلات، لذا اتخذ النقاش، والتفاعل والأنشطة الجماعية والثنائية والفردية أساساً في تنفيذ نشاطات الوجدتين سواء نفذت الأنشطة في الفصل أو خارج الفصل؛ الأمر الذي انعكس على حرص عينة البحث على الحضور للمعهد بدلاً من تكرار الغياب،

لأن برامج الاستيعاب الاستماعي، لمس احتياجاتهم، ونُقِّد بأسلوب غير تقليدي، كما زادت دافعتهم نحو تعلم اللغة العربية باستخدام التعلُّم المزيح، فحين سُئِل المتعلمون عن آرائهم في توظيف التعلم المزيح في تعليم اللغة العربية، قال أحد الطلاب: إنه تعلم مُمتِعٌ، أتاح تعلم اللغة خارج جدران الفصل، في البيت، في العمل في الكافتيريا!! وهذا لم أكن أعرفه قبل أن أشارك في هذا البحث، حيث تعلمت كيف استخدم الإنترنت أو الحاسوب أو الأياد والأيفون، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة •

٥. توافر الصورة الإيجابية التي شاعت بين عينة البحث، وغياب المعوقات في معرفتهم الإجرائية الخاصة مكنتهم من تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي •

٦. تنوع صور التقويم في البرنامج، إضافة إلى حرص المتعلمين على أدائه •

٧. قناعة الباحث وحرصه على تغيير الصورة النمطية stereotype في تعليم اللغة العربية: فلم يدَّخر الباحث جهداً في حيك البرنامج و مكوناته، وتقديم تغذية راجعة فورية، مما أثمر عن فعالية التعلم المزيح في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي، عبر توظيف أجهزة الاتصال التكنولوجية المتوفرة مع المتعلمين دون أن يكلفهم الباحث، أو يكلف الجامعة، وهذا الأمر لم يكن المتعلمون يعلمونه، لا لجهلهم، بل لأنهم لم يُعرَّفوا كيف يوظفون تكنولوجيا الاتصال في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالبحث الحالي ينطلق من مبدأ "تعلّم كيف تتعلّم" •

ثانياً: تبين من الجدول رقم (٩) أن التعلم المزيح كان فعالاً في تنمية الاستماع الحرفي، وقد يُفسر ذلك بأنه نتيجة لما يلي:

١. دافعية المتعلمين نحو تعلم اللغة عبر الإنترنت، مكّنتهم من مهارات الاستماع الحرفي، حيث كانوا شغوفين بالتفريق بين الأصوات المتشابهة (الثنائيات الصغرى)، وكانت التدريبات مكثفة، والكلمات التي استمعوها مفهومة لهم •

٢. كثرة وتنوع النصوص والأفلام المدبلجة التي احتواها الويكي الموجه لهم، ولأطفالهم خاصة، الأمر الذي جعلهم يشاركون أبناءهم مشاهدة و استماع هذه الأفلام، فأصبح الاستماع مكثفاً، ومن ثم اكتسبوا مدخلات لغوية مفهومة •

٣. تضمن المستوى الحرفي التركيز على تذكر التفاصيل في المادة المسموعة، و ممارستهم لهذه المهارة في المواد التي استمعوا إليها جميعها ، مكنتهم من المستوى الحرفي ، كما أصبحوا قادرين على تمييز الحروف المشددة والنبر و التنغيم من خلال التركيز على هذه المهارات في المستوى الحرفي •

ثالثاً : تبيّن من الجدول رقم (١٠) أن التعلم المزيج كان فعالاً في تنمية مهارات الاستماع التفسيري ، و لعل هذا يرجع إلى :

١. تعرض الدارسين لنشاطات و تدريبات ركزت على مهارة تفسير الأحداث في ضوء السياق الذي تمت فيه، والتمييز بين الأسباب و العلاقات التي أدت إلى تتابع و تسلسل الأحداث ••

٢. تنظيم المحتوى على التكرار و الإعادة بهدف التمكن ، أعان المتعلمين على إتقان مهارات الاستماع التفسيري ، حيث لم يكن الباحث ينتقل إلى مستوى تالٍ قبل أن يتمكن المتعلمون من إتقان المستوى الحالي ، و قد حرص الباحث على توجيه المتعلمين لهذا الأمر ، لقناعة الباحث- التي انتقلت إلى المتعلمين- بأن إتقان المهارات لا يكون بكثرتها، بل بكيفية تعلمها و إتقانها بيسر و أريحية •• من خلال توجيههم إلى كيفية التعلم الذاتي، تأسيساً على مبدأ: تعلم كيف تتعلم ، مما عود المتعلمين على الاستقلالية في التعلم •

رابعاً : تبيّن من الجدول (١١) أن التعلم المزيج كان فعالاً في تنمية الاستماع الاستنتاجي ، وقد يُفسر ذلك بأنه نتيجة للإجراءات التي اتبعت في المستوى الحرفي و التفسيري ، إضافة إلى حرص الباحث على استخدام أسلوب النمذجة و إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنفيذ مهارات هذا المستوى ••

و بهذا التفسير يكون الباحث قد أجاب عن أسئلة البحث جميعها ؛ و فسرها في ضوء السياق الذي أنجزت فيه؛ لذا يرى الباحث أن نتائج البحث الحالي مرهونة بسياقه ، و طبيعة عينته و خصائصها • ومن ثم فإن نتائج غير قابلة للتعميم إلا على بيئة تعلم اللغة بجامعة الإمام نظراً لقلّة عدد العينة، الهدف الأساس للبحث الحالي انطلق من قناعة مغزاها: يمكننا أن نغير الصورة النمطية عن اللغة العربية إذا أحسنّا توظيف تكنولوجيا الاتصال المتوافرة مع المتعلمين؛ أي ننجز " تعلم إلكتروني بلا تكاليف " !!

توصيات البحث :

تأسيساً علي ما أسفر عنه البحث من نتائج ، يمكن الخروج بالتوصيات التالية :

١. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث لبحث فعالية استخدام التعلم المزيح في تحقيق نواتج تعلم أفضل في برامج ومقررات لغوية مختلفة.
٢. تدريس الاستماع في البرنامج المسائي •
٣. مراعاة مبدأ التدرج في تقديم مهارات الاستيعاب الاستماعي للمتعلمين •
٤. تنوع النصوص في مقرر الاستماع •
٥. تدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية على التعلم الإلكتروني •
٦. تفعيل برامج التعلم الإلكتروني مفتوح المصدر مثل نظام "Moodle" • •
٧. تدريس مقرر التعلم الإلكتروني في الدراسات العليا؛ لإدخال هذا المنحى المعرفي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها •
٨. قيام معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام ببناء موقع تفاعلي لتعليم اللغة العربية •
٩. إجراء دراسة لتنمية القراءة والكتابة من خلال الويكي أو المدونات الإلكترونية •
١٠. إلزام عمادة تقنية المعلومات بمعاونة الباحثين في بناء مدونات - بحثية - لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة •
١١. الاستفادة من البحث الحالي في تدريس مقرر مهارات الاستماع •

بحوث مقترحة :

تأسيساً على النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي ، يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

١. دراسة فاعلية برنامج تفاعلي في تنمية مهارات تعلم اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
٢. دراسة أثر استخدام منظومة "مودل Moodle" في تنمية مهارات الاستماع لمعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ، و اتجاهاتهم نحوها •
٣. إجراء دراسة حول فاعلية التعلم المزيح في تنمية الثنائيات الصغرى لمعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها •

مراجع البحث

١. آل مشهور، عبد الخالق (٢٠٠٩) فاعلية برنامج مقترح في اللغة العربية في تنمية مهارات التمييز السمعي لطلاب الصف الرابع الابتدائي في منطقة عسير (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد) .
٢. إبراهيم سليمان أحمد (٢٠١١) تكامل البرامج الإلكترونية ومنهج اللغة العربية (ما بين التطبيق والفاعلية "برنامج سانكو نموذجاً") متاح على الرابط التالي:
www.iium.edu.my/celpad/international-language-conference-ilc
٣. إبراهيم، صفاء محمد محمود (١٩٩٨) أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الإستراتيجيات المعرفية في استيعابهم المقروء، واتجاهاتهم نحو القراءة، (ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الإسكندرية) .
٤. أبو حيميد، إبراهيم (٢٠٠٦) الاختبارات اللغوية، الرياض: د.د. .
٥. أمين، عبد الحميد محمد جماع (٢٠١١) أثر استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها القراءة نموذجاً، (رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية و العلوم الإنسانية - جامعة أفريقيا العالمية) .
٦. أبو موسى، مفيد و الصوص، سمير عبد السلام، (٢٠١١) آراء المعلمين في برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيح وعلاقته بإتقانهم للمهارات الخاصة بتصميم الوسائط التعليمية المتعددة وإنتاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات - العدد الخامس والعشرون (١) ص - ص (١٠٤ - ١٣٨) .
٧. الباتع، محمد والباتع، حسن (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوي الإلكتروني باستخدام منظومة "موودل Moodle" لدي طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، كلية التربية - جامعة الإسكندرية ع. ٣، مج. ١٩، ص ص : ٢٣٥-١٤٥ .
٨. بينا حوصي ماريارويث وآخران (٢٠٠٩) دليل عملي لأساتذة اللغة العربية و الثقافة المغربية، مدريد .
٩. بدوي، ياسر محمد علي (٢٠١٠) أثر استخدام مدخل " كل اللغة " في تنمية عمليات تلقي اللغة وإنتاجها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية) .

١٠. تيسير، اندراوس سليم (٢٠٠٩) معايير وضمان جودة التعلم المزيج في التدريس الجامعي ، للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة الزرقاء الخاصة ، ص-ص (١-٢٣)٠
١١. الجرف، ريماء سعد (٢٠٠٨) مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية ، مؤتمر التعليم الإلكتروني ، الرياض - وزارة التربية والتعليم
١٢. جميل، ابتسام حسين (٢٠١٠) الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٧٥٣ - ص ٧٨٤ يونيو ٢٠١٠، متاح على الإنترنت بتاريخ (١٢، ٩، ٢٠١١) على الرابط
- :<http://www.iugaza.edu.ps/ara/research>
١٣. جوهر ، نصر الدين إدريس (د.ت) تعليم الأصوات ، بانكوك٠
١٤. _____ (٢٠٠٦) سيكولوجية تعليم اللغة العربية ،
١٥. جينغشو، تشانغ (٢٠١١) تعليم نطق الأحرف العربية للطلبة الصينيين، المؤتمر الدولي العالمي الثالث، ماليزيا: كوالالمبور، ص (٤٤-٥٢)٠
١٦. الحديبي، علي عبد المحسن ، (٢٠١٢) تأثير إستراتيجية اتقن المقترحة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بلغات أخرى مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد، (١٣)، السنة (٩)، ص - ص (١٩٠-٢٥٩)٠
١٧. الدبابي، أحمد (٢٠١٢) واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوروبا: المكتسبات والتحديات والآفاق، فرنسا نموذجًا " WWW.Arabic_Marsad.eu
١٨. ديب، أوصاف علي (٢٠١٢) واقع توظيف تقنيات التعليم في ماجستير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "تصور مقترح لمفردات مقرر تقنيات التعليم" ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٨، العدد الثاني، ٢٠١٢، ص-ص (١٩٧-٢٣٨)٠
١٩. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الرياض: الدار الصوتية للتربية

٢٠. الزيبي، رياض بن احمد إبراهيم (١٤٢٩هـ) أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز).
٢١. شاهين، سعاد أحمد (٢٠٠٨). فاعلية التعليم المدمج علي التحصيل وتنمية عمليات العلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهتهم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع. ٣٨ مج. ١، ص ص: ١٠٥-١٤٢.
٢٢. سالم، عزة (٢٠٠٥) أثر استخدام الطرائف اللغوية على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، المنيا) *
٢٣. سعد القحطاني، (٢٠٠٩) استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم - تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ٢٨ / ١١ / ١٤٢٧ - ١٩ / ١٢ / ٢٠٠٦ سجل ندوة: الوجة العالمي لجامعة الملك سعود ومساهماتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب - معهد اللغة العربية - الرياض، ص - ص (١-١٤) *
٢٤. السيد، محمد (٢٠٠٧) برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع و التحدث لدى طلاب معلمي اللغة العربية في ضوء المدخل التواصل اللغوي، مجلة القراءة و المعرفة، العدد (٦٣) *
٢٥. الشعبي، محمد (١٩٨٩) تحديد مهارات الاستماع و آدابه لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودراسة علاقاتها ببعض عوامل التعليم، (رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا) *
٢٦. طعيمة، رشدي (٢٠٠٢) تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المجتمع المعاصر " اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة " في : ندوة العربية إلى أين ، تونس : المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة *
٢٧. _____ (٢٠٠٤) المهارات اللغوية "مستويات تدريسها وصعوباتها" القاهرة: دار الفكر العربي * الناقه، صلاح، و العيد، إبراهيم الشيخ (٢٠٠٩) مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع، مجلة القراءة و المعرفة، بجامعة عين شمس، العدد، (٨٩) *
٢٨. عبد العزيز، ناصف و سليمان، مصطفى (١٩٩٥) تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود *

٢٩. العريشي، يحيى (١٤١١) مهارة الاستماع وطرق قياسها و تنميتها لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها بالمستوى الأول و الثاني، (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) .

٣٠. علي ، أسامة زكي السيد (٢٠١١) تحديات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمملكة العربية السعودية (بحث قبل في المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني الرياض: (٢٥-٢٧ / ٢ / ١٤٣٤هـ) .

٣١. _____ (قيد النشر) أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها (بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام)، رقم (١٠٠١٢٣ / ٢٠١٢) .

٣٢. _____ مهارات الاتصال ، قيد النشر .

٣٣. غالي ، ناصر ، مقرر إعداد مناهج و مواد تعليم اللغة الثانية (www.faculty .ksu.edu.sa) متاح بتاريخ ١٠ / ١٠ / ٢٠١١

٣٤. الفوزان ، عبد الرحمن (٢٠١١) إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض: مؤسسة العربية للجميع .

٣٥. عويس، محمد (١٩٩٩) بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية و مدى فاعليته في تحقيق أهدافه، (رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوي، جامعة القاهرة) .

٣٦. عيد، محمد (٢٠١١)

٣٧. كينغ، يون أون (٢٠١٢) أفضلُ منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهات نظر على اللغة الاجتماعي، مجلة الاستاذ، العدد (٢١١)، لسنة ١٤٣٣هـ، ماليزيا ، ص -ص (٩١-١٠٠) .

٣٨. ليتل إليسون، و بجلر، كريس (٢٠١٢) الإعداد للتعلم الإلكتروني المُدمج، (ترجمة: عثمان بن تركي التركي، و عادل السيد سرايا، وهشام بركات بشر حسين)، الرياض: جامعة الملك سعود، ص (هـ، ع، ١٦١ - ١٦٨) .

٣٩. مدكور، علي (٢٠٠٦) تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي .

٤٠. _____ (١٩٩٠) مهارات الاستماع و أثرها في التعبير التحريري لتلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٥)، العدد (٤).

٤١. المدهوني، فوزية بنت عبدالله محمد (٢٠١١) فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم، المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني، الرياض: المركز الوطني للتعليم الإلكتروني و التعلم عن بُعد.

٤٢. مفيد أحمد أبو موسى (٢٠٠٩) نموذج قائم على التعلم المتمازج (Blebed Learning) وتفعيله في تدريس مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها في الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن، متاح على الرابط <http://www.abegs.org/sites/Upload/DocLib3/>

٤٣. شوملي، قسطندي. (٢٠٠٧). الانماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعددة الوسائط، بحث مقدم الى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية (ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي) جامعة الجنان، لبنان.

٤٤. الشيخ علي، هداية هداية (٢٠١٢) إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (٤٢)، ص-ص (١٣-٩٥).

٤٥. محمود إسماعيل صيني، (٢٠٠٩) دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، مُقدّمة في ندوة تعليم اللغة العربية، المنعقدة في المدينة المنورة (١-٧ / ١١ / ١٤٣٠)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٦. مرضي الزهراني (٢٠٠٧) المدخل التقني في تعليم اللغة العربية، "مفهومه و أسسه و مطالبه، وتطبيقاته"، ورقة عمل مُقدّمة إلى المؤتمر الدولي الأول للغة العربية المنعقدة في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الموافق (٢٨-٣٠ / مارس).

٤٧. نايف محمود الشطرات (٢٠٠٩). *التعلم المتمازج (الدمج) Blended Learning*

Retrieved May 18,200, From : <http://knoll.google.com>

٤٨. نوال بوتي (٢٠١١) اتجاهات الأساتذة و الطلاب نحو استخدام الإنترنت كمصدر للمعلومات التعليمية البحثية، دراسة ميدانية (ماجستير غير منشورة) - كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة الحاج خضر- بوتانة).

٤٩. نورحميمي بن زين الدين ، و شهرير ، محمد صبري (٢٠١١) خطوات تعليم مهارة الكتابة عبر برنامج "ويكي" وإجراءاتها لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية نموذجاً ، المؤتمر الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ، ماليزيا و الصين ، ٥-٦ / ١٢ / ٢٠١١ م - كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية : بكين، متاح على الرابط:

<http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.html>

٥٠. نيغ، لي (٢٠١١) مشكلة ضعف التعبير الشفوي باللغة العربية لدى الطلاب الصينيين :تشخيص وعلاج تدريسي ، المؤتمر الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية ، ماليزيا: كوالالمبور .

٥١. هيثم القاضي : أثر تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية التعلّم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن ، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية ، العدد ٧، ٢٠١١، ص (٣-١٤) .

٥٢. يان مين ، بهيّه وو (٢٠١١) استخدام الوسيلة التفاعلية المبنية على أساس شبكة الإنترنت في تدريس مادة الاستماع للغة العربية ، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية ، ماليزيا ، كوالالمبور : الجامعة الإسلامية العالمية، متاح على شبكة الإنترنت بتاريخ (٢٢ / ١١ / ٢٠١١) على الرابط :
<http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.html>91 :

المراجع الأجنبية :

1. Aleks, J. Chris, P. (2004). Reflections on the use of blended learning. The University of Sanford. Retrieved 9 august 2010, Hhp: www.edu.sanford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf
2. Al-Fadda, H. & Al-Yahya, M. (2010). Using web blogs as a tool to encourage pre-class reading, post-class reflections and collaboration in higher education. ERIC Document Reproduction Service No. ED511312.
3. Allain, R. & Williams, T. (2006). The effectiveness of online homework in an introductory science class. Journal of College Science Teaching, 35, 6, 28-30.
4. Al-Otaibi, Maryam F. ,Nouby, Ahmed M. Abdul Aziz, Hamdy A. & Alagab M. Alagab (2012) Effect Of Multimedia Activities In Blended Learning On Listening Skills And Satisfaction In A College English Language Course, Journal of Human Capital Development ,Vol. 5 No. 1 January-June 2012 ,PP.99-115
5. Association for Educational Communications and Technology (1994). *The Definition of Educational Technology* . Washington : AECT .

6. Atamturk, Nurdan (2007). The attitudes of ELT students towards the internet in doing their homework. ERIC Document Reproduction Service No. ED500089.
7. Behjat, Fatemeh.Yamini,Mortaza &Bagheri ,Mohammad Sadegh (2012)Blended Learning: A Ubiquitous Learning Environment for Reading Comprehension International Journal of English Linguistics Vol. 2, No. 1; February 2012,www.ccsenet.org/ijel
8. Blake , Robert , Cetto María & Ballester ,Cristina Pardo- (2008) MEASURING ORAL PROFICIENCY IN DISTANCE, FACE-TO-FACE, AND BLENDED CLASSROOMS, Language Learning & Technology ,October 2008, Volume 12, Number 3 pp. 114-127http://lt.msu.edu/vol12num3/blakeetal/
9. Baldwin, E.K.(2005) . Key Steps to Implement A Successful Blended Learning Strategy , *Industrial and Commercial Training*, Vol .38, No.3. PP: 156-163.
10. Bonk,C.J.and Graham,C.R.(2005) . *Handbook of Blended Learning : Global Perspectives, Local Designs* , John Wiley and Sons Inc .
11. Işık, Ceme &Yılmaz, Sümeýra (2011) E-learning in life long education: A computational approach to determining listening comprehension ability ,*Educ Inf Technol*,16:71–88
12. Cole, R. & Todd, J. (2003). Effects of web-based multimedia homework with immediate rich feedback on student learning in general chemistry. *J. Chem. Educ.*, 80, 11, 1338.
13. CONOLE,GRÁINNE,(2008)Listening to the learner voice: The ever changing landscape of technology use for language students,(Avilabulle in 22/12/2012)ReCALL 20 (2): 124-140.
14. Darcy Soong (2012)A Study on EFL Students' Use of E-Learning Programs for Learning English —Taking a Taiwanese University as an Example ,*English Language Teaching* Vol. 5, No. 4; April 2012,(Retrieved 8 July 1009 from:http://www.ccsenet.org/elt
15. Fryer,Luke Kutzik(2005) Minimal Pair Card Game for Improving Pronunciation and Listening,*The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 9, September 2005,http://iteslj.org/Lessons/Fryer-MinimalPairs.html
16. Grgurović , Maja (2011)Blended Learning in an ESL Class: A Case Study,*CALICO Journal*, 29(1), p-p 100-117
17. Haung,R. and Zhou,Y.(2005) . Designing *Blended Learning* Focused on Knowledge Category and Learning Activities Case Studies from Beijing Normal University , in the *book of Blended Learning* , Available at www.publicationshare.com/toc_section_intros2.pdf.
18. Harveys,s.(2003).Building effective blended learning programs. *Educational technology*, v43, n6.

19. FUJISHIRO, Noritake & MIYAJI Isao (2012) Effects on the Oral Reading Performance through the 'Blended Learning' in English class Utilizing the WBT Courseware, (Retrieved 15 march, 1009 from: <http://www.icce2009.ied.edu.hk/pdf/C3/proceedings472-476.pdf>)
20. Hsu, H. Y. ; Wang, S. K. & Comac, L. (2008). Using audio blogs to assist English-language learning: an investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21, 2, 181-198.
21. Maria-Eugenia Ruiz-Molina and Manuel Cuadrado-Garcia (2011) E-learning in a university interdisciplinary and bilingual context Analysis of students' participation, motivation and performance, *Multicultural Education & Technology Journal* Vol. 2 No. 3, 2008, pp. 156-169 (Retrieved 4 July 1009 from: <http://www.emeraldinsight.com/1750-497X.htm>)
22. Marsh, Debra (2012) *Blended Learning Creating Learning Opportunities for Language Learners*, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Cambridge University Press. www.cambridge.org.
23. Milheim, W.D. (2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses . *Educational Technology* , Vol .46, No.6.
24. Pazio, Monika (2010) "Blended learning and its potential in expanding vocabulary knowledge: a case study" *Teaching English with Technology*, vol. 10, no. 1, pp. 3-30, (Retrieved 12 dicamber. (2012) <http://www.iatefl.org.pl/call/callnl.htm>)
25. Al-Jarf , Reima (2011) *Online Homework-Assignments in an Arabization Course: Prospects and Challenges* (Retrieved 12 July 1009 from, <http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf>)
26. Sagarra, N. & Zapata, G. (2008). Blending classroom instruction with online homework: a study of student perceptions of computer-assisted 12 learning. *ReCALL*, 20, 2, 208-224.
27. Bakr, Samira Mohamed (2012) *Weblog: An Effective web-tool in EFL*, Retrieved 12 July 1009 from, <http://eli.elc.edu.sa/2011/sites/default/files/slides>
28. Szymańska ,A. & Kaczmarek, A. W. (2011). Reading efficiency in blended learning context. *Teaching English with Technology*, 11 (2), 29-42. [Online] Available: www.tewtjournal.org/currentissuesfor2011.htm (July 10, 2011)0
29. Shadish, William, R.; Thomas, D. And Donald, T., (2002): *Experimental And Quasi-Experimental Designs For Generalized Causal Inference*, New York: Houghton Mifflin Co.

التخطيط اللغوي والتعريب والمصطلح

أ.د. فواز محمد الراشد العبدالحق

جامعة آل البيت - الأردن

هدف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى دراسة دور التخطيط اللغوي في التعريب وبناء المصطلح، ولتحقيق هذا الهدف، سوف يقوم الباحث بدراسة ما يلي:

١. أهمية اللغة العربية.
٢. التحديات التي تواجه اللغة العربية.
٣. التعريف بالتخطيط اللغوي.
٤. المعطيات والمسلمات النظرية للتخطيط اللغوي.
٥. نقد التخطيط اللغوي.
٦. دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والتعريب.
٧. نموذج التخطيط اللغوي المقترح لخدمة العربية والتعريب.
٨. دور مؤسسات المجتمع المدني في التخطيط اللغوي.
٩. دور التخطيط اللغوي في بناء المصطلح ونحته.

أهمية اللغة العربية:

اللغة العربية لغة القرآن الكريم المعجز، اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة للقرآن وما هذا الاختيار عبثياً ولا عشوائياً. فالعربية لغة مرنة صرفية اشتقاقية لها قوالب جاهزة على أوزان معينة كل وزن له شكل ومعنى، فمثلاً هناك وزن لغوي للمهن على وزن فعّال ووزن للصفة والاضطراب على وزن فعّالان ولإسم الآلة على وزن فاعول ومفعول وغير ذلك من الأمثلة العديدة. ولتدليل على أهمية اللغة العربية اذكر دراستين أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية (العبدالحق، ٢٠٠٩):

الدراسة الأولى: أجريت في كاليفورنيا في معهد تدريس الإنجليزية للأجانب، لمعرفة أسرع الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية وأن من بين العينة طلبة من البلاد العربية وأمريكا اللاتينية وأوروبا الغربية ومن اليابان والصين، وكان

أسرع الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية العرب، وقد فسر هذا بسبب الذخيرة اللغوية العربية التي جعلت الطلبة العرب يتميزون على أقرانهم. ولقد وجد اللغويون سراً وراء هذا التميز حيث أن العربية في أنظمتها الصوتية والفونولوجية، والصرفية، والنحوية، والمعنوية، والنصية خصائص غير متوفرة في كثير من اللغات الأخرى، وليس هناك مجال للتفصيل في ذلك في هذا المؤتمر.

الدراسة الثانية: أجريت دراسة عن القوة الشفافية للقرآن الكريم في مدينة (بنهاستي) بولاية فلوريدا الأمريكية في الثمانينيات من القرن الماضي. هدفت الدراسة إلى إثبات ما إذا كان للقرآن الكريم أي أثر على وظائف أعضاء الجسد وكذلك إلى قياس هذا الأثر - إن وجد - بالتغيرات الفسيولوجية الناتجة. وتألقت عينات الدراسة من أمريكيين متطوعين قسموا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: أُسْمِعُوا قرآناً مرتلاً، والمجموعة الثانية: أُسْمِعُوا عربية كالقرآن ولكن ليست بقرآن، والمجموعة الثالثة: أُسْمِعُوا ترجمة معاني القرآن الكريم باللغة الإنجليزية. ولقد استعمل جهاز قياس ومعالجة التوتر المزود بالكمبيوتر الذي ابتكره وطوره المركز الطبي بجامعة بوسطن وشركة دافيكون في بوسطن، وبعد إجراء 210 تجربة على المتطوعين، أظهرت النتائج أن الذين أُسْمِعُوا القرآن المرتل كانت نسبة الشفاء لديهم 65%، وأن الذين أُسْمِعُوا عربية كالقرآن كانت نسبة الشفاء 35%. وأن الذين أُسْمِعُوا ترجمة معاني القرآن باللغة الأجنبية كانت صفراً. ما يهمني في هذا البحث هو نتائج المجموعة الثانية، وهي أن السماع للعربية له قوة شفائية لا بأس بها، وهذا يعزى لخصائص هذه اللغة ولعظمتها. والخلاصة هنا أن اللغة التي تمكن متعلميها لأن يتميزوا عند تعلم اللغات الأجنبية، وأن اللغة التي لها قوة شفائية نفسية هي لغة مهمة في بناء المجتمع وتنميته في كافة المناحي الاقتصادية، والثقافية، والسياسية، والعلمية، والاجتماعية (الحاج، 1992).

التحديات التي تواجه اللغة العربية:

تواجه اللغة العربية التحديات التالية:

تنافس اللغات الأجنبية: بعد عصر العولمة أصبحت اللغة الإنجليزية اللغة الأولى التي تنافس العربية حتى بين مستخدميها وأهلها، حيث يقول روبرت كوبر إن الإنجليزية شجرة عملاقة ضخمة تحنق كل الشجيرات الصغيرة التي تنمو بجانبها.

١. ظهور لهجات محلية محكية تستعمل للتداول اليومي.

٢. ظهور لهجات هجين كتلك التي ظهرت في الخليج العربي بسبب وجود الخادمت والخدم، كلغة

"طاش ما طاش" وهذه اللهجات خلطة من العاميات والعربية واللغات الأجنبية.

٣. الاتجاهات السلبية نحو استعمال العربية الفصحى في التخاطب اليومي وفي مختلف المجالات المختلفة.

٤. التحدي العلمي: يزعم كثير من المتغربين أن العربية الفصحى لا تصلح أن تكون لغة العلم والتكنولوجيا في عصر التفجر المعرفي وعصر الإنترنت والقرية الكونية.

٥. انصراف جيل الشباب إلى اللهجات الهجين واللهجات المحلية، وعدم تفضيلهم للعربية الفصحى.

٦. عسر مناهج اللغة العربية في المدارس، من حيث عدم ملاءمتها لأذواق النشء والطلبة وصعوبة النحو.

التخطيط اللغوي:

يعد التخطيط اللغوي فرعاً من علوم اللغويات الاجتماعية، التي تعنى بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع، ومدى تأثير كل منهما بالآخر. ويعنى التخطيط اللغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة، كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات غير لغوية ذات مساس باللغة واستعمالها.

يقول العالم هاوجن (Haugen, 1965: 2009) إن أول من استعمل مصطلح التخطيط اللغوي هو العالم فنراخ (Weireich) عنواناً لندوة عقدت في جامعة كولومبيا عام 1957. والحقيقة أن أول من كتب بطريقة علمية في هذا العلم وألف فيه، هو العالم هاوجن في مقاله الموسومة بـ: "تخطيط اللغة المعيارية في النرويج الحديث"، عام 1959م. ولقد عرف آنذاك هاوجن التخطيط اللغوي بأنه "عملية تحضير الكتابة وتقنينها، وتقييد اللغة وبناء المعاجم ليستدل ويهتدي بها الكتاب والأفراد في مجتمع غير متجانس لغوياً".

بدأ هذا العلم يظهر إلى حيز الوجود في مطلع الخمسينيات من القرن الماضي، وكان أحد الأهداف الرئيسة لهذا العلم هو إبراز دور اللغة في بناء الدول بعد مراحل الاستعمار التي تعاقبت على دول العالم الثالث، كما ظهر في أعمال فشان، وفيرجسون وداس جوبتا عام 1968، تحت عنوان: المشكلات اللغوية في الدول النامية.

كان اهتمام التخطيط اللغوي منصباً على معالجة المشكلات اللغوية التي نجمت عن طمس الهوية اللغوية والقومية لبعض الدول المستعمرة، حيث حلت بعض اللغات العالمية كالإنجليزية والفرنسية محل اللغات القومية، والوطنية، والمحلية. وخير مثال على ذلك ما حدث في دول إفريقيا وآسيا، فقد تم إقصاء هذه اللغات عن أداء الوظائف المرتقبة منها. لذا كان تركيز التخطيط اللغوي على العمل الجاد والمنظم نحو إيجاد حلول مدروسة لتلك المشكلات اللغوية حسب حجمها ونوعيتها، ثم اتجهت الجهود بعد ذلك في السبعينيات من القرن المنصرم إلى مأسسة

(Constitutionalized) التخطيط حيث قامت مؤسسات على مستوى دولي و وطني ومحلي لتشرف على عملية التخطيط اللغوي، كرسم السياسات اللغوية، والخطط اللازمة لتنمية اللغات وتطويرها، واختيار لغات واسعة الانتشار للتجارة والعلاقات الدولية. وبدأ ذلك الاهتمام واضحاً في كتاب روبن وجيرنود عام 1971م بعنوان: "هل يمكن تخطيط اللغة؟" (Rubin & Jernudd, eds. (1971) Can Language Be Planned?)

ولقد كان الإثبات هو الجواب، وذلك من خلال المقالات التي تضمنها الكتاب. ومما يجب ذكره أن علم التخطيط اللغوي هو نتاج تضافر جهود علماء الاجتماع، والتربية، والإنسان، والاقتصاد، واللغة، والسياسة، فهو علم يقوم على نظام تكاملي (Interdisciplinary) تشترك فيه جل العلوم الإنسانية، لأنه يتعامل مع اللغة، واللغة إرث الجميع وليست ملكاً لأحد، وهكذا فلا بد من تضافر علوم شتى وتعاونها لإنجاح مهمات المخطط اللغوي.

ومن الجدير ذكره، أن ظهور علم التخطيط اللغوي قد تزامن مع تقدم العلوم الاجتماعية والاقتصادية، مما أدى إلى تأثر علماء التخطيط اللغوي بتلك العلوم وخصوصاً تلك التي تبحث في طرق تطوير دول العالم النامية وتحديثها اقتصادياً، واجتماعياً، وتربوياً، وثقافياً، وعلمياً، ولغوياً. وهكذا نرى أن هذا التزامن أدى إلى تأثر علم التخطيط اللغوي بمعطيات العلوم المعرفية المتعددة: كالاقتصاد، والسياسة، والتربية، والنفس واللغويات. وليس من الغريب أن نرى هذا التكامل بين العلوم؛ لأن مدارها هو الإنسان، وهذا الإنسان لا يستغني عن لغة يعبر بها عن: أفكاره، وحاجاته، وثقافته، وحضارته. وما هدف التخطيط اللغوي إلا حل المشكلات اللغوية وغير اللغوية التي تعترض الإنسان بوصفه فرداً، والشعوب والدول بوصفها مجموعات بشرية تتفاعل بعضها مع بعض. إن الارتباط الحيوي والعضوي بين الإنسان واللغة هو الذي أعطى دراسة اللغة ومشكلاتها الأهمية القصوى الخاصة بها أو المتعلقة بمستخدميها. ومن الجدير ذكره أن الدراسات المتعلقة بالمشكلات اللغوية وحلولها في مختلف البلدان قد أفرزت أدباً جماً وقدمت أطراً نظرية تجعل من التخطيط اللغوي علماً له أصوله وتطبيقاته وفوائده الجمة. ولقد فصل موشي ناهير (Moshe Nahir, 1977) تطبيقات التخطيط اللغوي فيما يلي:

١ - التنقية اللغوية. (Language Purification):

وتهدف جهود المخططين اللغويين في هذا المضمار، إلى تنقية اللغة من الغرائب والشوائب والدخيل، ومثال ذلك ما حدث للغة الفرنسية عن طريق ما قام به مجمع اللغة الفرنسية، حيث كان الهدف هو المحافظة على هوية الشعب الفرنسي ووطنيته. (Frenchness) ولتحقيق ذلك قام المجمع بتأليف المعاجم والمصطلحات لمراعاة السلامة اللغوية. وحتى تتم الفائدة قام المجمع الفرنسي بتعميم نتاجاته على المدارس والجامعات، وتم إلزامها بتنفيذ

قراراته. وبعد أن فرغ المجمع من هذه المهمة، اتجه إلى تطوير المفردات والمصطلحات، وتحديثها، وتوليدهما حتى توأكبا ركب التفجر المعرفي.

٢- إحياء اللغات الميتة أو المهجورة (Language Revival) :

ومثال ذلك ما حدث للغة العبرية في الكيان الصهيوني عن طريق إنشاء مجلس لغوي؛ تطور فيما بعد إلى مجمع لغوي أخذ على عاتقه إحياء لغة مهجورة لقرون طويلة توحد أشتات اليهود غير المتجانسين لغوياً، ولقد تم ذلك عن طريق تدريس العبرية من خلال العبرية نفسها حيث استعملت نصوص ميسرة ومفردات مفسرة، وبعد شيوع استعمال العبرية، اتجهت أنظار المجمعين إلى تقييس اللغة العبرية (Standardization) وتأطيرها (Codification) وتحديثها (Modernization)، حيث تم انبعاثها من جديد بعد قرون من الترك والهجران.

٣- الإصلاح اللغوي (Language Reform) :

ومثال ذلك ما حدث للغة التركية، فلقد كانت تكتب بحروف عربية، ثم اتخذ مصطفى كمال أتاتورك عام 1927م قراراً بتتريك اللغة التركية عن طريق نقل حروفها إلى اللاتينية. وتنفيذاً لهذا القرار تم إنشاء مجلس لغوي يتولى إنجاز هذه المهمة، وتمت تنقية اللغة التركية جزئياً من اللغة العربية والفارسية، وذلك من خلال تأليف المعاجم، وتوليد المفردات، وتطويرها، وبناء المصطلحات وذلك بالتعاون بين وزارة الإعلام، والمدارس، والجامعات التركية لاستيعاب نشر ما تم تريكه وتمثله.

٤- التقييس اللغوي: (Language Standardization) :

ومثال ذلك ما حصل في زنجبار في شرق إفريقية، عندما تبنت زنجبار اللغة السواحلية لغة وطنية من بين العديد من اللهجات المنتشرة هناك. ولتحقيق هذا الهدف تم إنشاء جمعية لغوية عامة، من أجل اختيار لهجة شائعة تحتل مكانة مقبولة في نفوس مستعمليها لتصبح لغة المدرسة، ولإنجاز هذا الهدف، تم تأليف المعاجم وتأطير القواعد السواحلية شرق إفريقية.

٥- تحديث المفردات وتطويرها (Lexical Modernization) :

ومثال ذلك ما حدث في سويسرا للغة السويدية، حيث تم إنشاء مركز المصطلحات الفنية من أجل تنسيق المصطلحات المحدثه، وتوحيد بنائها ونشرها، وتعميم استعمالها.

هذا ويرى الباحث أن هناك هدفاً سادساً للتخطيط اللغوي لم يذكره المشتغلون بهذا العلم، ألا وهو إحلال اللغات القومية محل اللغات الأجنبية ذات الانتشار الواسع في الجامعات الوطنية. ولعل التجارب التي قامت بها بعض

دول العالم كاليابان، والصين، وفرنسا، وروسيا، وفيتنام، وإسرائيل، وسورية، من الأدلة الدامغة على إمكانية القيام بهذه المهمة المصيرية، وعلى ارتباط اللغة بحركات التقدم العلمي والحضاري.

المعطيات والمسلمات النظرية للتخطيط اللغوي:

- ١- في الدول النامية، يتفوق الأفراد الذين يتمتعون بمهارات لغوية، على الأفراد الذين لا يتمتعون بها، وكذلك الأفراد المحرومون أو المعوقون في مجال اللغة لا يتقدمون اقتصادياً.
- ٢- في الدول النامية، تساعد معرفة الفرد للغة ذات انتشار واسع (كالإنجليزية والفرنسية) على تحسين مستوى الدخل كما ونوعاً.
- ٣- في الدول النامية، إذا أراد الأفراد أن يتكيفوا مع التغيرات في النمو المهني والصناعي، فإن عليهم أن يكونوا على اطلاع ووعي بالاستعمال اللغوي، ومعرفة باللهجات والمصطلحات التخصصية.
- ٤- في الدول النامية، تتطلب التجارة الدولية معرفة لغات ذات انتشار واسع.
- ٥- في الدول النامية، يؤدي التجانس اللغوي إلى التجانس الاجتماعي، والمهني، والوظيفي.
- ٦- في الدول النامية، نجد أن النمو الاقتصادي الحديث سابق على النمو اللغوي، وأن النمو الاقتصادي، والنمو اللغوي عمليتان متتاليتان.
- ٧- تعد الدول المتقدمة اقتصادياً متقدمة لغوياً، وتعد الدول النامية اقتصادياً نامية لغوياً.
- ٨- إذا أرادت الدول النامية أن تحل مشكلاتها اللغوية، فعليها أن تحذو حذو الدول المتقدمة في تجاربها.
- ٩- النظرة الاقتصادية للتخطيط اللغوي حيث تبين ما يأتي:

١- أن الارتباط المادي (Instrumental Attachment) باللغة يقوي الارتباط المعنوي

ويقود إلى التعلق العاطفي بها والولاء لها. (Sentimental Attachment)

٢- تعد اللغة مصدراً من مصادر الثروة والدخل القومي المادي.

٣- أن تطبيق نظرية تحليل الكلفة والفائدة (Cost- Benefit Analysis) عند التخطيط

لرسم السياسة اللغوية يعود بالفائدة والنفعة الكثير.

نقد التخطيط اللغوي

تعرض التخطيط اللغوي في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي، إلى مجموعة من الانتقادات أهمها:

١. إن التخطيط اللغوي ونشاطاته أصبح موجَّهاً إلى خدمة طبقة النخبة والدول المهيمنة، وما جرى في عهد الاستعمار القديم والحديث إلاّ دليلٌ على ذلك، فحلت اللغات الأجنبية بما فيها الإنجليزية والفرنسية والإسبانية محل اللغات الوطنية، في الوقت الذي يزعم فيه أهل التخطيط اللغوي بأنهم حياديو الفكر، وموضوعيو التوجه، وأن اهتماماتهم منصبة على الجانب النفسي الفني اللغوي البحت.

٢. يزعم ممارسو التخطيط اللغوي، أن التعددية اللغوية واللهجية شر على الأمة والوطن، لذا فإن فرض لغة أجنبية واحدة موحدة هو لمصلحة الأمة والوطن، حيث اقترحوا فرض لغة أجنبية في البلاد التي فيها تعددية لغوية أو لهجية كإندونيسيا والباكستان ودول جنوب قارة إفريقيا وآسيا.

٣. ينظر ممارسو التخطيط اللغوي إلى اللغة على أنها موضوع مادي لا معنوي قابلة للتقييم والتقويم والتعديل والإصلاح والاستبدال، ناظرين إلى اللغة على أنها أداة كالمحراث والمكنسة الكهربائية والثلاجة والمكيف، يمكن إصلاحها وتعديلها واستبدالها، ناسين أو متناسين ما للغة من قيمة معنوية، فلقد قال نلسن مانديلا ذات مرة: "بأنك إذا تحدثت إلى شخص بلغة يفهمها فإنك تأسر عقله، وإذا تحدثت إليه بلغته، فإنك تأسر قلبه"، وما اللغات الوطنية إلاّ أسرة للقلوب والعقول معاً.

ولقد عاد البريق إلى التخطيط اللغوي في بداية القرن الحالي، وبعد ظهور أدبيات التخطيط اللغوي في كتب ومجلات علمية عالمية محكمة، وذلك للأسباب التالية:

١. انهيار الاتحاد السوفياتي وانتهاء الحرب الباردة، وظهور جمهوريات الاتحاد السوفياتي الحديثة.
٢. إعادة تشكيل بعض البلدان الأوروبية، كإعادة تقسيم تشيكوسلوفاكيا وبيروز دول من مثل البوسنة والهرسك وصربيا.
٣. ظهور الأقليات العرقية، والمطالبة بحقوقها اللغوية كما في كاتلونيا، والولش، والباسك، والأرمن، والأكراد، وغيرهم.
٤. العولمة وإعادة تشكيل العالم تحت مظلات "الأمركة" و"الأنجلزة" و"الأوربة".
٥. الهجرات القسرية والطوعية التي حدثت في العالم؛ إما نتيجة للحروب أو الكوارث الطبيعية والبشرية.
٦. تآكل بعض اللغات واللهجات المحلية تحت تأثير العولمة اللغوية والثقافية، وأكل لغات البشر - من قبل لغات آكلة للغات الوطنية.

٧. تغول اللغة الإنجليزية التي غدت شجرة عملاقة تخنق كل الشجيرات الصغيرة التي تنمو بجانبها وأن المستقبل للانجليزية لا غيرها، ولقد تم وصف اللغة الإنجليزية، كما ظهر في ملاحظة رئيس المجلس الثقافي البريطاني، بأنها قوة خارقة مصدر قوتها ممنوح من الله والشيء الأفضل بعد ذلك هو بعثه "تمدين وتحضير" المجتمعات "منحها الله للرجل الأبيض". لقد ساد الشعور في أوج الأمبريالية أن اللغة الإنجليزية "لديها لياقة متفوقة، وغنى، وقدرة على القيام بأية وظيفة تناط بها في الحضارة العالمية المعاصرة (Phillipson, 1992) وهكذا فأصبح العالم مقسماً إلى مناطق نفوذ لغوية آنجلوفونية وفرنكوفونية.

٨. ظهور الاتحاد الأوروبي، المتحد سياسياً واقتصادياً والمختلف لغوياً، وأهمية اللغة الإنجليزية في البلاد المكونة أو الداخلة لعضوية الاتحاد.

وفي عشية التغيرات الجديدة في التوجهات الفكرية للتخطيط اللغوي، أصبحت النظرة الجديدة للغة تنحصر بما يلي:

١. اللغة مصدر من مصادر الدخل القومي ومقومات الدولة.

٢. اللغة حق طبيعي للأفراد، وظهرت أصوات تنادي بالحقوق اللغوية للشعوب والأقليات.

٣. اللغة مشكل يعيق تقدم الأمة الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.

وهكذا نرى بأن التخطيط اللغوي المؤدلج أو المذهب ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

١. التخطيط اللغوي الوطني الذي يرسم السياسة اللغوية للأمة مركزاً على اللغة الوطنية من حيث مكانتها، ووظيفتها، وقيمتها في نفوس أهلها وطريقة تعليمها وتعلمها، وهذا حال التخطيط اللغوي العربي المنصب على اللغة العربية، ومكانة اللغات الأجنبية في البلاد العربية بحيث تكون بوضع تكاملي لا تنافسي.

٢. التخطيط اللغوي الإمبريالي الاستعماري القائم على إحلال اللغات ذات النفوذ الواسع محل اللغات الوطنية، وما جرى في دول شمال إفريقيا وآسيا إلا مثال صارخ للهيمنة اللغوية القاتلة للغات البشر الأصيلة.

٣. التخطيط اللغوي الحيادي الموضوعي المنصب على حل المشاكل اللغوية وغير اللغوية. ويمارس هذا النوع علماء التخطيط اللغوي غير المنحازين إلى فئة لغوية دون أخرى، ويمثل هذا التيار علماء التخطيط اللغوي المنتشرون في أنحاء العالم كافة، لا الساسة الذين يرسمون التوجهات السياسية اللغوية.

دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية

إن التخطيط اللغوي العربي ينبثق من أيدلوجيا عربية إسلامية مفادها ومحورها أن اللغة العربية لها دور رئيس في بناء الأمة والأوطان في كافة الصعد والميادين. وأن اللغة العربية مصدر رئيس من مصادر الدخل القومي ومقومات وجود الأمة العربية الإسلامية، وأن اللغة العربية حق مكتسب لا شكل يعيق التقدم والازدهار، وأن السياسة اللغوية العربية تقدر عالياً دور اللغات الأجنبية لا طغيانها على اللغة العربية وأنها في وضع تكاملي لا تنافسي.

لقد كشفت أدبيات التخطيط اللغوي، أنه لا توجد نظرية واحدة بعينها كافية لتقديم إطار عام يفلسف التخطيط اللغوي العربي بشكل عام وعملية التعريب بشكل خاص.

إن توافر أنموذج شامل مبني على أسس علمية مدروسة، يمكننا من رسم السياسة اللغوية، والأخذ بعين الاعتبار العوامل اللغوية وغير اللغوية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية التخطيط ورسم السياسة اللغوية. إذ تعذر وجود نظرية مجربة أو محاولات فاعلة نستمد منها الأسس النظرية التنظيمية التفسيرية للتخطيط اللغوي يجعلنا نصرّف إلى دراسة العلوم الإنسانية المجاورة والمتقاطعة مع اللغة العربية والتعريب، لعلها تقدم لنا بعض التطورات التي تصح لأن تكون أساساً لمنهجية علمية لتخطيط ترويج العربية وانتشارها ولإنجاح المشروع التعريبي. وأقرب العلوم إلى التخطيط اللغوي هي :

١. الإدارة

٢. التسويق.

٣. السياسة

٤. عمليات اتخاذ القرار وصنعه.

إن دراسة هذه العلوم تزودنا بمبادئ وتضمنيات وتوصيات يستفاد منها كأنموذج يكون بمثابة إطار عام يسترشد به في عملية التعريب وتنفيذه، وهكذا فإن تخطيط التعريب ورسم السياسة اللغوية للغة العربية، أصبح علماً قائماً يهدف إلى وضع إطار نظري يهدف إلى ما يلي:

١. وصف الوضع اللغوي وغير اللغوي القائم في البلاد العربية، ومعرفة الوضع اللغوي الاجتماعي السائد لمعرفة العوامل المؤثرة لتشخيص المعوقات والمعيقات التي تقف في وجه اللغة العربية والتعريب.

٢. تفسير الاتجاهات المتغيرة نحو العربية والتعريب، وتقديم الأسباب الواجبة أو المانعة لإنجاح تعميم العربية والتعريب.
٣. التنبؤ بمستقبل العربية والتعريب وتوقع الهنات والعثرات أو النجاحات لتتاجات تعميم العربية والتعريب.
٤. استخلاص المبادئ العامة التي تكون بمثابة حقائق وثوابت لعملية تخطيط العربية والتعريب تصلح للتطبيق في العالم العربي أو البلاد الأخرى التي تسعى لتبني لغاتها القومية.
٥. التأسيس لعلم رسم السياسات اللغوية العربية يشتمل على التخطيط لمكانة التعريب واللغة العربية، وتحديثها وتطويرها وبناء مصطلحاتها، وتخطيط تعلمها واكتسابها.

نموذج التخطيط اللغوي المقترح لخدمة العربية

يشمل هذا النموذج الجوانب التالية:

١. الجانب الإداري للسياسة اللغوية العربية والتعريب، وتشمل المنفذين والمهتمين بالعربية والتعريب من مثل: النخبة، وأصحاب النفوذ، ورجال الدولة، ومجلس الوزراء، وصانعي القرارات، ورسمي السياسات، والجامعات، والمدارس، والقطاعين العام والخاص.
- ويتمثل الجانب الإداري في معرفة التيار المناادي بنصرة العربية والتعريب الذي يحارب العربية والتعريب، وتيار الأمّعة وهم لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء، ويقتضي الجانب الإداري للتخطيط اللغوي معرفة الداعين لتبني العربية ولماذا؟ وكيف؟ ومتى؟ وأين؟ ويركز الجانب الإداري على القضايا الإعلامية والتوعية التي تصل إلى كل ذي علاقة بالعربية.

٢. الجانب التسويقي للعربية والتعريب.

يقول علماء التسويق إن عناصر التسويق هي:

- ١- المنتج
- ٢- الترويج
- ٣- المكان
- ٤- الثمن والتكلفة

الأشخاص.

وهكذا فإن تسويق العربية يقوم على نوعية المنتج اللغوي، وطريقة ترويجه، والمكان الذي تروج فيه اللغة، والمنتجات اللغوية، وتكلفة المنتج اللغوي، والأشخاص المسوقين لهذا المنتج اللغوي.

٣. الجانب السياسي للخطة اللغوية للعربية والتعريب: وتشتمل على من يربح ومن يخسر- في استعمال العربية وشيوعها؟ ومتى يربح ومتى يخسر؟ ولماذا يربح ولماذا يخسر؟ من يؤثر ومن يتأثر، ومن ينفر ومن يجب بمشروع العربية والتعريب، كيف نكسب الدعم للعربية وكيف نقبل المعارض؟

٤. الجانب المتعلق بوضع القرار المتعلق بالعربية والتعريب ويشمل هذا الجانب: من يصنع القرار اللغوي، ماذا يصنع؟ وكيف يقرر؟ ومتى يخالف. ومتى يوافق في السياسات اللغوية؟ ما وسائل القوة والإقناع عند رسم السياسة اللغوية المتعلقة بالعربية والتعريب؟ وما النتائج المترتبة على مشروع تعميم العربية والتعريب؟ وما الكلفة والفائدة للأمة والأوطان؟

إن الدارس لو وضع العربية والتعريب، يجد أن هناك ثلاثة فرق لها وجهات نظر مختلفة هي على النحو التالي:

١. يرى الفريق الأول أن للعربية والتعريب ضرورة دينية وطنية وثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية لا بد من إنجاحها، وهذا الفريق يشمل في ثناياه التيار الديني القومي والعروبي.

٢. ويرى الفريق الثاني أن العربية والتعريب حجر عثرة في وجه التقدم الاقتصادي والثقافي والعلمي والاجتماعي، وهذا التيار يمثل المتغربين الداعين إلى تقليد الغرب واتباع سنته، ففي نظرهم لا يكون تقدم الأمة إلا بتتبع خطوات الغرب وتبني لغات أجنبية واسعة الانتشار كالإنجليزية والفرنسية وغيرهما، واستعمال لغات الشعوب المتقدمة اقتصادياً وسياسياً سوف يؤدي إلى تقدم دولهم النامية. ويشمل هذا التيار المنبهرين بالغرب أو ما يسمون "بالتأمريكين" أو المتأنجلزين أو "المتفرنسين"

٣. أما الفريق الثالث فهو الذي لا يدرك ما للعربية والتعريب من أهمية، فلا يبالي بالعربية والتعريب، ويشمل هذا الفريق قطاعاً كبيراً من المجتمع العربي يغلب عليه الجهل والأمية أو الأناية الفردية.

إذن يجب أن تنصبّ جهود المخططين اللغويين على الفريقين الثاني والثالث حتى نضمن للعربية الانتشار والنجاح. كيف نقنعهم بجدوى وأهمية العربية؟ كيف نجبرهم لصالح قضية العربية والتعريب؟ كيف نبصرهم بفوائد تعميم العربية والتعريب ليتحولوا من مناهضين إلى مناصرين؟ كيف نقضي على جهل الفريق الثالث وأميته وأنانيته حتى يصبح عارفاً بأهمية العربية مؤمناً بها ساعياً لتبليغ رسالة العربية، فإذا أصبحت شعبية العربية والداعون إلى التعريب هي الأغلبية، وإذا كانت كذلك فنكون قد وفرنا الأسس الضرورية لإنجاح مشروع النهوض بالعربية والتعريب على مستوى الفرد والأمة.

ومن الجدير بالذكر أن هذا المشروع النهضوي بالعربية لا يقتصر - على الأفراد والمجموعات، بل يتعداه إلى المؤسسات الحكومية والخاصة، والجامعات والمعاهد والأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني، والبرامج الانتخابية والحزبية.

إن مراجعة تجارب الأمم المختلفة في التخطيط اللغوي يثير الأسئلة التالية:

١. ما مدى معرفة الشعوب العربية ووعيها بقضية العربية والتعريب، وما ينتج عن المجامع اللغوية من مصطلحات ورموز ومنحوتات البدء ومفردات وتراجم لكتب علمية؟ وهنا يأتي دور الإعلام المرئي والمكتوب في العالم العربي في تخصيص درجة من الوعي اللازم لنشر فكر المشروع النهضوي التعريبي. كم من الوقت والمساحة يعطي هذا الاعلام للعربية والتعريب؟
٢. ما مدى رغبة الشعوب العربية في تعميم العربية؟
٣. وهل هذه الرغبة مجرد نزوة عابرة أم حاجة ملحة يُسعى إلى تحقيقها؟ كيف نزيد من رغبة الشعوب العربية والإسلامية بقضايا العربية والتعريب؟
٤. هل الشعوب العربية على علم بجهود المجامع العربية وقادرة على تقديم منتجات المجامع، وإذا كانت قادرة، لأي مدى نستطيع التقدم بأي النواحي؟
٥. هل تمت محاولات على نطاق ضيق أو واسع، لجعل المشروع النهضوي المتعلق بالعربية والتعريب يُصار إلى حيز التنفيذ؟ هل قامت الجامعات والمؤسسات بتطبيق ما تم عمله بخصوص العربية والتعريب، هل حرصت الجامعات والمؤسسات على نشر الوعي اللغوي، هل نادى بالتنمية اللغوية؟ .

دور مؤسسات المجتمع الرسمي والمدني في التخطيط اللغوي للغة العربية والتعريب

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى بيان دور مؤسسات المجتمع المدني في التخطيط اللغوي لخدمة اللغة العربية. لقد بينت الدراسة أن لكل مؤسسة مجتمع مدني خطة أو سياسة لغوية تقوم على أربعة مكونات: البيئة اللغوية الاجتماعية، والممارسات اللغوية في المجال اللغوي لتلك المؤسسة، والجانب الفكري للمؤسسة المبني على المعتقدات والقناعات والاتجاهات والميول الفكرية اللغوية المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالهوية اللغوية القومية والوطنية، ومفهوم العولمة والقطرنة، وأخيراً الحقوق اللغوية للأفراد والمجموعات البشرية. وتناولت الدراسة كذلك مؤسسات المجتمع الرسمي الآتية: مؤسسة الأسرة، والمؤسسة الدينية ومؤسسة العمل ومؤسسة الشارع اللغوي والمؤسسة التعليمية والمؤسسة القانونية والمؤسسة العسكرية والأمنية والمؤسسات الحكومية الرسمية والنقابات المهنية. واتخذت الدراسة المؤسسة البرلمانية مثلاً لدراسة دورها في التخطيط اللغوي. وختمت الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات والتضمينات.

اللغة مرآة المجتمع؛ وذلك لما بين اللغة والمجتمع من علاقة وشيجة ومتأصلة، حتى أن اللغة تكون انعكاساً لحياة المجتمع أو صورة لما يحدث فيه، ولهذا نشأ علم خاص يدرس هذه العلاقة هو علم اللغة الاجتماعي. ولأهميته ومكانته برز علم آخر هو علم التخطيط اللغوي وهو علم يختص بالتخطيط للغة كما هو واضح من اسمه، وهو يركز على اللغة ومكانتها واكتسابها وللصلة العميقة ما بين هذا العلم -علم التخطيط اللغوي- والمجتمع فقد قيل: إذا أردت التخطيط للغة، فعليك التخطيط للمجتمع بعامّة.

وحول التخطيط للغة وإمكانيته، فقد صدر كتاب حمل عنوانه هذا السؤال "هل يمكن التخطيط للغة" وقد خلص الكتاب إلى الإجابة عن هذا التساؤل بالإثبات "نعم يمكن التخطيط للغة. وأن هذا يمكن أن يحدث في الدول النامية كما يحدث في الدول المتقدمة.

وأما هدف التخطيط اللغوي، فهو رسم سياسة تؤدي إلى تغيير السلوك اللغوي أو تعديله؛ سواء لدى الأفراد أو المؤسسات الاجتماعية الممتدة والضيقة. وتشمل هذه السياسة ثلاثة مكونات: الأفراد المشاركين في الخطاب اللغوي، ثم الاتجاهات والأفكار والميول والرغبات لدى هؤلاء الأفراد، وكذلك الوظائف اللغوية والموضوعات المراد التحدث بها أو الكتابة عنها.

وهنا يمكن القول إن السياسة اللغوية تنصب على إيجاد أجوبة لتساؤل واسع هو "من يتحدث إلى من؟ ولماذا يتحدث؟ وكيف يتحدث؟ وبماذا يتحدث ومتى وأين يتحدث؟". ولوضع سياسة لغوية ناجحة وشاملة، يجب أن نأخذ تلك الأسئلة على محمل الجد وبعين الاعتبار، مع العلم أن السياسة اللغوية تقوم على دراسة الاختيارات

اللغوية؛ سواء أكان مجالها لغة من اللغات أم لهجة من اللهجات، وكذلك إذا تناولت الاختيارات أساليب الخطاب اللغوي المناسبة؛ ولهذا قيل إن لكل مقام مقالاً. كما يجب أن تؤخذ البيئة اللغوية في عين الاعتبار، وهذا يتناول البيئة الطبيعية الاجتماعية سواء بسواء. وهذا يشمل أيضاً محاولة فهم العوامل المؤثرة في البيئة اللغوية من جوانبها المختلفة.

إن التخطيط اللغوي وعلم اللغة الاجتماعي مجالان تتقاطع فيهما كل العلوم؛ وذلك لأن الإنسان هو المحور الرئيس في هذه العملية، وإذا كانت الجيوش قد أنشئت، وجّهت لخدمة الأوطان، فإن اللغة قد وجدت لحماية الأذهان.

ولأهمية اللغة للفرد والمجتمع فإن التخطيط لها ضرورة ملحة لا يقل أهمية عن سائر أنواع التخطيط الأخرى، بل إن التنمية اللغوية ضرورة حتمية وبالغة الأهمية لإنجاح التنمية في المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والحضارية.

والتساؤلات القائمة هنا منْ يخطط للغة؟ لمن يخطط؟ وماذا يخطط؟ وكيف ولماذا ومتى وأين؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات لا بد من دراسة اللغة في مجالاتها. ومجالات اللغة موضوع الدراسة ثلاثة كما اقترحها فشان (Fishman, 1972)، وهي: المتحدثون، المكان، الموضوع. فالمكون الأول يركز على المشاركين في استعمال اللغة والأدوار الاجتماعية (Social roles)، والعلاقات بينهم. والمكون الثاني يركز على المكان الحقيقي والافتراضي، والمكون الثالث يركز على الموضوع محور اللغة ووظائفها المختلفة. لذا تنصب الإدارة اللغوية (Language management)، على محاولة تعديل السلوك والممارسات اللغوية والمعتقدات والاتجاهات اللغوية لدى مستخدمي اللغة المراد التخطيط لها.

وهنا فإن دور مؤسسات المجتمع المدني في المساهمة في رسم سياسة لغوية لتنمية اللغة العربية والتخطيط لها والنهوض بها، قد برز من خلال أدوار المؤسسات التالية:

- ١ - السياسة اللغوية الأسرية.
- ٢ - الدور اللغوي للمؤسسة الدينية.
- ٣ - الدور اللغوي لمؤسسة العمل.
- ٤ - الدور اللغوي للشارع.
- ٥ - الدور اللغوي للمؤسسات التعليمية.

٦- الدور اللغوي للمؤسسة القضائية والقانونية.

٧- الدور اللغوي للمؤسسة العسكرية والأمنية.

٨- الدور اللغوي للمؤسسات الرسمية وغير الرسمية.

٩- الدور اللغوي للنقابات المهنية.

١٠- دور مجلس الأمة اللغوي.

وسوف نعرض بشكل موجز لكل مؤسسة، ثم نعرض بالتفصيل لدور مجلس الأمة الأردني في رسم سياسة لغوية، بشكل عام، وللغة العربية بشكل خاص.

١- مؤسسة الأسرة: الأسرة هي المجال اللغوي الأول الذي ينشأ فيه الأفراد وفيها تتم التنشئة اللغوية من خلال الوالدين، والمربين والخدم، والأقران. وفي الأسرة، وهي النواة الأولى يبدأ تشكيل المعتقدات والأفكار التي تبلور اتجاهات لغوية إيجابية نحو اللغة العربية السليمة، وتكمن القدوة اللغوية في الوالدين وبخاصة الأم، إذ إن اللغة الأولى التي تسمى اللغة الأم، لأن الطفل يكون أكثر ملامسة لأمه، وبذا تكون لغة الأم هي النموذج الذي يقتدى به. والسؤال الذي يبرز هنا في هذا المجال هو من يرسم السياسة اللغوية الأسرية؟ هل هناك اهتمام بالوعي اللغوي؟ هل يقوم قائد الأسرة بتوجيه لغوي فعال؟ من الملاحظات المؤسفة التي نلاحظها أحيانا إن الأفراد إذا أرادوا التحدث باستعمال اللغة العربية السليمة يواجهون بالتعليق الآتي "لا تتفصحن" وكأن استعمال اللغة الفصيحة (سبة أو شتيمة لا سمح الله).

إن هوية الأسرة وإطارها الفكري واتجاهاتها وقناعاتها تؤثر في تكوين سياسة لغوية بناءة؛ تخدم الفرد في اكتساب ذخيرة لغوية كافية لتطوير الشخصية وبناء التفكير العلمي السليم.

ولأهمية الأسرة في التنمية والتنشئة اللغوية ظهرت حقول علمية جديدة مثل التخطيط اللغوي الأسري والإدارة اللغوية العائلية. (انظر سبولسكي Spolsky, 2009).

٢- المؤسسة الدينية: تتمثل المؤسسة الدينية في دور المساجد والمراكز الإسلامية ووزارة الأوقاف والشؤون الدينية في التوجيه اللغوي. ولخطبة الجمعة دور رئيس في تنمية الوعي بأهمية اللغة العربية لغة الإسلام والقرآن الكريم. ويعزى تأثير الخطيب بالمصلين إلى تمكنه اللغوي الخطابي الذي يؤكد تفاعلاً لغوياً يؤدي إلى تعديل السلوك اللغوي لدى المصلين، وإلى تطوير اتجاهات إيجابية جعلت أحدهم يقول عندما عاده بعض أصحابه وحنوا باللغة "لكسر رجلي أهون عليّ من كسر هاء رسول الله".

يلاحظ المرء أن تمكّن الخطيب من اللغة ومن فن الخطاب اللغوي هو العامل الرئيس في جذب المصلين وإثارة تفكيرهم في أثناء الخطبة، فالمجال اللغوي للمؤسسة الدينية لا يمكن تجاهله لأن الخطيب يُخاطب جمهور المصلين بفكر من خلال اللغة في زمان ومكان متجددين. لذا تساهم المؤسسة الدينية بتشكيل الفكر اللغوي والسياسة اللغوية التي تخدم الفرد والأمة.

٣- مؤسسة العمل: يُعد مجال العمل من المجالات المهمة لأنها تشكل قطاعاً واسعاً في المجتمع، فهنالك المدير والموظف والعامل وهناك تخاطب شفوي أو بالكتابة يظهر دور اللغة في صياغة علاقات ترابطية في مؤسسة العمل تعود بالنفع المادي والمعنوي على مؤسسة العمل بكافة مكوناتها. وكلما كان التواصل اللغوي سلبياً جذاباً كانت العلاقات بين أفراد مؤسسة العمل أكثر سلاسة وإنتاجية. وقد ربط حديثاً التقدم الاقتصادي بالتقدم اللغوي حيث وجد أن البلاد المتقدمة اقتصادياً متقدمة لغوياً أيضاً.

٤- دور الشارع اللغوي: ويقصد بدور الشارع اللغوي، استعمال اللغة في الشارع، أو الاستعمال اليومي للغة في الشارع وفي شتى مجالات الحياة، ويشمل هذا البيئة اللغوية: أسماء المحلات التجارية، والإشارات الإرشادية، والإعلانات، والدعايات التجارية؛ كما يشمل أيضاً التسميات سواء للأفراد أم المنشآت الصناعية والتجارية وكذلك التجمعات السكنية، وأسماء الشوارع، والجامعات، والأحياء، والمناطق، والقرى، والبلديات، وأحواض الأراضي، والأحواض الزراعية.

إن استخدام اللغة في هذه المجالات له دلالات تاريخية ودينية واجتماعية وثقافية، وهي دلالات لا يمكن تجاهلها. ومن ذلك مثلاً دمج القرى والبلديات الأمر الذي رأى البعض فيه ضرراً للدولة الأردنية. ومن ذلك أن أسماء بلدات قفقفا، وكفر خل، وبليليا والمشيرفة؛ قد ضاعت في عملية الدمج وأنها لم تعط إلا اسماً جديداً، لا ارتباط له بتاريخ المنطقة أو أحوالها الاجتماعية أو الثقافية ولم يأت الاسم "بلدية النسيم" إلا بما يدل على الهواء العليل. لذا فإن خسارة كبيرة -في رأي هذا الفريق- قد نزلت بسبب هذا التعديل وعلى العكس منه -وحسب أصحاب الرأي- فإن الكيان الصهيوني قد عمد إلى البلدات العربية المحتلة فغير أسماءها إلى أسماء عبرية لها مدلولات مهمة لليهود.

٥- المؤسسة التعليمية: وهذا يشمل رياض الأطفال والمدارس والجامعات. وللمؤسسة التعليمية دور رئيس في تنمية الوعي اللغوي وفي تشكيل سياسة لغوية هادفة سليمة لدى النشء وطلبة المدارس والجامعات. فالمربون والأساتذة في المدارس والجامعات هم القادة اللغويون وراسمو السياسات اللغوية الفعّالة. فإذا صلحت رياض الأطفال والمدارس والجامعات، صلحت المجتمعات وساهمت اللغة في إيجاد نهضة علمية وصناعية

يدرك أثرها القاصي والداني. فرياض الأطفال هي الحاضنات اللغوية الأولى والمدارس والجامعات هي المستنبات التي تنشئ غرساً لغوياً يخلق تجانساً في شتى مجالات الحياة، لا تغايراً يعيق النهضة والتطور. فالمجتمعات المتجانسة لغوياً، هي مجتمعات متجانسة اقتصادياً واجتماعياً وغير ذلك

٦- دور المؤسسة القانونية والقضائية: القضاء ركن أساسي في بناء وتكوين الدولة ولغة القضاء والقانون، وهي الوسيلة التي يتم فيها المقاضاة والمحاكمة، وكم تلعب اللغة في كسب قضية أو خسارة أخرى! إن لغة القضاء والقانون لغة لها طابعها وخصائصها، مَنْ ملكها ملك خيراً وفيراً، وَمَنْ خسرَها خسرَ الكثير. إن القضاء والعاملين في القضاء هم النماذج القدوة التي يقتدي بهم عامة الناس ورواد المحاكم. وإن فقه اللغة القانوني والقضائي (Forensic Linguistics) أصبح من العلوم اللغوية الحديثة التي تدرّس على نطاق واسع لما لهذا العلم من أهمية في إرساء الحق والعدل لدى المتخصصين في المحاكم أو في المجتمعات.

٧- دور المؤسسة العسكرية والأمنية اللغوية: إن المجال العسكري والأمني واسع وله أركانه من حيث مستخدمي اللغة بين القادة والأفراد، وظهرت حديثاً أبحاث حول المصطلحات العسكرية المستخدمة لدى الجنود، والأمن اللغوي، وأصبح الأمن اللغوي لا يقل أهمية عن باقي أنواع الأمن الأخرى كالأمن العسكري والاقتصادي والوطني والاجتماعي. حيث يركز الأمن اللغوي على نقاط الضعف ومهددات الوضع اللغوي السليم ودور اللغة في الأمن؛ لأن الحروب القادمة هي حروب لغوية لا حروب عسكرية. ومثال ذلك قيام كثير من الدول الإمبريالية بفرنسة دول المغرب العربي لتسهيل السيطرة عليها عسكرياً وأمنياً. وصراع تلك الدول من أجل الحفاظ على لغتها التي هي وعاء ثقافتها وهويتها

٨- دور المؤسسات الرسمية الخاصة اللغوية: وهنا نتحدث عن دور الحكومة الرسمي في تبني خطط وسياسات لغوية متزنة تقوم على أساس أن اللغة الوطنية هي الأساس، ولا تطغى عليها اللغات الأجنبية أو تقوم بدورها. وأن القطاع الخاص هو الرديف اللغوي للقطاع العام والمكمل له. ويشمل هذا المجال الإعلام المرئي والمسموع، والوزارات ورتاسة الوزراء والحكومات المحلية وغرف الصناعة والتجارة وغيرها من القطاعات. إن المؤسسة الرسمية والقطاع الخاص يساهمان في تشكيل سياسة لغوية متزنة تركز على اللغة الوطنية ولا تهمل دور اللغات الأجنبية لتلبية حاجات الوطن.

٩- دور مؤسسة النقابات المهنية اللغوية: تمثل النقابات المهنية الجسم الواعي الذي يقود الحراك العلمي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي واللغوي. والنقابات المهنية تحتوي على قادة الفكر الذين يمثلون قادة لغويين أيضاً.

لقد عقدت النقابات المهنية العديد من الندوات والمؤتمرات التي تركز على تعريب العلوم والتخطيط اللغوي الآمن الذي يتمحور على أن الإبداع لا يتم إلا باللغة الأم وهي العربية السليمة بالإضافة إلى أهمية اللغات الأجنبية

١٠ - دور البرلمان الأردني في التخطيط اللغوي (التعريب)

يشير لاسويل (1936:3) إلى أن دراسة السياسة تُعنى بدراسة التأثير والأشخاص المؤثرين؛ لذا فدراسة السلطة حيوية في العلوم السياسية، مَنْ هم المؤثرون في عملية التعريب؟ بالنسبة للاسويل فهم الذين يحصلون على أكثر ما يمكن الحصول عليه... إنهم النخبة، أما البقية فهم العامة (1936:3) لذا فالسياسة تحدد "من يحصل على ماذا ومتى وكيف".

يعتبر مجلس الأمة في الأردن الكيان السياسي الذي يقرر تطبيق عملية التعريب، وبالإمكان فهم العلاقة بين التعريب والسياسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية: من المستفيد من التعريب؟ ما فوائد التعريب؟ متى يكون التعريب مجدياً؟ ما الوسائل التي يستخدمها مجلس الأمة للحفاظ على حمايته على عملية التعريب؟ عندما يعمل التعريب كرمز للماضي المجيد، أو كرمز للعباقرة النادرين، فإن النخبة ونظرائهم سيستخدمونه للحصول على الشرعية باسم الأصالة والتقاليد، إن وصف لاسويل المختصر "من يحصل على ماذا أو متى وكيف" يوفر لنا إطاراً لدراسة التعريب كحالة من حالات التخطيط اللغوي.

يرتكز التخطيط اللغوي على صناعة القرارات التي تحدد الاستخدام اللغوي في المجتمعات اللغوية، وتشير إيستمان (1983) إلى أن إحدى الأساسيات التي يركز عليها التخطيط اللغوي هو دور متخذي القرار في تبني ودعم وترويج لغة معينة في مجتمع لغوي محدد، ويُلاحظ عدم إمكانية حصول إصلاح لغوي بغياب السلطة المؤثرة على الأمة، وفي حالة التعريب فإن السلطة موجودة ولكن السؤال الحقيقي هو فيما إذا كانت تجبذ التعريب أم لا (مقتبس في الأبيض 1985:360 Elbaid).

إن مثل هذه الآراء تدل على أن التعريب في الأردن، وبالمثل في دول عربية أخرى لن ينجح دون دعم صانعي القرار، وبكلمات أخرى فإن المخططين اللغويين بإمكانهم أن يكونوا معربين ومخططين ومصلحين ناجحين، ولكن صانعي القرار فقط، كالقادة السياسيين وأعضاء المجلس النيابي، بإمكانهم أي يكونوا مشرّعين لعملية التعريب، إن قراراتهم بطبيعتها يغلب عليها الطابع الإجباري.

في الأردن يمثل مجمع اللغة العربية والجهات المسؤولة عن التعريب الأفراد الذين يعملون خارج المجمع اللغوية الرسمية بينما يمثل أعضاء البرلمان (كصانعي القرار) سلطة التطبيق ويعتبر دور أعضاء المجلس النيابي الداعم للقرارات المتعلقة بالتعريب أكثر الخطوات الحاسمة في التبني والترويج والمحافظة على التعريب.

التخطيط اللغوي للغة العربية (التعريب):

إن مصطلح التعريب بمفهومه الحديث هو أحد الموضوعات التي تمت مناقشتها مؤخراً، وقد ظهر بعد أن نالت الدول العربية استقلالها بعد الاستعمار، فقد كان التعريب رمزاً للاستقلال التام، وقد كان الهدف مبدئياً هو استبدال لغة المستعمر وثقافته وأفكاره بلغة العرب وثقافتهم وأفكارهم.

ولقد انعكس هذا الهدف في آراء الباحثين في مجال التعريب، ولتوضيح أوجه التعريب المختلفة، فإن هذا الجزء يركز على المواضيع الآتية: تعريف التعريب وأبعاده والتعريب ولغة التدريس والتعريب واللغة الأجنبية والتعريب في الأردن (دور مجمع اللغة العربية).

تعريف التعريب:

عرف التعريب بطرق مختلفة، وفي اللغة الإنجليزية تستخدم كلمتي "Arabization" و "Arabicization" لأنها وكما أظهر عبد الحق (1989:29) كلمة مشتقة لغوياً من "Arabic" وهي اللغة العربية لذا فهي تركز بطريقة أدق على فكرة التخطيط اللغوي للعربية، بينما كلمة "Arabization" تُنسب للعرب بمعنى الشعب والثقافة العربية.

وفيما يأتي بعض من التعريفات لمصطلح التعريب التي ظهرت في الدراسات المتعلقة بالتخطيط اللغوي للعربية:

١- يعرف بن عابدي (Binabdi 1980: 111) التعريب بأنه "الجهد الدؤوب في نشر استخدام اللغة العربية الفصحى".

٢- ويرى نعمان (1981: 14-15) مصطلح التعريب "كوسيلة للتحرر والتحديث لتحقيق هدف الاستقلال الوطني والثقافي والسياسي على المستوى العربي".

٣- ويظهر حمّود (1982: 8-9) وجهين مختلفين للتعريب وهما شكل التعريب وحالته فالسابق يدل على "ترميز الشكل وتوضيح الوظائف، بينما يدل اللاحق على كل القرارات المتعلقة باستخدام اللغة العربية وتوظيفها في المجالات الرسمية وغير الرسمية" ويندرج تحت حالة التعريب "القرارات المتعلقة باستخدام

اللغة العربية في المدارس الحكومية وفي الخطابات والوثائق الرسمية وفي وسائل الإعلام وفي الشواخص المرورية.... إلخ

٤- ويشير الصيادي (1982:38) إلى أن التعريب يعود إلى مجالين:

أولاً: التعريب في دول المشرق العربي، الذي يدل على الانفتاح اللغوي من خلال استعارة بعض المصطلحات الأجنبية، أو من خلال إعادة إحياء واستخدام بعض الاستخدامات القديمة للغة نفسها.

ثانياً: التعريب في دول شمال أفريقيا العربية وهذا يتضمن الآتي:

أولاً: استخدام اللغة العربية بدلاً من الأجنبية في كافة مجالات الحياة.

ثانياً: تحديث وتوضيح المفردات.

ثالثاً: جعل اللغة العربية اللغة الوحيدة في الإدارة وفي الأنشطة اليومية على اختلافها.

رابعاً: مخالفة ورفض كل من يعارض التعريب.

خامساً: جعل اللغة العربية لغة القلب والوطن. (اقتباس من عبد الحق 1998).

٥- وذكر بن طحيله (3-122: Bentahila 1983) أن التعريب في المغرب عبارة عن "عملية تتضمن مغربية التفكير عربية اللغة وإسلامية الروح بهدف جعل اللغة العربية لغة التدريس الوحيدة في المدارس المغربية.

٦- يعرف غريب (2-110: 1983) التعريب بأنه "عملية إدخال اللغة العربية في النظام التعليمي وهذا يمثل حركة وطنية سياسية".

٧- يعرف سيرليس (Sirles 1985:211) التعريب "كوسيلة لاتحاد الأخوة العرب وأشخاص آخرين يجمعهم حب الحرية وتحريرهم من نير الاستعمار".

٨- ويظهر الخفافي (2-151: El-Kafaifi 1985) أن التعريب "يمتلك تعريفين مميزين أولاً: استخدام القواعد لهذا المصطلح للإشارة إلى الاستعارة للمصطلحات اللغوية وإدماجها باللغة العربية، ثانياً: استخدام كل إجراءات تكوين الكلمات لتحديث وإثراء اللغة العربية وجعلها لغة قادرة على التخاطب والتدريس بشتى أشكال التبادل الثقافي في مختلف المجالات وعلى مختلف الأصعدة".

٩- ويذكر المولودي (El-Mouloudi 1986:121) أن "التعريب... بمفهومه العام يدل على الرعاية والاستخدام الحثيث للغة العربية كلغة للعرب كافة، ووسائل اتصاهم المكتوبة والمحكية. إن هذه الفكرة تغطي مواضيع أوسع مثل اللغة والوطنية، اللغة كوسيلة للتدريس ولغة البحث العلمي ولغة الإدارة ولغة الأنشطة الاجتماعية... ويدل مصطلح التعريب على دمج وتكامل المصطلحات التقنية والعلمية الأجنبية بالاستعارة والترجمة..."

١١- ويشير علي (1987:86) إلى استخدام التعريب كوسيلة لزيادة المصطلحات "بحيث أن العناصر اللغوية ذات الأصول الأجنبية يتم تقريبها واستخدامها في اللغة".

١- 11- وقد وضع غنيم (5-64: 1989) ثلاثة معانٍ للتعريب وهي: "أولاً: دمج المصطلحات الأجنبية من خلال متابعة الطرق المتوفرة في اللغة العربية" "ثانياً: الترجمة المباشرة من اللغة الأجنبية للعربية من خلال عملية ترجمة المقطع بالمقطع Caluque نشر- اللغة العربية بشكل مقصود لتستخدم في كافة المستويات الشخصية والوطنية والعالمية".

١٢- ويشير العبد الحق (1989:19) إلى أن "التعريب ينظر إليه على أنه بمثابة نشاط للتخطيط اللغوي، وهو يهدف إلى حل مسألة لغوية من خلال أخذها مكان اللغة الإنجليزية (لغة الاتصال الأوسع) على المستوى الجامعي".

١٣- ويعرّف العبد الحق (1998) التعريب بالجهود الواعية للتأثير على سلوك الآخرين آخذين بعين الاعتبار مكانة (status) ومحتوى (corpus) واكتساب العربية (acquisition).

تدل هذه التعريفات بشكل واضح على أن عملية التعريب عبارة عن عملية متعددة الأبعاد

تحكمها المجالات اللغوية والسياسية والتعليمية والاقتصادية والاجتماعية والوطنية والنفسية بالإضافة للثقافية

مجالات التعريب:

ستتعرف وناقش ثلاثة مجالات رئيسة للتعريب وهي: محتوى (corpus) التعريب، ومكانة

(status) وحالة التعريب، واكتساب (acquisition) التعريب.

أولاً: تعريب المضمون والمحتوى (Corpus Arabicization)

يعتبر محتوى التعريب أحد التقاليد القديمة الممتدة لفترة ما قبل الإسلام حين كانت العملية

عبارة عن استعارة للكلمات والترجمة، ففي القرن التاسع عشر، كانت مهمتها الأساسية هي إعادة إحياء وتحديث

اللغة العربية من خلال دمج المظاهر اللغوية والثقافية الحديثة للغرب عن طريق "الاستعارة والترجمة والعمليات اللغوية كالاقتناع والقياس والنحت" (ستيكفتش 1970 في الأبيض 104:1986).

ومن الممكن مساواة مصطلح محتوى التعريب لمصطلح التعريب اللغوي حيث أن الأخير تم استخدامه مؤخراً، وبالنسبة للأخضر (1974، في الأبيض، Elbaid 1986:104) فإن التعريب اللغوي له هدفان رئيسان: "المقايسة" (standardization) و"التطوير" (development) ونعني بالتطوير هنا العملية التي تصل بها اللغة لمرحلة حيث تمتلكها اللغة القدرة على مواكبة كل احتياجات الحياة العلمية والتقنية الحديثة"، ويشير حمود (1982:67) إلى أن التعريب اللغوي مبني على أساس مذهب يعتقد بعدم كفاءة اللغة العربية من وجهة نظر اختصاصيين لغويين وتربويين، فهم يؤمنون بوجود إعاقة أساسية التعريب

ويقول الأخضر (1974) أن "أكثر المشاكل الطارئة في محتوى (corpus) لمكانة (status) التعريب هي المتعلقة بالمصطلحات العربية ونظام الكتابة (اقتبس في الأبيض 104:1986) وعلى الرغم من ذلك فقد بحثوا عن الحل من خلال تطوير المفردات.

ويشير العبد الحق (1998) إلى أن شكل التعريب يعني المسائل اللغوية المتعلقة بالتعريب وتتضمن أعمالاً معينة مثل ابتكار كلمات جديدة، وإصلاح الإملاء، وتبني رموز علمية جديدة، وقد أضاف أن "مقايسة" (standardization) المصطلحات و"رعاية" اللغة العربية و"الاختيار" من أشكال بديلة و"توضيح المفردات" و"التحديث" و"الترميز" كلها عينات وأمثلة على شكل التعريب.

ثانياً: تعريب المكانة (Status Arabicization)

وتعنى زيادة الوظائف والأدوار التي تؤدها اللغة العربية في كافة مجالات الحياة، وجعل اللغة العربية تقوم بالأدوار التي تقوم بها لغات أجنبية.

ثالثاً: اكتساب التعريب (Acquisition Arabicization)

إن اكتساب التعريب هو عبارة عن عملية تعليم وتعلم ونشر اللغة العربية، بالإضافة إلى تبني التعريب (العبد الحق 1998) ويتألف هذا التعريف من جانبين رئيسيين لاكتساب التعريب أولهما وهو دور المدارس والمعاهد المتخصصة بنشر اللغة العربية بين متحدثيها، بالإضافة لغير الناطقين باللغة العربية.

أما الجانب الثاني فهو أهمية تبني التعريب بدءاً من الشارع، حيث يحدث بالعادة معظم الاكتساب اللغوي ومن ثم إلى المعاهد الرسمية المخولة والمنظمة (وهي في العادة المدارس والجامعات ومراكز اللغة) وتقوم

القرارات السياسية بدعمها فيما إذا أريد إنجاحها، ونحن نؤمن بأنه لو تم تأمين هذين الجانبين فمن الممكن نجاح اكتساب التعريب ليس فقط على المستوى الوطني بل وعلى المستوى العالمي.

وتم تبرير تقديم التخطيط للاكتساب اللغوي كمجال ثالث للتخطيط اللغوي وفقاً لما يلي

(كوبر 1989:33):

أولاً: التخطيط لزيادة عدد استخدامات اللغة، وهذا يأتي ضمن مجال تخطيط لحالة اللغة، ولكن عملية التخطيط لزيادة عدد المستخدمين، وهي الوظيفة والشكل التي يعكسها تخطيط الحالة أو تخطيط الشكل يؤثر ويتأثر بعدد مستخدمي لغة معينة، لذا فتخطيط الاكتساب اللغوي، بالإضافة إلى تخطيط الحالة وتخطيط الشكل، ضروري لإنجاح عملية التعريب.

تعريب المصطلح في ضوء العولمة

يهدف هذا الجزء إلى التعريف بتعريب المصطلح في ضوء العولمة الثقافية واللغوية. إن تقييم

المصطلح وتخطيطه ينطلق من وجود معايير للمصطلح المثالي أو المعياري. والمصطلح المعياري Standardized Term، هو الذي يتحقق من خلاله بأقل قدر من المعاني وأقصى قدر من النتائج.

لقد اعتقد بعض المصطلحين terminologists بأن المصطلح المعياري المثالي هو الذي يكون

قادراً بأقل قدر من المعاني وابتسطها وأسهلها على التعبير عن أفكار الإنسان بالكامل وبطريق يسهل فهمها من جانب المتلقي. حيث يمكن تعريف كمال المصطلح ومثاليته باعتبار أنه يمثل أعلى درجات الوضوح، وقادر على التعبير مع أقصى درجة من البساطة وسهولة التعليم.

إن العيب في هذه التعريفات يكمن في حقيقة أنها تتضمن مطالب غير متناسقة أو متناقضة مع

بعضها البعض. فالأبسط والأسهل، مثلاً، لا يتفق مع أقصى درجات الوضوح والقدرة القصوى على التعبير وإيصال المعلومة. إن ما هو أسهل بالنسبة للمتحدث ربما لا يكون كذلك بالنسبة للمتلقي.

إن المصطلح الفاعل، الذي يؤدي وظيفته بكفاءة يفترض بعض التكرار والشيع والوضوح

اللازم. وبصورة عامة ومن وحي علم التخطيط المصطلحي Term Planning يمكن تحديد متطلبات المصطلح المعياري بالمعايير التالية:

المصطلح المعياري هو الذي يؤدي جميع المهام والوظائف الضرورية في العملية الاتصالية؛ أي ضرورة نقل جميع المعلومات اللازمة إلى المتلقي Recipient.

١. أن يكون المصطلح المعياري إنجليزيًا، سهلاً للمتحدث وسهلاً للمستمع بقدر المستطاع Economicality of Terms.

٢. أن يكون المصطلح جميلاً Estheticity.

٣. أن يكون المصطلح مرناً ويسهل تكيفه وتطبيقه على مهام جديدة للتعبير عن معاني جديدة Flexibility.

ومن أهم المشاكل التي تواجه معيارية المصطلح، كيفية التوفيق بين البساطة والسهولة والوضوح، وما المصطلحات الأكثر فعالية، وإلى أي مدى يكون من السهل تغيير مصطلح ما في لحظة ما، أي ما العلاقة الأكثر سهولة بوساطة بين التقليدي والمثالي؟ إن للمصطلح عدة جوانب منها ما هو معرفي وذهني ونفسي. وللمصطلح وظائف إعلامية وفكرية وجمالية وعلمية ودينية وسياسية.

ويحمل علماء تخطيط المصطلح الصفات التالية للمصطلح المثالي:

١. الوضوح

هناك عدة مبادئ وأسس يستند عليها الوضوح وهي:

- أ. أن ينقل المصطلح إلى المستمع جميع المعاني التي يهدف المتحدث إلى نقلها.
- ب. أن يستوعب المستمع المصطلح ومعناه بسهولة وسرعة.
- ج. أن يحتوي المصطلح أو التعبير على عدد وافر من المقاطع أو الكلمات.
- د. يجب أن تكون العناصر ذات العلاقة اللفظية التي يمكن أن تحصل في إطارات متشابهة متباينة ومتميزة بوضوح، وهذا يتعلق بوجه خاص بالأرقام والمرادفات.

٢. الإيجاز والسهولة

إن النظر إلى حقيقة أن اللغة نظام من العلامات والإشارات يبرز المبادئ الاقتصادية التالية:

- أ. يجب أن يكون عدد الوحدات اللغوية للمصطلح أقل عدد ممكن.
- ب. أن يكون المصطلح قصيراً بقدر المستطاع.
- ج. كلما تكرر المصطلح، كان قصيراً.

- د. أن يكون البناء اللغوي للمصطلح أبسط ما يكون.
هـ. أن لا يقل المصطلح معنى أكثر مما هو ضروري.

٣. جمالية المصطلح

ركّز العديد من علماء تخطيط المصطلح على مبدأ جمالية المصطلح ، حيث برزت المبادئ:

- أ. تتوقع أن يكون المصطلح مثله مثل أي أداة من الأدوات التي يستخدمها الإنسان بجمالية فائقة.
ب. إن الهدف من المصطلح هو إيصال المعلومات والأفكار والتجارب الجمالية التي من الصعب فصلها أو تمييزها عن العواطف.
ج. جمال النظام اللغوي والجمال الصوتي.
د. جمال النص.
هـ. يجب أن يكون النظام اللغوي متناغماً.
و. لا بد من وجود انسجام بين التعبير والمحتوى.
ز. أن يكون المصطلح عذبا، إيقاعياً متناغماً، تعبيراً متنوعاً، موجزاً واضحاً ومعبراً.

مقومات المصطلح المعياري

١. الخصائص التركيبية: وتمتاز بالثبات والمرونة والعلمية والدقة في صفات ما يستجد من ظواهر.
٢. وظائف رمزية: تشير إلى الأمة واستقلالها وتمييزها عن غيرها من الأمم، كما تشير إلى غرس الهيبة والاحترام.
٣. إن المصطلحات المعيارية تولد اتجاهات عند مستخدميها كالولاء للغة أو البراء منها، والشعور بالكبرياء والزهو.
٤. الموضوعية: مرجعية الأطر التي يمتد منها المصطلح.

تخطيط المصطلح

ويشمل التخطيط المصطلحي:

١. مكانة المصطلح عند مستخدميه Status.

٢. مادة المصطلح أو الجسم اللغوي Corpus.

٣. تعليم المصطلح وتعلمه.

ولقد حددت سيجر (Sager 1990) مدلول كلمة مصطلح بما يلي:

- مجموعة الوسائل والطرق، لجمع ووصف المصطلحات وتقديمها.
- نظرية تقوم على مجموعة المبادئ والعمليات والجدليات واستنتاجات تفسر-العلاقة ما بين المفهوم والمصطلح.
- مفردات خاصة بالحقول العلمية الخاصة.

العولمة المصطلحية:

يعرّف فلبسون (Philipson, 2001) العولمة بأنها الأمركة Americanisation لأنماط الاستهلاك العامة والخاصة وأمركة التفكير والتنظيم. وأن العولمة الثقافية قد تعدت إلى حدود العولمة اللغوية والمصطلحية. حيث أن هيمنة اللغة الإنجليزية التي نشأت من هيمنة أمريكا على العالم أدت إلى طغيان المصطلح الغربي والأمريكي على المصطلحات العربية.

وما دليل هذه الهيمنة إلا شيوع الارتباك في معاني المصطلحات التي نحتت في الغرب واستعملت عند العرب مثل: العولمة والعالمية والكوكبة والعروبة والأرونة والفلسفة والبلقنة والخصخصة والعديدية والأوربة. حيث أدت الهيمنة اللغوية والسياسية للإنجليزية إلى شيوع المصطلحات بمعاني غريبة وحروف عربية، المعنى كما أراده الغرب والحروف عربية الشكل غريبة المعنى.

إن ما نسعى إلى توضيحه هو تقديم نموذج لتخطيط مصطلحي ينطلق من أيديولوجية عربية إسلامية يتم تبنيها على مستوى العالم العربي والإسلامي؛ لإشاعة المصطلح الذي نريد، لا الذي يفرض علينا بسبب سيادة اللغة الإنجليزية وهيمنتها. حيث تضع مصطلحاتنا بأيدينا وعقولنا وإرادتنا ونشيعها ونسوقها إلى من نريد.

أما الجزء الثاني من هذا الجزء يهدف إلى تطوير إطار نظري شامل يفسر عملية التخطيط للتعريب الناجح. لقد كشفت أدبيات التخطيط اللغوي أنه لا توجد نظرية واحدة بعينها كافية لتقديم إطار عام يفلسف التخطيط اللغوي بشكل عام وعملية التعريب بشكل خاص.

إن توفر أنموذج شامل مبني على أسس علمية مدروسة يمكننا من رسم السياسة اللغوية والأخذ بعين الاعتبار العوامل اللغوية وغير اللغوية التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية التخطيط. إن تعذر وجود نظرية مجرّبة أو محاولات فاعلة تستمد منها الأسس النظرية التنظيمية التفسيرية للتخطيط اللغوي مجلبنا ننصرف إلى دراسة العلوم الإنسانية لعلها تقدم لنا بعض التصورات التي تصلح لأن تكون أساساً لمنهجية علمية لتخطيط التعريب. وهكذا فإن دراسة علوم إنسانية قريبة لعلم اللغة قد تكون ذات جدوى. وأقرب العلوم إلى التخطيط اللغوي هي الإدارة والتسويق والسياسة وعمليات اتخاذ القرار وصنعه.

إن دراسة هذه العلوم، تزودنا بمبادئ وتضمنات وتوصيات يستفاد منها لبناء أنموذج يكون بمثابة إطار عام يسترشد به في عملية التعريب وتنفيذه. وهكذا فإن تخطيط التعريب علم قائم يهدف إلى وضع إطار نظري يهدف إلى ما يلي:

١. وصف الوضع اللغوي وغير اللغوي القائم في البلاد العربية لمعرفة العوامل المؤثرة على عملية التعريب لتشخيص المعوقات والمعوقات لهذه العملية.
٢. تفسير الاتجاهات المتغيرة نحو التعريب وتقديم الأسباب الواجبة أو المانعة لإنجاح التعريب.
٣. التنبؤ بالمسار التعريبي وتوقع الهنات والعثرات أو النجاحات لتتاجات التعريب.
٤. استخلاص المبادئ العامة التي تكون بمثابة حقائق وثوابت لعملية التخطيط التعريبي تصلح للتطبيق في العالم العربي أو البلاد الأخرى التي تسعى لتبني لغاتها القومية. لذا فإن هذا الجزء من الدراسة يهدف إلى:
٥. تحديد مجال التخطيط التعريبي الذي يشمل التخطيط لمكانة التعريب واللغة العربية، وتحديثها وتطويرها وبناء مصطلحاتها، وتخطيط تعلمها واكتسابها.
٦. تطوير إطار نظري يصف الوضع اللغوي ويفسر العوامل المؤثرة سلباً أو إيجاباً، ويقدم مبادئ وثوابت عامة يسترشد بها في التخطيط.
٧. استخلاص هذا الإطار النظري من علوم الإدارة والسياسة والتسويق وعمليات صنع القرار.

إن الإمام بالأمور السالفة الذكر، يساعد على بناء نظرية شاملة للتعريب بشكل خاص، وإثراء علم التخطيط بشكل عام، وبها يصبح القائمون على التعريب قادرين على بناء تعريب قائم على أسس مدروسة لا على أسس تجبّية تؤدي بالتالي إلى الفشل.

مشاكل التعريب

إدارة التعريب:

التعريب عملية يراد بها التخطيط لنشر استعمال اللغة العربية في مختلف المجالات العلمية والعملية على مستوى الفرد والأمة. إن التخطيط للتعريب يشمل التخطيط لمكانة اللغة العربية وتنميتها وتطويرها بعينها ثم التخطيط لكيفية تدريسها وتعليمها. والتعريب كظاهرة تخطيط لغوي، لا تقتصر على الترجمة من العلوم المكتوبة باللغات الأجنبية إلى اللغات العربية، بل تتعداه إلى نشر منتجات التعريب من التي تمت في مجامع اللغة العربية في القاهرة ودمشق وبغداد وعمّان وما يستجد من مجامع في أنحاء العالم العربي. إذن فإن تخطيط التعريب يشمل:

١. تخطيط كل ما يتعلق بمكانة وحالة اللغة العربية.
٢. تخطيط كل ما يتعلق بتنمية اللغة العربية وتقنين وتخطيط منتجات التعريب.
٣. تخطيط تعلم وتعليم اللغة العربية.

لذا فإن التخطيط لهذه المناحي يستوجب إدارة ناجعة إذا ما أريد لمشروع التعريب على مستوى العالم العربي أن ينجح. ولذلك فإن إدارة تخطيط التعريب يجب أن تجد حلولاً للأسئلة التالية:

١. من يتبنى التعريب بأبعاده الثلاثة المذكورة آنفاً؟
٢. متى؟
٣. أين؟
٤. لماذا؟
٥. كيف؟

تمكن الإجابة عن هذه الاسئلة الدارس من تكوين أطر نظرية تدفع بعجلة التعريب نحو الأفضل. والآن سوف أحاول الإجابة عن الأسئلة السالفة الذكر.

من يتبنى التعريب بأبعاده الثلاثة؟

إن الدارس للفظلة "التعريب" يجد أن هناك ثلاثة فِرَق لها وجهات نظر مختلفة على النحو التالي:

- أ. يرى الفريق الأول أن التعريب ضرورة دينية ووطنية وثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية لا بد من إنجاحها. وهذا الفريق يشمل في ثناياه التيار الديني التيار القومي بالعربي.

ب. الفريق الثاني أن التعريب بأبعاده الثلاثة حجر عثرة في وجه التقدم الاقتصادي والثقافي والاجتماعي الرامي إلى تقليد الغرب واتباع سننه. ففي نظرهم لا يكون تقدم الأمة إلا بتتبع خطوات الغرب وبتبني لغات أجنبية واسعة الانتشار كالانجليزية والفرنسية وغيرها، فاستعمال لغات الشعوب المتقدمة اقتصادياً وسياسياً سوف يؤدي إلى تقدم دولهم النامية. ويشمل هذا التيار المنبهرين بالغرب أو ما يسمون "بالمعترين" أو "المتأمركين" أو "المتأنجلزين" أو "المتفرنسين".

ت. أما الفريق الثالث فهو الذي لا يدرك ما للتعريب من أهمية أو ضرر، فلا يبالي أتم التعريب أم لا. وشمل هذا الفريق قطاعاً كبيراً من المجتمع العربي يغلب عليه الجهل والأمية أو الأناية الفردية.

إذن يجب أن تنصب جهود المخططين للتعريب على الفريقين الثاني والثالث حتى نضمن للتعريب الانتشار والنجاح. كيف نقنع الفريق الثاني بجدوى وأهمية التعريب؟ كيف نجبر هذا الفريق لصالح قضية التعريب؟ كيف نبصّرهم بفوائد التعريب ليتحولوا من مناهضين له إلى مناصرين؟ كيف نقضي على جهل الفريق الثالث وأميته وأنايته حتى يصبح عارفاً بالتعريب مؤمناً به ساعياً لتبليغ رسالة التعريب بأبعاده الثلاثة؟ فإذا أصبحت شعبية التعريب أو الداعين إلى التعريب هي الأغلبية، وإذا كانت كذلك نكون قد وفرنا الأسس الضرورية لإنجاح مشروع التعريب النهضوي على مستوى الفرد والأمة.

ومن الجدير بالذكر أن رفض التعريب ومعارضته لا تقتصر على الأفراد والمجموعات، بل تتعداه إلى المؤسسات الحكومية والخاصة، والجامعات والمعاهد وبعض الأحزاب السياسية والدعاية الانتخابية، وحتى يكون برنامج ترويج التعريب ناجحاً يجب أن يأخذ بعين الاعتبار العوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على حشد أكبر لدعم لنصرة ذلك البرنامج، وإن تبني مشروع التعريب، يدل على مدى قناعة جمهور الداعمين للتعريب وقبولهم له.

إن مراجعة أدبيات التعريب، أثبتت بأنه لم تجر دراسات علمية ميدانية كافية تكشف عن خصائص الداعمين للتعريب وخصائص غير الداعمين له. هذا ويمكن الاستفادة من الدراسات التي أجريت على تبني اللغة العبرية التي قام بها علماء إسرائيليون لمعرفة مدى تبني المصطلحات العبرية التي أنتجها مجمع اللغة العبرية ومدى استخدام الجمهور لها. ومن أمثلة هذه الدراسات والأبحاث دراسة "فاين بيرق (Fainberg, 1928) ودراسات هوفمان (Hofman, 1974a, b). إن هذه الدراسات وأمثالها تفيد في معرفة العوامل المشجعة أو المعوقة في تبني المصطلحات واستخدامها. ومن الجدير بالذكر، أن تبني التعريب يتطلب مراحل يمر بها، وكل مرحلة تعد متطلباً أساسياً للمرحلة التي تليها. وعدد روجرز وشوميكور (Rogers & Shoemaker, 1971) خمس مراحل أساسية للمستجدات أو المبتكرات اللغوية:

- ١- الوعي والمعرفة بأن هناك مصطلحات وتراكيب لغوية جديدة (Awareness).
- ٢- الرغبة والاهتمام لدى جمهور المستعملين أو الراغبين (Interest).
- ٣- التقويم من خلال اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو المبتكرات اللغوية (Evaluation).
- ٤- المحاولة على نطاق ضيق لتبني المبتكرات اللغوية واستخدامها التجربة (Trial).
- ٥- اتخاذ القرار بقبول أو رفض المبتكرات اللغوية (Adoption or Rejection).

ويمكن تطبيق هذه المراحل على مشروع التعريب من خلال إثارة الأسئلة التالية:

١- ما مدى معرفة الشعوب العربية ووعيها بقضية التعريب وما ينتج عن المجامع اللغوية من مصطلحات ورموز ومفردات وتراجم لكتب علمية؟ وهذا يأتي دور الإعلام المرئي والمكتوب في العالم العربي في تحقيق درجة من الوعي اللازم لنشر فكرة المشروع التعريبي وأهميته. كم من الوقت والمساحة يعطي هذا الإعلام للتعريب؟

٢- ما مدى رغبة الشعوب العربية في التعريب. وهل هذه الرغبة مجرد نزوة عابرة أم حاجة ملحة يسعى إلى تحقيقها؟ كيف نزيد من رغبة الشعوب العربية والإسلامية بقضايا العربية والتعريب؟

٣- هل الشعوب العربية قادرة على تقويم منتجات مجامع اللغة العربية، وإذا كانت قادرة، لأي مدى تستطيع التقويم وبأي النواحي؟

٤- هل تمت محاولات على نطاق ضيق أو واسع لجعل المشروع التعريبي يأخذ مجراه إلى حيز التنفيذ؟ هل قامت الجامعات والمؤسسات التربوية بتطبيق ما تم تعريبه؟ هل حرصت الجامعات والمؤسسات التربوية على نشر الوعي اللغوي التعريبي وسعت جادة لحل مشاكل التعريب؟

٥- إلى أي مدى رفضت الشعوب العربية التعريب أو قبلته؟ أي إلى أي مدى كان القبول أو الرفض في الجامعات والمؤسسات التربوية صريحاً وواضحاً وجاداً؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تمكنا من تحقيق وعي تعريبي لازم لانجاح مشروع التعريب بأبعاده اللغوية والوطنية. إننا بحاجة إلى دراسة ميدانية على مستوى كل قطر من أقطار الأمة العربية خاصة وعلى مستوى العالم العربي عامة للإجابة الدقيقة عن الأسئلة السابقة إذا أريد لمشروع التعريب أن يكون عربياً عاملاً شاملاً.

لقد اقترح روجرز (Rogers, 1983) مراحل غير التي ذُكرت سابقاً وتشمل ما يلي:

- ١- المعرفة بوجود مبتكرات لغوية.
 - ٢- درجة الاقتناع بتبني المبتكرات اللغوية.
 - ٣- اتخاذ القرار بالرفض أو بالقبول لتبني المبتكرات اللغوية.
 - ٤- التقيد بتبني المبتكرات اللغوية.
 - ٥- التأكيد والتوسع في التبني بناءً على تعزيز استخدام المبتكرات اللغوية.
- أما كوبر (Cooper, 1989) فيفترح الخطوات التالية لتبني أي نشاط أو عملية من عمليات التخطيط اللغوي:

١. الوعي والإدراك للمبتكرات اللغوية التواصلية (Communicative Innovations).
 ٢. القدرة على التقويم لهذه المبتكرات اللغوية من حيث رفضها أو قبولها حسنًا أو قبحها.
 ٣. الكفاية والقدرة على الاستعمال لهذه المبتكرات اللغوية.
 ٤. الاستعمال الشائع لهذه المبتكرات اللغوية.
- وهكذا، يجب أن يكون لدى جمهور المهتمين بالمشروع التعريبي، إذا أريد له النجاح، المعرفة اللازمة والقدرة على تقويم ما يستجد من منتجات المجامع اللغوية في مصر- وسوريا والعراق والأردن ومكتب تنسيق التعريب في الرباط، وكذلك يجب توفر الكفاية اللغوية والقدرة على الاستعمال الصحيح، لا أن تترك هذه الجهود التعريبية على الرفوف طي النسيان.
- ومن الجدير ذكره أن المرء يلحظ أن قضية التعريب لا تشغل بال الكثيرين من الناس، وحتى أولئك المهتمين فإن معظمهم لا يملك القدرة على التقويم والاستعمال ورفض وقبول منتجات المجامع اللغوية لارتفاع نسبة الأمية في العالم العربي، أو لأن التعريب ليس على قائمة أولويات الشعوب العربية. يقول "كوبر" (Cooper, 1989: 62)، وهو عالم لغوي يهودي أمريكي، بأنه بدأ بإعطاء محاضرات في العبرية قبل أن يكون طلقاً فيها، وكان يجد نفسه ملزماً باستخراج العديد من المفردات العبرية ومعانيها قبل كل محاضرة لأن الحاجة تتطلب ذلك ولأن هناك حاجة فلا عجب أن رأينا الإبداع والاختراع في الاستعمال والأداء. وقياساً على ذلك نقول: هل التعريب هو هم الشارع العربي والإنسان العربي والأستاذ الجامعي؟ إذا كان هما فإن ذلك بداية الطريق للبدء بتنفيذ خطوات التعريب.

وإذا كان التعريب هدفاً فردياً أو قومياً فسوف نلاحظ الإعداد اللازم العلمي المدروس لنجعله ضمن برامج وزارات التخطيط المنتشرة في العالم العربي، ويصبح التخطيط اللغوي للتعريب لا يقل أهمية عن التخطيط الاقتصادي، والاجتماعي والزراعي، وغير ذلك. إن خير مثال لنا نحتديه هو ما يجري في إسرائيل اليوم من جهود تعبوية لا تقل عن الجهود العسكرية والاقتصادية في نشر استعمال اللغة العبرية بين مواطنيها في فلسطين، فهناك وعي لغوي في إسرائيل لا يقل عن الوعي السياسي والاقتصادي، وهذا هو السر في بعث اللغة العبرية والعبرنة بعد أن كانت لغة ميتة لآلاف السنين حتى عام ١٩٤٨ م.

فكما أن هناك حملات للعربية والتعريب، تلك اللغة التي ما غابت عن الاستعمال اليومي قط. لأن التبني الحقيقي للمبتكرات اللغوية لا يتم إلا من خلال الوعي والمعرفة والقدرة على التقويم والاستعمال لشكل المبتكرات اللغوية وقواعدها وقضايا التعريب وكذلك وظائف هذه المبتكرات اللغوية والمناحي التعريبية المتعددة.

الخلاصة:

إن العربية لغة وجود ورمز هوية وعامل توحيد ولغة تخاطب عالمي، وأن قوة شخصية الفرد من قوة لغته، وأن كثيراً من الشباب ليست في أذهانهم صيغ لغوية اصطلاحية ثابتة تتناول مكونات الهوية. إن قوة اللغة وتمكن أهلها تزيد في فهم المتلقي وتحريكه، فإذا فهم المتلقي ما يقرأ، وتمكن من التعبير بلغة قوية جزلة تجعل له حراكاً ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً وسياسياً لا نظير له. وإني لأعرف شخصيتين، الأولى دولة الأستاذ عبد الرؤوف الروابده، والثانية معالي الأستاذ الدكتور خالد الكركي حيث تمكنا من أن يكونا قادة بسبب قوتهم اللغوية، وفصاحتهم وبلاغتهم بالإضافة إلى أسباب أخرى. فما حصل لهما من تقدم يعزى إلى جانب لغوي هام حيث أن العربية تجري مجرى الماء على لسانيهما. وأن ما يقاس على الأشخاص يقاس على الدول، فالدول المتقدمة لغوياً متقدمة اقتصادياً وعلمياً وثقافياً وسياسياً. ويجب أن نطور حساً لغوياً لا يقل عن حس الأعرابي الذي كسرت رجله وقال أمام من ألحن وهو يتحدث، "لكسر رجلي أهون علي من كسر هاء رسول الله".

فيجب علينا أن نعظم العربية في النفوس، ونقدم العربية وعلومها بطريقة يسيرة وسهلة، وبلغة واضحة حديثة معاصرة قريبة إلى قلوب طلبتنا، لتأخذ من قلوبهم مكاناً ومن فكرهم حيزاً، وأن من ملك العربية ملك خيراً كثيراً، وكم من قارئ للقرآن والقرآن يلعنه، حيث أنه لا يفهم ما يقرأ ولا يتفاعل مع النص القرآني حق التفاعل والتدبر.

إن إدراكنا أن العربية مصدر من مصادر الدخل الفردي والقومي، لا مشكلة من مشكلاتنا، يجعل العربية تتبوأ مكانة مرموقة في النفوس. إن الأزمة التي تعاني منها العربية اليوم، هي أزمة في نفوس أهلها لا بها، فإذا واجهنا

التحديات الأنفة الذكر بتخطيط لغوي رصين واضح بيّن الأهداف والوسائل والنتائج في خطة لغوية قابلة للتطبيق، نكون قد نجحنا في حل الأمة المزعومة؛ لأن الحروب القادمة هي حروب لغوية لا عسكرية.

إن التخطيط للغة هو التخطيط للجميع، وإذا أردت تخطيطاً لغوياً ناجحاً، فعليك بالتخطيط لكل المجتمع، وأن دور التخطيط اللغوي في خدمة العربية، يقوم على خطة إستراتيجية لغوية تأتي من وضوح الرؤية والرسالة بما يتعلق بالعربية والتعريب ابتداء من رأس هرم الدولة، وانتهاء بالفرد والمجموعات، ترسمها الدولة، ويشرع لها مجلس الأمة، وتستجيب لها الشعوب.

وبناء على ما سبق نستنتج ما يلي.

- إن لمؤسسات المجتمع المدني دوراً رئيساً في رسم سياسة لغوية لها هدف ورسالة، وأن مؤسسات المجتمع المدني يرتقب منها دور مهم في التنمية الشاملة والتنمية اللغوية بشكل خاص.
- يمكن لمؤسسات المجتمع المدني أن تستفيد من علوم الإدارة اللغوية، والسياسة اللغوية، والتسويق، وعلم صناعة القرار في تشكيل سياسة لغوية قابلة للتنفيذ.
- تستعمل اللغة في حقول حياتية مختلفة، ولكل حقل مكوناته من أفراد مشاركين لهم أدوار اجتماعية وكلامية مختلفة، وأزمان وأماكن حقيقية وافتراضية، ووظائف لغوية متعددة. فلكل حقل مجاله الخاص ولغته الخاصة. لذا لكل فرد سياسته اللغوية، ولكل مجموعة بشرية سياستها اللغوية المعلنة أو المبطنة.
- التكيف اللغوي Linguistic Accommodation عملية يمارسها الأفراد والمجموعات حسب الزمان والمكان والموضوعات والأدوار الاجتماعية، فيتكيف الفرد لغوياً كما يتكيف اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وثقافياً وحضارياً. وسياسة التكيف اللغوي تكسب الأفراد مرونة واستعمالاً لغوياً خلاقاً.
- يقوم القادة اللغويون بأدوار القدوة اللغوية، وهؤلاء هم راسمو السياسات اللغوية في كل مجالات

استعمال اللغة Language Domains

- الأسرة نواة التخطيط اللغوي البناء، فالاستطاعة اللغوية شرط يضاف إلى الاستطاعة الجسدية والمالية في مشروع تكوين الأسرة.
- المؤسسة الدينية تضطلع بدور لغوي رئيس؛ حيث تساهم في تشكيل المعتقدات والآراء والقناعات والاتجاهات اللغوية التي تعزز استعمال اللغة العربية.

- اشتراط إتقان اللغة العربية السليمة أساساً للتوظيف والابتعاث والدراسات العليا والوظائف العليا يساهم في تعزيز مكانة اللغة العربية.
- ولقد قدم كوبر (Cooper, 1989) مخططاً توضيحياً لإطار مرجعي لدراسة دور التخطيط اللغوي في رسم سياسات لغوية وطنية من خلال إثارة الأسئلة الآتية:
- من هم الفاعلون (النخبة الرسمية، المؤثرون Influential)، النخبة القادة، منفذو السياسة من غير طبقة النخبة
- الذين يحاولون التأثير على أي سلوك لغوي:
- الخصائص البنوية للسلوك اللغوي المخطط.
- الاستعمالات والأغراض التي سيوظف فيها السلوك المخطط.
- مستوى التبنى والقبول المرغوب (الفهم، التقييم، الإتقان، الاستعمال).
- لمن السلوك اللغوي المستهدف التأثير عليه؟
- نوع المستهدفين (أفراد، منظمات).
- الفرص المتاحة للمستهدفين لتعلم السلوك اللغوي.
- الحوافز والدوافع لتعلم واستعمال السلوك المخطط.
- ما الهدف من التأثير:
- أغراض معلنة (ممارسات تتعلق باستعمال اللغة).
- أغراض غير معلنة (ممارسات لا علاقة لها باللغة).
- تحت أي ظروف؟
- ظروف مكانية (أحداث وأحوال انتقالية).
- ظروف بنوية تتعلق بالبنى السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسكانية، والبيئية.
- معايير النظام الحاكم والمعايير الثقافية ومدى مشاركة أفراد الحكومة في الأنشطة الاجتماعية).
- المعلومات المتاحة والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة.

- الظروف البيئية.
- وبأي الوسائل (السلطة، استخدام القوة، استخدام أسلوب الترويح، أم عن طريق الإقناع).
- ما الطريقة المتبعة عند اختبار القرار؟
- ما عواقب ومرتبات المشكلة (النتائج المختلفة)؟
- (ترجمة الأسود، 2006)

المراجع العربية

- ١- أنيس، إبراهيم (1970). اللغة بين القومية والعالمية. القاهرة: دار المعارف.
- ٢- بنت الشاطي، عائشة (1971). لغتنا والحياة. القاهرة: دار المعارف.
- ٣- الجوهري، عبد الهادي وآخرون (1986)، دراسات في التنمية الاجتماعية مدخل إسلامي. جامعة القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.
- ٤- الحاج، فايز (1992)، تجارب عن القوة الشفائية للقرآن الكريم. محاضرة في جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، فرع أبها.
- ٥- السيد، محمود (د.ت) في قضايا اللغة التربوية. الكويت: وكالة المطبوعات.
- ٦- شاهين، عبد الصبور (1985). "قدرة العربية على استيعاب علوم العصر"، الأمة، ع. 61.
- ٧- شاهين، عبد الصبور (1986). العربية لغة العلوم والتقنية. القاهرة: دار الاعتصام.
- ٨- الصيادي، محمد المنجي (1985). التعريب وتنسقه في العالم العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٩- عطار، أحمد عبد الغفور (1979). دفاع عن الفصحى. جدة: دار الشروق.
- ١٠- العبد الحق، فواز (٢٠٠٩). دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها، الموسم الثقافي السابع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، مؤتمر "اللغة العربية في المؤسسات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها"، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، الأردن.

- ١١- العليّات، فاطمة (2008). أثر مجمع اللغة العربية الأردني "في قضايا اللغة العربية"، عمان: منشورات وزارة الثقافة.
- ١٢- غنيم، كارم (1989). "اللغة العربية والنهضة العلمية المنشودة". عالم الفكر، م.19، ع.4، ص ص 37-80.
- ١٣- مغالسة، محمود (2007). النحو الشافي الشامل، عمان: دار المسيرة.
- ١٤- فيصل، شكري (1987). "التحدي اللغوي"، التحديات الحضارية والغزو الثقافي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ١٥- المبارك، مازن (1973). اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ١٦- محمود، علي عبد الحليم (1984). "أضواء على مفهوم الغزو الفكري"، في الغزو الفكري التيارات المعادية للإسلام. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ١٧- ناصر الدين، الأمير نديم (1968). دقائق العربية. بيروت: مكتبة لبنان.
- ١٨- وافي، علي عبد الواحد (1983). اللغة والمجتمع. الرياض: عكاظ.

References

- 1- Abed Al-Ra'ouf, Yahya, (1993). *"Translation and Arabicization: A National Urgent Necessity"* (in Arabic) , At'tarib, 36, 5: 29-54.
- 2- Akinnaso F.: Niyi and Isaac A., Ogunbiyi, (1990). *"The Place of Arabic in Language Education and Language Planning in Nigeria"*. Language Problems and language Planning, 14, 1: 1-19.
- 3- Akinnaso F.: Niyi, (1990). *"The Politics of Language Planning in Education in Negeria"*. Word 41, 3: 337-366.
- 4- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, & Al-Olimat, Ahmad. (2002) *"Language and Politics in Jordan"*, Political Independence, with Linguistic Servitude, Obeng, S. and Hartford, B. eds, New York: Nova Science Publishers.
- 5- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, & Smadi, O. *"American University Students' Beliefs about Arabic Language Learning"*, Abhath Al-Yarmouk: (Lit. and Ling), Yarmouk University Publications, Vol. 16, No 1, 53-74, Irbid, Jordan.
- 6- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, (1986). *"Arabicization in Jordan"*, International Journal of Islamic and Arabic Studies, Vol. 3, No. 2, pp.27-49.
- 7- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, (1993). *"Attitudes and Opinions of Jordanian University Faculty Members About Arabicization as a Language Planning Activity"*, Studies and Research in Arabic Language and Social Sciences Journal,.
- 8- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, (1989). *"Implication of Language Planning into Arabicization in Jordan"*, International Journal of Islamic and Arabic Studies, Vol.6, No.2, pp.19-34.
- 9- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, (1996). *"The Theoretic Givens of Language Planning: A Critical Study"*, in Arabic, Journal of the Jordan Academy of Arabic Vol. 20, No. 51, pp. 105-142.
- 10- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, (1991). *"The Sociolinguistic Profile in Jordan"*, The Korean Association of Islamic Studies, No.2.
- 11- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, (1998). *"Language and Term Planning: Criteria for Acceptability"*, Journal of International Institute for Terminology Research, Vol. 9, No. 1, pp. 44-54.
- 12- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz & Halloush, Lana, (2007). *"The Arabicization of Medical Terms in Light of Language and Terminology Planning"*, in Atlas for Studies and Research: A Biannual

International Refereed Journal Specialized in Language, Translation, and Lexicography, Amman, Jordan,.

- 13- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz, and Smadi, O. (1998). "**Language Acquisition Theories: Implications for Arabic Learning and Teaching**", in Arabic, Journal of the Jordan Academy of Arabic, , Vol. 12, No, 54,pp. 159-188.
- 14- Al-Abed Al-Haq, Fawwaz & Al-Sakran, Layla, (2010). "**Arabicization of Agricultural Terms from a Terminology Planning Perspective**", Turjuman, Morocco.
- 15- Ali, Abedul Sahib, (1987). **A Linguistic Study of the Develo[ment of Scientific Vocabulary in Standard Arabic**. Longon: Kegan Paul International.
- 16- Al-Aswad, Khalifah. (2006), "**Attekhteet al-lughawi wa attagheer al-Ijtimaai**", Sirt, Libya: Majlis athaqafa al-aam.
- 17- Benabdi, Linda, (1980). **Arabicization in Algeria: Process and Problems**. Ph.D. Dissertation. Indiana University, Bloomington.
- 18- Bentahila, Abdelali, (1983). **Language Attitudes Among Arab-French Bilingualism in Morocco**. Clevedon, England: Multilingual Matters..
- 19- Bourhis, Richard Y., ed., (1984). **Conflict and Language Planning in Quebec**: Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- 20- Cooper, Robert (1979). "**Language Planning Language Spread, and Language Change**". In James Alatis and G. Richard Tucker, eds. **Georgetown University Round – Table on Language and Linguistics (1979)**. Washington: Georgetown University Press.
- 21- Cooper, Robert (1989). "**Language Planning and Language Change**". Cambridge University Press. Translated into Arabic by Al-Aswad 2006.
- 22- Chejen, Anwar. (1969). **The Arabic Language: its Roles in History**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- 23- Cooper, Robret (1989). **Language Planning and Social Change**. Cambridge University Press.
- 24- Coulmas, Florian (1992). **Language and Economy**. Blackwell: Oxford UK and Cambridge.
- 25- Das Gupta, J. and Charles Ferguson. (1977). "**Problems of Language Planning**" in Rubin, Jernudd, Das Gupta, Fishman and Ferguson, eds. **Language Planning Processes**. The Hague: Mouton.
- 26- Eastman, Carol. (1983). **Language Planning: An Introduction**. Chardler and Sharp Publishers, Inc.

- 27- El-Kafaifi, Hussein (1985). **The Role of the Cairo Academy in Coining Arabic Scientific Terminology: A Historical & Linguistic Evaluation**. Ph.D. Dissertation, the University of Utah.
- 28- El-Mouloudi, Aziz (1986). **Arabic Language Planning: The Case of Lexical Modernization**. Ph.D. Dissertation, Georgetown University.
- 29- Elbiad, Mohamed (1985). **A Sociolinguistic Study of the Arabization Process and its Conditioning Factors in Morocco**. Published Ph.D. Dissertation, State University of New York at Buffalo.
- 30- Fainberg, Yaffa Allony. 1983. "**Linguistic and sociodemographic factors influencing the acceptance of Hebrew neologisms**". International Journal of the sociology of Language, 41: 9-40.
- 31- Ferguson, Charles. (1968). "**Language Development**", in Fishman, Ferguson, and Das Gupta, eds., pp.27-35.
- 32- Ferguson; Gibson (2006). **Language Planning and Education, Edinbugh**, University Press.
- 33- Fishman, Joshua, Charles Ferguson, and Jyotrindra Das Gupta, eds.(1968). **Language Problems of Developing Nations**. John Wiley and Sons.
- 34- Fishman, Joshua, ed. (1974). **Advances in Language Planning**. Mouton.
- 35- Fishman, Joshua. (1968). "**Some Contrasts Between Linguistically Homogeneous and Linguistically Heterogeneous Politics**". In Fishman, Ferguson, and Das Gupta, eds. pp. 53- 68.
- 36- Fishman, Joshua. (1972). "**Domains & the relationship between Micro- and Macro Sociolinguistics**". In John Gumpers & Dell Hymes (eds), Vol. 2, . Dimensions in Sociolinguistics. New York: Holt Rinehart and Winston, pp. 435-453.
- 37- Fishman, Joshua. (1973). "**Language Modernization and Planning in Comparison with Other Types of National Modernization and Planning**". **Language in Society**, Vol. 2, No. 1.
- 38- Gallagher, Charles, (1971). "**Language Reform and Social Modernization in Turkey**", in Rubin and Jernudd, eds.. **Can Language Be Planned?** East West Center, Honolulu: University of Hawaii Press.
- 39- Ghoneim, Karem (1989). "**Arabic Language and the Targeted Scientific Renaissance**", (in Arabic). Alem Al-Fikr. 19-4.
- 40- Ghrib, Esma (1983). "**The Introduction of Arabic as a Medium of Instruction on the Tunisian Educational System**". Al-Arabiyya. 16: 109-131.

- 41- Gorman. Tomas (1973). **"Language Planning in a Developing Nation"**. In Joan Rubin and Roger Shuy, eds. *Language Planning: Current Issues and Research*. Washington: Georgetown University Press.
- 42- Gravin, Paul. (1959). **"The Standard Language Problem: Concepts and Methods"**, *Anthropological Linguistics*, Vol. I, No. 3, pp. 28- 31.
- 43- Hammoud, Mohamed (1982). **Arabicization in Morocco: A Case Study in Language Planning and Language Policy Attitudes**, Ph.D. Dissertation, The University of Texas at Austin.
- 44- Haugen, Eniar, (1959). "Planning for a Standard Language in Modern Norway", *Anthropological Linguistics*, I. pp. 8- 21.
- 45- Haugen, Eniar, (1965). **"Construction and Reconstruction in Language Planning: Ivar Asen's Grammar"**, *Word*. Vol. 21, No., 2, pp. 188- 207.
- 46- Haugen, Eniar, (1966). **"Linguistics and Language Planning"**, in Haugen (1972), pp. 159- 190.
- 47- Hofman, John, (1974a). **"The prediction in success in Language Planning: the Case of Chemists in Israel"**, *International Journal of the Sociology of Language*, 1: 39-65.
- 48- Hofman, John, (1974b). **"Predicting the use of Hebrew terms among Israeli psychologists."**, *International Journal of the Sociology of Language*, 3: 53-65.
- 49- Ibrahim, Mohammad, (1985). **"Communication in Arabic: Problems and Prospects"**. (Symposium on Adopting Vernacular Languages to the Demands of Modern Communication). Bad Hamburg. Frankfurt: FRG..
- 50- Jernudd. Bjorn and Jiri V. Neustupny, (1986). **"Language Planning : For Whom.?"** Comments Presented at the International Colloquium on Language Planning in Ottawa, Canada.
- 51- Jernudd, Bjorn and Jyotirindra Das Gupta (1971). **"Towards a Theory of Language Planning"**, in Joan Rubin and Bjorn Jernudd, eds. *Can Language Be Planned.? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu: The University of Hawaii Press.
- 52- Lakhdar-Ghazal, Ahmed (1967). **Issues of the Arabic Language and Educational Standards**, (in Arabic), Rabat: IERA.
- 53- Lasswell, Harold D. (1936). **Politics: Who Gets What, When, How**, Neo York: McGraw Hill. Lewis, E. G. (1981). *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon Press.
- 54- Matloub, Ahmed (1975). **A Call for Arabicizin Sciences**. (in Arabic). Kuwait: Dar Al-Buhouth Al-Elmieh for Publication.

- 55- Nahir, Moshe. (1977). "The Five Aspects of **Language Planning**" **Language Problems and Language Planning**. Vol. I., No. 2, pp. 107-124.
- 56- Neustupny', Jiri (1970). "**Basic Types of Treatment of Language Problem**". In Fishman, ed. (1974). pp17- 48.
- 57- Numan. Ahmad (1981). **Arabicization: Theory and Practice** , (in Arabic). Algeria: The National Company for Publication and Distribution.
- 58- Phillipson, Robert. (2001). "**Global English and Local Language Policies what Denmark Needs**", Language Problems and Language Planning, 25, 1, 1-24.
- 59- Phillipson, Robert. (1992). "Linguistic Imperialism", Oxford: Oxford University Press.
- 60- Rabin, Chaim (1971). "**A Tentative Classification of Language-Planning Aims**", In Joan Rubin and Bjorn Jernudd, eds. *Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu: The University of Hawaii Press.
- 61- Ricento, Thomas (2000) **Ideology, Politics , and Language Policies**. Amsterdam: John Bsnjamins Publishing Company.
- 62- Rogers, E. (1983). Diffusion of Innovations. New York Free Press.
- 63- Rogers, E. and Shoemaker, F. (1971). Communication of Innovations: a Cross-Cultural Approach. New York: Free Press.
- 64- Rossi – Landy, Ferruccio (1974). "**Linguistics and Economics**", in **Sebeok**, ed. Pp. 1789 – 2012.
- 65- Rubenstein, C. (1982). "**National Language Policy: Political and Administrative Aspects**", *Australian Review of Applied Linguistics*.5, 2.
- 66- Rubin, Joan, and Bjorn Jernudd, Jyotirindra Das Gupta, Joshua Fishman, and Charles Ferguson, eds. (1977). **Language Planning Processes**. Mouton.
- 67- Rubin, John. (1971). "Evaluation and Language Planning". In Rrubin and Jernudd, eds. **Can Language Be planned?** East West Center, Honolulu: University of Hawaii Press.
- 68- Sager, Juan. (1990). A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- 69- Sebeok, Thomas, ed. (1974). **Current Trends in Linguistic** 12. Mouton.

- 70- Shaheen, Abdul-Sabour (1986). **Arabic: The Language of Sciences and Technology**. Cairo: Dar Al-Ictisam for Publication.
- 71- Sirles, Craig (1985). **An Evaluative Procedure for Language Planning: The Case of Morocco**. Ph.D. Dissertation, Northwestern University, Evanston-Illinois.
- 72- Spolsky, B (2004), **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Pres. Phillipson, Robert(1992) **Linguistic Imperialism**, Oxford University Press.
- 73- Spolsky, Bernard (2009). **Language Management, Cambridge University Press**.
- 74- Swan, John et al. (2004). **A Dictionary of Sociolinguistics**. Edinburgh University Press.
- 75- Tauli, Valter (1968). **Introduction to a Theory of Language Planning**. Uppsala: University of Uppsala.
- 76- Thoruburn, Thomas (1971). "**Cost- Benefit Analysis in Language Planning**", In Rubin and Jernudd, eds. **Can Language be Planned? Sociolinguistic theory and Practice for Developing Nations**. Honolulu. The University of Hawaii Press, pp. 253- 262.
- 77- Tollefson, James (1991) **Planning Language, Planning Inequality, Language Policy in the Community**. Pearson Education Limited.
- 78- Wright, S. (2004), **Language Policy and Language Planning**. Basingstoke: Palgrare Macmillan.

الكفاية اللغوية في مهارة الكلام ومعايير جودته عند القدماء والمحدثين

د. جاسم علي جاسم

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة

الملخص

يتناول هذا البحث إسهامات علماء اللغة العرب القدامى في مهارة الكلام وجهودهم فيها، وتأثيرهم في النظريتين: البنيوية والتوليديّة التحويلية، ومحاولة نقدهما، وبيان تأثيرهما بالنظرية اللغوية العربية وخاصة في علم المعاني. كما سيتطرق هذا البحث إلى ذكر أنواع الكلام، وطرقه تعليمه، وأمراضه، وبيان معايير جودته، وشرح التعابير (المصطلحات) التي استعملها العلماء العرب ومعارضتها على مصطلحات علماء اللغة الأوربيين لمعرفة مدى تأثيرهم بالأفكار والآراء العربية، مثل: الكلام والأداء والمقدرة والملكة والكفاية وغيرها من الموضوعات ذات الصلة بمهارة الكلام. كما يهدف هذا البحث إلى بيان الدور الرائد للعلماء العرب في مناقشة هذه المهارة ومعرفة إنجازاتهم فيها، وتأثيرهم في علم اللغة الحديث.

المقدمة

قال عز وجل: ﴿صُنِعَ اللهُ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَيْرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ(١)﴾. وقال عليه الصلاة والسلام: "إن الله عز وجل يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه(٢)".

لقد اعتنى العلماء العرب القدامى بظاهرة الجودة في مهارات اللغة العربية عناية كبيرة، لما لها من دور جوهري في تعلم وتعليم اللغة العربية. فالخط العربي والكتابة والقراءة مثلاً نالت نصيبها من الجودة منذ العصر الجاهلي (جاسم، ٢٠١١، ص ٤٤-٥٥ / جاسم، ٢٠١٢، ص ٢٢٥-٢٦١ / جاسم، ٢٠١٣، م). وكان لمهارة الكلام الحظ الأوفر والمكان الأسمى لدى العرب، حيث ناقشوها مناقشة مفصلة، وبنينا معايير الجودة فيها، ولم تكن البتة موضوعاً جديداً عليهم في القرن الحالي. فتجد كتب النحو والبلاغة العربية عُنيت بهذه المهارة عناية لا مثيل لها. وأفردت لها الموسوعات الضخمة للحديث عنها وبيان محاسنها ومعاييرها، وما يجب على المتكلم المثالي أن يعرفه من قواعد وأحكام وغير ذلك، حيث يقول عمر بن الخطاب (القلقشندي، ١٩٢٢م، ج ١، ص ١٦٧-١٧٧): "... تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ فَإِنَّهَا تَثْبُتُ الْعَقْلَ، وَتَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ". وقال الرشيد يوماً لبيته: "ما ضرَّ أحدكم لو تعلَّم من العربية ما يُصلح به لسانه؟ أيسرَّ أحدكم أن يكون لسانه كلسان عبده وأمته؟" والله در أبي سعيد البصري حيث يقول (البحر الكامل):

النَّحْوُ يَبْسُطُ مِنْ لِسَانِ الْأَلْكَنِ وَالْمَرْءُ تُكْرِمُهُ إِذَا لَمْ يَلْـحَنِ
وَإِذَا طَلَبْتَ مِنَ الْعُلُومِ أَجَلَهَا فَأَجَلُهَا عِنْدِي مُقِيمُ الْأَلْسُنِ

أهمية الكلام لدى العرب

أمر الله - سبحانه وتعالى- البشر بالكلام للتعبير عن حاجاتهم ورغباتهم (الجاحظ، ٢٠٠٠م، ج ٤، ص ١٧٩-١٨٠ / الجاحظ، ١٩٩٨م، ج ١، ص ٢٧٢-٢٧٣ / جاسم، ٢٠١٢، ص ٤٠-٦٦)، وتحداهم بالقرآن الكريم، وأنه معجز ليس له نهاية. قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ

(١) سورة النمل: ٨٨.

(٢) الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير. ١٤٢٨هـ. المعجم الأوسط. بيروت: دار الكتب العلمية. الباب: من اسمه أحمد،

ج ٢، ص ٤٠٨، رقم الحديث ٩٠٩.

سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفَدَتْ كَلِمَتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (١) ﴿١﴾. وقال تعالى: ﴿قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِالْهَيْتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ * قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ (٢)﴾ ﴿٢﴾.

لهذا السبب فضل الجاحظ الكلام على الصمت، وأن الكلام نفعه عام وخاص. وأن الله - سبحانه وتعالى - أرسل الأنبياء بالكلام لا بالصمت، وأنه سمة البشر، أما الصمت فهو سبب طارئ. يقول الجاحظ:

"... ونفع الكلام يعم ويخص، والزواة لم ترو سكوت الصامتين، كما روت كلام الناطقين، وبالكلام أرسل الله أنبياءه لا بالصمت... وأية جارحة منعتها الحركة، ولم تمرن على الاعتقال، أصابها من التعقيد على حساب ذلك المنع. ولم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم للناطقة الجعدي: لا يفرض الله فاك؟ (٣)".

ويلخص الجاحظ (الجاحظ، ٢٠٠٠م، ج ٤، ص ١٧٩-١٨٠) فضل الكلام ومدحه: بأنه أفضل للإنسان من الصمت؛ لأنه بالكلام واللسان يؤدي شكر الله، ويعبر عن حاجاته وأمانيه، ويحرص على ألا يهمل المرء قريحته، ويخلد للهويناء، وتستبد به سوء العادة عن الكلام (الجاحظ، ١٩٩٨م، ج ١، ص ٢٠٠-٢٠١). وذكر رسول الله صلى الله عليه وسلم شعيباً النبي عليه السلام، فقال: 'ذاك خطيب الأنبياء (٤)' لمراجعته قومه وكلامه معهم ونصحه إياهم.

يتبين لنا من خلال هذا، أن فضيلة الكلام عامة وخاصة؛ لأنه يعبر عن حاجات الإنسان، ورغباته، ومشاعره، وشكره للآخرين، وغير ذلك من المناقب الحميدة للكلام التي هي الأصل في الحياة الإنسانية. وقال صلى الله عليه وسلم (الصابوني، ب. ت. ص ٧٣):

إِنَّ مِنَ الْبَيَانِ لَسِحْرًا وَإِنَّ مِنَ الشُّعْرِ لِحِكْمًا

وسئل النبي - صلى الله عليه وسلم - فيم الجمال؟ فقال: "في اللسان"، يريد البيان (ابن رشيقي، ٢٠٠٠م، ص ٣٨٢-٣٨٣).

(١) سورة لقمان: ٢٧.

(٢) سورة الأنبياء: ٦٢-٦٣.

(٣) الطبراني. ١٤٢٨هـ. المعجم الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية. الباب ٢، ج ١٤، ص ٢٨٦، رقم الحديث: ٤٠٥٧.

(٤) الحاكم. ١٤٢٢هـ. المستدرک على الصحيحين. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية. ج ٩، ص ٣٣٠ باب ذكر شعيب النبي

صلى الله عليه وسلم.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في الحديث عن مهارة الكلام من وجهة نظر الجودة، والبحث في أصولها القديمة والحديثة لدى علماء اللغة والبلاغة العرب القدامى، وعلماء اللغة المعاصرين في أوروبا وأمريكا، وبيان معاني البلاغة والفصاحة، والكلام والأداء والمقدرة والكفاية والملكة، والبنية العميقة والسطحية وغيرها من التعبيرات والمصطلحات التي استعملها العلماء العرب القدامى والأوروبيون في العصر الحديث التي تدور حول مهارة الكلام.

أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- هل الجودة في الكلام من إبداعات القرن العشرين، ومن بنات أفكاره؟
- ٢- هل تحدث العلماء العرب القدامى عن جودة الكلام؟
- ٣- ما الكلام؟ وما أنواعه؟
- ٤- ما طرق تعليم الكلام؟
- ٥- ما أمراض الكلام؟
- ٦- ما معايير جودة الكلام لدى العلماء العرب القدامى؟
- ٧- ما التعبيرات (المصطلحات) التي استخدمها كل من علماء اللغة والبلاغة العرب القدامى، وعلماء اللغة الحديث في أوروبا؛ للدلالة على الكلام؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

- ١- بيان السبق التاريخي لعلماء اللغة العربية القدامى في الحديث عن جودة الكلام.
- ٢- إبراز دورهم الرائد في مناقشة معايير الجودة في مهارة الكلام.
- ٣- توضيح دلالة التعبيرات (المصطلحات) لدى علماء اللغة والبلاغة العرب، ومعارضتها على مصطلحات علم اللغة الحديث.

منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهجين: التاريخي والوصفي في مناقشة موضوعات هذا البحث. وذلك من خلال جمع المعلومات وتوثيقها، وتصنيفها ووصفها، وعرضها ومناقشتها مناقشة علمية دقيقة.

أدوات البحث

اعتمد الباحث على المصادر والمراجع التراثية في علم اللغة والبلاغة، وما كتب عن علم اللغة الحديث في أوروبا وأمريكا.

الدراسات السابقة

إن الدراسات والبحوث السابقة لم تُعَرِّم موضوع الجودة في مهارة الكلام أي اهتمام (علي، ٢٠١١م، ص)، وبالتالي فإن هذا البحث يفتح المجال واسعاً للدراسات المستقبلية لمناقشة المهارات اللغوية على نطاق واسع. وقام الباحث بعدة دراسات تناول موضوع الجودة في الخط العربي والكتابة والقراءة (جاسم، ٢٠١١م، ص ٤٤ - ٥٥ / جاسم، ٢٠١٢م، ص ٢٢٥-٢٦١ / جاسم، ٢٠١٣م). وفيما يلي موجز لهذه الدراسات.

أولاً: الجودة في التراث العربي: الخط العربي مثلاً

إن الجودة موضوع قديم، قدم الشعر الجاهلي، وقد قتلت بحثاً ودراسة لدى العرب. ونجد ذلك في: الشعر، والمعاني، والخط، وعلامات الترقيم.

١- في الشعر: كان له النصيب الوافر عند العرب، وأنه أول ما طُرِّق من الموضوعات في ميدان الجودة. ولقد كان الشعراء والنقاد يصدرون أحكامهم على أجود القصائد، ويوصون بتعليقها على الكعبة تمييزاً لها، وإشهاراً لصاحبها.

٢- في المعاني: لم تكن المعاني بعيدة عن أذهان العلماء العرب السابقين. لقد احتلت عندهم مكانة سامية في علم البلاغة. وكانت (المعاني) هي المقصودة من الكلام - وهي الأصل - لا الألفاظ. وهذا ما حدا بعالم اللغة الأمريكي (اليهودي الأصل) تشومسكي (جاسم وجاسم، ٢٠١١م، الصفحات ١-١٨ / جاسم، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م، الصفحات ٥٠٣-٥٦٨ / جاسم، ٢٠٠٩م، ص ٦٩-٨٢) إلى أن يركز في نظريته اللغوية على المعنى العميق (البنية العميقة الشجرية) للجملة - (الذي هو المعنى عند الجرجاني) - لا المعنى السطحي (البنية السطحية) للجملة (الذي هو اللفظ الظاهر عند الجرجاني).

٣- في الخط: لم يهمل العلماء العرب القدامى هذا الموضوع، بل بحثوه بإسهاب. حيث فصلوا القول في فضائله: وإنه صورة روحها البيان، ويدها السرعة، وقدمها التسوية، وجوارحها معرفة الفصول. كما أثنوا على مجيدي الخط ومدحوهم وأشادوا بهم، وذموا حمقى الكتاب وهجوهم. ومن علامات حسن الخط: معرفة تشكيل الحروف، ونقطها، وإعجامها، وشكلها، وبيان آراء المؤيدين للشكل والمعارضين له، ووضّحوا معايير الجودة فيه، وغير ذلك من الأمور ذات الصلة به.

٤- أما علامات الترقيم: فقد اهتموا بها اهتماماً كبيراً منذ أن عرفوا الخط، وراحوا يبحثون عن سر جماله. وكان الرسول (صلى الله عليه وسلم) يقطع قراءته للتنبية على أهمية استعمال علامات الترقيم. وإن عدم استعمالها في الكتابة له مفسد كثيرة في القراءة؛ وذلك لمعرفة المعنى التام من عدمه، ومعرفة بداية الجملة ونهايتها. ويُنَوِّع مواضع هذه العلامات في الكتابة؛ لكي تكون واضحة في فصل الكلام ووصله، وغير ذلك من الأمور والقضايا الجوهرية المتعلقة بهذا الجانب.

ثانياً: صناعة الكتابة ومعايير الجودة عند علماء العرب القدامى

ناقش علماء اللغة العرب القدامى معايير الجودة في الكتابة العربية (جاسم، ٢٠١٢ ب، ص ص ٢٢٥-٢٦١)، كما يَنَوِّع معالمها وأسسها المتينة، وما يجب على الكاتب المتعبّر أن يفعله في هذا الميدان. كما ناقشوا الأمور التي يجب أن يتحلى بها الكاتب في عملية الكتابة، من معرفة باللغة العربية، والفقه، والحساب، وغير ذلك من الأمور. وإن معايير العلماء القدامى تتسم بالموسوعية والشمولية وبعد الأفق؛ ليتكوّن لدى الكاتب فكرة عامة عن عملية الكتابة التي يمارسها. ومن تلك المعايير: المعرفة باللغة العربية وعلومها المختلفة، والمعرفة باللغات الأجنبية، وحفظ القرآن الكريم، والحديث الشريف، والأمثال، وخطب العرب وأيامهم ومساجلاتهم، والمعرفة بالأحكام السلطانية، وغيرها، بينما المعايير الحديثة في تعليم الكتابة ناقصة جزئية إذا ما قورنت بالمعايير التراثية التي أمارت عنها اللثام أساتذة العلم وجهابذته في ذلك المضمار (الخولي، ١٩٨٢ م، مهارة الكتابة/ الشهري، ١٤٢٧ هـ / مؤسسة CFBT لصالح هيئة التعليم، ٢٠٠٤ م/ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣ م). كما أن المعايير الحديثة في تعليم مهارة الكتابة يلاحظ عليها أنها تهتم بمعيّار اللغة (الهجاء، والترقيم) وغيرهما اهتماماً كبيراً، وتهمل المعايير الأخرى (خصاونة، ٢٠٠٨ م، ص ٦٢ / صبحي وقطامي، ١٩٩٢ م/ عبد الحميد، ١٩٩٦ م / Jassem, J. A. 2000. - (Ch.7).

ثالثاً: مهارة القراءة والجودة من منظور التراث العربي

خُدِمت مهارة القراءة في التراث العربي خدمة جلييلة من قبل علماء القراءات والتجويد، وأبرزوا أهم معاييرها، وما ينبغي على القارئ المجيد أن يعرفه من أحكام وشروط وقواعد في القراءة الاتباعية (النمذجية) والجهرية (جاسم، ٢٠١٣م، ص ١-٣٠). وعُرفت الجودة في القراءة منذ زمن النبي صلى الله عليه وسلم، وأنه كان يُعلم أبي بن كعب القراءة، ويقراً عليه القرآن الكريم. وكان عليه الصلاة والسلام (أيضاً) يَسْتَمِعُ إلى قراءة ابن مسعود، ويحيزه على قراءته؛ لأنه سوف يكون معلماً فيما بعد. وبحث العلماء العرب موضوع الجودة في القراءة وبيّنوا معاييرها؛ وهي: التلقي والاستماع من المعلم، والسلامة اللغوية، والخط الواضح. ومن أنواع القراءة الجيدة:

- ١- القراءة الاتباعية (النمذجية)، وهي على أنواع: أ- الترتيل: وهو القراءة بتؤدة واطمئنان وتدبر مع مراعاة الأحكام. ب- الحدر: وهو القراءة بسرعة مع مراعاة الأحكام. ت- التدوير: وهو القراءة بين بين، أي بين الترتيل والحدر، أي صفة وسط، مع مراعاة الأحكام. ث- التحقيق: وهو أكثر اطمئناناً من الترتيل، ويعمل به في مقام التعليم، مع مراعاة الأحكام. ٢- القراءة الجهرية، كان النبي صلى الله عليه وسلم، يستمع إلى قراءة ابن مسعود رضي الله عنه. ٣- القراءة التفسيرية البيانية، لبيان المعنى وتوضيحه وإفهامه للناس.

ومن خصائص القراءة الجيدة: التجويد، ومعرفة مواضع الوقف والابتداء. وتبيّن لنا؛ أن طرق القراءة لم تكن جديدة، بل هي قديمة قدم النبي صلى الله عليه وسلم، كالقراءة النمذجية والجهرية والتفسيرية وغيرها. ومن أسباب ضعف القراءة ما يلي: الأسباب اللغوية والاجتماعية والنفسية والعضوية. ومن مظاهر العسر القرائي: القراءة الخاطئة للكلمات، وحذف الحروف، أو تكرارها، أو إبدالها، أو إضافتها، أو قلبها، والبطء في القراءة، والقراءة في اتجاه معاكس، والباءة، والتأتأة، والحبسة، وغيرها.

وفيما يلي نحاول الإجابة عن أسئلة البحث.

السؤال الأول: هل الجودة في الكلام من إبداعات القرن العشرين، ومن بنات أفكاره؟

لا. إن جودة الكلام لم تكن من إبداعات القرن العشرين وما تلاه، وإنما هي ضاربة الجذور لدى العرب منذ القدم، حيث يقول الثعالبي (نقلاً عن: ابن رشيق، ٢٠٠٠، ج ١، ص ٣٩٢: "خير الكلام ما قلّ ودلّ، وجلّ ولم يُملّ. وقال: أبلغ الكلام ما حسن إيجازه، وقلّ مجازه، وكثر إعجازه، وتناسبت صدوره، وأعجازه".

ويذكر العسكري (العسكري ١٩٥٢م، ص ٦٧) أيضاً: "وأجود الكلام ما يكون جزلاً سهلاً، لا ينغلق معناه، ولا يستبهم مغزاه، ولا يكون مكدوداً مستكراً، ومتوعراً متفحراً، ويكون بريئاً من الغثاثة، عارياً من

الريثة. والكلام إذا كان لفظه غثاً، ومعرضه رثاً كان مردوداً، ولو احتوى على أجل معنى وأنبله، وأرفعه وأفضله".

السؤال الثاني: هل تحدث العلماء العرب القدامى عن جودة الكلام؟

نعم. لقد تحدثوا عن جودة الكلام، واهتموا به اهتماماً بالغاً من خلال كتب النحو، والبلاغة والفصاحة وعلم المعاني، التي تدور حول موضوع جودة الكلام العربي وفصاحته. وأخذوا يتفننون في هذا العلم بسن قواعد وأنواعه وأحواله، وما يجب على المتكلم المجيد الذرب اللسان أن يعرفه من قواعد وأحكام؛ ليبلغ درجة الإجابة في كلامه. ويعد علم البلاغة من أهم العلوم التي خدمت جودة الكلام خدمة جليلة. ويذكر العسكري في هذا الشأن النص التالي (العسكري ١٩٥٢م، ص ٥٥):

"الكلام يحسن بسلاسته، وسهولته، ونصاعته، وتخيّر لفظه، وإصابة معناه، وجودة مطالعة، ولين مقاطعه، واستواء تقاسيمه، وتعادل أطرافه، وتشابه أعجازه بهواديته، وموافقة مآخيره لمباده، مع قلة ضروراته، بل عدمها أصلاً، حتى لا يكون لها في الألفاظ أثر، فتجد المنظوم مثل المنشور في سهولة مطلعه، وجودة مقطعه، وحسن رصفه وتأليفه، وكمال صوغه وتركيبه. فإذا كان الكلام كذلك كان بالقبول حقيقاً، وبالتحفظ خليقاً".

السؤال الثالث: ما الكلام؟ وما أنواعه؟

تعريف الكلام

الكلام: هو ما انتظم من حروف اللغة العربية - من حرفين فصاعداً من الحروف المعقولة - دون غيرها من اللغات، إذا وقع ممن تصح عنه أو من قبيله الإفادة (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٢٦).

وشروط الكلام هي:

- أ- الانتظام؛ لأنه لو أتى بحرف ومضى زمان وأتى بحرف آخر لم يصح وصف فعله بأنه كلام.
- ب- يتكون من الحروف العربية المعقولة؛ لأن أصوات بعض الجمادات ربما تقطعت على وجه يلتبس بالحروف، ولكنها لا تتميز وتتفصل كتفصيل الحروف التي ذكرت.
- ت- وأن يقع ممن يصح منه أو من قبيله الإفادة؛ لئلا يلزم عليه أن يكون ما يستمع من بعض الطيور كالبيغاء وغيرها كلاماً.

ث- وأن يكون الكلام صادراً عن: القبيل (أي المجموعة/ الجماعة) دون الشخص؛ لأن ما يسمع من المجنون يوصف بأنه كلام، وإن لم يصح منه الفائدة وهو بحاله، لكنها تصح من قبيله، وليس كذلك للطائر.
إن الدليل على صحة هذا الحد فهو أن الشروط التي ذكرت فيه متى تكاملت صح الوصف بأنه كلام، ومتى اختل بعضها لم يوصف بذلك. وللمزيد انظر (تعريف اللغة أدناه).

أنواع الكلام

الكلام على ضربين: مهمل ومستعمل (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٤٠).

فالكلام المهمل: هو الكلام الذي ليس له معنى ولا فائدة.

والكلام المستعمل: هو الكلام الموضوع لمعنى أو فائدة. وينقسم بدوره إلى قسمين: أحدهما: ما له معنى صحيح، وإن كان لا يفيد فيها سُمي به، كالألقاب، مثل: زيد، عمرو. وثانيهما: هو المفيد. وينقسم أيضاً إلى قسمين: الحقيقة والمجاز.

فاللفظ الموصوف بأنه حقيقة هو ما أريد به ما وضع لإفادته. والمجاز هو اللفظ الذي أريد به ما لم يوضع لإفادته.

السؤال الرابع: ما طرق تعليم الكلام؟

هناك ثلاث طرق (مراحل) لتعليم الكلام، وهي:

أ- طريقة التقليد: قال تعالى (١): ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ * قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ *﴾.

وتعد المرحلة الأولية لتعليم الكلام، وتسمى أيضاً بالمحاكاة والتكرار والتلقين والترديد، ويصفها ابن فارس بقوله (ابن فارس، ١٩٩٧م، ص ٣٤): "تؤخذ اللغة اعتياداً... وتؤخذ تلقناً من ملقن، وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة".

وهذا ما يؤكد ابن خلدون أيضاً (ابن خلدون، ب. ت. ج. ٣، ص ١٠٢١، ١٢٨٩، ١٢٥٨، ١٢٩١) من أن المران والتدريب والحفظ والتكرار للكلام، هو خير طريق، حيث يقول: "وأيسر طرق هذه الملكة فتح اللسان

بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها... ويقول في موضع آخر أيضاً: ... وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه ...".

ب- طريقة الحوار والاتصال (علي. ٢٠١١م، ص ٢٥١-٢٥٧ / رسلان، ٢٠٠٥م، ص ١١٨-١٣١).
قال تعالى(١): ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾.

وتسمى أيضاً: طريقة المناقشة أو السؤال والجواب أو حل المشكلات إلخ. وهي مرحلة تعليم الكلام واستخدامه للتعبير عن الرغبات والحاجات والمشاعر، أو هي مرحلة التعبير عن الذات وتدعى أيضاً بمرحلة (التعبير الوظيفي).

ت- طريقة الخطابة: قال تعالى(٢): ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَأَتَيْنَهُ الْحِكْمَةَ وَفَضَّلَ الْخِطَابَ﴾.

وهي المرحلة الناضجة والمثالية والنموذجية لاستعمال الكلام، وتسمى بمرحلة (التعبير الإبداعي). وكان العرب يروون أبناءهم الأراجيز والخطب والأشعار، حيث كان لكل شاعر راوية يروي عنه الشعر، وكان الشاعر لسان قومه ووزيراً للإعلام في عصره.

ويبين الجاحظ هذا بأنه من أراد أن يكون فصيحاً بليغاً في الكلام؛ عليه أن يتحلّى بالخطابة وعمودها الدربة وجناحها رواية الكلام. ويؤكد هنا على أهمية الدربة في الكلام والمران عليه، وأن يخرج الحروف على الصحة وألا يستسلم للهوينا، ويخلد إلى الخطأ، حيث يقول: "فالعرب كانوا يُروون صبيانهم الأراجاز، ويعلمونهم المناقلات ويأمرونهم برفع اللسان، وتحقيق الإعراب؛ لأن ذلك يفتح اللهاة ويفتح الجرم". ثم يقول: "واللسان إذا كثر تقليبه رق ولان، وإذا أقللت تقليبه، وأطلت إسكاته، جسا وغلظ" (الجاحظ، ١٩٩٨م، ج ١، ص ٦٢، ٢٧٢ / رسلان، ٢٠٠٥م، ص ١٢٦).

فالجاحظ وابن فارس وابن خلدون يؤكدون على أن التكرار والتمرين والتدريب والحفظ لكلام العرب يُعرب اللسان ويزيده فصاحة، ويُبعده عن اللحن والفساد.

(١) سورة المجادلة: ١.

(٢) سورة ص: ٢٠.

السؤال الخامس: ما أمراض الكلام؟

تعد أمراض الكلام من الموضوعات المهمة جداً التي عالجها علماء العرب القدامى (جاسم، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١ب، ص ٥٠٣-٥٦٨)، ومن الأمراض اللغوية التي ذكرها الجاحظ وغيره (الجاحظ، ١٩٩٨م، ج ١، ص ١٢-١٣ / - النويري، ٢٠٠٤م، المجلد ٢، ج ٣، ص ٣٤٩-٣٥٢ / ابن سيده، ب. ت. المجلد الأول، السفر الثاني، باب الفصاحة، من الصفحة ١١٢-١٤٨ / المبرد، ب. ت. ج ١، ص ٣٠؛ ج ٢، ص ٢٢١ / الثعالبي، ١٩٩٣م، ص ١١٠-١١١) ما يلي: "وليس اللّجلاج والتمّتام، والألثغ والفأفاء، وذو الحُبْسَة والحُكَلَة والرُّتَّة وذو اللّفْفِ والعجَلَة، في سبيل الحِصْر في خطبته، والعيِّي في مناظلة خصومه، كما أن سبيل المُفحَم عند الشعراء، والبكيء عند الخطباء، خلافُ سبيل المُسَهَب الثَّرثار، الحَظِل المِكتَّار". كما تحدث عن المصابين بالأمراض الكلامية، فذكر منهم (الجاحظ، ١٩٩٨م، ج ١، ص ١٤٤-١٤٦): "العيِّي والبكيء، والحِصْر والمُفحَم، والحَظِل والمُسهَب، والمتشدِّق، والمتفهيق، والمهأر، والثرثار، والمِكتَّار والمهأر، ولمْ ذكروا الهُجْرَ والهذْرَ، والهذيانَ، والتخليط وقالوا: رجلٌ تَلَقَّاعَة، وفلان يتلَهِّع في خطبته... ثم اعلم أن أقبَح اللحن: لحنُ أصحاب التعير والتعيب، والتشديق والتعطيط والجهورة والتفخيم(١)".

ومن العلماء المعاصرين الذين تحدثوا عن أمراض الكلام: المنصور (المنصور، ١٩٨٦م)، فقد تحدث حديثاً مفصلاً عن عيوب الكلام وطرق علاجه لدى العلماء العرب القدامى.

(١) [العيِّي: العجز عن التعبير اللفظي بما يفيد المعنى المقصود. مادة عَيَّ. الحِصْر: ضيق الصدر، وعَيَّ في منطقته ولم يقدر على الكلام. مادة: حصر. المُفحَم: العاجز عن الحُجَّة، مادة: فحم. الحَظِل: الأحمق، مادة: حطل. المُسهَب: أسهب فلان: صار يهذي من لدغ حية أو نحوها، مادة: سهب. المتشدِّق: خطيب أشدق جهير مفوه، مادة: شدق. المتفهيق: المنتنع في الكلام والمتوسع، مادة فهق. المهأر: المهذار، يقال: هو مهأر في كلامه، مادة: همر. الثرثار: الذي يكثر الكلام في تكلف وخروج عن الحد، مادة ثرثر. المِكتَّار: المهذار الكثير الكلام، مادة: كثر. الهأر: المهذار من يكثر في كلامه من الخطأ والباطل، مادة: همر وهذر. الهُجْر: الهذيان والقبیح من القول، مادة: هجر. الهذْر: تكلم الرجل بها لا ينبغي، مادة: هذر. الهذيان: اضطراب عقلي مؤقت يتميز باختلاط أحوال الوعي، مادة: هذا. التخليط: اختلط عقله: فسد، مادة: خلط. تَلَقَّاعَة: العيبة: الكثير العيب للناس، مادة عاب. يتلَهِّع: تلهع في كلامه: أفرط، مادة: لهع. التعير: الذي يخرج الكلام من أسفل حلقة، مادة: قعر. التعيب: قَعَب كلامه: تكلم بأقصى حلقة وفتح فاه، مادة: قعب. التمطيط: تمطط في الكلام: مدّه ولوّن فيه، مادة: مطّ. الجهُورَة: جهُور فلان: رفع الصوت بالقول، مادة: جهر. التفخيم: فحَم المنطق: عظّمه ورفع قدره، مادة فحَم [المعجم الوسيط].

السؤال السادس: ما معايير جودة الكلام لدى علماء البلاغة العرب القدامى؟

هناك نوعان من المعايير، أحدهما: يخص الكلمة، والآخر: يخص أصول أو حُسن الكلام (تأليف الكلام)

وفيما يلي بيان ذلك:

١- معايير جودة الكلمة

للکلمة معايير عديدة، وهي كالتالي (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٦٥-١٢٤):

الأول: أن يكون تأليف تلك اللفظة من حروف متباعدة المخارج ... وبيانه أن يجتنب الناظم تكرر الحروف المتقاربة في تأليف الكلام (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٦٥-٦٦ / ١٠٧ وما بعدها). وما زال أصحابنا يعجبون من البيت (البحر الكامل):

لو كنتُ كنتُ كَتَمْتُ الحَبَّ كُنْتُ كَمَا كُنَّا نَكُونُ ولكن ذَاك لَمْ يَكُنْ

وليس يحتاج إلى دليل على قبحه للتكرار أكثر من سماعه.

الثاني: أن تجد لتأليف اللفظة في السمع حُسنًا ومزية على غيرها، وإن تساويا في التأليف من الحروف المتباعدة (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٦٧-٦٩ / ١٢٠)، لا من أجل تباعد الحروف فقط، بل لأمر يقع في التأليف، ويعرض في المزاج، قال المتنبي (المتنبي، ج ٢، ص ١٢٠) (البحر الوافر):

إِذَا سَارَتِ الْأَحْدَاجُ فَوْقَ نَبَاتِهِ تَفَاوَحَ مَسْكَ الْغَائِيَاتِ وَرُنْدُهُ

فإن كلمة: "تفاوح" غاية من الحسن.

الثالث: أن تكون الكلمة - كما قال الجاحظ - غير متوعرة وحشية ((الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٦٩-٨٧ / ١٢٠ / الجاحظ، ١٩٩٨م، ج ١، ص ١٤٤)، ولا ساقطة عامية، ويقبح الكلام إذا كثر فيه الكلام الوحشي أو العامي، كقول أبي تمام (البحر الوافر):

لَقَدْ طَلَعَتْ فِي وَجْهِ مِصْرَ بَوَجْهِهِ بِلَا طَائِرٍ سَعِدٍ وَلَا طَائِرٍ كَهْلٍ

فإن كلمة: "كهل" هاهنا من غريب اللغة.

ومثال الكلمة العامية، قول أبي تمام أيضاً (أبو تمام، ج ٢، ص ١٠) (البحر الوافر):

جَلِيَتِ وَالْمَوْتُ مُبْدٍ حُرَّ صَفْحَتِهِ وَقَدْ تَفَرَّعْنَ فِي أَوْصَالِهِ الْأَجْلُ

فإن كلمة: "تفرعن" مشتق من اسم فرعون، وهو من ألفاظ العامة، وعادتهم أن يقولوا - تفرعن - إذا وصفوه بالتجبر.

ويذكر العسكري في هذا الخصوص مايلي (العسكري، ١٩٥٢م، ص ١٣٤): "وإياك والتوعر؛ فإن التوعر يُسَلَّمُك إلى التعقيد، والتعقيد هو الذي يستهلك معانيك، وَيَشِينُ ألفاظك، ومن أراغَ معنى كريماً فليلتمس له لفظاً كريماً، فإن حَقَّ المعنى الشريف اللفظ الشريف، ومن حقهما أن يصونها عما يندسهما ويفسدهما ويهجنهما، فتصير بهما إلى حدّ تكون فيه أسوأ حالاً منك قبل أن تلتمس منازل البلاغة، وترتهنَ نفسك في ملابستها.

الرابع: أن تكون الكلمة جارية على العرف العربي الصحيح غير شاذة (الخفاجي، ١٩٥٢، ص ٨٢-٨٣/ ١٢٠-١٢٢)، وألا يتغير الإعراب عن وجهه، فيُرْفَعَ المخفوض، ويُخَفَضَ المرفوع، ويُوْتَى بما لا يُسَيِّغُه تأويل، ولا يتوجه في مثله عذر، فيجب الامتناع عن ذلك حتى لا تتأثر الفصاحة ورونق الكلام. وأنكر العلماء على أبي الشيص قوله (البحر الكامل):

وَجَنَاحُ مَقْصُوصٍ تَحْيَفُ رِيْشَهُ رَيْبُ الزَّمَانِ تَحْيِفُ الْمِقْرَاضَ

وقالوا: ليس "المقراض" من كلام العرب.

الخامس: ألا تكون الكلمة أو التأليف قد عبر بها عن أمر آخر يكره ذكره (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٩٢/١٢٣)، فإذا أوردت وهي غير مقصود بها ذلك المعنى قبحت، وإن كملت فيها الصفات التي بينها، ومثال هذا قول عروة بن الورد العبسي (العبسي، ١٩٩٨م، ص ٥١) (البحر البسيط):

قُلْتُ لِقَوْمٍ فِي الْكَيْفِ تَرَوُّحُوا عَشِيَّةً بَتْنَا عِنْدَ مَاوَانَ رُزَّحَ

و"الكنيف" أصله الساتر، ومنه قيل للترس كنيف، غير أنه قد استعمل في الآبار التي تستر الحدث وشهرتها فهو مكروه في شعر عروة، وإن كان ورد مورداً صحيحاً، لموافقة هذا العرف الطارئ.

السادس: أن تكون الكلمة معتدلة غير كثيرة الحروف (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٩٧-٩٨ / ١٢٤)، فإنها متى زادت على الأمثلة المعتادة المعروفة قبحت وخرجت عن وجه من وجوه الفصاحة، ومن ذلك قول أبي نصر بن نُبَاتَةَ (البحر الرمل):

فَإِيَّاكُمْ أَنْ تَكْشِفُوا عَنْ رُؤُوسِكُمْ أَلَا إِنَّ مَغْنَطِيسَهُنَّ الذَّوَابِبُ

فكلمة: "مغناطيسهن" غير مرضية هنا، وفيها أيضاً عيوب أخرى.

السابع: أن تكون الكلمة مصغرة في موضع عبر بها فيه عن شيء لطيف أو خفي أو قليل أو ما يجري مجرى ذلك (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٩٧-٩٨ / ١٢٤)، ويجب ألا يتكرر ذكره في الكلام لكيلا يقبح، ومثال ذلك قول الشريف الرضي رحمه الله (الشريف الرضي، ب.ت. مج ٢، ص ٢٧٤) (البحر البسيط):

يُولَعُ الطَّلُّ بُرْدَيْنَا وَقَدْ نَسِمْتُ رُوِيحَةُ الفَجْرِ بَيْنَ الضَّالِّ والسَّلْمِ

فلما كانت: "الريح" المقصودة هناك نسيماً مريضاً ضعيفاً حسنت العبارة عنه بالتصغير، وكان للكلمة طلاوة وعذوبة.

٢- أصول حُسن الكلام (الألغاز)

هناك عدة أصول لحُسن الكلام (الألغاز) وهي (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٢٥-١٩٦):

أولاً: وضع الألغاز موضعها حقيقة أو مجازاً لا ينكره الاستعمال ولا يبعد فيه.

ومن معايير الجودة في وضع الألغاز موضعها ما يلي:

أ- ألا يكون في الكلام تقديم وتأخير (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٢٥)، نحو قول الفرزدق يمدح إبراهيم بن إسماعيل خال هشام بن عبد الملك (البحر الطويل):

وَمَا مِثْلُهُ فِي النَّاسِ إِلَّا مُمَلَّكًا أَبُو أُمِّهِ حَيٌّ أَبُوهُ يُقَارِبُهُ

ففي هذا البيت من التقديم والتأخير ما قد أحال معناه وأفسد إعرابه؛ لأن مقصوده: وما مثله في الناس حي يقاربه إلا مملكا أبو أمه أبوه، يعني هشاماً؛ لأن أبا أمه أبو الممدوح.

ب- ألا يكون الكلام مقلوباً (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٢٨)، فيفسد المعنى ويصرفه عن وجهه، ولذلك أمثلة كثيرة، منه قول عروة بن الورد العبسي (البحر الوافر):

فَدَيْتَ بِنَفْسِهِ نَفْسِي وَمَالِي وَمَا أَلَوْكَ إِلَّا مَا أُطِيقُ

يريد أن يقول: فديت نفسه بنفسي.

ت- حسن الاستعارة (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٣٤)، قال عز وجل: ﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا (١)﴾ هنا يوجد استعارة؛ لأن الاشتعال للنار، ولم يوضع في أصل اللغة للشيب، فلما نقل إليه بان المعنى لما اكتسبه من التشبيه، وهو أبلغ من كثر شيب الرأس، وهو حقيقة هذا المعنى.

ث- ألا تقع الكلمة حشواً (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٧٠)، إلا لإصلاح الوزن أو تناسب القوافي وحرف الروي إن كان الكلام منظوماً، وقصد السجع وتأليف الفصول إن كان مثوراً، من غير معنى تفيده أكثر من ذلك.

ج- ألا يكون الكلام شديد المداخلة يركب بعضه بعضاً (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٨٣-١٨٤)، وهذا هو المعازلة التي وصف عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) زهير بن أبي سلمى بتجنبها فقال: كان لا يعاظم بين الكلام؛ لأن المعازلة المداخلة.

ح- ألا يعبر عن المدح بالألفاظ المستعملة في الذم (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٨٨-١٨٩)، ولا في الذم بالألفاظ المعروفة للمدح، بل يستعمل في جميع الأغراض الألفاظ اللاتقة بذلك الغرض، في موضع الجد ألفاظه، وفي موضع الهزل ألفاظه، ومثال ما استعمل من هذه الألفاظ في غير موضعه قول أبي تمام (أبو تمام، ج ٢، ص ١٤٧) (البحر الرمل):

مَا زَالَ يَهْدِي بِالْمَكَارِمِ دَائِبًا حَتَّى ظَنَّنَا أَنَّهُ مُحْمُومٌ

"يهدي والمحموم"، من الألفاظ التي تستعمل في الذم، وليست من ألفاظ المدح. ويذكر (رسلان، ٢٠٠٥م، ص ١٢٥): إن من علامات الجودة: استعمال الكلمات التي توحى بالمعنى.

خ- أن تُستعمل الكلمات الشائعة في ذلك العلم والغرض، وألا يعدل عن سواها (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٩٥-١٩٦)، ومما يذكر من هذا النوع في استعمال ألفاظ المتكلمين قول أبي تمام (أبو تمام، ج ١، ص ٢٧) (البحر البسيط):

مَوْدَةٌ ذَهَبٌ أَتَمَّارُهَا شَبَّهُه وَهَمَّةٌ جَوْهَرٌ مَعْرُوفُهَا عَرَضُ

"الجوهر والعرض" من ألفاظ أهل الكلام الخاصة بهم.

ومن ألفاظ النحويين قوله أيضاً (البحر السريع):

خَرْقَاءُ يَلْعَبُ بِالْعُقُولِ حَبَابُهَا كَتَلُّبُ الْأَفْعَالِ بِالْأَسْمَاءِ

وقول أبي الطيب (المتنبي، ج ٤، ص ٩٨) (البحر الطويل):

إِذَا كَانَ مَا تَنْوِيهِ فِعْلاً مُضَارِعاً مَضَى قَبْلَ أَنْ تُلْقَى عَلَيْهِ الْجَوَازِمُ

ثانياً: المناسبة بين اللفظين

المناسبة بين اللفظين نوعان (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ١٩٩ - ٢٤٢): أ- مناسبة بين اللفظين من طريق الصيغة. ب- ومناسبة بينهما من طريق المعنى.

أ- المناسبة بين اللفظين من طريق الصيغة: إن المناسبة بين اللفظين من طريق الصيغة فلها تأثير في الفصاحة، ومثال ذلك أنه كتب بعض الكتّاب ما يلي: إذا كنت لا تؤتى من نقص كرم، وكنت لا أوتى من ضعف سبب، فكيف أخاف منك خيبة أمل، أو عدولاً عن اغتفار زلل، أو فتوراً عن لم شعث وإصلاح خلل. فناسب بين نقص وضعف، وكرم وسبب، وعدول وفتور - بالصيغ، وإلا فقد كان يمكنه أن يقول: مكان نقص قلة، فلا يكون مناسباً لضعف، ومكان كرم جوداً فلا يكون مناسباً لسبب، ومكان سبب شكراً فلا يكون مناسباً لكرم، ومكان فتور تقصيراً فلا يكون مناسباً لعدول. ومن هذا النحو أيضاً قول أبي تمام (البحر الطويل):

مَهَا الْوَحْشُ إِلَّا أَنْ هَاتَا أَوَانِسُ قَنَا الْخَطُّ إِلَّا أَنْ تِلْكَ ذَوَابِلُ

فناسب بين: مها قنا، والوحش والخط.

ب- فأما تناسب الألفاظ من طريق المعنى، فإنها تتناسب على وجهين: أحدهما أن يكون معنى اللفظين متقارباً، والثاني أن يكون أحد المعنيين مضاداً للآخر أو قريباً من المضاد، فأما إذا خرجت الألفاظ عن هذين القسمين فليست بمتناسبة.

هذه هي معايير الجودة في الكلام لدى علماء البلاغة العرب القدامى، أما المعايير الحديثة للغة العربية (مهارة الكلام) التي ذكرتها وزارة التربية والتعليم في مصر، هي كالتالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣م، ص ٨٠-٨٩):

المعيار الأول: نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقاً صحيحاً.

المعيار الثاني: اختيار الأفكار وتنظيمها تنظيمياً مناسباً.

المعيار الثالث : اختيار الكلمات والجمل والعبارات الصحيحة المعبرة عن مضمون الموقف.

المعيار الرابع : استخدام الإشارات والملاحح المعبرة عن مضمون الحديث.

المعيار الخامس : تكييف الحديث والالتزام بأدابه مع جمهور المستمعين.

وفي الحقيقة؛ هذه مهارات للكلام لا معايير لها، وهذا ما تؤكدته الدراسات الحديثة في مهارات الكلام

(رسالن، ٢٠٠٥م، ص ١١٨-١١٩): مثل مهارة:

- النطق الصحيح للأصوات العربية.

- التعبير عن الحاجات في جملة مفيدة.

- التعبير عن النفس تعبيراً مفهوماً في جمل تامة في المواقف الوظيفية.

- القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات.

- تمثيل الانفعالات المتضمنة في الكلام، أي القدرة على التنغيم.

- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث عنه.

- القدرة على مجاملة الآخرين أثناء الحديث.

السؤال السابع: ما التعابير (المصطلحات) التي استخدمها كل من علماء اللغة والبلاغة العرب القدامى وعلماء اللغة

الحديث في أوروبا للدلالة على الكلام؟

هناك خلط كبير في تحديد مصطلحات الكلام بين المدرستين العربيتين القديمتين (الجاحظ، ٢٠٠٣م،

المجلد الثاني، ص ٦٧ / الجرجاني، ب. ت. ص ٢٥٥-٢٥٧ / جاسم، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م، ص ٥١٨-٥٢٠):

مدرستي اللفظ والمعنى، فمدرسة الجاحظ تركز على اللفظ وتوليه اهتماماً كبيراً، بينما تركز مدرسة الجرجاني على

المعنى وأنه الأساس واللفظ تبع له.

ولقد عاب (الجرجاني، ب. ت. ص ٢٥٥-٢٥٧) على الجاحظ النظرة السطحية للغة؛ لأنه يهتم باللفظ،

ويهمل المعنى، وذلك عندما استشهد بيتين من الشعر، أغفل فيها ظاهرة المعنى، وانتصر للفظ انتصاراً عظيماً،

حيث يقول (الجاحظ، ٢٠٠٣م، المجلد ٢، ص ٦٧) (البحر السريع):

"لَا تَحْسَبَنَّ الْمَوْتَ مَوْتَ الْبَلَىٰ وَإِنَّ الْمَوْتَ سُؤْلُ الرَّجَالِ

كَلَاهُمُ مَوْتُ، وَلَكِنَّ ذَا أَشْهُدُ مِنْ ذَلِكَ عَلَى كُلِّ حَالٍ

"ثم قال: وذهب الشيخ إلى استحسان المعنى، والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي، والبدوي والقروي، والمدني، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتحثُّر اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطبع وجودة السبك، وإنما الشعر صياغة وضرب من التصوير" فقد تراه كيف أسقط أمر المعاني، وأبى أن يجب لها فضل فقال: "وهي مطروحة في الطريق"، ثم قال: "وأنا أزعّم أن ابن صاحب هذين البيتين لا يقول شعراً أبداً"، فأعلّمك أن فضل الشعر بلفظه لا بمعناه، وأنه إذا عَدِمَ الحُسْنَ في لفظه ونظمه، لم يستحقَّ هذا الاسم بالحقيقة".

إن هذا الخلط ينطبق أيضاً على المدرستين اللغويتين الحديثتين: البنوية والتوليدية التحويلية اللتين تأثرتا بمدرستي اللفظ والمعنى، حيث فرق العالم البنيوي "فرديناند دي سوسير Ferdinand De Sassure ١٩١٦م" (براون، ١٩٩٤م، ص ٢٢-٢٣/

سامسون، ١٩٩٧م، ص ٤٩/ جاسم. ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ ب، ص ٥٢٨-٥٣٢) بين الأداء اللغوي الذي يسميه: "Parole أي: الكلام"، الذي لاحظته "سكنر"، ويسميه العالم اللغوي النفسي المعرفي تشومسكي "بالأداء Performance"، وبين "اللغة Langue"، وهو المصطلح الشبيه بمصطلح "القدرة Competence"، الذي تركز على دراسته المدرسة التوليدية... ويعدّ توجه المدرسة البنوية لدراسة الأداء، وإهمال النظر للقدرة، اتجاه مواز لمنهج المدرسة السلوكية - النفسية - في النظر للسلوك الظاهر، وإهمال العمليات الداخلية المعقدة، التي تصاحب هذا السلوك. وهو توجه انتقض من قبل المدرسة التوليدية، التي قامت بتركيز وتحويل النظرة من دراسة "الأداء" (الصورة الظاهرة للغة)، إلى نظرة تركز على الفروق المهمة بين البنية السطحية Surface Structure للغة التي يمكن ملاحظتها خارجياً، والبنية العميقة Deep Structure، التي هي المستوى الخفي للمعاني والأفكار الذي يولد الأداء اللغوي المشاهد على السطح.

هذا بإيجاز ما دار بين المدرستين العربيتين القديمتين: اللفظ والمعنى، والمدرستين الحديثتين: البنوية والتوليدية التحويلية في علم اللغة. ومن خلال ذلك النص أعلاه نلاحظ تأثير وتشابه آراء المدرسة الحديثة مع المدرسة العربية القديمة في هذه المسألة.

وفيما يلي نوجز هذه التعابير والمصطلحات لنرى مدى تأثير الأوربيين بأفكار وآراء العلماء العرب فيها.

أولاً: اللغة

يعرفها ابن جني بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني، ١٩٥٢م، ج ١، ص ٣٣).

ولا يكاد يخرج دي سوسير عن هذا الإطار العام في تعريفه للغة، حيث يقول: "إن اللغة هي مجموعة من الاتفاقات الضرورية وضعها الهيكل الاجتماعي ليسمح باختيار أو استخدام ملكة الكلام لدى الأفراد" (الحناش، ١٩٨٠، ص ١٨٩).

ويذكر سامسون تعريف سوسير للغة بقوله: إن اللغة متأصلة في المجتمع فقد عالجها بوصفها نظاماً من الرموز لا نظاماً من الجمل، حيث بدت الجمل على أنها قضية متعلقة باستعمال المتكلم الفرد للغة، أي أنها قضية مرتبطة بالأداء اللغوي لا بالمقدرة اللغوية. وبالمقابل، بما أن سوسير كان يعتبر اللغة نظاماً من الرموز فإنه كان مضطراً للتفكير بها ضمن الإطار الاجتماعي (سامسون، ١٩٩٧، ص ٤٩).

هذا ما قاله ابن جني عن اللغة: من أنها أصوات (أي أنها نظام من الرموز)، يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (أي يجب التفكير بها ضمن الإطار الجماعي). قارن هذا مع تعريف الكلام لدى الخفاجي أعلاه من أن اللغة تنشأ عند القبيلة لا عند الفرد لوحده، لترى مدى تأثيره بتعريف العلماء العرب. ويعرفها صاحب هذا البحث بأنها: كلام له معنى.

ثانياً: الكلام (الأداء والقدرة/ المقدرة)

نحاول أن نبين آراء العلماء العرب والأوربيين في هذه المسألة، وهي كما يلي:

أ- رأي العلماء العرب

يعرف ابن جني الكلام بأنه: كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه (ابن جني، ١٩٥٢، ج ١، ص ١٧).

وأما وصف الخفاجي للكلام، فإليك النص التالي:

"فإن قيل: الصوت المسموع طريق إلى إثبات الكلام القائم في النفس، قلنا: ليس يخلو من أن يكون طريقاً إليه بأن يعلم عنده أو يستدل به عليه، فإن كان الأول وجب أن يعلم كل من سمع الكلام الذي هو الصوت الواقع على بعض الوجوه شيئاً آخر عنده، ومعلوم خلاف ذلك. وإن كان يستدل به عليه، فالكلام المسموع إنما يدل على ما لولاه لما حدث - وهو القدرة - أو ما لولاه لم يقع على بعض الوجوه - وهو العلم والإرادة - فأما ما سوى ذلك فلا دلالة عليه لنفي التعلق" (الخفاجي، ١٩٥٢، ص ٣٧).

التحليل والبيان: أي أن الكلام هو الصوت المسموع الذي يدل على ما لولاه - أي الصوت المسموع - لما حدث وهو القدرة (أي الكلام/ الأداء)، أو ما لولاه - أي الصوت المسموع - لم يقع على بعض الوجوه، وهو

العلم والإرادة (أي الملكة/ اللغة/ المقدرة). وبمعنى آخر، أن اللغة (الملكة) موجودة وطريقة التعبير عنها هو الصوت المسموع (الكلام/ الأداء)، وهذا ببساطة ما عناه تشومسكيوسوسير من المقدرة والأداء.

ب- رأي دي سوسير

الكلام (parole) : هو حقيقة أو ظاهرة مادية محسوسة، وتعبير آخر، إن المعلومات الملموسة في الكلام تصدر عن كل متكلم على حدة، أي أنه فردي (ملكة خاصة).

أما المقدرة أو النظام العام (langue) ويدعوها سوسير بأنها لا تكتمل لدى أي متكلم بعينه، بل تتجسد كاملة ضمن الجماعة، أي أنها اجتماعية (وضعها أعضاء مجموعة لسانية) (سامسون، ١٩٩٧م، ص ٢٥-٤٩/ بارتشت، ٢٠٠٤م، ص ٩٥-٩٦/ مبارك، ١٩٨٧م، ص ٢٦/ الحناش، ١٩٨٠م، ص ١٨٧-١٨٨).

ت- رأي تشومسكي

على الرغم من تمييز تشومسكي بين القدرة/ المقدرة والأداء اللتين أخذهما عن سوسير في دراسة اللغة إلا إن هناك خلطاً لديه في التمييز بينهما وعدم التفرقة بينهما بشكل واضح (للمزيد انظر، سامسون، ١٩٩٧م، ص ٢٥-٤٩/ بارتشت، ٢٠٠٤م، ص ٩٥-٩٦/ مبارك، ١٩٨٧م، ص ٢٦/ الحناش، ١٩٨٠م، ص ١٨٧-١٨٨/ يوسف، ١٩٩٠م، ص ٥٢).

"فالمقدرة اللغوية competence، تعني: معرفة اللغة عقلياً أو ذهنياً. واللغة هنا تامة أو كاملة، وهي مخزنة في العقل بدون أخطاء أو أغلاط، مثل قواعد اللغة تماماً، فإنها تكون صحيحة مئة في المئة. وهذه تقابل مصطلح: المقدرة، أو النظام العام، أو اللغة: langue لدي سوسير. وأما الأداء اللغوي performance، فيعني استعمال اللغة في الحياة اليومية، وعلى سبيل المثال، عندما نستخدم الكلام أو نتكلم مع الأهل والزوجة والأولاد والأصدقاء. وهذا يقابل: مصطلح الكلام parole لدي سوسير. وتعد الأخطاء أو الأغلاط جزءاً من الكلام، وكذلك النسيان وزلة اللسان وغيرها. أما المقدرة اللغوية فلا يوجد فيها أخطاء، أو أغلاط، أو نسيان في العقل(١)".

(١) هذا التعريف والتوضيح من قبل أستاذ علم اللغة الإنجليزية الدكتور: زيدان علي جاسم، في أثناء لقاء علمي معه، جامعة

ثالثاً: الملكة اللسانية

يعرف ابن خلدون الملكة بقوله: "اعلم أن اللغات هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة" (ابن خلدون، ب. ت. ج ٣، ص ١٢٧٨-١٢٧٩ / ١٢٨٥-١٢٨٦ / جاسم، ١٤٣٢هـ-٢٠١١م، ص ٥٠٣-٥٦٨).

وهذا التعريف يلخص تعريف سوسير للملكة بنوعيتها الطبيعي والاجتماعي.

الملكة الطبيعية: ويسميتها سوسير الملكة اللسانية، التي تعرف أيضاً بالوظيفة الرمزية أو الدليلية (الحناش، ١٩٨٠م، ص ١٨٧-١٨٨). أي أن ما هو طبيعي عند الإنسان ليس الكلام الذي يتكلم (إن قضية الجهاز النطقي ثانوية) بل ما هو طبيعي هو ملكة تكوين اللغة، التي هي نظام من الدوال / الرموز المختلفة التي تتناسب مع أفكار مختلفة.

الملكة الاجتماعية: إن الملكة الطبيعية تفترض سناً سيكولوجياً (نفسياً)، وآخر فيزيولوجياً (جسماً) بالنسبة لكل فرد، كما أنها تفترض وجود هيكل اجتماعي (الناس / الفرد) لكي تظهر فيه هذه اللغة وتتطور (الحناش، ١٩٨٠م، ص ١٨٩).

أي أن الملكة التامة لدى ابن خلدون (تكون في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة)، وهي الملكة الطبيعية لدى دي سوسير، و (أما مراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، ويبلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع)، هو ما عناه دي سوسير بالملكة الاجتماعية.

رابعاً: الكفاية

يقول (رتشاردز وروجرز): "إن هايمز وهاليداي وودوصن وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية - التي نادى بها تشومسكي والمقصورة على معرفة قواعد اللغة، فهي كفاية نحوية فقط في نظرهم - إلى الكفاية التواصلية؛ التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب، واعتذار، وشكر، ودعوة، ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة، وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً" (رتشاردز وروجرز، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م، ص ١٣٧-١٣٨ / العصيلي، ٢٠٠٦م، ص ٢٥٨-٢٥٩).

وفيما يلي نرى مذاهب العلماء العرب القدامى في تحليل هذه الكفاية وتوضيحها.

أ- الكفاية اللغوية الاجتماعية

عرف رتشاردز وروجرز الكفاية اللغوية الاجتماعية بأنها: تشير إلى فهم السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه الاتصال بما في ذلك علاقات الأدوار، والمعلومات المشتركة بين المشاركين، والهدف الاتصالي من تحاورهم. وعرفا الكفاية الكلامية بأنها: تشير إلى عناصر الرسالة الواحدة في ضوء الترابط بينها، وكيفية تمثيل المعنى في علاقته بالكلام أو النص كله. وعرفا الكفاية الإستراتيجية بأنها: تشير إلى الإستراتيجيات التي يتبعها المتواصلون لبدء التواصل وإنهائه، والاستمرار فيه، وإصلاحه، وإعادة توجيهه (رتشاردز وروجرز، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م، ص ١٣٧ - ١٣٨).

والآن ننظر إلى النصوص العربية التراثية التالية لمعرفة معنى الكفاية اللغوية الاجتماعية:

النص رقم (١)، يقول العسكري: "ومن عرف ترتيب المعاني واستعمال الألفاظ على وجوهها بلغة من اللغات، ثم انتقل إلى لغة أخرى تهيأ له فيها من صنعة الكلام مثل ما تهيأ له في الأولى... فلا يكمل لصناعة الكلام إلا من يكمل لإصابة المعنى وتصحيح اللفظ والمعرفة بوجوه الاستعمال". أي معرفة السياق الاجتماعي للخطاب (العسكري، ١٩٥٢م، ص ٦٩).

النص رقم (٢)، ويقول أيضاً: "ومن تمام آلات البلاغة التوسع في معرفة العربية، ووجوه الاستعمال لها، والعلم بفأخر الألفاظ وساقطها، ومتخيرها، وردئتها، ومعرفة المقامات، وما يصلح في كل واحد منها من الكلام". أي أن لكل مقام مقال، وهذا ما تعنيه الكفاية الكلامية (العسكري، ١٩٥٢م، ص ٢١).

النص رقم (٣)، ويقول أيضاً: البلاغة كل ما تُبلِّغ به المعنى قلب السامع فتمكّنه في نفسه كتمكّنه في نفسه مع صورة مقبولة ومعرض حسن... وإنما جعلنا حُسن المعرض وقبول الصورة شرطاً في البلاغة؛ لأن الكلام إذا كانت عبارته رثةً ومعرضه خَلَقاً لم يسم بليغاً، وإن كان مفهوم المعنى، مكشوف المغزى". وهذه إستراتيجية التواصل بين الناس، وأن يكون الكلام معرضه حسن وصورته مقبولة (العسكري، ١٩٥٢م، ص ١٠).

النص رقم (٤)، ويقول أيضاً: "... والمختار من الكلام ما كان سهلاً جزلاً لا يشوبه شيء من كلام العامة وألفاظ الحشوية، وما لم يخالف فيه وجه الاستعمال. وهذه أيضاً إستراتيجية أخرى في التواصل، بأن يكون الكلام سهلاً واضحاً، لا يخالف القياس والقواعد ووجوه الاستعمال والمقامات. وهذا يدل على أن من شرط البلاغة أن

يكون المعنى مفهوماً، واللفظ مقبولاً كذلك (العسكري، ١٩٥٢م، ص ١٤٩-١٦١ / الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٣٤١).

هذه النصوص تدل دلالة قاطعة على أن العلماء العرب القدامى ناقشوا هذه الكفاية اللغوية الاجتماعية مناقشة مفصلة، لا تدع مجالاً للشك في أنهم أثروا في علم اللغة الحديث. فانظر مثلاً إلى مقولة رتشاردز وروجرز عن الكفاية أعلاه: ... فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً، وقارنه مع قول العسكري أعلاه (النص رقم ١ مثلاً)؛ ليتبين لك ذلك التأثير الذي لا مجال للريبة فيه البتة.

ب - الكفاية النحوية:

عرف رتشاردز وروجرز الكفاية النحوية اللغوية بأنها: هي مجال القدرة النحوية والمعجمية (رتشاردز وروجرز، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م، ص ١٣٧).

والآن ننظر إلى النصين التاليين لمعرفة معنى الكفاية النحوية اللغوية:

النص رقم (٥)، يقول العسكري: "ومن الألفاظ ما يستعمل رباعيّه وخماسيّه دون ثلاثيّه، ومنها ما هو بخلاف ذلك، فينبغي ألا تعدل عن جهة الاستعمال فيها، ولا يغرك أن أصولها مستعملة، فالخروج عن الطريقة المشهورة والنهج المسلك رديء على كل حال. ألا ترى أن الناس يستعملون "التعاطي" فيكون منهم مقبولاً، ولو استعملوا "العطو" وهو أصل هذه الكلمة وهو ثلاثي، والثلاثي أكثر استعمالاً، لما كان مقبولاً ولا حسناً مرضياً، فقس على هذا" ((العسكري، ١٩٥٢م، ص ١٤٩/١٦١).

النص رقم (٦)، يقول الخفاجي: "الذي يحتاج مؤلف الكلام إليه من معرفة اللغة التي هي لغة العرب قدر ما يعرف كل شيء باسمه الذي وضعته له. ويجب أن يكون ذلك الاسم أفصح أسمائه إن كانت له عدة أسماء. وهو بحاجة إلى معرفة ما يتصرف ذلك الاسم عليه من جمع وتثنية وتذكير وتأنيث وتصغير وترخيم، ليورده على جميع ما يتصرف فيه صحيحاً غير فاسد، ولهذا افتقر إلى علم النحو... ويحتاج في علم النحو إلى معرفة إعراب ما يقع له في التأليف، حتى لا يذكر لفظة إلا موضوعة حيث وضعتها العرب من إعراب أو بناء على حسب ما وردت عنهم، وليس لأحد أن يظن أن هذا هو معرفة النحو كله والاشتمال على جميع علمه؛ لأن الكثير من النحو علم تقدير مسائل لا تقع اتفاقاً في النظم ولا في النشر، وكذلك التصريف من علم النحو لا يكاد مؤلف الكلام يحتاج إلا إلى الشيء اليسير منه، فأما أن يكثر منه حتى يسوغ له أن يبني من الدال في - قد - مثل عصفور، وغير ذلك من مسائل قد وضعت في هذا الجنس، فمما لا أرى النحوي يفتقر إلى معرفته فضلاً عن غيره... ويفتقر إلى العلم

بمعرفة الحروف والحركات التي يلزم إعادته، وما يصلح أن يكون رويّاً أو ردفاً مما لا يصح" (الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٣٤١-٣٤٢).

إن هذين النصين يدلان دلالة قاطعة وبوضوح على شرح الكفاية النحوية التي تحدث عنها رتشاردز وروجرز، وهي مجال القدرة النحوية والمعجمية، وهذا ما بيّنه العسكري والخفاجي، فانظر مثلاً إلى قول العسكري (النص رقم ٥): "... ألا ترى أن الناس يستعملون "التعاطي" فيكون منهم مقبولاً، ولو استعملوا "العطو" وهو أصل هذه الكلمة وهو ثلاثي، والثلاثي أكثر استعمالاً، لما كان مقبولاً ولا حسناً مرضياً..." وهذا ما عناه رتشاردز وروجرز من مجال القدرة المعجمية. وأما ما قصده من مجال القدرة النحوية، فهذا يلخصه نص الخفاجي (رقم ٦): "... ويحتاج في علم النحو إلى معرفة إعراب ما يقع له في التأليف، حتى لا يذكر لفظة إلا موضوعة حيث وضعتها العرب من إعراب أو بناء على حسب ما وردت عنهم..."

وفي هذا السياق يقول المذكور: يرى بعض المختصين بعلم اللغة ضرورة الاستناد إلى الكفاية النحوية، باعتبارها ركيزة من ركائز النظام اللغوي، وهي الحقيقة التي يعبرون عنها في قولهم: "إن الغاية من تدريس النحو إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، فإن تحدث المتعلم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب" (مذكور، ص ١١٠).

خامساً: البنية السطحية والبنية العميقة

تتداخل هذه المصطلحات لدى العلماء العرب القدامى والأوربيين تداخلاً كبيراً^(١)، وفيما يلي نوجزها باختصار (العسكري، ١٩٥٢م، ص ٦-٩ / الخفاجي، ١٩٥٢م، ص ٥٩):

(١) البنية السطحية: هي الصورة الظاهرة للكلمات والتراكيب في الكلام. والبنية العميقة: هي الصورة / العلاقة الذهنية التي تتحكم

في تأليف هذه التراكيب في الذهن قبل نطقها، أي إنها الصورة الباطنة للكلمات والتراكيب والجمل المخزنة في العقل.

أ- البنية السطحية

هي البناء الظاهري للألفاظ والتراكيب في الجمل. فالبنية السطحية عبر عنها العلماء العرب القدامى بالمصطلحات التالية: (الفصاحة، والألفاظ، والكلام (اللسان)، والجسم): وكلها تدل على الألفاظ، أي: المعنى السطحي لدى تشومسكي)، انظر إلى التعاريف التالية:

الفصاحة: هي تمام آلة البيان وهي مقصورة على اللفظ؛ لأن الآلة تتعلق باللفظ دون المعنى (العسكري، ١٩٥٢م، ص ٨).

والفصاحة أيضاً: لسان رزين، واللسان هاهنا: الكلام، والرزين الذي فيه فخامة وجزالة (العسكري، ١٩٥٢م، ص ٩).

وبتعبير آخر كما ذكره ابن رشيق: اللفظ جسم، وروحه المعنى، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم. (أي أن البنية السطحية هي: الكلمات الظاهرة، أو هي اللفظ أو الجسم) (ابن رشيق، ٢٠٠٠م، ج ١، ص ٢٠٠-٢٠٤).

ب- البنية العميقة

إن العلماء العرب القدامى عبروا عن هذه البنية بالتعبير التالية: (البلاغة، والمعنى، والنظم، والروح)، وكلها تدل على المعنى العميق للكلام لدى تشومسكي.

البلاغة: سميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه (العسكري، ١٩٥٢م، ص ٦).

والبلاغة أيضاً: إنها هي إنهاء المعنى إلى القلب فكأنها مقصورة على المعنى (العسكري، ١٩٥٢م، ص ٨).

وبتعبير آخر كما ذكره ابن رشيق: اللفظ جسم، وروحه المعنى، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم. (أي أن البنية العميقة هي الروح للجسم، أو المعنى للفظ) (ابن رشيق، ٢٠٠٠م، ج ١، ص ٢٠٠-٢٠٤).

تحليل وتعليق على البنيتين السطحية والعميقة

الفرق بين الفصاحة والبلاغة: إن الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ، والبلاغة لا تكون إلا وصفاً للألفاظ مع المعاني. لا يقال في كلمة واحدة لا تدل على معنى يفضل عن مثلها بليغة، وإن قيل فيها فصيحة، وكل كلام بليغ فصيح، وليس كل فصيح بليغاً، (وهذا ما عناه تشومسكي بالبنية السطحية والعميقة) (الخفاجي،

١٩٥٢م، ص ٥٩-٦٠ / الجاحظ، ١٩٩٨م، ج ١، ص ٨٨-٩٧)

الجرجاني، ب.ت. ص ٤٣-٤٦ / جاسم، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م، ص ٥٢٨-٥٣٢).

ويقول الجرجاني عن المعنى أيضاً: "ومن المعلوم أن لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها، مما يُفرد فيه اللفظُ بالنعته والصفة، ويُنسب فيه الفضلُ والمزيةُ إليه دون المعنى غير وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها فيما لو كانت دلالة" (الجرجاني، ب.ت، ص ٤٣-٤٦ / جاسم. ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م، ص ٥٢٨-٥٣٢).

والنظم لدى الجرجاني (١): لا يعني معرفة قواعد النحو وقوانينه ومناهجه فحسب، وإنما هو معرفة معاني النحو وأحكامه (- الجرجاني، ب.ت، ص ٢٥٥-٢٥٧ / جاسم، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م، ص ٥٢٨-٥٣٢ / جاسم وجاسم، ٢٠١٠م، ص ١-١٨ / جاسم، ٢٠٠٩م، ص ٦٩-٨٢ / Abu Deeb, Kamal. 1971).

والبلاغة لدى ابن خلدون هي: "إن اللغات ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة" (ابن خلدون، ب.ت. ج ٣، ص ١٢٧٨ وما بعدها).

إذن، فالبلاغة ليس معناها النظر إلى الكلمات والمفردات الظاهرة، وإنما هي: معرفة المعاني المقصودة من الألفاظ التي تؤلف التراكيب، ومراعاة الكلام لمقتضى الحال، وفهم السامع للمعنى.

(١) لمزيد من التفاصيل حول تأثير تشومسكي بالنحو العربي انظر؛

الجرجاني. المصدر السابق. ص ٢٥٧ ٢٥٥.

جاسم. ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م. المرجع السابق. ص ٥٢٨ ٥٣٢.

جاسم، وجاسم، ٢٠١٠م. المرجع السابق.

جاسم. ٢٠٠٩م. المرجع السابق.

- Abu Deeb, Kamal. 1971. Al Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background, Ph.D, Thesis, Oxford University, England.

الخاتمة

لقيت مهارة الكلام من العناية والاهتمام ما تنوء بالكتب عن حملة واستيعابه، فقد أفردت كتب النحو والبلاغة المجلدات الضخمة للحديث عن استقامة اللسان وصونه من الزلل وذكر محاسن الكلام ومعاييه في الشعر والنثر. ولقد بحث اللغويون العرب القدامى موضوعات مهارة الكلام وكانت آراؤهم مؤثرة جداً في علم اللغة الحديث، ولم يكن الموضوع جديداً عليهم، أو أنه وليد القرن العشرين، كما أنهم لم يسبقوا اللغويين الغربيين إلى دراسة هذه الموضوع فحسب، بل وكان تأثيرهم واضحاً فيهم. وعرفوا الكلام بأنه: ما انتظم من حروف اللغة العربية المعقولة ممن تصح عنه أو من قبيله الإفادة، وهو على ضربين: مهمل ومستعمل، والمستعمل ماله معنى وفائدة. وبيّنوا طرق تعليم الكلام، مثل: التلقين والمحاكاة التريديد، والحوار والاتصال، والخطابة التي تعد المرحلة المثالية للمتكلم. كما شرحوا أمراض الكلام التي تعترض الأفراد كالثلثغة والتأتأة والفأفة والحبسة، والغنة والخنخنة والجلجلة وغيرها. ووضّحوا معايير جودة الكلمة، وهي: أن تكون الحروف متباعدة المخارج في الكلمة، ويكون للكلمة حسناً ومزية على غيرها، وألا تكون متوعرة أو وحشية ولا ساقطة أو عامية، وألا تكون شاذة عن القياس، أو أن يعبر عن معناها بغيرها، وأن تكون معتدلة الحروف ومصغرة. وتطرقوا أيضاً إلى ذكر أصول أو معايير جودة الكلام، وهي: وضع الألفاظ موضعها حقيقة أو مجازاً، والمناسبة بين اللفظين من طريق الصيغة والمعنى. وتحدثوا عن مصطلحات الكلام من خلال حديثهم عن اللفظ، والمعنى، والبلاغة، والفصاحة، مثل: الكفاية، والملكة، والقدرة، والأداء، واللغة، والكلام، والبنية العميقة، والسطحية وغير ذلك من المصطلحات.

وباختصار، نستطيع الآن أن نعري آراء وأفكار دي سوسيروتشومسكي من الأصالة والابتكار، وأن نعيدها إلى أهلها من اللغويين العرب القدامى. ونقول: إن ما جاء به من أفكار في علم اللغة، يرجع الفضل إلى العلماء العرب القدامى، الذين أصّلوا تلك الأفكار ونشروها في مؤلفاتهم الخالدة والشاهدة على ذلك، وإنهما تأثرا بأفكارهم بطريقة غير مباشرة؛ وذلك من خلال الترجمة (جاسم وجاسم، ٢٠١٠م، ص ١-١٨ / جاسم، ٢٠٠٩م، ص ٦٩-٨٢)، حيث كانت اللغة العربية لغة رسمية في جامعة باريس في القرن الرابع عشر الميلادي، وترجمت الكتب اللغوية العربية القديمة إلى اللغة العبرية واللغات الأوروبية الأخرى (Robins, 1984). Pp.75-99/ الموسى، ١٩٨٠م، ص ٥٤-٥٥).

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحث بأن تهتم الدراسات المستقبلية في دراسة موضوع الجودة في مهارة الاستماع. وأن تُعرض معايير الجودة في التراث مع نظيراتها في القرن الحادي والعشرين، وبيان إسهامات العرب القدامى، وإبراز دورهم الرائد في هذا المجال. وبالله التوفيق.

المصادر والمراجع

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- بارتشت، بريجيتته. ٢٠٠٤م. مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي. ترجمه وعلق عليه ومهد له: سعيد حسن بحيري. الطبعة الأولى، القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- i. براون، هـ. دوغلاس. ١٩٩٤م. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت: دار النهضة العربية.
- ٣- أبو تمام، حبيب بن أوس. ١٩٩٤م. شرح ديوان أبي تمام للخطيب التبريزي. قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: راجي الأسمر. بيروت: دار الكتاب العربي.
- ٤- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن اسماعيل. ١٩٩٣م. فقه اللغة وسر العربية. تحقيق فائز محمد، مراجعة إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتاب العربي.
- ٥- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. ٢٠٠٣م. الحيوان. وضع حواشيه: محمد باسل عيون السود. الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٦- ----. ٢٠٠٠م. رسائل الجاحظ. الفصول المختارة من كتب الجاحظ اختيار الإمام عبيد الله بن حسان، شرحه وعلق عليه: محمد باسل عيون السود. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٧- ----. ١٩٩٨م. البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة السابعة، مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- ٨- جاسم، جاسم على. ٢٠١٣. مهارة القراءة والجودة من منظور التراث العربي. مقبول للنشر- في مؤتمر جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية بادانج في إندونيسيا.
- ٩- ----. ٢٠١٢م. الجاحظ رائد علم اللغة التطبيقي. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. السنة الثالثة، العدد الثاني، الصفحات: ٤٠-٦٦.
- ١٠- ----. ٢٠١٢م. صناعة الكتابة ومعايير الجودة عند علماء العرب القدماء. مجلة الدراسات اللغوية، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. المجلد الرابع عشر، العدد الثالث. ص ٢٢٥-٢٦١.

- ١١ - ----. ٢٠١١. أ. الجودة في التراث العربي: الخط العربي مثلاً. مجلة الفيصل الثقافية، العددان ٤٢١ - ٤٢٢. ص ص ٤٤-٥٥.
- ١٢ - ----. ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م. علم اللغة النفسي في التراث العربي. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. العدد ١٥٤، السنة ٤٤، ص ٥٠٣-٥٦٨.
- ١٣ - ----. ٢٠٠٩م. تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون. الصفحات: ٦٩-٨٢.
- ١٤ - ----. ٢٠٠١م. في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إيه. إيس. نوردين.
- ١٥ - جاسم، جاسم علي وجاسم، زيدان علي. ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. الصفحات: ١-١٨.
- ١٦ - ----. ٢٠٠١م. نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، العددان ٨٣-٨٤، السنة الحادية والعشرون. الصفحات: ٢٤٢-٢٥١.
- ١٧ - الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. ب. ت. دلائل الإعجاز. قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، لا طبعة، القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٨ - ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. ١٩٥٢م. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. بيروت: دار الكتاب العربي.
- ١٩ - الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن بن محمد، ١٩٩٧م، المستدرک علی الصحیحین، الطبعة الأولى، دار الحرمین للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٠ - الحناش، محمد. ١٩٨٠م. البنيوية في اللسانيات 'الحلقة الأولى'. الطبعة الأولى، الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة.
- ٢١ - خصاونة، رعد مصطفى. ٢٠٠٨م. أسس تعليم الكتابة الإبداعية. عمان: جدارا للكتاب العالمي، إربد: عالم الكتب الحديث.
- ٢٢ - الخولي، محمد علي. ١٩٨٢م. أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية. فصل: مهارة الكتابة.

- ٢٣- الخفاجي، أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد بن سنان. ١٩٥٢م. سر الفصاحة. صححه وعلق عليه: عبد المتعال الصعيدي. مصر: مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده.
- ٢٤- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. ب. ت. مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- ٢٥- رتشاردز، جاك، وروجرز، ثيودور. ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م. مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل. ترجمة محمود إسماعيل صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٦- رسلان، مصطفى. ٢٠٠٥م. تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٢٧- ابن رشيق، أبو علي الحسن بن رشيق القيرواني. ٢٠٠٠م. العمدة في صناعة الشعر ونقده. حققه وعلق عليه وصنع فهرسه: النبوي عبد الواحد شعلان. الطبعة الأولى، القاهرة: الشركة الدولية للطباعة.
- ٢٨- سامسون، جفري. ١٩٩٧م. مدارس اللسانيات التسابق والتطور. ترجمة: محمد زياد كبة. الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- ٢٩- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل. المخصص. ب. ت. لا طبعة، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٣٠- الشريف الرضي. ب. ت. الديوان. بيروت: دار صادر.
- ٣١- الشهري، سالم بن رافع بن سالم. ١٤٢٧هـ. تقويم التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الثانوي الأدبي ببعض دول مجلس التعاون الخليجي في ضوء معايير الكتابة العربية "دراسة مقارنة". بحث تكميلي مقدم إلى قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- ٣٢- الصابوني، محمد علي. صفوة التفاسير. القاهرة: دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٣٣- صبحي، تيسير، وقطامي، يوسف. ١٩٩٢م. مقدمة في الموهبة والإبداع. الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ٣٤- الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير. ١٤٢٨هـ. المعجم الأوسط. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٣٥- ----. ١٤٢٨هـ. المعجم الكبير. بيروت: دار الكتب العلمية.

- ٣٦- عبد الحميد، عبد الله. ١٩٩٦م. تنمية مهارات التلخيص لدى طلاب (دراسة تجريبية)، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع٣٥، كلية التربية بطنطا.
- ٣٧- العبيسي، عروة بن الورد. ١٩٩٨م. الديوان. شرح وتحقيق: أسماء أبو بكر محمد. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٣٨- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل. ١٩٥٢م. كتاب الصناعتين الكتابة والشعر. تحقيق: على محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. الطبعة الأولى، مصر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- ٣٩- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. ٢٠٠٦م. علم اللغة النفسي. الرياض: عمادة البحث العلمي: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٤٠- علي، كمال زعفر. ٢٠١١م. القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي. الطبعة الثانية، الدمام (السعودية): مكتبة المتنبي.
- ٤١- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. ١٩٩٧م. الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٤٢- القلقشندي، أبو العباس أحمد. ١٩٢٢م. صبح الأعشى في كتابة الإنشا. الطبعة بدون، القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ٤٣- مبارك، حنون. ١٩٨٧م. مدخل للسانيات سوسير. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- ٤٤- المررد، أبو العباس، محمد بن يزيد. ب. ت. الكامل في اللغة والأدب. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم والسيد شحاتة، لا طبعة، القاهرة: مطبعة نهضة مصر.
- ٤٥- المتنبي، أبو الطيب أحمد بن الحسين. ١٩٨٠م. شرح ديوان المتنبي. وضعه: عبد الرحمن البرقوقي. بيروت: دار الكتاب العربي.
- ٤٦- مدكور، علي أحمد. النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها. الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Inetrnet)، موقع صوت العربية.

- ٤٧- مؤسسة CFBT لصالح هيئة التعليم، المجلس الأعلى للتعليم. ٢٠٠٤م. معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية: صف الروضة حتى الصف الثاني عشر.
- ٤٨- المنصور، وسمية. ١٩٨٦م. عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللغويين العرب. جامعة الكويت: حوليات كلية الآداب، الرسالة الثامنة والثلاثون، الحولية السابعة.
- ٤٩- الموسى، نهاد. ١٩٨٠م. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث. لا طبعة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ٥٠- النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب. ٢٠٠٤م. نهاية الأرب في فنون الأدب. تحقيق: مفيد قميحة وحسن نور الدين، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ٥١- وزارة التربية والتعليم. ٢٠٠٣م. المستويات المعيارية لمادة اللغة العربية الصف الأول - الثاني عشر. مشروع إعداد المعايير القومية، لجنة المنهج ونواتج التعلم، جمهورية مصر العربية.
- ٥٢- يوسف، جمعة سيد. ١٩٩٠م. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد (١٤٥).

- 53- Abu Deeb, Kamal. 1971. Al-Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background, Ph.D, Thesis, Oxford University, England.
- 54- Chomsky, N. 1951. Morphophonemics of Modern Hebrew, Mimeographed Unpublished Master's Thesis, University of Penna., Philadelphia, U.S.A.
- 55- Chomsky, N. 1988. Language and Problem of Knowledge: The Mangua Lectures. Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.
- 56- = = = =. 1966. Cartesian Linguistics: a Chapter in the History of Rationalist Thought, New York: Harper and Row.
- 57- = = = =. 1965. Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass,: M. I. T. Press.
- 58- = = = =. 1959. "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", Language, 35.
- 59- = = = =. 1957. Syntactic Structures, The Hague: Mouton.
- 60- = = = =. 1951. Morphophonemics of Modern Hebrew, Mimeographed Unpublished Master's Thesis, University of Penna., Philadelphia, U.S.A.

- 61- Jassem, Jassem Ali.2000. Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach. Kuala Lumpur: A.S.Noordeen.
- 62- Robins, R, H. 1984. A Short History of Linguistics, London: Longman

تقليل استعمال الكلمات العربية في اللغة الألبانية والعوامل التي أثّرت في هذه العملية

أ. زبير لاتا

جامعة كيريل ومتودي - مقدونيا

مقدّمة

إذا ألقينا نظرة على المعجم الألباني نجد فيه كثيراً من الكلمات أصلها عربي. والباحثون عن هذه القضية يقولون إنّ عدد الكلمات المقترضة من اللغة العربية يصل إلى أكثر من ألفين وخمسمائة كلمة.

هذه الكلمات هي الألفاظ التي نجدها في اللهجات الألبانية المستخدمة بين الناس أما في اللغة الألبانية الفصحى فإن عددها أقل بكثير؛ لأنّ دوافع متنوعة أثّرت في تقليل عدد الكلمات العربية في اللغة الألبانية الرسمية ، أما الشعب فقد كان حريصاً على حفظ تراثه اللغوي.

في بحثنا هذا سنلخص الدوافع التي ساعدت في تقليل عدد الألفاظ العربية في اللغات البلقانية بشكل عام و في اللغة الألبانية بشكل خاصّ.

الدوافع والعوامل كثيرة، منها:

(أ) ضعف الدولة العثمانية.

(ب) احتلال بلاد المسلمين في البلقان من قبل الشعوب غير المسلمة المجاورة.

(ت) النهضة القومية.

(ث) تأليف أبجدية لاتينية تخصّ الألبان، وتحليلهم عن الخطّ العربي في عام ١٩٠٨ م نهائياً.

(ج) عولة الوسائل الحديثة. وهذه ستكون أهمّ نقطةٍ و موضوع بحثنا هذا.

و هكذا سنركّز كلامنا وجهدنا على هذا الدافع المهمّ الذي ساعد في عملية تطهير اللغة الألبانية من الألفاظ العربية. ما هي هذه الوسائل؟ كيف حدث هذا؟ إلخ. هذه هي الأسئلة التي سنحاول أن نجيب عنها من خلال هذا البحث.

اللغة الألبانية والاقتراض اللغوي

قبل أن نتحدّث بالتفصيل عن الدوافع التي ساهمت في تخفيض استعمال المفردات العربية في اللغة الألبانية نعطي صورة نوضح خلالها الاقتراض اللغوي من اللغة العربية إلى اللغة الألبانية: متى بدأ الاقتراض اللغوي بين هاتين اللغتين؟ ما هي الكلمات العربية الأولى التي بدأ الألبان استخدامها في لغتهم؟ ما هي العوامل التي ساعدت على دخولها في اللغة الألبانية؟ هذه هي الأسئلة التي سنجيب عنها في هذا الجزء من البحث

جاء الإسلام إلى ألبانيا مع الوفود التجارية المسلمة التي كانت تتردّد بين دول البلقان و حدث هذا قبل فتح ألبانيا من قِبَل الدولة العثمانية ببضع سنوات ، و حينذاك أسلم عدد ليس بكثير من الشعب الألباني. والنقطة الجديرة بالذكر في هذه المسألة هي أنّ الألبان لم يُسلموا عن طريق الإكراه بل طواعية و عن اعتقاد، يزعم بعض المفكرين والمنادين بالقومية الألبانية أنّ مسلمي هذه المنطقة أسلموا عن طريق الإكراه. وقد أخذت هذه النظرية تروج بين الألبان منذ وقت طويل، وخلال عهد النظام الشيوعي خصوصاً . أمّا اليوم فهذه النظرية تعيش حالة من الانهيار؛ لأنّ شباب دول البلقان قد خاب ظنّهم اليوم في مثل هذه النظريات، وفهموا أنّ حقيقة دخول الإسلام في أوطانهم تختلف كلياً عما درسوا في الكتب المدرسية حتى الآن. وقد جعل هذا و كثير من قضايا أخرى الحكومة الألبانية أن تبادر و تقترح على مجلس النواب تعديلات و تغييرات في التاريخ الألباني، الذي كُتِبَ من قِبَل النظام الشيوعي وفقاً لمبادئه العلمانية.

الكلمات الأولى المقترضة من اللغة العربية

إنّ الكلمات العربية قديمة في اللغة الألبانية قدم اللغة الألبانية نفسها، ويرجع تاريخ استعمال الألفاظ العربية في اللغة الألبانية إلى وقت مبكّر جداً ، حتى إنّها موجودة منذ كتابة النصوص الأولى للغة الألبانية . يرجع تاريخ الاقتراض اللغوي من اللغة العربية إلى وقت ما قبل دخول العثمانيين، وحتّى قبل توثيق اللغة الألبانية. و نأتي بدليلين:

- في اتّفاقية البطل الألباني الإسكندر بك (Skëndërbeu) مع ملك نابولون، ألفونسو أراغون (Alfonso Aragon) استخدمت الكلمة العربية الأولى في اللغة الألبانية وهي كلمة HARAC - خراج (الخراج في الشريعة الإسلامية نوع من الضريبة. تدفع على الأرض وتدفع سنوياً بمقدار معين من حاصلاتهم الزراعية أو من أموالهم، وهذا المقدار يسمى خراجاً). و تعتبر هذه الكلمة أولى الكلمات المقترضة من اللغات الشرقية. (Lafe, 2009: 34) عقّدت هذه الاتّفاقية قبل عام ١٤٦٢م ، وهذا

العام يشكل العثور على الوثيقة الأولى المدونة بالخط الإغريقي القديم و بالمعاني الألبانية و تحمل عنوانها "صيغ التعميد" ، هذا في اللغة الألبانية المنطوقة ، أما في اللغة الألبانية المكتوبة فهناك:

- اللغة الألبانية المدونة تعرف الكلمة "قميص" كأولى المفردات المقترضة من اللغة العربية. لما سافر أرنولد فون حرف (Arnold Fon Harf) الكاتب الفارس المؤرخ الألماني إلى الأرض المقدسة عام ١٤٩٧م مرّ بألبانيا واستراح عند ميناء دوريس (Durrës) حيث التقى ببعض الألبان و دوّن في قويمسه ألماني-ألباني عدّة كلمات باللغة الألبانية. نلاحظ أن بين تلك الكلمات المدونة توجد الكلمات التي أصلها عربي و أولها - كما ذكرنا من قبل - كلمة "këmishë - قميص" (Elsie, 1997: 26)
- هذه الأدلة تجعلنا نعتقد أن الألفاظ العربية في اللغة الألبانية موجودة قبل الوثائق الألبانية الأولى بكثير. و معروف أن استخدام كلمة في اللغة المكتوبة تعني أن الشعب كان يستعملها منذ وقت مبكر، وأن حياة تلك الكلمة طويلة بين أبناء هذا الشعب.

العلاقات التجارية بين الألبان و العثمانيين مكّنت لغتنا من اقتراض المصطلحات التجارية وخاصة السلع المنتجة من قبل الدولة العثمانية أو من قبل الدول الشرقية. كذلك نشير إلى أن أكثر هذه المفردات أصلها فارسي؛ لأن بلاد فارس كانت تهتم بالمهارة و ثقافتها القديمة.

يمكننا أن نلخص مما سبق ذكره أن التجارة كانت أفضل طريقة قبل مجيء العثمانيين لدخول الكلمات الشرقية في اللغات البلقانية بشكل عام، و في اللغة الألبانية بشكل خاص.

على الرغم من أن الألفاظ العربية المنقولة عن صقلية في جنوب إيطاليا أقدم عهداً فإنها كانت أقل بكثير من الكلمات الشرقية و العربية التي اقترُصت عن طريق العلاقات التجارية.

كانت الألفاظ العربية المقترضة قبل انتشار الدولة العثمانية في شبه جزيرة البلقان قليلةً . ويتحدّث عن هذه القضية الأكاديميُّ و الباحثُ البوسنويُّ أنس كاريتس (Enes Kariq) الذي يقول: "التأثير العربي والإسلامي في جزيرة البلقان موجود قبل الفتوحات العثمانية في شرق أوروبا ، منذ بداية القرن الخامس عشر".

في متاحف بعض بلدان البلقان نجد اليوم الآثار التاريخية التي تشير إلى العلاقات المبكرة بين شعوب منطقة البلقان و العرب في صقلية و الأندلس. من الأنية الموجودة في تلك المتاحف و تتعلق بذاك الزمان هي: إبريق (Ibrik) و طَنْجَرَة (Tenxhere) و غيرها . كذلك الكلمات مثل: خندق (Hendek) ، حَلوى (Hallvë) إلخ. هذه الكلمات وأخواتها لا تزال تستعمل بهذه الأسماء العربية من قبل الشعوب البلقانية حتى اليوم (Karic, 2003)

نلخص من المادة المدروسة حتى الآن أن اللغة الألبانية اقترضت من اللغات الشرقية قبل اتساع الدولة العثمانية عن طريقين:

- عن طريق التجارة ، حيث تكون أكثر تلك الكلمات المقترضة فارسيةً.
 - عن طريق صقلية والأندلس، وتكون الألفاظ المستعارة عن هذه السبيل أكثرها من العربية. وقد كانت صقلية والأندلس في ذلك الوقت تُداران من العرب حيث كانت العربية لغةً رسميةً في كل منطقة تدار تحت نفوذهم.
- أما بعد فتح ألبانيا من قبل الدولة العثمانية فبدأت الكلمات الشرقية تتدفق و تتكثف في اللغات البلقانية. فهذه تعتبر المرحلة الثانية. وبعد فتح العثمانيين لشبه جزيرة البلقان فهم شعوبها أن ظاهرة دخول الألفاظ الشرقية في لغاتهم أمر لا مفر منه.

اعتنق أكثر الشعوب التي تسكن في جزيرة البلقان الدين الإسلامي. أما دخول السلطة العثمانية في هذه الأنحاء فحثّ على تغيير كثير من العناصر و حتى تغيير دينهم.

وبناء على هذه الحقيقة نقول: إن شعوب هذه المنطقة بشكل عام والألبان بشكل خاص أخذوا واقتضوا أشياء كثيرة من العالم الشرقي الذي كان غريباً بالنسبة لهم حتى الآن . فقد استعاروا منهم السلع التجارية ، وأثاث البيت، وأنواعاً عديدة من الطعام و الشراب ، والنظام العسكري والسياسي، والعلوم الإنسانية والدينية، وكثيراً من ألفاظهم وعبارات لغاتهم، وخصوصاً من اللغة العربية.

أكثر هذه الكلمات لم تكن معروفة بالنسبة للعالم الألباني؛ لأنها كانت أشياء منتجة من قبلهم. و بقي للألبان و لجميع البلقانيين أن يستعيروا كل شيء باسمه كما كان. ومنها: قانون (kanun) ، ديوان (divan) ، زكاة (zeqat/zekat) ، فستق (fëstëk) ، سجادة (sexhade) ، حلال (hallall) ، حرام (haram) ، تابوت (tabut) و غيرها من المفردات.

الفترة الزمنية من القرن الخامس عشر و حتى القرن السابع عشر تعتبر من أهم المراحل لدخول أكثر الكلمات الشرقية في معجم اللغة الألبانية. (Krajni, 1965: 144-145)

كذلك يجب ألا ننسى أن قمة تسرب الألفاظ الشرقية في اللغة الألبانية كان في عهد الأدب البيتي^(١). و هنا نذكر بعض الكلمات العربية التي تسربت في اللغة الألبانية من خلال هذه المرحلة الأدبية ومنها: إنسان (insan) ،

(١) الأدب البيتي هي الفترة التي استخدم فيها الألبان الخط العربي لكتابة لغتهم و هذا طال أكثر من خمسة قرون تقريباً

توكّل (tevequr)، جاهل (xhahil)، ميراث (miras)، جناح (gjynah)، ثواب (sevap)، جواب (xhevap)، حافظ (hafiz)، حسرة (hasret)، بلاء (bela)، بناء (bina)، حساب (hesap)، خير (hajr)، دخان (duhan) إلخ. (Dizdari, 2005:)

ولدينا نصّ أدبي يدل على بداية استخدام كل كلمة من الكلمات المستعارة و لكن ليس كلامنا فيها وإنما كلامنا في جانب آخر، وهي الدوافع التي ساعدت على تخفيض استخدامها في اللغة الألبانية بشكل عام، وفي دافع العولمة بشكل خاص.

بعد هذه المرحلة الأدبية، نعني الأدب البيتي، بدأ خفض استعمال الكلمات المأخوذة من اللغات الشرقية لأسباب شتى. فقد ظهرت بين الألبان تيارات قومية و كان شعارهم: " قومية ألبانية و لغة ألبانية بدون تأثير أجنبي و استقلال عن الباب العالي (الدولة العثمانية) "

أما بعد ضعف الدولة العثمانية و سقوطها فشرعت ظاهرة الاقتراض اللغوي من اللغات الشرقية تضعف بشكل ملحوظ و هذا أثار لدى الألبانيين الصحوّة القومية. وهكذا دخلت الكلمات العربية في اللغات البلقانية عن طريق آخر و هو طريق اللغات الغربية. إننا نعرف أنّ بعض مناطق غرب أوروبا كانت تحت حكم الدولة الإسلامية. بالرغم من أنّ الغربيين طردوا المسلمين عن طريق الإكراه، و قتلوهم، و طهروا الأراضي تطهيرا عرقيا، فإنّ بعض الآثار لا تزال على موجودة، و منها الآثار اللغوية: يعني الاقتراضات اللغوية.

إن اللغات الغربية التي استعارت لغويا من العربية هي: الإسبانية و الفرنسية و الألمانية و الإنجليزية. و من البديهي أنّ اللغة الإسبانية كانت اللغة الأولى التي اقترضت هذه الكلمات؛ لأنّها كانت في اتصال مباشرة مع اللغة العربية، ثم انتقلت هذه الألفاظ تدريجياً إلى اللغات الأخرى للدول المجاورة، الأمر الذي مكّن الكلمات المقترضة من الانتشار في اللغات الأخرى؛ لأنّها مصطلحات تنتمي للعلوم المتنوّعة و هي تتواجد في الكتب المحترفة حتى أيامنا الحالية.

وها نحن نسرد لكم بعض تلك الكلمات: admiral - أمير البحر، algoritëm - الخوارزمي، algjebër - الجبّر (6: 2008، Verma)، alidade - العصادة، almanak - المناخ (99: 2006، Partridge)، amalgamë - الملغم إلخ.

ونستطيع أن نقول بالخلاصة مما سبق: إنّ الطُرقَ الرئيّسةَ لدخول الكلمات العربية في اللغة الألبانية أربعة:

- عن طريق التعامل التجاري.
- عن طريق صقلية.
- عن طريق انتشار الدولة العثمانية.
- وعن اللغات الأوربية الأخرى، مثل: الإسبانية، الفرنسية، الإنجليزية إلخ.

الدوافع وراء الحد من استخدام الألفاظ العربية في اللغة الألبانية

كان عهد الأدب البيتجي لدى الألبان قمة استعمال المفردات الشرقية في اللغة الألبانية بشكل خاص، وفي جميع اللغات البلقانية بشكل عام. وبعد هذه المرحلة الأدبية بدأ تدهور الألفاظ العربية في المعجم الألباني وتقليلها. ولن نتوقف على المسألة "هل يجب أن نطهر اللغة الألبانية من التأثير العربي أم لا؟" وإنما نركز الاهتمام على الدوافع والأسباب التي أثرت في تخفيض استعمال تلك الكلمات.

الأسباب التي أثرت في تقليل عدد المفردات المقترضة من العربية هي:

- **إحياء الصحوة القومية الألبانية.** بما أن حس الصحوة القومية بدأ ينتشر عبر العالم، فإنها أخذت تتقوى عند الألبان، وشعوب البلقان كل يوم أكثر فأكثر. وهذه الصحوة أثارت تغييرات كثيرة عند الألبان، ومن تلك التغييرات هي التغييرات اللغوية؛ لأن الألبان بادروا بتطهير لغتهم من الألفاظ الشرقية بشكل عام و من الألفاظ العربية بشكل خاص. مثل: الكلمة "batil- باطل" التي كنا نستخدمها، ولا نزال نستخدمها في لغتنا الشعبية. أما المبادرة للقومية الألبانية أزالتها وأخواتها عن اللغة الرسمية. وهذه نقطة مهمة لدى الشعوب البلقانية؛ لأنها غيرت مسار هذه الشعوب.

- **ضعف الحكم العثماني.** لما شعر الألبان بضعف الدولة العثمانية أعادوا النظر في العالم الغربي. وهكذا بدأ التأثير العربي يضعف على الساحة البلقانية. وهذا أفسح مجالاً لنفوذ الثقافة الغربية في الثقافة البلقانية و خصوصاً في المناطق التي كان يعيش فيها المسلمون. كذلك فسح المجال لدخول الكلمات الغربية التي حاولت أن تحل محل الكلمات الشرقية. ومن التحوّلات التي حصلت في هذه الفترة التحاق البلقانيين بمدارس الدّول الغربية و جامعاتها. وهنا تأتي ببعض الأمثلة من الكلمات العربية المستخدمة في اللغة الألبانية و تعويضها بأمثالها الغربية: الكلمة "haxhet - حاجة" عوّضتْ بـ "nevojë"؛

"memleqet - مملكة" بـ "sundim" إلخ. (Dizdari, 2005: 404)

- مبادرة النهضة الألبانية لتأسيس الدولة الألبانية المستقلة عن الباب العالي: رجال النهضة الألبانية كانوا رجالاً أذكياً؛ لأنهم لاحظوا الضعف وانهيار الدولة العثمانية وهكذا تحركوا لإعلان ألبانيا دولة مستقلة عن الحكم العثماني. وأدركوا أن القوات الغربية قرّرت تدمير وتقسيم الأراضي المسكونة بالمسلمين، وهنا لعبوا دوراً مثالياً مع الطرفين لإنقاذ وطنهم العزيز من مخالب العدو المصّاص للدّماء. وهذا دافع قويّ لقطع العلاقات بين الشرق الأوسط و العالم البلقاني.
- رابطة بريزرن الألبانية ١٨٧٨م – ١٨٨١م، تعتبر الرابطة من التطورات المهمة في البلقان في الربع الأخير من القرن التاسع عشر، وخاصة فيما يتعلق بمصير الألبان هناك. وكان الألبان في نهاية الحكم العثماني الطويل، الذي استمر حوالي ٥٠٠ سنة، يتوزعون على أربع ولايات متجاورة هي كوسوفو، وشكودرا، ومناستير، ويانينا. وكان الألبان يشكلون فيها الغالبية إلى جانب البلغار، والصرب، واليونان.
- والألبان في هذه الولايات يتوزعون ما بين غالبية مسلمة وأقلية مسيحية (كاثوليكية وأرثوذكسية)؛ أي أن ما يجمعهم هي اللغة والثقافة المشتركة مع أن الغالبية المسلمة كانت تعتبر الدولة العثمانية البيت المشترك مع بقية المسلمين. وبناء على ذلك فقد وصل الألبان إلى أعلى المناصب في الدولة العثمانية (صدور عظام، وزراء، قادة عسكريون، ولاة، قضاة، الخ).
- ولكن الحرب الروسية العثمانية التي اندلعت في ١٨٧٧م أدت إلى هزيمة كبيرة، وإلى وصول القوات الروسية إلى ضواحي اسطنبول حيث وقعت معاهدة سان ستيفانو في مارس ١٨٧٨م التي اقتطعت حوالي نصف الأراضي الألبانية لضمها إلى الكيانات الأرثوذكسية، التي كانت تحظى بدعم روسيا (بلغاريا، وصربيا، والجبل الأسود، واليونان)، مما كان يعني تحوّلًا في موازين القوى في أوروبا لصالح روسيا القيصرية.
- ومع تسرب أخبار هذه المعاهدة سرت في نفوس الألبان مشاعر الخطر، بعد أن تعرضوا إلى «التطهير العرقي» الذي جرف عشرات الآلاف منهم في المناطق التي استولت عليها القوات الصربية خلال الحرب. ومع اعتراض بريطانيا والنمسا على المعاهدة، وتأزم العلاقات، تدخلت ألمانيا لعقد مؤتمر دولي للتوصل إلى حل مقبول من كافة الأطراف (مؤتمر برلين)، ورأت النخبة الألبانية أن هذه هي الفرصة المناسبة؛ لكي يسمع العالم صوت الألبان هناك.

<http://www.alarab.com.qa/details.php?docId=16257&issueNo=182&secId>
(=18)

وهكذا تسارعت الأحداث بعد أن تداعى ممثلون للألبان من كافة المناطق إلى عقد مجلس عام يتداولون فيه الواقع الألباني، ويعبرون فيه عن مطالبهم سواء للدولة العثمانية أو للدول الكبرى المشاركة في مؤتمر برلين. وقد انعقد هذا المجلس في مدينة بريزن عاصمة ولاية كوسوفو في ١٠ حزيران ١٨٧٨، وانتهى إلى تشكيل «رابطة بريزن» أو «عصبة بريزن» التي تعتبر محطة مهمة في تاريخ الألبان، وبالتحديد في تبلور القومية الألبانية.

هذه الرابطة انعقدت لصالح الشعب البلقاني المسلم، أما بتغيّر مسار الأحداث فانتهدت الرابطة باتفاقية لجمع جميع الأراضي المتوزعة بين الدول المجاورة في دولة ألبانية مستقلة عن الباب العالي. ومن المؤكد أنّ الاتفاقات العثمانية مع الروس أثارت غضب الألبانيين. وهذا الغضب غير أسلوب التفكير عند كثير من الألبانيين، وكذلك تركت آثاراً ظاهرة في النطاق اللغوي.

- اختراع أبجدية لاتينية خاصة للغة الألبانية في ندوة (كونغرس) ماناستير عام ١٩٠٨م: هذه الندوة فتحت الطريق للألبانيين أن يقرؤوا ويكتبوا بأبجدية تخصهم. كذلك اتخذ القرار للتخلي عن استخدام الأبجدية العربية نهائياً. وابتعاد الخط العربي عن شبه جزيرة البلقان أخذ معه جزءاً كبيراً من الألفاظ المقترضة، ومنها مسميات الحروف التي كانت معروفة عند الألبان.

في بعض الوثائق للكونغرس يقال: "يبدأ التلاميذ بتعلّم اللغة التركية من الصف الرابع الابتدائي (لأنها كانت تُدرّس منذ الصف الأول). يُطلَب من الحكومة العثمانية (حينذاك ألبانيا لم تكن دولة مستقلة بعد) افتتاح جامعة في ألبانيا. وكذلك يُطلَب من الباب العالي الاعتراف الرسمي باللغة الألبانية وبالقومية الألبانية." (Demiraj, Prifti, 2008: 153-154)

- إقامة النظام الشيوعي الفاسد: إنّ هذا النظام الفاسد بمجرد الإقامة قتل وحبس عدداً كبيراً من الخريجين من المدارس والجامعات العربية، أو العثمانية.

عارضت الحكومة الألبانية الشيوعية في السابق ممارسة المعتقدات الدينية في البلاد. ففي عام ١٩٦٧م، صادرت الحكومة ممتلكات الجماعات الدينية، إلا أنه في عام ١٩٩٠م سمحت الحكومة الألبانية بممارسة الشعائر والعبادات الدينية، وافتتاح أماكن العبادة. وفي الوقت الذي منعت فيه الحكومة ممارسة العبادات

الدينية سنة ١٩٦٧م، وكان هناك ما يقارب ٧٠٪ من سكان ألبانيا من المسلمين.، (<http://forum.arabia4serv.com/t61459.html#ixzz2T0EvJcY2>)

كما ذكر ستيفن شفارتس في كتابه "الإسلام والشيوعية" أن مسلمي البلقان عاشوا سنوات سيئة تحت عذاب النظام الشيوعي، مثل: ألبان كوسوفا تحت السلطة الصربية، و ألبان مقدونيا الحالية تحت أيدي البلغار، و في جنوب ألبانيا تحت اليونان إلخ. (Schwartz, 2009: 10)، وأثناء الحكم الشيوعي في ألبانيا دُمِّرَ كثيرٌ من المساجد والمدارس الإسلامية. وحاول الشيوعيون أيضًا إزالة الآثار الشرقية بالكامل، ومنها المقترضات اللغوية ذات الأصل العربي، أو التركي، أو الفارسي.

- الندوة عن الكتابة المعتدلة (لقواعد الإملاء) للغة الألبانية عام ١٩٧٢م في تيرانا: كانت هذه الندوة مفيدة جدًا للألبان. إنها أقرت الوحدة الألبانية واعتنت بهويتهم؛ لأنهم كان متوزعين بين الدول المجاورة. أما إذا رأيناها من منظور الاقتراض اللغوي فقد اتُّخِذَتْ فيها قراراتٌ في تقليل استخدام المفردات الشرقية وإزالتها من المعجم الألباني بقدر الإمكان. وقد اختارت الندوة أكثر الكلمات من لهجة "توسك". ويتكلم الألبان لهجتين: توسك وغيغ. والمناطق التي تستخدم فيها لهجة "غيغ" يسكنها المسلمون.

- العولمة. يتقدم العالم اليوم تقدمًا سريعًا بفضل دعم العولمة والوسائل التقنية الحديثة. والعولمة ليس لها مزايا فقط وإنما لها عيوب بارزة وكثيرة. والقضية التي تهتمنا هي الجانب اللغوي. وقد أتت العولمة والوسائل التقنية بأشياء مفيدة لصالح اللغات، مثل: تيسير الاتصال بين الأقوام، وتكوين البرامج المتطورة والمناسبة لتعلم اللغات الأجنبية. وكذلك صار الاتصال بين الناس أسهل بكثير، حتى صار العالم كقرية صغيرة. كما مكنت العولمة من ترويح المقترضات اللغوية بين اللغات بشكل أسرع.

أصبح العالم اليوم بسبب العولمة كمعرض واحد، تستطيع أن تجد كل كلمة بسهولة. وهذه ظاهرة خطيرة على الشعوب الصغيرة وغير المتطورة؛ لأن لغات الدول المتطورة والكبيرة تضرر معاجم أحوالها الصغيرة. يقول الأستاذ مهاتير محمد: "العالم الحالي تحت تأثير العولمة ليس عالما ديموقراطيًا بها يكفي؛ لأنه (العالم) ملك للأقوياء والدول المسيطرة. هؤلاء يفرضون إرادتهم على الضعفاء. والفقراء والضعفاء، والآخرين لا يعيشون حياة أفضل مما عاشوا في العهد الاستعماري" (Mahatir, 2010: 254)

هذه أهم الدوافع والأسباب لمسألة الاقتراض اللغوي من العربي إلى الألباني. وقد سردنا بعض النقاط المهمة وذكرنا بعض الحقائق المثبتة حول العوامل التي أثرت في ظاهرة الاقتراض اللغوي.

خاتمة

في بحثنا هذا لخصنا الدوافع التي ساعدت في تقليل عدد الألفاظ العربية في اللغات البلقانية بشكل عام، وفي اللغة الألبانية بشكل خاص، ومنها: ضعف الدولة العثمانية، واحتلال بلاد المسلمين في البلقان من قبل الشعوب غير المسلمة المجاورة، والنهضة القومية، وتأليف أبجدية لاتينية تخص الألبان وتخليهم عن الخط العربي في عام ١٩٠٨م نهائياً، وإقامة النظام الشيوعي، وعولمة الوسائل الحديثة إلخ.

كذلك، قبل أن نتحدث عن الدوافع، أعطينا صورة واضحة وموجزة عن الكلمات العربية المقترضة في اللغة الألبانية، وذكرنا العوامل التي ساعدت في تسربها في الألبانية، وأجبنا عن بعض الأسئلة المهمة لدى الباحث اللغوي، منها: ما الكلمات الأولى المقترضة من اللغة العربية في الألبانية؟ ومتى حدث هذا لأول مرة؟ وما العوامل التي ساعدت في هذا المجال؟ إلخ

توصيات:

- أنصح جميع الباحثين الجدد بأن يتعمقوا في مثل هذه الموضوعات؛ لأنها غير مدروسة بشكل ملائم حتى الآن.
- أنصح اللغويين المتخصصين الألبان بأن يعاملوا الاقتراض اللغوي من العربية في الألبانية بجد أكثر؛ لأنها ظاهرة موجودة في لغتنا أكثر مما يزعم الآخرون. والألفاظ أصلها العربي كثيرة في اللغة الألبانية، وقل من يعترف بها.
- ليست المفردات العربية جزءاً من المعجم الألباني فحسب، وإنما هي جزء لا يتجزأ من الثقافة الألبانية. مثل، إذا جرّدنا اللغة الألبانية من المفردات العربية فسنتضي على تراثنا اللغوي والقومي معاً. لذلك، أوصي جميع الباحثين الأجانب بأن اللغة العربية جزء من الثقافة الألبانية. ولا تُدرّس الثقافة الألبانية بدون اللغة الألبانية، ولا اللغة الألبانية بدون العربية.
- أنصح الدول الإسلامية الكبرى بأن تكون بجانب مسلمي هذه المناطق، وأن يساعدوهم في إخراج هذا التراث الإسلامي المدفون من قبل النظام الشيوعي.

المراجع

- 1- Demiraj, Shaban and Prifti, Kristaq. 2008. **Kongresi i Manastirit.** ندوة (ماناستير) Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë – Instituti i Historisë.
- 2- Dizdari, Tahir. 2005. **Fjalor i orientalizmanve në gjuhën shqipe.** (معجم المفردات الشرقية في اللغة الألبانية) Tiranë: AIITC;
- 3- Elsie, Robert. 1997. **Historia e letërsisë shqiptare.** (تاريخ الأدب الألباني) Tiranë: Dukagjini;
- 4- Karic, Enes. 2003. “**The Arabic Cultural Influence on the Balkans: An Outline**”. in: The American Journal of Islamic Social Sciences 20:1;
- 5- Krajni, Anton. 1965. “**Hyrja e turqizimeve në shqipe dhe përpjekja për zëvendësimin e tyre**” (دخول الكلمات التركية في اللغة الألبانية ومحاولة تعويضها) in: Studime Filologjike nr.1. Tiranë: Akademia e Shkencave e Republikës së Shqipërisë – Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë,
- 6- Lafe, Emil. 2009. “**Fondi i persizimeve në shqipen e sotme dhe në zhvillimin historik të shqipes prej mesjetës e këndej**” (الكلمات الفارسية في اللغة الألبانية الحالية وفي التطور التاريخي للغة الألبانية منذ العصور الوسطى إلى أيامنا الحالية) in: Perla. XIV, 1-52. Tiranë: fondacioni kulturor “Saadi Shirazi”;
- 7- Muhamed, Mahatir. 2010. **Globalizmi dhe realitetet e reja** (العولمة وحقائقها) (الجديدة). Shkup: Furkan ISM;
- 8- Partridge, Eric. 2006. **Origins – a short etymological dictionary of modern english.** London and New York: Routledge;
- 9- Schwartz, Stephen. 2009. **Islam and communism in the 20th Century An Historical Survey.** Washington: Center for Islamic Pluralism;
- 10- Verma, Dharendra. 2008. **Enrich your grammar: Word origins** New Delhi: Sterling Paperbacks;
- 11- <http://www.alarab.com.qa/details.php?docId=16257&issueNo=182&secId=18>
- 12- <http://forum.arabia4serv.com/t61459.html#ixzz2T0EvJcY2>

في التخطيط والتخطيط الموازي لتعليم العربية لغة ثانية

د. صابر كنوز

جامعة عنابة - الجزائر

لا زالت التعليميات تطرح أسئلتها على الهيئات المختصة، وغير المختصة بغية الوصول إلى إستراتيجية تعليمية كفيلة بمعالجة العجز العضال الذي أصاب التعلم، والاكْتساب اللغوي للعربية على وجه الخصوص، وذلك لعدم استنباط منهجية ناجعة تأخذ بعين الاعتبار طبيعة اللغة العربية، ومن هنا فإن إشكالية هذه المداخلة تقوم على سؤالين مهمين، يطرح السؤال الأول العلاقة بين عمومية اللسان، وما يفرزه من أسئلة عالمية تخص اللسان بوصفه ظاهرة إنسانية، وهو ما يؤسس للسانيات التطبيقية عموماً، وخصوصية اللغة التي تأخذ بطبيعتها الاجتماعية والنفسية انزياحات خاصة تقتضي وصفاً خاصاً تفرضه تعليمية هذه اللغة دون غيرها. أما السؤال الثاني فيخص طبيعة المتعلم في حد ذاته ومتطلباته، ويحدد هنا بشخص طبيعي قد سبق له أن تشبع بنظام لغة أولى غير العربية، مما يستدعي بالضرورة الوقوف على مسارات التداخل اللغوي ووضع المنهجية الكفيلة بتجاوزها بنجاح. وللإحاطة بمفاصل هذه الحثيات اعتمدت المنهج الوظيفي لما له في نظري من الكفاية التحليلية التي تنسجم مع مختلف العمليات التعليمية.

أما عن الدراسات السابقة والمهتمة بالموضوع فهي عديدة، مع كون العربية منها غير كافية وتجد صعوبة في التأثير على واقع ممارسات لغوية تعليمية متجذرة، لا ترقى إلى مستوى تطلعات المشتغلين في الميدان، ولقد دفعتني طبيعة هذا العرض المتواضع إلى الإشارة لهذه الدراسات في ثناياها، ولما كان العمل مقتطفاً من بحث ميداني متكامل، فإننا وثقنا في مراجعته القدر الذي اعتمدناه، لكننا نشير إلى أن البحوث الميدانية والمساعي الحثية التي تقوم بها الهيئة الأوروبية المتخصصة : **Conseil de l'Europe** التي مقرها مدينة (**STRASBOURG**) الفرنسية، من أشهر الأعمال في هذا الميدان من خلال مشاريعها المعروفة بـ: (**Niveau Seuil**). ويعتبر مؤلف الباحث **RICHTERICH, R** (**Identification des besoins des adultes apprenant : une langue et étrangere**) من أبرز الدراسات والتحليل حول أساليب تشخيص الحاجات اللغوية وتحديد المتعلمي اللغة الثانية للكبار خاصة، كما ننوه بالعمل المميز الذي يقوده عبد القادر الفاسي الفهري، من خلال نشاطات وحدات التكوين والبحث التي يشرف عليها، وقد وظفنا مباحث كثيرة، مقدمين أساساً لجوانب من العمل الموسوم بالتخطيط اللغوي ووضع اللغة العربية بالمغرب، للباحثة آمنة إبراهيمي (٢٠٠٢م)، ونتابع باهتمام إسهامات بعض الباحثين في المكتب الدائم لتنسيق التعريب، وهيئات مختصة أخرى.

الأسس الإستمولوجية للاتجاه الوظيفي الحديث، وآلياته الإجرائية اللغوية.

الاتجاه الوظيفي مدرسة من مدارس الفكر اللغوي المعاصر، وهو يعنى بكيفية استخدام اللغة وبالقيمة الاتصالية للغة (Hallyday 1973 : p22)، فاللغة في نظر هذا الإتجاه عبارة عن وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات، وإذا أردنا أن نبحث عن صياغة منهجية تمثل جوهر اهتمام الاتجاه الوظيفي فإن ذلك يكون من خلال السؤال التالي: لماذا تستعمل اللغة؟ وقد لاحظنا أن المد اللغوي الذي اكتسح حقل الدراسات اللغوية في الستينيات الذي يتمثل في نظرية شومسكي العقلانية قد اهتم بمجموعة العلاقات الرياضية المفصلة لميكانيكية اللغة، وليس بوظيفة اللغة في البيئة اللغوية أو كيفية أدائها للمعاني.

والجانب الوظيفي للغة ليس شيئاً منفصلاً عن النظام اللغوي نفسه، فتداخل الأدوار roles والمشاركين participants في النظام النحوي حسب نمط معين (كما سيمر بنا) في كل لغة مرتبط ارتباطاً مباشراً بالوظيفة التي تؤديها الجمل في السياقات المختلفة، ويزيد هالدي (Halliday 1973 : 23) هذه النقطة توضيحاً بقوله: " إذا كان بإمكاننا أن نغير مستوى الرسمية formalité في كلامنا أو كتابتنا، أو أن ننتقل بحرية من نمط سياتي معين إلى نمط آخر، فستعمل اللغة تارة لتخطيط نشاط منظم، وتارة لإلقاء محاضرة عامة، وتارة لتدبير شؤون الأولاد، فلأن طبيعة اللغة على شاكلة بحيث إن جميع هذه الوظائف مبنية حسب طاقتها الاستيعابية الكلية".

وبذلك فإن الاتجاه الوظيفي يربط بين النظام اللغوي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني، ويتمثل هذا الربط في ثلاثة مظاهر.

المظهر الأول: الخيارات المتعددة المتاحة للمتكلم والمتمثلة في الأبنية والتراكيب المختلفة الموجودة في لغته، وإن كل تركيب يؤدي وظيفة مختلفة؛ لأنه يمكن المتكلم من تنظيم كتل المعلومات طبقاً لظروف الكلام، فالجمل التالية مثلاً:

- ١- تلقت الجماهير العربية خبر استقبال قطر لكأس العالم بفرحة عارمة .
- ٢- تلقي خبر استقبال قطر لكأس العالم بفرحة عارمة.
- ٣- الجماهير العربية تلقت خبر استقبال قطر لكأس العالم بفرحة عارمة.
- ٤- كأس العالم، تلقي خبر استقباله بقطر بفرحة عارمة.

تؤدي وظائف مختلفة؛ لأن كل واحدة منها تقترن بسياق مختلف وتستعمل في ظروف مختلفة، وانطلاقاً من هذا الفهم، فإن هذه الجمل الأربع لا تعتبر مترادفة؛ لأن كل واحدة منها تركز على جانب معين من الحدث، وبذلك فإن لكل واحدة منها قوة تعبيرية متميزة مستمدة من الدور الذي يؤديه كل أسلوب في الحياة الاجتماعية، ولنتذكر هنا أن الاتجاه التحويلي يعتبر الجمل (٢) و (٣) و (٤) مجرد صياغات تعبيرية متفرعة عن الجملة الرئيسية، ويمكن

التوصل إليها بتطبيق القواعد التحويلية على الجملة رقم (١)، وأما التأويل الدلالي الذي يرتبط بهذه الجمل فهو واحد في جميع الأحوال.

المظهر الثاني: هو أن جذور اللغة تمتد إلى البنى الاجتماعية بكافة أشكالها، فلا يمكن فصل اللغة عن الثقافة، والتراث والعادات والتقاليد، وإن الظواهر الاجتماعية التي يرتبط بها الفرد بحكم انتيائه إلى مجتمع ما تفرض عليه سلوكاً لغوياً معيناً، ويظهر ذلك بوضوح في أساليب التخاطب التي ينتقيها الفرد في المرافق المختلفة، فالتحدث إلى رئيس الدولة، وإلى زميل في العمل، وإلى حاجب في دائرة العمل، لا يتخذ مجرد أشكال لغوية مختلفة، وإنما نجد أن الأشكال اللغوية مستمدة من الأعراف الاجتماعية، هذا من جانب، ومن جانب آخر نجد أن الكلام يعكس الخلفية الاجتماعية والثقافية للفرد، وعليه فوصفنا لكلام شخص بأنه كلام مؤدب أو كلام وقح يعتبر وصفاً جمالياً أخلاقياً نابعاً من اعتقاداتنا الاجتماعية، وإن البنية الاجتماعية تنعكس في التراكيب اللغوية التي تستعملها، ونجد هذا الانعكاس كذلك في المصطلحات الدالة على صلة القرابة، وفي مصطلحات الألوان والتعبيرات المشتقة منها، ونجدها فوق كل ذلك في المستويات الأسلوبية، واللهجة التي يتحدث بها الشخص تعكس مظهراً اجتماعياً، حينما نسمع لهجة الأمازيغي وهو يتحدث باللهجة العربية، أو لهجة البدوي وهو يتحدث باللهجة العاصمية نستطيع أن نقرر مباشرة أن هذا الشخص ينتمي إلى شريحة اجتماعية معينة، والتنغيم كذلك يرتبط بهذا الجانب ارتباطاً واضحاً، بحيث إنه بإمكاننا أن نعرف على الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الشخص وذلك من خلال طريقة تحدثه.

المظهر الثالث: تضافر العناصر، بمعنى أن عناصر اللغة مجتمعة تساهم في أداء الفكرة التي يريد المتكلم توصيلها والأمر هنا يشبه عمل السلك الكهربائي، فالسلك الكهربائي الواحد يتكون من مجموعة أسلاك دقيقة، ولا نستطيع عندئذ أن نقول أن سلكاً بعينه من هذه الأسلاك الدقيقة مسؤول عن توصيل الكهرباء، فهذه الوظيفة تقوم بها هذه الأسلاك الدقيقة كلها مجتمعة، وهكذا الأمر بالنسبة للغة، فلا يمكن أن يستقل عنصر أو مستوى لغوي بأداء الوظيفة، فالوحدة الصوتية-مثلاً- تستطيع أن تؤدي وظيفة من خلال وحدات صوتية أخرى تشكل الكلمة ذات الدلالة المفيدة في المعجم، والكلمة بدورها تؤدي وظيفتها ضمن نظام نحوي.

إذن فالإتجاه الوظيفي يتميز من بين الاتجاهات الأخرى في الدراسات اللغوية بأنه يربط اللغة بالوظيفة التي تؤديها من جانب، وبالبيئة الاجتماعية وتضافر العناصر من جانب آخر، والتحليل اللغوي الوظيفي يكون من منظور يهدف إلى بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية، أما الإطار النظري الذي يتم من خلاله التحليل فهو مصمم لأداء هذا الغرض العام، ولذلك لا يحفل الوظيفيون بجدلوية النظرية اللغوية وإلى أي حد تتمثل فيها الكفاية الوصفية، والكفاية التفسيرية فالنظرية ليست هدفاً وإنما هي إطار يتم من خلالها الكشف عن الخيارات

المتاحة أمام المتكلم، يقول هاليدي في مقدمة كتابه "مقدمة في النحو الوظيفي" (Halliday 1985 :19) "إننا لسنا بحاجة إلى نظرية متخصصة إلى حد كبير بحيث يستطيع المرء أن يفعل القليل بها، ويقول في الصفحة الثامنة من المقدمة نفسها:

"إن الكلام المنطوق يحتاج إلى شكل مرن وليس إلى بناء جامد من التمثيل الشكلي".

ونجد هذا المنحى واضحاً عند لغويي مدرسة براغ الذين أجروا تحليلاتهم من خلال "مفاهيم وظيفية" وليس من خلال نظرية بالمعنى الذي نجده عند التحويليين أو البنائين الأمريكان، ونجده أكثر وضوحاً عند المتأخرين من الوظيفيين أمثال دل هايمز Del Hymes الذي نلاحظ على منهجه أنه عبارة عن مقترحات إجرائية أكثر مما هو نظرية.

التخطيط الوظيفي اللغة ضرورة علمية غائبة عن مناهجنا.

إن ما سنسبته في الصفحات القليلة التالية، من المشروعات العلمية للتخطيط اللغوي ينسحب على تعليم اللغة سواء كانت أولى أم ثانية مع تفاوت نسبي، وهو عمل يكاد يكون مفقوداً في مناهجنا العربية، لولا بعض المحاولات المحتشمة، على غرار مشروع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الألسكو"، أو مشروع الذخيرة اللغوية العربية بإشراف د. عبد الرحمن الحاج صالح بالجزائر.

لقد قدمت للتخطيط اللغوي عدة تسميات ودلالات، وتعرض له العديد من الباحثين الغربيين، فهناك هوجن (Haugen م١٩٥٩) الذي يبدو أنه أول من وضع مصطلح التخطيط اللغوي (Language planning) في مقال تعرض فيه للوضع اللغوي بالنرويج هاجيج (Hagège, ١٩٨٣: p ٢١)، وقد اعتمد في اقتراحه لهذه التسمية على نص كان قد كتبه فاينريش Weinreich سنة ١٩٥٤م، ويتبين أن مصطلح التخطيط اللغوي الذي استعمله هوجن، وقصد به إعداد قواعد للغة، وضبط الكتابة، ووضع المعاجم، يقابل أساساً ما سماه فاينريش بالتعير standardization (Fishman م١٩٦٨ : p ٣١٤).^{٢٠}

ثم توالى لهوجن دراسات أخرى في هذا المجال، كدراسته (1966 a) التي أبدى فيها رأيه عن الدور المتميز والأساسي للساني في مجال التخطيط اللغوي، إلى جانب المختصين في علم السياسة، والخبراء بعلم الإنسان، وعلماء الاجتماع، وعلماء النفس، والباحثين في الجمالية، والفلاسفة، بالإضافة إلى دراسته (1966 b) التي تحدث من خلالها عن مختلف الجهود التي قامت بها بلاد النرويج، في إطار التخطيط اللغوي، وحرصت من خلالها على تنقية اللغة والأسلوب النرويجيين.

أيضا، تعاقبت العديد من الدراسات للسانيين والمختصين في العلوم الإنسانية، تطرقت للتخطيط وللسياسة اللغوية، قسم كلوس (1969) Kloss التخطيط اللغوي إلى قسمين:

١- معالجة وضع اللغة إزاء اللغات الأخرى الموظفة داخل البلاد، وقد اصطلح على هذا النوع بـ (status planning).

٢- التخطيط للغة من الداخل، وهو ما اصطلح عليه بـ (corpus planning) بمعنى التخطيط للتحويلات التي تطرأ على اللغة نفسها، كتلك التحويلات على مستوى ضبط الكتابة/ الإملاء (orthography)، أو وضع أبجدية جديدة، أو مصطلحات تقنية حديثة للتعبير عن مفاهيم مستجدة.

كذلك، للدلالة على نفس هذه التحويلات أي التي تدخل في إطار التخطيط للغة من الداخل، استعمل سوفاجو (1979) Sauvageot عبارة (réglage de la langue) بمعنى ضبط/ تعبير اللغة (داووست وموري 1987م، ص. 32)، وفي (1979م)، استعمل عبارة (refaçonnage de la langue) بمعنى إعادة تشكيلها، واستعمل هاجيج (1983م) Hagège مصطلح (réforme) بمعنى إصلاح.

بينما أدمج البعض أمثال نوستوبني (1970م) Neustupny وجرنود (1973م) Jernudd مفهوم التخطيط اللغوي في إطار أوسع أطلقا عليه اسم: "المعالجة اللغوية" (Language treatment)، ويشمل مختلف أنواع التدخلات لمعالجة المشاكل اللغوية، ويفوض التخطيط، من منظورهما، إلى مؤسسة حكومية.

أما بالنسبة للفرنكفونيين، فإن معظمهم يفضل مصطلح (aménagement linguistique) ترجمة لمصطلح (Language planning) عوض مصطلح (planification linguistique)، ومن هؤلاء مثلا، كوري (1980 a) Corbeil الذي اعتبر أن (Planification linguistique) تنقل باللغة الفرنسية معنى أو دلالة ناقصة، عكس عبارة (aménagement linguistique) التي تصف وتصور بدقة ذلك المجهود المتوسط أو طويل المدى لخدمة لغة أو لغات، حسب خطة مرنة يساهم فيها المجتمع بأكمله، ونفس الاختيار نجده لدى داووست وموري (1987م)، وأوغر (1982م) Auger، هذا الأخير الذي ذهب -شأنه شأن كلوس- إلى أن التخطيط اللغوي يتضمن مظهرين اثنين:

١- وضع اللغة الفرنسية بالكبيك، واصطلح عليه بـ (l'aménagement de statut).

٢- خدمة اللغة الفرنسية من الداخل، واصطلح عليه بـ (l'aménagement du corpus de la langue).

وفي نفس الاتجاه، نجد بودوان (1999) Beaudoin، حيث يحتوي التخطيط اللغوي -بالنسبة إليه- على:

١- تقعيد اللغة، وهو ما اصطُح عليه بـ (La réglementation)، وتسهر على هذا النوع من التخطيط مؤسسات نحو: الأكاديمية الفرنسية (Académie française du Québec)، ومكتب اللغة الفرنسية بالكيبك (L'office de la langue Française Québec).

٢- تنظيم وضع اللغات داخل البلاد (La gestion du statut des langues).

التخطيط اللغوي عند الباحثين العرب:

بالنسبة للباحثين العرب الذين اهتموا بدراسة الواقع اللغوي العربي من خلال ما يصطلح عليه بالتخطيط اللغوي، نذكر منهم: العروي (١٩٧٣م)، وابن يخلف (١٩٧٩م)، ومعتصم (١٩٧٤م، ١٩٧٩م، ١٩٩٢م) والأخضر غزال (١٩٧٣م)، والزغلول (١٩٨٠م)، والقاسمي (١٩٨٣/٨٢م، ١٩٩٧م)، وقاسم سارة (١٩٨٩م)، والفاسي الفهرسي (١٩٨٥م، ١٩٩٥م، ١٩٩٦م أ-ب، ١٩٩٧م، ١٩٩٨م أ-ب)، والغري (١٩٩٣م)، ومعموري (١٩٩٨م)، وغيرهم كثيرون.

وقد انصب البعض منهم على دراسة وضع اللغة العربية في علاقتها الجدلية مع اللهجات والعاميات، ومع اللغات الأجنبية الموظفة داخل البلاد، بينما اهتم البعض بمسألتي وضع المصطلحات وإعداد المعاجم، في حين خص البعض الآخر دراسته لواقع اللغة العربية في مجال التعليم بالدرجة الأولى، فشملت الدراسة الجانب الداخلي (قواعد اللغة العربية، وكتبها، ووضع خطط للتقريب بين اللغة العربية والعامية...)، والجانب الخارجي (طرق ومناهج تدريسها...)، غير إننا، باستقراءنا لهذه الأبحاث العربية، لا نكاد نجد تعريفاً دقيقاً لمفهوم التخطيط اللغوي أو وصفاً دقيقاً لأهدافه، باستثناء ما ورد عند البعض أمثال القاسمي الذي قال: "تخطيط السياسة اللغوية مثله مثل أي تخطيط اقتصادي أو سياسي أو علمي آخر، إذ يبدأ بمجرد للحاجات ومسح الأولويات، ثم يحدد على ضوئها الأهداف القريبة والغايات البعيدة، ومن ثم يختار الوسائل المناسبة والأدوات الملائمة؛ لتحقيق هذه الأهداف، وبلوغ تلك الغايات، ضمن ميزانية مقننة تفصل الأرصدة المادية، والطاقات البشرية المستخدمة خلال فترات زمنية محددة بعدد من السنوات [...] يتبع ذلك تقييم للتنفيذ يستفاد منه في صياغة الخطة التالية وتطويرها وتجديدها كماً وكيفاً واختيار الأساليب والنماذج الملائمة" (القاسمي ١٩٨٣/٨٢ : ص. ٤٧).

أيضاً، أشار القاسمي إلى المجالات الرئيسية للتخطيط للسياسة اللغوية، وهي تشمل من جهة، الوضع الخارجي للغة نحو تعميم استعمال اللغة القومية في أرجاء الوطن، وفي مختلف مجالات التواصل أو تحديد العلاقة بينها وبين غيرها من اللغات الوطنية والمحلية لضمان وحدة الأمة الفكرية والسياسية، ومن جهة أخرى تشمل هذه

المجالات الوضع الداخلي للغة كتوحيد المصطلحات التقنية سواء تعلق الأمر بالمصطلحات العلمية، والتكنولوجية، أو الحضارية، والاجتماعية.

ثم هناك الفاسي الفهري الذي حدد منهجية التخطيط اللغوي، وجعلها تحتوي على: "(أ) جرد المعطيات لتوصيف الوضع وتعيين المشكل اللغوي الذي يراد معالجته، واقتراح الإستراتيجيات والحلول (أو حصر سياسة بتحديد الأهداف واعتبار الإستراتيجيات والإمكانات والنتائج المتوقعة)، (ب) تنفيذ الحلول المقترحة، و(ج) تقييم النتائج لإتاحة الفرصة للمراجعة" (الفاسي الفهري، ١٩٩٥م: ص.٦٠).

الغايات الوظيفية للتخطيط اللغوي

لقد عرض عدد من الباحثين نذكر منهم (Nahir, M. : 1989) لأهداف التخطيط اللغوي التي تختلف عن بعضها البعض، غير أنها تنتج جميعها- كما يقول روسو (Rousseau , ١٩٩٥:p1) إلى سياسات لغوية، ومن ضمن التصنيفات الموجودة لأهداف التخطيط اللغوي، سنحتفظ بالتصنيف كما ورد عند كلوس (١٩٦٩م)، وأوجر (١٩٨٢م)، والفاسي الفهري (١٩٩٦م)، وبودوان (١٩٩٩م)، حيث يستهدف التخطيط اللغوي الوضع الخارجي والوضع الداخلي للغة، وفيمايلي، سنعرض بالتحليل، والوصف، والتمثيل لغايات قليلة من غايات متعددة، ومتنوعة تدرج ضمن كل مظهر من هذين المظهرين.

أ/ الوضع الخارجي للغة:

تهدف جهود المخططين في هذا المضمار إلى معالجة وضع لغة في محيطها ويمكن لهذه المعالجة أن تأخذ عدة أشكال:

١. تعميم اللغة الأصلية والتمكين لها، ولنأخذ هنا "التعريب" بوصفه عملية تخطيط لغوي كمثال على تبني اللغة القومية وتعميمها، حيث انصب اهتمام مجموع الدول العربية إبان استقلالها على رسم سياسات تعريبية تستهدف تعميم اللغة العربية- دون غيرها من اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية) - في أرجاء البلاد العربية، وفي مختلف مجالات الاتصال والتواصل؛ لتكون أساساً لوحدة الأمة الفكرية، والسياسية، والحضارية؛ ولتكون لغة العلم الحديث والمعارف الجديدة؛ أي جعل اللغة العربية أكثر وظيفية، والتقليص من حجم منافسة اللغات الأجنبية لها.

أيضاً، يمكننا أن نذكر على سبيل المثال هنا، تلك السياسة اللغوية التي نهجتها الكبيك بهدف تعميم استعمال اللغة الفرنسية دون الإنجليزية في مختلف مرافق الحياة العملية واليومية (في الإدارة، والتعليم، والإعلام، والاقتصاد، والفضاء العمومي (الملصقات)).

كذلك، تضمنت أهداف المخططين اللغويين بالاتحاد السوفياتي سابقاً التوسيع من مجال استعمال بعض اللغات القومية (الأذربيجانية والتركمانية) داخل الإدارات وفي المدارس والجامعات (جوناثان ١٩٧٦م: ص ١٤٩-١٥٠).^{١٠}

٢. ترقية لهجة إلى لغة معيار، كاختيار لهجة شائعة تحتل مكانة مقبولة في نفوس مستعمليها لتصبح لغة لهم، ومثال ذلك ما حصل في زنجبار بشرق إفريقيا حينما تبنت السواحلية (Swahili) لغةً وطنية من بين العديد من اللهجات المنتشرة هناك.

ب/ الوضع الداخلي للغة:

ينصب الاهتمام هنا على خدمة اللغة من الداخل سواء تعلق الأمر بنسقتها أو بإنتاج أدوات تساهم في نموها/ ارتقاءها (Development) (كولاس ٢٠٠٠، ص ٧١)، وفي تعميمها واستخدامها في كل الميادين المعرفية، ويمكن أن نفصل غايات هذا المظهر من التخطيط اللغوي فيما يلي:

١. الإصلاح اللغوي (language reform) ويشمل عدة جوانب:

- ضبط أبجدية اللغة، وهذا ما حصل للغة التركية حيث كانت تكتب بحروف عربية، وفي عام ١٩٢٧م، قرر مصطفى كمال أتاترك نقل حروفها إلى اللاتينية، وفي نفس الإطار، هناك عملية تبسيط الرموز الصينية وتطوير استعمال الهجاء الروماني لكتابة اللغة الصينية.

إصلاح على المستوى الصوتي كوضع القاعدة الصوتية، كما حدث في اللغة الأستونية (L'Estonien) إذ تم إدراج [n] للإشارة إلى المتكلم المفرد عند تصريف الفعل (سوفاجو ٦١-٦٢: ١٩٧٨م، Sauvageot) عن داووست وموري (١٩٨٧م، ص ٣٨)، أو كما حصل في اللغة الفنلندية (Le Finois) حيث أعيدت بعض الصوائت التي كانت قد اختفت في القرن ١٦م.

- إصلاح قواعد الإملاء، ومن ذلك مثلاً، إصلاح إملاء اللغة الهولندية في عام ١٩٤٧/٤٦ واللغة الدنماركية في عام ١٩٤٨م (كولاس ٢٠٠٠م، ص ١٤٢). أيضاً، هناك المحاولة الحديثة لتبسيط الإملاء بفرنسا، حيث طالب العديد بتغيير كتابة بعض الكلمات الفرنسية نحو: (Pharmacie) وإبدالها بـ (farmacie). ووافق الوزير الأول آنذاك Michel Rocard في يونيو ١٩٩٠م على بعض التعديلات تخص علامة الوصل (Trait d'union)، ونبر العوض (l'accent circonflexe)، وبعض الكلمات المركبة أثناء جمعها (معتصم ١٩٩٢م، ص ٥٢-٥٣).^{١١}

٢. تبسيط (تيسير) الأسلوب (la simplification stylistique) ومن ذلك مثلاً، أعمال الإدارة الأمريكية حول الإنجليزية الميسرة، أو الأعمال الأخرى حول اللغة الفرنسية في إطار صناعة اللغة L'industrie de la langue (روسو ١٩٩٥م، ص.١٠).

٣. وضع المصطلحات وإعداد المعاجم، ذلك أن جل التخطيطيات التي استهدفت تطويع اللغة من الداخل اهتمت بالدرجة الأولى بـ"المصطلح"، إما بسبب اكتساح أو غزو العديد من الألفاظ الأجنبية للغة، وإما لاستدراك النقص الإصطلاحي في اللغة بالمقارنة مع لغات سابقة ومتقدمة في هذا المجال، وإما للتعبير عن المعارف والقوانين التي يتوصل إليها الفرد. والتخطيط الاصطلاحي قد يكون حاضراً في كل الحالات المثارة أعلاه، وقد ذهبنا هنا إلى ما ذهب إليه روسو (١٩٩٥) حيث نجد هذا النوع من التخطيط يقيد، في معظم الأحيان، في إطار تألّفي من الأهداف المذكورة، ووفقاً لذلك، فإن التنقية اللغوية (language purification) مثلاً، التي تهدف تصفية اللغة من الغرائب والدخيل تحتاج إلى العمل الاصطلاحي، الذي يتوخى هنا إبدال الاقتراضات المعجمية كما تمارسه لجان الإصطلاح الفرنسية والكيبكية وغيرها.

وفي الإطار نفسه، رافق نشر اللغة العربية في مختلف الميادين العملية بالبلدان العربية، جهد لإيجاد المصطلحات الضرورية لهذه اللغة، وفي ذلك تمثلت أعمال الهيئات التعريبية في الوطن العربي، حيث قامت بإعداد قوائم من المصطلحات الخاصة بمختلف المعارف والعلوم.

ج / أهداف غير لغوية (extra linguistic):

لاحظ العديد من المختصين أن للتخطيط اللغوي أهدافاً غير لغوية قد تمثل الأهداف الحقيقية، وفي هذا الشأن، ذكر روبين Rubin وجرنود Jernudd (١٩٧١م)، وداس كوبتا (١٩٧٠م DasGupta)، وروين (١٩٧٣م)، وويلار (١٩٨٦م) Woolard، وكارفين (١٩٧٣م) Garvin، هذا الأخير أوضح أن القرارات التي تتخذ في إطار التخطيط اللغوي تمس الظواهر اللغوية متضمنة أبعاداً غير لغوية، كالبعد الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو السياسي، أو التربوي التي تواجه الإنسان بوصفه فرداً، أو الشعوب والدول بوصفها مجموعات بشرية، تتفاعل مع بعضها البعض. وعليه، تكون الأهداف اللغوية في السياسة اللغوية ما هي إلا وسيلة لبلوغ الأهداف السوسيوثقافية، والسوسيوسياسية، والسوسيواقتصادية، كما يمكن أن نضم إلى مثل هذا الرأي ما قاله واينستين Weinstein عن كون التخطيط اللغوي هو ذلك المجهود الذي تقوم به الدولة، يتمثل في تعديل وظائف لغة ما داخل مجتمع ما، بهدف حل المشكلات اللغوية الناتجة عن التحولات السوسيواقتصادية أو التحولات السوسيوسياسية أيضاً، كما اعتبر الفاسي الفهري أن التخطيط اللغوي من "المجالات العلمية التي تعنى

ببرمجة التحولات في اللسان من أجل أهداف محددة، قد تكون اجتماعية، أو سياسية، أو تربوية، الخ" (الفاسي الفهري ١٩٩٥، ص.٦٠).

ولما كانت المطالب ضبط آليات عملية تؤسس لمرجعية في بناء المناهج، تستفيد من أحدث الاتجاهات خدمة لتعليم اللغة العربية خاصة في حال كونها ثانية، نحاول تقييد آليات بعض العمليات الإجرائية بمبرراتها الاستمولوجية، في إطار تجليات غايات التخطيط الخارجي برؤية وظيفية مركزة. يشيع تناول الوظيفة في هذه المنهجية على أنها تبليغية - معرفية؛ لأن واضعي طريقتها يهدفون إلى إكساب المتعلم ملكة تبليغية تتعدى مجرد الملكة اللغوية لتتضمن كل ما من شأنه أن يجعله (متكلم وسامع) قادراً على التحكم والتفاعل الإيجابيين في شتى الأحوال الكلامية.

ولتحقيق مثل هذه الغاية، يتم السعي نحو التركيز على جوانب ذاتية ومعرفية مرتبطة بشخص المتعلم (محور المشروع التعليمي)، من حيث تطلعاته ودوافعه وأساليب تعلمه (أو إستراتيجيات) وقدراته الذهنية، وغير ذلك من شأنه أن يكسبه قدراً من الاستقلالية في التعلم.

انطلاقاً من هذه العوامل الداخلية وتلك الغاية المنشودة، تسعى طريقتها جاهدة للإحاطة بحاجيات المتعلم اللغوية (R:1985, p . 12) (RICHTERICH, R) ١٣ وإمداده بما هو أساسي، أو وظيفي الذي حدده، GALISSON Robert على النحو التالي:

" يتحدد الوظيفي على أنه إمداد الطالب بالوسائل اللازمة، لتبليه حاجياته اللغوية، والاهتمام بها يسمى الحاجيات يمثل النشاط المميز لنزعة وظيفية"

(GALISSON , R:1980. P . 20) ١٤، من ثمة، تختص هذه المنهجية الوظيفية، والتي يبررها:

- فشل طرائق المنهجيات "السمعية الشفوية" و "السمعية - البصرية" التي عجزت عن تحصيل التعلم كوسيلة عملية للتخاطب، والتبليغ في أحوال كلامية حقيقية.
- ظهور حاجيات وتطلعات جديدة، لتعليم اللغات وتعلمها في المجتمع المعاصر ارتبطت بمناح متعددة: اقتصادية، واجتماعية، وسياسية وغيرها.

- التطورات والتغيرات في التصورات والمفاهيم، التي حققتها البحوث الاجتماعية، والإنسانية الحديثة، هي من أهم ما دفع وساعد المنظرين لتعليم اللغات في البحث عن أسس جديدة لطرائق أحدث .

وكانت النتيجة، أن أرست النزعة التبليغية - المعرفية مجموعة من الآليات مفادها أنه :

١- إذا كان الهدف الأساسي، من وراء تعليم اللغات وتعلمها، هو تحصيل الملكة التبليغية، فيكون من الضروري التركيز على وحدات ترتبط بالحديث والتبادل الكلامي، أو ما يسمى بـ (الأفعال الكلامية) التي تمكن من التعبير عن المفاهيم والمواقف، في أطر كلامية وظروف تبليغية محددة .

٢- بفضل المساهمة الفعالة التي قامت بها البحوث النفسية والاجتماعية خاصة، أصبح (المتعلم) هو المنطلق والمنتهى في عملية تعليم اللغات، فلم تعد المادة التعليمية (أي ماذا تعلم) ولا أساليب إيصالها وتحصيلها (أي كيف نعلم) من الانشغالات الرئيسية لتعليمية اللغات، مثلما كان عليه حالها في السابق.

فمع النزعة التبليغية - المعرفية، حدثت التفاتة خاصة إلى عنصر آخر يمثل مركز اهتماماتها وتساؤلاتها (لمن نعلم)، أي شخص المتعلم، من جانب :

* حاجياته اللغوية التي تعد المنطلق في تحديد الغايات التعليمية ووضع المحتويات حسب المستويات المختلفة. فتم تناولها والبحث عن تحديدها بكثير من الاهتمام والعلمية، باعتقاد أحدث وسائل البحث الميداني وتقنيات تحرياته.

* نشاطاته اللغوية وقدراته المجردة، فانطلاقاً منها، يقوم سعي المهمة التعليمية نحو:

١- تعليم المتعلم كيف يتعلم، أي الهدف إلى جعله مستقلاً في تحصيله .

٢- الكشف له عما يتبعه من إستراتيجيات في التعلم، ودفعه إلى استغلالها وتحسينها للتحصيل الفعال .

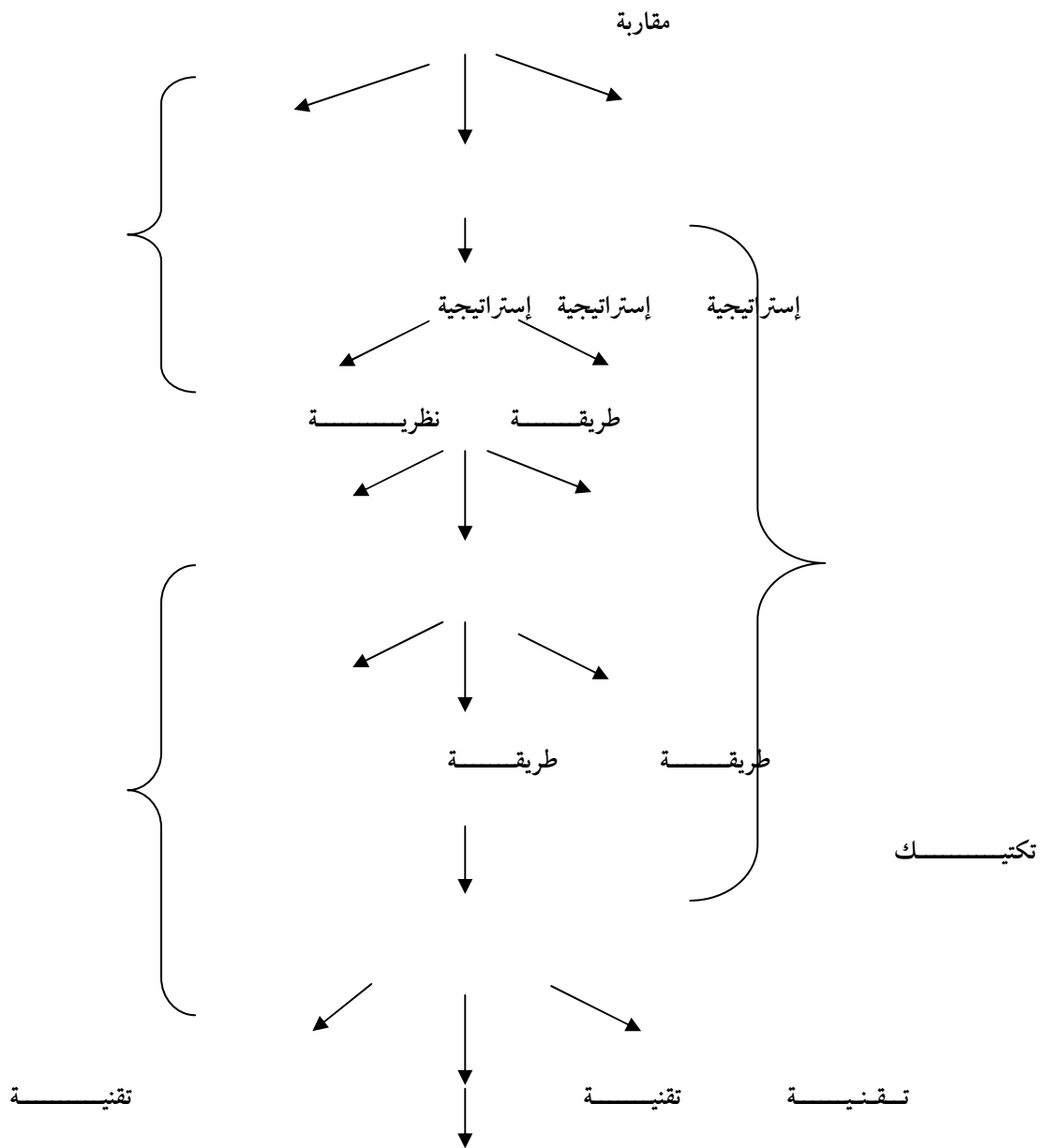
استناداً على ما ذهبنا إليه من مبادئ وأسس، نعرض (ولو على سبيل التمثيل) لشيء من الخيارات التطبيقية الوظيفية المتاحة :

مقاربة الكفايات خيار وظيفي مثالي لتطوير مناهج تعليم العربية لغة ثانية.

طرائق قائمة على نشاط المتعلم (إستراتيجية الكفايات)

إستراتيجية الكفايات(يتم تداول مصطلح الكفايات أحيانا بالهمزة بدلا من الياء - الكفاءات - لكنها يقابلان المصطلح الأجنبي الواحد وهو بالفرنسية *compétence*) تبرز عند عرض الطرائق القائمة على نشاط التلميذ، وقد تصدرت الكفايات الساحة التربوية خلال العقود الأخيرة حيث صارت مقارنة تربوية تعتمدها الكثير من الدول المتقدمة ، مما جعل بلدان عربية كثيرة تلتحق بالركب وتتجه إلى التدريس بالكفايات ، ووضعت المناهج على أساس ذلك بالنسبة للابتدائي، والمتوسط و الثانوي. أما عن سبب ربطنا بين الطرائق القائمة على نشاط المتعلم وإستراتيجية الكفايات ، فهو أن كل التعاريف التي تناولت هذا المفهوم، التي تجاوزت كما أشار جيل ترومبلي Gilles Tremblay، 100 تعريفاً كانت تركز على نشاط المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية.

وقبل تفصيل الحديث عن الطرائق المنطوية تحت هذا التوجه ، نخرج على بعض الخلفيات النظرية كإطار مفاهيمي للكفايات ولا بد من تحديد بعض المصطلحات لا سيما المقاربة ، بالرجوع إلى التوضيح الذي وضعه لوجندر (R . LEGENDRE) في الرسم التالي :



إجراء إجراء إجراء
وصفة

تطبيق

تطبيق

صيغة صيغة

صيغة

R-legendre. 1988

معجم علوم التربية - ص ٢١

نلاحظ في الشكل أن كل مقارنة تتطلب إستراتيجية وكل إستراتيجية تتطلب طريقة التي تتطلب تقنية وهي بدورها تتطلب إجراء وهكذا وصولاً إلى الوصفة ، فالمقارنة كيفية لدراسة مشكل، أو معالجة، أو بلوغ غاية (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، ١٩٩٤، ص ٢١)١٠.

ومصطلح الكفاية (Competence) ذو أصل لاتيني (Competentia) كما يدل عليه المعجم "روبير الكبير" وتعني العلاقة وقد ظهرت في القرن الخامس عشر - ١٤٦٨م- في أوروبا بمعان متباينة ، أما ظهورها كمصطلح تعليمي أول مرة ، فكان في الولايات المتحدة الأمريكية لتتطور وتطرح تحدي الانتقال من اكتساب المعارف إلى اكتساب الكفاءات، حيث تصب جل التعاريف في كونها قدرة المتعلم ومهارته، التي تسمح بالنجاح في القيام بتنفيذ مهام أو حل مشكلات بنجاح.

ونذكر هنا تعريف أورده شومسكي N. chomsky بتركيزه على الكفاية اللغوية " الكفاية نسق مكون من القواعد، المدجة Integres من طرف مستعمل لغة طبيعية ، وهي تسمح له بتكوين عدد غير محدود من الجمل التي لم يسبق له أن سمع بها " (فرج عبد القادر طه وآخرون، ١٩٩٣)١١.

ومعلوم أن من الأسس العلمية للكفايات هي النزعة الوظيفية التي تهتم بالدرجة الأولى بالدور النشط، الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية، وتجعل منه محور الفعل التعليمي ، ومن الدعائم التي تركز عليها الوظيفية نذكر :

- تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم.
- تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
- تشرح أهداف النشاط والمفاهيم المرتبطة به.
- ترجع بالمتعلم إلى مختلف المصادر وتسمح له بإثراء بناء واقعه وفهمه بشكل جلي.
- تثير التساؤلات لدى المتعلم.
- تطلب من المتعلم أن يقيم علاقات بين تعلماته.
- تأخذ بيد المتعلم وتجعله يساهم في بناء تعلماته.
- تطلب من المتعلم أن يفكر فيما تعلمه وفي إستراتيجيات التعلم.
- تطلب من المتعلم أن يساهم في تنظيم أنشطة التعلم.

- تقحمه في الفعل التعليمي لتجعله يبنى معلوماته، ومعارفه السلوكية، ومعارفه الفعلية.

وعلى العموم، فإن إستراتيجية الكفايات تنطلق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معارفه جاهزة إلى المتعلم، ولكن يقدم له - فقط - توجيهات سديدة، حيث يقوم المتعلم بدوره إلى تحويلها إلى معلومات ثم إلى معارف فعلية. ولهذا، فإن الكفاءة تحدد بكونها معرفة مهارية وأنها تكتسب في سياق الإنجاز، حيث إن المعلم يؤدي دوراً في اكتساب المتعلم للتعليمات، وفي تنظيم أنشطة التعلم وإذكائها وتقييمها، الأمر الذي يؤدي إلى إدماج المعارف السلوكية والمعارف الفعلية.

يكون المعلم في وضعية قيادة المتعلمين إلى إدماج مركبات الكفاية، بأن يطلب منه إنجاز أعمال مندمجة وأنشطة تعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أن الكفايات كبيداغوجية استحوذت على الكثير من النظم التربوية الغربية حيث اعتمدها رسمياً أمريكا في سنة ١٩٦٠م بغرض تصحيح مردود التلاميذ التربوي؛ لتشهد تنمية تقنية، وإنسانية لما اشتدت الحاجة إلى ذلك سنة ١٩٨٠م وسنة ١٩٩٩م أدخلت على مختلف أطوار التعليم في الكيبك، وفي فرنسا سنة ١٩٧٩م بعدما فشلت بيداغوجية الأهداف إلى تحقيق طموح المدرسة الفرنسية. أما بلجيكا فقد عرفت هذه البيداغوجية سنة ١٩٩٣م؛ لتهدف إلى إدماج التعليمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي التعليمي.

وإستراتيجية الكفايات كتوجيه حديث ينادي بالاهتمام والتركيز على نشاط المتعلم أدى إلى ظهور مجموعة من الطرائق تسمى أحيانا بالطرائق النشيطة أو الفعالة.

".....نسمي كل طريقة نشيطة كلما كان المتعلم فعالاً إرادياً ونشطاً وواعياً، بتربيته الخاصة والمعايير التي تستند إليها الطرائق النشيطة هي: (١) النشاط (٢) الحرية (٣) التربية الذاتية ".....(عبد اللطيف الفاربي وآخرون. المرجع السابق ص ١٩٧) ومن الطرائق التي تصلح نموذجاً لتدريس أنشطة اللغة العربية نذكر:

١- طريقة النشاط :

يكون الاعتماد على التلاميذ أنفسهم وفعاليتهم، ".....فيها يقوم المعلم بتكليف تلاميذه بجمع الشواهد والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدرس، من مواقفهم الحياتية ومن موضوعات القراءة والنصوص المقررة عليهم ثم يطلب منهم أن يتعاونوا على فهم الموضوع واستنباط القاعدة.....".

وعملياً قد يجد المعلم صعوبة في تطبيق هذه الطريقة نظراً لضيق وقت الحصص المحدودة؛ لذا يرى بعضهم الاكتفاء بأمثلة الكتاب المدرسي والإعداد في المنزل.

٢- طريقة حل المشكلات :

تعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة ، وتصلح لتدريس كثير من المواد الدراسية ويطلق عليها " الطريقة العلمية للوصول إلى النتائج " وتعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلم ، وذلك بمتابعة المعلم لأعمال التلميذ اللغوية من قراءة، وكتابة، وتعبير ، فيقوم المدرس (مثلاً) بملاحظة كتابات التلميذ من خلال موضوعات التعبير ، فيجمع الأخطاء اللغوية ، ثم يناقش التلاميذ في تنوع الأخطاء ، وأسباب الوقوع فيها وبهذا يتبين للمعلم جهل التلاميذ بالقاعدة النحوية في الموضوعات التي سبق دراستها، أو عدم المعرفة بالقاعدة موضوع الدرس فيقع التلميذ في حيرة من أمره ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه، وهنا يتدخل المدرس لمساعدة التلاميذ، وذلك بتوضيح القاعدة النحوية؛ ولذا فإن نجاح هذه الطريقة يعتمد على:

أ- مدى فعالية التلاميذ من جهة .

ب- مدى مهارة المعلم في إشعار التلاميذ بما وقعوا فيه من أخطاء ، وكيفية معالجة هذه الأخطاء .

ويتمثل دور المدرس في تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب مستوياتهم وتقديمه لكل مجموعة ما يمثل مشكلة بالنسبة لها.

و معلوم أن لكل طريقة تدريس مميزاتا و عيوبها فلا توجد طريقة أفضل من طريقة ، فالمدرس الناجح يستطيع اختيار الطريقة المناسبة في الموقف المناسب ، ففي المرحلة الثانوية يستطيع المدرس مثلاً الجمع بين الطريقتين القياسية والاستقرائية إذا كان موضوع الدرس جديدا ، أو يستخدم طريقة النص الأدبي إذا سبق تناول الموضوع ، كما يستطيع استخدام الطريقة الإقتضائية في المراجعة النحوية.

٣- طريقة المشروع :

يرد المشروع في العديد من المؤلفات كإستراتيجية أو بيداغوجية حديثة "تهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على نفسه في علاج المشكلات ودراستها والتفكير في حلها " (اللجنة الوطنية للمناهج (الجزائر)، ٢٠٠٣، ص ١٠).

والمشروع من حيث أسسه النظرية يميل إلى توجه - جون ديوى - ، وهو يقدم للمتعلمين في صيغة وضعيات تعليمية حول مشكلة معينة واضحة ، تدفع التلاميذ إلى الشعور بها والميل إلى بحثها حسب قدرات كل منهم ، ولما كان موضوعنا تعليم العربية لغة ثانية، فإن إستراتيجية المشروع تحقق بامتياز غايات الانغماس اللغوي، من خلال التعلم الجمعي، كأن يمارس المتعلمون نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي ، حيث يمكن للأستاذ بناء

وضعيات تعليمية، واعتماد آليات المشروع المفصلة أدناه، فيبرمج في التعبير الشفوي مثلاً، الإعداد لمقابلة صحفية أو استجواب شخصية، أو تحضير مرافعة للمطالبة بحقوق.... إلخ أما التعبير الكتابي فقد يطلب من المجموعات، التعاون لكتابة قصة، أو التفكير في صياغة وصفة استعمال لجهاز ما.... إلخ.

هذا و نشير إلى أن إستراتيجية المشروع، تصلح لكل أنشطة اللغة العربية، و على المعلم أن يحسن التوظيف، ومناقشة المشروع مع المتعلمين وتجاوز العوائق.

والمشروع له صيرورة تتحدد عادة في الخطوات المنهجية التالية:

١- اختيار المشروع وتحديد أهدافه.

٢- تخطيط المشروع وتنظيمه.

٣- تنفيذ المشروع.

٤- تقييم المشروع.

ولقد اعتمدت هذه الطريقة في المناهج الجديدة التي شملت الحلقة الأولى في التعليم الابتدائي وذلك في جميع المواد بدءاً باللغوية منها.

٤- طريقة التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني أحد صور المشروع الذي نال حظاً وافراً من التأسيس و التطبيق، لاسيما داخل مؤسسات التعليم بدول الخليج.

و هو نموذج تدريس، يتطلب من التلاميذ العمل معاً جماعياً والتحاور فيما بينهم، والتعاون لفهم موضوع الدرس، في جو تفاعلي، وإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية، فتنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية، فهو الموقف الذي يكون فيه لكل فرد مسؤولية في أن يتعلم، و يعلم بقية أفراد الجماعة، فيقيم التلميذ أولاً ثم المجموعة، ويكون الهدف الأساسي هو أن التلاميذ يتعاونون فيما بينهم لفهم الموضوع و بالتالي فإن تحرك الفرد لتحقيق هدفه يساعد على تحرك باقي أعضاء جماعته نحو هدفهم المشترك (حسين عبد العزيز الدريني، ١٩٨٦م: ص٧٤٣)١٨.

يتبين لنا في أعقاب هذه الصفحات مدى التطور السريع، والنشاط الحثيث اللذين يميزان ميدان التخطيط اللغوي عند الغربيين خاصة، في سعيه لأن يصير صناعة حديثة وبناء أنجع مناهج التعليم، بوضعها و مراجعتها وفق أسس و نماذج نظرية، وتطبيقية في الآن نفسه، كمظهر لإستراتيجيات التخطيط، الأمر الذي سمح بتحصيل المهام التعليمية لمجموعة من الرؤى و المقاييس، المرتبطة بضرورة تخطيط مواز يراعي خصوصيات تعليمية اللغة الثانية، من مختلف الجوانب و تمثل لطبيعة هذه الأخيرة كواقع مجرد و ممارسة في الوقت نفسه، و للعلاقة بين المستندات (اللغوية) النظرية، والعملية، والتعليمية والتحصيلية لها، و غير ذلك من المبادئ المهمة التي تمتلك قيمة علمية كبيرة.

كما مثل مجموع تلك الرؤى و الحقائق العلمية، الركيزة التي بررت تبني مقاربات وظيفية بكل ما تدعمه من طرائق نشيطة، تتوسلها لتحقيق الغايات ، علما أنه لا يمكن أن نختر هذه المخططات بعيداً عن الإطار الديدكاتيكي في صفوف الدراسة أو في غيرها من المؤسسات المؤهلة لذلك ، ومن هنا فقد اكتفينا في هذا المقام بتقديم الإستراتيجيات الكبرى للتخطيط اللغوي الخاص باللغة العربية، مع التأكيد على أهمية التخطيط الأولي، و المضي إلى تخطيط مواز يقوم عليه ويتجاوزه في الوقت نفسه ، وهو ما تفرضه التعديلات الجذرية الحاصلة على مستوى المتعلم ذاته، وما يحمله من نسق لغوي أول يصارعه ويقف دون حصول الاكتساب اللغوي الطبيعي، وذلك بسبب نتوءات التداخل اللغوي بين نظامين أو مجموعة من الأنظمة المتنافرة و غير المتجانسة، فالوجهة النظامية التي طالما نادى بها الباحثون كونها تركز على نظامي التعليم والتعلم ، وعلى التفاعلات الحاصلة فيما بين مكوناتها، تستوجب على المختصين أفراداً و مؤسسات تولى التخطيط الاستراتيجي بكل العناية والاهتمام، في مثل الظروف الحضارية المعاصرة التي تتميز بانفتاح المؤسسات الاجتماعية بعضها على بعض، واتصالها المباشرة المتعددة الأبعاد .

المراجع

- 1- Hallyday ,M.A.K:1973,Exploration in the functions of language,Edward Arnold,London Hallyday (1973).
- 2- Hagége,C.:1983,Voies et destins de l'action humaine sur les langues,dansFodor et Hagége(éd)(1983).
- 3- Fishman, J.A .:1968,Reading in the sociology of language, the Hague ,Mouton.

- 3-Dubois,D. et Maurais,J.:1987 ,L'aménagement linguistique,dans politique et aménagement linguistiques, Collection l'ordre des mots,Conseil de la langue française .
- ٤ - القاسمي، علي (١٩٨٣/٨٢)، تخطيط السياسة اللغوية في الوطن العربي و مكانة المصطلح الموحد،اللسان العربي ع ٢٣.
- ٥ - الفاسي الفهري، عبد القادر ١٩٩٥ م، في التعليم والتعريب،الاتحاد الاشتراكي،ع.٤٥١٤.
- 6-Nahir ,M. : 1989 , Language planning goals : a classification, Language problems, and language planning, 8/3
- 7- Rousseau,L.J. :1995 ,Terminologieet aménagement linguistique, <http://www.iula.upf.es/publi OO1.htm>.
- ٨ - الفاسي الفهري، عبد القادر ١٩٩٦ م،عربية النمو والمعجم الوظيفي،أبحاث لسانية (مج ١.ع/١)،منشوراتمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب،الرباط .
- ٩ - جونتان، بول (١٩٧٦ م)، التخطيط اللغوي،اللسان العربي،ع.١٤/ج.١.
- ١٠ - كولماس،فلوريلن (٢٠٠٠م)،اللغة و الاقتصاد،ترجمة أحمد عوض،عالم المعرفة،ع.٢٦٣،الكويت.
- 11- Moatassime,A. :1992,Arabisation et langue française au maghreb,Collection tiers monde,presses Universitaires de France.
- 12- RICHTERICH, Rene : 1985 . Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage .Paris : Hachette.
- 13- GALISSON , ROBERT :1980 . D'HIER A AUJOURD'HUI LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES paris CLE international.
- ١٤ - عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ١٩٩٤ م.
- ١٥ - فرج عبد القادر طه و آخرون، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي، دار سعاد الصباح ١٩٩٣ م.
- ١٦ - اللجنة الوطنية للمناهج (وزارة التربية الوطنية) الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر ٢٠٠٤ م.
- ١٧ - حسين عبد العزيز الدريني، أثر التعاون و التنافس على التفكير الابتكاري، الكتاب السنوي في علم النفس، المؤتمر الثاني لعلم النفس، المجلد الخامس، (القاهرة) ١٩٨٦ م.

الأصول العربية في لغة الصحافة التركية وأثر ذلك على تعليم اللغة العربية للأتراك

د. زكي أبو النصر البغدادي

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

الملخص

يتمتع الوطن العربي بموقع جغرافي ممتاز، حيث يمثل حلقة الوصل بين قارات العالم الست، ويمتاز بموارده الغنية وحضارته الأصيلة؛ مما جعله مطمعاً للدول الاستعمارية منذ العصر الجاهلي حتى يومنا هذا، ومن ثم فقد اختلطت الدماء وتلاحت اللغات وعربت مئات الكلمات. تعد اللغة العربية من أهم اللغات السامية ومن أقدم لغات العالم، ولم تخرج في جاهليتها من شبه الجزيرة العربية، ولم يتكلم العرب بغير لغتهم، ولا كتبوا بغير ألف بائهم طيلة تاريخهم، ولهذا فقد حافظت اللغة العربية على كيائها وأصالتها.

لقد تسربت مفردات كثيرة من العربية إلى اللغات الأخرى عقب نزول الوحي. لذلك نجد آلاف الكلمات العربية قد تسربت إلى اللغات: التركية والفارسية والأوردية إضافة إلى الإسبانية والبرتغالية والإفريقية والهندية والمجرية وغيرها من اللغات.

ستتناول في هذا البحث تأثير اللغة العربية في اللغة التركية؛ من خلال رصد المفردات العربية في الصحف اليومية، وخاصة ما يتعلق بالمقالات السياسية، حيث أتاحت الفرصة للباحث أن يعيش زمناً طويلاً في تركيا دارساً للماجستير والدكتوراة ومدرساً للغة العربية للأتراك، وقد عايش بنفسه تلك التأثيرات اللغوية.

• يهدف هذا البحث إلى إظهار ما للغة العربية من تأثيرات مباشرة على اللغة التركية المستخدمة في الصحف اليومية الصادرة في تركيا مثل جرائد: Zaman- Türkiye- Milli Gazete- Milliyet- Net Gazetesi- Cumhuriyet. كما يتناول بالدراسة تحليل المفردات ذات الأصل العربي الواردة في هذه الصحف، وتحليلها في مستوياتها اللغوية المختلفة، وتشمل "المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي والمستوى الدلالي" مع عقد مقارنة بين القواعد التي تحكم صياغة العدد في كلتا اللغتين، وتوضيح التشابه والاختلاف بهدف الاستفادة من هذا الكم الهائل من المفردات والجمل، ذات الأصل العربي، المستخدمة في اللغة التركية في تدريس اللغة العربية للأتراك من خلال:

- تحديد طريقة التدريس التي تناسب الطلاب الأتراك بالتركيز على الجوانب الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، التي تصعب على الطلاب- بسبب الاختلافات في هذه الجوانب- بين اللغة الأم واللغة العربية.
- إعداد المواد الدراسية المناسبة للطلاب الأتراك .
- إفادة معلمي اللغة العربية في مدى تحقق الأهداف التعليمية للطلاب.
- تحقيق الفائدة للعاملين في مجال الترجمة بين اللغتين العربية والتركية؛ من خلال إظهار أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين؛ ليتمكن المترجم من الإحاطة بجوانب النص المراد ترجمته إحاطة شاملة دقيقة، لا تستوعب المستوى النحوي المفرداتي فحسب، بل تتعداه إلى مستوى الخطاب، ونوعه، وظروفه الموضوعية.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في إظهار التأثير الواضح للغة العربية في لغة الصحافة التركية؛ من خلال الاطلاع على عدد من الصحف اليومية التركية، والوقوف على المفردات والتراكيب ذات الأصول العربية وتحليل مستوياتها اللغوية المختلفة "المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، المستوى النحوي، المستوى الدلالي"، وتوظيف نتائج البحث في إعداد المواد الدراسية التعليمية المناسبة للمتعلم التركي وإفادة معلمي اللغة العربية في مدى تحقق الأهداف التعليمية للطلاب.

أسئلة البحث

يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- هل تسربت مفردات عربية إلى اللغة التركية؟
- ٢- ما أسباب ذلك؟
- ٣- هل بقيت المفردات العربية دون تغيير؟
- ٤- هل حدث اختلاف في الجانب الصوتي، أو الصرفي، أو النحوي، أو الدلالي؟
- ٥- هل تمثل هذه المفردات مشكلة؟ أم تسهم في كثير من الحلول المتعلقة بتعليم اللغة من حيث وضع مناهج خاصة، ومواد تعليمية موجهة للطلاب الأتراك؟

منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في مناقشة موضوعات هذا البحث. وذلك من خلال جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع، وقراءة المقالات الصحفية اليومية الواردة في كبريات الصحف التركية، وأكثرها انتشاراً، ورصد الكلمات، والتراكيب ذات الأصل العربي، وتصنيفها، وتحليلها صوتياً، وصرفياً، ونحويّاً، ودلاليّاً.

اقتصر الباحث على قراءة وتحليل المقالات ذات الطابع السياسي الواردة في الصحف اليومية في الفترة من

١/٠٣/٢٠١٣م إلى ٣٠/٠٤/٢٠١٣م ومن أهم هذه المقالات:

"رئيس الوزراء أردوغان يتحدث إلى مجموعته الوزارية" Başbakan Erdoğan group

toplantısında konuştu المصدر: جريدة zaman الصادرة في: ٠٥/٠٣/٢٠١٣م

سيأتي الدور علينا إن شاء الله: Sıra bize de gelecek inşallah مقال لرئيس الحزب القومي

الحركي: دولت بهشلي. المصدر: جريدة Milliyet الصادرة في ١١/٠٤/٢٠١٣م

"أمهات الشهداء" Şehit annelerinin مقال لزعيم حزب الشعب الجمهوري. المصدر: جريدة Cumhuriyet الصادرة في ٠٥/٠٤/٢٠١٣م

"داوود أوغلو: فرصة مهمة من أجل الحل" Çözüm için önemli bir fırsat المصدر: جريدة Türkiye الصادرة ٠٧/٠٤/٢٠١٣م

"ارتفع الضغط في مجلس الشعب". Meclis'te tansiyon yükseldi المصدر: جريدة Sabah الصادرة في: ٠٩/٠٤/٢٠١٣م

أدوات البحث

اعتمد الباحث على المراجع العربية والتركية التي تناولت الدراسات التقابلية، والتحليل اللغوي، وكذلك الاستفادة من المعاجم اللغوية الخاصة باللغتين محل الدراسة.

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذا الموضوع غير كافية -من وجهة نظر الباحث- وذلك منشؤه البرود في العلاقات التركية العربية الذي استمر عقوداً طويلة ، ومن ثم فإن الباحث يرى أن هذا الموضوع يمكن أن يسد ثغرة في حقل الدراسات اللغوية التركية العربية، ويفتح المجال واسعاً لدراسة التأثيرات العربية في اللغة التركية بشكل موسع، ورؤية واضحة، بغرض وضع المقررات الدراسية المناسبة للطالب التركي، التي تراعي مظاهر التشابه والاختلاف بين اللغتين، وتأخذ في الحسبان الاختلاف بين الثقافتين.

ومن أبرز الدراسات في هذا المجال:

دراسة " جودت جقمقجي" اقتراض التركية من العربية، ٢٠٠٦م" وتتلخص في أن اللغة التركية اقترضت من العربية كثيراً من المفردات، والتراكيب؛ وذلك نتيجة العلاقات التاريخية بين الشعبين. وقد عالج الباحث نوعية ومجالات الكلمات المقترضة والتغيرات الصوتية، والصرفية، والدلالية، التي طرأت على الألفاظ العربية عند انتقالها إلى اللغة التركية.

دراسة "جاسم علي جاسم، دراسة تقابلية بين اللغات العربية، والماليزية، والتركية، والفارسية على مستوى العدد، ٢٠١٢م" وقد حاول الباحث تحليل هذه المشكلة من خلال إجراء دراسة تقابلية بين اللغات العربية والماليزية والتركية والفارسية على مستوى العدد نظراً لاختلاف قواعده في اللغة العربية عن هذه اللغات.

دراسة أمر الله إيشلر: "الأصوات اللغوية في التركية والعربية، ١٤٢٤" قام الباحث بدراسة تقابلية بين أصوات اللغة التركية كلغة منشودة، والعربية كلغة أم. وانطلاقاً من الصورة القوية لفرضية التحليل التقابلي، تم تحديد أوجه الشبه والخلاف بين فونيمات التركية والعربية. وتطرق البحث إلى الصعوبات التي من المحتمل أن يواجهها الطلاب العرب، وشخصت هذه الصعوبات بتقديم أمثلة من أخطاء الطلبة السعوديين. بالإضافة إلى ذلك فقد تناول البحث الدور السلبي للكلمات العربية الدخيلة على التركية في نطق اللغة التركية نطقاً صحيحاً بالنسبة للطلاب العرب.

المقدمة

استفادات اللغة التركية كثيراً من الاختلاط الذي حدث بين الشعيين العربي والتركي، فاللغة العربية لغة القرآن غنية الألفاظ والتعبيرات والمصطلحات المختلفة، ومتشعبة القواعد، وعميقة الجذور، مما كان له كبير الأثر في اللغة التركية باعتبارها إحدى لغات الدول الإسلامية.

شغف العثمانيون بتعلم اللغة العربية أيام الحكم العثماني، وبرعوا فيها وألفوا فيها كتباً لتعليم أبنائهم وتثقيفهم بالثقافة العربية الإسلامية. وكان اهتمام العثمانيين ينصب أكثر على تأليف الكتب الدينية لتنشئة بني وطنهم على أصول الدين الإسلامي، وقد كان تقليداً لدى شعراء الترك العثمانيين منذ نشأة أدهم إلى ما قبل القرن العشرين أن يؤلفوا الدواوين، أو يكتبوا بعض القصائد بالعربية إظهاراً لتبحرهم فيها، ودليلاً على ثقافتهم الإسلامية، واطلاعهم الواسع.

انتشرت اللغة العربية بين الترك، فكان منهم من يتحدث بها ويفتخر بامتلاكه ناصيتها، وكان لهذا كله أثر بالغ في انتقال كثير من الألفاظ، والتعبيرات، والمصطلحات العربية إلى التركية. وقد كثرت هذه الألفاظ في اللغة التركية في بعض العصور، لدرجة أنها كانت تزيد عن الألفاظ التركية بكثير. وقد اقتبست التركية العروض العربي، ومصطلحات النحو والصرف العربية، وانتقلت كثير من الموضوعات العربية إلى الأدب التركي، وراجت الترجمة عن العربية خاصة في مجال الكتب الدينية، والعلمية، والتاريخية (أحمد متولي: ١٩٩١، ٢).

دخل الترك البلاد العربية ولاسيما العراق، منذ خلافة المعتصم، وكان الجنود والغلمان الترك منتشرين بكثرة، كما كانت الجوارى التركيات أغلى من غيرهن لجمالهن ورقتهن، ولاشك أن لتسربهن إلى منازل العرب وقصورهن أثراً في الحياة الاجتماعية، والعادات، واللغة عام ١٥١٦ م وذلك في معركة مرج دابق قرب حلب.

منذ ذلك التاريخ والتماس الاجتماعي، والسياسي يتوثق بين الأمتين بوصول الحكام العثمانيين الذين أخذوا يحكمون بلاد الشام وفلسطين، ومصر باسم السلطان العثماني، الذي تبني فكرة الخلافة الإسلامية بعد انتهائها من مصر. وشيئاً فشيئاً غرس العثمانيون عاداتهم، وتقاليدهم، ولغتهم في رحم الأرض العربية وشعبها، وكان التزاوج وطلب العلم، والتقرب من الحاكم في الباب العالي، أو الوالي المعين من قبله، أهم سبل تداخل الشعيين، وإقبال العرب على تعلم اللغة العثمانية.

أخذ العثمانيون الكثير من مفردات العربية باعتبارهم مسلمين؛ فكانت العربية لغة الدين، والعلم، والفارسية لغة الشعر والخطاب، ولهذا نجد الكثير من الألفاظ العربية والفارسية في اللغة العثمانية القديمة، وكذلك في اللغة التركية المعاصرة..

منذ أن دخل السلطان محمد الفاتح القسطنطينية والأتراك يسعون إلى التوسع غرباً في أوروبا، ومحاولة الاستيلاء على الشام ومصر من أيدي المماليك، حتى تم لسليم الأول دخول البلاد العربية بعد انتصاره على قنصوة الغوري آخر مماليك مصر

خالط الترك العرب قروناً طويلة منذ حكم العثمانيون المنطقة العربية، وقد دام ذلك الحكم أكثر من أربعة قرون قربت فيه بين طبائع الشعبين، وعاداتهما وتقاليدهما، وطبعت الحياة العربية ببعض سمات الحياة التركية والعكس بالعكس. وبالرغم من أن الحكم كان تركياً إلا أن العربية الفصحى ظلت محافظة على كيانها ووجودها، وظلت صامدة قوية تأبى الأخذ عن التركية لثرائها وغناها، اللهم إلا بعض الألفاظ القليلة التي انتقلت منها إلى العامية والفصحى، وجل هذه الألفاظ في لغة الإدارة، والحياة الاجتماعية، وفي المصطلحات العسكرية، وأسماء الأَطعمة.

بعد أن انتهى الحكم العثماني للبلاد العربية أخذت بعض الكلمات التركية الوافدة تختفي بالتدريج، إما لعدم حاجة الحياة الجديدة لها، أو كرهاً للحكم السابق وبغضاً لذكراه. ورسخت بعض الكلمات الأخرى، وبقيت على الألسن إلى يومنا هذا، إما لكثرة ورودها في الكلام للحاجة إليها، مما أكسبها سهولة في التناول رغم وجود مرادف لها في العربية أحياناً، أو أنها اكتسبت من كثرة الاستعمال مدلولاً واسعاً يصعب الحصول على مثيل له بين الألفاظ العربية.

لكل من الفصحى والعامية مجالها الحيوي المستقل عن الآخر، ويتجلى استقلال كل منهما عن الأخرى فيما يتعلق بمشكلة الدخيل وإن اللفظ يدخل إلى الفصحى بقيود، ويتسلل إلى العامية في حرية، والفصحى تستعير ألفاظاً خاصة، لا نجد لها مقابلاً في ثروتها اللفظية، ولكن العامية تستعير وفي يدها البديل أحياناً. وهذه وجهة في التفرقة ذات أهمية كبيرة.

لمحة تاريخية حول التأثيرات المتبادلة بين اللغتين:

في هذا الفصل نتحدث عن الأسباب التي جعلت اللهجات العربية في كافة الأقطار تستوعب عدداً كبيراً من المفردات التركية في مناحي الحياة المختلفة؛ الاجتماعية، والإدارية، والعسكرية، والتعليمية. هذه الألفاظ تستخدم منذ بدايات الحكم العثماني للعالم العربي حتى يومنا هذا، وستتحدث عن الأسباب المختلفة لتأثير اللغة

العربية في اللغة التركية، وتغلغل الثقافة العربية في المجتمع التركي؛ لأسباب ذات علاقة بالدين، والتاريخ، والجغرافيا.

لقد بدأت أهمية اللغة التركية منذ أن خالط الترك العرب إبان الحكم العثماني الذي دام زهاء أربعة قرون قربت بين طباع الشعبين وعاداتها وتقاليدهما، وطبعت الحياة العربية ببعض سمات الحياة التركية والعكس بالعكس.

يقول (متولي: ١٩٩١م): مع أن الحكم كان تركياً إلا أن العربية حافظت على كيانها ووجودها، وظلت صامدة قوية تأبى الأخذ عن التركية لثرائها وغناها. اللهم إلا بعض الألفاظ القليلة التي انتقلت منها إلى العامية والفصحى لتغير ظروف الحياة، وجل لهذه الألفاظ في لغة الإدارة، وفي الحياة الاجتماعية، وفي المصطلحات العسكرية وأسماء الأطعمة وما إليها.

لقد استفادت اللغة التركية من اختلاط الشعبين العربي والتركي؛ فاللغة العربية لغة القرآن ثرية بالألفاظ والتعبيرات والمصطلحات المختلفة ومتشعبة القواعد عميقة الجذور؛ مما كان له الأثر الكبير في لغات الشعوب الإسلامية لا سيما اللغة التركية.

أحب العثمانيون اللغة العربية واهتموا بها فكانت اللغة الرسمية السائدة في العصر-العثماني، وكانت القوانين تصدر إلى الحكام بالعربية، وقد منح السلاطين العثمانيون العلماء مزايا خاصة لمن أجاد العربية منهم. لقد كان تقليداً لدى شعراء الترك العثمانيين منذ نشأة أدهم إلى ما قبل القرن العشرين أن يؤلفوا الدواوين، أو يكتبوا بعض القصائد بالعربية؛ إظهاراً لتبحرهم فيها، ودليلاً على ثقافتهم الإسلامية ومعرفتهم بها.

كان عهد اللغة العربية بتركيا قديماً، حيث اعتمدت العربية لغة الأتراك فور اعتناقهم للإسلام خلال فترة حكم القراخانيين سنة ٩٣٢م، الذين اتخذوا الحرف القرآني لكتابة اللغة التركية، ثم أصبحت العربية بعد ذلك اللغة الرسمية للدولة التركية في الأناضول.

واستمر تعليم اللغة العربية في العهد العثماني، باعتبارها لغة النظام الإداري، الذي ورثه العثمانيون من الأتراك السلجوقيين، الذي لم تكن فيه للثقافة التركية الطابع الغالب في المجتمع الإسلامي؛ بل كانت منصهرة في ثقافة إسلامية مشتركة.

وفي عهد مصطفى كمال أتاتورك عرف تعليمها فترة ركود مفاجئ خلال تأسيس الجمهورية التركية، وذلك إثر قرار أتاتورك توحيد التعليم، الذي تم بموجبه إلغاء المدارس التقليدية التي كانت تدرس بها اللغة العربية.

وتسود اليوم قناعة عارمة لدى الأتراك في تعلم اللغة العربية لنفض الغبار عن جزء كبير وعريق من تراثهم أيام فترة الحكم العثماني. ذلك أن أرشيف الدولة العثمانية يحفظ ذاكرة على جانب عظيم من الأهمية من التاريخ السياسي للعرب والأتراك، بل وأيضا عن التاريخ الاجتماعي، والثقافي، والقضائي، والديني. نتيجة لانتشار اللغة العربية بين الترك كان منهم من يتحدث بها، ويفتخر لامتلاكه ناصيتها، وكان لهذا كله أثر بالغ في انتقال كثير من الألفاظ، والتعبيرات، والمصطلحات العربية إلى التركية. وقد كثرت هذه الألفاظ في اللغة التركية في بعض العصور لدرجة أنها كانت تزيد عن الألفاظ التركية بكثير.

استمر الحكم العثماني للعالم العربي قروناً طويلة، كانت البلاد تخضع فيها للحكم العثماني على تفاوت في أشكال الخضوع والتبعية ودرجاتها. وحدثت في تلك الفترة تغيرات كثيرة في المجتمع العربي، ومن خلال هذه الفترة الطويلة انتقلت إلى اللهجات العربية كلمات تركية كثيرة فرضتها ظروف الحكم العثماني، واحتكاك الترك بالعرب منذ خلافة المعتصم حيث انتشر الجنود الترك في ربوع الدولة.

منذ أن أعلن أتراك تركستان إسلامهم وهم يتوافدون على الأرض العربية، وكان منهم تجار، ورجال علم، وسياسة، وكثير منهم أقام بشكل دائم. والعناصر التركية كثيرة ومختلفة في مواطنها في شرقي آسيا، متباينة في لغاتها؛ فمنهم المغول والغزنويون، والسلاجقة، والتاجيك، وآخرهم العثمانيون.

اتصل العرب بالترك عام ٥٤ هـ عندما عبر عبيد الله بن زياد والي خراسان زمن معاوية بن أبي سفيان نهر جيحون واستولى على بخارى. ثم تواصلت الفتوحات الإسلامية في بلاد الترك، واعتنق الكثير منهم الإسلام منذ ذلك الحين، وبقيت الثقافة التركية تحت تأثير الثقافة العربية قرابة العشرة قرون الأخيرة. وقد عبر الأدب التركي عن التلاقح الثقافي بين الجانبين، وكانت هناك محاولة العالم اللغوي التركي محمود الكشغري لتعليم العرب اللغة التركية وقام بتأليف معجمه الفريد (ديوان لغات الترك) باللغة العربية عام ٤٦٦ هـ في بغداد، وأهداه للخليفة العباسي المقتدى بأمر الله (الداقوقي: ١٦، ١٩٩٨).

انبهر الأتراك بسحر بلاغة القرآن وتمثلوا بالسنة النبوية، فكاننا من أعظم مصادر الثقافة التركية، كما ظهر الشعر الصوفي التركي بتأثير كتاب (نهج البلاغة) للإمام علي بن أبي طالب في كل الساحة التركية الواسعة من بلاد تركستان الشرقية وحتى الدويلات التركمانية، وفي بلاد فارس والعراق وبلاد الأناضول الغربية وصولاً إلى مصر، في دواوين الشعراء الأتراك العلويين أحمد يسوي، ويونس أمره، وبكتاش ولي، ونسيمي البغدادي، وعلي شير نوائي، وفضولي البغدادي، وغيرهم، وبعد أن أخذ الشعراء الأتراك يستخدمون أوزان العروض العربية في أشعارهم. ويمكننا القول بأن معظم الأشعار التركية في القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلادي كانت تدور حول السيرة النبوية والمولد النبوي الشريف، والزهد والحكمة، والدروس المستقاة من التاريخ الإسلامي، بحيث أصبح القرنان السادس عشر والسابع عشر الميلاديين، العصر الذهبي للثقافة التركية. بل لقد بلغ الشعر التركي في عصر الازدهار السياسي للدولة العثمانية، شأنًا عالياً من التقدم على أيدي مجموعة من الشعراء العظام، كان على رأسهم الشاعر التركماني العراقي، فضولي البغدادي (٨٨٨هـ) الذي يعد حتى اليوم، أمير الشعر التركي الكلاسيكي وشكسبير الثقافة التركية بلا منازع، بعد أن ترك ١٥ ديواناً باللغات التركية، والفارسية، والعربية. وإذا كانت حركة الترجمة بين اللغتين العربية والتركية، قد تناولت مختلف أنماط العلوم والفنون والثقافة، التي بدأها الأتراك بترجمة ميراثهم الثقافي إلى العربية وكذلك ترجمة الشعائر الدينية الإسلامية، والآيات وكتب التفسير، والفنون الإسلامية إلى التركية، مما أدى إلى نبوغ العديد من العلماء الأتراك في التفسير، والفقه، والتصوف، والإلهيات، والتاريخ، والرحلات والفهرسة، ليس من ناحية الكم فحسب، وإنما من الناحية الموضوعية أيضاً. غير أنه، يمكننا التأكيد بأن الثقافة التركية - أيضاً - قد أثرت في الثقافة العربية الإسلامية اعتباراً من القرن الخامس عشر الميلادي، من خلال إبداعات الأتراك العلمية والثقافية من جهة، ومن جهة أخرى كبوابة شمالية للعالم العربي، لعبور أفكار النهضة الأوروبية: الحقوق والحريات والديمقراطية، والنهوض القومي والاشتراكية، والمطالب الشعبية، وتشكيل الأحزاب وغيرها، في تلاقح ثقافي مثمر، أدى إلى تحقيق فكرة "التثقف من الخارج" المعروفة في الأنثروبولوجيا الثقافية، التي قال عنها الدكتور محمد الجوهري، بأنها تشتمل على "تلك التغيرات التي تحدث في ثقافة معينة بتأثير ثقافة أخرى. الذي ينتج عنه ازدياد التشابه بين الثقافتين المعنيتين، وقد يكون هذا التأثير متبادلاً أو طاغي التأثير من جانب واحد." ورغم أن حركة التغريب التي تبناها المثقفون العثمانيون الذين درسوا في الجامعات الأوروبية خلال القرن الثامن عشر الميلادي، قد استهدفت الثقافة الإسلامية من خلال الدعوة إلى الأخذ بالثقافة الغربية، حلاً للإشكاليات السياسية - الاجتماعية في الدولة العثمانية واندفاعاً وراء حركة العصرنة اعتباراً من القرن التاسع عشر الميلادي، فإن الثقافة الإسلامية المتأصلة في النفوس والتمسك باللغة العربية: لغة القرآن والأذان والصلاة التي أصبحت جزءاً من تركيب المجتمع التركي، قد استطاعت الثبات والاستمرار إلى

جانب حركة الحداثة ذات النكهة الإنسانية غير الراضية للآخر المغرد خارج السرب، من خلال أشعار محمد عاكف (١٨٧١-١٩٣١م) الوطنية المشبعة بالروح الإسلامية، وقصص أحمد مدحت المدافعة عن الإسلام، وكتابات محمد جلال، ويعقوب قدرى، وسليمان نظيف ويحيى كمال بياتلي، وسزائي قارقوج، ونجيب فاضل قيصا كوراك، وأركون كوزه، جنبا إلى جنب مع إبداعات الشعراء والأدباء العلمانيين- على سبيل المثال لا الحصر- الروائي حسين رحمي وخالدة أديب وأورهان كمال، ويشار كمال، وكمال طاهر، وجتين ألتان، والقاص عمر سيف الدين، ومحمود مقال، وسعيد فائق، وعزيز نسين، والشعراء أحمد هاشم، وناظم حكمت- وهو قاص وروائي وكاتب مسرحيات أيضا- وأيوب أوغلو وأتيل إهان، وأردال ألوف، ومتين ألتي أوق، والمسرحية الناقدة عدالت أغا أوغلو، والكتاب فكرت أوتيام، ومحمد الطان، وغيرهم كثيرون. وقد استطاع معظم هؤلاء من حمل الأدب التركي إلى مصاف الآداب العالمية المرموقة، بحيث نال الروائي التركي المرموق (أورهان باموق) جائزة نوبل للآداب كأول كاتب تركي.

لقد اقترض العثمانيون من العربية مفردات لا حصر لها حيث كانت العربية إبان الحكم العثماني لغة الدين والعلم، والفارسية لغة الشعر والخطاب لذلك نجد قسما كبيرا من اللغة العثمانية يتشكل من اللغتين العربية والفارسية.

وكتيجة طبيعية للاختلاط بين الشعبين فقد دخلت كلمات كثيرة من العربية إلى التركية حيث أدرك الأتراك منذ اعتناقهم الإسلام أهمية اللغة العربية بالنسبة لهم كمسلمين. بقيت الثقافة التركية تحت تأثير الثقافة العربية قرابة العشرة قرون الأخيرة وحتى يومنا هذا رغم الانقطاع المؤقت بين العرب والأتراك خلال الحرب العالمية الأولى نتيجة السحب الكثيرة التي تجمعت في سماء علاقاتها. كان الأدب التركي خير معبر عن هذا التلاقح الثقافي بعد أن بدأ يفصح عن الازدهار الحضاري منذ القرن الحادي عشر الميلادي عندما استعمل الشاعر التركي يوسف خاص حاجب البلاساغوني من شعراء القرن الحادي عشر- الميلادي الحروف العربية غير الموجودة في الأبجدية التركية لكتابة قصيدته التعليمية الكبرى (قوتادغو بيليك) عام ١٠٦٩ م (الداقوقي: ١٩٨٥، ١١).

وإذا كانت حركة الترجمة بين اللغتين العربية والتركية، قد تناولت مختلف أنماط العلوم والفنون والثقافة، التي بدأها الأتراك بترجمة ميراثهم الثقافي إلى العربية وكذلك ترجمة الشعائر الدينية الإسلامية، والآيات وكتب التفسير، والفنون الإسلامية إلى التركية، مما أدى إلى نبوغ العديد من العلماء الأتراك في التفسير، والفقهاء، والتصوف، والإلهيات، والتاريخ والرحلات والفهرسة، ليس من ناحية الكم فحسب، وإنما من الناحية الموضوعية.

انتشرت اللغة العربية في جميع الأصقاع التركية في عهد عبد الملك بن مروان حيث أصبحت لغة العلم واللغة الرسمية للدولة معا ، ولقد بدأ تأثير اللغة العربية في اللغة التركية منذ أن اعتنق الأتراك الإسلام، عندما اتخذ الأتراك الأبجدية العربية خطأ لهم بعد أن استعملوا العديد من الأبجديات المختلفة.

انتقلت أوزان الشعر العربي إليهم عن طريق الفرس الذين كانوا قد تأثروا بها قبلهم، ونبغ عندهم شعراء السير العاطفية والبطولية من أصحاب الطرق الصوفية وغيرهم، إضافة إلى نظمهم للمدائح النبوية التي تأثرت كثيراً بالمفردات العربية.

في الصفحات التالية نتناول بالتحليل اللغوي المقارن عدداً من المقالات السياسية التركية الواردة في الصحافة التركية اليومية. نركز على المستويات: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية للكلمات التركية ذات الأصل العربي التي وردت في المقالات المذكورة وذلك على النحو التالي:

أولاً: أسماء بعض الصحف التركية

Cumhuriyet

Hürriyet

Milliyet.com.tr
BASINDA GÜVEN

Taraf
DÜŞÜNMEK TARAF OLMAKTIR

Haberler.gen.al
HABERLER BURADA OKUNUR

MİLLÎGAZETE
Hak Geldi Batıl Zail Oldu

SABAH

Takvim

VATAN

YENİ
akıt



ثانياً: رصد الكلمات العربية في بعض المقالات الواردة في الصحف اليومية التركية وتحليلها صوتياً وصرفياً ونحوياً ودلالياً:

نقوم في هذا المبحث برصد الكلمات ذات الأصل العربي في عدة صحف تركية مثل جرائد: Zaman- Türkiye- Milli Gazete- Millyet- Net Gazetesi- Cumhuriyet. يقوم الباحث بتحليل هذه الكلمات في مستويات متعددة: المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والدلالي وعقب ذلك يتناول ظاهرة العدد بين العربية والتركية، وتوضيح مواطن التشابه والاختلاف في تلك الظاهرة بين اللغتين بهدف توظيف نتائجه في تعليم العربية، وتطوير مواد ومناهج وطرق تعليم اللغة، الأمر الذي يساعد المتعلمين في تجنب الوقوع في الخطأ الناشئ عن تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية (العربية).



1- مقال من صحيفة:

عدد الثلاثاء / ٥-٣-٢٠١٣

عنوان المقال: كلمة أرد وغان في اليوم العالمي للمرأة

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
يوم المرأة العالمي التغيرات: - صوتية: ضمة الدال تحولت إلى ضمة مالة Û أو المنقوطة بنقطتين	Dünya Kadınlar Günü

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<ul style="list-style-type: none"> - نحوية: العالمي صفة سابقة لموصوف "اليوم العالمي"، الترجمة الحرفية لجملة: Dünya Kadınlar Günü "العالمي المرأة يوم" الصفة قبل الموصوف - المضاف إليه قبل المضاف - دلالية: كلمة دنيا تستخدم صفة بمعنى العالم 	
<ul style="list-style-type: none"> - كلمة şiddet شدت تعني - في هذا المقال - : عنف موجه ضد المرأة التغيرات: - صرفية: طراً تغير على اللفظ فتحولت التاء المربوطة التي تنطق هاء عند الوقف إلى تاء مفتوحة. - نحوية: تقدمت رتبة الخبر على رتبة المبتدأ عكس معناها العربي 	kadına yönelik şiddet
<ul style="list-style-type: none"> كلمة siyasi لم يتغير معناها في اللغة التركية. كلمة istismar استئثار التغيرات التي طرأت عليها - دلالية: تعنى استغلال 	siyasi bir istismar
<ul style="list-style-type: none"> زيادة في العنف التغيرات: - نحوية: تتمثل في مجيء الحرف e بعد الاسم شدة - صرفية: التاء المربوطة التي يفترض أن تلفظ هاء عند السكت 	Şiddette bir artış

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
كتبت تاء مفتوحة	
كلمة Sendikası'nca أصلها صندوق وتعني: النقابة	Türk-Metal Sendikası'nca
العنف الموجه ضد المرأة: كلمة şiddet : تعني العنف أضيف إليها الإضافة التركية (i) فأصبحت كلمة من أصل عربي بلاحقة تركية.	Kadına yönelik şiddeti
<ul style="list-style-type: none"> - كلمة: her fırsatta : (في كل فرصة) مكونة من كلمة عربية وحرف جر تركي ta، ينطقون الفاء بالكسر مع تفخيم الراء. التغيرات: - صوتية: كسرت فتحة الفاء - Şiddetle (بشدة) أدمجت الكلمة العربية مع حرف جر تركي le - Lanetlediklerini (لعنَّتهم) جملة مركبة من كلمة عربية لعنة وثلاث لواحق تركية؛ علامة الفعل الماضي (dik) والضمير العائد على الجمع الغائب (ler) وعلامة المفعولية (ni) - ifade eden: الذي أفاد أو المفيد التغيرات: - صوتية: تفخيم حرف الفاء المرقق. - صرفية: أضيف الجذر العربي أفاد إلى فعل مساعد تركي eden وظاهرة الفعل المساعد ليست موجودة في العربية. 	her fırsatta şiddetle lanetlediklerini ifade eden
الإنسانية: جذر عربي insan ولاحقة تركية lk	Insanlık
التغيرات:	

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<ul style="list-style-type: none"> - صوتية: حيث فخم حرف السين وتحول إلى صاد. - صرفية: أضيف إلى الجذر العربي insan اللاحقة التركيبية الدالة على المصدر وهي lik 	
تدبيره: جذر عربي tedbir علامة الإضافة i	Tedbiri
<p>كل أنواع الشدائد: Şiddet: جذر عربي وعلامة إضافة تركيبة in</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صرفية: نلاحظ هنا أن التاء المربوطة التي يفترض أن تلفظ هاء عند السكت كتبت تاء مفتوحة 	Şiddetin her türlüşünün
<p>لا يمكن تحمل العنف الذي يستهدف الأطفال</p> <ul style="list-style-type: none"> - جذر عربي Şiddet: وعلامة إضافة تركيبة in <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: نلاحظ أن التاء المربوطة التي يفترض أن تلفظ هاء عند السكت كتبت تاء مفتوحة - tahammülü: تحمله: جذر عربي مضاف إلي ضمير المفرد الغائب Ū <p>التغيرات التي حدثت في الكلمة</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية؛ فضمة الميم في تحمُّل تغيرت إلى أو المكسورة التي تعلوها نقطتان وتبعتها علامة الإضافة Ū وذلك للتوافق 	çocuğa yönelik şiddetin tahammülü mümkün olmayacak

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>الصوتي، وكذلك الحاء تحولت إلى هاء في تحمل.</p> <p>- صرفية: أضيف إلى كلمة tahammü علامة المفعولية Ü التي تتوافق صوتيا مع ما قبلها من حروف.</p> <p>- Mümkün ممكن</p> <p>التغيرات:</p> <p>- تغيرات صوتية؛ ضمة الميم تحولت إلى ضمة مكسورة Ü أو المنقوطة بنقطتين</p> <p>- كسرة الكاف تحولت إلى ضمة مكسورة Ü.</p>	
<p>"Kalp taşıyan" الذي يحمل قلبا</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية فتحولت الباء الخفيفة في كلمة "قلب" إلى باء ثقيلة لا توجد في العربية.</p> <p>- نحوية: تقدم المفعول به على الفعل والفاعل، وهذا غير مطرد في العربية إلا أنه طبيعي في التركية.</p> <p>vicdan taşıyan له وجدان</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية في كلمة وجدان حيث تحولت الواو إلى V وهذا يمثل إشكالية كبيرة في نطق الأتراك لحرف الواو الذي تخلو التركية - تماما- منه فمهما تدرّبوا على نطقه بشكل صحيح يبقى أثر التركيبة واضحا جليا.</p> <p>- نحوية: تقدم المفعول به على الفعل والفاعل، وهذا غير مطرد</p>	<p>"Kalp taşıyan, vicdan taşıyan, insanlıktan zerre kadar nasibi"</p>

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>في العربية إلا أنه طبيعي في التركية.</p> <p>Insanlıktan من الإنسانية</p> <p>التحليل: جذر عربي İnsan لاحقة تركية İik علامة المصدرية وحرف جر tan ويعني من</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: تتمثل في تفخيم السين وتحويلها إلى صاد.</p>	
<p>Mümkün değildir ليس ممكنا</p> <p>جذر عربي يعقبه أداة نفي değildir</p> <p>التحليل:</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية؛ ضمة الميم تحولت إلى ضمة مكسورة Ü أو المنقوطة بنقطتين</p> <p>كسرة الكاف تحولت إلى ضمة مكسورة Ü.</p> <p>- نحوية؛ تتمثل في أداة النفي اللاحقة للكلمة المنفية فتترجم - حرفيا - في سياقها "ممكن ليس". فأداة النفي في التركية تعقب الاسم المنفي وهذا مخالف للنحو العربي.</p>	mümkün değildir
<p>Şiddet uygulamak, كلمة جذرها عربي وهي بمثابة مفعول به سابق للمصدر "uygulamak" تطبيق.</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية؛ نلاحظ هنا أن التاء المربوطة التي يفترض أن تلفظ</p>	şiddet uygulamak,

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>هاء عند السكت كتبت تاء مفتوحة.</p> <p>- نحوية؛ تتمثل في أن يسبق المفعول به "شدة" المصدر "تطبيق". لكن التركية تقبل ذلك.</p>	
<p>بعضها</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية؛ تتمثل في: تغيير حرف الضاد إلى ظاء لأن التركية خالية من الضاد ومن ثم فتأثيرها واضح على الكلمات التي تنحدر من أصل عربي.</p> <p>- نحوية تتمثل في جمع كلمة بعضها إلى bazılar وتعني أبعاض والذوق العربي لا يقبل ذلك.</p>	Bazılarının
<p>كما أفاد</p> <p>التحليل:</p> <p>- جذر عربي ifade "إفادة" يعقبه فعل مساعد تركي etmek في حالة الإضافة</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية يتمثل في تفخيم حرف الفاء</p>	ifade ettiği gibi,
<p>insafsızlıktır بدون إنصاف</p> <p>التحليل:</p> <p>جذر عربي insaf بثلاث لواحق تركية "sız" التي تفيد النفي مقابلها</p>	insafsızlıktır, vicdansızlıktır"

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
العربي كلمة بدون و"lik" علامة المصدرية، و"tir" علامة التأكيد. التغيرات الحادثة: لم يحدث في الجذر العربي أي تغيرات	
الحكومة؛ تنطق حكومت التغيرات: - صوتية: تغيرات صوتية ؛ ضمة الميم تحولت إلى ضمة مكسورة Ü أو المنقوطة بنقطتين وكذلك الواو تحولت إلى ضمة مكسورة - صرفية: طراً تغير على اللفظ فتحولت التاء المربوطة التي تنطق هاء عند الوقف إلى تاء مفتوحة.	Hükümet
بإصدار القرار: التحليل تتكون من جذر عربي - لواحق تركيبة lik التي تفيد المصدر - حرف الجر la التغيرات: - نحوية حرف الجر بعد الاسم المجرور عكس العربية	Kararlılıkla
بمعنى استمر التحليل: جذر عربي devam يعقبه فعل مساعد تركي etti من	devam etti:

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>المصدر etmek</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية حرف الواو في دوام تحولت إلى ۷ وذلك لعدم وجود الواو في التركية. التركي مهما كانت إجادته للعربية يظل غير قادر على نطق الواو بشكل صحيح – تفخيم الـ (۷) بخلاف ما هو موجود في العربية؛ فحرف الفاء المفتوح الذي يعقبه ألف مد في العربية مرقق - صرفية: ألحق بالجذر العربي دوام الفعل التركي المساعد etmek 	
<p>معارضة</p> <p>التحليل:</p> <p>الجذر عربي مخالفة وتعني في التركية معارضة سياسية</p> <p>التغيرات</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: الخاء تحولت إلى هاء لأن بعض الحروف الحلقية غير موجودة في التركية مثل (العين والحاء والحاء) وينطقونها هاء وهذا يمثل صعوبة كبيرة على تعلم الأتراك للغة العربية، ومن ثم ينبغي على واضعي المناهج الدراسية للأتراك أخذ ذلك في الاعتبار. - دلالية: كلمة مخالفة تعني أحزاب المعارضة السياسية - صرفية: التاء المربوطة في كلمة muhalefet مخالفة تكتب تاء وتلفظ وكأنها تاء مفتوحة. 	<p>Muhalefet</p>

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>استغلال سياسي</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: كلمة siyasi فخمت فيها الياء المرققة في العربية - نحوية: تقدمت الصفة على الموصوف عكس العربية وهذا يؤثر سلبا على تعلم الأترك اللغة العربية حيث يصعب على الطالب نطق العربية وفقا لمكونات الجملة وبنائها في العربية (الفعل - الفاعل - المفعول) أو (المبتدأ والخبر) إلا بعد تدريبات مستمرة. <p>كلمة istismar تعني استغلال</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - دلالية: بمعنى استغلال الموقف السياسي - صوتية: لا يوجد حرف الثاء في التركيبة ومن ثم ينطقونه S 	<p>siyasi bir istismar</p>
<p>حال</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت الحاء المرققة إلى هاء مفخمة 	<p>Hal</p>
<p>تنطق فضلة بمعنى زيادة</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تغير الضاد إلى ظاء 	<p>Fazla</p>
<p>الإحصاء العلمي</p>	<p>istatistikbilimsel</p>

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>كلمة bilimsel بمعنى علمي الأصل: bilim بمعنى علم مضاف إليها أداة النسب sel مكسورة</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: العين تحولت إلى باء وكسرت اللام الساكنة في علم.</p>	
<p>في هذا الوقت</p> <p>التحليل:</p> <p>Anda كلمة عربية ولاحقة تركية da بمعنى في</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: تفخيم الهمزة</p>	Şu anda
<p>بالأرقام</p> <p>أصل عربي ولاحقتان تركيبان أداة الجمع lar وحرف الجر la</p>	Rakamlarla
<p>'şiddette' بمعنى في العنف</p> <p>التغيرات:</p> <p>صرفية: تحولت التاء المربوطة في شدة إلى تاء مفتوحة.</p>	suretiyle 'şiddette
<p>بالعكس تماما</p> <p>التغيرات:</p> <p>صوتية: تحولت التاء إلى طاء</p>	Tam tersine

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>صرفية: كلمة tam تعني تماما</p> <p>دلالية: كلمة tam حملت معنى جديدا وهو "بكل تأكيد"</p>	
<p>أخذنا احتياطاتنا</p> <p>التحليل:</p> <p>كلمة tedbirler مكونة من جذر عربي تدبير ولاحقة تركيبة علامة الجمع (ler)</p> <p>التغيرات:</p> <p>- دلالية: كلمة تدبير استعملت بمعنى: الحذر والحيلة</p>	tedbirler aldık
<p>كل</p> <p>التحليل:</p> <p>كلمة tüm بمعنى: كل وتستخدم وتصف الشيء بأنه تام كامل وترجع إلى الأصل العربي "تام"</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: التاء المفتوحة في تام تحولت إلى ضمة مائلة</p> <p>- صرفية: تام تحولت إلى توم</p> <p>- دلالية: كلمة tüm/ أخذت معنى آخر وهو "كل"</p>	تام tüm/
<p>معيشة الإنسان في جو من الإنسانية</p> <p>التحليل:</p> <p>التغيرات:</p>	"insanın insanca/

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
صوتية: كلمة insan جذر عربي بمعنى إنسان تحولت السين إلى صاد أضيف إليها اللاحقة التركية (nin) التي تدل على الإضافة	
سنقيم كذا أو سننفذ التغيرات: - صوتية: كلمة inşa بمعنى سننفذ تحولت الشين المرققة إلى شين مفخمة وحذفت الهمزة.	inşa edeceğiz
التمييز بين الأمور كلمة fark جذر عربي ولواحق تركية علامة الإضافة in حرف الجر: da علامة المصدر المضاف إلى لاحقة أخرى liğ التغيرات: - دلالية: اكتسبت كلمة فرق معنى التمييز بين الأمور والوعي بالشيء	farkındalığın
آخر درجة التغيرات: صوتية: الدال المفخمة في درجة رقتت في التركية، الجيم المفخمة رقتت أيضا	son derece
أكد على جذر عربي kayd وفعال مساعد تركي etti التغيرات:	kaydetti.

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
دلالية: استخدمت كلمة قيد بمعنى التأكيد على الشيء	
المقاومة السلمية التغييرات: كلمة itirazın	"Sivil itirazın"
رحمة من الله: التغييرات: صوتية: حرف الحاء تحول إلى هاء صرفية: التاء المربوطة تحولت إلى تاء مفتوحة رحمت نحوية: تقدم الخبر على المبتدأ "من الله رحمة"	Allah'tan rahmet
فنان: تكونت الكلمة من جذر عربي "صنعة" وعلامة النسب إلى المهنة çî التغييرات: - صوتية: تحولت العين إلى همز - صرفية: تحولت التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة "صنعت" - دلالية: الترجمة الحرفية للكلمة "صاحب صنعة" المقصود بها في التركية "فنان"	Sanatçı

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>الفن: تكونت الكلمة من جذر عربي "صنعة" وعلامة النسب إلى المهنة çî وعلامة المصدرية في التركية اللاحقة: ık التي أضيفت وتحولت الـ "k" إلى الغين الناعمة: "ğ"</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت العين إلى همزة - صرفية: تحولت التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة "صنعت" - دلالية: الترجمة الحرفية للكلمة "صاحب صنعة" المقصود بها في التركية "فنان" 	<p>sanatçılığının</p>
<p>كلمة: itirazın بمعنى اعتراض</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: حذف حرف العين في اعتراض – تحولت الضاد إلى ظاء Z <p>كلمة: muhalefetin "مخالفات" تعني المعارضة:</p> <p>التغيرات:</p> <p>صوتية: الحاء تحولت إلى هاء</p> <p>دلالية: تغيرت دلالتها فأصبحت تفهم بمعنى المعارضة السياسية فقط.</p>	<p>itirazın, toplumsal muhalefetin</p>
<p>جذب الانتباه</p> <p>كلمة: dikkati تعني في التركية الانتباه</p> <p>التغيرات:</p> <p>صوتية: تحولت التاء المربوطة إلى مفتوحة</p>	<p>dikkati çeken Erdoğan</p>

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
دلالية: أخذت معنى الدقة والانتباه	
<p>القوات:</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تغير الواو إلى v - نحوية: جمع كلمة Kuvvetler قوات وهي بصيغة الجمع، جمعت مرة أخرى بإضافة علامة الجمع: ler 	Kuvvetleri
<p>عقلية حزب الشعب الجمهوري</p> <p>الحرف C يرمز إلى كلمة Cumhuriyet</p> <p>الحرف H يرمز إلى كلمة Halk</p> <p>الحرف P يرمز إلى كلمة Partisi</p> <p>كلمة: Cumhuriyet جمهوري</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: الواو تحولت إلى ضمة مائلة - صرفية: التاء المربوطة تحولت إلى تاء مفتوحة - نحوية: ال التعريف لم تستخدم <p>كلمة: Halk تعني الشعب وجذرها العربي خلق</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت الخاء إلى هاء 	<p>CHP zihniyeti</p> <p>Cumhuriyet Halk Partisi zihniyeti</p>

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<ul style="list-style-type: none"> - دلالية: كلمة خلق تعني الشعب كلمة zihniyet الذهنية التغيرات: - صوتية تحولت الذال إلى زاي - صرفية: تحولت التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة 	
<ul style="list-style-type: none"> البيئات المعلومة التغيرات: - صوتية: تحولت العين إلى همزة - نحوية: الصفة سبقت الموصوف - ليس هناك تطابق بين الصفة والموصوف عكس العربية حيث جاءت كلمة "malum" معلوم بصيغة المفرد لتصف البيئات "الجمع" 	malum çevreler
<ul style="list-style-type: none"> جريدة الحرية التغيرات: - صوتية: الحاء تحولت إلى هاء مضمومة بضممة مائلة. - صرفية: التاء المربوطة في كلمة "حرية" تحولت إلى تاء مفتوحة 	Hürriyet Gazetesi
<ul style="list-style-type: none"> ممثل أنقرة التغيرات: - كلمة Temsilcisi جذر عربي بلاحتين تركيتين؛ علامة 	Ankara Temsilcisi

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
النسب: Ci وعلامة الإضافة: Si - صرفية: تحولت ثاء تمثيل في العربية إلى سين	
أمهات الشهداء التغيرات: - صرفية كلمة Şehit شهيد تحولت فيها الدال إلى تاء فأصبحت تنطق هكذا "شهيت"	"Şehit annelerinin"
هل يستمر؟ كلمة دوام بمعنى استمرار التغيرات: - صرفية الواو تحولت إلى V - صوتية تفخيم حرف الـ V - دلالية: كلمة دوام في هذه الجملة بمعنى استمرار	devam ediyor mu?"
رفض Reddetti جذر عربي redd وفعل مساعد تركي etti التغيرات: - صوتية: الراء المفخمة تحولت إلى راء مرققة - دلالية كلمة رد أخذت مدلولاً جديداً بمعنى رفض الشيء	reddetti şeklinde yanıtverdi
حقه موجود كلمة hakkı جذر عربي علامة إضافة تركية يتمثل في الحرف: ı	hakkı var. Ama

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحول حرف الحاء إلى هاء <p>كلمة ama بمعنى ولكن</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: ama قريبة من معنى أما العربية فخمت الهمزة المرققة في العربية. - صرفية: الميم المشددة في أما خففت - دلالية: الكلمة أخذت مدلولاً آخر بمعنى ولكن. 	
<p>Devletin بمعنى دولة</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تغيرت الواو إلى V - صرفية: التاء المربوطة تحولت إلى تاء مفتوحة 	devletin sıralarıyla ilgili bilgi
<p>Milletvekili نائب في مجلس الشعب وتنطق ملت وكيلي</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: كلمة vekili بمعنى نائب استبدلت الواو بحرف الـ V - صرفية: التاء المربوطة في ملة تحولت إلى تاء مفتوحة. - دلالية: الكلمة تعني نائباً في مجلس الشعب. 	Her siyasi partiden eşit sayıda milletvekili

٣- مقال من صحيفة صباح SABAH

عدد ٢٠١٣/٤/٩

عنوان المقال: وارتفع الضغط داخل البرلمان"

Meclis'te tansiyon yükseldi

التحليل "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"	الكلمات ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
في المجلس الكلمة لم يحدث فيها أي تغييرات صوتية، لكن خصصت دلالتها وأصبحت تعني مجلس الشعب فقط.	Meclis'te
لقد قبل ما يتصل بـ كلمة dair دائر تنطق بتخفيف الهمز وتعني ما يتصل بـ التغييرات: - صرفية: تخفيف الهمزة وتحويلها إلى كسرة - دلالية: الكلمة أخذت معنى ما يتصل بشيء ما kabal edildi جملة	dair önerge kabul edildi.
قَبُلْ؛ جذر عربي قبول مع فعل مساعد تركي في زمن الماضي المبني للمجهول edildi	
اقتراح التغييرات: - دلالية: كلمة تكليف العربية اكتسبت معنى جديدا في التركية (اقتراح)	teklifi ile
يدعي فعل حيلة	hile yapıldığını iddia etti.

التحليل "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"	الكلمات ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>كلمة : hile حيلة</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية تغيرت الحاء إلى هاء h، تاء حيلة تحولت إلى هاء ساكنة</p> <p>جملة : iddia etti ادُّعي جذر عربي ادعاء وفعل مساعد تركي etti</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: تحولت العين إلى همز- تحولت الهمزة في نهاية الكلمة إلى هاء ساكنة.</p> <p>- صرفية لكي تؤدي كلمة ادعي معناها أضيف إليها فعل مساعد edildi.</p>	
<p>هذه المرة في المجلس (مجلس النواب)</p> <p>التغيرات:</p>	Meclis 'te bu sefer
<p>Mutabakat</p> <p>مذكرة تفاهم الجذر العربي مطابقة</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: كلمة mutabakat تحولت فيها التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة تنطق: مطابقات ويقصد بها المفرد</p> <p>- دلالية: تعني في التركية مذكرة تفاهم بين اتجاهين مختلفين.</p>	mutabakatı مذكرة تفاهم kabul içindir.
<p>كلمة teklif تعني "عرض"</p> <p>التغيرات:</p> <p>- دلالية: تعني عرض</p>	teklifini birleştirmek istedi. CHP'nin cevabı

التحليل "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"	الكلمات ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>كلمة Başkanvekili وكيل الرئيس</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: الواو في وكيل تحولت إلى V - صرفية: المضاف إليه سبق المضاف عكس القاعدة العربية 	Grup Başkanvekili
<p>كلمة imza بمعنى توقيع، الجذر العربي إمضاء</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: الضاء تحولت إلى ظاء 	"Biz imzamızı çektik
<p>كلمة ahlak dışı خارج الأطر الاخلاقية</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: الحاء في أخلاق تحولت إلى هاء- فخمت الألف المرفقة. - التركيب الإضافي في ahlak dışı لم يتوافق مع القاعدة العربية في الإضافة حيث يأتي المضاف ويعقبه المضاف إليه في العربية وذلك مغاير للغة التركية حيث يرد المضاف إليه ثم يعقبه المضاف. 	"Bu ahlak dışı
<p>محتملا</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: الحاء تحولت إلى هاء - صرفية: التنوين كتب نونا في نهاية الكلمة. 	Muhtemelen

التحليل "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"	الكلمات ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<p>Usulsüzlük من غير أصول/ بلا أصول</p> <p>الجذر العربي usul "أصول" واللاحقة التركية الدالة على النفي süz واللاحقة lük الدالة على المصدر</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صرفية: إضافة لاحقة تركية إلى جذر عربي</p>	<p>"Bir usulsüzlük yok"</p>
<p>أعتذر</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: كلمة "özür" تحولت العين إلى حرف همزة المائلة</p> <p>- صرفية: أضيف فعل مساعد تركي diliyorum إلى الجذر العربي.</p>	<p>Özür diliyorum.</p>
<p>نائب رئيس مجلس الشعب</p> <p>التغيرات في كلمة meclis مجلس:</p> <p>- دلالية: إذا ذكرت كلمة مجلس تعنى مباشرة مجلس النواب التركي وبذلك تكون دلالتها قد تخصصت بهذا المعنى.</p> <p>- نحوية: جاءت كلمة مجلس "التي تقع مضافا في نهاية الجملة" وهذا يخالف القاعدة العربية التي يأتي فيها المضاف ثم المضاف إليه.</p> <p>كلمة: başkanvekili جذر عربي وكيل وكلمة تركية: başkan</p> <p>التغيرات:</p>	<p>Meclis Başkanvekili</p>

التحليل "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"	الكلمات ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة
<ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت الواو في وكيل إلى ۷ - نحوية: المضاف إليه سبق المضاف 	
<p>موضوعات لا علاقة بينها</p> <p>كلمة: alakasız بلا علاقة تتكون من جذر عربي "علاقة" ولاحقة تركية SIZ.</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت العين إلى همز - صرفية: ألحقت بالجذر العربي علاقة اللاحقة SIZ الدالة على النفي - الأداة الدالة على النفي جاءت بعد الكلمة المراد نفيها وهذا مغاير للقاعد العربية. 	alakasız konular
<p>انتهاك للأعراف</p> <p>كلمة teamüller تعاملات</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: كسرت فتحة التاء وضمت الميم ضمة مائلة، - صرفية: أضيفت اللاحقة الدالة على الجمع "ler" إلى الجذر العربي تعاملات. - دلالية: كلمة تعاملات بمعنى أعراف وعادات وتقاليد في اللغة التركية. 	teamüllere aykırı انتهاك للأعراف
اقتراح الاتصال بين جهتين	irtibatlandırma

الكلمات ذات الأصل العربي الواردة في الصحيفة المذكورة	التحليل "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"
"önergesi" اقتراح الاتصال بين جهتين	التغيرات: - صرفية: الجذر العربي "ارتباط" irtibat ألحق به عدة لواحق تركية؛ اللاحقة landır واللاحقة ma - نحوية: المضاف إليه ارتباط irtibatlandırma سبق المضاف اقتراح "önergesi" وهذا مغاير للقاعدة العربية.



٣- مقال من جريدة زمان

الصادرة في: ١٠ / ٠٤ / ٢٠١٣

عنوان المقال: "الخروج إلى مصر من إزمير"

Mısır'a 'İzmir' çıkarması!

الكلمات التركية ذات الأصل العربي - الواردة في الصحف المذكورة	التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"
Haberleşme Bakanı	وزير الاتصالات الجذر العربي خبر ألحقت به اللاحقة التركية leşme الدالة على التواصل والتفاعل التغيرات: - صوتية: تحولت الخاء إلى هاء - صرفية: ألحقت بالجذر العربية لاحقة تركية leşme - نحوية: المضاف إليه سبق المضاف وهذا مغاير للقاعدة العربية حيث يأتي المضاف ويعقبه المضاف إليه.

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي- الواردة في الصحف المذكورة
صلاح عبد المقصود التغيرات: - صوتية: العين في عبد تحولت إلى همزة- تحولت الدال إلى تاء - نحوية: أدمج المضاف في المضاف إليه فصار كلمة واحدة	Salah Abdulkmaksut
الشعب المصري التغيرات: - صوتية: كسرت الصاد في كلمة "مصر" كلمة خلق halk تعني شعب حدث بها تغيرات؛ - صوتية: الخاء تحولت إلى هاء - دلالية: الخلق أصبحت تعني الشعب - نحوية: المضاف إليه سبق المضاف	Mısır halkına
رجب التغيرات: صوتية تتمثل في: ترقيق حرف الراء- كتابة الباء بـ ثقلية p	Recep
تعيين اللجنة كلمة تعيين حدث بها تغيرات: - صوتية: حذف العين - نحوية: ألحق بالكلمة تعيين الفعل المساعد التركي etti وهذا النوع من الأفعال لا يوجد في العربية.	komisyon tayin etti

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي - الواردة في الصحف المذكورة
<p>عبد العزيز بوتفليقة رئيس جمهورية الجزائر</p> <p>كلمة cezayir الجزائر حدث فيها تغيرات من عدة جوانب:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: فتحة الجيم تحولت إلى فتحة مائلة قريبة من الكسر - صرفية: الهمزة على نبرة "الجزائر" تحولت إلى "ياء" مكسورة. <p>كلمة عبد العزيز: تم إلصاقها فأصبحت كلمة واحدة</p>	<p>Cezayir Cumhurbaşkanı Abdulaziz Buteflika, anayasa</p>
<p>الحقوقيون</p> <p>تكونت الكلمة من جذر عربي: حقوق ولو احق تركية؛ اللاحقة الدالة على النسب أو الانتماء إلى المهنة: "çü" واللاحقة الدالة على الجمع: "lar" وحرف الجر من "dan". ب.</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: الهاء في حقوق تحولت إلى هاء - نحوية: الاسم المجرور سبق الحرف الجر 	<p>hukukçulardan</p>
<p>استثناء</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحول حرف الثاء إلى ساء - حذف الهمزة في نهاية الكلمة. 	<p>istisna tuttuğu</p>
<p>كلمة iktidar تعني الوصول إلى كرسي الحكم.</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت قاف اقتدار إلى كاف - 	<p>iktidarında ekonomik istikrarı</p>

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي- الواردة في الصحف المذكورة
<p>- دلالية: كلمة اقتدار تعني في التركية الوصول إلى سدة الحكم.</p> <p>كلمة: ekonomik istikrari الاستقرار الاقتصادي</p> <p>التغيرات:</p> <p>- نحوية: الصفة سبقت الموصوف عكس القاعدة العربية التي تتبع فيها الصفة الموصوف.</p>	
<p>كلمة " مذاكرة " müzakerler تعني في التركية: مفاوضات ثنائية</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: ضمة الميم تحولت إلى ضمة مائلة.</p> <p>- صرفية: ألحقت بالكلمة مذاكرة علامة الجمع ler</p> <p>- كلمة مذاكرة تعني مفاوضات ثنائية</p>	müzakereler
<p>قناة السويس</p> <p>التغيرات:</p> <p>- صوتية: كلمة: السويس Süveys تغيرت أصواتها فتحولت ضمة السين إلى ضمة مائلة والواو إلى v والسين إلى ش Ş</p> <p>- نحوية: المضاف إليه سبق المضاف وهذا يخالف القاعدة العربية.</p>	Süveys Kanalı
<p>من طرف المعارضة المصرية</p> <p>كلمة Muhalefet تعني المعارضة السياسية</p>	Mısır muhalefeti tarafından

التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي - الواردة في الصحف المذكورة
<p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: التاء المربوطة في كلمة "مخالفة" تحولت إلى تاء مفتوحة فتنتطق هكذا: مخالفت - نحوية: Mısır Muhalefeti المعارضة المصرية تغيير موقع الموصوف حيث تأخر عن الصفة - دلالية: كلمة مخالفة أصبحت في التركية تعني المعارضة السياسية غالباً. 	
<p>صادرات الدولة</p> <p>الجذر العربي إخراجات الذي يعني: تصدير</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت الخاء إلى هاء - دلالية: كلمة إخراجات أصبحت تعني صادرات الدولة 	ülke ihracatını
<p>تلافي التقص في المواد الغذائية</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: كلمة gıda وتعني "غذاء" تحولت الغين إلى جيم وحذفت الهمزة في نهاية الكلمة كلمة: maddeler مواد تكونت من جذر عربي "مادة" واللاحقة التركية الدالة على الجمع. <p>التغيرات في جملة gıda maddeleri تتمثل في:</p> <ul style="list-style-type: none"> - تغيرات صوتية في كلمة gıda وقد سبق تحليل ذلك . 	gıda maddelerinin tedarikinde

الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي - الواردة في الصحف المذكورة	التحليل اللغوي "الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي"
	- تغيرات نحوية تتمثل في ورود الصفة قبل الموصوف.

٤- مقال من صحيفة: تركيا

الصادرة في ٧/٤/٢٠١٣م

عنوان المقال: "داوود أوغلو: فرصة مهمة من أجل الحل"

Davutoğlu: Çözüm için önemli bir fırsat

الكلمات التركيبية ذات الأصل العربي - الواردة في الصحف المذكورة	التحليل اللغوي "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"
barış için harekete geçmenin tam vakti olduğu kanaatindeyiz" dedi.	نحن على قناعة تامة في أن الوقت مناسب للتحرك من أجل السلام.
Kendisi temaslarını	كلمة: "تماس" temaslar تعني اتصالات، تكونت من جذر عربي تماس ولاحقة تركية دالة على الجمع التغيرات: - صوتية: تغيرت فتحة التاء إلى فتحة مائلة. - نحوية: جمعت كلمة تماس بإضافة اللاحقة ler - اكتسبت الكلمة معنى آخر ألا وهو: الاتصالات والمباحثات مع طرف ما
takip ettiği	متابعة الجذر العربي تعقيب ألحقت به الفعل المساعد etmek التغيرات:

التحليل اللغوي "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي- الواردة في الصحف المذكورة
<ul style="list-style-type: none"> - صوتية: حذفت العين في تعقيب- الباء تحولت إلى باء ثقيلة P - نحوية: ألحقت بالمصدر تعقيب الفعل المساعد etmek - دلالية: كلمة تعقيب تعني في التركية متابعة أمر ما 	
<p>مع الأسف</p> <p>تركيب تركي يتكون من حرف الجر مع الاسم "الأسف"</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: عين مع تحولت إلى همزة - نحوي: ركب الحرف مع الاسم ليصبحا كلمة واحدة 	maalesef
<p>أضاع حياته</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: كلمة hayat تحولت الحاء إلى هاء. الهاء مفخمة وأصلها حاء مرققة. - نحوية: ألحقت بكلمة حياة علامة المفعولية: ni التي تقابلها الفتحة أو الياء والنون أو الكسرة في العربية. <p>كلمة kaybetti بمعنى فقد جذرها العربي: "غيب" أتصل به الفعل المساعد etti</p> <p>التغيرات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صوتية: تحولت الغين في غيب إلى k - نحوية: ألحقت بكلمة "غيب" kayb الفعل المساعد التركي: etti 	hayatını kaybetti

التحليل اللغوي "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"	الكلمات التركية ذات الأصل العربي- الواردة في الصحف المذكورة
- دلالية: كلمة غيب kayp تعن فقدان الشيء، فقدان للحياة.	
التردد الجذر العربي تردد tereddüt ألحق به الفعل المساعد etmek التغيرات: - صوتية: تغيرت ضمة الدال إلى ضمة مائلة Û والدال تحولت إلى تاء - نحوية: أضيف إلى الكلمة تردد الفعل المساعد etmek	tereddüt etmesini zafiyet olarak
الحكومة التركية التركية تخلو من أَل التعريف التغيرات: - صوتية: تحولت العين في كلمة عراق: إلى همزة مكسورة تنطق هكذا إراق. ضمة الحاء في حكومة: تحولت إلى ضمة مائلة: Û - صرفية: حذفت أَل التعريف الخاصة بكلمة "العراق" - نحوية: الصفة سبقت الموصوف في Irak Hkümeti الحكومة العراقية	Irak hükümetinin
أذربيجان تحت الاحتلال كلمة işgal "جذرها العربي" إشغال تعني احتلال دولة ما. التغيرات: - صوتية: تحولت الغين إلى جيم "G"-	Azerbaycan'ın işgal altındaki

الكلمات التركية ذات الأصل العربي- الواردة في الصحف المذكورة	التحليل اللغوي "الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي"
	- دلالية: تحولت دلالة كلمة إشغال وأصبحت تعني احتلال الدول.

نتائج البحث:

من خلال متابعة الباحث لعدد من الصحف اليومية التركية ورصد الكلمات العربية في المقالات السياسية في صحف:

Türkiye – Milli Gazete- Milliyet-Sabah- Hürriyet- Zaman- وغيرها من الصحف توصل إلى النتائج التالية:

أولاً: نتائج تتعلق بالمستوى الصوتي:

- لا تنطق ولا تكتب همزة في نهاية الكلمة مثل: إنشاء inşa
- تحول الثاء إلى S
- تحول الفتحة إلى ياء مثل: حلوى أصبحت helva
- تحول الفتحة إلى ضمة مثل: مطبخ أصبحت mutfak
- سقوط التنوين من الكلمة مثل: عجباً acaba
- سقوط همزة في نهاية الكلمة مثل: شيء şey وأشياء eşya
- تحول همزة المفتوحة إلى كسرة مثل: أطراف أصبحت etraf
- تاء التأنيث المربوطة تلفظ تاء مفتوحة مثل: دولة devlet و حكومة hükümet شدة şiddet
- اختفاء أصوات "العين والحاء والحاء" من اللغة التركية ويعوض عنها بصوت الهاء h
- لا يوجد تشديد في اللغة التركية باستثناء بعض الكلمات مثل: خمسون belli واضح، anne أم
- تحول الضمة في بعض الكلمات إلى ضمة مائلة مثل: دنيا Dünya، ويمكن mümkün
- تحول الباء في بعض الكلمات إلى باء ثقيلة مثل: قلب Kalp

- حرف الضاد ينطق ظاء مثل: بعض bazı رمضان ramazan إمضاء imza فضلة fazla
- يتحول حرف الواو إلى v مثل: دوام devam
- يتحول حرف الخاء إلى H مثل: مخالقات muhalefet
- تتحول التاء إلى طاء مثل: تمام tamam و تام tam
- تحول السين إلى صاد في بعض الكلمات مثل: إنسان insan
- ترقق الراء المفخمة في بعض الكلمات مثل: درجة derece
- تفخيم بعض الحروف المرققة في العربية مثل: إفادة ifade
- تحول الفاء إلى V كما في: وكيل vekil ، دولة devlet

ثانياً: نتائج تتعلق بالمستوى الصرفي:

توصل الباحث بعد مراجعته وتحليله لعدد من المقالات المنشورة في الصحف اليومية التركية إلى أن الكلمات العربية في اللغة التركية نوعان؛ النوع الأول: كلمات عربية مستقلة قائمة بنفسها ليس بها لواحق تركية. النوع الثاني كلمات مركبة، والتركيب فيها أنواع:

- إما أن يكون التركيب من أصل عربي ولا حقة تركية .

نماذج مما ورد في المقالات الواردة في صحف: -Türkiye – Milli Gazete- Milliyet-Sabah-

Hürriyet- Zaman

التركيب التركي	دلالة الكلمة المركبة	الجذر والأصل العربي
Tekrarlamak	تكرار	تكرار
Hazırlık	الاستعداد	حاضر
haberler	أخبار	خبر
ziyaretçi	زائر	زيارة
devamlı	دائم	دوام
rahmetli	المرحوم	رحمة
insanlık	الإنسانية	إنسان
insafsızlık	بلا إنصاف	إنصاف
kararsızlık	تردد	قرار
sabirsızlık	بلا صبر	صبر
şeytanlık	شيطنة	شيطان
sabahları	صباحا، كل صباح	صباح

- إما أن يكون التركيب من كلمة تركية وأخرى عربية

- نماذج مما ورد في المقالات الواردة في صحف: Türkiye – Milli Gazete- Milliyet-Sabah-

Hürriyet- Zaman

الكلمة التركية المركبة	دلالة الكلمة المركبة	الكلمة العربية	الكلمة التركية
başkatip	رئيس الكتاب	كاتب	Baş
başmüdür	مدير عام	مدير	Baş
başmüfettiş	رئيس المفتشين	مفتش	Baş
Karahaber	خبر سيئ	خبر	Kara

الكلمة التركية	الكلمة العربية	دلالة الكلمة المركبة	الكلمة التركية المركبة
Kara	قلم	قلم رصاص	karakalem

رصد الباحث مجموعة من الأفعال ذات الأصل العربي المتصل بفعل مساعد تركي على هذا النحو:

دلالة الفعل التركي المركب	الفعل المساعد	الأصل العربي	الفعل التركي
تسجيل	-etmek	قيد	Kayd-
تردد	-etmek	تردد	Tereddüt-
أفاد	-etmek	أفاد	İfade-
تعقب	-etmek	تعقب	Takip-
زار	-etmek	زار	Ziyaret-
دعا	-etmek	دعا	Davet-
جهز	-etmek	جهز	Hazır-
عصى	-etmek	عصى	İsyan-
قبل	-etmek	قبل	Kabul-
وَقَّعَ	-etmek	وَقَّعَ	İmza-
اعتذر	-etmek	اعتذر	Özür-
طلب	-etmek	طلب	Talep-
ترك	-etmek	ترك	Terk-
دبر	-etmek	دبر	Tedbir-
وعد	-etmek	وعد	Vaat-
أقنع	-etmek	أقنع	İkna-

الفعل التركي	الأصل العربي	الفعل المساعد	دلالة الفعل التركي المركب
Devam-	استمر	-etmek	استمر
İşaret-	أشار إلى	-etmek	أشار إلى
Zann-	ظن	-etmek	ظن
Teşkil-	شكل	-etmek	شكّل
Kabul-	قبل	-etmek	قبل
İddia-	ادعى	-etmek	ادعى
Tayin-	عين	-etmek	عين
Tahmin-	خمن	-etmek	خمن
Redd-	رد- رفض	-etmek	رد- رفض
İnad-	عاند	-etmek	عاند
İsrar-	أصر	-etmek	أصر
Temsil-	مثل كذا	-etmek	مثل كذا
Ziyaret-	زار	-etmek	زار
Tercih-	رجح	-etmek	رجح

- في بعض الحالات يكون التركيب من كلمة عربية ولواحق أو كلمات فارسية وتركيبية، كما هو مبين في الجدول التالي:

الكلمة التركيبية المركبة	دلالة الكلمة المركبة	الكلمة العربية	اللاحقة أو الكلمة الفارسية	اللاحقة التركيبية
Hüküm-ran-lık	الحكم	حكم	-ran-	-lık
Kanat-kar-lık	القناعة	قناعة	-kar-	-lık

اللاحقة التركيبية	اللاحقة أو الكلمة الفارسية	الكلمة العربية	دلالة الكلمة المركبة	الكلمة التركيبية المركبة
-lık	-perver-	مسافر	إكرام الضيف	Misafir-perver-lik
-lık	-dar-	دفتر	إدارة الضرائب	Defter-dar-lik
-lık	-perver-	وطن	خدمة الوطن	Vatan-perver-lik
-lık	-kar-	فداء	التضحية	Feda-kar-lik
-lık	-dar-	دين	التدين	Din-dar-lik
-lık	-dar-	حصة	المشاركة	Hisse-dar-lik
-lık	-traş-	هيكل	فن النحت	Heykel-traş-lik
-lık	-zade-	أصل	النبيل	Asil-zade-lik
-lık	-kar-	رياء	الرياء	Riya-kar-lik

اقتضت التركيبية من العربية التراكيب المكونة من الاسم مع الاسم، والاسم مع الصفة، والاسم مع اللواحق، والفعل مع الفعل، والاسم مع الفعل (جقمقجي، ٢٠٠٦م، ٦٢).

المقابل التركي	التركيب العربي
Darul-funun	دار الفنون
Darul-kutub	دار الكتب
Şeyhul-islam	شيخ الإسلام
Darul-muallimin	دار المعلمين
Ankarip	عن قريب
bilfil	بالفعل

المقابل التركي	التركيب العربي
suikast	سوء القصد، اغتيال، القتل

استخدمت التركية بعض الحالات الصرفية ذات الأصل العربي مثل:

- ١- استخدام علامة التأنيث مثل: المادية: maddiyat - سوق: sevkiyat
- ٢- تأنيث المؤنث مثل: hamile
- ٣- التاء المربوطة تكتب وتلفظ تاء مفتوحة غالباً مثل: حكومة hükümet - جمهورية cumhuriyet
- ٤- لا تلفظ الهمزة في نهاية الكلمة مثل: علماء ulama
- ٥- الكلمات الدخيلة التي تنتهي بصامتين، وضعت بينها صائت مثل: علم ilim صبر sabır
- ٦- تستخدم التركية الجمع بمعنى المفرد مثل:
 - عجائب acayıp أحباب ahbap أقرباء akrabalar بيانات beyanat تاجر tüccar
 - ٧- استخدام جمع جموع الكلمات العربية مثل:
 - ديون أصبحت düyunat
 - فتوح أصبحت fütühat
 - حبوب أصبحت hububat

نتائج تتعلق بالمستوى الدلالي:

لقد اقترضت التركية كلمات عربية بعضها حافظ على دلالاته الأصلية، وبعضها تعرض للتغير، واكتسب دلالات أخرى في اللغة التركية، ومعرفة هذا الجانب يفيد المعلم، والمتعلم، ومصممي المناهج الدراسية الموجهة لتعليم العربية للأتراك. ونذكر بعض المفردات التي تغيرت دلالاتها على هذا النحو:

الكلمة التركية	الأصل العربي	دلالة الكلمة في التركية
Muhalefet	مخالفة	معارضة
Dünya	دنيا	العالمي
İstismar	استثمار	استغلال
Tam	تام	بكل تأكيد

الكلمة التركية	الأصل العربي	دلالة الكلمة في التركية
Tedbirler	تدبير	أخذ الحيطة والحذر من الشيء
Farkında	فرق	التمييز بين الأمور والوعي بالشيء
Milletvekili	وكيل الأمة	نائب في مجلس الشعب
teklif	تكليف	اقترح
dair	دائر	مايتعلق بـ
mutabakat	مطابقات	مذكرة تفاهم
Teanüllere aykırı	تعاملات	انتهاك للأعراف
katlaam	قتل عام	مذبحة -
İşgal	إشغال	احتلال
temaslar	تماس	اتصالات
müzakereler	مذاكرة	مفاوضات
muhalefet	المخالفة	المعارضة
misafir	مسافر	الضيف
ihtilal	احتلال	انقلاب عسكري
esrar	أسرار	الحشيش
tuhaf	تحفة، تحف	عجيب

نتائج تتعلق بالمستوى النحوي:

- من خلال رصد الكلمات والتراكيب التركية ذات الأصل العربي في عدد من المقالات الواردة في الجرائد المذكورة، فقد وقف الباحث على عدة ظواهر نحوية يمكن تلخيصها على النحو التالي:
- الاسم المجرور يسبق الجار كما في المثال التالي الوارد في جريدة zaman بتاريخ: ٢٠١٣/٣/٥ م: şiddete bir bakış وترجمتها: نظرة اهتمام إلى العنف الموجه ضد المرأة. كلمة şiddete تعني في العربية إلى الشدة لكن الاسم المجرور سبق الحرف في اللغة التركية وكتب عكس العربية على هذا النحو: "الشدة إلى" أو "العنف إلى".
 - الصفة تسبق الموصوف مثلما ورد في نفس المقال المذكورة: Dünya Kadınlar Günü "اليوم العالمي للمرأة" إلا أن ترتيب الجملة في التركية على النحو التالي: "العالمي للمرأة اليوم" ومن هنا نجد أن الصفة في التركية لاحقة للموصوف عكس الصفة في اللغة العربية.
 - تقدم الخبر على المبتدأ كما في: Allahtan rahmat رحمة من الله، تقدم الخبر Allahtan "من الله" الجار والمجرور على المبتدأ rahmet
 - يجمع الجمع ويعامل على أنه مفرد في بعض الحالات كما ورد في المقال ذاته: كلمة kuvvet القوات: تجمع جمعا آخر على هذا النحو: kuvvetler وعلامة الجمع هي اللاحقة ler
 - لا تستخدم (أل) التعريف في اللغة التركية إلا في بعض الكلمات النادرة للغاية مثل كلمة الوداع elveda وما عدا ذلك لا تستخدم مثل: Türkiye Cumhuriyeti الجمهورية التركية.
 - المضاف إليه يسبق المضاف مثل: meclis başkan vekili نائب رئيس المجلس فقد بدأت الجملة بكلمة meclis "المجلس" وهو مضاف إليه ثم başkan "رئيس" ثم vekili فكأن الجملة في العربية على هذا النحو: "المجلس رئيس نائب".
 - الحرف مع الاسم يندمجان ليشكلا تركيباً واحداً مثل كلمة: maalesef "مع الأسف" التي ورد في مقالة في جريدة Türkiye الصادرة في ٢٠١٣/٤/٧ م تحت عنوان: Davutoğlu' çözüm için önemli bir fırsat وترجمتها: داؤود أوغلو: هناك فرصة مهمة للحل.

العدد بين العربية والتركية:

من الظواهر اللغوية المهمة في اللغة التركية ظاهرة العدد، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بينهما يساعد معلمي اللغة، ومصممي البرامج، في تحديد طريقة التدريس المناسبة وتطوير المواد الدراسية؛ لتجنب الوقوع في أخطاء لغوية تتعلق بتأثير اللغة الأم على اللغة العربية. وفي هذا السياق نوجز أهم النقاط على النحو التالي:

في اللغة التركية حالتان للاسم باعتبار العدد هما المفرد والجمع، ولا يوجد المثنى في التركية، والتثنية في التركية سبيلها أن يؤتى بالاسم في حالة المفرد وقبله كلمة (iki)، مثال: رجلان iki adam كما توجد في التركية كلمة عربية الأصل تستخدم للمعنى نفسه وهي كلمة أبوين ebeveyn. وتستخدم كلمة çift زوج للتعبير عن الزوجية بدلا من العدد iki، أمثلة على ذلك:

هذان زوجان من الأحذية bu çift ayakkapı

لدي زوجان من الأحذية bende iki çift ayakkapı

لديك ثلاثة أزواج من الأحذية sende üç çift ayakkapı

نلاحظ أن صورة المثنى في اللغة التركية غير ثابتة، فالعدد اثنان و çift يتغير في بعض الحالات.

الجمع في اللغة التركية:

كل ما زاد على واحد فهو جمع، أي من اثنين فأكثر (جاسم على جاسم، ٢٠١٢: ٤٣)

هناك علامتان للجمع في التركية وهما: (lar) و (ler) وذلك حسب قواعد التوافق الصوتي، مثال:

Kitap كتاب جمعها kitaplar

Pazar سوق جمعها pazarlar

Ev بيت جمعها evler

Sene سنة جمعها seneler

هناك كلمات عربية دخلت التركية بصيغة الجمع، لكنها تدل على المفرد مثل:

عجائب acıyp بمعنى عجيب

أحباب ahbap بمعنى حبيب

أقرباء akraba بمعنى قريب

بيانات beyanat بمعنى تصريح صحفي

تاجر tüccar بمعنى تاجر

أولاد evlat بمعنى ابن وتجمع evlatlar

أشياء بمعنى شئ eşya وتجمع eşyalar

طلبة بمعنى طالب في العربية talaba وتجمع talabalar

تستخدم التركية صيغة جمع الجموع مثل:

ديون أصبحت düyunat

فتوح أصبحت fütuhât

حبوب أصبحت hububat

مواطن التشابه والاختلاف بين اللغة العربية والتركية في العدد:

(أ) مواطن التشابه:

- يوجد كل من المفرد والجمع في العربية والتركية مع اختلاف في التفاصيل.
- العدد في التركية والعربية يأتي قبل المعدود من الرقم ٣ فما فوقه.
- توجد شروط معينة للجمع في كل من اللغتين.

(ب) مواطن الاختلاف:

- ينقسم العدد في العربية إلى المفرد والمثنى والجمع، أما التركية فلا يوجد إلا المفرد والجمع فقط.
- المثنى في العربية يكون بإلحاق الألف والنون في حالة الرفع، والياء والنون في حالتي النصب والجر، ومعنى هذا أن اللغة العربية تعبر عن المثنى بعناصر صرفية كجزء من أجزاء الصيغة، أما التركية فتعبر عن المثنى بطريقة وضع كلمة خاصة أمام الاسم المراد تثنيته وهي كلمة iki اثنان أو çift زوج للتعبير عن الزوجية بدلا من iki
- تستعمل العربية طريقتين للتعبير عن الجمع:

(أ) طريقة الاعتماد على لاحقة كما في جمع المذكر السالم، فجمعه بإلحاق الواو والنون أو الياء

والنون،

(ب) أو بإلحاق الألف والتاء في حالة الجمع المؤنث السالم

- الجمع في التركية يصاغ بإضافة اللاحقتين: lar و ler ولا فرق بين جمع المؤنث والمذكر.
- هناك مواضع عديدة يراعى فيها العدد في العربية، ولا يوجد مثل ذلك في التركية.
- العدد في العربية يدل على المذكر والمؤنث في المفرد والمثنى والجمع، وذلك بخلاف التركية مثل: منزل bir ev - منزلان iki ev - ثلاثة منازل evler

رسالة bir mektup رسالتان iki mektup ثلاث رسائل mektuplar

- العدد في العربية يأتي قبل المعدود، ولا يحتاج إلى استخدام بعض الكلمات المعبرة كما في التركية.
- العددان (واحد واثنان) لا يحتاجان إلى معدود في العربية وذلك خلافاً للتركية.
- المعدود في العربية يكون مفرداً وجمعاً أما في التركية فيكون مفرداً دائماً.

مشكلات تواجه الدارس التركي أثناء تعلمه العدد :

- تشكل اللواحق للتعبير عن العدد في العربية مع اختلاف الحالات الإعرابية صعوبة كبيرة لدى الدارسين الأتراك؛ لأن ذلك لا يوجد في لغتهم الأم.
- عدم وجود المثنى في لغتهم الأم يجعلهم يستعملون اللفظ الدال على المثنى بدلاً من استعمال لاصقة المثنى فيقولون: "اثنان مسجد" بدلاً من "مسجدان"
- يجدون صعوبة في الجمع حيث تعودوا على عدم التفرقة في الجمع بين المذكر والمؤنث.
- يشكل التطابق في العربية من حيث العدد بين المبتدأ والخبر، وبين النعت والمنعوت، وبين الحال وصاحبها، صعوبة أخرى لهؤلاء الدارسين، إذ لا يوجد تطابق في اللغة التركية فيما سبق.
- في العربية لا بد من تطابق الفعل مع فاعله في العدد، وهذا يمثل صعوبة أخرى.

شكل الجملة في اللغة التركية:

يأتي الفاعل أولاً ثم المكملات (المفاعيل) ثم الفعل أخيراً، وهذا يشكل صعوبة أخرى للدارس التركي، كما أن الفعل يتطابق مع فاعله إفراداً وجمعاً مثال: (جاسم علي جاسم: ٥٨-٢٠١٢)

كتب علي الرسالة Ali mektubu yazdı

كتببت الرسالة ben mektubu yazdım

كتبنا الرسالة biz mektubu yazdık

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى عدد من النقاط على النحو التالي:

- أن للعربية تأثيراً واضحاً في اللغة التركية، وأن هذا التأثير لم ينل المصطلحات والمفردات الإسلامية فحسب، بل نال كثيراً من الألفاظ والمفردات الثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية أيضاً.
- أهمية دراسة الجانب الصوتي بين اللغتين لمعرفة مواطن الشبه والاختلاف بينهما، وتوظيف ذلك في تعليم العربية للأتراك والتركية للعرب.
- أهمية دراسة الجانب الصرفي لما فيه من ظواهر متعددة، حيث توصل الباحث إلى أن الألفاظ العربية المركبة في التركية يأخذ تركيبها عدة أشكال؛ إما أن يكون التركيب من أصل عربي ولاحقة تركية، وإما أن يكون التركيب من كلمة تركية وأخرى عربية، وإما أن يكون الفعل عربياً متصلاً بفعل مساعد تركي، وإما أن يتضمن التركيب كلمة عربية ولواحق أو كلمات فارسية وتركية.
- إن التركية مازالت تحوي الآلاف المؤلفدة من المفردات العربية رغم محاولات تصفية اللغة التركية من الكلمات العربية، والانقلاب الذي أدى إلى تحويل الحرف العربي إلى حرف لاتيني عام ١٩٢٨م.
- الكثير من الكلمات العربية التي دخلت التركية اكتسبت معانٍ جديدة ومفاهيم مختلفة لم تكن موجودة في العربية من قبل - وقد أوردنا ذلك سابقاً - ومعرفة هذا الجانب يفيد المعلم، والمتعلم، ومصممي المناهج الدراسية الموجهة لتعليم العربية للأتراك.
- إن قواميس اللغة التركية تعج بالمفردات العربية.
- توجيه المتخصصين والباحثين إلى عمل دراسات مقارنة فيما يخص التحليل اللغوي للجانب النحوي بين اللغتين، فقد توصل الباحث إلى وجود اختلافات كبيرة بين العربية والتركية، ومعرفة هذه الاختلافات ودراستها يفيد مصممي المناهج في تأليف المواد الدراسية المناسبة التي تأخذ في الاعتبار تلك الاختلافات، كما تفيد معلمي اللغة في إدراك المشاكل والصعوبات اللغوية التي يواجهها الطلاب الأتراك، ففي التركية نجد:
- الاسم المجرور يسبق حرف الجار، والصفة تسبق الموصوف، ويجمع الجمع ويعامل معاملة المفرد في بعض الحالات، والمضاف إليه يسبق المضاف، ويدمج المضاف والمضاف إليه في لفظة واحدة، والحرف والاسم يندجان ليشكلا تركيباً واحداً، ولا يوجد المثنى في اللغة التركية، ولا توجد علامة التذكير أو التأنيث، وتستخدم التركية صيغة جمع الجموع، والمعدود في التركية يكون مفرداً دائماً.

- شكل الجملة وبنائها في اللغة التركية يختلف اختلافاً كبيراً عن شكلها وبنائها في العربية، فيأتي الفاعل أولاً، ثم المكملات، ثم الفعل أخيراً؛ مما ينتج عنه صعوبات لغوية ومشكلات تعليمية.

التوصيات:

- ١- يوصي الباحث بزيادة الاهتمام بالدراسات اللغوية المقارنة بين اللغتين لاستثمار نتائجها في وضع مناهج دراسية، ومواد تعليمية، وتبني طرق خاصة تهتم بفهم المكون الثقافي للأتراك وتوظيفه في تعليم اللغة.
- ٢- إقامة شراكة علمية أكاديمية بين الجانبين.
- ٣- تشكيل فريق علمي لتأليف "معجم وظيفي" عربي تركي؛ للاستفادة منه في تعليم العربية للأتراك.

المراجع

- ١- التونجي، محمد: "المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها"، دار المعرفة للطباعة والنشر (٢٠٠٥م).
- ٢- إيل، أمر الله: "الأصوات اللغوية في التركية والعربية"، مطابع جامعة الملك سعود. ١٤٢٤هـ
- ٣- السامرائي، إبراهيم: "الدخيل في الفارسيه والعربيه والتركيه": معجم ودراسه "مكتبة، بيروت لبنان. (١٩٩٧م).
- ٤- الداوقوي، إبراهيم: "القواعد الأساسية للغرة التركية مطبوعات جامعة المستنصرية"، بغداد (١٩٨٥م).
- ٥- الداوقوي، إبراهيم: "صورة العرب لدى الأتراك"، مطبوعات مركز الوحدة العربية، بيروت ط٢ (١٩٩٨م).
- ٦- الشامان، مسعد بن سويلم: "قواعد اللغة التركية" مطابع جامعة الملك سعود. (١٩٩٤م)
- ٧- المرسي، الصفصافي أحمد: "قواعد اللغة العثمانية والتركية" دار الآفاق العربية، (١٩٩٩م).
- ٨- بروكلمان ، "الأتراك العثمانيون وحضارتهم" ، ترجمة : نبيه أمين فارس ومدير البعلبكي ، دار العلم للملايين - بيروت (١٩٥٦م).
- ٩- بكر، عبد المنصف مجدي "اللغة التركية نشأتها : دراسه لغويه وصفيه تاريخيه" دار الزهراء. القاهرة (١٩٩٢م)
- ١٠- جقمقي، جودت: "أصوات اللغة التركية والعربية دراسة مقارنة". الرياض (١٤٢٣هـ).
- ١١- حقي، سهيل صابان: "معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية" - الطبعة الأولى. جامعة الملك سعود. (٢٠٠٥م)
- ١٢- شاهين، عبدالصبور: "العربية لغة العلوم والتقنية" الطبعة الأولى- دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع-الدمام (١٩٨٣م).
- ١٣- ضناوي، سعدي: "المعجم المفصل في المعرب والدخيل". دار الكتب العلمية. بيروت (٢٠٠٤م).
- ١٤- طعيمة: رشدي أحمد. "تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات". إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. الرباط
- ١٥- متولي، أحمد فؤاد: "الألفاظ التركية في اللهجات العربية وفي لغة الكتابة"، القاهرة (١٩٩١م).

الأعمال اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها : نظرة في المنهجين القديم والحديث

د. سعد الجديع

معهد اللغويات العربية- جامعة الملك سعود

الملخص

لقيت نظرية الأعمال اللغوية اهتماماً واسعاً عند الباحثين في مجال التداولية ، وذلك لأهميتها وكثرة استخدامها في الحياة اليومية عند مستخدمي اللغة الأولى واللغة الثانية على حد سواء. وقد أجري العديد من الأبحاث في هذا الباب على متعلمي اللغات الأوربية ، وخاصة متعلمي اللغة الإنجليزية والألمانية ، بيد أن الأبحاث التي أجريت على متعلمي اللغة العربية في هذا الإطار تبقى قليلة ، إن لم تكن نادرة ، كما تفتقد الدراسات العربية التي أجريت حول اكتساب اللغة الثانية لدراسات ميدانية فيما يتعلق بالتداولية البيئية بشكل عام ، والأعمال اللغوية بشكل خاص ، وعليه تبقى المؤسسات التعليمية المهتمة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوطن العربي، في أمس الحاجة للاطلاع على آخر ما توصل إليه البحث في هذا المجال ، وهو ما تهدف إليه هذه الورقة.

وبالنظر إلى نظرية الأعمال اللغوية ، نجد أن الإطار التحليلي للأبحاث حول هذه النظرية يمكن تقسيمه إلى قسمين : المنهج القديم والمنهج الحديث. والورقة المطروحة تلقي الضوء على هذين القسمين ، مع إعطاء أمثلة من بيانات جُمعت من متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية ، ثم النظر إلى كيفية الاستفادة من هذين المنهجين في تعليم اللغة الثانية.

١. المقدمة

إن تعليم متعلمي اللغة الثانية التراكيب النحوية الصحيحة، بُغية عدم الوقوع في أخطاء نحوية في الحديث والكتابة، والاهتمام بقضية الأصوات من أجل أن يكتسب أولئك المتعلمون النطق المقارب للمتحدثين الأصليين للغة الهدف لا يعد أمراً كافياً، بل ينبغي أيضاً أن يكون التركيز الأساسي في العملية التعليمية على استعمال اللغة بشكل صحيح، حتى يتمكن المتعلمون من الاشتراك في الحوارات التواصلية بشكل فعال. ومن هذا المنطلق، تأتي أهمية علم

التداولية (Pragmatics) في مجال تعليم أو اكتساب اللغة الثانية ، فالتداولية كما يعرفها كريستال Crystal (١٩٩٧م) هي : "دراسة اللغة من منظور المستخدمين ، وخاصة الكلام الذي ينتجونه من ضمن عدد من الخيارات ، والقيود التي يواجهونها في استخدام اللغة في التفاعل الاجتماعي ، والتأثيرات التي يسببها استخدامهم للغة على المشاركين في عملية التواصل" (ص ٣٠١) ، فمن خلال هذا التعريف يمكننا أن نستنتج أهمية تعليم متعلمي اللغة الثانية، الطريقة المناسبة لاستعمال اللغة الهدف ، وكذلك تعليمهم أهمية فهم القوة التداولية خلف الكلام الذي ينتجونه ، حتى لا يقع أولئك المتعلمون في مسألة الفشل التداولي (Pragmatic Failure) ، الذي ينشأ كنتيجة لسوء التواصل بين المتحدث والمستمع ، بحيث يفهم المستمع أمراً مختلفاً عما كان يقصده المتحدث (الحمد ، ٢٠٠٩م) ، فالمتحدثون الأصليون للغة، يميلون إلى تقبل أخطاء المتحدثين غير الأصليين في الجوانب النحوية والصوتية والمعجمية ، لكنهم لا يغفرون أخطاءهم التداولية ، بل يتعدى الأمر أحياناً إلى وصف المتحدثين غير الأصليين ببعض الصفات غير الجيدة ، كوصفهم بغير المهذبين والمتغطرسين إلخ... وفي هذه الورقة ، سنلقي الضوء على الكفاية التداولية بالنظر إلى الأعمال اللغوية ، من خلال التطرق إلى المنهجين المتبعين في نظرية الأعمال اللغوية ، وكيف يمكن الاستفادة منهما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. الكفاية اللغوية والكفاية التداولية

إن من الأشياء الأساسية في تعلم اللغة الثانية، أن يجيد المتعلم القراءة بشكل فعال ، والكتابة بشكل واضح، والاستماع بشكل دقيق، والتحدث بطلاقة وبدقة، بالإضافة إلى الإلمام بالتركيب النحوي ، واتساع المعرفة المفرداتية ، ويعرف هذا كله بالكفاية اللغوية (Linguistic Competence) ، وهي النظرية التي لقيت اهتماماً واسعاً عند الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية في ما قبل الثمانينات (إليس Ellis ، ١٩٩٢م). فقد تأثرت الأبحاث في تلك الفترة بالتحليل التقابلي (Contrastive Analysis) ونظرية تشومسكي Chomsky عن الكفاية اللغوية (تشومسكي ، ١٩٦٥م) ، ومن ثم كان تركيزها منصباً بشكل كبير على الأصوات والصرف والنحو، وكذلك المفردات. ولكن ما يعاب على نظرية الكفاية اللغوية هو تجاهلها للجوانب التي لها علاقة وطيدة باستعمال اللغة، مما دعا هايمز Hymes (١٩٧٢م) أن يطرح نظرية الكفاية التواصلية (Communicative Competence) التي جاءت أشمل من الكفاية اللغوية، من حيث احتوائها على الجوانب الاجتماعية والدلالية للغة ، وما تبع ذلك من تبني عدد من الباحثين في مجال علم اللغة التطبيقي لنظرية الكفاية التواصلية ككانالي

وسوين Canale and Swain (١٩٨٠م) وباكمن Bachman (١٩٩٠م) ، وقد قام أولئك الباحثون بتحديد مكونات الكفاية التواصلية ، حيث شملت عند كانالي وسوين (١٩٨٠م) الكفاية النحوية (Grammatical Competence) ، والكفاية اللغوية الاجتماعية (Sociolinguistic Competence) ، والكفاية التعويضية (Strategic Competence) ، والكفاية الخطابية (Discourse Competence). وما يلاحظ على مكونات الكفاية التواصلية عند كانالي وسوين هو غياب، بل عدم التطرق بشكل صريح للكفاية التداولية (Pragmatic Competence) ، وإن كانت قد اندرجت ضمناً تحت الكفاية اللغوية الاجتماعية ، أما باكمن (١٩٩٠م) فقد وضع الكفاية التداولية من ضمن المكونات الأساسية للكفاية التواصلية ، وإن دل هذا على شيء ، فإنها يدل على أهمية الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية.

يعرّف توماس Thomas (١٩٨٣م) الكفاية التداولية بأنها "القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال من أجل تحقيق غرض خاص ، وفهم اللغة في السياق" (ص: ٩٤) ، وقد قسم توماس الكفاية التداولية إلى قسمين : اللغوية التداولية (Pragmalinguistics) ، والتداولية الاجتماعية (Sociopragmatics) ، وتشير الكفاية اللغوية التداولية لديه، إلى توفر المصادر عند المتحدث للتعبير عن الأعمال التواصلية، وإيصال المعاني ذات العلاقة للمستمع بشكل مناسب (توماس ، ١٩٨٣م) ، ومن هذه المصادر الأساليب التداولية : كالمباشرة وغير المباشرة في الكلام ، والأشكال اللغوية التي يمكن أن تزيد أو تقلل من حدة الأعمال التواصلية. فعلى سبيل المثال ، إن قول "أنا آسف جداً" في حالة الاعتذار تختلف عن قول "أنا مستاء لما فعلته ، فهل يمكن أن تعذرنى؟" ، حيث أن المتحدث في كلتا الحالتين يعتذر ، لكنه يعطي موقفاً مختلفاً وعلاقة اجتماعية مختلفة في كلتا الصيغتين من الاعتذار. بينما تشير الكفاية التداولية الاجتماعية إلى التمكن من معرفة، بل والإلمام بمدى تأثير "التداخل الاجتماعي في التداولية" (ليش Leech ، ١٩٨٣م : ص ١٠) ، وبمعنى آخر؛ معرفة المفاهيم الاجتماعية التي تشكل تفسيرات المشاركين، وأدأؤهم للأعمال التواصلية، فالمجتمعات تختلف في تقييمها للمنزلة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع، وتختلف أيضاً في تقييمها لمدى حجم المهمة التي يقوم المشاركون في الحوار بتنفيذها. فعلى سبيل المثال، إن رفض المدير لطلب أحد الموظفين قد يختلف عن رفض الموظف لطلب المدير، وذلك لاختلاف المنزلة الاجتماعية بين الطالب والرافض.

وعند الحديث عن الكفاية التداولية، سواءً اللغوية التداولية، أو التداولية الاجتماعية، ينبغي أن لا نغفل الحديث عن الأعمال اللغوية التي تشكل الركيزة الأساسية من الكفاية التداولية ، وهذا ما سأحدث عنه في القسم التالي.

٣. نظرية الأعمال اللغوية

تُعد نظرية الأعمال اللغوية (Speech Acts) من أهم النظريات في مجال التداولية ، وتعود نشأة هذه النظرية إلى أوستن Austin (١٩٦٢م) ، ففي كتابه الشهير "كيف نؤدي الأشياء بالكلمات" ، عرّف أوستن الأعمال اللغوية على أنها أعمال يتم عملها من خلال الكلام (١٩٦٢م) ، بمعنى أنها عمل لغوي أو قول يخدم وظيفة معينة في التواصل أو الحوار ، وقام أوستن بتصنيف الأعمال اللغوية إلى ثلاثة أقسام : عمل قولي (Locutionary Act) ، وعمل في القول (Illocutionary Act) ، وعمل تأثير في القول (Perlocutionary Act). وعرّف أوستن العمل القولي بالعمل لقول شيء ما ذي معنى ، أو القول الحقيقي الذي تحدث به المتكلم بمعناه الحرفي ، وهذا العمل يجسد الجانب اللغوي لأداء الكلام المرتبط بالجوانب الدلالية والنحوية للقول ، بينما العمل في القول يتعدى الكلام المنطوق ، حيث أن هذا الكلام يشتمل على وظيفة أو قوة معينة يتم تأديتها عن طريق الكلام كالأمر والطلب والرفض والشكوى إلخ ، أما عمل تأثير في القول فهو التأثير الذي يحدثه القول ، أو ما نحققه من خلال قول شيء ما كالإقناع والحث إلخ (لمزيد من التفصيل عن تصنيفات أوستن للأعمال اللغوية انظر: المبخوت ، ٢٠٠٨م). وبالتالي ، يتضح لنا أن هدف المتحدث هو أن يعبر بوضوح عن نواياه من أجل تحقيق شيء ما ، لكن يجب علينا أن نلاحظ أن محاولة المتحدث إيصال رسالة معينة من خلال الكلام قد لا تكون ناجحة ، إذا لم يفهم المستمع ماذا يقصد المتحدث من الكلام المنطوق. وهذا يقودنا إلى القول بأن مقياس النجاح هو ردة فعل المستمع سواءً كان منطوقاً أو غير منطوق في كلام المتحدث. وقد كان اهتمام أغلب المختصين في تعليم اللغة الثانية منصباً بشكل كبير على العمل في القول ، وذلك لارتباطه المباشر بالكفاية التواصلية ، حيث أن العمل في القول يرتبط بالهدف المقصود من استخدام عمل لغوي ، وهذا يعتبر عنصر من العناصر السياقية للعمل التواصلية.

ثم جاء سيرل Searle (١٩٦٩م) ليطور نظرية أوستن للأعمال اللغوية، فأشار في كتابه "الأعمال اللغوية" إلى أن التحدث باللغة هو عبارة عن القيام بالأعمال اللغوية ، كإعطاء الأوامر، وطرح الأسئلة، وتقديم الوعود ... إلخ. وأوضح سيرل أن الأعمال اللغوية عالمية ، بمعنى أن كل لغة لديها وسيلة ما لأداء الأعمال اللغوية ، غير أن اللغات تمتلك مصادر لغوية مختلفة للقيام بذلك ، وهذا يشير إلى احتمالية اختلاف الصيغ للقيام بالأعمال اللغوية من لغة إلى لغة أخرى.

وقد اقترح سيرل (١٩٦٩م) تصنيفاً مختلفاً للأعمال اللغوية مكوناً من خمسة أقسام، وذلك بناءً على القصد في القول (Illocutionary Force): التقريري (Assertives)، التوجيهي (Directives)، الالتزامي (Commissives)، التعبيري (Expressives)، والبياني (Declarations). فالأعمال التقريرية تتكون من

أخبار تحمل في طياتها قيماً قد تكون صحيحة أو خاطئة (مثل التصريحات)، والأعمال التوجيهية هي التي يكون فيها محاولة من طرف المتحدث؛ لجعل المستمع يقوم بتنفيذ عمل ما (مثل الطلب والنصيحة)، والأعمال الالتزامية تتطلب التزاماً من جانب المتحدث؛ لعمل شيء ما (مثل الوعد والرفض)، والأعمال التعبيرية هي التي تعبر عن موقف أو شعور المتحدث تجاه شيء ما (مثل الشكر والاعتذار والمدح)، والأعمال البيانية هي التي تغير الحقيقة وفقاً للعبارة المنطوقة (مثل إعلان شخص زوجاً لامرأة) (لمزيد من التفصيل انظر: المبخوت، ٢٠١٠م).

وحيث أننا نتحدث عن الأعمال اللغوية، فينبغي أن لا نغفل الحديث عن نظرية التلطف لما لها من علاقة مباشرة بالأعمال اللغوية.

٤. نظرية التلطف

إن براون وليفنسون Brown and Levinson (١٩٧٨م) أول من قنن نظرية التلطف (Politeness Theory)، فبالاعتماد على مفهوم قوفمن Goffman (١٩٦٧م) عن "ماء الوجه" (Face)، عرف براون وليفنسون ماء الوجه "بالصورة الذاتية العامة التي يريد كل عضو أن يدعيها لنفسه" (١٩٨٧، ص: ٦٦)، وذها إلى أبعد من ذلك حين قسما مفهوم الوجه إلى قسمين: الوجه الإيجابي، والوجه السلبي، ويشير الأول إلى رغبة كل شخص في أن يكون له صورة ذاتية يجري تقديرها وفهمها وتقبلها من الآخرين، بينما يشير الثاني إلى رغبة كل شخص في أن لا تواجهه أية معوقات، وأن يكون لديه حرية التصرف دون أي إملاءات تفرض عليه، وأن يكون له حيزه الخاص الذي يتم احترامه من الآخرين.

وقد اقترح براون وليفنسون (١٩٧٨م) فكرة الأعمال المحرجة أو التي تهدد ماء الوجه (Face-threatening Acts)، التي تعرف بأنها "تلك الأعمال التي تتعارض مع الوجه الإيجابي أو السلبي للمتكلم أو المخاطب" (براون وليفنسون، ١٩٨٧م، ٦٥). وتتلخص الأمثلة على هذه الأعمال في الطلبات، والأوامر، والتهديدات، والافتراحتات، وما إلى ذلك، وتعتبر تلك الأعمال في جوهرها تهديدية لماء الوجه، وعلاوة على ذلك اقترح براون وليفنسون تصنيفاً مكوناً من خمس إستراتيجيات من أجل تقييم مستويات آداب التلطف: (١) الأسلوب المباشر والصريح: وهو القيام بأعمال تهديدية بأكثر الطرق مباشرة ودقة، من دون إجراء أي عمل تقويمي أو تصويبي، مع عدم وجود خطر من "فقدان ماء الوجه"؛ (٢) التلطف الإيجابي: وهو القيام بأعمال تهديدية مع وجود عمل تقويمي أو تصويبي، موجهها ذلك مباشرة لوجه المستمع الإيجابي؛ (٣) التلطف السلبي: وهو القيام بأعمال تهديدية مع وجود عمل تقويمي أو تصويبي، موجهها ذلك لوجه المستمع السلبي؛ (٤) الأسلوب غير المباشر: وهو القيام بأعمال تهديدية بطريقة غامضة بحيث يترك تفسيرها للمستمع؛ (٥) التعتيل: وهو عدم تأدية أعمال تهديدية.

وتعتبر الإستراتيجية الأولى (الأسلوب المباشر والصريح) الأكثر مباشرة، ويعمل وفقها عندما يكون "فقدان ماء الوجه" في حده الأدنى، في حين تعتبر الإستراتيجية الخامسة (التعطيل) الأكثر غير مباشرة، وتستخدم عندما يكون "فقدان ماء الوجه" عظيماً، ولكن في بعض السياقات، كالتفاعل بين الشخصيات القريبة، قد يعتبر استخدام الإستراتيجيات المباشرة أكثر تهدياً من الإستراتيجيات غير المباشرة (انظر فيليكس-برازديفر Felix-Brasdefer، ٢٠٠٨، لمزيد من التوضيح حول نظرية التلطف).

بعد الاطلاع على الجانب النظري لنظرية الأعمال اللغوية ونظرية التلطف، ينبغي أن نلقي الضوء على الجانب التطبيقي والبحثي حول الأعمال اللغوية؛ فعند النظر في الدراسات السابقة التي أجريت على الأعمال اللغوية، أرى أنه يمكن تقسيمها إلى قسمين: المنهج القديم، والمنهج الحديث. وسأتحدث عن هذين القسمين بشيء من التفصيل، ثم نخلص إلى كيفية الاستفادة من المنهجين في العملية التعليمية.

٥. المنهج القديم

كان لنظرية التلطف تأثير كبير، على الدراسات التي أجريت حول الأعمال اللغوية في العقود الثلاثة الماضية، فقد نهجت أغلب الدراسات طريقة النظر في استخدام الناطقين الأصليين، أو متعلمي اللغة للأعمال اللغوية من منظور التلطف. حيث قام بلوم-كلكا وهاوس وكاسبر Blum-Kulka, House and Kasper (١٩٨٩م) بتصميم مشروع يتضمن الأساليب المتبعة في استخدام الطلب والرفض والاعتذار.^(١) فعلى سبيل المثال، قام المؤلفون بتقسيم الطلب إلى ثلاثة أساليب: مباشر (Direct)، وغير مباشر تقليدي (Conventionally Indirect)، وغير مباشر غير تقليدي (Non-conventionally Indirect)، فالطلب المباشر هو الكلام المنطوق الذي يتطابق فيه قصد المتكلم مع مضمون الكلام، ويعبر فيه المتحدث عن نيته صراحة، ومن الأمثلة على الطلب المباشر "اعطني قلمك لبضع دقائق!" أو "أريد قلمك لبضع دقائق."، بينما الطلب غير المباشر التقليدي يشير إلى قوة مقصد الكلام للطلب من خلال الاستفادة من وظائف وأعراف اللغة، وذلك عن طريق سؤال المتكلم للمستمع بأن يفعل شيئاً ما، ومن الأمثلة على الطلب غير المباشر تقليدياً "هل تستطيع أن تعطني قلمك لبضع دقائق؟" أو "هل تسمح لي بأن آخذ قلمك لبضع دقائق؟" أو "هل تمنع بأن آخذ قلمك لبضع دقائق؟"، وأخيراً الطلب غير المباشر غير التقليدي يشير إلى ميل المتكلم بالتعبير عن نيته بشكل ضمني، وعلى المستمع أن يبذل جهداً من أجل

(١) نظراً للمساحة المحددة لهذه الورقة، فإنني سأقصر الحديث هنا عن الطلب لأنه أكثر الأعمال اللغوية بحثاً ونقاشاً.

استنتاج ما يقصده المتكلم (وايزمان Weizman ، ١٩٨٩م) ، ومن أمثلة الطلب غير المباشر غير التقليدي "فقدت قلمي." ، ويقول بلوم-كلكا وهاوس وكاسبر (١٩٨٩م) بأن الطلب المباشر هو الأقل تطفلاً بينما الطلب غير المباشر هو الأكثر تطفلاً.

كما قام بلوم-كلكا وهاوس وكاسبر (١٩٨٩م) بتحديد عدد من الأساليب التي يمكن أن تستخدم قبل أو بعد صيغة الطلب ، وهي ما تسمى بالأساليب الداعمة (Supportive Moves) وذلك من أجل تخفيف حدة الطلب ، ومن هذه الأساليب : الحصول على التزام مسبق (Getting a Pre-commitment) ، مثل "هل يمكن أن تساعدني في أمر ما؟" ، والتحقق من أن المستمع مستعد لتنفيذ الطلب (Checking for Availability) ، مثل "هل أنت مشغول؟" ، والاعتذار (Apology) ، مثل "أنا آسف لإزعاجك!" ، والمخففات اللغوية (Lexical Downgraders) ، مثل "من فضلك" ، الامتنان (Gratitude) ، مثل "شكراً على مساعدتك لي" ، ووعد بالثواب (Promise for Reward) ، مثل "أعدك بإحضار هدية لك غداً تقديراً لمساعدتك لي" ، وتهيئة الطلب ، أو إعطاء سبب للطلب (Grounder) ، مثل "توقف قلمي عن الكتابة".

وقد اتبعت أغلب الدراسات حول الأعمال اللغوية هذا التصنيف ، حيث يقوم الباحث بإحصاء أنواع الطلب ، بالإضافة إلى الأساليب الداعمة التي يستخدمها المشاركون في الدراسة ، ومن ثم عمل مقارنة بين متعلمي اللغة الثانية والناطقين الأصليين ، أو فيما بين المتعلمين أنفسهم (لمزيد من التفصيل انظر: كاسبر وروز Kasper and Rose ، ٢٠٠٢م). فعلى سبيل المثال ، درس هاسال Hassall (٢٠٠١م ، ٢٠٠٣م) الطلب عند متعلمي اللغة الإندونيسية ، وقد تكونت العينة من مجموعة من متعلمي اللغة الإندونيسية (العدد : ٢٠ ولغتهم الأم الإنجليزية) ومجموعة من الناطقين الأصليين للغة الإندونيسية (العدد : ١٨) ، وقد وجد هاسال أن أداء طلاب اللغة الثانية مشابه إلى حد كبير الناطقين الأصليين ، حيث كان المشاركون في كلتا المجموعتين يميلون بشكل كبير إلى استخدام الطلب غير المباشر التقليدي ، كما استخدم المشاركون في كلتا المجموعتين الإستراتيجيات الداعمة للطلب بشكل كبير وبنسب متقاربة إلى حد ما. فكما يقول هاسال ، هذه النتائج تشير إلى (١) : احتمالية وجود تشابه كبير بين اللغة الإنجليزية واللغة الإندونيسية فيما يتعلق بصيغ الطلب المفضلة لدى المتحدثين الأصليين (وهو الطلب غير المباشر التقليدي) ومن ثم وجود نقل إيجابي من اللغة الأم إلى اللغة الثانية ، أو (٢) : إن متعلمي اللغة الإندونيسية المشاركين في الدراسة اكتسبوا الكفاية التداولية ، وبالتالي أصبحوا ينتجون الطلب بطريقة مشابهة للناطقين الأصليين.

وقد اهتمت بعض الدراسات بتطور الطلب عند متعلمي اللغة الثانية ، بحيث يتم النظر إلى إنتاج الطلب عند متعلمي اللغة الثانية ذوي المستويات اللغوية المختلفة ، من أجل تتبع أنماط التطور عند أولئك المتعلمين. ومن

الأمثلة على ذلك دراسة فيليكس-برادزفير (٢٠٠٧م) ، التي اهتمت بإنتاج الطلبات عند المتعلمين الأمريكيين للغة الإسبانية ، حيث تم تقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات بناء على الكفاءة اللغوية : مبتدئ ومتوسط ومتقدم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متعلمي اللغة الإسبانية ذوي المستوى اللغوي الأدنى، قاموا بإنتاج الطلب مستخدمين الطريقة المباشرة، ومع تطور المستوى اللغوي لديهم، أصبحوا يقللون من استخدام تلك الإستراتيجية، مع الميل إلى استخدام إستراتيجية الطلب غير المباشر التقليدي، وهو ما حدث بالفعل في المستويين المتوسط والمتقدم ، كما أن استخدام الإستراتيجيات الداعمة للطلب يزداد بتطور المستوى اللغوي عند المتعلم ، حيث أن المجموعة المبتدئة كانت أقل المجموعات استخداماً للإستراتيجيات الداعمة للطلب، بينما كانت المجموعة المتقدمة أكثر المجموعات استخداماً لتلك الإستراتيجيات.

ولكي نعطي صورة واضحة للفرق بين أداء متعلم اللغة المبتدئ والمتقدم، من خلال المنهج القديم للأعمال اللغوية ، دعونا نتأمل المثال التالي لطالبين يتعلمان اللغة العربية كلغة ثانية:

مثال ١ .

أنت تقوم بزيارة صديق لك في المستشفى ، وبعد الانتهاء من زيارته تذكرت أنه لا بد من أن تتصل بشخص ما ، ولكنك فوجئت بأن جوالك لا يعمل ، وفي أثناء خروجك من المستشفى قابلت زميلاً لك في الجامعة ، وبعد تبادل التحية معه ، أردت أن تستعير جواله للاتصال بذلك الشخص.

فتقول :

- (طالب مبتدئ) أريد جوالك.^(١)
- (طالب متقدم) زرت زميلاً لي وكان مريضاً ، وعندما خرجت من المستشفى تذكرت أنه لا بد من الاتصال بشخص ما ، وعندما أخرجت جوالي وجدت أن البطارية قد انتهت ، هل تستطيع أن تعطيني جوالك لاتصل بصديقي؟^(١)

(١) هذا الطلب قام بإنتاجه طالب في المستوى الأول في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

فمن خلال المثال السابق ، يتضح لنا التباين بين عملية الطلب عند المتدئين والمتقدمين ، فالطالب المبتدئ قام بإنتاج الطلب بطريقة مباشرة (أريد جوالك) وهي الطريقة الأقل تلطفاً بناءً على نظرية براون وليفنسون (١٩٧٨م) ، علاوة على أن الطالب لم يقيم باستخدام الإستراتيجيات الداعمة للطلب ، التي يمكن أن تخفف من حدة الطلب. وعلى النقيض من ذلك ، قام الطالب المتقدم بإنتاج الطلب بطريقة غير مباشرة تقليدياً (هل تستطيع أن تعطيني جوالك لاتصل بصديقي) ، وهذه الطريقة تعتبر أكثر تلطفاً من الطريقة المباشرة كما يراها براون وليفنسون (١٩٧٨م) ، كما استخدم الطالب المتقدم عدداً من الإستراتيجيات الداعمة للطلب ، من أجل أن يعطي المستمع تصوراً عن الطلب الذي سيقوم به ، موضحاً السبب وراء قيامه بالطلب.

٦. المنهج الحديث

في منتصف العقد الماضي ، ظهرت مطالبات من المختصين في مجال التداولية (مثل كاسبر ٢٠٠٦م) بإيجاد إطار تحليلي مختلف عن الإطار الموجود سابقاً ، الذي كان يهتم بالنظر إلى الأعمال اللغوية كجزء منفصل عن الحوار، وبتقييمها بناءً على التلطف والمباشرة ، بالإضافة إلى الإستراتيجيات الداعمة للأعمال اللغوية (لمزيد من التفصيل انظر: القحطاني وروفر Al-Gahtani & Roever ، ٢٠١٢م) ، ومن ثم تم تبني منهج تحليل الحوار (Conversation Analysis) كإطار تحليلي في مجال التداولية بشكل عام ، والأعمال اللغوية بشكل خاص.

وقد نشأ منهج تحليل الحوار في أوائل الستينات من القرن الماضي على يد ساكس Sacks (ساكس ، ١٩٩٢م) ، حيث بدأ هذا المنهج في علم الاجتماع كمنهج مستقل يهتم بدراسة العمل الاجتماعي في الحديث اليومي. وقد كان لهذا المنهج تأثير واضح، في عدد من مجالات العلوم الاجتماعية التي تهتم بالاتصال البشري (ليرنر Lerner ، ٢٠٠٤م). ويركز تحليل الحوار بشكل أساسي على البناء المشترك للحوار من خلال النظر إلى إسهامات المشاركين ، وتنظيمهم للأنشطة الاجتماعية في الحوار للوصول إلى معرفة عملية تطور الحوار ، وهو الأمر الذي كان يفتقده المنهج القديم (القحطاني وروفر ، ٢٠١٢م). ويتكون منهج تحليل الحوار بشكل عام من ثلاثة جوانب رئيسية : أخذ الدور في الحوار (Turn-taking in Conversation) ، الترتيب التفضيلي (Preference Organization) ، والتصحيح (Repair) (لمزيد من التفصيل انظر: ليديكوت Liddicoat ، ٢٠١٠م).

(١) هذا الطلب قام بإنتاجه طالب في المستوى الثالث في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغويات

ولأن الترتيب التفضيلي يعد أهم جانب في منهج تحليل الحوار، ولأهميته في اكتساب وتعليم اللغة الثانية، فإنني سأسلط الضوء على هذا الجانب، حتى يتمكن القارئ الكريم من استيعاب هذا المنهج.

يقصد بالترتيب التفضيلي كيف أن الأعمال الاجتماعية (الأعمال اللغوية) والردود عليها، تنظم بشكل تسلسلي ومنهجي من قبل المشاركين في الحوار (شيقلوف Schegloff، ٢٠٠٧م)، وقد ذكر شيقلوف أن الأعمال اللغوية بعضها محبذ (Preferred) (مثل الدعوة والعرض)، والبعض الآخر غير محبذ (Dispreferred) (مثل الطلب والشكوى)، وبالتالي فإن الأعمال المحبذة - التي تشكل الجزء الأول (First Pair Part) من الزوج المتجاور (Adjacency Pair) - غالباً ما تحدث في أول الحوار أو الكلام، بينما الأعمال غير المحبذة غالباً ما تقع في آخر الحوار، ويقوم الشخص الذي ينتج الأعمال غير المحبذة، باستخدام بعض الأساليب الحوارية التي توضح للشخص احتمالية ورود عمل غير محبذ، الأمر الذي يقلل من حدة وطأة الفعل غير المحبذ على الشخص الآخر. كما أن الجزء الثاني من الزوج (Second Pair Part) (١) قد يكون محبذاً أو غير محبذ، فقبول الطلب - على سبيل المثال - يعتبر عملاً محبذاً وغالباً ما يكون مختصراً، ويحدث بعد الطلب مباشرة، في حين أن رفض الطلب يعتبر عملاً غير محبذ، وعادةً ما يلجأ الراض إلى استخدام أساليب حوارية قبل القيام بالرفض، كما أن الرفض يتم بطريقة غير مباشرة (شيقلوف ٢٠٠٧م). ودعونا الآن نتأمل المثال التالي الذي دار بين متعلمين للغة العربية كلغة ثانية، وفيه يقوم عبدالله بطلب استعارة جهاز الحاسب الآلي من حسن.

مثال ٢. (٢)

١. عبدالله: السلام عليكم.
٢. حسن: وعليكم السلام (.) حياك الله. يا عبدالله
٣. عبدالله: الله يبارك فيك يا صديقي (١, ٠) هل ممكن أن تساعدني في أمر ما؟
٤. حسن: <بكل تأكيد>
٥. (٠, ٤)
٦. عبدالله: أنا عندي واجب لمادة الكتابة. ولا بد أن أسلمه غداً في الصباح =

(١) عند القيام بدعوة شخص لتناول طعام العشاء، فإن الجزء الأول من الزوج هو الدعوة، والجزء الثاني من الزوج هو إجابة الدعوة أو رفضها.

(٢) هذا مثال حقيقي لطالبي يدرسان في المستوى الرابع، في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

٧. حسن: =أهه
٨. عبد الله: وعندما كنت أكتب الواجب تعطل جهاز الحاسوب فجأة [وكما] تعرف إذا:: لم أسلم =
٩. حسن: [أووہ]
١٠. عبد الله: =الواجب أخسر درجات (.). وأنا لا أريد أن أخسر درجات.
١١. حسن: صحيح.
١٢. عبد الله: فأنا الآن (٢, ٠) بحاجة لكتابة الواجب على جهاز الحاسوب.
١٣. حسن: آه
١٤. (٢, ٠)
١٥. عبد الله: فهل أستطيع يا صديقي (١, ٠) أن استعير جهازك حتى الغد لكتابة الواجب؟
١٦. (٣, ٠)
١٧. حسن: شوف يا صديقي° (.). أنا عندي واجب أيضا. ولا بد من تسليمه يوم الغد (.). فأحتاج جهازي
- (٢, ٠) آسف جدا
١٨. عبد الله: ما الحل إذن؟
١٩. حسن: هل اتصلت بمحمد؟
٢٠. عبد الله: لا
٢١. حسن: عنده جهاز (.). واعتقد أنه ليس بحاجة الآن.
٢٢. (٣, ٠)
٢٣. عبد الله: ↓ جزاك الله خيراً

في هذا المثال ، يتضح لنا أن الحوار بدأ باستهلالية المحادثة (السطر ١-٣) ، وفي السطر الثالث قام عبدالله بإنتاج بما يسمى ب "ما قبل التوسع القبلي" (Preliminary to Preliminary) (شيقلوف ، ٢٠٠٧م) من أجل الحصول على التزام من حسن بمساعدته في تنفيذ ما يريده ، وبعد ذلك قام حسن بالتأكيد على مساعدته لعبدالله ، وهذا الأمر قد يكون كافياً لعبدالله بالقيام بطلب ما يريده ، ولكن لأن الطلب يعتبر أمراً غير محبذ لعبدالله ، وكذلك حفاظاً على ماء الوجه لديه ولدى زميله حسن ، فإنه فضل القيام بإنتاج "التوسع القبلي" (Pre-expansion) (شيقلوف ، ٢٠٠٧م) وذلك في السطر السادس ، لكي يعطي حسن صورة مبدئية عن نوعية

الطلب الذي يريد القيام به ، ثم بعد ذلك أعطى حسن عبدالله الضوء الأخضر بأن يواصل نحو إنتاج الطلب ، لكن على العكس من ذلك قام عبدالله بمواصلة إنتاج التوسع القبلي أكثر من مرة (السطر ٨ ، ١٠ ، ١٢) ، وفي جميع تلك المرات يقوم حسن بالرد بنفس الطريقة تقريباً، الأمر الذي يظهر بأن حسناً مستعد لاستقبال الطلب ، لكن طريقة عبدالله في استخدامه المتكرر للتوسع القبلي، قد يكون دلالة على رغبته في أن يقوم حسن بعرض جهاز الحاسب الآلي الخاص به، لعبدالله دون القيام بالطلب، حتى لا يضطر عبدالله لإنتاج الطلب ، لكن يبدو أن محاولات عبدالله نحو تحقيق ذلك باءت بالفشل؛ لأن حسناً لم يقم بعرض جهازه لعبدالله، ومما أجبر عبدالله على القيام بالطلب في السطر الخامس عشر ، غير أننا نلاحظ أن حسن لم يقم بالرد مباشرة ، بل كان هناك توقف قصير للحديث في السطر السادس عشر. ووفقاً لمنهج تحليل الحوار فإن هذا التوقف، له دلالة إيجابية للشخص الآخر بأن الرد سيكون غير محبذ، وعليه أن يستعد لذلك (بوميرانتز Pomerantz ، ١٩٨٤م). وبعد هذا التوقف استخدم حسن إستراتيجية حوارية أخرى، وهي استخدام العبارة أو الوسيلة الخطابية "شوف"^(١) التي لها مدلول بأن ما يتبعها سيكون أمراً غير محبذ للشخص الآخر (شيقلوف ، ٢٠٠٧م). بعد ذلك كان هناك توقف قصير جداً يعكس مدى تردد حسن في إنتاج الرد على طلب عبدالله ، ثم قام حسن بذكر أسباب تمنعه من إعارة عبدالله لجهازه ، فيبدو جلياً لنا أن حسن قام برفض طلب عبدالله، بطريقة غير مباشرة من خلال ذكر الأسباب ، وهذا يعكس مدى عدم تفضيل حسن لرفض الطلب ، وأيضاً حفاظاً على العلاقة الاجتماعية الجيدة بينهما. ولم يتوقف الأمر عند ذلك ، بل تعدى إلى تقديم حسن الاعتذار لعبدالله على عدم استطاعته مساعدة عبدالله (السطر السابع عشر). وما يهمننا هنا هو أن المتعلمين (عبدالله وحسناً) كانا يملكان الكفاية التداولية العالية من خلال (١) إنتاج الطلب في وقت متأخر من الحوار ، واستخدام إستراتيجيات حوارية تسهل من عملية القيام بعمل غير محبذ ومهدد لماء الوجه ، و (٢) عدم رفض الطلب مباشرة ، بل محاولة تأخير ذلك قدر المستطاع من خلال استخدام إستراتيجيات حوارية، لها دور حيوي في تخفيف حدة الرفض على الشخص الآخر.

ويبقى السؤال المهم وهو: هل كل متعلمي اللغة الثانية لديهم هذه الكفاية التداولية؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال، دعونا نتأمل هذا المثال الذي دار بين موسى وحسان ، وفيه أن سيارة موسى قد تعطلت ، ويحتاج أن يذهب إلى المطار؛ لإحضار أخيه من هناك ، فقرر أن يذهب لزميله حسان حتى يستعير سيارته لبضع ساعات.

(١) هذه اللفظة تعتبر عامية ، فمن الأرجح أن الطالب اكتسبها من خلال انغماسه في المجتمع السعودي.

مثال ٣. (١)

١. موسى: السلام عليكم.
٢. حسان: وعليكم السلام
٣. موسى: كيف الحال؟
٤. حسان: الحمد لله
٥. (٤, ٠)
٦. موسى: أريد سيارتك (٣, ٠) لأن أخي (٠) في المطار
٧. حسان: لا أستطيع (٢, ٠) سوف أذهب لصديقي في (٢, ٠) المستشفى
٨. (٤, ٠)
٩. موسى: شكرا

فمن خلال هذا المثال ، يتضح لنا أن ليس جميع متعلمي اللغة الثانية، لديهم الكفاية التداولية المناسبة، التي تساعدهم في استخدام الأعمال اللغوية في الحوارات التفاعلية بشكل صحيح ، فالطلب كما ذكرنا سابقاً يعتبر عملاً محرّجاً غير محبذ ومهدد لماء الوجه ، فلذا من المستحسن إنتاج الطلب في وقت متأخر من الحوار، بحيث يكون مسبوقاً بإستراتيجيات حوارية (التوسع القبلي وما قبل التوسع القبلي) وذلك من أجل الحفاظ على العلاقة الاجتماعية المشتركة بين المتحاورين (هيرتج Heritage ، ١٩٨٤م) ، وكذلك الحال بالنسبة للرفض ، لكن الطالبين موسى وحسان قاما بعمل مخالف لهذا الأمر ، وقد يكون السبب الرئيس هو ضعف الكفاءة اللغوية لديها – حيث أنهما من الطلاب المبتدئين.

(١) هذا مثال حقيقي لطالبين يدرسان في المستوى الأول، في البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

٧. كيفية الاستفادة من المنهجين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

قبل الحديث عن كيفية الاستفادة من المنهجين القديم والحديث، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ينبغي أن نلفت انتباه القارئ إلى أمر مهم، وهو الحاجة الملحة لإدراج التداولية ضمن المواد التعليمية، فكما ذكرت سابقاً أن نموذج باجمان يظهر أهمية الكفاية التداولية، فهي لا تقل أهمية عن الإلمام بالنحو فيما يتعلق بتعلم اللغة.

على الرغم من أن متعلمي اللغة الثانية قد يكون لديهم معلومات تداولية مسبقة، وذلك كون المعرفة التداولية تعتبر عالمية (براون وليفنسون، ١٩٨٧م)، إلا أنهم قد لا يستفيدون من تلك المعلومات الموجودة لديهم، وبالتالي تظهر هنا أهمية تعليم أولئك المتعلمين تداولية اللغة الثانية، ليس من خلال تزويدهم بمعلومات جديدة، بل من خلال زيادة الوعي لديهم، وحثهم على استخدام المعرفة التداولية الاستخدام الأمثل في سياق اللغة الثانية (كاسبر، ١٩٩٧م). وبالتالي، فإن الطريقة المثلى لتعزيز وعي متعلمي اللغة الثانية بالقدرة التداولية، هي الاعتماد على الأنشطة الصفية التي تسهم في اكتساب المتعلمين للمعلومات اللغوية التداولية والتداولية الاجتماعية (كاسبر، ١٩٩٧م). ومن الأمثلة على هذه الأنشطة ما يسمى بمهمات الملاحظة (Observational Task) (باردوفي-هارلق وآخرون، Bardovi-Harlig et al.، ١٩٩١م)، ومشاهدة مقتطفات تلفزيونية أو صوتية، وتحليل بعض الكتابات والرسائل. ففي نشاط مهمات الملاحظة، يُطلب من المتعلم تدوين ملاحظاته في اللغة الهدف، على سبيل المثال، حول كيفية أن المتحدثين الأصليين للغة العربية يعبرون عن الاعتذار، وقد يترك المعلم المجال مفتوحاً للمتعلم بتدوين ما يراه مناسباً، أو قد يُطلب منه تحديد الأسلوب الشائع الذي يستخدمه المتحدثون الأصليون للتعبير عن الاعتذار، والأساليب المصاحبة للاعتذار - إذا كان المعلم يتبنى المنهج القديم - أو يطلب منه شرح كيف تم تكوين الاعتذار في الحوار، وكيف أن تنظيم الحوار تأثر بالاعتذار. هذا كله فيما يتعلق باللغويات التداولية. أما إذا كان التركيز منصباً على التداولية الاجتماعية، فقد يُطلب من المتعلم ملاحظة كيف يعتذر مدير الشركة، على سبيل المثال، لأحد موظفيه والعكس صحيح، حتى يتسنى للمتعملم ملاحظة ما إذا كانت المنزلة الاجتماعية تؤثر على إنتاج الأعمال اللغوية في اللغة الهدف، وبعد ما يقوم الطالب بتدوين هذه الملاحظات يتم توزيع الطلاب إلى حلقات نقاش في الفصل، ومن ثم تقدم كل حلقة ما توصلت إليه من ملاحظات. وبهذه الطريقة يتم تعزيز الوعي التداولي لدى المتعلمين، الذي سينعكس إيجاباً على أدائهم التداولي.

بعد ذلك تأتي مسألة ممارسة القدرات التداولية في اللغة الهدف، حتى يتم التأكد من صحة ومناسبة القدرات التداولية التي اكتسبها متعلم اللغة، وفي هذه الحالة يحتاج المعلم إلى إعطاء المتعلمين أنشطة صفية تعتمد على ممارسة القدرات التداولية لديهم. ومن أشهر هذه الأنشطة ما يسمى بالمواقف التمثيلية (Role-plays)، حيث يلعب

المتعلم (أ) دور الطبيب، على سبيل المثال ، والمتعلم (ب) دور المريض ، ثم يتشاركان في حوار ويطلب المريض فيه من الطبيب أمراً ما ، ويقوم الطبيب برفض طلب المريض ، ثم يطلب المعلم من بقية المتعلمين بالصف التعليق على أداء هذين المتعلمين ، ومدى مناسبة ما تحدثا به في اللغة الهدف. ففي هذا النشاط يمارس المتعلمان إنتاج عمليين من الأعمال اللغوية هما: الطلب والرفض ، وأيضاً يسهم هذا النشاط في زيادة الوعي لدى بقية المتعلمين.

٨. الخاتمة

هدفت هذه الورقة إلى لفت انتباه المهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلى أهمية الكفاية التداولية بشكل عام ، والأعمال اللغوية بشكل خاص ، والمطالبة بإعطائها اهتماماً خاصاً من خلال الاستفادة من المنهجين المتبعين، في مجال التداولية أثناء تعليم اللغة الثانية. وعلى الرغم من أن هناك فرقاً شاسعاً بين المنهجين ، إلا أن الجمع بينهما قد يكون ذا فائدة كبيرة للمتعلمين ، ويكون ذلك من خلال زيادة وعي المتعلمين بالقدرة التداولية ، وممارسة القدرات التداولية في اللغة الهدف، كما تهدف هذه الورقة إلى تحفيز الباحثين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على إجراء دراسات ميدانية، حول اكتساب متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها للأعمال اللغوية ، أو حول فعالية تعليم التداولية بمنهجها: القديم والحديث.

المراجع

١. المبخوت ، شكري ، (٢٠٠٨). *نظرية الأعمال اللغوية*. تونس : دار مسكلياني.
٢. المبخوت ، شكري ، (٢٠١٠). *دائرة الأعمال اللغوية : مراجعات ومقترحات*. بيروت : دار الكتاب الجديد المتحدة.
٣. جاس ، س. و سلينكر ، ل. (٢٠٠٩). *اكتساب اللغة الثانية : مقدمة عامة* (ترجمة ماجد الحمد). الرياض : مطابع جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠١)
4. Achiba, M. (2003). *Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
5. Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2012). Role-playing L2 requests: head acts and sequential organization. *Applied Linguistics* 33(1). 42-65.
6. Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
7. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
8. Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J., & Reynolds, D.W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45, 4-15.
9. Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex.
10. Brown, P., & Levinson, S. D. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction* (pp. 56-310). Cambridge: Cambridge University Press.
11. Brown, P., & Levinson, S. D. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
13. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
14. Crystal, D. (Ed.). (1997). *The Cambridge encyclopaedia of language*. New York: Cambridge University Press.
15. Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.

16. Felix -Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic development in the spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, 4 (2), 253-286.
17. Felix -Brasdefer, J. C. (2008). *Politeness in Mexico and the United states*. Amsterdam: John Benjamins.
18. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Doubleday Anchor Books.
19. Hassall, T. (2001). Modifying requests in a second language. *IRAL*, 39, 259-283.
20. Hassall, T. (2003). Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics*, 35, 1903-1928.
21. Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
22. Hymes, D. H. (1972). The scope of sociolinguistics. In R. Shuy (Ed.) *Monograph series on language and linguistics* (pp. 313-333). Washington DC: Georgetown University Press.
23. Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? [HTML document]. Honolulu: University of Hawaii, Second language teaching & curriculum center.
24. Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83-99.
25. Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
26. Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
27. Lerner, G. H. (2004). Introductory remarks. In G. H. Lerner (ed.), *Conversation analysis: Studies from the first Generation* (pp. 1-11). Amsterdam: John Benjamins.
28. Liddicoat, A. J. (2010). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.
29. Pomerantz, Anita. 1984. Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (eds), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
30. Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation, vols. 1 and 2*, edited by G. Jefferson. Oxford: Basil Blackwell.
31. Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press.

32. Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
33. Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
34. Weizman, E. (1989). Requestive hints. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 71-95). Norwood, NJ: Ablex.

الاتجاهات الحديثة في تعليم العربية لغة ثانية

د. شاكِر رزق

جامعة قناة السويس - مصر

ملخص البحث

يحتل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية، باهتمام كبير من علماء اللغة العرب والأجانب على حد سواء، خاصة في عصر العولمة/الكوكبية الذي يشهد تغيرات وتحولات مجتمعية وثقافية هائلة، أدت بطبيعة الحال إلى ظهور اتجاهات ورؤى حديثة تركز على النظرة التكاملية في تعليم اللغة، متأثرة في ذلك بثقافة هذا العصر وبسرعة التواصل المرئي والمسموع بين الناس على سطح هذا الكوكب.

يهدف هذا البحث إلى: ١- رصد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية، وأثر الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تعليم اللغة كلغة ثانية أو أجنبية، على هذا الواقع من خلال النظر إلى المنهاج الدراسي، الدارس/ المتعلم، المدرس/ المعلم، طرائق التدريس والتقييم، الأنشطة والتدريبات، ونوعية المخرج/ الناتج التعليمي؛ ٢- استشراف المستقبل ووضع رؤى ومقترحات جديدة، تعين ذوي المصلحة على تحسين الأداء والمنتج.

يتبنى البحث المنهج الانتقائي (eclectic) باستخدام الطريقة التكاملية الكلية التفاعلية (integrative, holistic, interactive method) في تعليم اللغة، بدءاً بالتخطيط والتنفيذ والتقييم للمنهاج الدراسي، ووصولاً إلى توصيف نوعية المنتج/ المخرج التعليمي الذي يحقق الوظيفة اللغوية التي تعتبر اللغة وسيلة تثقيف، وتفكير، واتصال، ونمو معرفي، ووجداني، وتعبير عن الذات من خلال التفاعل الاجتماعي.

يقدم البحث أيضاً بعض الأنماط والطرائق والأنشطة الصفية وغير الصفية، التي تعالج صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية، التي تسائر التقدم العلمي والبحثي العالمي في مجال علم اللغة التطبيقي بصفة عامة، وتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية بصورة خاصة.

المقدمة

إن التطور العلمي والثقافي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي، الذي يشهده كوكب الأرض في الألفية الثالثة، وفي عصر العولمة الذي جعل سكان العالم يعيشون في قرية صغيرة يسهل الاتصال بينهم عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة، قد جعل تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها أمراً ملحاً ومطلباً ضرورياً في معظم دول العالم، التي أقرت اللغة العربية إحدى اللغات الأجنبية أو الثانية، التي ينبغي دراستها في مدارسها وجامعاتها. وقد أدى هذا التطور - بطبيعة الحال - إلى أن يحظى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية، باهتمام كبير من علماء اللغة العرب والأجانب على حد سواء، وإلى ظهور اتجاهات ورؤى حديثة، تركز على النظرة التكاملية في تعليم اللغة، متأثرة في ذلك بثقافة هذا العصر، وبسرعة التواصل المرئي والمسموع بين الناس على سطح هذا الكوكب.

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا ينفصل عن مجال تعليم اللغات الأجنبية بوجه عام، بل إنه يستند إلى نظريات ومناهج وتقنيات تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، بما فيها من تطور وانعكاسات على كل أركان العملية التعليمية، التي تشمل المنهاج - الكتاب والبرنامج والطرائق التربوية والوسائل التعليمية والتقنيات المصاحبة - والمعلم، والدارس. كما يستوجب الأمر أيضاً الاستفادة من نتائج البحوث في علم اللغة (اللسانيات) النظري والتطبيقي عموماً، وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية على وجه الخصوص.

إن الهدف الرئيس من هذا البحث، هو رصد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية، وأثر الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تعليم اللغة كلغة ثانية أو أجنبية علي هذا الواقع من خلال النظر إلى المنهاج الدراسي، الدارس، المتعلم، المدرس، المعلم، طرائق التدريس والتقويم، الأنشطة والتدريبات، ونوعية المخرج/ الناتج التعليمي، واستثمار نتائج علم اللسانيات التطبيقي في تعليم اللغة العربية وتعلمها. وأخيراً استشراف المستقبل ووضع رؤى ومقترحات جديدة، تعين ذوي المصلحة على تحسين الأداء والمنتج. لذلك فإن هذا البحث يقترح تبني المنهج الانتقائي (eclectic) باستخدام الطريقة التكاملية الكلية التفاعلية (integrative, holistic, interactive method) في تعليم اللغة، بدءاً بالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم للمنهاج الدراسي، وصولاً إلى توصيف نوعية المنتج/ المخرج التعليمي، الذي يحقق الوظيفة اللغوية، التي تعتبر اللغة وسيلة تثقيف، وتفكير، واتصال، ونمو معرفي، ووجداني، وتعبير عن الذات من خلال التفاعل الاجتماعي.

رصد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية

إن المتغيرات العالمية المجتمعية، والتحولات المصاحبة للحراك العولمي في كل مناحي الحياة، قد وضع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في بؤرة اهتمام الكثير من دوائر صنع القرار في المؤسسات التعليمية محلياً وإقليمياً وعالمياً، ذلك لأن تعليم اللغة يحمل بين طياته، التعريف بثقافة أهلها، وطرائق تفكيرهم، وكيفية الاتصال بينهم، والتعاطي معهم. لذلك فقد حرصت معظم الدوائر العربية والإسلامية التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - الإيسيسكو - بتحديد الاتجاهات السائدة في الواقع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتحديد التحديات والعوائق لوضع الخطط المستقبلية لمواجهتها، ووضع الحلول الناجعة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن ثم بات لزاماً على علماء اللغة والمتخصصين، معرفة ماضيها في تعليم اللغة العربية، ورصد حاضرها حتى نستشرف مستقبلها.

أهم التحديات وكيفية المواجهة

تشير الدراسات ونتائج الأبحاث وتوصيات المؤتمرات وتقارير المنظمات، التي تعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - خاصة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - الإيسيسكو - (طعيمة ٢٠٠٠) إلى رصد الواقع الذي نعيشه في هذا المجال وتحديداه فيما يلي:

١. الإقبال الكبير والمتزايد على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها، مسلمين وغير مسلمين، من آسيا وإفريقيا وأمريكا وأوروبا.
٢. اهتمام بعض المنظمات والمؤسسات الإقليمية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإدراجه ضمن برامجها وأولوياتها، كالمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، ومكتب التربية العربي لدول الخليج.
٣. انتشار مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم؛ استجابة للطلب الكبير عليها، وإقامة معاهد متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في كبريات جامعات العالمين العربي والإسلامي.
٤. ظهور عدد من المواقع على شبكة (الإنترنت) تعرض برامجها التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستعمال التقنيات المعلوماتية الحديثة كالأقراص والمعاجم الإلكترونية التعليمية.
٥. عدم تحديد المستوى المناسب من اللغة العربية (الفصحى - المعيارية - العامية) الذي يقدم للدارس؛ بسبب تنوع حاجات الدارسين في المعاهد المختلفة، واختلاف لهجات المتحدثين الأصليين في البلدان العربية.

٦. ندرة وجود اختبارات مقننة؛ لتحديد المستوى في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، في ضوء معايير الكفاءة اللغوية.
٧. قلة عدد المناهج المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفق أسس لغوية ثقافية تربوية معاصرة.
٨. تعدد جنسيات الدارسين في الفصل الواحد، واختلاف ألسنتهم الأصلية.
٩. قلة عدد المؤتمرات والندوات العلمية للبحث، في موضوعات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من زوايا مختلفة.
١٠. عدم كفاية إقامة دورات تدريبية، وورش عمل لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتأهيلهم التأهيل الكافي.
١١. عدم كفاية المناهج والكتب التعليمية المؤلفة، والخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم تلبيتها حاجات الدارسين اللغوية، لأنها أختيرت على أساس عشوائي يعتمد في المقام الأول على الخبرة الشخصية للمؤلفين.
١٢. قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة، نظراً لعدم ارتباط المحتوى الدراسي باحتياجات هؤلاء الدارسين، ومن ثم عدم رضاهم بالبرنامج المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات.
١٣. غياب الدافعية والتحفيز للتغلب على تعلم مادة النحو، التي تمثل العائق الكبير الذي يواجهه الدارس عند تعلم اللغة العربية.

الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

مرت طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها - كما هو الحال في تعليم اللغة الأم - بالعديد من المراحل، سعياً وراء رسم خطة عامة مستمدة من نظريات وافتراسات معينة لتعليم اللغة وتعلمها يمكن للمعلم أن يتبعها في تقديم المواد اللغوية، ويطبّقها في عملية تعليمية تعلمية، في قاعة الدرس من خلال إجراءات صفيّة تنطبق عليها. وقد تعددت طرائق تعليم اللغات الأجنبية، نظراً لاختلاف المداخل التي تستند إليها، والأساليب التي تُنفَّذ بها في عملية التعليم، والتطور السريع والمتنامي في العلوم الإنسانية مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم اللسانيات. (العناتي (٢٠٠٣ م) (السعران (١٩٦٣ م) (لظفي (١٩٧٦ م) (الراجحي (١٩٩٢ م)، مما يجعلنا

لأنستطيع أن نجزم بأن إحدى هذه الطرق تعد الطريقة المثلى والكاملة التي تخلو من العيوب والقصور، أو تناسب كل المتعلمين وتلبي كل حاجاتهم، وتتماشى مع كل البيئات التعليمية. إلا أننا نستطيع أن نؤكد أن هناك تكاملاً بين طرائق التدريس - قديمها وحديثها - الأمر الذي يدفع معلم اللغة للناطقين بغيرها ألا يتقيد بطريقة معينة دون غيرها، وإنما ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي والمجتمع الذي تدرس فيه، والأهداف المرجوة من تدريسها، ومستوى الدارسين وخصائصهم وإمكانياتهم ولغتهم القومية، فضلاً عن مستوى اللغة المراد تعليمها (فصحى، عامية، خاصة).

وقد ذكرت بعض الدراسات (نصر الدين إدريس جوهر - جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية - إندونيسيا) أن هناك معايير يجب اتباعها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة، لتدريس اللغة الأجنبية، نوجزها فيما يلي:

أ. السياقية: وتعني ارتباط كافة الوحدات اللغوية الجديدة بسياقات ذات معنى وقيمة في حياة الدارس.

ب. الاجتماعية: وتعني تهيئة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين.

ت. البرمجة: وتعني توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد متصلًا بسابقه.

ث. الفردية: وتعني تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل طالب - كفرد - أن يستفيد.

ج. النمذجة: وتعني توافر نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعليم اللغة.

ح. التنوع: وتعني تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

خ. الممارسة: وتعني إعطاء كل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى تحت إشراف وضبط.

د. التفاعل: وتعني تفاعل كل من المتعلم، والمعلم، والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانات المتوفرة في حجرة الدراسة.

ذ. التوجيه الذاتي: وتعني تمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، ومن تنمية قدرته على التوجيه الذاتي.

أما (البوشيخي ٢٠٠٥)، فقد فرق بين ما يقتضيه تعلم اللغة الأجنبية واكتساب اللغة الأم، بأمرين ضروريين وهما: أ - اشتغال المحل، ب - واصطناع المحيط اللغوي، حيث قرر بأن "المبادئ الفطرية الموجودة في كل طاقة من الطاقات المكونة للقدرة التواصلية، تشغل باللغة التي احتكت بها أول مرة، وهي اللغة الأم، انشغالا لا

تحتل به أية لغة أخرى بعد ذلك. وأما المقصود باصطناع المحيط اللغوي: وضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل - قدر الإمكان - المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلمة. ولا شك أن اعتبار ذلك في عملية تعليم اللغة الأجنبية، سيقرب التعلم من الاكتساب، وهو ما ندعوه "مبدأ المحاكاة".

ومن هنا يجدر بنا أن نعرض، أهم نظريات تعليم اللغة الثانية قديمها وحديثها، مع التركيز على اللغة العربية، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الرئيس من هذه الورقة البحثية وهو مرة أخرى "أثر الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تعليم اللغة كلفة ثانية أو أجنبية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، واستشراف المستقبل ووضع رؤى ومقترحات جديدة في هذا المجال، وتبني المنهج الانتقائي؛ باستخدام الطريقة التكاملية الكلية التفاعلية التي تحقق الوظيفية اللغوية، التي تعتبر اللغة وسيلة تثقيف، وتفكير، واتصال، ونمو معرفي، ووجداني وتعبير عن الذات من خلال التفاعل الاجتماعي.

نظريات تعليم اللغة الثانية

نظرية التطابق

تقوم النظرية على أساس التطابق بين اكتساب لغة الأم وتعلم اللغة الثانية، ولا يوجد تأثير للغة الأم في تعلم اللغة الثانية، وتتجاهل النظرية الظروف التي تؤثر في عمليتي التعلم واكتساب، وتركز على إمكانية النظر في الإستراتيجيات والآليات المتشابهة والمستخدم، في تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية.

نظرية التباين/ التقابل اللغوي

تقوم النظرية على أساس ما توصل إليه **Lado (1957)** في كتابه (اللغات عبر الثقافات) من أن تعلم اللغات الأجنبية يتأثر كثيراً ببنية اللغة الأم، من حيث مستوياتها اللغوية معتمدة في ذلك على ما يسمى بالنقل الإيجابي (سهولة تعلم الأنماط اللغوية التي تشبه لغته الأم) والنقل السلبي (صعوبة تعلم الأنماط المختلفة من أنماط لغته الأم، تمثل صعوبات لمتعلم اللغة الأجنبية). كما تعتمد على المقابلة بين اللغتين؛ للتنبؤ بالصعوبات ثم وضع منهاج تعليمي في ضوء ذلك التنبؤ، إلا أنها تعجز عن التنبؤ بأسباب لا يمكن اكتشافها من خلال ما يكتسبه المتعلم، أو ما يقوله ولا سيما بما يعرف بفكرة التحاشي أو التجنب، والمقصود من هذا المصطلح أن الأجنبي قد يستعين في معرفته اللغوية.

نظرية تحليل الأخطاء

يزعم مؤسس هذه النظرية **Stephen Pit Corder (1981)** أنها تقوم على أساس التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها من الأخطاء الناجمة عن السهو، أو عدم الاكتراث الكافي عند استخدام اللغة، ثم وصف هذه الأخطاء وتصنيفها إلى أخطاء (صوتية، و صرفية، ونحوية، ودلالية، وتحديد أسباب الخطأ، وإن عملية شرح الأخطاء هي عملية لغوية نفسية. إلا أن هذه النظرية تتجاهل تأثير التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها.

نظرية الجهاز الضابط

تقوم النظرية على أساس ما جاء به **Krashen (١٩٨٢)** من وجود علاقة بين التعلم التلقائي، والتعلم الموجه، وأن اكتساب اللغة لا شعوري، ويقوم على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض حياتية، وأن تعلم اللغة إرادي، حيث يتمكن المتعلم من القواعد اللغوية للغة الثانية، دون اهتمام كبير بالتواصل اللغوي المباشر. من جهة أخرى يقرر **Krashen** أن التعلم هو محاكاة للاكتساب، وهذا يعني أن تعلم اللغة الأجنبية الناجح، هو التعلم الذي يقترب من عملية الاكتساب، ذلك بأن الدارس يكتسب لغته الأم؛ ويكتسب معرفتها بصورة ضمنية، بينما التعلم يتم على أساس معرفة صريحة (أو معرفة واعية).

نظرية اللغة المرحلية Selinker (1971)

تقوم النظرية على أساس اللغة المرحلية، التي تعرف على أنها لغة خاصة لكل طالب من الطلبة، لها نظامها الخاص تعمل من خلاله، أي أنها تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية. ومن خلال هذه النظرية ظهر منهج يدعو إلى تعليم اللغة الأجنبية لأغراض محددة أو خاصة. يتلخص في تعليم اللغة على المهارات اللغوية، التي يحتاج إليها الطالب فعلا لأغراض محددة أكاديمية أو مهنية. وقد فسر **Selinker (1971)**، في دراسة تأملية فلسفية مكونات اللغة المرحلية، التي من أهمها ظاهرة التحجر تفسيراً لغوياً نفسياً، فبين أن الأبنية المتحجرة لا تزال ممثلة في الدماغ، ومحفوظة في مراكز لغوية معينة ضمن آلية أسماها: آلية التحجر (العصلي ٢٠٠٥). وذكر خمسة عوامل رئيسة تسبب التحجر، وهي: النقل من اللغة الأم، وانتقال أثر التدريب في اللغة الثانية، واستراتيجيات التعلم في اللغة الثانية، وإستراتيجيات التواصل باللغة الثانية، والمبالغة في التعميم. (العصلي ٢٠٠٥).

نظرية تشومسكي Chomsky

تقوم النظرية على أساس أن هناك ما يسمى بالملكة اللغوية الفطرية، يمتلكها ويولد مزوداً بها كل طفل، وتمكنه من اكتساب لغة البيئة التي ينشأ فيها، دون مجهود تعليمي منظم، فإذا حصل خلل في الملكة اللغوية، أو

قصور في البيئة اللغوية، يحصل اضطراب في عملية الاكتساب، قد ينتج عنه مرض من أمراض الكلام. فشرط حصول اكتساب لغوي سليم مرهون بشرطين: ملكة لغوية فطرية، وبيئة لغوية طبيعية. وتهدف نظرية تشومسكي في القواعد العامة (Chomsky 1976) إلى وصف اللغة باعتبارها ميزة إنسانية مع شرح مصدرها. وتقوم الفكرة الأساسية لهذه النظرية، على أن كل البشر يشتركون في جزء من معرفتهم اللغوية بغض النظر عن لغتهم الأم، والقواعد العامة هي هذه السمة المشتركة، ويرى تشومسكي أن اللغة تحكم من قبل مجموعة من المبادئ الموجودة في كل لغة. فالأطفال يتعلمون لغتهم الأولى، معتمدين على معرفتهم عن طريق جهاز اكتساب اللغة الثانية (Language Acquisition Device) أو ما تعرف الآن باسم عموميات القواعد (Universal Grammar).

ويرى أصحاب هذه النظرية، أن المتعلم يكتسب اللغويات والمعرفة وعموميات القواعد بطريقة فطرية. وهذا يعني أن هناك مبادئ ثابتة في العقل البشري، محددة بيولوجياً إلى درجة معينة ومختصة في تعلم اللغة. ولذلك يقرر تشومسكي أن "عموميات القواعد هي مجموعة من البنى والشروط التي تشكل الحالة "الأولية" في تعلم اللغة التي يرغب في معرفتها وتطويرها"، وهذا يعني أن الفرد باستطاعته أن يكتسب أي لغة بشرية ما دام يمتلك عموميات مشتركة موجودة لديه، باعتبارها جزءاً من تجهيزه العقلي والفطري. وهذا يوضح لنا مدى أهمية تعلم اللغة شفويًا قبل تعليم القراءة والكتابة.

نظرية النحو الوظيفي الخطابي (Hengeveld & Mackenzie 2008)

تقوم النظرية على أساس أن ما يروج في البيئة اللغوية، التي ينشأ فيها الدارس، وما يكتسبه حقا، هو الأفعال الخطابية، أيًا كان تحققها كلمة أو مركبًا أو جملة أو عبارة أو نصًا أو حوارًا أو غير ذلك. والأفعال الخطابية هي في الواقع ما ينتجه المتكلم في تواصله مع الآخرين، دون أن يتقيد بإنتاج نمط واحد معين من أشكال التعبير كالجمل أو النص.

نظرية النحو الوظيفي (Simon Dik 1997)

تقوم النظرية على أساس الاتجاه التواصل الذي يحدد مضمون الملكة اللغوية في "قدرة تواصلية" تمكن الدارس من اكتساب لغته الأم وسياقات استعمالها، كما يكتسب الطالب مع قواعد بنيتها قواعد استعمالها التي تحدد لهم: متى يتكلمون؟ ومع من؟ وكيف؟ وبأي أسلوب؟ ولماذا؟ وذلك من خلال تملكهم لعدد من الطاقات اللغوية

وغير اللغوية، تمكنهم من إنتاج العبارات اللغوية وفهمها في مختلف المقامات التواصلية (انظر البوشيخي ٢٠١١م)، وتشتمل هذه الطاقات على (الطاقة النحوية، والطاقة المعرفية، والطاقة المنطقية، والطاقة الإدراكية، والطاقة الاجتماعية، أضاف البوشيخي اليهم الطاقة التخيلية، والطاقة القصصية (البوشيخي ١٩٩٨).

أبرز الطرائق لتعليم اللغة الأجنبية والثانية

لقد تعددت وتنوعت طرائق تدريس اللغات الأجنبية، ومرت بمراحل متعددة بدءاً بالطريقة التقليدية، منذ بداية القرن العشرين نظراً للتزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، وازدياد الاتصال بين الشعوب والأمم، وكذلك الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة، والإفادة من منجزات التقدم العلمي والتقني الحديث في مجال التربية (انظر: محمود إسماعيل صيني (١٩٨٥م)، محمود كامل الناقا (٢٠٠٩م). وأبرز هذه الطرائق:

طريقة القواعد/ النحو والترجمة

وهي من أقدم طرائق تدريس اللغات الأجنبية، وترجع جذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واليونانية الذي كان يتمحور حول تعليم القواعد اللغوية والترجمة، وهي تقدم للمتعلم ثروة لغوية كبيرة، وتزوده بالمفاهيم والمعارف والنصوص الأدبية القديمة مما يساعده على تنشيط ذاكرته وتقوية عقله، كما تعطي شرحاً طويلاً مفصلاً عن قواعد اللغة؛ ويتم اختيار المفردات وفقاً لنصوص القراءة المستخدمة، تعلم قراءة النصوص الصعبة في مراحل متقدمة، ويكون تعليم النحو فيها بأسلوب استقرائي، كما أنها مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب، وتستخدم الجملة كعنصر أساسي في تعليم اللغة وممارستها، وتكون العلاقة بين المعلم والطلاب علاقة تقليدية، حيث يسيطر المعلم على الفصل.

إلا أن هذه الطريقة لا تركز على تعليم اللغة الأجنبية بوصفها وسيلة للتواصل الاجتماعي، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتتجاهل الطلبة قليلي الذكاء أو بطيئي التعلم، ويكون دور المعلم فيها غير مهم فلا يتطلب منه النشاط أو الابتكار أو التجديد؛ لأنه يتبع أسلوباً نمطياً في التدريس، كما أنه يهتم بمهارتي القراءة والكتابة، ويغفل المهارات اللغوية الأخرى. ومن أبرز عيوبها استخدامها اللغة الأم في عملية التعليم، مما يجعل اللغة الهدف قليلة الاستعمال.

الطريقة المباشرة

تركز هذه الطريقة على إتقان المهارات الشفوية، بدون استخدام اللغة الأم داخل غرفة الدراسة، ويتم تعلم الأشياء والأفعال الجديدة عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية، ويستمتع

الدارس إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها ، ويكتسب قواعدها ويتعلمها بطريقة استنتاجية. كما تهتم بتعليم المفردات اليومية بطريقة استقرائية توجد فيها علاقة مباشرة بين الشكل والمعنى، وعادة ما يكون دور المعلم توجيه التفاعلات، ويكون الطلبة مشاركين فاعلين، كما تستخدم الصور والأمثلة والجمل لتعليم المفردات.

طريقة القراءة

تركز هذه الطريقة على مهارة القراءة، وتتمحور حول قدرة الطالب على قراءة اللغة الأجنبية قراءة صحيحة، وفهم المقروء من غير اللجوء إلى أسلوب الترجمة، وتهتم طريقة القراءة بالمدخل الشفوي، والقيام ببعض التدريبات الشفوية، مثل القراءة الجهرية المرتبطة بالنص المقروء.

طريقة حل الرموز (الفهم)

تهدف هذه الطريقة لعلاج النقص، أو العيب في طريقة القراءة خاصة فهم النص المقروء ؛ وذلك عن طريق اكتساب الدارس الكفاية اللغوية التي يعتمد عليها في أدائه التطبيقي، كما تراعي هذه الطريقة سن الطلبة وتحترم رغبتهم في تحليل الظواهر اللغوية والأسباب التي وراء الاستعمالات المتعددة للغة، وتحاول أن تنمي عند الدارس القدرة على استخدام ما درسه من قواعد، في صياغة عبارات مختلفة وغير محدودة للاتصال بغيره من المتحدثين باللغة.

الطريقة السمعية الشفوية

تجمع هذه الطريقة بين الاستماع الى اللغة أولاً، ثم السرد الشفوي ثانياً، مع وجود عنصر مرئي؛ لمساعدة الطالب على تكوين صورة واقعية عن الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها، وتتمحور حول فكرة أن اللغة هي ما تحدث بها أصحابها بالفعل، وليس ما ينبغي أن يتحدثوا، وهي مجموعة عادات. تستخدم هذه الطريقة الوسائل المختلفة، وبخاصة البصرية في شرح معاني الكلمات والجمل، وتمتاز بالتخطيط المنظم. والطالب بهذه الطريقة يجيد نطق اللغة الأجنبية ؛ لأنها تقدم اللغة في مواقف لغوية طبيعية. ويتبع تعليم اللغة الأجنبية تسلسل معين هو: الاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة، وهي تماثل طريقة اكتساب الدارس للغة الأم، وتعتمد على تكوين العادات اللغوية عن طريق المراسل على القوالب، كما أنها تشجع كثيراً من الحاجات النفسية عند الدارسين، من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها.

الطريقة التحليلية والتركيبية

تقوم الطريقة التحليلية على البدء بعرض حوار؛ لتحقيق الفهم والاستيعاب والاستظهار، ثم يعقب ذلك استثمار التراكيب والمفردات، التي سبق استيعابها واستظهارها؛ وذلك لتثبيتها ومساعدة الطلبة على إعادة استعمالها استعمالاً واعياً خارج قاعة الدرس. وتبدأ بالجُمْل، ومن خلال الجُمْل يتعلّم الطَّالِب تراكيب اللُّغة في نفس الوقت الذي يتعلم فيه حروفها ومفرداتها، من خلال تحليل هذه النصوص إلى موادّها الأولى، من أصواتٍ وحروفٍ وصرْفِيَّاتٍ وتعبيراتٍ وتراكيب. أما الطريقة التركيبية فيبدأ الطالب فيها بتعلّم الأصوات لكي يتعلم النُّطق الصحيح، ثم الحروف لتكوين الكلمات، ثم الكلمات وما يتعلّق بها من صياغة، ونُطق، وما إلى ذلك من المواضيع المتعلقة بالكلمات والعبارات الشائعة، وأخيراً الجمل وما يتعلّق بها من قواعد نحويّة ودلالية تحكّم ترابط هذه المفردات لتكوين الجمل، وكذا ترابط الجمل لتكوين المواضيع أو النصوص.

الطريقة الاندماجية (الكلية)

تقوم هذه الطريقة على الدمج بين الشرح والاستثمار، داخل كل عبارة أو شريحة قصيرة من العبارات. ويكون ذلك بعرض المجموعات الصوتية والصور في وقت واحد، أو بفارق زمني بسيط، يلي ذلك شرح المجموعة الصوتية فاستثمار جزئي فوري، يعقب ذلك عرض للمجموعة الثانية ثم شرح واستثمار جزئي. يأتي بعد ذلك إعادة صياغة هذا الجزء من الحوار بمساعدة الصور أو بدونها، ثم استثمار عام للشريحة بمساعدة تمرينات إعادة الاستعمال في المختبر أو الصف. وفي النهاية بعض التدريبات الاتصالية، وهي المرحلة الأخيرة التي يدرك الطالب أنه يستطيع أن يفهم ويتحدث في مواقف تخصه شخصياً، بوساطة ألفاظ وجمل ليست هي بالضبط ألفاظا مقررّة.

الطريقة الانتقائية

تقوم هذه الطريقة على الدمج بين عدة طرائق، ينتقى منها ما يناسب المتعلم ومواقف تعليمية يجد نفسه فيها، وأن لكل طريقة في التدريس محاسنها ويمكن الاستفادة منها حيث لا توجد طريقة مثالية تماماً، أو خاطئة تماماً، بل لكل طريقة مزايا وعيوب وحجج لها وحجج عليها، وأن المهم في التدريس التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم. كما أنها تعطي المعلم الحرية في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه، بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة. إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب، التي تناسب حاجات طلابه، وتناسب الموقف التعليمي التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه.

نحو تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن أحد أهداف هذا البحث، هو إبراز أثر الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تعليم اللغة كلغة ثانية أو أجنبية، علي واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها، من خلال النظر إلى المنهاج الدراسي، الدارس/ المتعلم، المدرس/ المعلم، طرائق التدريس والتقويم، الأنشطة والتدريبات، ونوعية المخرج/ الناتج التعليمي، واستثمار نتائج علم اللسانيات التطبيقي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المنهج هو مجموعة من الخبرات والمواقف اللغوية التعليمية التي تخطط وتقدم للدارسين؛ لتمكينهم من تعلم اللغة استعمالاً وممارسة، وهو وسيلة لتحقيق أهداف تعليم اللغة. (انظر: رشدي طعيمة ١٩٨٩، ١٩٩٧، ١٩٨٢؛ كمال بشر ٢٠٠٢؛ محمد علي الخولي، ٢٠٠٢)، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في هذا المنهج منها:

١. تطور الدراسات اللغوية، والدراسات التربوية، وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي التربوي، في ميدان تعليم اللغات وتعلمها.
٢. تطور استخدام التكنولوجيا الحديثة، في تعلم اللغات، وظهور الحاسبات الآلية، والأجهزة الصوتية والمرئية، واستعمال الوسائط المتعددة، في التدريس.
٣. الاهتمام بالمستوى الفني للمعلم، والاتجاه نحو إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإنشاء العديد من المعاهد التي تقوم على إعداده وتدريبه.
٤. طبيعة وخصائص الدارسين من الصغار والكبار، ومن مختلف الجنسيات واللغات والأغراض. (محمد صاري ٢٠٠٩)
٥. الاستفادة من تجارب الأمم الأخرى، في تعليم لغاتها ونشرها، وفي بناء برامج تعليم اللغة العربية، من حيث المداخل، والطرق، والفنيات، والإستراتيجيات، والتكنولوجيات، والوسائل.

المحتوى التعليمي

يقصد بالمحتوى مجموعة المواقف التعليمية، ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدمة للطالب، وأيضاً الأنشطة اللغوية والثقافية والاتصالية، التي تسهم في تعلم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها، ومعايشته لمضمونها. ويتم اختيار المحتوى بحيث يستجيب لطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وأيضاً يستجيب

لطبيعة الدارس وسنه ومستواه وأغراضه ودوافعه، معتمداً على عدد من المعايير منها: آراء الخبراء والمختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحليل دوافع الدارسين ورغباتهم وأغراضهم، والأنشطة اللغوية، أهداف المنهج ومستوى المهارات اللغوية المطلوبة للأداء اللغوي، الدراسات المقارنة لمناهج تعليم اللغات الأجنبية (أنظر: الغالي (١٩٩١) عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي (١٩٩١). كما يجب مراعاة صلة المحتوى بأهداف تعليم اللغة، وصدق المحتوى وأهميته، وارتباط المحتوى بحاجات الدارسين، وشمول المحتوى ومراعاته للفروق الفردية.

مستوى المحتوى وتنظيمه

المستوى هو الكيفية التي تمكننا من توزيع خبرات هذا المحتوى على مستويات تعليمية مختلفة، وعلى فترات زمنية متتابعة، وتقرير ماذا يدرس من هذا المحتوى ولمن ومتى، مع ضرورة مراعاة معايير تنظيم المحتوى، وهي: التكامل: ونعني بالتكامل ترابط خبرات المحتوى ومواقف التعلم. والاستمرار: ونعني به أن يبدأ المحتوى في المستوى الأول لتعليم اللغة بخبرات شاملة متكاملة، ولكن بشكل ضيق وسطحي، وكلما تقدمنا بالمحتوى إلى مستويات أعلى اتسع وعمق، وهكذا تستمر عملية اكتساب الخبرات اللغوية اتساعاً وعمقاً. والتتابع: وهو أن تتتابع الخبرات اللغوية فتمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة، وأن يكون لهذا التتابع منطق تنظيمي، فقد تبدأ الخبرات اللغوية وتدرج من الكل إلى الجزء، من البسيط إلى المعقد، من السهل إلى الصعب، من الجديد إلى القديم، ومن المقدمات إلى النتائج (هداية هداية إبراهيم ٢٠٠٩).

ومن المبادئ المهمة في تصميم المحتوى تبني المنهاج الطبيعي الذي يربط بين الاكتساب والتعلم، ويعمل على تقديم اللغة المتداولة في الواقع الحي وفي المواقف الحياتية الطبيعية المختلفة، مع التركيز في التعليم واستبعاد تعليم المفردات اللغوية معزولة، كما يعمل على تنويع المواد المسموعة لتشمل الحوارات، والأناشيد، ومقاطع من مسرحيات، وأخبار، ومقاطع من مسلسلات، وتحفيز المتعلمين على التكلم بعفوية، وقراءة المواد المسموعة بعد فهمها، ثم استخلاص القواعد النحوية من اللغة المسموعة، وربطها بنماذجها من العبارات المستعملة، وأخيراً ربط مرحلة القراءة بالتدريب على الكتابة.

استثمار نتائج علم اللسانيات التطبيقي في تعليم اللغة العربية وتعلمها

١. أثر علم النفس اللغوي في تعليم اللغات الحية

يدرس علم النفس اللغوي الظاهرة اللغوية من ناحية نفسية، ويعد فرعاً من فروع اللسانيات الحديثة. ويمكن الاستفادة منه عند دراسة الظاهرة اللغوية من عدة نواحي منها ما يلي: كيفية استعمال المتكلم للغة، وكيفية

استقبال السامع للخطاب ،وتمكن الحاسوب بإصدار لغة تشبه اللغات الطبيعية، قضية الاكتساب اللغوي، وكيفية اشتغال اللغة لدى المتعلمين الكبار.

٢. أثر المدارس الحديثة في تعليم اللغات

١. المدرسة السلوكية (Skinner): اللغة عبارة عن سلوك مكتسب، و عندما تكتسب تصبح مظهرًا من مظاهر السلوك البشري، وعملية التعليم تتطلب الاعتماد على التدريب والإعادة والتكرار في تعليم عملية الكلام، دراسة الظاهرة اللغوية من خلال الإثارة والاستجابة والتعزيز، وأن اللغة عبارة عن مجموعة من العادات الصوتية يكتسبها حافز البيئة.

٢. المدرسة البيولوجية (Lenneberg): اللغة ملكة طبيعية ينفرد بها الإنسان عن غيره، وذلك لامتلاكه خصائص بيولوجية تساعد على تعلم اللغة، وصعوبة إيقاف النمو اللغوي عند الإنسان، ووجود أسس صوتية و صرفية و نحوية و دلالية مشتركة بين جميع اللغات، وكذلك ارتباط اللغة بعدة خصائص بيولوجية، يمتلكها الإنسان وتفرد به جهاز النطق. وتتم عملية الاكتساب اللغوي بعدة مراحل مقارنة بمراحل النمو الإنساني.

٣. المدرسة التكوينية (Jean Piaget): اللغة تخضع خضوعاً مطلقاً للفكر، و على أن وظيفة اللغة هي التعبير عن القدرات التصورية، و أن الإنسان يكتسب هذه القدرات التصورية قبل أن يكتسب اللغة.

٤. المدرسة الوظيفية (Dan Sloban) اللغة عبارة عن تطور واحد عام يجمع بين المقدرة المعرفية والوجدانية، و أن هناك عوامل مشتركة تساعد على عملية الاكتساب، وهي الإدراك و الفهم والخيال والعاطفة والمفكرة.

٥. المدرسة التوليدية التحويلية (Chomsky): الإنسان يمتلك نظام لغوي مجرد يكتسب اللغة من خلاله ويقوم بتحقيق الأداءات الكلامية وهذا ما يعرف بمفهوم الكفاية، ومن خلال هذا النظام يستطيع الإنسان إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل.

آفاق المستقبل نحو تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطور الحادث في مجال تعليم اللغات الأجنبية، أخذاً في الاعتبار النتائج النظرية والتجريبية المحرزة، والبناء عليها في التخطيط لعملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن ثم فعلى الخبراء الأخذ بما يلي:

١. الاستماع أول مراحل الاكتساب؛ لذا يجب أن يتعرض الدارس لسماع اللغة الحية التي تستعمل في بيئتها اللغوية. وهي اللغة التي تتكون من الأفعال الخطابية، كلمة ومركباً وجملة وعبارة ونصاً وحواراً. وهي أيضاً الاستعمالات اللغوية التي تتضمن الأمثال الشعبية، والشواهد الأدبية، والصور المجازية وغيرها.
٢. تدرج الدارس في استعمال الكلام بما ينسجم مع القواعد اللغوية والاجتماعية على حد سواء.
٣. التركيز على الطاقة الإدراكية للكلام المستعمل في محيط الدارس، بواسطة وسائل الإدراك من سمع وبصر، وتدريب السمع على التقاط الأصوات اللغوية وتمييزها مما سواها من الأصوات.
٤. الانتقال الطبيعي لتمكين الدارس من الطاقة المعرفية، بواسطة تخزين المعلومات الواردة من الطاقة الإدراكية وتنظيمها
٥. استبطان الطاقة التركيبية التي تعنى بالقواعد الصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية وتثبيتها، ثم استعمالها في فهم العبارات اللغوية التي يستقبلها الدارس، وفي إنتاجها في مواقف تواصلية حقيقية.
٦. ربط الطاقات السابقة بالقواعد الاجتماعية والثقافية التي تضبط العلاقات بين المتخاطبين، وتثبيتها لكي يتمكن الدارس من استعمالها في فهم وإنتاج لغة سليمة ذات مغزى ودلالة.
٧. الاستفادة من علم النفس اللغوي في دراسة كيفية استعمال المتكلم للغة، واستقبال السامع للخطاب، وكذلك تمكين الحاسوب بإصدار لغة تشبه اللغات الطبيعية، والتعرف على كيفية استعمال الإنسان العادي للغة، وذلك من أجل إنتاج الإشارات اللغوية وفهم البلاغات التصويرية التي يصدرها غيره بلغته الأصلية؛ بهدف تأصيل مفهومي الإدراك والفهم والتثبيت في الذاكرة.
٨. إثراء وتنويع الأنشطة اللغوية لمقابلة الفروق الفردية بين الدارسين، والاهتمام بجانب الممارسة العملية للمهارات اللغوية لدى الدارسين، من خلال التأكيد على المعلمين، باستخدام اللغة العربية السليمة البسيطة السهلة المستعملة.

توصيات

في ضوء رصد الواقع الحالي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعد تشخيص أسباب العلل التي يمر بها هذا الواقع، نوصي بما يلي:

١. مراجعة كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإجراء البحوث العلمية؛ لوضع مقاييس يعتمد عليها في توجيه مستويات هذه الكتب، وبناء المناهج وتقويمها، واختيار أنجح أساليب التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، أثناء وضع هذه المناهج، بما يتيح دمج المتعلمين في المجتمع المحلي والأكثر من الأنشطة الإبداعية والترفيهية؛ للتعرف على عادات المجتمع.
٢. توجيه مراكز البحث التربوي والمجامع اللغوية وغيرها من المؤسسات المتصلة بتعليم اللغة إلى مزيد من العناية بدراسة مشكلاتها، ووضع الحلول الإجرائية التطبيقية لمواجهتها.
٣. تنمية العادات الاجتماعية، التي تساعد المتعلم على تخطي الحاجز النفسي تجاه المجتمع.
٤. توفير مكتبة لغوية ثقافية، مصنفة وفقاً للمستويات اللغوية للطلاب الأجانب، على أن تحتوي كتب القراءة المبسطة، تلك التي يستطيع الدارسون تطوير لغتهم وتنميتها من خلالها، وتصميم قاعدة لغوية إلكترونية تضم إنتاج التراث العربي، وأهم المؤلفات والمعاجم العربية؛ لتيسر لكل من المعلم والطالب البحث فيها. واستخدام الوسائل الحديثة المستخدمة في مجال تعليم اللغات.
٥. إعداد معجم لغوي بالكلمات الأساسية للغة العربية للناطقين بغيرها، يتداول في جميع البلاد العربية ويضم المصطلحات مصحوبة بتعاريف محددة لها.
٦. إنشاء قناة فضائية؛ لنشر برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو الاستعانة بالقنوات المتاحة، مع التدريب اللغوي للعاملين في وسائل الإعلام وهيئات الإذاعتين المسموعة والمرئية، بإعداد دورات تدريبية؛ لتدريبهم على الضبط الإعرابي والنطق السليم.
٧. تنسيق الجهود التي تبذلها المؤسسات التي تعمل من أجل مساعدة المسلمين في إفريقيا وآسيا وباقي أنحاء العالم، على تعلم العربية بوصفها لغة القرآن الكريم، والثقافة العربية الإسلامية، واللغة القومية للأمم العربية، والعمل على وضع خطة عربية إسلامية؛ لتيسير تعليم اللغة العربية على المستوى العالمي، وذلك من خلال بناء منهج تعليمي عربي موحد؛ لمقابلة تعدد اللغات والجنسيات والثقافات ودوافع التعلم.

٨. إعداد معلم العربية للناطقين بغيرها تخصصياً ومهنيّاً، ومراجعة برامج الإعداد والتقريب بينها؛ بحيث تعمل جميعاً على تزويده بالمداخل الجديدة.
٩. إعداد اختبار عربي دولي للكفاءة اللغوية، أسوة باختبار الكفاءة في اللغة الإنجليزية.
١٠. إصدار مجلة عربية متخصصة في بحوث ودراسات ومشروعات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن أن تصدر عن المركز، وفي ذات الوقت، تصبح دورية تصدر عن المجلس العالمي لتعليم العربية.

الخاتمة

إن الهدف الرئيس من هذا البحث، هو رصد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية، وأثر الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تعليم اللغة كلغة ثانية أو أجنبية، على هذا الواقع، من خلال النظر إلى المنهاج الدراسي، الدارس / المتعلم، المدرس / المعلم، طرائق التدريس والتقويم، الأنشطة والتدريبات، ونوعية المخرج / الناتج التعليمي، واستثمار نتائج علم اللسانيات التطبيقي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وأخيراً استشراف المستقبل ووضع رؤى ومقترحات جديدة تعين ذوي المصلحة على تحسين الأداء والمنتج.

وبناء على ماتم عرضه في هذا البحث، يقترح الباحث عدداً من الوسائل والأاليب، التي يمكن أن تساعد على تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن أهم هذه النتائج التي توصل إليها الباحث هو الأخذ بالمنهج الانتقائي (eclectic) واستخدام الطريقة التكاملية الكلية التفاعلية (integrative, holistic, interactive method) في تعليم اللغة، بدءاً بالتخطيط والتنفيذ والتقويم للمنهاج الدراسي، ووصولاً إلى توصيف نوعية المنتج / المخرج التعليمي الذي يحقق الوظيفية اللغوية التي تعتبر اللغة وسيلة تثقيف، وتفكير، واتصال، ونمو معرفي، ووجداني، وتعبير عن الذات من خلال التفاعل الاجتماعي.

كما يقترح البحث أيضاً اتباع بعض الأنماط والطرائق والأنشطة الصفية وغير الصفية التي تعالج صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية، التي تسير التقدم العلمي والبحثي العالمي في مجال علم اللغة التطبيقي بصفة عامة، وتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية بصورة خاصة، بما يكفل الوقاية من المشكلات اللغوية الناجمة عن عدم استخدام المنهاج أو الطريقة التعليمية المناسبة زمانياً ومكانياً وثقافياً. ومن الأمثلة الناجمة في هذا المجال المقترح الخاص بالتغلب على التحجر ومنع حدوثه (العصيلي، ٢٠٠٥ الذي يرى " أن علاج التحجر ممكن

في أي مرحلة من مراحلها، بيد أن علاج التحجر المرحلي أيسر من علاج التحجر النهائي، وأن هذا العلاج يجب أن ينطلق من أساليب الوقاية من التحجر . لكن الباحث لا يقترح علاجاً محددًا للتحجر لدى أفراد عينة دراسته؛ لتعدد أسبابه بسبب تنوع خلفياتهم، وتعدد أساليبهم في تعلم اللغة العربية، ويقترح أن يُحدد علاجاً لكل مجموعة من المتعلمين الذين تشابه خلفياتهم وأسباب تحجر لغتهم، بعد دراسة هذه الأسباب، ومعالجتها، والتأكد من فائدة هذا العلاج".

وختاماً يرى الباحث الإفادة من البحوث والمناهج المبتكرة والمطورة، خلال العقد الأخير، والمنشورة للباحثين في مركز تعليم اللغة العربية بجامعة الملك سعود الذي يعد أحد المنارات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

- ١ - البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٩). المقاربة التوافقية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٢ - ----- (٢٠٠٥ أ). نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات. ضمن كتاب ندوة "تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات"، سلسلة الندوات ١٥ ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس.
- ٣ - ----- (٢٠٠٥ ب). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور النحو الوظيفي. ضمن كتاب ندوة "اللغة العربية، إلى أين؟" منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.
- ٤ - ----- (١٩٩٨). قدرة المتكلم التوافقية وإشكال بناء الأنحاء. رسالة جامعية لنيل دكتوراه الدولة، مرقونة، كلية الآداب، مكناس.
- ٥ - الخولي، محمد علي (٢٠٠٢). الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

- ٦- ----- (١٩٨٨). الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، الطبعة الأولى، (الرياض: جامعة الملك سعود).
- ٧- الراجحي، عبده (١٩٩٢). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (الإسكندرية: دار المعارف).
- ٨- السعران، محمود (١٩٦٣). اللغة والمجتمع: رأي و منهج، الطبعة الثانية، (الإسكندرية: دار المعارف).
- ٩- الشمراي، حسن (٢٠٠٨). ((Diglossia in Arabic TV stations)) ازدواج اللسان في محطات التلفزيون "مجلة الجامعة لكلية اللغات والترجمة) جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.
- ١٠- ----- (٢٠١١). اتجاهات طلب اللغة العربية كلغة ثانية نحو القراءة الإلكترونية عبر الإنترنت. مجلة "القراءة والمعرفة" - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - جامعة عين شمس - مصر، رقم المجلد ١١٦: ٢. ص. ص. ١٦٥-١٩٩.
- ١١- ----- (٢٠١١). العربية للعالم: جامعة الملك سعود - معهد اللغة العربية.
- ١٢- العناتي، وليد (٢٠٠٣). اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الأولى، (عمان: دار الجوهرة).
- ١٣- العصيلي، عبد العزيز (٢٠٠٥). التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج (١٧)، ع (٣٣)، ربيع الأول ١٤٢٦ هـ.
- ١٤- الغالي، ناصر (١٩٩١). أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (دار الاعتصام).
- ١٥- الغالي، ناصر (٢٠١٣). المكوّن الثقافي في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها: من التنميط إلى التنوّع- "مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس"، التي تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس - مصر.
- ١٦- القاسمي، علي (١٩٧٩). اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الطبعة الأولى، (الرياض: جامعة الرياض).
- ١٧- الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب ورؤى مستقبلية (٢٠١٣). توصيات الملتقى، القاهرة: جامعة الأزهر.

- ١٨- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٩). المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية، ٢٧٥-٢٨٦، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.
- ١٩- بشر، كمال (٢٠٠٢). اللغة العربية بين العوربة والعولمة، مؤتمر مجمع اللغة في دورته الثامنة.
- ٢٠- صاري، محمد (٢٠٠٩). الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.
- ٢١- صيني، محمود إسماعيل (١٩٨٥). دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ج٢، مكتبة التربية لدول الخليج.
- ٢٢- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في التعليم العالي، الطبعة الأولى، (القاهرة: دار الفكر العربي).
- ٢٣- ----- (١٩٩٧). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، سلطنة عمان.
- ٢٤- ----- (١٩٨٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، الرباط.
- ٢٥- ----- (١٩٨٢). الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة.
- ٢٦- عبدالرحمن، أسماء (٢٠٠٤). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا، منتدى صوت العربية.
- ٢٧- عبد الله، عبد الحميد وناصر عبد الله الغالي (١٩٩١). أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض.
- ٢٨- لظفي، مصطفى (١٩٧٦). اللغة العربية في إطارها الاجتماعي، الطبعة الأولى، (بيروت: معهد الانوار العربي).
- ٢٩- مؤتمر: "اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل" كلية الدراسات الإسلامية - مركز اللغات - الدوحة / دولة قطر ٢٧-٢٨ فبراير ٢٠١١.

٣٠- نصرالدين إدريس جوهر (٢٠١٠). تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجا وسياسة- جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية - إندونيسيا).

٣١- هداية هداية إبراهيم (٢٠٠٩). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي، لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٥٠-١٧٦، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.

- 32- Chomsky, N (1975). Reflections on Language. New York: Pantheon Books.
- 33- Dik, S. (1997). The Theory of Functional Grammar. Part 1: The structure of the Clause, 2nd edition. Kees Hengeveld (Ed). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 34- Ellis, Rod (2002). Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? Studies in L2 Acquisition , 24 (2) : 223-236.
- 35- Hengeveld, Kees & J. Mackenzie (2008). Functional Discourse Grammar: A typologically-based Theory of Language Structure. Oxford: OUP.
- 36- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected readings. Baltimore: Penguin.
- 37- Krashen, Stephen (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
- 38- Lado, R. (1957). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- 39- Selinker, L. 1971. "Interlanguage." IRAL, 10, P. 215.

اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية

د. عادل الشيخ عبد الله

جامعة السلطان شريف علي الإسلامية - بروناي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة أداة رئيسة لجمع المادة، وتكونت عينتها من (٣٩) مدرساً وطالباً، اختيروا من الجامعات البروناوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية كان مرتفعاً في: ١- الموقف من استخدام هذه الشبكات في التعليم (بمتوسط ٤٧٠١، ٣، ونسبة ٧٠٪)، ٢- التغذية الراجعة (بمتوسط ٨٣٧٦، ٣، ونسبة ٧٦، ٦٪)، ٣- ترقية المهارات اللغوية (بمتوسط ٨٩٧٤، ٣، ونسبة ٧٨٪)، ٤- فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم مقارنة بالوسائل التقليدية (بمتوسط ٦٥٦٤، ٣، ونسبة ٧٣٪)، بينما كان مستوى الاتجاهات متوسطاً في محور خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعية؛ إذ كان (بمتوسط ٢١٣٧، ٣، ونسبة ٦٤، ٢٪). وإجمالاً فإن مستوى الاتجاهات على الدرجة الكلية كان مرتفعاً (بمتوسط ٦، ٣، ونسبة ٧٢، ٤٪). كذلك أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغيرات: المهنة، والنوع، والعمر. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بجملة من التوصيات أهمها: ضرورة الاستفادة الكاملة من إمكانيات شبكات التواصل الاجتماعي في تطوير تعليم اللغة العربية، وتصميم مناهج تستوعب هذه التقنية المفيدة.

مقدمة

تعرف شبكات التواصل الاجتماعية بأنها مواقع قائمة على تقنية الإنترنت تقدم خدمات للأفراد، وذلك من أجل بناء ملامح عامة أو شبه عامة من خلال نظام محدود، مع بيان قائمة بالمستخدمين المشاركين في التواصل، مع عرض أو تجاوز قائمة من الاتصالات التي قام بها أعضاء آخرون داخل النظام نفسه (boyd & Ellison:2007).

ترجع بداية شبكات التواصل إلى عام ١٩٩٧م بظهور شبكة six degrees، بوصفها أول شبكة للتواصل الاجتماعي. وازداد عدد شبكات التواصل نوعاً وكماً إلى أن بلغ الآن أكثر من ٤٠ شبكة، أشهرها وأوسعها استخداماً الفيسبوك وتويتر.

لوسائل التواصل الاجتماعي تأثير كبير على الحياة؛ فالملايين من البشر يقضون الساعات الطوال في مواقع أنظمة الفيسبوك، وتويتر، ويوتيوب، وغيرها. ولذا فقد استخدمت في مجالات تعليم اللغات؛ إذ يستخدمها الطلاب والمتعلمون بوصفها أداة التواصل. ويحاول التربويون الآن الاستفادة منها في التعليم والتعلم؛ بجعلها قاعدة بيانات مشتركة لمواد التعلم، أو أداة للتعلم الإلكتروني في التواصل.

توفر شبكات التواصل الاجتماعي كثيراً من التطبيقات التي يمكن توظيفها في التعليم بصفة عامة، وتعلم اللغات بصفة خاصة. ولمعرفة تفصيلية دقيقة بهذه التطبيقات وكيفية توظيفها انظر (حمدي: ٢٠١٢)، و(الحوسني: ٢٠١٢)، و(الفيلكاوي: ٢٠١٢)، و(فيلبس، وآخرون. Phillips, et.al.)

رغم أن وسائط التواصل تحظى بقبول واضح عند كبار المتعلمين، إلا أن فاعلية استخدامها في التعليم ما زال حتى الآن محدوداً، كما ذهب إلى ذلك أكبري وآخرون. (Akbari, et. al.2012). بل غدا استخدامها في هذا المجال موضع تساؤل، وأن البحوث الخاصة بتوظيفها في التعليم ما زالت نادرة (Eren:2012). بل أن البحوث التجريبية حول جدواها في التعليم ما زالت أيضاً شحيحة. (Veletsianos & Navarrete: 2012).

مشكلة الدراسة وأهميتها

من المعلوم أن شبكات التواصل صارت تحظى بأكبر نصيب من وقت الطلاب. ولقد نشط في الغرب توظيفها في تعلم اللغات، ولما كانت دولة بروناي دار السلام تسعى لاستخدام التقنية في نطاق واسع، كان لا بد

من معرفة اتجاهات قطبي العملية التعليمية، في معرفة اتجاهات الطلاب ومعلميهم، نحو استخدام شبكات التواصل في تعليم اللغة العربية.

أهمية الدراسة

تعد هذه أول من نوعها في سلطنة بروناي دار السلام. وهي أيضاً من الدراسات القليلة في مجال تعليم اللغات الأجنبية عامة، وفي مجال تعليم العربية خاصة. ولذا فإنها ذات أهمية في المستويين المحلي والخارجي. وتكمن أهميتها المحلية في معرفة مدى استعداد كل من المعلم والطالب في دولة بروناي دار السلام، لاستخدام أمثل لتقنية المعلومات في حياة المواطن البروناوي.

كما أنها تفيد خارجياً؛ إذ من المعلوم أن البحوث في استخدام هذه التقنية في تعليم اللغة العربية – كما سبق القول – تعد نادرة أو تكاد تنعدم؛ ولذا فإن الباحث يرى أنه سيرفد المكتبة بدراسة رائدة ناقلاً تجارب أغلبها غربية.

الدراسات السابقة

رغم القبول الذي حظيت به وسائط التواصل في التعليم، إلا أن البحوث الخاصة بتوظيفها في التعليم ما زالت نادرة (Eren:2012,288). ومعظم البحوث التي قد أجريت كانت في استخدام اللغات الأوربية خاصة الإنجليزية. أما في نطاق اللغة العربية، فلم يعثر الباحث على دراسة في استخدام هذه الوسائط في تعليم اللغة العربية.

ومن الدراسات التي أجريت دراسة قام بها إيرين (Eren, 2012,288) حيث قام بفحص اتجاهات الطلاب في تركيا، تجاه استخدام شبكات التواصل في تعلم اللغات الأجنبية، واتخذ الفيسبوك مثلاً. وقد توصل إلى أن للطلاب اتجاهات إيجابية جداً تجاه استخدام الفيسبوك في تعلم اللغة لأجنبية، ووجد أيضاً أن التعلم القائم على الطرق التقليدية يمثل العمود الفقري لتعلم اللغة الأجنبية.

وبجامعة القصيم قاس الجمح (Aljumah:2012) اتجاهات الطلاب وتصوراتهم؛ لاستخدام المدونات الشخصية في تعلم مهارات الكتابة، للطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية بوصفها تخصصاً في جامعة القصيم. وقد اختار عينة لدراسته تتكون من ٣٥ طالباً. وقد أفادت نتائج الدراسة بأن الطلاب قد أظهروا ميولاً إيجابية، تجاه استخدام المدونات في تعلم الكتابة. وقد أشاروا إلى فائدتها في تعلم الكتابة. كما أنهم أبدوا مزيداً من الرغبة في استخدامها في تعلم الإنجليزية؛ وذلك للتغذية الراجعة السريعة من المعلمين والزملاء. وهذا مما يساهم في تطوير الكتابة وتحسينها.

كما قام كالفائتس وهرتل (Kalvaitis, & Hirtle: 2011, 861-867)، بدراسة عن اتجاهات المدرسين وسلوكهم وآرائهم، نحو استخدام الوسائط الاجتماعية في التعليم. وهذه الدراسة التجريبية بحثت مواقف المدرسين، وسلوكهم، وآراءهم المتعلقة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي. وقد اختيرت العينة من المعلمين الملتحقين ببرنامج نيل درجة الماجستير في التعليم، في الولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت النتائج أن المعلمين بلغ متوسط الساعات التي يقضونها على الإنترنت (١٧) ساعة كل أسبوع، وأنهم يقضون أكثر من (٨) ساعات مع وسائل التواصل الاجتماعي. وقد كشفت الدراسة أن مواقف المعلمين نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، كانت في معظمها إيجابية.

في هذا السياق قام شوانغ وكو (Chuang, & Ku 2010:1396-1399) بدراسة لقياس اتجاهات المستخدمين وآرائهم، نحو استخدام شبكات التواصل مثل: فيسبوك Facebook وتويتر Twitter، وبلرك Plurk، وماي سبيس MySpace في التعليم المحمول على الإنترنت. ولقد جمعت المادة التي كانت موضع التحليل من (٤٣) فرداً من تايوان يستخدمون بلرك Plurk؛ بعض منهم يقيم في تايلاند، بينما يقيم الآخرون في الولايات المتحدة. وقد كانت آراؤهم إيجابية تجاه هذا النوع من وسائط التعليم الجديدة.

أما بولارا وزهو (Pollara & Zhu 2011:3330-3338) فقدما دراسة عن الشبكات الاجتماعية والتعليم: استخدام الفيسبوك بوصفه مجالاً تعليمياً اجتماعياً. وقد أجريت الدراسة لمعرفة طرق استخدام المشرفين على الطلاب، لشبكات التواصل الاجتماعي خارج نطاق مجال التدريس. وقد اختيرت العينة من طلاب ومدرسين في كلية EnvironMentors في أمريكا. وهي كلية دون المرحلة الجامعية. وأنها تؤهل الطلاب للالتحاق بالدراسة في الجامعة.

وجدت الدراسة أن استخدام الفيسبوك في الإرشاد، كانت له آثار إيجابية في العلاقة بين المدرس والموجه المختص بهم، إضافة إلى ذلك فإن الطلاب قد أبانوا أنهم قد تعلموا أكثر، بواسطة استخدام الفيسبوك، وأنهم يرغبون في استخدامه في مهام تعليمية أخرى.

أما أكبري وآخرون (Akbari, et al 2012)، فقد بحثوا في اتجاهات الطلاب الإيرانيين، نحو استخدام الفيسبوك في اللغة الإنجليزية. ولقد توصل الفريق إلى أن الغالبية من الطلاب قبل التحاقهم بالبرنامج، قد اعتبروا أن الفيسبوك مفيد بصفة عامة؛ لأنهم يستطيعون من خلاله التواصل وتبادل المعرفة. كما أن الغالبية منهم أفاد بأن للفيسبوك مقدرات عالية؛ كي يستخدم أداة تعليمية رسمية. كذلك وضح من الدراسة أن

الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام الفيسبوك، قد زادت بعد الانتهاء من البرنامج. كما اتفق الطلاب أيضاً على أن استخدامها مفيد جداً في تعلم اللغة الإنجليزية.

وفي ماليزيا قام همت وآخرون (Hamat, et al.:2012) بدراسة، هدفها معرفة تصور الطلاب لاستخدام شبكات التواصل في التعليم والتعلم، وكذلك معرفة العوامل الأخرى المحتملة، التي قد تؤثر على جدوى استخدامها في مجال التعليم .

أظهرت النتائج أن نسبة انتشار شبكات التواصل الاجتماعي ليست بنسبة (١٠٠٪)، كما يفترض في البداية. وأبانت أن الـ ٥٠٪ من الطلاب يستخدمون شبكات التواصل في أغراض تعليمية. وتشير النتائج أيضاً إلى أنه في حين أن المستجيبين يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي، لغرض أنشطة التعلم غير الرسمي، فإن (٣٠، ٥٠٪) فقط منهم يستخدم هذه الشبكات؛ للحصول على اتصال مع المحاضرين في سياقات التعلم غير الرسمي.

و أجرى راجا حسين وإنغ (Raja Husain.& Ng :2010) دراسة حالة عن خبرات طلاب التعليم العالي بماليزيا، في تطويع الفيسبوك ليكون أداة تعليمية . واستخدم الباحثان الاستبانة والمقابلة والملاحظة في جمع المعلومات. وتوصلا إلى أن هذه الشبكات الاجتماعية يمكن اعتمادها وتكييفها؛ لتصبح أداة فعالة في التعليم.

أما بلاتنر وفوري (Blattner and Fiori :2009) ، فبيننا في بحثها كيفية إفادة شبكة الفيسبوك في إقامة دورات تعليم اللغات الأجنبية. وقد بينا كيفية الاستفادة من مجموعة التطبيقات المتاحة في الفيسبوك، وسلط الضوء على فوائد التفاعل في بناء لغة أصلية، وتطوير الوعي الاجتماعي والعملي ، وكذلك في استخدام اللغة في سياقات محددة، وبناء العلاقة، والتوعية من خلال الملاحظة واللغة والخبرة التي لا توجد في الكتب المدرسية . وبالإضافة إلى ذلك، فإنها ترتبط بزيادة الدافعية وتحسين الأداء في دراسة اللغة وتعلمها .

وضح من هذه الدراسات أن هنالك مواقف إيجابية - سواء من جانب المتعلمين أو المعلمين - تجاه استخدام شبكات التواصل في التعليم عامة، وتعليم اللغات خاصة. كما وضح أن هذه الدراسات أجريت في مجالات ليس من بينها مجال اللغة العربية.

ومما يجدر ذكره هنا أن الباحث بذل جهداً في الحصول على دراسات خاصة بتعليم اللغة العربية، ولم يوفق. عليه فإن الباحث - يرى - أن هذه الدراسة مستفيدة مما سبق من دراسات مشابهة تعد رائدة في موضوعها وموضوعها - إن لم يك ذلك في مجال اللغة العربية في نطاق أوسع - فهي بالتأكيد الدراسة الأولى في بروناي دار السلام.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما اتجاهات المدرسين والطلاب، في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في تعليم اللغة العربية؟

ويتفرع منه ثلاثة أسئلة ، وهي:

١. ما أثر متغير النوع على اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية ؟
٢. ما أثر متغير المهنة على اتجاهات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية ؟
٣. ما أثر متغير العمر على اتجاهات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية ؟

المنهج

تبنى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات وتحليلها. وتستخدم في تلك الدراسة، الاستبانة أداة لجمع المعلومات؛ حيث قام الباحث بتصميم استبانة وزعه على العينة.

العينة

يمثل مدرسو اللغة العربية وطلابها في جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية، بروناي دار السلام ، وجامعة سري بكوان للتربية الدينية ، بروناي دار السلام مجتمع هذه الدراسة التي ستنتخب منه العينة.

ولقد تم الجمع بين الطلاب والمدرسين في دراسة واحدة لما يلي من أسباب:

١. عدد طلاب اللغة العربية ومدرسيها في بروناي دار السلام، يتناسب مع عدد سكان هذه

السلطنة.

٢. الطلاب المختارون هم طلاب الدراسات العليا، وجميعهم يعملون في حقل التعليم، سواء كان في

بروناي دار السلام أو في خارجها .

٣. طلاب الدراسات العليا أقدر على فهم مفاهيم الاستبانة من سواهم من طلاب اللغة العربية في المرحلة الجامعية ودونها .

أدوات الدراسة

لجأ الباحث إلى استخدام الاستبانة بوصفها أداة رئيسة في هذا المقال. وتكوّنت هذه الاستبانة من ٢٢ سؤالاً، صُمم لقياس اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية .

حاول الباحث أن تصاغ مفردات الاستبانة بصيغة واحدة، تناسب كلاً من الطالب والمدرس معاً، رغم التمايز العقلي والعمرى بينهما، ورغم تمايز دوريهما في العملية . كانت الأسئلة حول ٥ محاور هي:

جدول رقم (١)

محاور الاستبانة

عدد الأسئلة	المحور	
٦	الموقف من استخدام شبكات التواصل في تعليم العربية.	٠١
٤	ترقية المهارات اللغوية.	٠٢
٥	فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم، مقارنة بالوسائل التقليدية.	٠٣
٣	استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة.	٠٤
٤	خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي.	٠٥

اعتمد الباحث سُلم ليكرت Likert scale لتحديد درجة الموافقة والاختلاف مع جملة الجذع. ومثال

الجذع في الاستبانة المعتمد في هذه الدراسة هو:

استخدام شبكات التواصل يزيد من التفاعل بين المدرس والطلاب.

أما السلم فهو كما في الجدول أدناه .

جدول رقم (٢)

سلم ليكرت Likert scale

سُلم القياس	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض بشدة
القيم الرقمية	٥	٤	٣	٢	١

وُزِع الاستبانة على عدد من العاملين في تدريس اللغة العربية، في بروناي دار السلام لتحكيمه. ثم توصل الباحث إلى الصيغة النهائية بعد اكتمال عملية التحكيم. وبعد اعتمادها وزعت على العينة بواسطة البريد الرقمي والعادي. وتم تحليل مردودات الاستبانة باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروفة ب SPSS.

المعالجات الإحصائية

تم إدخال البيانات في الحاسوب لمعالجتها إحصائياً، باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما تم استخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لجميع عبارات أداة الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها للإجابة عن السؤال الأول، كما تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة من أجل فحص الفرضية الأولى والثانية، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لفحص الفرضية الثالثة.

أولاً: الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة:

ويشتمل على الرسوم البيانية، التي تبين النسب بين المتغيرات المستقلة، لعينة الدراسة من حيث الجنس والوظيفة والعمر لتطابق الاستبانة:

جدول (٣)

تصنيف العينة

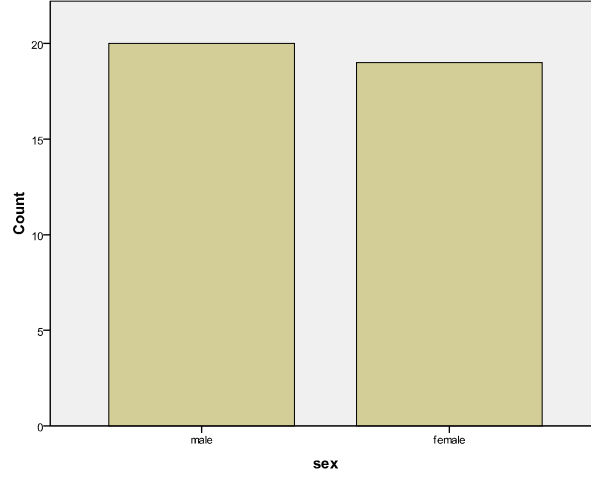
المتغيرات	الصفة	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	مدرس	٢٢	٥٦,٤

المتغيرات	الصفة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	طالب	١٧	٤٣,٦
	ذكر	٢٠	٥١,٣
	أنثى	١٩	٤٨,٧
العمر	٣٠-١٨	٩	٢٣,١
	٤٠-٣١	١٣	٣٣,٣
	٥٠-٤١	٣	٧,٧
	٥٠<	١٤	٣٥,٩

والأشكال الآتية توضح هذه النسب بيانياً

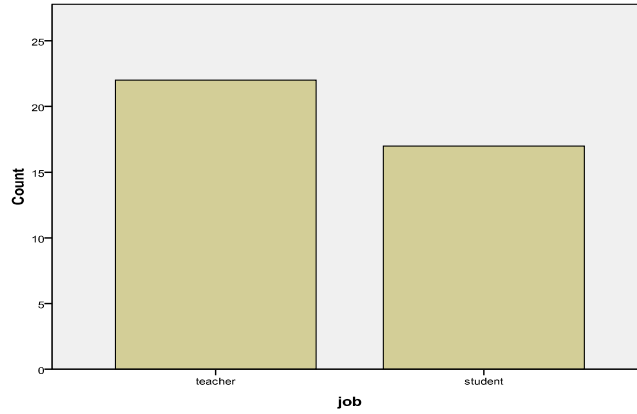
شكل (١)

رسم بياني يوضح نسبة الذكور إلى الإناث في عينة الدراسة :



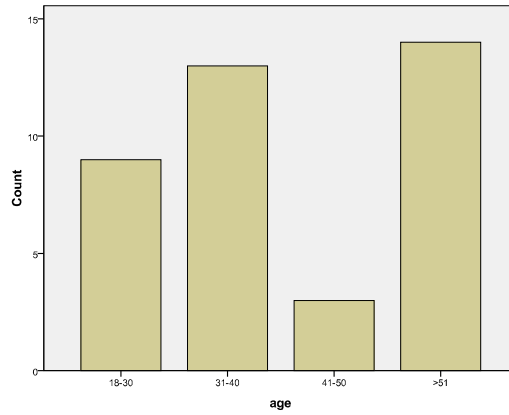
شكل (٢)

رسم بياني يوضح نسبة المعلمين إلى الطلاب في عينة الدراسة



شكل (٣)

رسم بياني يوضح نسبة أعمار أفراد عينة الدراسة :



ثانياً: الإحصاء التحليلي ونتائج أسئلة الدراسة :

أ - النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي نصُّه :

ما اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، لكل عبارة من عبارات كل محور من محاور الاستبانة. وتم إعطاء العبارات ذات المضمون الإيجابي (٥) درجات عن كل إجابة (أوافق بشدة)، و (٤) درجات عن كل إجابة (أوافق)، و (٣) درجات عن كل إجابة (لا أدرى) و(درجتين) عن كل إجابة (أرفض)، و(درجة واحدة) عن كل إجابة (أرفض بشدة).

اعتمد الباحث في تفسير النتائج الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات :

جدول (٤)

ميزان النسب المئوية للاتجاهات

درجة الاستجابات	النسبة المئوية
منخفضة جداً	أقل من ٥٠٪
منخفضة	من ٥٠٪ - أقل من ٦٠٪
متوسطة	من ٦٠٪ - أقل من ٧٠٪

النسبة المئوية	درجة الاستجابات
من ٧٠٪ - أقل من ٨٠٪	مرتفعة
من ٨٠٪ فما فوق	مرتفعة جداً

وهناك العديد من الدراسات التربوية التي استخدمت هذا الميزان.

وتبيّن الجداول (٥)، و (٦)، و (٧)، و (٨)، و (٩) النتائج، بينما يُبيّن الجدول (١٠) خلاصة

النتائج.

١. النتائج المتعلقة بالمحور الأول: إدراك المعلم لأهمية تعليم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب:

تم تحليل عبارات الاستبانة المتعلقة بمحور إدراك المعلم لأهمية تعليم اللغة العربية بمساعدة الحاسوب،

والجدول رقم (٢) التالي يبين النتائج:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمحور الموقف من استخدام شبكات التواصل في التعليم

رقم العبارة	العبارة	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
١	استخدام شبكات التواصل يزيد من التفاعل بين المدرس والطلاب.	4.18	83.6%	مرتفعة جداً
٢	استخدام شبكات التواصل يزيد من التفاعل بين الطلاب أنفسهم.	4.36	87.2%	مرتفعة جداً
٣	كثير من المشاكل الاجتماعية تحدث بواسطة هذه الشبكات.	1.85	37%	منخفضة جداً
٤	استخدام هذه الشبكات في التواصل يهدر الوقت.	2.92	58.4%	منخفضة
٥	استخدام هذه الشبكات في التواصل يشعرني بعدم الجدية.	3.38	67.6%	متوسطة
٦	شبكات التواصل الاجتماعي تجعل التعليم والتعلم أكثر متعة وحيوية.	4.13	82.6%	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للمحور.	3.4701	70%	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (٥) السابق، أن مستوى الاستجابات نحو الموقف من استخدام شبكات التواصل في التعليم ، كان مرتفعاً جداً على معظم العبارات، ومرتفعاً ومتوسطاً ومنخفضاً ومنخفضاً جداً على بقية العبارات، ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور (٧٠٪).

وما يبعث على التفاؤل ويؤكد إيجابية اتجاهات أفراد العينة، تجاه استخدام شبكة التواصل في التعليم، أن استجاباتهم للسؤالين الثالث والرابع وهما : ١. كثير من المشاكل الاجتماعية تحدث بواسطة هذه الشبكات. و ٢.

استخدام هذه الشبكات في التواصل يهدر الوقت. كانت منخفضة ومنخفضة جداً. وهذا يدل على استعداد كل من المدرسين والطلاب على فكرة استخدام هذه الوسائط في التعليم .

وفي ما يخص السؤال الثالث فالوسائل الاجتماعية بوصفها نظاماً مفتوحاً، يظل من الصعب على المربين ضبطه وتنظيمه. وتتشهد أوسبورن (Osborn:2012) في مقالها الموسوم ب (متى يتجاوز الطلاب والمدرسون الحدود من خلال الوسائط الاجتماعية ؟) ببعض حالات قليلة حدث فيه تعدد على حدود العلاقة بين الطالب والمدرس . عليه فإن المدرس الذي يستخدم الوسائط الاجتماعية في التدريس، يجب أن يتسم بالحيلة والحذر، فلربما هفا ، ووقع في فخ تماماً كما حدث لأحد المدرسين في نيوزلاندا ، عندما نعت أحد الطلاب بإنسان الغابة؛ ففسر الأمر بالوسائط الاجتماعية، مما أثر موجة من سخط المجتمع على المدرس. (عبدالله:٢٠١٣) .

وكما نشر فسكار وويليام (Vasagar and Williams:2012) في الغارديان Guardian فإن ١٠٪ من جرائم العلاقات غير الطبيعية بين الطلاب والمدرسين، كانت من خلال الوسائط الاجتماعية والبريد الإلكتروني. وهناك جرائم كثيرة أخرى حدثت.

إن توقعات الطلبة والمدرسين في بروناي دار السلام، بعدم وجود دور لهذه الوسائط الاجتماعية في إحداث الجريمة، ناجم من الوازع الإسلامي. وهذا يفيد في تسريع الاستفادة من هذه الوسائط في تعليم اللغة العربية.

من جهة أخرى كان يتوقع أن يكون هنالك تأييد لهاتين الفرضيتين؛ وذلك من منطلق سمت المحافظة الذي يتسم به كبار السن دوماً . والاعتقاد السائد بأن الأمية التقنية أكثر شيوعاً بين كبار السن. وذلك لم يكن لسبب جوهري بسيط، وهو شيوع استخدام تقنية التواصل الاجتماعي. وأن الفرق الذي كان يوماً يحسب لصالح الصغار عمراً قد زال الآن .

٢ – النتائج المتعلقة بالمحور الثاني : ترقية المهارات اللغوية

تم تحليل عبارات الاستبانة المتعلقة بمحور ترقية المهارات اللغوية، والجدول رقم (٦) التالي

يبين النتائج:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمحور ترقية المهارات اللغوية

رقم العبارة	العبارة	الاستجابة متوسط	النسبة المئوية	الاستجابة درجة
٨	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مفيد جداً في ترقية مهارات الكلام.	3.72	74.4%	مرتفعة
٩	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مفيد جداً في ترقية مهارات الاستماع.	3.85	77%	مرتفعة
١٠	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مفيد جداً في تنمية مهارات الكتابة.	3.90	78%	مرتفعة
١١	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مفيد جداً في ترقية مهارات القراءة.	4.13	92%	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للمحور.	3.8974	78%	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (٦) السابق، أن مستوى استجابات المعلمين نحو ترقية المهارات اللغوية، كان مرتفعاً جداً على بعضٍ من العبارات، ومرتفعاً على بعضٍ آخر منها، ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على هذا المحور (٧٨٪).

هذه الاستجابة المرتفعة لدور شبكات التواصل في ترقية المهارات اللغوية، تتطابق مع توظيف المهارات اللغوية؛ إذ من المعلوم أن أكثر المهارات استخداماً في هذه الوسائط هما مهارتا الكتابة والقراءة. فالقراءة التي تعد أكثر المهارات ممارسة حظيت باستجابة بلغت (٩٢٪)، بينما حظيت الكتابة باستجابة بلغت (٧٨٪).

وفي استخدام الإنسان للمهارات اللغوية ترتب كالآتي :

- الاستماع .
- الكلام .
- القراءة .
- ثم الكتابة .

وإن ورود درجة الاستماع بنسبة (٧٧٪) على الكلام الذي كان ب (٤ , ٧٤٪) ، يناسب الترتيب الطبيعي لهاتين المهارتين .

وقد برهن فيرا ليار (Vera Leier) في دراسته التي كانت عن استخدام الفيسبوك في تعليم اللغات الأجنبية، أنه يساهم كثيراً في ترقية مستوى مهارة الكتابة،

وعن استخدام الفيسبوك في تعليم المهارات اللغوية تقول كارتيجا: (Karthiga:2012) إن مهارة الاستماع هي المهارة الأولية. والمتعلمون يحتاجون إلى تعلم هذه المهارة لدورها الوظيفي المهم، ورغم أننا نستمع كثيراً، ولكن كثيرين منا لا يحسنون الاستماع؛ لأنه نادراً ما يدرس في المدرسة أو في المنزل. وهناك كثير من الأنشطة يمكن تسليتها من خلال اليوتيوب والفيسبوك مثل الاستماع للشعر، والخطب، التي تؤدي إلى تقويم مهارة الاستماع وتقييمه. وهذا بدوره يؤدي إلى ثراء معجم الطالب.

وكما هو معلوم فإن الكلام يلعب دوراً مهماً في التواصل بين الناس. وبلا شك فالكلام هو الأكثر حيوية في عملية الاتصال. (Karthiga:2012)

إن القراءة والكتابة نظامان متداخلان. وإن قراءة ما يكتبه الأصدقاء في صفحاتهم الخاصة، وتبادل الرسائل والمعلومات معهم تنمي في المرء مهارة القراءة، ومن خلالها يمتلك الطالب المعلومات والمعرفة ويقدر ما يكتب بفعالية.

٢. النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم، مقارنة بالوسائل

التقليدية

تم تحليل عبارات الاستبانة المتعلقة بمحور ترقية المهارات اللغوية، والجدول (٧) التالي يبين النتائج:

جدول رقم (٧).

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمحور فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم، مقارنة بالوسائل

التقليدية

رقم العبارة	العبارة	الاستجابة متوسط	النسبة المئوية	الاستجابة درجة
١٢	تساعدني شبكات التواصل الاجتماعي في إنجاز مهامي العلمية، بطريقة أفضل من الوسائل التقليدية.	3.67	73.4%	مرتفعة
١٣	يؤدي استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، إلى تكوين العقل المبدع، بدلاً من العقل التقليدي.	3.79	75.8%	مرتفعة
١٤	شبكات التواصل عرضة للتغير دائماً، ومن الصعب الاعتماد عليها في التعلم .	2.67	53.4%	منخفضة
15	تساعد في الحصول على المعلومات بكل يسر من أي مكان وفي أي وقت.	4.33	86.6%	مرتفعة جداً
16	استخدام شبكات التواصل يجعل التعلم طبيعياً وواقعياً .	3.82	76.4%	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمحور.	3.6564	73	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (٧) السابق، أن مستوى الاستجابات نحو فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم، مقارنة بالوسائل التقليدية، كان مرتفعاً جداً على بعض العبارات، ومرتفعاً ومنخفضاً على بعضٍ منها ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على هذا المحور (٧٣٪).

كانت الاستجابة الكلية لهذا المحور مرتفعة . وهذا اتجاه إيجابي يؤكد وعي كل من المدرسين والطلاب، وإدراكهم لأهمية هذه الوسائط الاجتماعية في التعليم ؛ لأن هذا العصر هو عصر التقنية الحديثة، وأن التعامل مع الوسائل التقليدية بدأ يقلُّ ؛ فطلاب اليوم كما يوصفون " مواطنون رقميون " يعيشون في عالم رقمي يقضون ساعات طوال في شبكة المعلومات، يلعبون ويلعبون ألعاب تفاعلية أو يبحثون عما يفضلونه .

إن شبكة المعلومات ومنها الفيسبوك، يمكن استخدامها في ترقية مهارة التفكير عند الطلاب، كما أشارت إلى ذلك الباحثة كاثيكا (Kathiga:2012). وهذا ما ذهبت إليه هذه الدراسة في الاستجابة المرتفعة للسؤال رقم (١٣)، وإلى مثل هذا أيضاً ذهب حسنى (٢٠١٢) عندما قال "تُنشِطُ المهارات لدى المُتعلِّمين، وتوفر الفرص لهم، وتحفزهم على التفكير الإبداعي بأنماط وطرق مختلفة".

النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة:

تم تحليل عبارات الاستبانة المتعلقة بمحور استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة، والجدول

رقم (٨) التالي يبين النتائج:

جدول رقم (٨).

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة

رقم العبارة	العبارة	الاستجابة متوسط	النسبة المئوية	الاستجابة درجة
١٧	أفضل الاعتماد على شبكة التواصل الاجتماعي في أداء الواجبات المدرسية.	3.59	71.8%	مرتفعة
١٨	التواصل بين المدرس والطالب يكون أكثر فاعلية بواسطة شبكات التواصل الاجتماعي.	3.95	79%	مرتفعة
١٩	يمكن من خلال شبكات التواصل الاجتماعي تحقيق الاتصال التعليمي بين الطلاب بعضهم ببعض.	3.97	79.4%	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمحور.	3.8376	76.6%	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (٨) السابق، أن مستوى الاستجابات نحو استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة، كان مرتفعاً على جميع العبارات، ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على هذا المحور (٦, ٧٦٪).

٣. النتائج المتعلقة بالمحور الخامس

خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي

تم تحليل عبارات الاستبانة المتعلقة بمحور خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي ، والجدول رقم (٩) التالي يبين النتائج :

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمحور خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي:

رقم العبارة	العبارة	الاستجابة متوسط	النسبة المئوية	الدرجة الاستجابة
٢٠	تعليم اللغة العربية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي أمر صعب	3.36	67.2%	متوسطة
٢١	شبكات التواصل الاجتماعي غير معدة للتعامل مع اللغة العربية	3.10	62%	متوسطة
٢٢	لغة العربية خصوصية تختلف من اللغات الأخرى ، وتعليمها أفضل بالطرق التقليدية	3.18	63.6%	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور	3.2137	64.2%	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٩) السابق، أن مستوى الاستجابات نحو خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي ، كان متوسطا على جميع العبارات، ومتوسطا على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على عبارات هذا المحور (٢, ٦٤٪).

تعكس هذه الاستجابة واقع اللغة العربية في منظومة تقنية المعلومات . ومما لا شك أن اللغة الإنجليزية هي لغة تقنية المعلومات وتطبيقاتها في كل العالم، بل كانت هي اللغة الأوحده لهذه التقنية عند منشئها . ونسبة لطبيعة الكتابة باللغة العربية، واختلاف الرسم العربي شكلاً وطريقة عن الحرف اللاتيني، كان لا بد أن يتأخر استخدام العربي لهذه التقنية .

كان الاعتماد في البدء على بدائل من اللغات الأوربية . وهذه النسبة المتوسطة تعكس تقدماً في حجم المحتوى العربي على الإنترنت، واستخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات بصفة عامة.

وهذا ما أكده بعض الباحثين الذين استشهدوا بتساعد استخدام اللغة العربية. وفي هذا الشأن فإن موقع "ذا نكست ويب" The Next Web "أورد أن " استخدام العربية على تويتر نما بنسبة ٢١٤٪ بين

أكتوبر/ تشرين الأول ٢٠١٠ والشهر نفسه من العام ٢٠١١، متأثراً بشكل خاص بالانتفاضات والثورات في المنطقة.

وتشير دراسة أجرتها شركة سيميوكاست Semiocast الفرنسية المتخصصة في بحوث شبكات التواصل الاجتماعي، إلى أن اللغة العربية هي الأسرع نمواً في مجال الاستخدام في شبكات التواصل الاجتماعي (ميسيه: 2011: Messieh)

ومن المتوقع أن تستمر هذه النسب بالتضاعف، خصوصاً بعد إطلاق تويتر لقدرة الكتابة من اليمين إلى اليسار في مارس/ آذار الماضي، بفضل ١٣ ألف متطوع بينهم مدون سعودي، وطلاب جامعيون مصريون، وصحافي من هيئة الإذاعة البريطانية "بي بي سي" والمؤسسون المشاركون في الحملة الشعبية «لنغرد بالعربية» "LetsTweetInArabic". (الحوسنى: ٢٠١٢).

وأورد عبد الحافظ (٢٠١٢) أن مديرة التسويق لدى الفيسبوك، صرحت بأن عدد مستخدمي الموقع، تجاوز الآن الـ ٩٠٠ مليون شخص في كل العالم، وأنه خلال العام المنصرم كان الإقبال عليه مُطرداً في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

خلاصة النتائج والدرجة الكلية للاستجابات :

جدول (١٠)

المتوسطات والنسب المئوية لمحاوَر الدراسة والدرجة الكلية للاستجابات

رقم	المحور	الاستجابة متوسط	النسبة المئوية	الاستجابة رتبة
١	الموقف من استخدام شبكات التواصل في التعليم.	3.5	70%	مرتفعة
٢	ترقية المهارات اللغوية.	3.9	78%	مرتفعة
٣	فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم مقارنة بالوسائل التقليدية.	3.7	73%	مرتفعة
٤	استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة.	3.8	76.6%	مرتفعة
٥	خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي.	3.2	64.2%	متوسطة
	الدرجة الكلية.	3.6	72.4%	مرتفعة

يتبين من الجدول السابق رقم (١٠) أن مستوى اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية، كان مرتفعاً على جميع المحاور، عدا محور خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي، حيث كان متوسطاً، وكان مرتفعاً على الدرجة الكلية حيث بلغت نسبته (٤, ٧٢٪).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية :

١. ما أثر متغير النوع على اتجاهات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية؟ وتنبثق عن السؤال الفرضية الأولى التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغير النوع. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t). والجدول رقم (١٠) التالي يبين النتائج:

جدول رقم (١١).

نتائج اختبار (t) تبعاً لمتغير النوع

رقم	المتغير	١		٢		قيمة الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
١	الموقف من استخدام شبكات التواصل في التعليم.	3.3	.39	3.6	.54	.51
٢	ترقية المهارات اللغوية.	3.6	.75	4	.66	.56
٣	فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم مقارنة بالوسائل التقليدية.	3.5	.47	3.7	.59	.39
٤	استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة.	3.8	.60	3.7	.62	.006
٥	خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي.	2.9	1	3.4	.81	3.44

يتبين من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغير النوع عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على المحاور: (الأول والثاني والثالث والخامس) حيث كان مستوى الدلالة لقيمة (ت) لها أكبر من (٠,٠٥)، بينما وجدت فروق على المحور الرابع، ويتضح من المتوسطات الحسابية لها أنها كانت لصالح الإناث.

نتائج السؤال الثاني الذي نصُّه:

٢. ما أثر متغير المهنة على اتجاهات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو

استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية؟

وتنبثق عن السؤال الفرضية الثانية التي نصُّها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغير المهنة. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت)، والجدول رقم (١١) يبين النتائج:

الجدول رقم (١٢).

نتائج تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير المهنة

رقم	المحور	مدرس		طالب		قيمة الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
١	الموقف من استخدام شبكات التواصل في التعليم.	3.63	.51	3.25	.38	.39
٢	ترقية المهارات اللغوية.	3.95	.82	3.82	.60	.42
٣	فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم مقارنة بالوسائل التقليدية.	3.74	.59	3.54	.44	.46
٤	استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة.	3.87	.60	3.78	.63	.97
٥	خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي.	3.40	.81	2.96	1.05	.02

يتبين من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغير المهنة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على المحاور: (الأول والثاني والثالث والرابع)، حيث كان مستوى الدلالة لقيمة (ت) لها أكبر من (0.05). بينما وجدت فروق على المحور الخامس، ويتضح من المتوسطات الحسابية لها أنها كانت لصالح المدرسين.

هذه النتيجة تتطابق مع ما لاحظته بعض الباحثين، الذين أكدوا أن كلاً من المربين و الطلاب قد صاروا أعضاء فاعلين، في مجتمعات الشبكات الاجتماعية (Stutzman:2008)، (Tufekci: 2006)، ولفت بعضهم إلى إمكانات هذه الشبكات الاجتماعية، في تعزيز علاقات إيجابية بين الطلاب والمدرسين في هذا العصر (Garrison & Kanuka, 2004).

نتائج السؤال الثالث الذي نصُّه :

٣. ما أثر متغير العمر على اتجاهات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو

استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في تعليم اللغة العربية ؟

وتنبثق عن السؤال الفرضية الثالثة التي نصُّها :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي دار السلام، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغير العمر. ولفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (١٢) يبين النتائج:

جدول رقم (١٣) نتائج تحليل اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير العمر :

مستوى الدلالة	F قيمة	أكبر من ٥١		٤١ - ٥٠		٣١ - ٤٠		١٨ - ٣٠		رقم المحور
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
.326	1.195	.543	3.66	.333	3.33	.483	3.34	.433	3.38	١
.158	1.837	.620	4.25	.577	3.66	.825	3.67	.673	3.75	٢
.760	.392	.603	3.75	.721	3.04	.467	3.63	.533	3.62	٣
.054	2.796	.576	3.97	.384	3.77	.537	3.48	.647	4.14	٤
.486	.830	.756	3.30	.577	3.66	.467	3.28	1.191	2.81	٥

تبين من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في بروناي دار السلام، في استخدام شبكات التواصل في تعليم اللغة العربية، تعزى لمتغير

العمر عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على جميع المحاور، حيث كان مستوى الدلالة لقيمة F لها أكبر من (٠,٠٥).

خاتمة

أجابت هذه الورقة عن السؤال الرئيس، وهو ما اتجاهات المدرسين والطلاب في بروناي، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية؟ ثم بحثت في أثر متغيرات (العمر والمهنة و النوع) في اتجاهات الطلاب والمدرسين، نحو استخدام هذه التقنية في تعليم اللغة العربية. واستخدمت الدراسة في ذلك استبانة لقياس اتجاهات عينة البحث .

توصلت الدراسة إلى أن مستوى استجابات المعلمين والطلاب كما يلي:

- ١- في الموقف من استخدام شبكات التواصل في التعليم ، كان مرتفعاً جداً على معظم العبارات، ومرتفعاً ومتوسطاً ومنخفضاً ومنخفضاً جداً على بقية العبارات، ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور (٧٠٪).
- ٢- في ترقية المهارات اللغوية ، كان مرتفعاً جداً على بعض من العبارات، ومرتفعاً في آخر، ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على هذا المحور (٧٨٪).
- ٣- وفي فاعلية شبكات التواصل في دعم عملية التعلم مقارنة بالوسائل التقليدية ، كان مرتفعاً جداً على بعض العبارات، ومرتفعاً ومنخفضاً في بعض، ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على هذا المحور (٧٣٪).
- ٤- بينما كان في استخدام شبكات التواصل في التغذية الراجعة ، مرتفعاً على جميع العبارات، ومرتفعاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على هذا المحور (٧٦,٦٪).
- ٥- أما في خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي ، فقد كان متوسطاً على جميع العبارات، ومتوسطاً على الدرجة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابات على عبارات هذا المحور (٦٤,٢٪).
- ٦- وفي المستوى الكلي للمحاور كان استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية ، مرتفعاً على جميع المحاور، عدا محور خصوصية العربية وشبكات التواصل الاجتماعي حيث كان متوسطاً، وكان مرتفعاً على الدرجة الكلية حيث بلغت نسبته (٧٢,٤٪).

كما بيّنت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابات المدرسين والطلاب في بروناي، نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في تعليم اللغة العربية تعزى لمتغير النوع أو الجنس أو المهنة.

وبناء على هذه النتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ١ - أن يعمل المعلمون على الاستفادة القصوى مما تتيحه أنظمة التواصل الاجتماعي من فرص، وتوظيفها في تعليم اللغة العربية .
- ٢- أن يصمم كل مدرس مدونة أو حساباً خاصاً في الفيسبوك لكل مادة يدرسها، ومن ثم يتواصل مع طلابه في ما يخص هذه المادة .
- ٣ - أن يكون لكل مدرس وطالب حساب في تويتر؛ يتيح لهما أن يتواصلا معاً، فيتدرب الطالب على الكتابة السليمة بتصويب من المدرس، أو الناطقين باللغة العربية من الزملاء، أو المتابعين له من الناطقين بالعربية.
- ٤_ أن تشجع إدارات الجامعات على استخدام واسع لهذه التقنية المفيدة، في تطوير تعليم اللغة العربية .

المراجع

أ- العربية

- ١ - عبد الله، عادل الشيخ، توظيف الإنترنت في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لم وكيف؟ ورقة قدمت في مؤتمر مركز اللغات بجامعة السلطان الشريف علي الإسلامية برونناي ٢٠١٣م.
- ٢ - عبد الحافظ، حسني (٢٠١٢)، التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ، المعرفة، http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=399&Model=M&SubModel=138&ID=1646&ShowAll=On(١٢, ٠٤, ٢٠١٣)
- ٣ - حمدي، رنا محفوظ، التطور التكنولوجي و التعليم الإلكتروني: الفيس بوك كنظام إدارة للتعليم، مجلة التعليم الإلكتروني، <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=47&sessionID=14#> (15.11.2012)
- ٤ - الحوسني، نجوي، توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تعلم اللغة العربية وتعليمها، www.abegs.org/sites/Upload/...day/dr_najwa_1.pptx (12.04.2013)

٥ - الفيلكاوي، عبد الله يوسف، تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي في التربية والتعليم،

www.slideshare.net/.../ss-15148882(27/01/2014)

ب - الإنجليزية

- 1- Akbari, et. al. 2012, Students' Attitudes Towards the Use of Social Networks for Learning the English Language, International Conference "ICT for Language Learning" 5Th Edition,
- 2- http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/357-IBT70-FP-Akbari-ICT2012.pdf (25/03/2013)
- 3- Aljumah, Fahad Hamad, Saudi Learner Perceptions and Attitudes towards the Use of Blogs in Teaching English Writing Course for EFL Majors at Qassim University, English Language Teaching, Vol.5, No. 1, January 2012.
- 4- boyd, Danah M, and Ellison Nicole B., Social Network Sites: Definition, History, and
- 5- Scholarship Journal of Computer-Mediated Communication,
- 6- <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> (7\4\2013)
- 7- Chuang, H.Y. & Ku, H.Y. (2010). Users' Attitudes and Perceptions toward Online Social Networking Tools. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010 (pp. 1396-1399)
- 8- Elham Akbari, Robert, Jan Simons, Soodeh Eghtesad, Students' attitudes towards the use of Facebook for learning the English language,
- 9- http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Abstract_pdf/357-IBT70-ABS-Akbari-ICT2012.pdf (16/04/2013)
- 10- Garrison, R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, 7, 95-105
- 11- Geraldine Blattner and Melissa Fiori, Facebook in the Language Classroom: Promises and possibilities,

- 12- http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm (1/27/2014)
- 13- Hamat, Afendi . et. al, The Use of Social Networking Sites among Malaysian University Students International Education Studies Vol. 5, No. 3; June 2012
- 14- Karthiga, R.K. Jaishree, Second Language Teaching and Learning through Facebook,
- 15- <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/october---december-2012/2-second-language-teaching-and-learning-through-facebook> (26/04/2013)
- 16- Messieh, Nancy, Arabic is the fastest growing language on Twitter, sees
- 17- 2,000% increase in 12 months.
- 18- <http://thenextweb.com/twitter/2011/11/24/arabic-is-the-fastest-growing-language-on-twitter-sees-2000-increase-in-12-months/>(26/02/2013)
- 19- Ömer Eren , Students' Attitudes towards Using Social Networking in Foreign Language Classes: A Facebook Example, International Journal of Business and Social Science Vol. 3 No. 20 [Special Issue October 2012.p. 288
- 20- Osborn, Charlie, When do students and teachers cross the line through social media? Teachers warned over befriending pupils on Facebook ,
- 21- <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/23/teacher-misconduct-cases-facebook> (16/03/2013)
- 22- Pollara, P. & Zhu, J. (2011). Social Networking and Education: Using Facebook as an Edusocial Space. In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011 (pp. 3330-3338).
- 23- Phillips, Linda Fogg et. al. Facebook for Educators ,
- 24- <https://www.facebook.com/safety/.../Facebook%20for%20Educators.pdf> (19/04/2013)
- 25- Raja Hussain, R.M. & Ng, H.Z. (2010). A case-study: The adoption, adaptation and transformation of Facebook as eportfolio in Higher Education. In Z. Abas et al. (Eds.), Proceedings of Global Learn 2010 (pp. 236-246)
- 26- Ray, J., Kalvaitis, D., Wheeler, C. & Hirtle, J. (2011). Teachers' Attitudes, Behaviours, and Opinions Related to Social Media Use. In Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2011 (pp. 861-867

- 27- Stutzman, F. (2006) "An Evaluation of Identity-Sharing Behavior in Social Networking Communities,
- 28- <http://www.citeulike.org/user/randomaxes/article/1286441>
(19/04/2013)
- 29- Tufekci, Z. (2008). Can you see me now? Audience and disclosure regulation in online social network sites. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 28(1), 20-36.
- 30- Veletsianos, George and Navarrete, Cesar C. (2012), Online Social Networks as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities,
- 31- <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1078/2077>
(26/04/2013)
- 32- Vera Leier, Using Facebook as a Platform in Foreign Language Teaching,
- 33- www.lacl.canterbury.ac.nz/documents/FB_presentation%20_UC.pptx
(26/04/2013)

دور اللسانيات المعاصرة في تعليم العربية واللغات الأجنبية

- قضايا نظرية ونماذج تطبيقية -

د. عبد الرحمن بودرع

جامعة عبد الملك السعدي - المملكة المغربية

١- يُعالجُ البَحْثُ إشكالاتٍ لسانياً تعليمياً عاماً لا يخصُّ تعلُّمَ العربيَّةِ للناطقينَ بغيرِها حصراً، ولكنه يُعمِّمُ عمليةَ تعلُّمِ لغةٍ ثانيةٍ Second Language Acquisition على وجه الإطلاق؛ وذلك لأنَّ المشكلاتِ التي تعترضُ تعلُّمَ لغةٍ ثانيةٍ ذاتُ طابعٍ ذهنيٍّ تركيبِيٍّ؛ ولقد أسهمت اللسانياتُ الحديثةُ في تقديمِ خدمةٍ جليَّةٍ في ميدانِ تعليمِ اللُّغاتِ الأجنبيَّةِ، فأضافت طُرُقاً جديدةً في تيسيرِ التلقينِ، وذلك بتحليلِ بنياتِ هذه اللُّغاتِ وكشفِها عن طُرُقِ تركيبيِّها، وهذا أمرٌ يُساعدُ على اكتشافِ العواملِ المؤثِّرةِ في عمليةِ تعليمِ اللُّغةِ.

ويُقارَبُ البَحْثُ الموضوعَ بمنهجِ الوصفِ والعرضِ والتحليلِ للإشكالاتِ اللغويَّةِ والتعليميَّةِ المدروسةِ، من خلالِ بعضِ النظريَّاتِ اللسانيةِ لبيانِ إسهامِها في حلِّ مشكلاتِ التعلُّمِ من غيرِ إسقاطٍ أو قياسٍ.

هذا، وإنَّ الحديثَ عن تعلُّمِ اللُّغةِ الثانيةِ بوصفه أحدَ فروعِ اللسانياتِ التطبيقيةِ Applied Linguistics ينطلقُ من ملاحظةِ الأخطاءِ التي يرتكبها التلميذُ أو المتعلِّمُ في بدءِ تعلُّمِهِ للغةٍ جديدةٍ غريبةٍ عن لغتِهِ الأصليَّةِ، ويُمكنُ أن نتصوَّرَ وجودَ نحوٍ للأخطاءِ المرتكبةِ في تعلُّمِ اللُّغةِ الثانيةِ.

فأمَّا الأخطاءُ اللغويَّةُ، فهي الانحرافُ عمَّا هو مقبولٌ في اللُّغةِ حسبِ القواعدِ والمقاييسِ التي يتبعها الناطقونَ بهذه اللُّغةِ (طعيمة، رشدي أحمد ١٩٨٩، ٥٣)^(١)، ولا يشعرُ المتعلِّمُ بأنَّه ارتكبَ الخطأَ في تعلُّمِ اللُّغةِ الثانيةِ؛ لأنَّه يستخدمُ آلياتٍ عقليَّةً ونفسيةً خاصَّةً به، لتأويلِ الصَّعوباتِ وتحليلِها وإيجادِ الحُلُولِ لها.

وأما النحوُ المُساعدُ على اكتشافِ العثراتِ، فهو نحوُ مُحالِفٍ للنحوِ المدرسيِّ المُقرَّرِ، ويندرجُ هذا النحوُ الراصدُ لأخطاءِ تعلُّمِ اللُّغةِ الثانيةِ، في إطارِ الدِّراسةِ المُقارِنَةِ التي تُجرى على الأخطاءِ المرتكبةِ في أثناءِ تعلُّمِ اللُّغةِ الثانيةِ، ومرجعُ ذلكِ إلى تَفاوُتِ قائمِ بينِ الفهمِ والتعبيرِ، بينِ التلقِّيِّ والإنجازِ؛ إذ إنَّ كثيراً من أخطاءِ تعلُّمِ اللُّغةِ الثانيةِ راجعٌ إلى قياسِ تركيبِ جُمَلِ اللُّغةِ الثانيةِ على تركيبِ جُمَلِ لغتِهِ الأصليَّةِ، كما بيَّنَ أدامكزيفسكي

(١) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مَناهجُه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،

(ADAMCZEWSKI H.1975: 31-37)^(١)، وتحكيم بنيات الأصليّة في تركيب بنيات الثانية، وينشأ عن التّحكّم صراعٌ بين بنيات اللّغتين يُؤدّي إلى الوقوع في كثيرٍ من الأخطاء في إنجاز جمل الثانية؛ فالتلميذ أو متعلّم اللغة الثانية يُهرع إلى لغته الأمّ ليستمدّ منها كلّما عجز عن التعبير باللّغة الجديدة؛ لأنّ من الظواهر اللغويّة ما هو يسيرٌ في التعلّم لما فيها من شبهٍ بظواهر لغته الأمّ، ومنها ما هو عسيرٌ صعبٌ التعلّم لعدم وجودٍ مشابهة، بالمقارنة يحصل التداخل والحلّط بين اللّغتين، ومن مهامّ الدّراسة اللّسانية المقارنّة أن تحلّل هذه الأخطاء وأن تكشف العثرات والأعراض التي تقف في طريق تركيب نحوٍ ثانٍ في ذهن المتعلّم، وذلك ليقيف بنفسه على اكتشاف أخطائه، ومن مهامّ الدّراسة المقارنّة أيضاً حمل المتعلّم على اكتشاف أخطائه بنفسه، أو محاولة اكتشاف الأخطاء المحتمل وقوعها، وذلك لتلافي الوقوع فيها، وفي ضوء هذا الاهتمام الجديد، يلاحظ أنّ العناية كانت مركزة على المتعلّم للغّة الثانية أكثر من تركيزها على المتعلّم، وأمّا الوضع الصّحيح، فهو أن يُشارك المتعلّم ويسهم في بناء نحوٍ للأخطاء التي يقع فيها متعلّم اللغة الثانية، ويساعد على انبثاقه في ذهن هذا المتعلّم.

وأهم ما تُثيره اللسانيات التّعليميّة وتعالجه من إشكالات في إطار الموازنة بين تعلّم اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية: التساؤل التالي: كيف نساعد متعلّم اللغة الثانية على بناء نحو هذه اللغة الثانية في ذهنه، وهو تساؤل علمي دقيق يرتبط بمسألة الكفاية اللغويّة، وتمثّل قدرات المتعلّم على فهم بنيات اللّغة الثانية وتأويلها معرفياً، وهو أهم من البحث في تاريخ اللّسانيات، أو تاريخ علم النفس اللغوي، وما يتصل به من محاولات استمداد حلول نظريّة للمشكلات المتعلّقة ببيداغوجيا اللّغات، فيما أشار إليه (زكريا (ميشال) ١٩٨٥، ص: ٩)^(٢)

ويبدو من خلال علاقة المتعلّم باللّغة الثانية، أنّ المشكلات التي تنبثق من تعلّم اللغة الثانية مشكلاتٌ طبيعيّة، ووقوعها راجح الاحتمال؛ لأنّ تعلّم الثانية يكون مسبقاً بتعلّم لغة أولى، أي يكون مسبقاً بكفاية لغويّة معيّبة في نفس المتعلّم ومركوزة في ذهنه، فلا تحلّل قضايا تعلّم اللغة الثانية دون مراعاة هذه الحقيقة (DABENE, L. 1975: 75-63)^(٣).

ومهما يكن من أمر هذا التداخل من انحرافٍ وخروجٍ عن قواعد اللّغة الثانية وقوانينها؛ فإنّ فيه فائدة تربويّة تتجلى في إثارة الانتباه إلى مشكلة تداخل بنيات لغتين مختلفتين، وذلك للتوصّل إلى تجديد في تعليم اللّغات.

(1) ADAMCZEWSKI H.1975 *Le montage d'une grammaire seconde*, in: Langage, Sept. 1975, n°39

(2) زكريا، ميشال، ١٩٨٥م، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط. ٢.

(3) *L'enseignement de l'espagnole aux francophones*, in: Langage, Sept. 1975, n°39, pp : 57 63

ومن قواعد هذا التجديد توجيه الاهتمام إلى "الإدراك المُجَمَّل" أي توجيه المُتعلِّم نحو إدراك اللّغة الثّانية في كُليّتها الصّوتية قبل تحليل مُكوّناتها، فالأمر في مُجْمَلِه يتعلّق بالإدراك قبل التّركيب، وذلك لانتفاء مُشكلة الإحالة على اللّغة الأصليّة (J. GUENOT, J. 1964: 186)⁽¹⁾ واتّخاذها مرجعاً، وللحيلولة دون قياس تراكيب الثّانية على تراكيب الأولى؛ فهذا القياس لا يصلح تقليداً يفني بحاجات التّعلّم وإدراك السّمات المميّزة لكل لغة.

غير أنّ هذه الفوائد العلميّة التي يُقدّمها تدخّل بنيات لغتين -اللغة الأم واللغة الثّانية- في نفسيّة المُتعلِّم، لن تُؤدّي إلى نتائج مُفيدة إلا إذا دُرست في إطار نظريّة لسانيّة تهتمّ بالأسس النفسيّة للغة، وبِقضايا التّعلّم اللّغويّ؛ فعالمُ النّفس المُنظّر وعالمُ النّفس التّجريبيّ وعالمُ فزيولوجيا الجهاز العصبيّ يعملون في حقل واحد عملاً مُنسجماً مُتكاملاً، وعلى كلّ واحد منهم أن يستثمر - ما استطاع - الحاصل الفكريّ للدراسات التي تَبْحَثُ في تحديد حالة الجهاز العُضويّ الأولى، والبني المعرفيّة المُستحصّلة وطريقة اشتغال هذه البني.

٢- النظريّة اللّسانيّة وتعليم اللّغة الثّانية: أهمّ ما يُمكن استعراضه من نظريّات لسانيّة في سياق تعليم اللّغة

الثّانية، ما قدّمته المدرسة البنيويّة والمدرسة التّوليديّة من أفكارٍ واقتراحاتٍ في الموضوع:

- لقد صدرت المدرسة البنيويّة في دراستها لبيداغوجيا اللّغات عن الزّعة السلوكيّة التي تُعدّ اللّغة مجرد أحداثٍ صوتيّة لها قيمة الحافز والاستجابة، وتُعدّ الاستجابة اللّغويّة مُتّصلة بالحافز مُقيّدة به ولا علاقة لها بالفكر ولا بقواعد اللّغة؛ فهي منفصلة عن أسس الكلام الفكريّة والنفسيّة. أمّا تعلّم الإنسان اللّغة الأولى أو الثّانية، فيحصل عبر تلقّيه مجموعة من الملفوظات والجمل التي تُعدّ أفعالاً لغويّة (speech acts) وعناصر تكون سلوكه اللّغويّ، وذلك عن طريق ترديد تلك الجمل وتكرارها؛ فتترسّب بنيات تلك الجمل في نفسه، وتستوي في النّفس بنيات اللّغة الأم وبنيات اللّغة الثّانية.

إنّ اللسانيّات السلوكيّة تُعدّ الطّفل، قبل تعلّم لغته الأم، صفحة بيضاء، ويتعلّم اللّغة بالتّقليد. ولكنّ التّفكير السلوكيّ لتعلّم اللّغة تفسيرٌ آليٌّ بعيدٌ عن مُقتضى العقل ومنطقيّ الأشياء؛ فالتّفكير العقليّ يرجع ظواهر الكلام إلى فكر المتكلّم ومقاصده وعواطفه.

(1) *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l'anglais, une expérience d'enseignement à des adultes, Paris:*

- أما المدرسة التوليدية، فقد رفضت نظرية التعلم السلوكية، وانطلقت من تصور مفاده أن كل متكلم قادر بالفطرة على توليد ما لا حصر له من الجمل، وعلى فهمها سواءً عليه أسمعها أم نطق بها وأنجزها، وهذه القدرة الفطرية (native competence) قدرة لغوية غير محدودة، تتميز بصفة الإبداعية (creativity) وتنتج الجمل من خلال نظام من القواعد يربط الأصوات بالمعاني، وتحقق قدرة المتكلم اللغوية في عملية الإنجاز أو الأداء (performance) أي إنجاز اللغة في سياق معين. ويُعد هذا التفسير عقلياً لأنه يرى القدرة اللغوية حقيقة عقلية قائمة وراء الإنجاز اللغوي، ويراعي مجموعة من الظواهر العقلية التي لها تأثير في الأداء اللغوي، كأعراض التذكر والانتباه وانعكاس الحال أو سياق الكلام، وغير ذلك مما بيته شومسكي (CHOMSKY, N. 1975, Chap.2)⁽¹⁾. تقود هذه القدرة اللغوية العقلية صاحبها إلى اكتشاف قواعد لغته الأم، أي تقوده إلى استخدام نحو المركز في نفسه، لإنتاج الجمل، فالتعلم يشتمل بالسليقة - منذ صغره - على نسق ثقافي أو معرفي (Cognitive) يُدعى الحالة الأولى (Initial State) وهي أول حالة من حالات المعرفة أو البنيات المعرفية، ثم يأخذ العقل يمرُّ بحالات معرفية متتالية، ابتداءً من الحالة الأولى ومروراً بحالات وسطى أو انتقالية، ووصولاً إلى حالة نهائية (Final State) أو ناضجة تكون فيها معرفته الباطنية بقواعد لغته قد استوت، فيتمكّن من إنجاز بنيات لغته وفهمها إنجازاً وفهماً سليمين، ولكن حركة انتقال الحالات المعرفية من مرحلة إلى أخرى، إنما تتم بتفاعل المتعلم مع بيئته أو بيئته اللغوية التي تُقَف بنياتها ومع نضجه الأحيائي والعصوي (DUBOIS, J.1976: 6-11)⁽²⁾.

أما تعلم الطفل لغته الأولى، فيفسر بأنه قد استكمل بهذا التعلم إنشاء عرض باطني لنظام القواعد المركزية في نفسه، واستكمال هذا الإنشاء وعرض النظام النحوي وتمثله أموراً قائمة في طبيعته اللغوية أو في فطرته اللغوية؛ فهو يملك استعداداً لتكوين قواعد لغته الأصلية، التي يسمع جملها وملفوظاتها باستمرار. واستعداده لتكوين القواعد مرده إلى أنه يمتلك -قبلاً- أشكالاً مجردة عن هذه القواعد تتلاءم بالتدرج والظواهر اللغوية التي يسمعها باستمرار.

وعليه فإن نمو النحو الباطني وقيامه في نفس المتكلم بصورة أصيلة، أمر لافت لانتباه البحث اللساني التعليمي أو ما يُدعى بداعوجيا اللغات؛ فقد ذهب بعض الباحثين في هذا السياق إلى التمييز بين «الخطاب

(1) N. CHOMSKY ; *Reflections on language*, Chapter 2, Pantheon books, a division of Random House inc., New York , 1975.

(2) J. DUBOIS; *Grammaire scientifique et grammaire pédagogique*, in: *Langue française*, Déc. 1976, n°32.

اللساني العلمي والخطاب التعليمي» (بودرع، عبد الرحمن: ١٩٨٨: ٩٣-١٠٤)^(١)، فالخطاب اللساني يصوغه الباحث اللساني حول اللغة، وهو خطاب يُجَلَّل اللغة بوصفها نظاماً من القواعد شكلياً مجرداً، غير قابل لأن يخضع للخطاب البيداغوجي التعليمي الذي يضعه المدرّس على النحو، وهو خطاب يُجَلَّل النحو بوصفه معياراً للتلقين الصحيح. فبينهما اختلاف؛ الخطاب اللساني وصف للقواعد الباطنية القائمة في نفس المتكلم، والخطاب التعليمي صوغ لقواعد النحو التي يُطلب من المتكلم اتباعها لتعلم اللغة الأولى أو الثانية. فتبين أن عالم اللسانيات مشغول بمسألة القدرة، وظلت القدرة اللغوية التي تُعدّ معها اللغة موضوعاً مجرداً، المجال الوحيد أمام الباحث اللساني لدراسة نماذج المتكلم والمستمع التي تُحدّد السلوك اللغوي، فهما طرفا موضوع التعلم.

ومن الباحثين من أخذ بفرضية أخرى تُخالف فرضية الفصل بين الخطاب اللساني العلمي والخطاب التعليمي، وهي أن استعمال اللغة وأدائها يتحدّد بالنحو وليس بمعزل عنه، ويتحدّد بطائفة من الأعراض والمتغيرات، وفي هذه الحالة تتدخل معرفة قواعد النحو في الاعتبار؛ لأن الأمر هنا يتعلق ببلوغ مستوى الكفاية في استعمال اللغة، وهنا تتدخل البيداغوجيا لتستغلّ التقنيات التحويّة الدقيقة، وذلك لتحسين مردودها في تعليم اللغة، ومن هذه التقنيات مسألة التحويلات التي تنقل جملاً بسيطةً إلى جملة مركّبة، وهذا من صميم تمارين الاختبار التي يُراد منها تحسين إنتاج الجمل الطويلة؛ يقول شومسكي مفرقاً بين النحو العلمي والنحو التعليمي: «يُعدّ النحو في الرؤية الكلاسيكية كشافاً عن القدرة؛ إنه يصف ويحاول أن يفسّر مقتضيات هذه القدرة، تبعاً لكفاءة المتكلم واستعداده، لفهم جملة مُصطلح عليها في لغته وإنتاج جملة مناسبة، أما إذا تعلق الأمر بنحو تعليمي؛ فإن هذا النحو يحدّد لنفسه مهمة واحدة محدّدة هي تزويد التلميذ بهذا الاستعداد. أما إذا تعلق الأمر بنحو لساني علمي، فسَيكون هدفه الكشف عن الآليات التي تُتيح الإنجاز اللغوي...» (CHOMSKY. N. 1966:10)^(٢).

من هنا كان للخطاب العلمي (حول اللغة) - مَقرونًا بالتطبيق التعليمي البيداغوجي - علاقة قوية تتجلى في وضع نحو يُظهر وظيفة اللغة، وهذا النحو في تصوّر العالم اللساني آلية قادرة على أن تولّد في لغة ما جملها النحوية الصحيحة تركيباً. ويظهر أن أحكام "النحوية" (grammaticality) أو السلامة التركيبية التي يصوغها

(١) بودرع، عبد الرحمن، اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي، الموقف، مجلة ثقافية محكمة، ع: ٨، عدّد خاص بالعربية: مُشكلاتها وتعليمها ونشرها، ربيع الثاني ١٤٠٩ / دجنبر ١٩٨٨.

(2) CHOMSKY. N.; *Topics in the Theory of Generative Grammar*, Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966.

المتكلمون عن جمل لغتهم الأصلية تسمح لهم ببناء قواعد هذا النحو، وذلك بتعيين حدسي مباشر للجمل اللائحة أو المنحرفة عن الصحة. ويُعد الحكم على الجمل بالصحة النحوية التركيبية وسيلة لقياس توافق القاعدة مع الوقائع الملموسة. ويتميز هذا الحكم عن حكم آخر هو الحكم بالمقبولية (أي بصحة الجملة معنى)، والمقبولية صفة للجمل الصحيحة تركيباً، ولكنها منحرفة عن معايير وضع ثقافي معين. وفي إطار الخطاب التعليمي البيداغوجي نجد مدرّس اللغة نفسه يصوغ هذين التّمتّين من الأحكام على الجمل التي يُنجزها التلاميذ، سواء أكانوا يتعلّمون قواعد لغتهم الأصلية أم كانوا يتعلّمون قواعد لغة ثانية. ولكن هذا الضرب من الأحكام، في حالتَي اللسانيات وبيداغوجيا اللغات، يُجمل على الإنجازات اللغوية وليس على القدرة؛ فالمدرّس يحكم بالصحة النحوية على الجمل المفوظة وذلك بقياسها على قواعد النحو، لكن هذه القواعد لا تُحدّد قدرة المتعلّم اللغوية أو كفايته اللغوية، بل تُحدّد نحواً معيارياً يشكّل عنصراً من عناصر نموذج الإنجاز اللغوي.

وتساءل عن هذا النحو التعليمي: كيف يزوّد التلميذ بالاستعداد لفهم الجمل؟

لقد مررنا آنفاً أنّ اللسانيين التوليديين يتصورون أنّ مهمّة النحو البيداغوجي تزويد التلميذ المتعلّم للغته الأم أو اللغة الثانية، بالاستعداد لفهم الجمل وإنجازها، ومعنى ذلك أنّ مهمّة النحو تزويد التلميذ بالسبب التي تُفسّر الظواهر اللغوية، ودفعه إلى اكتشاف قواعد اللغة من خلال هذه الظواهر اللغوية التي يتلقاها. ويختلف تلقّي اللغة الأم عن تلقّي اللغة الثانية.

يرى التوليديون أنّ تعلّم لغة ثانية، معناه محاولة استحصال قدرة لغوية قريبة من قدرة المتكلمين الأصليين لهذه اللغة الثانية؛ إلا أنّ الفرق بين القدرتين أنّ المتكلم الأصلي يمتلك معرفةً ضمنيةً لأشعوريةً بقواعد لغته، أمّا متعلّم اللغة الثانية فتكون له معرفةً واعيةً مباشرةً لهذه القواعد؛ فهو يُهرع إليها ليستمد منها بوعي مادةً تعبّره وتداوله، ومن ثمّ كان تركيز المدرسة التوليدية على مُبتدأ التعلّم وأوليائه ومنابعه الأساس، أي على قدرات الأفراد الفكرية والنفسية في تعلّم اللغة الثانية، وما هذا التركيز منها على القدرات الفكرية والنفسية المبدولة في تعلّم اللغة الثانية إلاّ لمحاولة استكشاف بنيات هذه القدرات وقواعدها، وذلك لتزويدها بأداة تفسير الظواهر اللغوية. إنّ متعلّم اللغة الثانية في تصوّر هذه المدرسة يتعلّم هذه اللغة عبر اكتشاف قواعد بنفسه، من خلال ما يتلقّى من موادّ لغوية وجمل ونصوص وملفوظات، وليس من خلال ما يُظنّ أنّه اكتساب عادات وتمارين آلية يُملئها عليها النحو التعليمي الذي يسعى إلى تلقينه اللغة الثانية، فهذه العادات والتمارين التي يصطنعها النحو التعليمي ضرب من المعرفة النظرية بالقواعد، ولا تُفرض بالضرورة إلى تطبيق هذه القواعد، وذلك لأنّ نظرية النحو التعليمي المدرسي لا تُميّز بين نحوٍ مظهرٍ ونحوٍ مضمّرٍ، أي بين نحوٍ مدرسيٍّ يُلقن ونحوٍ باطنيٍّ ينمو في نفس المتعلّم ويتكوّن بالقدرة

على اكتشافه قواعد اللغة بنفسه، ولهذا فإن النظرية التوليدية تسعى من خلال مفاهيم القدرة والإنجاز والفطرة والاكْتساب، إلى تهييء التلميذ أو المتعلم عموماً، لاكتشاف قواعد اللغة الثانية، وذلك باللجوء إلى نفس القواعد المجردة الأولى التي لجأ إليها عند تعلمه لغته الأصلية واكتشافه بنياتها، وقيمة هذه القواعد المجردة الكامنة في النفس أنها جزء من الجوامع اللغوية التي تلتقي عندها اللغات، ومعنى ذلك أن هذه الجوامع أو الكليات (Linguistic Universal and Universal Grammar) تتلاءم والقدرات الفطرية المغيبة في نفوس الأطفال، وهو مما يساعدهم على تلقي اللغات وتعلمها، فالطفل له معرفة لغوية فطرية لا واعية، «وهذه المعرفة ملكة لغوية تميز الإنسان، ووظيفتها أن تربط المعرفة المحصّلة بالتجربة المناسبة، وهي وظيفة راسخة في النوع البشري ومكوّن من مكوّناته العقلية، ثم تُحوّل التجربة إلى قواعد...» (CHOMSKY, N. 1977)^(١).

يزوّد النحو التعليمي البيداغوجي المتعلم بأسباب اكتشاف القواعد بصورة تلقائية، وذلك عن طريق اختيار النصوص المناسبة التي تُيسّر له ذلك الاكتشاف بنفسه؛ فالنصوص تتضمن القواعد ويضمن حسن اختيارها سرعة التعلم، والمتعلم يتلقى هذه النصوص على النحو الذي يساعده على استخراج تلك القواعد، فتنمو بذلك قدراته العقلية ومداركه وقوة ملاحظاته للظواهر اللغوية وما بينها من علاقات، ولا يحق للمدرّس أن يكون اختياره للنصوص عفويّاً لا يضبطه ضابط، ولكنه مطالب بأن يختار في ضوء معرفته لشروط نمو اللغة في الدّهن والحالات المعرفية التي تمرّ منها اللغة هناك.

٣- تعلم اللغة الثانية بين اكتساب مهارة جديدة ونقل بنيات الأولى إلى الثانية في التعلم:

لا شكّ أنه، بعد عرض السمات العامة لنظرية تعلم اللغة الثانية في المدرسة التوليدية بوصفها مذهباً فلسفياً، يُقدّم تصوّراً عن تعلم اللغات مبنياً على مبادئ وقوانين، قد تبين أن قواعد النحو المدرسي التي يضعها المدرّس، أو مناهج التدريس لا تُعلم لغة ثانية ولا ثالثة، بل قد توقع المتعلم في أخطاء معينة، ناتجة عن القياس، قياس بنيات اللغة الثانية المجهولة عنده على بنيات اللغة الأمّ المعلومة لديه، لأنّ المتعلم لن يكتشف اللغة الثانية في القواعد المدرسية، وإنما سيكتشف المدرّس أمامه وهو يشحن ذهنه بثروة لفظية معجمية، ومُصطلحات نحوية و صرفية وصوتية، فكان هذا الانتقاء الذي يركّز عليه المعلم والكتاب المدرسي هو السبيل إلى تعلم اللغة الثانية، ويستعين المدرّس بالتلقين والإرسال بدلاً من المحاورّة وبذل النصوص والأخذ بيد التلميذ؛ لتشجيعه على روح المبادرة وحمله على الإبداع، فلمّا لم تثمر عمليات التلقين تعلماً سليماً، بدأ المدرّسون يميلون بالمتعلمين نحو الاستعمال السليم

(1) CHOMSKY, N. 1977; *Essays on Form and Interpretation*, New York, North Holland.

للغة، بدلاً من تعليم قواعدها الجافّة، فلم يعدّ التعليم يقتصر على التلقين والتلقّي ولكنه أدرج المهارات المشهورة وهي الإصغاء والتعبير والقراءة والكتابة، ثم أخرج المدرّس عملية تعليم اللغة الثانية إلى البيئة، فانتهى للتلميذ مادة لغوية وأمثلة واقعية من البيئة الاجتماعية والسياق الثقافي والوسط الطبيعي، فتعددت مصادر التعليم وتنوعت مشاربه، ولم يعدّ المعلم وحده رأس الأمر في التلقين.

والملاحظ أيضاً أنّ اللسانيات النظرية لها حدود منهجية في الإفادة بتعليم لغة ثانية، فهي كسائر النظريات، ذات طابع تجريدي، والتجريد سمة يفرضها وصف ظواهر إنسانية-بعمامة- لا ظواهر تخص لغة معينة أو مجتمعاً خاصاً، ويقتضي التجريد عزّل الظواهر عن سياقها، واستنباط قواعدها الكلية، أما اللغات الخاصة فتكتشف قواعدها الخاصة من خلال القواعد الكلية المستقرّة في النفوس، ولكن لا يمكن استثمار تلك القواعد الباطنة وإثارتها، إلا بالاعتماد على جملة من الأدوات، منها التركيز على مدارك المتعلمين وحواسهم، وقدراتهم على الانتباه والفهم والتذكر، وغيرها من الوظائف النفسية والعقلية ذات التطور والنمو والتفاعل مع ظواهر الثقافة والبيئة الخارجية. لما يوجد للبيئة الاجتماعية من أثر في التعلم، فلا تعلم إلا في سياق التفاعل بين الأفراد والبيئة، لأنّ خبرة كلّ فرد وتجاربه تؤثر في غيره من الأفراد وتتأثر بتجاربه، وما فعل من أفعال الأفراد وتجاربهم إلا وهو مؤطرّ بشروط البيئة التي يحيون فيها، ولا يُعقل أن يعتمد تعليم اللغة -أولى كانت أم ثانية- على تلقين الجمل والمعارف والمعلومات، وحدها، بل لا بدّ أن يواكب ذلك توظيف مهارات الكلام وسط البيئة.

وعليه، لا يكتمل عمل النظريات اللسانية التي نظرت لعملية تعليم لغة ثانية، إلا باقتران التفسير النظري الباطني المعرفي بالتصور الاجتماعي؛ أي تتكامل النظريات العقلية والمعرفية التي تركها شومسكي وجان بياجيه مع آراء علماء الاجتماع ونظرياتهم في تعليم لغة ثانية، ومع نظرية تحليل الخطاب اللغوي Discourse Analysis التي ترى أن تعلم اللغة عموماً يحصل بإتقان قواعد اللغة واستخدامها في التواصل؛ لتحقيق الوظائف اللغوية، وينتهي تعلم اللغة لأغراض تواصلية، عند غاية كبرى هي اكتساب المتعلم الكفاية التواصلية Communicative Competence، وهي كفاية شاملة تجمع الكفايات النحوية والخطابية الاجتماعية، وتمكّن المتعلم من الانخراط في نظام اللغة المكتسبة العام، وما في هذا النظام من أنساق لغوية واجتماعية ونفسية، تضع المتعلم أمام عالم اللغة الاجتماعي والميداني الذي ترتبط فيه البنيات التركيبية والمعجمية والصرفية والصوتية بالوقائع والأحوال والمقامات المختلفة، ففي انفتاح المتعلم على عالم اللغة تنمية لقدراته التواصلية والإبداعية.

وهكذا نحصل على طرق وأساليب نظرية كانت تعتمد العوامل النفسية والفطرية من قبل، ثم ألحقت البيئته الخارجية إلى عملية التعليم وكذا الأغراض التواصلية.

فنحن بذلك أمام شرطين من شروط تعليم اللغة:

- الشرط الأول: معرفة اللغة من قواعدها الكلية التي تُنتج ما لا حصر له من جمل اللغة، لأن معرفة القواعد وإن لم تُعطِ تعلماً أمثلاً للغة، فإنها تُساعد على تجنب الأغلط اللغوية وعلى تطوير مستوى التعبير. ومن المعلوم أن تلك الأغلط ناتجة كما مر بنا آنفاً، عن القياس الخاطيء، قياس بنيات اللغة الثانية المجهولة على بنيات اللغة الأصلية المألوفة.

- الشرط الثاني: هو أنه يُعزّز جانب القواعد بتطوير كفاية "التواصل الاجتماعي" ومراعاة المناسبة في المعنى، وتحقق هذه المناسبة في تعليم المتلقي اللغة الثانية مُستقاة من سياقها الخارجي أي من بيئتها الاجتماعية؛ ليتمكن من التفاعل والتواصل بهذه اللغة الجديدة على الوجه الأكمل والأنسب، مع اختلاف المتعلمين؛ بين من يتعلم لغته الأم كالعربي يتعلم العربية، ومن يتعلم لغة ثانية كالأعجمي يتعلم العربية، فلكل تعليم منهجه المناسب. أي يُبنى المنهج على أساس حاجات المتعلم التواصلية، التي تضمن تعليماً واقعياً مبنياً على العناية بمعرفة القاعدة وتوظيفها في المواقف التداولية المختلفة Referents Concrete وليس الاقتصار على تعليم القاعدة؛ لأن معرفة القاعدة وحدها لا يضمن التعلم السليم للغة، فلا بد من التوظيف التداولي الواسع للغة مع الفئات المجتمعية العريضة، ويدخل في هذا النمط التعليمي إتاحة الفرصة للمتعلم للاستماع بكثرة إلى اللغة في أولى مراحل تعلمها؛ لتحصيل الألفة وتكوين ملكة التمييز بين اللغة الأم واللغة الثانية، في مجال تداخل اللغتين Interlanguage، فالتمييز أمانة على فهم خصائص اللغة الثانية وثقافتها وحضارتها، ودليل على عدم اختلاط البنات وتصارعها في نفس المتعلم.

ولقد أثبتت الدراسات في ميدان التخطيط اللغوي أن تعلق المتعلم باللغة التي يتعلمها، يدعم ويزيد فرص تعلمها وممارستها (الصادي، عقلة محمود / فواز، محمد العبد الحق، ١٩٩٦)^(١).

(١) الصادي، عقلة محمود / فواز محمد العبد الحق، ١٩٩٦: نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس، مج ١٦، ع ١ (١٩٩٦)، ومجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد:

٤- قيمة تحليل الأخطاء، وأثره في تدبير تعليم اللغات الثواني:

يُعدُّ تحليل الأخطاء اللغوية Error Analysis وتحليل الأخطاء القرائية Miscue Analysis (Brown, (1) J. Goodman, K. & Marek, A. 1996) منهجَيْن من مناهج معالجة الأخطاء المرتكبة في الأداء اللغوي. فتحليل الأخطاء اللغوية يقوم على تعيين أخطاء الأداء اللغوي وتصنيفها وتفسير أسبابها ثم تصحيحها. ويساعد هذا المنهج المعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، ويميز بين أنواع كثيرة من الأخطاء، بحسب الانتشار أو القلة، أو المحلية Local أو الشمولية Global، ويهتم التحليل التقابلي Contrastive analysis بالمشكلات والأخطاء الناتجة عن تعلم لغة ثانية، وهي أخطاء جماعات وليست أخطاء أفراد، ومصدرها اللغة الأولى، مقارنةً بها أو قياساً عليها؛ لأنّ متعلم اللغة الثانية لا يبدأ في تعلم الثانية من فراغ ولكنه يتعلم الثانية وعينه على الأولى، يتعلم الثانية ويفكر بالأولى ويتخذها مرجعاً في التعلم؛ ولذلك ألقى على التحليل التقابلي عبء الموازنة بين اللغات سبباً واختلافاً، وتوقع المشكلات التي تنشأ عند تعلم لغة أجنبية، والإفادة من هذه الظواهر وصفاً وتفسيراً، من أجل إعداد مواد تعليمية متطورة تواكب حجم المشكلات المطروحة، وتنطلق من تصور الأخطاء التي ترتكبها جماعات المتعلمين للغة ثانية، على شكل نسق أو نظام وليس على شكل ظواهر متفرقة معزولة.

وقد لا تكون اللغة الأولى سبباً ومصدراً لحُدوث أخطاء في تعلم اللغة الثانية، وذلك إذا ما كانت كثيرة الورد بصرف النظر عما سبق تعلمه، فلكل لغة يتعلمها المتعلم ضرب من الأخطاء يختلف عن أخطاء لغة أخرى، وتكرر تلك الأخطاء عند متعلمي اللغة الواحدة (Intralingual).

غير أنه ظهر في بداية السبعينات اتجاه مخالف لنظرية التحليل التقابلي، ومن ملحوظاته أنه «من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي في التعرف على المشكلات اللغوية التي تواجه دارسي اللغات الأجنبية؛ وذلك لأن التحليل التقابلي تنبئ بطبعه ومبني على افتراض خاطئ، وهو ما يعرف في علم النفس بنظرية التدخل اللغوي (Linguistic interference) ونقل الخبرة (Experience Transfer of) من لغة إلى أخرى، بينما أثبتت الخبرة أن ليس كل ما نتوقع حدوثه نظرياً يقع بالفعل، كما أن هناك مشكلات لغوية تواجه الدارسين لم تكن [في حُسابان الباحثين ولم يكونوا يتوقعون] حدوثها عن طريق التحليل التقابلي، فأسلوب التعليم والدراسة والتعود

(1) Brown, J. Goodman, K. & Marek, A. (Eds.) (1996) *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.

والتَّمَوُّ اللُّغَوِيُّ وطَبِيعَةُ اللُّغَةِ المَدْرُوسَةِ، كُلُّ هَذِهِ لَهَا أَثْرُهَا فِيما يُواجِهُ الدَّارِسِينَ من مُشكلاتٍ، وذلك بَغْضِ النظرِ عن أوجِه التَّشابهِ والاختلافِ بين لُغَةِ الدَّارِسِينَ واللُّغَةِ الأجنبيَّةِ المَدْرُوسَةِ في كثيرٍ من الأحيان.

ويرى دُعَاةُ نظريَّةِ تحلِيلِ الأخطاءِ "أنَّهُ عَن طريقِ تحلِيلِ الأخطاءِ فقط نستطيعُ أن نتعرَّفَ على حَقِيقَةِ المُشكلاتِ التي تُواجهُ الدَّارِسِينَ أثناءَ تعلُّمهم، ومن نسبةٍ وُرودِ الخطأِ نستطيعُ أن نتعرَّفَ على مدى صُعبِيةِ المُشكلاتِ أو سُهولتِها". (صيني (محمود إسماعيل)، وإسحاق (محمد الأمين)، ١٩٨٢، مُقدِّمة الكتاب) (١)، والحَقِيقَةُ أنَّ المنهجَ العلميَّ الأصوبَ في الجمعِ بين النظرتينِ كلتَيْهِما.

مَهاراتِ التَّعلُّمِ، ومَقاييسُ تحلِيلِ الأخطاءِ :

بعدَ تحديدهِ قيمةِ منهجِ تحلِيلِ الأخطاءِ، ننتقلُ إلى عَرَضِ بعضِ مَقاييسِ هذا المنهجِ؛ لكي نستبينَ جدواه وتأثيره في تحسِينِ تعليمِ اللُّغَةِ الثَّانِيَةِ.

- المقياسُ الأوَّلُ: يقضي بأنَّ المتعلِّمَ يتعلَّمُ أجزاءً ونماذجَ من اللُّغَةِ بتدرُّجٍ، ولا يتلقَى اللُّغَةَ بوصفها نظاماً متماسكاً مستقلاً بعناصره وأجزائه دفعةً واحدةً، فتعلُّمُ الأجزاءِ والنماذجِ على دفعاتٍ، سببٌ في نشأةِ الأخطاءِ. فالسائدُ في الاتجاهاتِ الحديثةِ في تعلُّمِ اللُّغَةِ، تدرِّسُها على أنها وحدةٌ متكاملةٌ، فلا يُعقَلُ أن تُدرَّسَ قَواعِدُ النِّحوِ بمعزلٍ عن الأدبِ أو القِرَاءَةِ أو المُحادثةِ، ولكنَّ هذه الفروعَ تتفاعلُ وتتكامَلُ لتؤلِّفَ لنا اللُّغَةَ التي يَنْبَغِي أن يتعلَّمها المتعلِّمُ، وبناءً على وُجوبِ تعلُّمِ اللُّغَةِ وحدةً متكاملةً ركَّزَتِ الاتجاهاتُ الحديثةُ في التَّعليمِ على التلقِي، والتَّحاورِ، والوَظيفِيَّةِ، (انظر: النعيمي، علي، ٢٠٠٤: ٢٤) (٢).

- المقياسُ الثَّانِي: تفاوتُ القُدراتِ والمَهاراتِ بين المتعلِّمينِ؛ فلكلِّ متعلِّمٍ طريقتُهُ في التَّعلُّمِ، فيكونُ هذا التَّفَاوُتُ سبباً في نشأةِ نوعٍ آخَرَ من الأخطاءِ في تعلُّمِ اللُّغَةِ الثَّانِيَةِ.

- المقياسُ الثَّالِثُ: يتعلَّمُ المتعلِّمُ اللُّغَةَ الثَّانِيَةَ أي يتعلَّمُ مهارةً جديدةً على أساسِ مهارةٍ سابقةٍ عنده. ولا يُنزَلُ المهارةُ الجديدةُ على فراغٍ. فيقوَدُ هذا التَّنزِيلُ إلى تَدَاخُلِ بين المَهاريَّتَيْنِ نتيجةً للنَّقلِ Transfer والإسقاطِ والقياسِ، والميَّلِ الطَّبِيعِيِّ إلى نقلِ بنياتِ اللُّغَةِ الأولى إلى الثَّانِيَةِ.

(١) (صيني (محمود إسماعيل)، وإسحاق (محمد الأمين)، التَّقابُلُ اللُّغَوِيُّ وتحلِيلُ الأخطاءِ، نشر: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك

سعود، الرياض، ط. ١، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

(٢) النعيمي، علي: الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن، عمَّان ط ١، ٢٠٠٤م.

وينتقد الباحثون التحليل التقابلي في فرضيته، التي يذهب فيها إلى أنه كلما تقاربت اللغتان الأصليّة التي يحملها المتعلّم، والثانية التي يتعلّمها قلت المشكلات وضعت، وكلّما تباعدتا واختلّفتا زادت هذه المشكلات وقويت؛ ذلك «أن الاختلافات بين اللغتين لا تؤديّ آلياً إلى مشكلات في تعلّم اللّغة الأجنبيّة، بل إنّها قد تقلّل هذه المشكلات. وقد لوحظ أن "التدخل" بين اللّغات المتقاربة أقوى منه بين اللّغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل على مستويات الصوت والكلمة والجمله والمعجم، تمّ رصدّها بين اللّغات الأوروبيّة المتقاربة كالإنجليزية والألمانية مثلاً، منها الأمثلة الخاصّة بالنظائر المخادعة... وهي لا توجد عادةً بين اللّغات المتباعدة، وكثيرٌ من هذه المشكلات لا تُرصدُ مثلاً بين متعلّمي الإنجليزية من أبناء العربيّة» (الراجحي، عبده، ١٩٩٥: ٥٦)^(١)

أهميّة تحليل الأخطاء وتصحيحها، وأثر ذلك في تعلّم لغة ثانية :

الحقيقة أنّ الأخطاء المرتكبة عند تعلّم لغة ثانية لا تُدرّس لذاتها، ولكنّها تُدرّس للكشف عن طبيعة التعلّم، ومن الواضح أيضاً أن تصحيح الأخطاء لا يأتي إلاّ بعد معرفة أسبابها على وجه التقريب؛ فقد يكون مصدر الخطأ راجعاً إلى طريقة المتعلّم الخاصّة في تعلّم اللّغة الثانية، أو إلى إسقاط بنيات اللّغة الأم على الثانية. فمعرفة مصدر الخطأ يُساعد على تصحيحها وذلك بإعادة النظر في تقديم المادة المناسبة للتعلّم، وإعادة النظر في منهج تقديمها.

وهكذا فتحليل الأخطاء له فوائد كثيرة ذات تأثير في التعلّم؛ إذ يسهم في تقديم الخصائص الكلّيّة المشتركة في تعليم اللّغة الثانية، ويُساعد المدرّس على التصرف في طريقتيه أو تطوير المادة، وأهمّ من ذلك كلّهُ يُساعد تحليل الأخطاء على وضع خطط التعلّم وبناء المقررات والبرامج الدراسيّة (الراجحي، عبده، ١٩٩٥: ٥٧)^(٢)

ويؤمّل أن يُساعد تحليل الأخطاء واكتشاف طبيعتها صراع البنيات التركيبيّة الذي يعكس صراع بنيات ذهنيّة، على تحليل مشكلات تعلّم الأجانب للغة العربيّة وإيجاد حلول لها.

فأنت ترى كيف أنّ الأسلوب الحديث في تعلّم لغة ثانية، لا يعتمد بالضرورة على نظريّة جديدة لم تُستعرض من قبل أو نسخت ما قبلها وظهرت عليه؛ ولكنه يُفيد من الطُّرق والإستراتيجيات الحديثة المشهورة، في جوانبها

(١) الراجحي، عبده: علم اللّغة التّطبيقيّ وتعلّم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، ١٩٩٥ م.

(٢) الراجحي، عبده، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعلّم العربيّة .

الإيجابية التي أثبتت التجارب جدارتها وقوتها في الاستدلال، فالأسلوب الحديث في تعلم لغة ثانية يُفيد من التلقين المباشر، ويُفيد من الطُّرُق السَّمعية البَصريَّة الشَّفويَّة، ويُفيد من طريقة التَّواصل والحوار...

٥- تعدُّد الأنساق وتطوُّير الوسائل، في عمليَّة تعليم العربيَّة للأجانب:

* تعدُّد الأنساق :

لا نغفل في هذا السياق عن الإشارة إلى أحدث الطُّرُق المُساعدة في تعليم اللغات الثواني، ومنها تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب النَّاطقين بغيرها؛ وهي تعدُّد الأنساق (Multi-system) في عمليَّة التَّعليم؛ حيثُ يركِّز هذا التَّعليم المتعدُّد الأنساق والقوالب، على المهارات الرَّئيسة الكامنة في المُتعلِّمين، وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، من أجل نقل العربيَّة للأجانب تَفلاً مُتوازناً، ويركِّز هذا التَّعليم أيضاً على الكفايات المشهورة التي يَنخرط بوساطتها المُتعلِّم في نَسق اللُّغة الثَّانية ومُجمَعها ومَنظومتها الثَّقافيَّة: وهي الكفاية اللُّغويَّة والكفاية النَّفسيَّة والكفاية التَّواصلية الاجتماعيَّة والكفاية الثَّقافيَّة؛ ولأجل تحقيق هذه الأهداف يَنبغي المُدرِّس التَّصوُّص المحوريَّة الدَّالة على مجموعة من القضايا والمعاني والأفكار، التي تدور حول موضوع واحد أو محور واحد يَراود تَبليغهُ للمُتعلِّم بطرق مُيسِّرة، لِصَمان تفاعل أفضل لهذا المُتعلِّم مع ثقافة اللُّغة العربيَّة ومُجمَع النَّاطقين بها، من خلال مواقف تداوليَّة مُستقاة من الحياة والمُجمَع، ويحرص واضع المُقرَّر من خلال الانتقاء النَّصي على إسهام كلِّ نصٍّ في إمداد المُتعلِّم بمُعجم كلمات تدور حول غرضٍ من الأغراض، التي يَراود تَثبيتها في ذهنه وتمكينها في نَفسه عن هذه اللُّغة، فيتحقَّق بذلك الانتقاء للكلمات المُعجميَّة والعبارات التَّركيبيَّة المُتداوِلة، نقله كُليَّة للمُتعلِّم إلى فضاء اللُّغة العامِّ، الذي يشمل ثقافتها وأنماط عيش أصحابها وطرق نظرهم إلى الحياة وأساليب مُحاوراتهم وتفاعُلهم، وإقدارهم على التَّكلم بالعربيَّة بسلاسة وطلاقة، وتمكينهم من الالتحاق بأهلها فينطقون بها جيِّداً وإن لم يكونوا من أهلها.

* تطوُّير الوسائل في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها:

مُسْتَحْدَثاتُ تكنولوجيا التَّعليم هي التَّخطيط والتصميم والتنفيذ لاسْتخدام مهارات هذه المُستحدَثات، حَسَب الحاجة التَّعليميَّة إليها وفي الوقت المناسب، وبطريقة مُتكاملة ومتفاعلة مع مَصادر التَّعلُّم الأخرى، حَسَب خطة نظامية مدروسة، اسْتخداماً فَعَّالاً بهدف تحسِين التَّعليم والتَّعلُّم (الغدِير، فاطمة إبراهيم علي، ١٤٣٠هـ).^(١)

(١) الغدِير، فاطمة إبراهيم علي، توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، بحث ماجستير، مَعهد الدَّراسات التَّربويَّة،

ولا يتصور اليوم تعليم اللغة ثانية، متطوراً وناجحاً وفعالاً، من غير وضع خطط لاستخدام تقنيات التعليم والتواصل الحديثة، ولا يكون هذا التطوير للأدوات والوسائل إلا بدمج المختبرات اللغوية واعتماد الحاسوب في طرائق البحث والاستقراء، وتشجيع المعلمين على الاستفادة من البرمجيات والتطبيقات المتصلة بها: كالصرف الآلي الذي يُحلل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والتصرفية، والإعراب الآلي، والتحليل الدلالي الآلي الذي يستخلص معاني الكلمات من سياقها، وقواعد بيانات المعاجم الإلكترونية، ومعالجة اللغة بالمدقق الإملائي والنحوي (صادق، علاء، ٢٠٠٨)^(١)، وغيرها من وسائل تقديم دروس اللغة بطريقة ممتعة تثير اهتمام المتعلمين وتوفر تعلماً نشطاً يعتمد الوسائط المتعددة من صوت وصورة وحركة وتطبيقات عملية، وتوفر لهم حساً استكشافياً Heuristic وتجريبياً ورغبة في التعرف على ثقافة اللغة الثانية ومجتمعها.

من الأدوات الإلكترونية والأجهزة المتطورة التي تسهم بحظ وافر في سرعة التعلم ودقته وشموليته وتقلل من فرص الأخطاء، استخدام أجهزة العرض الصوتي، والسبورات الإلكترونية، ومختبرات اللغة، وأقراص الصوت المدججة، والقاعات الذكية، وأشرطة الفيديو التعليمية، والمتاحف والمعارض التعليمية، ومواقع الشبكة التعليمية. وغيرها من الوسائل والأدوات الحديثة التي تخلق بيئة تعلم متعددة الأبعاد (Multi-Dimensional learning environment) متكاملة الأهداف.

ولكن استخدام مستحدثات تقنيات التعليم والتواصل الحديثة في تعليم اللغة العربية للأجانب، لا يحصل بصورة مثلى إلا بتسمية مهارة هذا الاستخدام وتأهيل القدرة والرغبة في التعامل مع هذه الطرق الحديثة، وتوظيفها بصورة جيدة تمكن من سرعة التعلم ودقته وسهولته.

وبذلك نكون أمام هدفين اثنين أحدهما بعيد المدى والآخر قريب؛ فأما القريب فيختصر في الرغبة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بالطرق الحديثة الميسرة، وأما البعيد فيرجى منه الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير اللغة الثانية نفسها وتأهيلها وتمهينها للتبليغ وسرعة التلقي والإدراك، والرقي بها لتشجيع المعلمين الأجانب على الإقبال على تعلمها. وذلك من خلال بناء برنامج عام شامل لتعليم العربية للأجانب؛ يكون علامة على نشأة نهضة مبرجة موجهة، في ميدان تعليم العربية لغير أهلها، وتقوم هذه النهضة التعليمية المبرجة على أركان هي المعلم والمتعلم وتوافر مجتمع مدرسي لا يتوقف عن التعليم والتعلم.

(١) صادق، علاء، ورشة توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم القطرية/ موقع اللجنة الوطنية القطرية

٦- نماذج تطبيقية، من أنماط الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية المتحدثون بلغات أخرى:

أجريت دراسات كثيرة على أنماط الأخطاء التي يرتكبها متعلمو العربية الناطقون بلغات أخرى، وتكاد تُجمع على أن القياس الخاطيء - قياس بنيات اللغة الثانية على بنيات اللغة الأم - من أهم الأسباب الموقعة في أخطاء التعلّم، وإن كانت هناك أسباب أخرى راجعة إلى مناهج التعليم وأدواته وشروط التلقين وسياقه.

أ- ومن أهم أنواع الدراسات التي رصدت هذا الضرب من الظواهر، تلك التي أنجزها باحثون أجنبون عن تعلّم طلابهم وتلاميذهم اللغة العربية؛ وتظهر قيمة هذه البحوث في أن الباحثين الذين رصدوا هذه الأخطاء، يمتازون بأنهم من جنس البحوث فيهم لغة أصلية وبلداً... فهؤلاء أقدر على تمييز الأخطاء ومعرفة مصادرها ومنابعها من لغتهم الأم، وأدق نظراً في مسألة المقارنة بين اللغتين وما يجريه المتعلم من قياس وإحراق، ومن تلك الدراسات، بحوث أكاديمية جامعية أنجزها باحثون أندونيسيون، أذكر منها على سبيل المثال بحثاً في تحليل أخطاء استخدام ضمائر اللغة العربية، في المستوى التعليمي المتوسط بإحدى الجامعات الإسلامية الأندونيسية، انتهت فيه صاحبتة إلى ملاحظة ارتكاب تلاميذ الصف المذكور لأخطاء في مطابقة الضمائر، منها تذكير ما حقه التأنيث وإفراء ما حقه الجمع، ووضع الغائب مكان المخاطب. واستنتجت الباحثة بعض أسباب الوقوع في الأخطاء منها الميل إلى تعميم القواعد (*Over Generalization*) من دون النظر في مراعاة تغير أحوال التطبيق من تركيب إلى آخر، وأهم أسباب الأخطاء الوقوع في القياس الخاطيء (*Error Analogy*)، وانتهت إلى نتيجة في تدبير إصلاح الخطأ، وهو ألا علاج لظواهر استخدام الضمائر إلا بالإكثار من التمارين التطبيقية والشرح الوافي للقواعد النحوية، والتدريب على الاستماع والترديد والحفظ، والتدريب على إنجاز الأمثلة والتراكيب التي تكثر فيها الضمائر. (العدوية (ربيعاً)، ٢٠١٠، ص: ٢٩ وما بعدها)^(١)

ب- وتوجد نماذج متعددة عن أخطاء الأجانب المتعلمين للغة العربية، في مستويات كثيرة، منها مستوى الكتابة أو الأخطاء الكتابية، كالتى رصدها باحثون، في أثناء تعليم طلاب صينيين للغة العربية، لقد أجرت هذه الدراسة تحليلاً للأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلاب قسم اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جي بتايوان، وتبين أن أسباب هذه الأخطاء، راجعة إلى مشكلات تتعلق بالمناهج، والتقنيات المستخدمة، ولكن لوحظ أن أعلى نسبة لوقوع الأخطاء راجعة إلى خلط الطالب ما بين اللغة الصينية الأم واللغة العربية المستهدفة.

(١) العدوية (ربيعاً): تحليل الأخطاء في استخدام الضمائر في الإنشاء الموجه لدى تلاميذ الصف الثاني من المدرسة الوطنية ١٧

المتوسطة الإسلامية، جاكارتا الشرقية، بحث تكميلي للحصول على الدرجة الجامعية الأولى في قسم تعليم اللغة العربية، كلية

علوم التربية والتعليم، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكارتا، ٢٠١٠م.

وقد عالَجَ الباحثُ ظاهرةَ الأخطاءِ من زاويةِ التحليلِ التقابليِّ؛ لأنَّ اللغةَ الصِّينيَّةَ تختلفُ عن العربيَّةِ اختلافاً كبيراً، وهو أمرٌ يميلُ بالطلّابِ إلى اللجوءِ إلى قواعدِ لغتهمِ صوتياً وصرفياً وتركيبياً؛ لتعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ ومُواجهَةِ المُشكلاتِ التي تَعترضُ فَهْمَهُم للظواهرِ المُستعصيةِ أو المُجهولةِ (الفاعوري عوني صُبحي، ٢٠٠٩، ص: ٤٣-٩٦)^(١).

ج- وأختمُ هذه التَّماذجَ التَّمثيليةَ، بأنموذجٍ حيٍّ في تعلُّمِ الأجنبيِّ للغةِ العربيَّةِ، هو أنموذجُ طُلابٍ وافدين من جمهوريةِ تاتارستانِ الروسيةِّ على جامعةٍ مغربيةٍ هي جامعةُ عبد المالكِ السعديِّ بمدينةِ تطوانِ المغربيةِ، مُبتعثين من قِبَلِ المركزِ الثقافيِّ العربيِّ "الحضارة" بجمهوريةِ تاتارستانِ (Татарстан Республика)، وخاصةً مدينةِ قازان، في إطارِ دورةٍ تكوينيةٍ لتعلُّمِ اللغةِ العربيَّةِ، دامت ثلاثةَ أشهرٍ (يوليو-أغسطس-سبتمبر) من السَّنواتِ (٢٠١١-٢٠١٣). وتراوحَ عددُ المستفيدينَ في كلِّ سَنَةٍ من السَّنواتِ الثلاثِ بينَ عشرينَ وثلاثينَ فرداً طُلاباً وطالباتٍ، وقد قامَ فريقُ التدريسِ^(٢) بإعطاءِ دروسٍ نظريَّةٍ وتطبيقيةٍ، تعتمدُ على التلقينِ بواسطةِ النصوصِ التطبيقيةِ والمُحاوراتِ المباشرةِ والتَّمارينِ والتَّدريباتِ، وبعد استقراءِ مشاركاتِ الطُلابِ وإنجازاتهمِ الكتابيةِ داخلَ الفصلِ ومُحادثاتهمِ الشفويةِ، تبينَ أنَّ الأخطاءَ التي كانوا يرتكبونها عموماً، موزَّعةٌ على مُستوياتٍ عدَّةٍ، صرفاً وأصواتاً ومُعجماً ونحواً وإملاءً، وذلكِ بسببِ أنَّ الانتقالَ من اللغةِ التاتاريةِ (الروسيةِ) إلى اللغةِ العربيَّةِ يتركُ أثره في طريقةِ التَّقاطهِمِ وفهْمِهِم واستيعابِهِم. وقد ساعدَ بعضُ الطُلابِ أنفسهم ممَّن تخرَّجوا من معاهدِ روسيةٍ ذاتِ تكوينٍ عربيٍّ - من خلالِ التَّرجمةِ الحرفيةِ - على بيانِ مواضعِ الخَلطِ والإسقاطِ التي يَقَعُ فيها الطُلابُ.

ففي المُستوى الصَّوتيِّ يظهرُ من طريقتهم في النطقِ ببعضِ الحُرُوفِ أنهم يُرجونها عن أصلها، من ذلكِ إبدالهم العينَ همزةً، كقولهم: الألم الأربي، للعالم العربي، والإفة للعة، وإبدالِ الراءِ غيناً كقولهم في النطقِ بكلمةِ أرض: أغرض، وغَبَطَ للفعلِ رَبَطَ، وإبدالهم الضَّادَ طاءً نحو: مَرِيط بدلاً من مَرِيض، وإبدالِ القافِ كافاً، نحو كَلْبِي بدلاً من قَلْبِي، ومكربة بدلاً من مقربة.

(١) الفاعوري (عوني صُبحي): أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم

اللغة العربية في جامعة جين جي في تايبان، دراسة تحليلية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية، بحث منشور في مجلة مجَمَع اللغة العربية الأردني، ع: ٨١، ٢٠٠٩ م.

(٢) المؤلَّف من الأساتذة: عبد الرحمن بودرع، عبد العزيز الحلوي، عبد الكريم المرابط الطرماش، محمد الميموني، نور الدين الشرفاوي، وكلُّهم من جامعة عبد المالك السعدي.

ومن أخطائهم الصرفية إلحاق علامة الجمع بالجمع مطلقاً، كقولهم: أستاذون في جمع أستاذ، وبتون في جمع بنت. ومن ذلك الخلط بين صيغ الأفعال في الأزمنة المختلفة كقولهم في أمر المخاطبة المؤنثة: أَدْخَلْتِ، بدلاً من أَدْخَلِي. فهم يخلطون بين الماضي: دَخَلْتِ أَوْ دَخَلْتِ، وبين أَدْخَلِي، فيُسندون للمأمورة تاءً بدلاً من الياء.

ومن أخطاء تركيب الإضافة عدم إسقاط النون أو التثنية عند الإضافة، كقولهم: مُعلِّمون الطلاب، والمقصود: مُعلِّمو الطَّلَّابِ، وكتاب الأستاذ، بدلاً من كتاب الأستاذ. ومنها تشبيه الأفعال بالأسماء في الإضافة والاستغناء عن نون الوقاية، نحو قولهم: أَخَذِي بدلاً من أَخَذَنِي، وَعَلَّمِي بدلاً من عَلَّمَنِي.

أما في التركيب الجملي فيغلب على الطَّلَّابِ الروسيين كثرة استعمال الجملة الاسمية في العربية بدلاً من الفعلية؛ ويُعرضون عن الفعلية لأن الجملة المبتدأة بالفعل تُعدُّ لائحة في اللغة الروسية، لذلك تسمعونهم يقولون: أنا دخلت إلى الكلية، "تاتيانا" تتعلم اللغة العربية، نحن ننتبه لشرح الأستاذ، هم سافروا إلى روسيا.

ومن أخطاء المطابقة في الخصائص، عدم مراعاة المطابقة بين المكونات الجمليّة، كقولهم: أنا ذهبت إلى الرباط، وهو مدينة قديمة، أنا أعجبتني نظام منازلهم.

ومن أخطاء الدلالة المعجمية تذكير ما هو مؤنث في اللغة العربية وتأنيث ما هو مذكّر، نحو قولهم: هذه قمر وهذا شمس.

ومن أخطاء الترجمة قول أحدهم: أَخَفْتُ أَنْ سَأَشْتَقْتُ إِلَى الطَّلَّابِ، وهو يُريدُ: خَفْتُ أَنْ أَشْتَأَقَ إِلَى الطَّلَّابِ. وجُلُّ الأخطاء المُستقراة من المُستويات اللسانية التي ارتكبتها الطَّلَّابُ التاتارستانيون الروس مردها إلى إسقاط نظام لغتهم الأم في المستويات اللغوية كافة، على نظام اللغة العربية، وهو أيسر طريق في اعتقادهم، ما داموا يجهلون قواعد اللغة العربية، لسرعة التعلّم وللقفز على المُشكلات التي تعترض طريق نطقهم السلس باللغة العربية^(١).

(١) أنوه في هذا السياق بالمساعدة التي قدّمها الباحث في الدكتوراه السيد محمد الميموني؛ الذي رافق الطَّلَّابِ الروسيين في رحلتهم التعليمية التفاعلية طيلة السنوات الثلاث، وأنجز تقريراً وافياً جمع فيه بيانات ببعض الأخطاء اللغوية المرتكبة مُصنفاً إياها في جداول إلى مستويات مختلفة. والتقرير المذكور مخطوط بيد صاحبه لم يُنشر بعد.

٧- نمط آخر: إشكال أبناء الجاليات العربية في المهجر

ولا نبرح الحديث عن موضوع تعليم اللغة الثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، قبل أن نتساءل عن الجاليات العربية المقيمة بأوروبا وأمريكا على وجه الخصوص، هل يلحقون بالأجانب فيكون تعليمهم العربية ملحقاً بتعليم الناطقين بغيرها أو يكون من قبيل تذكيرهم بلغتهم الأم؟

الحقيقة أن الأجيال التي وُلدت ببلاد الغرب من آباء عرب، وتنحدر من أصول عربية وثقافات عربية، اضطرت آباءهم ظروف كثيرة إلى الهجرة، نشؤوا هناك ملزمين بنظام التربية والتعليم لبلاد المهجر؛ لأنه هو النظام المهيمن والأفضل والأجود بحسب مقاييس البلد، فأبناء الجاليات الذين وُلدوا بالمهجر يتلقون تعليماً نظامياً منظماً ومؤسساً على قواعد محددة وله أهدافه ووسائله ومقاصده، أما تعليم العربية في مدارسهم فلا يُعد إلا ثقافة من الثقافات التكميلية المضافة، أو من التعليم غير النظامي. وبناءً عليه يُتصور أن تعليم أبناء الجاليات اللغة العربية يتنزل منزلة تعليم الأجانب إياها؛ غير أن تعليم أبناء الجاليات العربية لغة آبائهم يُقرن بثقافة البلد الأصلي وهويته، ويُعزّز بتحسين وسائل التدريس والانفتاح على الثقافات المتعددة، واستثمار الاتفاقيات الثنائية بين بلد المنشأ وبلد المهجر، المنظمة لمؤسسات البعثات الأجنبية (يجوي عبد الرحمن، ٢٠٠٥: ٢٣-٤٢)^(١). ويستدعي هذا الوضع الفريد أيضاً إعادة تعليمهم العربية، في ضوء المناهج والطرق والأدوات المنصوص عليها في تدريس اللغات الأجنبية نفسها، مع مراعاة القيم المرتبطة باللغة العربية؛ لأن تدريسهم العربية من غير إدماج المفاهيم والقيم الثقافية والدينية والوطنية لبلد المنشأ، لن يفك عنهم طوق الإدماج والدوبان في المجتمعات المستقبلية. ويقرن بهذا الوضع الفريد أيضاً أن متعلمي اللغة العربية من أبناء المهاجرين لم يسلموا من الوقوع في مشكلة تعدد اللغات، وما يترتب عليه من صراع البنات واختلاط الأنساق في ذهن المتكلم المتعلم، ولكن كلما ابتعدنا من الجيل الأول في اتجاه الجيل الثاني ثم الثالث، لوحظ أن مشكلة الصراع بين أنساق العربية وأنساق لغة أو لهجة أخرى يخف وتقل حدته، وذلك بسبب عدم معرفة تلك الأجيال إلا للغة واحدة هي لغة بلد المهجر.

فهذا إشكال يتصل بموضوع تدريس اللغة الثانية للناطقين بلغات أجنبية، ولكنه إشكال ذو طابع خاص.

(١) يمكن أن يُستفاد في هذا السياق من مقالة يجوي عبد الرحمن، تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج، بين إشكاليتي اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهم، المنشورة ضمن أعمال ندوة: تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، المنشورة بمجلة كلية الآداب مكناس [المغرب] سلسلة الندوات [١٦] / ٢٠٠٥م، ص: ٤٢٢٣.

مراجع البحث

- ١- بودرع (عبد الرحمن): اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي، الموقف، ع:٨، عدد خاص بالعربية: مشكلاتها وتعليمها ونشرها، ربيع الثاني ١٤٠٩ / دجنبر ١٩٨٨.
- ٢- الراجحي (عبد): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥ م
- ٣- زكريا (ميشال): مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٩٨٥ م
- ٤- صادق (علاء): ورشة توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم القطرية/ موقع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، على الشبكة العالمية، تاريخ انعقاد الورشة: ٢٣-٢٤ مارس ٢٠٠٨ م. www.slideshare.net/alrefa3ia/ss-6381870
- ٥- الصمادي (عقلة محمود)/ د.فواز محمد العبد الحق: نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، المجلة العربية للتربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس، مج ١٦، ع ١٤ (١٩٩٦)، و مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد: ٥٢.
- ٦- صيني (محمود إسماعيل)، وإسحاق (محمد الأمين)، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، نشر عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط.١، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢ م.
- ٧- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ١٩٨٩ م.
- ٨- العدوية (ربيعة): تحليل الأخطاء في استخدام الضمائر في الإنشاء الموجه لدى تلاميذ الصف الثاني من المدرسة الوطنية ١٧ المتوسطة الإسلامية، جاكارتا الشرقية، بحث تكميلي للحصول على الدرجة الجامعية الأولى في قسم تعليم اللغة العربية، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكارتا، ٢٠١٠ م.
- ٩- الغدير (فاطمة إبراهيم علي): توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، بحث ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة سنة ١٤٣٠هـ.

١٠- الفاعوري (عوني صُبحي): أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان، دراسة تحليلية، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية، بحث منشور في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع: ٨١، ٢٠٠٩م.

١١- النعيمي (علي): الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع - الأردن، عمان - ط١، ٢٠٠٤م.

١٢- تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج، بين إشكالياتي اكتساب اللّغة الأمّ واللّغة الثّانية، وتعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بهم، المنشورة ضمن أعمال ندوة: تعليم اللّغات، نظريّات ومناهج وتطبيقات، المنشورة بمجلة كلية الآداب - مكناس [المغرب] سلسلة النّدوات [١٦] / ٢٠٠٥م

- 13- ADAMCZEWSKI, H; *Le montage d'une grammaire seconde*, in: Langage, Sept. 1975, n°39.
- 14- Brown, J. Goodman, K. & Marek, A. (Eds.) (1996) *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.
- 15- CHOMSKY, N.; - *Topics in the Theory of Generative Grammar*, Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966
- i. -*Reflections on language*, Chapter 2, Pantheon books, a division of Random House inc., New York , 1975.
- 16- *Essays on Form and Interpretation*, New York, North Holland, 1977.
- 17- DABENE, L.; *L' enseignement de l' espagnole aux francophones*, in: Langage, Sept. 1975, n°39
- 18- DUBOIS, J.; *Grammaire scientifique et grammaire pédagogique*, in: Langue française, Déc. 1976, n°32
- 19- GUENO , J.; *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l' anglais, une expérience d'enseignement a des adultes*, Paris: SABRI, 1964

دور القصة القصيرة في تعليم اللغة العربية (لغة ثانية)

د. فاطمة الكحلاني

جامعة الأعمال والتكنولوجيا - جدة

ملخص

تشير عديد من الدراسات اللغوية الحديثة في مجال تعليم اللغة الثانية إلى أن تعلم اللغة من خلال استعمالها كأداة لتدريس الموضوعات المختلفة وليس مناقشتها كمادة للدرس يعد من أكثر تقنيات تعليم اللغة الثانية فعالية وتحفيزاً للطلاب. ويشكل الأدب مادة خصبة يمكن توظيفها لتنمية الكفاية اللغوية والثقافية والاتصالية لدى دارسي اللغة الثانية لأنه انعكاس للغة المجتمع وثقافته وأفكاره، ومن بين الأجناس الأدبية تتميز القصة القصيرة بكفاءة عالية في هذا المجال. وهذه الدراسة تنقسم إلى مبحثين رئيسيين، يناقش أولهما أهمية الأدب كوسيلة لغوية وثقافية واجتماعية في مجال تدريس اللغة للناطقين بغيرها، ويشير إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع. أما المبحث الثاني فيتناول القصة القصيرة من حيث أهميتها في تعليم اللغة الثانية بصورة عامة، ثم يتطرق إلى دور الأدب والقصة القصيرة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية بشكل خاص. كما يناقش كذلك أهم الأمور التي تراعى عند اختيار القصة القصيرة، وطريقة توظيفها توظيفاً فاعلاً لتنمية مهارات اللغة وبناء الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية.

المقدمة

يرى كثير من الباحثين اللغويين أن تعليم اللغة الثانية من خلال توظيفها في تدريس الموضوعات الدراسية المختلفة مثل: التاريخ والجغرافيا والأدب وعلم الاجتماع يعد من أهم الطرق المنهجية التي ثبتت فعاليتها في صفوف تعلم اللغة الثانية. فقد أكدت الدراسات اللغوية الحديثة - كما يشير تيديك وجورجنسن وجيفرت (2001) (Tedick, Jorgensen and Geffert) - إلى أن تعلم اللغة الثانية بصورة غير مباشرة عن طريق تدريس موضوع دراسي بهذه اللغة له أثر إيجابي واضح في تعلم اللغة والموضوع المدروس في آن واحد (٢). وذلك لأن تناول موضوع معين كمادة للدرس ومناقشته وتحليله والتعليق عليه باستخدام اللغة الثانية يستغرق المتعلم في مادة الدرس بينما تتطور كفاءته اللغوية بصورة تلقائية غير مباشرة بسبب استخدامها هنا ضمن سياق لتحقيق غاية الفهم والتواصل والتعبير (Snow, 1998; Grabe and Stoller, 2002).

ومن أهم الموضوعات التي يمكن توظيفها في تدريس اللغة الثانية الأدب؛ لأنه يعكس صورة حية للمجتمع ولغته وثقافته وأفكاره. إلا أن مناهج تدريس اللغة الثانية استبعدت الأدب من نطاق اهتمامها فترة

ليست بالقصيرة بعد أن كان يشكل عنصراً مهماً في العملية التعليمية، والسبب الرئيسي وراء ذلك هو أن تدريس النصوص الأدبية في صفوف اللغة الثانية كان يرتبط بشكل مباشر بطريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغة التي تعتمد على الترجمة بين اللغتين: الأم والأجنبية، وعلى إتقان الطالب للقواعد اللغوية. وهذه الطريقة التعليمية التي يدور محور اهتمامها حول تنمية مهارتي القراءة والكتابة فقط تراجع الاهتمام بها ولم يعد لها دور يذكر في المناهج الحديثة لتدريس اللغة الثانية التي باتت تسعى إلى تمكين المتعلم لغوياً وثقافياً واتصالياً بحيث تصبح لديه القدرة الكافية لاستخدام اللغة والتواصل بها قراءة وكتابة وسامعاً وكلاماً بصورة تتناسب مع مواقف الحياة المختلفة.

غير أن هذه العلاقة السلبية بين الأدب وتعليم اللغة الثانية اتخذت منذ الثمانينات منحى جديداً حين بدأت الدراسات اللغوية الحديثة في مجال تعليم اللغة الثانية تنظر إلى الأدب من منظور جديد- بُعيد طريقة القواعد والترجمة- يركز على دور الأدب وأهميته في تقديم مادة مناسبة لتنمية الكفاءة اللغوية لدى الدارسين. ومنذ ذلك الحين لقي الأدب اهتماماً متزايداً في مجال تدريس اللغة الثانية حتى أصبح مؤخراً يحتل مكانة بارزة باعتباره مصدراً مهماً لمادة لغوية ذات فعالية كبيرة في تنمية الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية لدى دارسي اللغة الثانية. وتعد القصة القصيرة أكثر الأجناس الأدبية كفاءة في هذا المجال، وذلك لمناسبة حجمها، وتنوع موضوعاتها، وتعدد أساليبها، بحيث تناسب مختلف المستويات التعليمية. وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع في الأبحاث اللغوية الحديثة المتعلقة بتدريس اللغة الثانية إلا أنه ندر تناوله في الدراسات العربية، لذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى سد هذا الفراغ بإلقاء الضوء على مدى أهمية وفاعلية توظيف القصة القصيرة في مجال تدريس اللغة العربية لغة ثانية، كما أنها تطرح بعض الوسائل المنهجية التي يمكن اتباعها لتحقيق ذلك.

أولاً: الدراسات اللغوية الحديثة و دور الأدب في تعليم اللغة الثانية

تناولت كثير من الدراسات اللغوية المهتمة بتعليم اللغة الثانية أهمية الأدب في هذا المجال، وناقشت العديد من الأسباب التي تجعل من مادة الأدب أداة فعالة في صفوف تدريس اللغة الثانية. ومن هذه الدراسات دراسة العناتي (٢٠٠٩) وكولي وسلاتر (Collie and Slater, 1991) وإركايا (Erkaya, 2005) و هل (Hill, 1994) وهيشمانغلو (HiâmanoÁlu, 2005) ولازار (Lazar, 1993) ومكاي (McKay, 1982) و أوسوليفان (O'Sullivan, 1991) وبرديدي (Pardede, 2011) ورزائي وفرهيان (Rezaee and Farahian, 2011) و سل (Sell, 2005) وشانان (Shanahan, 1997). وتتلخص الأسباب التي أوردتها هذه الدراسات لأهمية الأدب في صفوف اللغة الثانية فيما يلي:

١- الأدب هو انعكاس للواقع اللغوي والثقافي والاجتماعي الذي أنتج فيه، لذا فهو نموذج واقعي لاستعمال اللغة في سياقاتها اللغوية والثقافية والاجتماعية، وهذا ما يشير إليه أوسوليفان (O'Sullivan, 1991) بقوله: "إنّ دراسة الأدب هي دراسة لاستعمال اللغة في سياق" (٢). فالمادة اللغوية التي يقدمها الأدب متصلة اتصالاً مباشراً بحياة أهل اللغة التي يُكتب بها، ومعبرة عن استعمالاتهم الواقعية، وليست لغة مصطنعة وموضوعة لغرض التدريس، تقدم لدارس اللغة الثانية مادة لغوية مقتطعة من سياقاتها الطبيعية. ويؤكد كثير من الباحثين اللغويين من أمثال: العناتي (٢٠٠٩) وكولي وسلاتر (Collie and Slater, 1991) وإركايا (Erkaya, 2005) ولازار (Lazar, 1993) ومكاي (McKay, 1982) وبرديدي (Pardede, 2011) وشانان (Shanahan, 1997) أنّ التعامل مع هذا البعد الحقيقي للغة عامل مهم جداً لتطور الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة الثانية.

٢- يقدم الأدب مادة غنية لغوياً وثقافياً واجتماعياً تساهم بشكل فعال في تطوير الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية لدى دارسي اللغة الثانية. فمن ناحية يوفر الأدب أمثلة واقعية للاستعمالات المختلفة لمفردات اللغة وتراكيبها النحوية في سياقاتها ومواقعها المقالية والمقامية المناسبة، كما أنه يشكل معيناً لا ينضب من الأساليب اللغوية المتنوعة المستعملة للتعبير عن المواقف الحياتية المختلفة وطرق عرض الأفكار وربطها. ويرى لازار (Lazar, 1993) ومكاي (McKay, 1982) أنّ التعامل مع هذه المادة اللغوية يثري الحصيلة اللغوية لدارسي اللغة الثانية ويزودهم بأمثلة من المفردات والتراكيب والأساليب وطرق التعبير في المواقف المختلفة، وينمي لديهم وعياً وحساً لغوياً دقيقاً ينعكس على طرق تعبيرهم واستعمالهم اللغوية.

ومن ناحية ثانية يشير رزائي وفرهيان (Rezaee and Farahian, 2011) وسفيدو (Savvidou, 2004) إلى أنّ المادة الأدبية تزخر بالملاحق الثقافية والمدلولات الاجتماعية والدينية والفكرية والسياسية للمجتمع اللغوي الذي تصدر عنه، مما ينمي وعي الدارسين بثقافة اللغة التي يدرسونها، ويثري خلفياتهم الثقافية. فالمادة الأدبية تقدم أمثلة من التعبيرات المجازية والإشارات الضمنية ذات الأبعاد الثقافية والاجتماعية الكامنة في الوعي اللغوي لأهل اللغة. كما أنّ العمل الأدبي على الرغم مما فيه من خيال إلا أنه يعكس جوانب كثيرة من الواقع، فالشخصيات المختلفة التي يرسمها العمل الأدبي غالباً ما تعكس في تصرفاتها وردود أفعالها وطريقة تفكيرها مجتمع الكاتب وعاداته وتقاليده وتاريخه

ومعتقداته وموروثاته الثقافية والسياسية والتاريخية، وكذلك نجد أن الكثير من الأماكن والمواقف التي تتحرك فيها شخصيات العمل الأدبي تعكس خلفيات ثقافية واجتماعية أيضاً.

وأما الكفاية الاتصالية ممثلة في القدرة على استعمال اللغة الثانية في سياقات مقالية ومقامية مناسبة فتتطور نتيجة للوعي اللغوي والثقافي الذي يكتسبه دارسو اللغة الثانية من دراستهم للنصوص الأدبية، وتتلور بصورة تدريجية من خلال مناقشة هذه النصوص وتحليلها والتفاعل معها. فحصيلتهم اللغوية من المفردات والتراكيب والأساليب، ومعرفتهم باستعمالها المناسبة في سياقاتها الاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى خلفيتهم الثقافية الواسعة تمكنهم من استيعاب وفهم اللغة والتفاعل مع أهلها مشافهة وكتابة كما تعطيهم الثقة للتعبير بطلاقة عن أفكارهم وتجاربهم وإبداء آرائهم بصورة واضحة وملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة.

٣- يوفر النص الأدبي مادة لغوية ممتعة تشد دارس اللغة وتشجعه على متابعة القراءة ومحاولة تجاوز الصعوبات اللغوية. فدارسو اللغة الثانية يتفاعلون مع موضوعات الأدب بشكل أكبر وأعمق من تفاعلهم مع الموضوعات التي تقدمها الكتب الدراسية، لأن الأحداث والشخصيات والمواقف التي يتناولها الأدب نابعة من الحياة، مما يجعلها أقرب إلى حياة الدارسين وتجاربهم، وأكثر أهمية ومصداقية، كما أن طريقة عرضها وصياغتها تجذب القارئ وتشده. ويوضح هيشمانغلو (HiâmanoÁlu, 2005) وسيل (Sell, 2005) أن هذا التفاعل مع المادة المدروسة والمتعة التي يجدها الدارس في تعامله معها تولد لديه حالة نفسية إيجابية تجعل من عملية التعلم أكثر سهولة وسلاسة، كما تعطيه دافعاً قوياً وصبراً لتجاوز صعوبات الفهم واللغة. ويضيف إركايا (Erkaya, 2005) أن النصوص الأدبية إلى جانب ما توفره من متعة وتشويق وحافز قوي للتعلم لها مكانة رفيعة لدى كل الثقافات الإنسانية مما يشعر دارس اللغة الثانية بالرضا والثقة لقدرته على التعامل مع هذا النوع الراقي من النصوص.

٤- يرى هيشمانغلو (HiâmanoÁlu, 2005) وسيل (Sell, 2005) أن النص الأدبي مفتوح للعديد من القراءات لذا فهو يتيح مجالاً واسعاً للنقاش والتحليل والمقارنة وتبادل الآراء. فبعض التعبيرات السياقية أو المجازية أو الإشارات والملاحق الثقافية أو المعاني الضمنية قد تستثير موضوعات واسعة للنقاش واختلاف الآراء والتأويلات، كما تستدعي إجراء مقارنات بين الثقافات المختلفة ووجهات

النظر المتعددة. وهذا يفتح باب استعمال اللغة الثانية على مصراعيه ويكسب الدارسين ثقة في النقاش وتبادل الآراء والأفكار مما يعزز الكفاية الاتصالية لديهم.

٥- تتناول المادة الأدبية موضوعات كثيرة ومتنوعة لأنها تعبر عن مجالات الحياة المختلفة. ويشير هيشمانغلو (HiâmanoÂlu, 2005) إلى أن هذا التنوع يثري لغة دارسي اللغة الثانية حيث يتعرفون على المفردات والتعبير المستخدمة في المجالات المختلفة، ويطلعون على الخلفية الثقافية والاجتماعية لهذه الموضوعات وطرق الاتصال في نطاقها.

ثانياً: الدراسات اللغوية الحديثة ودور القصة القصيرة في تعليم اللغة الثانية

يرى العديد من الباحثين اللغويين من أمثال كولي وسلاتر (Collie and Slater, 1991) وإركايا (Erkaya, 2005) وقاسمي وحجي زادة (Ghasemi and Hajizadeh, 2011) ومردوخ (Murdoch, 2002) وبرديدي (Pardede, 2011) وسريكوبان وكوشوكغلو (Sari±oban and Kü±ükoÂlu, 2011) وسباك (Spack, 1985) أن الفن القصصي عموماً من أكثر الأجناس الأدبية مناسبة لصفوف تعليم اللغة الثانية. ومرجع ذلك إلى أن هذا الجنس الأدبي يتصل اتصالاً مباشراً بحياة الدارسين، حيث يلقي الضوء على مواقف وأحداث وشخصيات إنسانية من الحياة اليومية وتجاربها وعلاقاتها وتعقيداتها. ويشير هؤلاء الباحثون إلى أن القصة القصيرة بصورة خاصة تعد أكثر الفنون القصصية ملاءمة وفائدة في هذا المجال، وذلك للأسباب التالية:

- ١- القصة القصيرة نص له طول محدود، مما يجعله مناسباً لصفوف تعليم اللغة الثانية. فمن جهة يمكن دمجها بسهولة في الخطة الدراسية وتناولها في وقت يتناسب مع الوقت الدراسي المحدود للصف، ومن جهة أخرى يستسهل الطالب التعامل معها فلا يشعر بالخوف والرهبة لطول النص.
- ٢- تتنوع موضوعات القصة القصيرة تنوعاً كبيراً، مما يعطي مجالاً واسعاً لاختيار ما يتناسب منها مع مختلف الاهتمامات والأذواق والفئات العمرية.
- ٣- تتعدد أساليبها وتتفاوت بشكل كبير، مما يجعلها مناسبة لكل المستويات اللغوية من المبتدئ إلى المتقدم، ولكل الفئات العمرية للصغار والكبار.
- ٤- تدور القصة القصيرة حول فكرة واحدة، وتتناول عدداً محدداً من الأحداث والشخصيات، مما يساعد دارسي اللغة الثانية على التركيز، فلا يتشتت انتباههم في محاولة الربط بين الشخصيات والأحداث

المتعددة. وهذا ما تؤكدته الدراسة التي أجراها أريكان (Arikan, 2005) حول نوعية النص الأدبي الذي يفضل دارسو اللغة الثانية التعامل معه. فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن دارسي اللغة الثانية يجدون أن القصة القصيرة أسهل النصوص الأدبية تناولاً وأقلها تعقيداً.

٥- التصاعد السريع في أحداث القصة القصيرة يبقي انتباه القارئ مشدوداً إليها ومتابعاً لأحداثها، وهذا عنصر مهم يجعل من العملية التعليمية أكثر متعة وفائدة.

٦- تعطي القصة القصيرة مجالاً واسعاً للتأويلات المختلفة، وقراءة ما بين السطور؛ لأن أسلوبها المختصر يعتمد على ترك بعض جوانب الفكرة المعروضة مفتوحاً لاستنتاج القارئ.

ثالثاً: الأدب والقصة القصيرة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية

على الرغم من المكانة البارزة التي صار الأدب يحتلها في مجال تعليم اللغة الثانية، إلا أن هذا الموضوع ندر تناوله أو تطبيقه في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية. فالدراسات التي تتناول دور الأدب في هذا المجال محدودة، كما أن محور اهتمامها هو تدريس الأدب لذاته كمادة فنية معرفية، وليس بهدف توظيفه لتعليم اللغة. فهي تناقش الطرق المتبعة في تدريس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، والصعوبات والتحديات التي تواجهها، وتطرح حلولاً ومقترحات للتغلب على هذه الصعوبات (راضي، ١٩٨٢-١٩٨٣؛ طعيمة، ١٩٨٢-١٩٨٣).

وفي هذا السياق يتناول طعيمة (١٩٨٢-١٩٨٣) طريقتين لتعليم الأدب هما: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية. فالطريقة القياسية تبدأ بسرد الحقائق والخصائص الفنية التي تميز العصر الأدبي، ثم تقدم النصوص الأدبية الممثلة لهذه الخصائص، أما الطريقة الاستقرائية فتستهل بتقديم النصوص الأدبية الممثلة للعصر الأدبي، ثم تستخلص منها الخصائص الفنية العامة الممثلة لذلك العصر. ومن الواضح هنا أن النص الأدبي يُستهدف كنموذج فني لدراسة تاريخ الأدب وعصوره والسمات الفنية لكل عصر، وليس كوسيلة تعليمية تساهم في بناء القدرات اللغوية لدارسي اللغة الثانية.

ولا يختلف دور الأدب في الكتب المؤلفة للتطبيق العملي في صفوف تعليم اللغة العربية لغة ثانية عن دوره في الدراسات النظرية. فالمليجي (١٩٩٥) يوضح في مقدمة كتابه "الأدب والنصوص" الهدف من تأليف الكتاب بقوله: "أردت بكتاب "الأدب والنصوص" أن أقدم للدارسين من غير العرب جانباً من أدبنا العربي عبر عصوره المختلفة، بادئاً بالعصر الجاهلي، ومنتهاً بالعصر الحديث. وقد مهدت لكل عصر أدبي بمقدمة تاريخية موجزة لتهيئة الطلاب لدراسة النصوص الخاصة به، وختمت كل عصر بتلخيص لأهم خصائصه الأدبية،" كما يحدد الكاتب فئة الطلاب التي يستهدفها الكتاب بطلاب المستوى المتقدم ممن درسوا ألف ساعة فأكثر. ومع أن المليجي (١٩٩٥)

يشير بصورة عامة إلى الأهداف الأخرى التي يمكن أن يحققها تدريس النص الأدبي من التنمية اللغوية والتزويد الثقافي، إلا أن الهدف الأساسي لكتابه الذي يتضح من المقدمة ومن طريقة عرض النصوص هو تقديم النص الأدبي كعمل فني الغرض منه المعرفة الأدبية والتذوق الفني.

وتنفرد دراسة العناتي (٢٠٠٩) من بين الدراسات التي تتناول دور الأدب في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية بتناولها للقصة القصيرة من حيث كونها وسيلة تعليمية يمكن استثمارها استثماراً فاعلاً في بناء الكفاية اللغوية وترقيتها. وتأتي الدراسة الحالية لتضيف رؤية ثانية إلى هذا المجال المهم في تعليم اللغة الثانية الذي قل تناوله والبحث فيه. وتتميز هذه الدراسة بأنها تطرح رؤية نظرية في تدريس القصة القصيرة لغير الناطقين بالعربية، ثم تتبعها بمحاولة تطبيقية للرؤية التي قدمتها.

رابعاً: القصة القصيرة في صفوف تعليم اللغة الثانية:

تعد القصة القصيرة وسيلة ممتعة وفعالة لتنمية وتعزيز الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية لدى دارسي اللغة الثانية في جميع المستويات، ولكن مدى فاعلية الدور الذي تقوم به يعتمد اعتماداً كلياً على أمرين أساسيين: اختيار القصة المناسبة، وتوظيفها بطريقة مناسبة. فعلى الرغم من التحديات والصعوبات التي قد تواجه المتعلم في تعامله مع هذه المادة اللغوية إلا أن الاختيار المدروس والنشاطات المناسبة تحد من هذه الصعوبة وتحولها إلى تجربة ممتعة ومفيدة. وهذا ما يشير إليه مردوخ (Murdoch, 2002) بقوله: "إن القصة القصيرة التي يتم اختيارها وتوظيفها بشكل ملائم تشكل مادة تعليمية قيمة تساهم في تنمية وتعزيز الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة الثانية." (9). ويستدعي هذا الأمر أن تتوافر لدى المعلم الخلفية والكفاءة لاختيار القصة بما يتناسب مع احتياجات طلابه، ولوضع الإستراتيجيات المناسبة للاستفادة من النص على أكمل وجه.

١ - اختيار القصة القصيرة

إن الاختيار المناسب للقصة القصيرة عامل رئيسي لجعلها وسيلة تعليمية فعالة في صفوف تعليم اللغة الثانية. وهذا ما يشير إليه إركايا (Erkaya, 2005) بقوله: إن النص الأدبي الذي يتم اختياره بما يناسب المستوى اللغوي للدارسين ووفقاً لاهتماماتهم يولد دافعاً قوياً للتعلم والدرس (٦).

فالقصة التي يتم اختيارها لا بد أن تناسب في لغتها وأسلوبها المستوى اللغوي للدارسين. ويوضح لازار (Lazar, 1993) أن المقصود بذلك أن يكون في مستواها اللغوي شيء من التحدي لا التعجيز لقدرات الدارسين، بحيث تجمع بين الفائدة والمتعة، فلا تكون القصة سهلة التناول فتكون فائدتها محدودة، ولا تكون

شديدة الصعوبة فتشكل عائقاً للتمتع والتفاعل مع أحداث القصة. فالنصوص المعقدة التي يفوق مستواها اللغوي والثقافي مستوى الدارسين بكثير لا يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية لأنها تكون محبطة لهم (McKay, 1982; Pardede, 2011).

ويرى بعض الباحثين أن السبيل لتجاوز هذه العقبة هو تيسير النصوص المختارة وتبسيطها أو حذف أجزاء منها بما يتلاءم مع المستوى اللغوي للطلاب الذين تُعرض عليهم. ولكن هذا الاتجاه لا يلقى قبولاً عند كثير من الباحثين اللغويين لأنه يفقد النص أصالته التي هي الغرض الأساسي من توظيف الأدب في مجال اللغة الثانية. كما أن هذه العملية قد تؤثر في التماسك النصي والبنية اللغوية للعمل الأدبي مما ينعكس سلباً على الفكرة والمضمون. والبديل الذي يطرحه هؤلاء الباحثون من أمثال إركايا (Erkaya, 2005) وبرديدي (Pardede, 2011) وأوسوليفان (O'Sullivan, 1991) هو اختيار نصوص بسيطة لا تستعمل مفردات صعبة أو تراكيب معقدة؛ لأن القصص القصيرة تتفاوت في مدى صعوبة مفرداتها وتراكيبها وأساليبها اللغوية، وهناك عديد منها تستخدم لغة واضحة وبسيطة. ولكن ينبغي التنبيه إلى أنه كلما تقدم مستوى الدارسين في اللغة تطلب ذلك اختيار نصوص أكثر صعوبة.

والأمر الثاني الذي ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند اختيار القصة القصيرة هو ملاءمتها لاهتمام الدارسين الذين تُقدّم لهم. فكثير من الدراسات اللغوية تشير إلى أن اختيار ما يثير اهتمام الدارسين ويشد انتباههم ويشجعهم على القراءة يشكل عاملاً مهماً في فعالية القصة القصيرة كوسيلة تعليمية في صفوف تعليم اللغة الثانية (O'Sullivan, 1991; Pardede, 2011; Spack, 1985). ذلك أن اهتمام الدارسين بالنص المقروء يساعدهم على التعامل معه بصبر وأناة لتجاوز الصعوبات اللغوية التي قد تواجههم، كما يضمن ذلك على الدرس متعة تجعل من عملية التعلم تجربة ناجحة وفعالة.

وإلى جانب ملاءمة القصة القصيرة للمستوى اللغوي للدارسين ومراعاتها لاهتماماتهم يشير الباحثون إلى عدد من العوامل الأخرى المهمة التي تساعد في اختيار النص المناسب ومنها: احتياجات وقدرات الدارسين، وتعزيز ما سبق أن تعلموه، والأهداف الموضوعية في الخطة الدراسية، وطول النص، وملاءمة موضوعه للصف الدراسي، ومقدار المرجعية الثقافية التي يعتمد عليها فهم النص والاستمتاع به (Hill, 1994; Sari±oban, 2011). وهذه بعض الأسئلة التي تساعد على اختيار القصة المناسبة:

١- هل المستوى اللغوي للقصة مناسب؟

٢- هل طول القصة مناسب للوقت المتاح لها في المنهج الدراسي؟

٣- هل موضوع القصة له علاقة بمواضيع الخطة الدراسية؟

٤- هل موضوعها مناسب للصف الدراسي؟

٥- هل يثير موضوعها اهتمام الدارسين؟

٦- هل تلبي احتياجات الدارسين؟

٢- توظيف القصة القصيرة

اختيار القصة القصيرة المناسبة إنما هو الخطوة الأولى في سبيل الاستفادة منها، إذ لا بد بعد ذلك من توظيفها بطريقة منهجية مدروسة حتى تكون وسيلة فعالة في تنمية وتعزيز الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية لدى دارسي اللغة الثانية. وهناك العديد من الوسائل والإستراتيجيات المنهجية التي يمكن اتباعها لتحقيق هذا الهدف. وعلى الرغم من أن هذه الوسائل والطرق - كما سنرى - تركز اهتمامها على تنمية المهارات اللغوية الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والكلام، إلا أنها في الواقع تعمل كذلك على تنمية الكفائتين الثقافية والاتصالية في الوقت ذاته.

أ- القراءة

القراءة، كما تقول مكاي (McKay, 1982)، هي تفاعل مع النص المقروء على مستويين: لغوي واستيعابي، فقراءة النص تبدأ بالتعرف على مفرداته وتراكيبه اللغوية، وهذا التعرف هو الذي يقود إلى فهم المضمون واستيعابه (530). وتعتبر القصة القصيرة وسيلة مهمة لتنمية مهارة القراءة والفهم لدى دارسي اللغة الثانية لأنها تعزز قدرتهم على التعامل مع هذين المستويين، فهي تثري مفرداتهم اللغوية وتزودهم بأمثلة واقعية من التراكيب النحوية والأساليب اللغوية، كما أنها تطور قدرتهم على فهم المضمون وتعرفهم على الطرق المختلفة لبناء النص وعرض الأفكار وربطها.

ودور القصة القصيرة في إثراء الحصيلة اللغوية وتطوير القدرة الاستيعابية للمقروء تؤكد دراسة لوي وكراشن (Lao and Krashen, 2000) التي قارن فيها الباحثان الحصيلة اللغوية والقدرة الاستيعابية لدى مجموعتين من طلاب جامعة هونج كونج. فقد تبين من هذه الدراسة أن المجموعة التي كانت قراءة القصص القصيرة تشكل جزءاً من برنامجها الدراسي في تعلم اللغة الثانية أحرزت تقدماً أكبر في الناحيتين اللغوية والاستيعابية من المجموعة الثانية التي لم تعط هذه الفرصة (Pardede, 2011, 19).

وترى الدراسات اللغوية المتخصصة في مجال تعليم اللغة الثانية أن عملية قراءة القصة القصيرة ينبغي أن تسير في ثلاث مراحل حتى تحقق الفائدة المرجوة منها (Erkaya, 2005; Ghasemi and Hajizadeh,)

(2011; HiâmanoÁlu, 2005). في المرحلة الأولى يكون التركيز على الفهم اللغوي للنص، حيث يدور النقاش حول توضيح المفردات والتراكيب اللغوية وتحديد المحاور الرئيسية للقصة، وهي: الزمان والمكان والشخصيات والأحداث البارزة، وتكون الأسئلة مباشرة وواضحة يمكن تحديدها في النص دون تحليل أو استنتاج.

وفي المرحلة الثانية يبدأ التفاعل مع النص من خلال وصف الشخصيات وردود أفعالها وتصرفاتها وتحليلها، وتتبع تسلسل الأحداث ورصد أبعادها ومدلولاتها وانعكاساتها، وقراءة ما بين السطور والتحليل والاستنتاج، ومناقشة الملامح الثقافية والمدلولات الاجتماعية. أما المرحلة الثالثة فهي المرحلة التي يصل فيها الدارسون إلى مستوى من الفهم والاستيعاب يمكنهم من تقييم القصة وإبداء رأيهم فيها ومقارنتها بقراءات سابقة وربط أفكارها بتجاربيهم الشخصية وثقافتهم والتعليق على فكرة الكاتب ونظراته للحياة.

ب- الكتابة

تشكل القصة القصيرة أداة عملية وفعالة في تنمية مهارة الكتابة لدى دارسي اللغة الثانية سواء على مستوى الجملة أو الفقرة أو النص. فهي كما ذكرنا متعددة الموضوعات، متنوعة الأساليب، مما يجعل منها مثلاً ونموذجاً يمكن للدارسين احتداؤه في الفكرة والتركيب والأسلوب والمفردات والتعبيرات، كما يمكن أن تكون موضوعاً للتحليل والمقارنة والتعليق.

ويمكن أن تكون عملية الكتابة ممهدة لقراءة القصة حيث يطرح المعلم قضية أو فكرة بارزة يتناولها النص، ويطلب من الطلاب كتابة فقرة حولها في ضوء تجاربهم الشخصية، ثم تأتي مرحلة القراءة وقد أصبح الطلاب في حالة ذهنية مهيأة لتلقي النص وفهمه. ولكن في معظم الأحيان تكون التدريبات الكتابية مصاحبة لعملية القراءة أو تالية لها لتكون عاملاً مساعداً في فهم النص واستيعاب فكرته.

والتدرج في الكتابة من الجملة إلى الفقرة إلى النص بحسب المستوى اللغوي للدارسين أمر مهم جداً لتعزيز هذه المهارة وتطويرها. فيمكن البدء بالتدريبات الكتابية التي تركز على الجملة مثل: الإجابة عن أسئلة حول مضمون النص، أو وصف شخصيات أو أمكنة، أو إعادة صياغة بعض الجمل المقتطعة من النص، أو إكمال بعضها الآخر أو إعادة صياغة مقولة لإحدى الشخصيات، أو صياغة الأفكار الرئيسية في عدة جمل، أو كتابة جملة تلخص رسالة الكاتب، أو إعادة كتابة بعض التراكيب بطرق مختلفة.

في المرحلة التالية التي يكون فيها التركيز على الفقرة يمكن إعطاء تدريبات إعادة صياغة حدث أو تلخيص الأحداث الرئيسية في القصة بترتيبها الزمني، أو كتابة فقرة ناقشتها القصة، أو التعليق على شخصية من

الشخصيات. تأتي بعد ذلك مرحلة كتابة موضوع متكامل متناسك مثل: كتابة موضوع حول فكرة ناقشتها القصة أو إعادة كتابة القصة بأسلوب الطالب، أو تحليل القصة والتعليق عليها، أو مقارنتها بعمل أدبي آخر، أو مناقشة مشكلة أو حدث تناولته القصة. وبعض التدريبات الكتابية يمكن أن يكون لها دور مهم في تنمية الناحية الإبداعية لدى الدارسين، مثل: تغيير نهاية القصة، أو تغيير مسار الأحداث لتلائم وجهة نظر مختلفة أو تقمص إحدى شخصيات القصة والتعبير عن مشاعرها وأفكارها، أو كتابة يوميات الشخصية الرئيسة في القصة، أو إعادة كتابة القصة في شكل عمل مسرحي.

ج- الاستماع والكلام

لا يقتصر دور القصة القصيرة في مجال تدريس اللغة الثانية على تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلاب، بل تُعد كذلك وسيلة فعالة للتدريب على مهارتي الاستماع والكلام. ففي المرحلة الأولى من تناول القصة تشكل القراءة الجهرية تدريباً جيداً للاستماع والفهم. ويمكن أن يقوم المعلم بهذا الدور بنفسه أو يستعين بنسخة مسجلة صوتياً للقصة، مع الحرص على وضوح الصوت والنطق الصحيح والأداء المعبر. وتُتبع القراءة بأسئلة للفهم والاستيعاب تتناول الخطوط الرئيسية العامة للقصة، وقد يكون من الأفضل أن تُعرض هذه الأسئلة على الطلاب قبل البدء بالاستماع حتى تحدد لهم أهدافاً معينة للاستماع.

وفي المراحل التالية لتناول القصة، التي يبدأ الطلاب فيها بالتفاعل مع النص وتقييمه، يُتاح المجال لاستخدام العديد من النشاطات التي ترتبط بشكل مباشر بتنمية مهارتي الاستماع والكلام مثل: التلخيص الشفهي لأحداث القصة، والتعبير عن رأي الطلاب فيها أو في بعض شخصياتها أو أحداثها، وإثارة حوار ونقاش حول فكرة تناولتها القصة أو موقف لإحدى شخصياتها أو طريقة تسلسل أحداثها، وإجراء حوار بين شخصيتين من القصة، أو تمثيل أدوار بعض الشخصيات، وإجراء مقابلة مع كاتب القصة أو إحدى شخصياتها. وهذه النشاطات إلى جانب كونها وسيلة لفهم القصة والتفاعل معها هي تدريب عملي على مهارتي الاستماع والكلام لأنها تعتمد على استعمال الطلاب للمفردات والتراكيب والتعبيرات اللغوية في مواقف وسياقات مختلفة بغرض توضيح فكرة أو فهمها. ويشير أوسوليفان (O'Sullivan, 1991) إلى أنه على الرغم مما قد يقع فيه الطلاب من أخطاء نحوية وأسلوبية في هذا النوع من النشاطات، إلا أنها وسيلة فعالة للتدريب، حيث تولد لديهم الدافع والمتعة والشجاعة لاستعمال اللغة والتواصل بها، مما يؤدي إلى تحسن قدراتهم بالتدريج.

بعد استعراض الوسائل والإستراتيجيات المنهجية التي يمكن اتباعها في توظيف القصة القصيرة لتنمية وتعزيز الكفاية اللغوية لدى دارسي اللغة الثانية، لا بد من الإشارة إلى أمرين مهمين:

الأول: إن تركيز الطرق المنهجية المقترحة لقراءة القصة القصيرة على تطوير المهارات اللغوية كل على حدة إنما هو ضرورة فرضها البحث النظري، بينما في الواقع العملي تتداخل هذه الطرق ويأخذ بعضها بيد بعض بشكل متكامل ينظر إلى الكفاءة اللغوية نظرة شاملة. فمهارات اللغة لا يستقل كل منها بذاته، وإنما هي عناصر في وحدة متكاملة وأجزاء لا تتجزأ من بعضها البعض، بحيث يساهم كل منها في تعزيز وتطوير المهارات الأخرى.

الثاني: على الرغم من أن الوسائل المقترحة لقراءة القصة القصيرة قراءة منهجية تركز اهتمامها على المهارات اللغوية، إلا أنها في الواقع تقوم بدور مهم أيضاً في تنمية الكفائتين الثقافية والاتصالية. فالقصة القصيرة تدور أحداثها في مجتمع له ثقافته الخاصة وعاداته وتقاليده وطرق تفكيره، وهي تلقي الضوء من خلال شخصياتها وأحداثها على ثقافة هذا المجتمع وطريقة حياة أفرادهم وعاداتهم وتقاليدهم وتعبيراتهم في المواقف المختلفة، والنظام الاجتماعي الذي يحكم تصرفاتهم وطرق تعاملهم مع بعضهم. ونجد أن هذه الجوانب المهمة في القصة يتم تناولها بالتحليل والتعليق والمقارنة والنقاش والتمثيل والحوار من خلال نشاطات القراءة والكتابة والاستماع والكلام. وفيما تنمي هذه النشاطات مهارات اللغة، تعمل كذلك على تعميق الوعي الثقافي وتشجيع المهارات الاتصالية.

خامساً: منهج عام لتدريس القصة القصيرة في صفوف اللغة العربية (لغة الثانية):

يتضح مما سبق أنه يمكن تناول القصة القصيرة بطرق ووسائل مختلفة شرط أن تتناسب الطريقة المتبعة مع خصوصية القصة ومستوى الدارسين اللغوي. وعلى الرغم من تعدد هذه الطرق إلا أنها جميعها تقوم على أساسين مهمين: أولهما أن يتم تناول القصة في عدة مراحل، مما يمكن الدارس من الإمساك بخيوط النص بالتدرج والاندماج في عالمه بسلاسة ومتعة، وثانيهما أن تكون نشاطاتها وتدريباتها متنوعة بشكل منهجي مدروس بحيث تعزز وتطور الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية لدى الدارس بشكل متكامل.

فعند توظيف القصة القصيرة في مجال تدريس اللغة العربية لغة الثانية يتم تناولها في عدة مراحل، تمهد كل منها للتي تليها. وكل مرحلة من هذه المراحل تدور حول عدد من النشاطات اللغوية والاستيعابية والثقافية والتفاعلية التي تعزز الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية بشكل يتلاءم مع المستوى اللغوي للدارسين.

وفيما يلي نموذج مقترح لطريقة يتم بها تناول القصة القصيرة في خمس مراحل تدريجية، مع توضيح الهدف في كل مرحلة، وإعطاء أمثلة لنوع النشاطات التي يمكن أن تُقدّم في كل مرحلة:

١ - مرحلة التمهيد للقصة

الهدف من هذه المرحلة هو إثارة اهتمام الطلاب بموضوع القصة، وإدخالهم في جوها، وبناء خلفية عامة عنها. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق:

- إثارة نقاش عام حول الموضوع الرئيسي الذي تتناوله القصة.
- إجراء بحث مختصر عن كاتب القصة أو المكان أو الزمان الذي تدور فيه أحداث القصة.
- إثارة النقاش حول أعمال أدبية مشابهة للقصة.

٢- مرحلة استكشاف القصة

غاية القراءة في هذه المرحلة هي الفهم العام للنص دون الخوض في التفاصيل، إذ يتم تحديد أهم محاور القصة والعمل على تدليل الصعوبات اللغوية فيها. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ما يلي:

- مناقشة مدلولات عنوان القصة ومحاولة توقع موضوعها من خلاله.
- القراءة الجهرية للقصة من قبل المعلم ويسبق ذلك إعطاء الطلاب أسئلة اختيار عامة حول القصة حتى يكون لديهم هدف للاستماع، مثل اسم الشخصية الرئيسية وحدث بارز وواضح في النص و الفكرة العامة للنص.
- إجراء عصف ذهني للكلمات التي يعرفها الطالب يمكن استعمالها في هذا الموضوع.
- تقسيم القصة إلى وحدات فكرية تتناسب مع سير الأحداث فيها، ويطلب من الطلاب قراءة كل وحدة قراءة سريعة لهدف معين مثل: تحديد الشخصيات، الأماكن، الأزمنة، ما الكلمة التي تعني...، الربط بين مفردات من النص وشرح لمعنى هذه المفردات.
- التركيز على تركيب لغوي محدد وتتبعه في النص (التأكيد- النفي- الإضافة) أو أسلوب لغوي (الطلب- الاستفهام- التعجب).

٣- مرحلة قراءة القصة

غاية القراءة في هذه المرحلة هي الفهم الدقيق للقصة وتفصيلها وأحداثها وشخصياتها واستيعاب فكرتها. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ما يلي:

- الإجابة عن أسئلة اختيارية تتناول مضمون القصة وشخصياتها وأحداثها.
- تحديد صفات الشخصيات في القصة.
- تحديد جمل معينة في القصة استخدمت أسلوباً أدبياً ومقارنتها بجمل مبسطة عنها.

- إكمال جمل حول موضوع القصة.
- كتابة فقرة تصف إحدى الشخصيات.
- تلخيص الأفكار الرئيسية للقصة.
- إعادة صياغة حدث.
- إعادة كتابة الأحداث بتسلسلها الزمني.
- حوار بين الشخصيات.
- التعرف على بعض العبارات الأسلوبية.
- كتابة فقرة تصف إحدى الشخصيات.

٤ - مرحلة التفاعل مع القصة

الغاية من هذه المرحلة هي الانتقال إلى مستوى أعمق في فهم القصة من خلال التحليل والمقارنة والاستنتاج. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ما يلي:

- تحليل كتابي أو شفهي لموقف أو حدث أو شخصية.
- استنتاج الخلفيات الاجتماعية للأحداث والشخصيات.
- مناقشة الدلالات الثقافية في القصة: من عبارات أو تصرفات أو مواقف.
- كتابة موضوع حول فكرة ناقشتها القصة.
- تغيير نهاية القصة.
- مقارنة القصة بقصة مماثلة من ثقافة أخرى.
- تقمص إحدى الشخصيات والتعبير عن مشاعرها وأفكارها.
- كتابة يوميات لإحدى الشخصيات.

٥ - مرحلة ما بعد القراءة

الغاية من هذه المرحلة تقييم القصة والتعليق عليها وبلورة رأي شخصي بخصوصها، وكذلك الخروج بالقصة من حدود معناها الخاص إلى المعنى الإنساني العام بإسقاطها على التجارب الشخصية والأدبية للطلاب. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ما يلي:

- إثارة نقاش حول موضوع معين في القصة، كيفية طرح الكاتب له ووجهة نظر الطلاب في ذلك.

- إجراء مقابلة مع الكاتب ومناقشته في القصة.
- إعادة كتابة القصة مع تغيير مسار الأحداث فيها لتلائم وجهة نظر الطالب.
- كتابة القصة كعمل مسرحي.
- التعبير عن انطباع الطلاب عن القصة.
- صلة القصة بعمل أدبي من ثقافتهم.
- وصف تجربة شخصية مشابهة لموقف تتحدث عنه القصة.
- وضع الطالب نفسه مكان إحدى الشخصيات.

الخاتمة

يلقي هذا البحث الضوء على مدى أهمية الأدب عامةً والقصة القصيرة بشكل خاص في مجال تعليم اللغة الثانية. فالنصوص الأدبية تُعدّ معيّنًا خصبًا لمادة لغوية يمكن توظيفها بفعالية كبيرة في تنمية الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية لدى دارسي اللغة الثانية، وذلك لأنها تقدم أمثلة واقعية للاستعمالات المختلفة لمفردات اللغة وتراكيبها النحوية وأساليبها التعبيرية في سياقاتها اللغوية والثقافية والاجتماعية. وتعتبر القصة القصيرة أكثر الأجناس الأدبية كفاءة ومناسبة في هذا المجال، فمن جهة نجد أن طولها المحدود وتركيزها على فكرة واحدة يتناسب مع العملية التعليمية والوقت الدراسي المحدود للصف، ومن جهة أخرى فإن تنوع موضوعاتها وتعدد أساليبها يجعلها مادة مناسبة لمختلف المستويات التعليمية والفئات العمرية.

وتوضح هذه الدراسة أن هناك عاملين أساسيين لا بد من أخذهما بعين الاعتبار لتكون القصة القصيرة وسيلة ممتعة وفعالة في تنمية الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية لدى دارسي اللغة الثانية. العامل الأول هو اختيار القصة التي تتناسب مع المستوى اللغوي والعمرى ونوع الاهتمامات لدى الدارسين، أما العامل الثاني فهو توظيف هذه القصة بطريقة منهجية مدروسة.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه الأبحاث اللغوية الحديثة المتعلقة بتدريس اللغة الثانية للقصة القصيرة باعتبارها وسيلة تعليمية فعالة في هذا المجال، إلا أن هذا الموضوع لم يلق اهتماماً يُذكر في الدراسات العربية. ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تسعى إلى المساهمة في سد هذا الفراغ بتقديم بعض الوسائل والطرق المنهجية المدروسة التي يمكن من خلالها توظيف القصة القصيرة في صفوف تعليم اللغة العربية لغة ثانية توظيفاً فاعلاً لتنمية المهارات اللغوية الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والكلام، وبناء الكفائتين الثقافية والاتصالية في الوقت ذاته. كما تطرح هذه الدراسة أساساً نظرياً لنموذج مقترح لتدريس القصة القصيرة في صفوف تعليم اللغة

العربية لغة ثانية، بحيث يتم تناول القصة في خمس مراحل تدريجية: مرحلة التمهيدي، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة القراءة، ومرحلة التفاعل، ومرحلة ما بعد القراءة. وكل مرحلة من هذه المراحل تمهد للتي تليها، كما تدور كل منها حول عدد من النشاطات اللغوية والاستيعابية والثقافية والتفاعلية التي تعزز الكفايات اللغوية والثقافية والاتصالية بشكل يتلاءم مع المستوى اللغوي للدارسين. وهذا النموذج النظري الذي تطرحه هذه الدراسة يمهد الطريق لدراسات لاحقة يمكن أن تبني عليه نماذج عملية يتم فيها تطبيقه، ومن ثم تعديله وتطويره بما يتلاءم مع الواقع العملي.

مصادر البحث ومراجعته بالعربية والإنجليزية

- ١ - راضي، عبد الحكيم. ١٩٨٢-١٩٨٣. "تدريس النصوص الأدبية لطلاب اللغة الثانية: ملاحظات حول الصعوبات والحلول." مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول، ٢٣١-٢٤٦.
- ٢ - طعيمة، رشدي. ١٩٨٢-١٩٨٣. "قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي." مجلة معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، السعودية، العدد الأول، ٢٤٧-٢٨٥.
- ٣ - العناتي، وليد. ٢٠٠٩. "رؤى لسانية في تدريس القصة القصيرة للناطقين بغير العربية." مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢٣ (١)، ٧٤-٩٤.
- ٤ - المليجي، حسن. ١٩٩٥. الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية. ط ٢. معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، السعودية.

- 5- Arikan, A. 2005. An evaluation of literature component of Hacettepe university. English Language Teaching Department. *Hacettepe Üniversitesi Eđitim Fakđltesi Dergisi* 29: 40-49.
- 6- Collie, J. and S. Slater. 1991. *Literature in the language classroom*. 5th ed. Glasgow: Cambridge University Press.
- 7- Erkaya, O. 2005. Benefits of Using Short Stories in the EFL Context. *Asian EFL Journal* 1-13.
- 8- Ghasemi P. and R. Hajizadeh. 2011. Teaching L2 reading comprehension through short story. In *2011 International Conference on Language and Linguistics* 69-73. IACSIT Press: Singapore.
- 9- Grabe W. and F.L. Stoller. 1997. Content-based instruction: Research foundations. In *The content-based classroom: Perspectives on*

- integrating language and content*, eds. M.A Snow. and D.M. Brinton, 5-21. White Plains, NY: Longman.
- 10- Hill, J. 1994. *Using literature in language teaching*. London: Macmillan.
 - 11- HiâmanoÂlu, M. 2005. Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1 (1): 54- 66.
 - 12- Lazar, G. 1993. *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - 13- McKay, S. 1982. Literature in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 16: 529-536.
 - 14- Murdoch, G. 2002. Exploiting well-known short stories for language skills development. *IATEFL LCS SIG Newsletter* 23: 9-17.
 - 15- O'Sullivan, R. 1991. Literature in the language classroom. *The English Teacher* 20: 20- 27.
 - 16- Pardede, P. 2011. Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching* 1: 15-25.
 - 17- Rezaee, M. and M. Farahian. 2011. Teaching culture explicitly through literature to EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies* 1 (12): 1756-1761.
 - 18- Sari±oban A. and H. Kü±ükoÂlu. 2011. Using literature in EFL classes: Short story. In *1 st International Conference on Foreign Language teaching and Applied Linguistics 2011, Sarajevo* 160- 170.
 - 19- Savvidou, C. 2004. An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal* 5 (12).
 - 20- Sell, J. 2005. Why teach literature in the foreign language classroom. *Encuentro* 15: 87- 93.
 - 21- Shanahan, D. 1997. Articulating the relationship between language, literature and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research. *The Modern Language Journal* 81 (2): 164- 174.
 - 22- Snow, M.A. 1998. Trends and issues in content-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics* 18:243-267.
 - 23- Spack, R. 1985. Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps. *TESOL Quarterly* 19: 703-725.
 - 24- Tedick, D., K. Jorgensen and T. Geffert. 2001. Content-based language instruction: The foundation of language immersion education. *The Bridge: from Research to Practice, ACIE Newsletter* 2-8.

تطوير متكامل إلكتروني لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. مارك مول

Leuven Language Institute - Faculty of Arts - KU Leuven – بلجيكا

١ ملخص

منذ عدة سنوات طوّرتنا في Leuven Language Institute بلجيكا وسائل خاصة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة للناطقين باللغة النيرلاندية. أسسنا الوسائل التعليمية على ثلاثة مقومات، وهي: أولاً: معجم تعليمي عربي – نيرلاندي – عربي نُشر في مجلدين سنة ٢٠٠١ وهو الأول من نوعه^(١). ثانياً: طوّرتنا منهجاً دراسياً سميناه «لا مفر» يعتمد على أحدث التعليم، ويمكن الطلاب من أن يحفظوا الألفي كلمة الأكثر شيوعاً في سياقها. ويتقنوا قواعد اللغة العربية في ظرف ثلاثة فصول، ما يساوي مدة دراسة لغات أوروبية بنفس المستوى. المقوم الثالث: هو مجموعة من نصوص عربية ممثلة، جمعناها وأدخلناها في الحاسوب مرمّزاً (tagged). المشروع الجديد الذي نبدأ تنفيذه حالياً هو أن نقوم بإدراج هذه المقومات الثلاثة في بنك معلوماتي بثلاثة أعمدة. العمود الإلكتروني الأول وهو القاموس، متوافر عبر شبكة الإنترنت^(٢). أما في السنوات الثلاث القادمة فسندرج العمودين الآخرين في بنك المعلومات لنستخرج منها آليات تمارين مناسبة لكل طالب.

٢ الأساس الأول: تطوير معجمين تعليميين عربي – نيرلاندي (هولاندي) – عربي

١, ٢ تاريخ تطوير القاموسين.

سنة ١٩٨٠ لم يكن هناك قاموس عربي – هولاندي بعد. من أراد دراسة اللغة العربية اضطر وقتئذ إلى ان يعتمد على القاموس المشهور عربي – انجليزي للكاتب الالماني «هانس وير»^(٣). ولكن سرعان ما اكتشفنا أن لذلك القاموس عيوباً مختلفة. أولاً: لم يكن قاموساً إنتاجياً. لذلك كان مفيداً في المقام الأول لمن يترجم من العربية إلى اللغة الأم. أما بالنسبة للمستعمل العربي فكان من الصعب جداً أن يجد المعاني المضبوطة بالإنجليزية نظراً لأن لكل

(1) Van Mol, M. & Berghman, K. (2001). *Leerwoordenboek Modern Arabisch – Nederlands*, Amsterdam:

Bulaaq/De Nederlandse Taalunie & Van Mol, M. & Berghman, K. (2001). *Leerwoordenboek Nederlands Modern Arabisch*, Amsterdam: Bulaaq/De Nederlandse Taalunie

(2) https://ilt.kuleuven.be/CODE/arwb/LWB_CONS/ موقع لاستشارة القاموسين الإلكترونيين هو

(3) Wehr, H. (1979). *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Wiesbaden: Otto Harrassowitz

كلمة عربية معاني تختلف اختلافاً عميقاً. ودون معلومات إضافية كثيراً ما لم يكن يجد المستعمل العربي الكلمة المضبوطة المبحوث عنها. العيب الثاني هو أنه لم يكن هناك مجلد ثان للاتجاه الآخر أي مجلد إنجليزي - عربي.

العيب الثالث هو أن ذلك القاموس كان أصلاً ألمانياً ترجمه «كوان» الى الانجليزية. ومن المعروف والمؤكد علمياً أن ترجمة قاموس ما الى لغة أخرى تؤدي دائماً الى عدد غير قليل من الكلمات أو التعابير الخطأ التي لا وجود لها ولا تستعمل على أرض الواقع الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحوال إلى ترجمات خطأ، وبالتالي غير واضحة للقارئ. قبل مباشرة تصميم القاموس قمنا ببحث لنكتشف الطريقة الأفضل والأدق لتأليف قاموس عصري عربي - نيرلاندي. في الوهلة الأولى فكرنا أن نترجم قاموس «هانس وير» إلى النيرلاندية. ولكن قبل أن نأخذ قراراً حاسماً حول طريقة تطوير قاموسنا قمنا ببحث لنكتشف أفضل طريقة لتطوير قاموس عربي - نيرلاندي^(١). خطة بحثنا كانت كما يلي: بحثنا في قاموس «هانس وير» عن الكلمات الإنجليزية المعبر عنها بالفعل العربي «عَمَل». فوجدنا أن قاموسه يضم ٣٦ كلمة إنجليزية تناسب فعل «عَمَل». بعد ذلك قمنا بالتجربة التالية: بحثنا في القاموس الإنجليزي - النيرلاندي المشهور «فان دال»^(٢) عن كل الكلمات النيرلاندية التي تناسب تلك الكلمات الست والثلاثين الانجليزية. ويا للدهشة، فقد وجدنا ٢٥٦ كلمة نيرلاندية تناسب الكلمات الإنجليزية الواردة في قاموس «هانس وير» مقابل كلمة «عَمَل». بعد ذلك بحثنا في مجموعة النصوص لنكتشف أيّاً من تلك الكلمات المتتين والست والخمسين النيرلاندية تناسب معاني كلمة «عَمَل» العربية. وبعد بحث دقيق وجدنا أن إحدى وثلاثين كلمة نيرلاندية فقط من قائمة الـ ٢٥٦ تناسب كلمة «عَمَل» العربية. وهذا يعني أننا لو ترجمنا قاموساً عربياً - إنجليزياً إلى اللغة النيرلاندية لكان اثنا عشر بالمائة فقط من الكلمات المدرجة فيه صحيحة، وثان وثانون بالمائة معاني أو كلمات خطأ. لذلك قررنا أن نؤلف قاموساً على أساس ترجمة نصوص عربية أصيلة، كلمة كلمة، وجملة جملة، لنحدّد لكل كلمة معناها الصحيح في سياق كل جملة. من الواضح أننا اخترنا بهذا القرار الطريق البطيء، لكنه من جهة أخرى الطريق الصحيح الدقيق وعظيم الفائدة.

بدأنا تحرير القاموس سنة ١٩٨٠ وفي البداية ترجمنا في كل ساعة نحو خمسين كلمة لا غير. لم يكن لدينا آنذاك حواسيب وكان كل العمل يدوياً. أما سنة ١٩٨٥ فظهرت الحواسيب الشخصية الأولى، وبقمنا بنقل كل معلوماتنا على حاسوب آبل وحفظناها في برنامج لمعالجة النصوص. سنة ١٩٩٠ ظهرت البرامج الأولى لتأليف بنوك

(1) Van Mol, M. (2000). The development of a new learner's dictionary for Modern Standard Arabic, the corpus linguistic approach. *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress*, 831-836

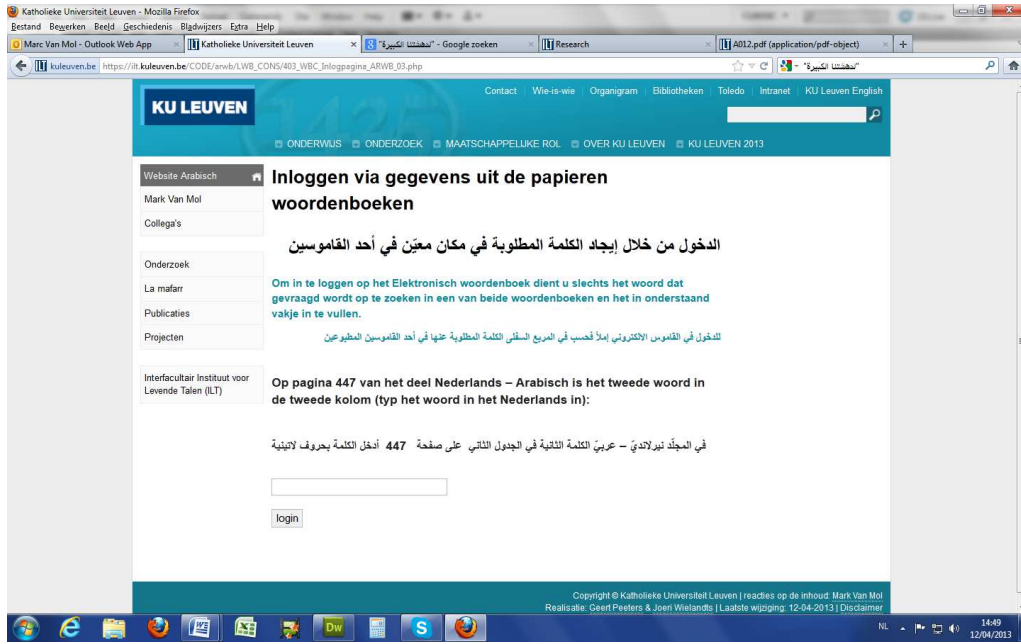
(2) Martin, W. & Tops, G. (1998). *Van Dale Big Dictionary, English - Dutch*, Utrecht Antwerpen: Van Dale Lexicografie

معلوماتية. حينئذ نقلنا كل المعلومات التي ازداد حجمها إلى بنك معلوماتي من الماركة "د٤". وسنة ١٩٩٨ طوّرتنا برنامجاً خاصاً لتحويل قاموسنا العربي - النيرلاندي إلى قاموس نيرلاندي - عربي. هذه العملية التي قام بها الحاسوب نفسه دامت ٧٢ ساعة. بعد تلك العملية واصلنا تنقيح القاموس النيرلاندي - العربي وأضفنا إليه كلمات نيرلاندية شائعة لا يوجد لها مقابل بالعربية؛ لأنها تعبيرات خاصة بالثقافة النيرلاندية. بعد ذلك حان وقت نشر المجلدين وذلك سنة ٢٠٠١. لا يحتوي القاموس على مفردات اقتبسناها كلها من نصوص عربية أصيلة فحسب، بل يضم أيضاً أكثر من ١٧,٠٠٠ جملة مفيدة وتعبيرات عربية أصيلة وشائعة.

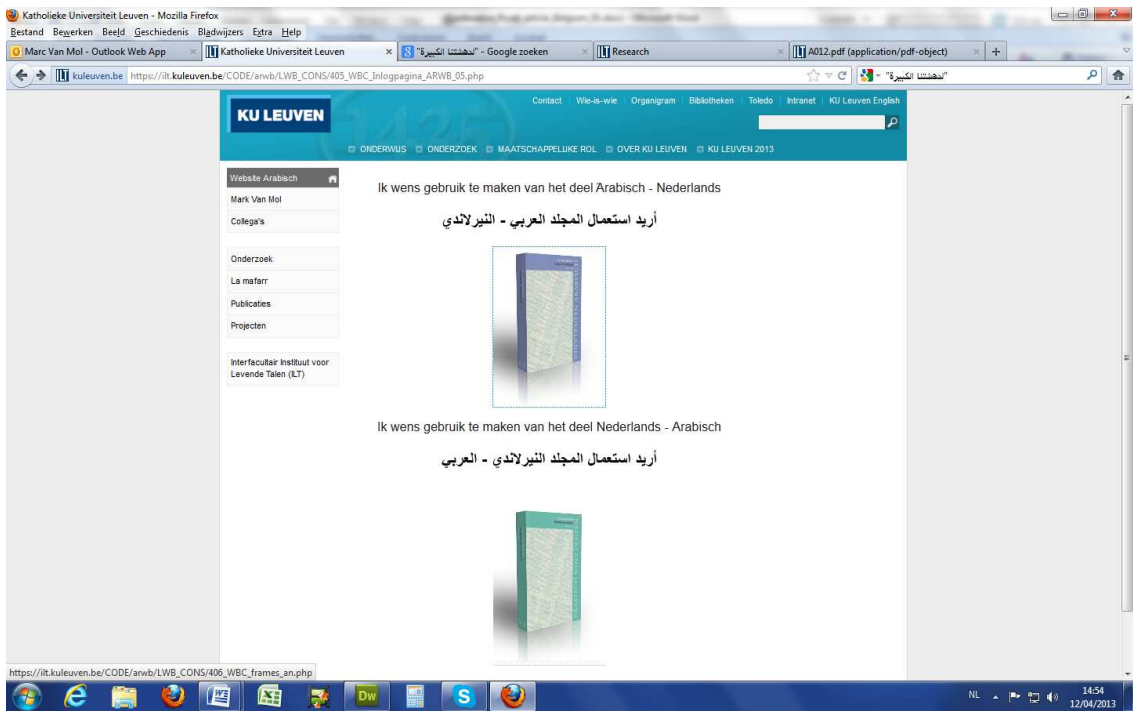
اخترنا ماركة البنك المعلوماتي "د٤" على أساس كفاءته التامة باللغة العربية، ولأنه لبّى كلّ طلباتنا آنذاك. ولكن عيب البرنامج "د٤" هو أنه يحتاج إلى مبرمج متخصص، الأمر الذي عرقل تطوير برامج إضافية لجهل المبرمجين باللغة العربية. لذلك بحثنا سنة ٢٠١١ عن إمكانيات أخرى لمواصلة تطوير البنك المعلوماتي بطريقة أسهل. وجدنا ذلك في دمج `mysql` و `php` إضافة إلى البرامج العادية المستعملة لتطوير مواقع في الإنترنت وهي `html` و `css`. والحمد لله نجحنا في أن ننقل كل معلوماتنا المعجمية التي كانت مخزونة في "د٤" إلى الصيغة الجديدة المسماة `mysql`. هذا التحويل مكّننا من تحويل قاموسنا إلى قاموس إلكتروني متوافر في الإنترنت، وقابل للمطالعة عبر الوب منذ هذه السنة ٢٠١٣.

٢, ٢ شكل القاموس الإلكتروني وفوائده.

شكل القاموس الإلكتروني وفوائده الإضافية متّصل بعضها ببعض. أول مسألة واجهتنا كانت الدخول إلى القاموسين الإلكترونيين. هنا قرّنا ما يلي: عندما يصل المستعمل إلى صفحة القاموس الأولى في الواب يعطى له رقم صفحة من صفحات القاموس الكتابي، بالإضافة إلى رقم عمود، ورقم سطر ما. ويطلب من المستعمل أن يبحث عن الكلمة الموجودة في ذلك المكان، وأن يملأها في المربع في الوب ليدخل إلى القاموس الإلكتروني. هذا لكي تتأكد دار النشر من أنّ المستعمل اشترى وامتلكه فعلاً القاموس الكتابي. في أسفل صفحة الدخول نري المستخدم صورة الدخول الأولى هذه. بعد أن أدخل المستعمل الكلمة المطلوبة في المربع يصل الى شاشة ثانية حيث يختار أي مجلد يريد البدء به.



شاشة الدخول



الشاشة الثانية حيث يختار المستعمل المجلد المرغوب فيه

ترى أسفل الشاشة الثانية التي عندما يضغط فيها المستعمل على غلاف أحد القاموسين يدخل في المجلد المراد. من بين فوائد القاموس الإلكتروني مقارنة مع القاموس الكتابي، العناصر التالية: أولاً سرعة البحث. يستطيع المستعمل أن يجد في لمح البصر المعاني والتعابير التي يبحث عنها. ثانياً إمكانية الانتقال السريع من المجلد العربي – النيرلاندي إلى المجلد الآخر. جرّبت بنفسني أن أنتقل بين المجلدين على التوالي، الأمر الذي يصعب مع الكتب

المطبوعة؛ لأنّ الانتقال في هذه الحال متعب ويستغرق وقتاً طويلاً. من المدهش فعلاً أن ينتقل المستعمل عند استعمال القاموس الإلكتروني كثيراً بين القاموسين. السبب هو أنّه أحياناً يجد في المجلد الأول بعض الكلمات المفيدة، ولكنه في ذهنه يتذكّر إمكانية أخرى أصلاً كان أم كلمة. إذن في ظرف ثانية بإمكانه أن يتحقّق من قيمة خياره المحتمل الآخر.



In dit veld verschijnen de resultaten van uw zoekopdrachten - في هذا المجال تظهر نتائج بحثك



في هذه الشاشة ترى بكل وضوح أنّ المستعمل يستطيع أن ينتقل بسهولة من مجلد إلى مجلد آخر.

في الشاشة أعلى بإمكانكم أن تروا ما هي إمكانيات البحوث، إذ في المربع الأول في اليسار يستطيع المستعمل أن يبحث عن كلمة المدخل التي من المفروض أن يدخلها المستعمل مشكّلة. فمثلاً عندما يدخل كلمة «طويل» يجد كلاً من الكلمتين «طويل» و«طويلاً». في المربع الثاني بإمكانه أن يكتب كلمة غير مشكّلة. لهذا المربع فائدة كبيرة أيضاً. لنأخذ مثلاً كلمة «ناب». في القاموس المطبوع على المستعمل أن يبحث في ثلاثة أمكنة مختلفة في القاموس. في القاموس الإلكتروني نعطي كل الإمكانيات في آن واحد، كما نريكم في الصورة أسفل. في تلك الصورة ترى أنّ ثلاث إمكانيات تظهر. أولاً كلمة «ناب» بمعنى «بشع»، ثانياً كلمة «ناب» كما في التعبير «كشّر عن أنيابه» وثالثاً الفعل «ناب». في نفس الوقت بإمكانكم أن تروا الصيغة الإنتاجية للقاموس الإلكتروني. إذ عندما يترجم العربي كلمة ما إلى لغة أجنبية فإنه لا يجد دائماً بسهولة أيّ كلمة أجنبية يختارها. للمساعدة في الاختيار أضفنا عموداً خاصاً

يعطي مرادفات عربية وذلك تحت عنوان: «ماذا تعني؟». فمثلاً إذا قصدت الفعل «نَابَ» فإنك تختار بين «مثل» و«عوض»، وهكذا تجد بسهولة الكلمة الأجنبية التي تكون إما «vertegenwoordigen» وإما «vervangen» هنا طبعاً باللغة الهولندية.

Arabisch	woordsoort	nr	معنا تعني	Nederlands	Arabische expressie	Nederlandse expressie
نَابَ	bn.	1	نَشِع	weezinwekkend walgelijk wansmakelijk		
		2	خَاف	onbeleefd misplaatst onbehoorlijk ongepast		
نَابَ	zn.	1	عَامَ	hoektand snijtand	كَشَّرَ عَنْ أَتْيَابِهِ	zijn tanden laten zien
		2	نَبِيل	slagtand stootand		
نَابَ	onov.wv.	1	مَثَّلَ	vertegenwoordigen		
		2	عَوَّضَ	vervangen in de plaats komen van in de plaats staan van de plaats innemen van		

بحث المعاني من خلال كلمة غير مشكّلة

في المربع الثالث تُدخل كلمة مشكّلة. في المربع الرابع بإمكانه أن يبحث من خلال الجذر وفي المربع الخامس يستطيع أن يبحث عن كلمة في جمل القاموس. تجدون مثلاً من ذلك البحث أسفل.

Deel Arabisch - Nederlands

Naar deel Nederlands - Arabisch
إلى المعجم النورلندي - العربي

Ingang woordenboek
مدخل
Toelichting - تطبيق

Arabisch ongevocaliseerd woord
كلمة عربية غير مشكولة
Toelichting - تطبيق

Arabisch gevocaliseerd woord
كلمة عربية مشكولة
Toelichting - تطبيق

Stam
جذر عربي
Toelichting - تطبيق

Zoeken in voorbeeldzinnen
البحث من خلال جمل مفيدة
Toelichting - تطبيق

Zoeken op woordvormen
البحث من خلال كلمات مسهورة
Toelichting - تطبيق

Arabishe uitdrukking	Nederlandse uitdrukking
آلَى عَلَى تَقْسِيهِ أَنْ	bij zichzelf zweren om
أَبْتَقْتُ عَلَى التَّقَاخَةِ	ze liet de appel onaangeroerd
أَبْتَقَى عَلَى	onberoerd laten
	onaangeroerd laten
أَتَى الإِضْرَابُ إِحْتِجَاجًا عَلَى	de staking vond plaats uit protest tegen
أَتَى الْحَرِيقُ عَلَى الْمَحَاصِيلِ	de brand vernielde de oogst
أَتَى رَدًّا عَلَى	een antwoord zijn/vormen op
	gebeuren als antwoord op
	onverwacht komen

البحث عن كلمة في الجمل المفيدة والتعابير

Deel Arabisch - Nederlands

Naar deel Nederlands - Arabisch
إلى المعجم النورلندي - العربي

Ingang woordenboek
مدخل
Toelichting - تطبيق

Arabisch ongevocaliseerd woord
كلمة عربية غير مشكولة
Toelichting - تطبيق

Arabisch gevocaliseerd woord
كلمة عربية مشكولة
Toelichting - تطبيق

Stam
جذر عربي
Toelichting - تطبيق

Zoeken in voorbeeldzinnen
البحث من خلال جمل مفيدة
Toelichting - تطبيق

Zoeken op woordvormen
البحث من خلال كلمات مسهورة
إبتسمت

Woordvorm	Arabisch woord	Stam	Gedeeltelijk gevocaliseerde vorm	Woordsoort	Subcategorie	geslacht	Detailvorm 01	Getal	Naamval Tijd	Detailvorm 02	Taainiveau
ابتسمت	إِبْتَسَمَ	يَسْمُ	إِبْتَسَمْتُ	WERKWOORD	0	VROUWELIJK	ACTIEF	ENKELVOUD	VERLEDEN TIJD	DERDE PERSOON	STANDAARD
			إِبْتَسَمْتُ	WERKWOORD	0	ONZIJDIG	ACTIEF	ENKELVOUD	VERLEDEN TIJD	EERSTE PERSOON	STANDAARD
			إِبْتَسَمْتُ	WERKWOORD	0	MANNELIJK	ACTIEF	ENKELVOUD	VERLEDEN TIJD	TWEEDE PERSOON	STANDAARD
			إِبْتَسَمْتُ	WERKWOORD	0	VROUWELIJK	ACTIEF	ENKELVOUD	VERLEDEN TIJD	TWEEDE PERSOON	STANDAARD
			إِبْتَسَمْتُ	WERKWOORD	0	VROUWELIJK	PASSIEF	ENKELVOUD	VERLEDEN TIJD	DERDE PERSOON	STANDAARD

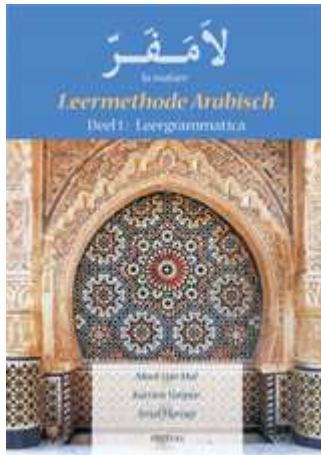
نتيجة بحث عن صيغة لكلمة ما.

في أعلى الشاشة نرى أنه بإمكان المستعمل أن يبحث في المربع السادس عن صيغة أية كلمة عربية، فمثلا عندما يدخل صيغة «ابتسمت» يجد النتيجة كما تظهر في الشاشة أعلى.

الشاشة أعلى تحتوي على عناصر مهمّة لتحليل اللغة العربية. المعلومات طبعاً باللغة النيرلاندية، والشرح كالتالي: في العمود الأول من اليسار تجد الصيغة التي أدخلها المستعمل. في العمود الثاني تجد الكلمة كما تظهر في القاموس، مثلاً: «إِبْتَسَمَ». عندما يضغط المستعمل على هذه الكلمة تظهر في الشاشة بالمعاني المختلفة. في العمود الثالث نرى أصل الكلمة، وفي العمود الرابع كل الصيغ النحوية الممكنة. في الأعمدة الأخرى تعطى المعلومات النحوية المناسبة لكل صيغة منها: «فعل»، «مذكر أو مؤنث»، «ماض أو مضارع» الخ. للاختصار ننهي هنا مناقشة المقوم الأول الذي هو القاموس الإلكتروني.

٣ المقوم الثاني: تطوير منهج دراسي جديد اسمه «لا مفر»

فيما يلي نقتصر على وصف مزايا المنهج الجديد والمبادئ التعليمية التي أسسنا عليها هذا المنهج^(١).



١, ٣ بعض عيوب الكتب التقليدية

ما العيوب التي نجدها بكثرة في الكتب التعليمية التقليدية؟ قبل أن نعالج هذه المشكلة لا بدّ من لفت الانتباه إلى أنّ وضع الدراسة ومناخه يلعبان أيضاً دورهما في تصميم المنهج واختياره. وبالفعل، إذا كان الطلاب الذين يحضرون دروس لغة أجنبية ما ينتمون إلى جنسيات مختلفة، وإذا كانت لغتهم الأم تختلف بينهم، فمن الصعب أن نستعمل مثلاً تمارين ترجمة لنصوص وجمل. من المفروض أن يكون التعليم في تلك الحالات باللغة المستهدفة فقط. ولكن في منهجنا استهدفنا جمهوراً نيرلاندياً بحتاً. لذلك كثيراً ما نقوم باستعمال اللغة الأم للطلاب أي النيرلاندية لأنهم يشكّلون في الدراسة جماعة لغتهم الأصلية الواحدة. هذا الأمر يسهّل شرح قواعد اللغة العربية بلغتهم الأم، وهكذا يفهمون في أسرع وقت ممكن لنطق قواعد اللغة العربية. ثانياً بإمكاننا أن نقدّم لهم تمارين ترجمة كثيرة لكل

(1) Van Mol, M., Marogy, A & Vanpee, K. (2007). *La Mafarr*, Leuven: Peeters (ثلاثة مجلدات)

من اللغة الأم إلى اللغة العربية والعكس. لا نشكّ في أنّه بإمكان اللغة الأم أن تلعب دوراً أساسياً وجوهرياً في دراسة لغة أجنبية ما. لا سيما لأنها اللغة التي يتقنها الطالب ويتقنها في أصولها وفي كل ثناياها الدقيقة. نرى أنّ للغة الأم رصيد هائل يستطيع أن يعتمد عليه الطالب، وأن يستخرج منه العناصر الملم بها ليطلع فيها اللغة الجديدة التي يدرسها.

٣, ٢ مزايا المنهج الجديد «لا مفرّ».

قبل أن نباشر وصف مزايا المنهج الجديد نريد أن نوّكد أنّ هذا المنهج كتابي نُشر سنة ٢٠٠٧ وأنّ صيغته الإلكترونية هي التي فقط تحت التطوير.

٣, ٢, ١ تأسيس المفردات على قائمة تردّد الكلمات

اخترنا الكلمات الألفين الأكثر شيوعاً في بحوثنا السابقة حول تردّد الكلمات العربية. راجعنا لهذا الهدف مجموعة من النصوص العربية تضمّ ٠,٠٠٠, ٠٠٠, ٤ كلمة.

٣, ٢, ٢ توفير عدد مهم من التعبيرات الشائعة

أدخلنا في المنهج عند كل درس تعبيرات شائعة أضفناها إلى قائمة المفردات، وعددها يتجاوز ستائة كلمة. نطلب من الطلاب أن يحفظوا كل هذه التعبيرات المفيدة؛ لأنها ستساعدهم كثيراً على تطبيق معرفتهم اللغوية بطريقة سلسلة. من ذلك مثلاً: «بالإضافة إلى ذلك»، «خاصة وأنّ»، «أما فيما يخصّ ف» الخ.

٣, ٢, ٣ شرح النحو أولاً.

أحد الأسباب التي جعلتنا نطبّق هذا المبدأ هو أنّ أستاذنا العربي الذي علّمنا اللغة العربية قصّ علينا حكمة تتعلّق بدراسة اللغة العربية قال: اللغات الأجنبية كلها تقرؤها أولاً وتدرسها من خلال القراءة. أما اللغة العربية فلا تجيد قراءتها إلاّ بعد أن تدرسها بعمق. بعبارة أخرى، خلافاً للغات الأوروبية، في تعليم اللغة العربية الدراسة تسبق القراءة. شعرنا أنّ ذلك صحيح جداً، وفي المقام الأول؛ لأنّ معظم نصوص اللغة العربية غير مشكّل، الأمر الذي يحتاج إلى تفسير مسبق.

٣, ٢, ٤ تصميم النحو وتركيبه.

صمّمنا شرح النحو بالطريقة التالية. بدأنا بالعناصر الأكثر سهولة، مروراً تدريجياً إلى العناصر المعقّدة. إنّ منهج «لا مفرّ» يحتوي على النحو العربي بأكمله، وذلك ضمن خمسة وعشرين درساً فقط لا نعالج الأفعال العربية مثلاً إلاّ ابتداء من الدرس الثاني عشر. هذا يعني أنّنا بدأنا بمعالجة الأفعال تقريبا في نصف المنهج، ولماذا؟ أولاً لأنّ تصريف الأفعال وأوزان الأفعال باللغة العربية معقّدة بعض الشيء، ولا يليق أن نعبيّ الطلاب بتلك الأمور في

بداية دراستهم. أما السبب الرئيسي فهو أن اللغة العربية لها ميزة خاصة لا تمتلكها اللغات الأخرى، وهي أن العرب لديهم إمكانية التعبير عن أشياء كثيرة دون استعمال أفعال إطلاقاً. لذلك لا نعالج الفعل في الدروس الأحد عشر الأولى. أقدم بعض الأمثال فقط لأوضح موقفنا. للغة الإنجليزية نفس الأهمية للفعلين «to be» و «to have» مثلما في اللغة العربية. ولكن اللغة العربية لا تلجأ إلى أفعال لتعبّر عن هذه الوقائع. كلنا نعرف حلّ اللغة العربية في تلك الحالات ولا نحتاج إلى المزيد في هذا الأمر.

ولكن نتيجة هذا التصوّر هو أن كثيراً من الطلاب يعبرون جيداً عن وقائع كثيرة دون استعمال فعل واحد في الفترة الأولى من دراستهم. على سبيل المثال: يحاولون في بداية دراستهم أولاً أن يعبروا عن أنفسهم باستعمال جمل لا تحتوي على أفعال، كقولهم: «أهذه كأس أم طبق؟»، «تلك المرأة مريضة جداً.»، «ميدان هذه القرية الصغيرة مستدير.»، «إما... وإما...»، «لا... ولا»، «أنا نفسي طيب.»، «هناك خبز.»، «غريب أن المعلم غائب.» «عنده ثلاثة كتب»، «وراء الصيدلية مصرف.»، الخ. هكذا نركّز أولاً على الجمل البسيطة، ولا ندرج الأفعال إلاّ بعد أن يتقن الطلاب تراكيب الجمل البسيطة. وحالما يلمّ الطلاب بهذه التراكيب الأساسية يباشرون مستوى أعلى وهو دراسة الأفعال والجمل المركّبة.

المبدأ الثاني بالنسبة للنحو هو أننا نعالج أولاً العناصر الأكثر شيوعاً مروراً الى بالعناصر النحوية النادرة نسبياً، وهذا لا يحتاج فيما نظنّ إلى تعليق. المبدأ الثالث هو اتباع صيغة منطقية في شرح النحو. بعد خبرتنا عبر عدة سنوات من التعليم خططنا نظاماً منطقياً في معالجة النحو. من المؤكّد أنّ تفسير بعض العناصر النحوية لا يمكن أن يسبق عناصر أخرى أكثر تعقيداً. الغرض من هذا التفكير هو أن نعلّم الطالب أن يستوعب العناصر الجديدة ويضيفها إلى عناصر نحوية أخرى هو ملّم بها. المبدأ الرابع هو أن نقسم عناصر النحو إلى وحدات صغيرة. أعطينا كل وحدة رقماً. هذا المبدأ مهمّ لأنه يسمح للطالب أن يجد بسرعة العناصر النحوية التي تتعلّق بتمرين ما. في كل صفحة لا يرد رقم الصفحة فحسب، بل في حافة الصفحة رقم الفقرة النحوية أيضاً. كما ذكرنا آنفاً يستفيد منها الطلاب عندما يحلون تمارينهم.

٥, ٢, ٣ تصميم التمارين وتركيبها.

لا أحد يستطيع أن يتقن قواعد لغة ما بلا تمرين وتدريب. صمّمنا التمارين على النحو التالي: كل درس نشرح فيه النحو، تليه عدّة تمارين. ما يميّز هذه التمارين هو أولاً وقبل كل شيء، أن نكرّر في كل سلسلة منها - أي بعد كل درس - سائر الكلمات التي مرّت على الطلاب في الدروس السابقة، كسائر العناصر النحوية التي درسوها في الدروس السابقة. هذا يعني أننا نواجه الطلاب في كل درس بكل الكلمات التي درسوها، وكذلك بسائر العناصر

النحوية. ولذلك أيضاً سميناً هذا المنهج «لا مفرّ» لأنّ الطلاب لا يمكنهم الفرار لا من دراسة الكلمات التي وُفّرت لهم، ولا من دراسة النحو. طبعاً هذا أمر صعب عليهم بعض الشيء، من جهة، ولكن من جهة أخرى هو دافع كبير لأنّهم يكتشفون بأنفسهم كلاً من العناصر التي أخذوا في فهمها وتطبيقها، والعناصر التي تتطلب تركيزاً أكبر، الأمر الذي يختلف من طالب إلى طالب. هذه الطريقة تتيح للطلاب الفرصة ليكتشفوا بعد كل درس قوتهم وضعفهم. هناك شيء مهمّ آخر وهو أنّنا أضفنا في التمارين على كل جملة أرقام النحو المطبّقة في تلك الجملة. عند الحاجة إذن بوسع الطالب أن يجد بسرعة الفقرة التي يُشرح فيها النحو وذلك بواسطة رقم النحو ليراجع ما قيل هناك.

هذا التكرار مهمّ جداً سيكولوجياً؛ لأننا نرى أنّ هناك مرحلتين أساسيتين من المعرفة بالنسبة لدراسة اللغات. المرحلة الأولى هي أن يدرك الطالب ويفهم عنصراً نحويّاً ما. بالفهم والإدراك هما الخطوة الأولى في دراسة كل لغة. هذه المرحلة تسمّى باللغة الألمانية «Die aha Erlebnis». يستخدم هذا التعبير؛ لأنّ الإنسان عندما يأخذ في الإدراك فهناك شيء يدفعه على القول: «آه» أو «آه الآن فهمتُ». « ولكن في تعليم اللغات لا تكفي هذه المرحلة لأنّه سرعان ما ينسى الطالب ما أدرك وفهم. ولذلك تصميم تمارين ملائمة مهمة جداً لأنها تضع الأمور المدروسة من جديد تحت اهتمام الطالب. وربما عليه أن يعود من جديد إلى فقرة النحو التي تناولت العنصر الذي نسيه. وعند مراجعته النحو ستعود إليه الفكرة التي فهمها ونسيها. وهذه المرحلة نسميها مرحلة «Die Ach ja Erlebnis» وتعني باللغة العربية: «طبعاً، الآن تذكّرتُ من جديد. « وقد علّمتنا الخبرة أنّه لا بدّ من تكرار هذه المرحلة سبع مرات قبل أن يصبح تطبيق القاعدة النحوية آلياً. وحالما يصبح تطبيق قاعدة نحوية آلياً يكون الطالب قد أصبح مؤهلاً لتعلم عناصر جديدة لم يدرسها من قبل.

لا يحتوي المنهج على تمارين كتابية فحسب. صمّمنا أيضاً تمارين شفوية، وذلك على المنوال التالي: لكل درس سلسلة من الصور التقطناها في عدّة دول عربية. خلف كل صورة سلسلة من الأسئلة متعلّقة بها. مضمون الأسئلة متناسب مع مضمون كل درس. ينقسم الطلاب إلى فرق، اثنين اثنين، ويطرحون الأسئلة بعضهم على بعض. هذه الدروس تلقى باللغة العربية فقط. وهكذا يتعلّمون شيئاً فشيئاً

الحوار.



B6/12

(Gebruik voor het antwoorden ook: إِبْرًا، وَإِبْرًا، بِغَيْرِ رَحِيْقَةٍ، ثَانِيًا، أَوَّلًا en voor negatie ook بِغَيْرِ رَحِيْقَةٍ.)

- 6 صَبَاح (مَسَاء) الْخَيْرِ. كَيْفَ حَالُكَ؟ مَا هَذَا؟ (هَلْ) تِلْكَ مَدِينَةٌ كَبِيرَةٌ؟ (هَلْ) هُنَاكَ مُجْرِمُونَ فِي الْمَدِينَةِ؟ (هَلْ) تِلْكَ دَارَ الْوَزِيرِ؟ (هَلْ) هُنَاكَ تَوْرَةٌ الْآنَ؟ (هَلْ) هُنَاكَ مَثْرُو؟ (هَلْ) هُنَاكَ جَبَلٌ؟ (هَلْ) الْمُوَاطِنُونَ هُنَاكَ مَسْرُورُونَ؟ (هَلْ) أُوْبِرًا تِلْكَ الْمَدِينَةُ جَدِيدَةٌ؟ (هَلْ) هُنَاكَ بَاخِرَةٌ مِنْ فَضْلِكَ؟
- 7 (هَلْ) مَكْتَبُ الْجَرِيدَةِ هُنَاكَ فِي الْيَسَارِ؟ (هَلْ) فِيهِ الْآنَ صَحَافِيُونَ وَمُصَوِّرُونَ وَمُرَاسِلُونَ؟ وَأَيْنَ دَارَ الْمُؤَلَّفِ؟ مَا هُوَ اسْمُ ذَلِكَ الْمِيدَانِ؟ (هَلْ) الْقُنْصَلِيَّةُ فِي ذَلِكَ الْمِيدَانِ؟ (هَلْ) الدَّبْلُومَاسِيُونَ الْآنَ مَوْجُودُونَ فِي الْقُنْصَلِيَّةِ؟ (هَلْ) فِي نَفْسِ الْمِيدَانِ أَيْضًا صَيْدِيَّةٌ؟ (هَلْ) هَذَا مِيدَانٌ عَامٌّ؟ (هَلْ) فِي تِلْكَ الْمَدِينَةِ قَرَوِيُونَ كَثِيرُونَ؟ (هَلْ) هُنَاكَ جَبَلٌ؟
- 8 (هَلْ) مَجْلِسُ الشَّعْبِ فِي تِلْكَ الْمَدِينَةِ؟ (هَلْ) دَارَ نَائِبِ الْوَزِيرِ بَعِيدٌ عَنْ ذَلِكَ الْمِيدَانِ؟ (هَلْ) دَارَ الْحُكُومَةِ أَيْضًا فِي تِلْكَ الْمَدِينَةِ؟ (هَلْ) هُنَاكَ نَفَقٌ عَمِيقٌ؟ (هَلْ) فِي النَّفَقِ سَيَّارَاتٌ كَثِيرَةٌ؟ لِمَنْ ذَلِكَ الْبَيْتُ الْكَبِيرُ؟
- 9 (هَلْ) فِي ذَلِكَ الْمَبْنَى عَلَى الْيَمِينِ مِصْعَدٌ؟ (هَلْ) فِيهِ شِقَّةٌ وَاسِعَةٌ؟ (هَلْ) تِلْكَ السَّيَّارَةُ فِي الشَّارِعِ بَيِّضَاءُ؟

6 (هَلْ) مَا مَا هُنَا مِنْ فَضْلِكَ؟

7 يَا سَيِّدِي (سَيِّدَتِي)، (هَلْ) مَدِينَتُكَ وَاسِعَةٌ؟

8 (هَلْ) الْمُسْتَشْفَى فِي مَدِينَتِكَ قَرِيبٌ مِنْ دَارِكَ؟ (هَلْ) ذَلِكَ الْمُسْتَشْفَى مُمْتَاذٌ؟ (هَلْ) الْمُسْتَشْفَى جُزءٌ لِلْكَلِيَّةِ مِنْ

فَضْلِكَ؟

نموذج من مضمون درس للحوار عن طريق الصور

بعضاً. الأستاذ يصغي إلى الحوار الناتج عن الأسئلة، ويتدخل عند الضرورة للتصحيح. ونذكر أن للمنهج أيضاً مجلداً يضمّ المفاتيح للتمارين.

بديهي أن تطوير مثل هذا المنهج لم يكن ممكناً إلا بفضل استعمال كل الإمكانيات التكنولوجية التي توفرها لنا حالياً الحواسيب العصرية. المعنى الثاني لعنوان المنهج «لا مفرّ» إذن هو أن أكثرية الطلاب يمكنهم حلّ كل التمارين في إتقان لا بأس به لقواعد اللغة العربية، ويطبّقونها كتابياً وشفوياً بلا أخطاء تذكر.

٦, ٢, ٣ تمارين إلكترونية

إننا الآن في صدد إعداد تمارين إلكترونية، ولكن ليس لدينا حالياً تفاصيل كافية حول نتائج هذا المشروع؛ لأنه تحت التطوير.

٤ مجموعة من نصوص عربية أصيلة ممثلة ومرمّزة

أردنا أن نكوّن مجموعة من النصوص العربية الأصيلة ممثلة ومرمّزة في آن واحد. هناك الآن عدد لا بأس به من مجموعات نصوص عربية. أما اختلال هذه المجموعات فهو أنها إما غير ممثلة أو غير مرمّزة.

١, ٤ تصميم مجموعة نصوص ممثلة ومحدودة

لذلك قرّرنا أن نجمع مجموعة من النصوص العربية الأصيلة ممثلة ولكن بأيّ منهجية؟ لم نستخرج النصوص العربية من الإنترنت لأننا من خلاله لا نستطيع أن نضمن أن تكون النصوص ممثلة. لذلك قرّرنا أن ننسخ نصوصاً من صحف وكتب مختلفة وندخلها في برنامج لمعالجة النصوص في حاسوب من الماركة آبل ماكنتوش.

٢, ٤ طريقة تكوين مجموعة النصوص.

الشرط الأساسي لتكوين مجموعة من النصوص أن تكون طبيعتها تمثيلية. لذلك اخترنا عينات ممثلة بتوازنها ودقتها على نحو ما يجري في أبحاث علم الاجتماع. قمنا أولاً باختيار المصادر، وحددناها كالتالي: أولاً جزءاً لنصوص إعلامية ومنه مصادر شفوية وكتابية. المصادر الشفوية تحتوي على برامج تلفزيونية بُثت من خلال الساتلايت، ومنها برامج شكلية كالنشرات الإخبارية، ومنها غير الشكلية كالحوارات وغيرها. من جهة أخرى تحتوي المصادر الكتابية على كل من الصحف والمجلات. كل من المصدرين يحتوي على مليونين وخمسة مئة ألف كلمة.

ثانياً: جزءاً للأدب يضمّ مؤلّفات خيالية (مليونان وخمسة مئة ألف كلمة) ومؤلّفات غير خيالية (بنفس العدد) تتناول شتى المواضيع، ابتداءً من النصوص العلمية والإعلامية إلى كتب السير. ثالثاً: الكتب المدرسية من دول عربية مختلفة، ولكن الكتب التي تُستعمل لتعليم اللغة العربية للتلاميذ العرب لا غير.

الشرط الثاني الذي حدّد اختيارنا كان البلدان التي صدرت فيها تلك النصوص. حدّدنا لمجموعة النصوص خمسة بلدان وهي: المملكة العربية السعودية، مصر، المغرب، لبنان ومصدراً دُولياً بالنسبة للإعلام وذلك للمصادر الكتابية، أي جرائد ومجلات نُشرت في لندن، وبالنسبة للمصادر الشفوية برامج قناة الجزيرة القطرية.

من هذه المصادر اخترنا دائماً العينات بطريقة معيّنة. على سبيل المثال، بالنسبة للمؤلفات الخيالية اقتبسنا من كل كتاب أدبيّ خمسين صفحة موزّعة عبر الكتاب، وتحديد الصفحات العشر الأولى والأخيرة، الصفحات العشر في وسط الكتاب، وعشر صفحات في وسط الجزء الأول من الكتاب، وعشر صفحات في وسط الجزء الثاني من الكتاب.

الشرط الثالث يتعلّق بتاريخ النصوص. وهنا فضّلنا ان نقتصر تاريخ إصدار النصوص الى سنة ألفين لأنها بداية الألفية الثالثة ولأنّ هذا التحديد يمكّننا من أن نقارن مزايا هذه النصوص إن شاء الله مع مجموعة أخرى مماثلة سواء أكانت في المستقبل أم في الماضي.

هكذا تتمتع بمجموعة من النصوص العربية الممثّلة جاهزة لنقوم بتحليل لغوية⁽¹⁾.

5 طريقة ترميز النصوص.

من المعروف أنّ اللغة العربية تشكّل بعض العراقيل فيما يخصّ التحليل الآلي بوساطة تكنولوجيا الحاسوب. أولاً: لأنّ أكثرية النصوص غير مشكّلة، الأمر الذي لا يسهّل التحليل الإلكتروني. ثانياً: كون الكلمات مكوّنة من عناصر مختلفة، كجملة حروف «وليلقاها» المؤلّفة من أربعة عناصر، وهي: أولاً حرف العطف «و»، ثانياً الحرف «ل»، ثالثاً الفعل «يلقى» ورابعاً الضمير المتّصل «ها».

5.1 طريقة ترميز النصوص التقليدية المعقّدة⁽¹⁾.

ما الطريقة التقليدية التي يرمّز بها العلماء النصوص؟ الطريقة العادية هي أن تُضاف في آخر الكلمة مزاياها النحوية. مثلاً في القضية التي ذكرناها أعلى يكتبون وراء كلمة «وليلقاها» المزايا التالية التي أكتبها بأكملها من

اليسار الى اليمين: PRONOUN-FEMININE-POSSESSIVE-SINGULAR-
NOMINATIVE-THIRD PERSON / VERB-MASCULINE-ACTIVE-
SINGULAR-PRESENT-THIRD PERSON / PARTICLE-SIMPLE-NEUTRAL-
VERBAL-CONJUNCTIVE-PRESENT-POSITIVE / CONJUNCTION-
COORDINATING

(1) Van Mol, M. (2009). Arabic Oral Media and Corpus Linguistics, a First Methodological Outline. In R. Bassiouney (red.), *Arabic and the Media, Linguistic Analyses and applications*, (63 79) Leiden: Brill

(2) <http://corpus.quran.com/documentation/tagset.jsp> انظر مثلاً الترميز البسيط ل

لو أردنا أن نرمز مجموعة من النصوص بهذه الطريقة التقليدية، لوجدنا أنفسنا أمام عمل هائل لا نرى له نهايته و غير فعّال إطلاقاً. لنجتنب هذه الصعوبات طوّرنا مرحلتين من الترميز.

٢, ٥ طريقة ترميزنا السلس.

١, ٢, ٥ الترميز البدائيّ.

الترميز البدائيّ أسّسناه على عبقرية اللغة العربية نفسها. فما هي تلك العبقرية يا ترى؟ هي فعلاً العراقيل التي نحوّنها إلى وسائل معينة. أي أنّنا استغللنا هذه العناصر المعرّقة بالتحديد لنسهّل أمر الترميز، وذلك بطريقة بسيطة جدا كما يلي. استفدنا من كون اللغة العربية تستعمل ستّ علامات إعجام أو حركات، لتسهيل القراءة. وهي «الفتحة» و«الضمة» و«الكسرة» و«السكون» و«الشدّة» و«الهمزة». ونضيف إليها «الكشيدة». على أساس هذه العلامات السبع أسّسنا ترميزنا البدائيّ الذي يتيح تطبيقه لكل عربيّ تخرّج في المرحلة الثانوية. لكن حسب الاصطلاح التالي الذي على المرّمز أن يلتزم به. لا نستطيع هنا أن نشرح هذا الاصطلاح بكامله،^(١) ولكن أهمّ شيء هو أنّ هذا الاصطلاح متكامل لا يسمح بالالتباس.

أذكر بعض الأمثلة لأوضّح هذه الطريقة. لنتناول أولاً جملة من الحروف بين قوسين كالمثال الذي ذكرناه أعلاه وهو جملة حروف «وليلقاها». الاصطلاح المتفق عليه هو أن نضع دائماً الفتحة فوق حرف الوصل «واو» من غير أن نضعها أبداً فوق أيّ كلمة أخرى تبدأ بحرف الـ«واو». وبالعكس، الاسماء التي تبدأ بحرف الـ«واو» نضع فيها الحركة فوق الحرف الثاني من الكلمة. فنكتب مثلاً كلمة «وَضَع» هكذا: «وَضَع». اصطلاح آخر هو أنّنا لا نضع أبداً حركات فوق الجذور لنميّز بين الفعل «وَضَع» الذي نكتبه هكذا: «وَضَع» أي بلا حركات إطلاقاً. بذلك نتيح للحاسوب الفرصة ليتعرف على أقسام الكلام آلياً لأنّه يعرف أنّ اجتماع الـ«واو» والكسرة يشير دائماً إلى حرف الوصل «و».

الجزء الثاني من سلسلة تلك الحروف هو «لِ». الحَلّ الذي ابتكرناه في حالات «لِ» هو التمييز الثاني: إذا كانت اللام أمام اسم، نضيف إليها كشيدتين، أي «لِ». وإذا كانت أمام فعل نُتبعها دائماً بكسرة وكشيدة. كالتالي: «لِ». بالنسبة للفعل المضارع نضع دائماً الحركة فوق الحرف الأول من الفعل المصّرّف كما في الأمثلة التالية: يلقي، يكتب،

(1) Van Mol, M. (2003) *Variation in Modern Standard Arabic in Radio News broadcasts*. Leuven: Peeters

الخ. الضمائر المتصلة دائماً مشكّلة. إذن «ها» في آخر الكلمة نكتبها «ها». بإمكاننا أن نطبّق كلّ هذا النظام بطريقة متكاملة. نميّز مثلاً بين الضمير المنفصل «هُم» والضمير المتصل «هُم» بنفس الطريقة إذ يُكتب الأول بلا تشكيل (هم) والثاني بالتشكيل (هُم). بإمكاننا أن نقول إنّ هذه هي الوسيلة التي تسمح لنا بأن نتواصل مع الحاسوب. مثال آخر نذكره عن الطريقة التي نميّز بها بين أشكال فعل ما. خذ مثلاً شكل «اكتب». قد يعني هذا الشكل إما الفعل من الوزن الرابع «أَكْتُبْ» أو المتكلم «أَكْتُبْ» أو الامر «أَكْتُبْ». نرمّز هذه الأشكال بالطريقة التالية: في الفعل الماضي الرباعي نضع دائماً الهمزة فوق الألف أي: «أكتب». للمتكلم نضع الفتحة فوق الألف أي: «أكتب». للامر نضع دائماً السكون فوق الحرف الأخير أي: «اكتب».

٢, ٢, ٥ الترميز النهائي.

نشرح في هذه الفقرات كيف نقوم بالترميز النهائي. أولاً نعلن أنّنا استعملنا للترميز كلاً من النحوين العربي والغربي. في الترميز النهائي نجمع التصوّرين. المهم أنّنا نستعمل سبعة عناصر فقط من التشكيل العربي بطريقة منظّمة تؤدّي إلى ٦٤٨ طقماً ترميزياً (Tagset). أكتفي بأن أعطي أطقماً بعض الكلمات المذكورة أعلى.

الطقم للكلمة «وَضَعَ» هو بكامله: VERB-MASCULINE-ACTIVE-SINGULAR-PAST-
THIRD PERSON

الطقم للكلمة «وَضَعَ» هو بكامله: NOUN-COMMON-MASCULINE-MASDAR-
SINGULAR

الطقم للكلمة «أَكْتُبْ» هو بكامله: VERB-MASCULINE-IMPERATIVE-SINGULAR-
PRESENT-SECOND PERSON

الطقم للضمير المتصل «ها» هو بكامله: PRONOUN-FEMININE-POSSESSIVE-
SINGULAR -THIRD PERSON

٦ الختام

المشروع الجديد الذي بدأ تنفيذه حالياً هو أن نقوم بإدراج هذه المقوّمات الثلاثة في بنك معلوماتي. العمود الإلكتروني الأول وهو القاموس جاهز ومتوافر عبر شبكة الإنترنت. أما في السنوات الثلاث القادمة فسندرج العمودين الآخرين في بنك المعلومات لنستخرج منها آلياً تمارين حسب مقدرة كل طالب.

المراجع:

- 1- Al Batal, M. (ed.) (1995). *The teaching of Arabic as a Foreign Language: issues and directions*. Utah: American Association of Teachers of Arabic. Elgibali, A., (1996). *Understanding Arabic*. Cairo: the American University in Cairo Press.
- 2- Cohen, D., (1970). *Etudes de linguistique sémitique et arabe*. The Hague: Mouton.
- 3- Kassem, M. W., Zeinab A.T. & England, L. (eds.) (2006). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 4- Martin, W. & Tops, G. (1998). *Van Dale Big Dictionary, English – Dutch*. Utrecht-Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- 5- Scholfield, P. (1995). *Quantifying Language, A Researcher's and Teacher's Guide to Gathering Language Data and Reducting it to Figures*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- 6- Van Mol, M. (2000). The development of a new learner's dictionary for Modern Standard Arabic, the corpus linguistic approach. In Heid, U. (ed.) *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress*. Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, pp. 831-836.
- 7- Van Mol, M. & Berghman, K. (2001). *Leerwoordenboek Modern Arabisch – Nederlands*, Amsterdam: Bulaaq/De Nederlandse Taalunie (معجم تعليمي عربي (نيرلاندي).
- 8- Van Mol, M. & Berghman, K.. (2001). *Leerwoordenboek Nederlands - Modern Arabisch*, Amsterdam: Bulaaq/De Nederlandse Taalunie (معجم تعليمي (نيرلاندي عربي).
- 9- <https://ilt.kuleuven.be/CODE/arwb/> موقع لاستشارة القاموسين الإلكترونيين هو -
- 10- Van Mol, M. (2003). *Variation in Modern Standard Arabic in Radio News broadcasts*. Leuven: Peeters.
- 11- Van Mol, M. (2007). Arabic and the computer: possibilities and perspectives for scientific research and educational purposes. In *Actes du colloque*

- Traitement automatique de la langue arabe edition*. Rabat : Institut d'Etudes et de Recherches pour l'Arabisation, pp. 299-317.
- 12- Van Mol, M., Marogy, A & Vanpee, K. (2007). *La Mafarr*, Leuven: Peeters (منهج لدراسة اللغة العربية في ثلاثة مجلدات)
- 13- Van Mol, M., (2008). Arabic and the Computer, In Zeinab, I. & Makhoulf, S.A.M. (eds.) *Linguistics in an age of globalization, perspectives on Arabic Language and teaching*. New York: The American University in Cairo Press, pp. 21-40.
- 14- Van Mol, M. (2009). Arabic Oral Media and Corpus Linguistics, a First Methodological Outline. In Bassiouney, R. (ed.), *Arabic and the Media, Linguistic Analyses and applications*. Leiden: Brill, pp. 63-79.
- 15- Van Mol, M. (2012). From paper dictionary to an elaborate electronic lexicographical database. *International Journal of Lexicography* 15,758-763.
- 16- Van Mol, M. (2013). Does/Did the Arab spring influence the Arabic language? Methodological issues and critical observations. In Lindquist, T. (ed.) *Proceedings of the multidisciplinary conference on Transformations in Arab World*, Multidisciplinary conference on Transformations in Arab world. Falun (Sweden), 21-22 August 2012. Van Mol, M. (2013). From lexical database to tagged Arabic corpus. *Linguistica communicatio*.
- 17- Wehr, H. (1979). *A Dictionary of Modern Written Arabic*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

اكتساب المطابقة في نعلم الناطقين بالروسية والصينية للحربية لغة ثانية - نتائج وتطبيقات

د. محمد الحوري

جامعة ميشيغان - الولايات المتحدة الأمريكية

١. المقدمة:

من الجوانب التي قد تؤثر سلباً على استخلاص النتائج السليمة من البحوث التطبيقية والتجريبية جانبان مهمان أضحي يغفل عنهما الكثير من الباحثين. فمن جانب واحد، تظالعا البحوث من وقت لآخر، وعلى مدى العقدين المنصرمين أو أكثر بنتائج، وهي، مع أهميتها، تخلو من استقصاء لدور اللغة الأم. وسواء أعلقت هذه الأبحاث بالأطر العامة المرتبطة بالمقرب التواصل، كذلك التي تتحرى فاعلية المادة التفاعلية^(١)، أم تعلقت بطرق التعليم التفاعلية أو المبنية على مَهَمَّات لغوية^(٢) لا تعباً بذكر لغة المتعلمين المشاركين الأم، وإن فعلت، فإنها تذكرها على استحياء دون أن تعرّج أثناء مناقشة المعطيات والنتائج على احتمال وجود دور أو أثر للغة الأم في تلك النتائج. ولأن للغة الأم دورها الثابت في اكتساب اللغة الثانية، يؤدي تغييب هذا الدور إلى نقص في فهم العوامل الاكتسابية المتحرّى عنها، أيًا كان نوعها.

ومن جانب آخر، نجد أن معظم البحوث قد أجريت على الإنجليزية لغة ثانية دون تقصي معرفة المشتركين المسبقة للغة الإنجليزية كماً أو كيفاً، في حين أننا نعلم أن كثيراً من المتعلمين المشاركين في البحوث قد تعرضوا أثناء تعلّمهم في المراحل الدراسية المختلفة وبنسب متفاوتة (من مرحلة الحضانة حتى المرحلة الجامعية) إلى تعلّم اللغة الإنجليزية في بلدانهم؛ كون الإنجليزية لغة عالمية منتشرة في أصقاع المعمورة، شأنها شأن اللغة العربية قبل قرون مضت. ومن ثمّ فمن البدهي أن هذه المعرفة، إذا لم تسبر وتحدد بدقة أدت إلى خلط في العوامل الاكتسابية، وتعثر في معرفتها وتحديدًا بمصداقية. ومن ثمّ فإنّ للغة العربية في عصرنا هذا دوراً أكثر فاعلية، إذا ما استخدمت في البحوث التطبيقية والتجريبية (لغة ثانية)، خاصة أننا نستطيع في الأعم الأغلب أن نحدد مستوى المتعلمين المشاركين بدقة ماعداً أبناء التراث الذين يصعب تحديد مادتهم اللغوية التي تعرضوا لها كماً وكيفاً.

وفاقاً لما تقدم ، فإن من أهداف هذا البحث التذكير بأهمية الأخذ بدور اللغة الأم قبل القيام بالبحث التطبيقي، وكذلك التأكيد على الدور المهم الذي يمكن للعربية أن تقوم به في تقدّم البحث التجريبي والتطبيقي. وأمّا الأهداف الأخرى فتتضمن عرضاً لنتائج بحث لناطقين بالروسية وآخرين ناطقين بالصينية، والتدليل على أهمية نتائج البحث من خلال التطبيقات التي يمكن الإفادة منها في مجالات تعليم اللغة العربية لغير أهلها.

يتحرّى هذا البحث اكتساب صيغ المطابقة في العدد والجنس بين الصفة والاسم الموصوف من جهة، والفاعل من جهة أخرى، وذلك اعتماداً على معطيات اكتسابية للغة العربية لغة ثانية من قبل ناطقين باللغتين الصينية والروسية في مراحل ثلاث من تعلمهم للغة العربية. وقد اختيرت الخلفيتان اللغويتان للغة الأم نظراً لشدة تشابه الخصائص النحوية والصرفية العربية بنظيراتها في اللغة الروسية، وشدة اختلافها عن تلك الموجودة في اللغة الصينية، وذلك لبحث أثر اللغة الأم في تعلم لغة ثانية في إزاء الكم اللغوي الذي يتعرض له المتعلم في بيئته الأجمية.

٢. طريقة البحث:

٢.١. المتعلّمون المشتركون في البحث:

اشترك في هذا البحث الاكتسابي (المقطعي) سبعة وخمسون متعلّماً ومتعلّمة ممن كانوا يتلقّون تعليمهم الجامعي، ويتعلّمون العربية لغة أجنبية في نفس الوقت. وقد اختيروا نظراً لعدم تلقيهم أيّ تعليم بالعربية قبل التحاقهم بجامعاتهم (في الصين وروسيا)، بالإضافة لعدم دراستهم للعربية في بلد عربي، أو إقامتهم هناك لفترة تزيد على أسبوع أو أسبوعين، خلال مدة دراستهم الجامعية، عدا طالبين في المجموعة الثالثة درسا في مصر لمدة شهر واحد. وينتمي المشتركون إلى فئتين رئيسيتين: فئة مؤلفة من الناطقين بالصينية، وفئة مؤلفة من الناطقين بالروسية. تنقسم كل فئة إلى ثلاث مجموعات بناء على ثلاثة مستويات، بحسب المدد الزمنية التي تلقى فيها المشتركون تعلّمهم للغة العربية في جامعاتهم في بلدهم الأصلي (سواء في الصين أو في روسيا): السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة، كما هو مبين في الجدول ١.

الجدول (١): المتعلمون المشتركون

المجموعات	مدة التعلم /	عدد الساعات	ذكور/ إناث	مدى	متوسط مدى
	المستوى	الإجمالي		الأعمار	الأعمار
الناطقون بالصينية					
المجموعة ١ (العدد ١٠)	سنة أولى	١٤	٥ / ٥	١٨-١٩	١٨,٥
المجموعة ٢ (العدد ١٠)	سنة ثانية	١٤	٥ / ٥	١٩-٢٠	١٩,٩
المجموعة ٣ (العدد ١٠)	سنة ثالثة	١٤	٤ / ٦	٢٠-٢٢	٢٠,٩
الناطقون بالروسية					
المجموعة ١ (العدد ٩)	سنة أولى	١٢	٥ / ٤	١٧-١٩	١٧,٧٧
المجموعة ٢ (العدد ٩)	سنة ثانية	١٠	٦ / ٣	١٨-١٩	١٨,٤٤
المجموعة ٣ (العدد ٩)	سنة ثالثة	١٠	٦ / ٣	١٩-٢١	١٩,٥٥

ومن الملاحظ في الجدول (١) أن المشتركين الناطقين بالصينية تلقوا في أثناء تعلمهم للعربية عدداً أكبر بقليل من الساعات التي تلقاها قرنائهم الناطقون بالروسية. وكما هو متوقع لم يستخدم جميع المشتركين الكتب المقررة نفسها. فالناطقون بالصينية كانوا يستخدمون سلسلة *الجديد في اللغة العربية* (غيو ٢٠٠٢، ٢٠٠٤)، وأما الناطقون بالروسية فكانوا يستخدمون كتباً مختلفة (جوشمانوف ١٩٩٩؛ خنّا ٢٠٠٦؛ فرانكا ٢٠٠٧). ما يهمننا هنا أن هذه الكتب (ضمن المنهجين المعتمدين في كلتا الجامعتين أو البلدين) تركز في مجملها على المهارات الأربع، بالإضافة إلى النصوص والقواعد، ولا تختلف اختلافاً جوهرياً في عرض الصيغ اللغوية التي يدور حولها هذا البحث.

٢.٢. الصيغ النحوية-الصرفية قيد البحث:

ترتكز صيغ البحث في هذه المقالة على صيغ المطابقة بين الصفة والاسم الموصوف، والفعل والفاعل. ففيها يتعلق بالمطابقة بين الصفة والموصوف تركز المقالة على التطابق في العدد والجنس في حالة المفرد، أي المفرد المذكر والمفرد المؤنث، بقطع النظر عن حركات الإعراب، أو حالتي التعريف والتنكير كما في الأمثلة (١)-(٢) التالية:

١. (أ) طالبٌ طويلٌ / الطالبُ الطويلُ

١. (ب) طالبٌ طويلٌ / الطالبُ الطويلُ

٢. (أ) طالبةٌ طويلةٌ / الطالبةُ الطويلةُ

٢. (ب) طالبةٌ طويلةٌ / الطالبةُ الطويلةُ

وفيما يتعلق بالمطابقة بين الفعل والفاعل تركز المقالة على صيغتي المفرد الغائب المذكر، والمفرد الغائب المؤنث في الماضي والمضارع، بقطع النظر عن حركة إعراب الفاعل، أو تقديمه، أو تأخيره عن الفعل، كما هو موضح في الأمثلة (٣)-(٦) التالية:

٣. (أ) الطالبُ يَقْرَأُ / يَقْرَأُ الطالبُ .

٣. (ب) الطالبُ يَقْرَأُ / يَقْرَأُ الطالبُ .

٤. (أ) الطالبةُ تَقْرَأُ / تَقْرَأُ الطالبةُ .

٤. (ب) الطالبةُ تَقْرَأُ / تَقْرَأُ الطالبةُ .

٥. (أ) الطالبُ قَرَأَ / قَرَأَ الطالبُ .

٥. (ب) الطالبُ قَرَأَ / قَرَأَ الطالبُ .

٦. (أ) الطالبة قَرَأَتْ / قَرَأَتْ الطالبة .

٦. (ب) الطالبة قَرَأَتْ / قَرَأَتْ الطالبة .

إذا نظرنا إلى ما يقابل هاتين الصيغتين في الصينية والروسية (اللتين هما لغتا المشتركين الأم)، فإننا نلاحظ أنه في حين أن الصينية تفتقر إلى المطابقة بين الصفة والموصوف في العدد والجنس -- كافتقارها للمطابقة بين الفعل والفاعل -- مع أنها تميز بين صيغتي الفعل الماضي والمضارع، نجد أن الروسية ليست كذلك. بل نجد في الروسية من الخصائص ما يقابلها في العربية من مطابقة بين الصفة والموصوف،^(١) و الفعل والفاعل في العدد والجنس في الزمن الماضي، مع عدم وجود للمطابقة في الجنس لضمير الغائب في الزمن المضارع.

من منظور نظري، وحسب مستجدات النظرية التوليدية (تشموسكي ١٩٩٣ وما بعد)، تُعتبر اللغات التي تفتقر للعلامات الصرفية (كتلك التي تشير إلى الجنس، أو العدد، أو إسناد الضمير إلى الفعل) ذات خصائص غير قوية، أو ما يعبر عنه بـ [-قوية]، على خلاف اللغات الأخرى التي تتصف بوجود مثل هذه العلامات الصرفية، فتعتبر حينئذ ذات خصائص قوية أو ما يرمز له بـ [+قوية]. بناء على هذا وفيما يتعلق بكلتا الصيغتين، ينتج لدينا الوضعان التاليان ٧ (أ) - ٧ (ب)، وذلك حسب لغات البحث الثلاث، وخصائصها المشتركة وغير المشتركة:

٧. أ. صينيون ناطقون بلغة ١ [-جنس] و [-قوية] يتعلمون لغة ٢ [+جنس] و [+قوية]

٧. ب. روس ناطقون بلغة ١ [+جنس] و [+قوية] يتعلمون لغة ٢ [+جنس] و [+قوية]

وبهذين الوضعين يمكننا أن نبحت أثر اللغة الأم (سواء الصينية أو الروسية) في تعلم العربية لغة ثانية.

٢. ٣. الاستنتاج أو جمع معطيات البحث:

تم جمع المعطيات الاكتسابية في جلسات فردية، استغرقت الجلسة الواحدة منها حوالي ٣٠-٤٠ دقيقة لكل متعلم مشترك. استُخدمت فيها طرائق متنوعة، كانت الغاية منها استنتاج المتعلمين (عفوياً أو شبه عفوي) لما اكتسبوه من تراكيب نحوية-صرفية، منها ما يتعلق بالصيغتين اللتين تخصان البحث، ومنها ما لا يتعلق بهما، وذلك للتمويه وعدم لفت انتباه المشترك لما يقصده، ويسعى إليه المستنطق. وتتألف هذه الطرائق الاستنتاجية من مهات وصفية وسردية، استخدمت فيها الصور والرسومات، حيث طلب من المتعلمين المشتركين:

(أ) وصف صور، وما فيها من أشخاص، وأنشطة، أو أفعال يقومون بها

(١) عدا المطابقة العددية في المنثى.

(ب) وصف فروق موجودة في بعض الصور

(ج) سرد لتفاصيل رحلتين (رحلة إلى مدينة قامت بها شابة ورحلة إلى ولاية قام بها شاب) حسب جدولين

زمنيين

(د) سرد نشاطات يومية لطالبة جامعية

(هـ) ترتيب صور لنشاطات شاب يومية، ووصفها حسب ترتيب الطالب لها.^(١)

وللفت انتباه المشتركين بعيداً عن معرفة القصد من هذه المهمات (كيلا يركزوا شعوريا على الصيغ المطلوب منهم نطقها)، طلب منهم مثلاً في المهمة (ج) أن يحدوا هل الشاب والشابة متجانسان، اعتماداً على ما قاما به في رحلتيهما (أي بعد وصف ما قاما به كل على حدة)، وأن يحدوا جنسية الشاب والشابة في المهمتين (د) و (هـ)، بناء على النشاطات الروتينية لكل منهما. وقد روعي لدى استخدام المادة الاستنطاقية استخدامها مع جميع الطلاب على السواء، وتقديمها بنفس الترتيب وبنفس الطريقة. سجلت جميع الجلسات، بوساطة مسجل رقمي عالي الجودة، ثم فرّغت الأشرطة قبل أن تفرز الصيغ المطلوبة وتحلل، مع مراعاة للمراجعة ثلاث مرات على الأقل بعد كل مرحلة. وقد أهمل أثناء هذه العملية بعض الألفاظ بما فيها: جميع الألفاظ التي تردّ أو صحّح فيها الطالب نفسه ماعدا المحاولة الأخيرة، بالإضافة إلى ألفاظ الصفة والاسم الموصوف التي وردت الصفة فيها لونهاً، لأن الصفات من الألوان تتبع قاعدة أخرى، وقد لا يكون المتعلم المبتدئ ملماً بهذه القاعدة. أما إذا استخدمت الصفة من اللون على نحو مطّرد--كاستخدام التاء المربوطة بدلا من أفعل للمذكر وفعلاء للمؤنث-- فلم تُهمل مثل هذه الألفاظ، لأنها بذلك تدل على وعي المتعلم بالقاعدة الأساسية؛ كأن يقول المتعلم: سيارة أبيض.

٤.٢. النتائج:

٤.٢.١. المطابقة بين الصفة والاسم الموصوف:

نظراً لتشابه المطابقة بين الصفة والاسم الموصوف من جهة، والمبتدأ والخبر من جهة أخرى (مع أن ألفاظ الثانية الواردة في البحث هي أقل بكثير من ألفاظ الأولى)، فقد جمعت كل حالات المطابقة من هذين التركيبين لدراستها وتحليلها معاً، إذ إن من شأن هذا الجمع أن يعطينا أكبر قدر ممكن من حالات المطابقة، وبالتالي قدرة إحصائية أكبر. ولدى تحليل معطيات المفرد المذكر والمفرد المؤنث يتبين لنا أن نسب الاستخدام الصحيح للمطابقة كانت عالية

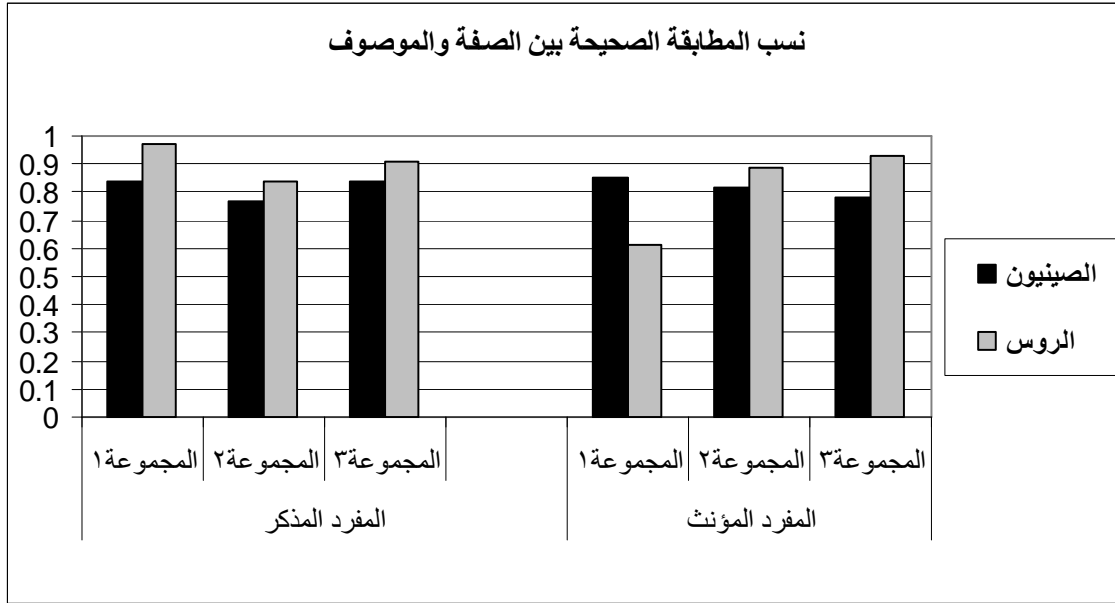
(١) لمزيد من التفاصيل عن هذه المهمات الاستنطاقية ينظر: الحوري (٢٠٠٩).

نوعاً ما لدى المجموعات الثلاث في كلتا الفئتين من الناطقين بالصينية والروسية. وهذه النسب في مجملها أعلى لدى مجموعات الناطقين بالروسية.

ومن خلال الجدول (٢) والشكل (١) يتضح أن نسب أداء مجموعات الناطقين بالصينية جاءت متقاربة، من حيث القدرة على استخدام المطابقة الصحيحة في المفرد المذكر (وبالتحديد بين مجموعتي السنة الأولى والثالثة بنسبة ٨٤ ٪)، مع وجود تراجع في أداء مجموعة السنة الأولى إلى نسبة ٧٧ ٪، في حين أن أداء المجموعات في المفرد المؤنث كان في تراجع مستمر (بنسب ٨٥ ٪ و ٨٢ ٪ و ٧٨ ٪). أما أداء مجموعات الناطقين بالروسية فجاء خلافاً لذلك، إذ على الرغم من وجود تذبذب في نسب المطابقة الصحيحة للمجموعات الثلاث في المفرد المذكر (٩٧ ٪ و ٨٤ ٪ و ٩١ ٪)، إلا أن أداء المجموعات في إجراء المطابقة الصحيحة في المفرد المؤنث كان في تحسّن مستمر (بنسب ٦١ ٪ و ٨٩ ٪ و ٩٣ ٪).

الجدول (٢): نسب المطابقات الصحيحة بين الصفة والموصوف (الحالات الصحيحة/ عدد الحالات الإجمالي)

الناطقون بالصينية	المفرد المذكر	المفرد المؤنث
المجموعة ١ (العدد ١٠)	١٠٨/٩١ (٨٤ ٪)	١٨٩/١٦٠ (٨٥ ٪)
المجموعة ٢ (العدد ١٠)	٢٢٨/١٧٦ (٧٧ ٪)	٣٧٩/٣١٢ (٨٢ ٪)
المجموعة ٣ (العدد ١٠)	٢٩٠/٢٤٤ (٨٤ ٪)	٣٤٨/٢٧٣ (٧٨ ٪)
الناطقون بالروسية		
المجموعة ١ (العدد ٩)	١٥٠/١٤٦ (٩٧ ٪)	١٧٤/١٠٦ (٦١ ٪)
المجموعة ٢ (العدد ٩)	١٢٦/١٠٦ (٨٤ ٪)	١٧٨/١٥٩ (٨٩ ٪)
المجموعة ٣ (العدد ٩)	١١٦/١٠٥ (٩١ ٪)	١٨٩/١٧٥ (٩٣ ٪)



الشكل (١)

ولدى التدقيق في الفروق بين أداء الفئتين إحصائياً، من خلال تحليل المعطيات بوساطة اختبارات التباين باتجاهين وباتجاه واحد،^(١) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية:

١- في أداء المفرد المذكر، من حيث عامل اللغة الأم:

$$F(2,51) = 5.94, p < .019$$

٢- في أداء المفرد المذكر، من حيث عامل الكفاءة اللغوية (أي من خلال مراحل المجموعات الثلاث):

$$F(2,51) = 4.28, p < .020$$

٣- في أداء المفرد المؤنث، من حيث عاملا اللغة الأم والكفاءة اللغوية معاً (أي أن الفرق هنا تفاعلي):

$$F(2,51) = 6.86, p < .003$$

أي في حين أن أداء المجموعات الناطقة بالروسية تراجع في حالات المطابقة الصحيحة في التذكير بشكل ملحوظ، وتحسن أداؤها في حالات المطابقة الصحيحة في التأنيث بشكل ملحوظ، لم يتغير أداء المجموعات الناطقة بالصينية لا في حالات التذكير ولا في حالات التأنيث (مع أنه تراجع تدريجياً في المجموعات الثلاث في حالات التأنيث إلا

(1)Two Way and One Way ANOVA.

أن هذا التراجع ليس له دلالة إحصائية). بالإضافة إلى ذلك، فإن نسب مطابقة المجموعات الناطقة بالروسية في التأنيث والتذكير هي أعلى من نسب المجموعات الناطقة بالصينية، باستثناء المجموعة الأولى. هذا يعني أن الناطقين بالروسية كانوا أفضل الفئتين أداءً، خصوصاً في المطابقة في التأنيث. وإذا ما افترضنا أن صيغة المفرد المذكر هي الصيغة الأساسية (بين الصيغتين)، كون صيغة المفرد المؤنث غالباً مشتقة من صيغة المذكر بزيادة التاء، فبوسعنا أن نزداد يقيناً في أن الناطقين بالروسية هم أكثر الفئتين تمييزاً للمطابقة، من حيث الجنس، خلال مراحل تعلمهم برغم أنهم بدءوا (من خلال مجموعة السنة الأولى) بالميل إلى اعتمادهم على صيغة المذكر أكثر من اعتمادهم على صيغة المؤنث (مما يفسر تدني أدائهم في المفرد المؤنث مقارنة بأدائهم في المفرد المذكر)؛ لكن سرعان ما نجد التحول الذي سجلته مجموعتا السنة الثانية والثالثة في تحقيق نسب أعلى للمطابقات الصحيحة في المفرد المؤنث، دون أن نلاحظ هذا التحول في مثيلتيهما في مجموعتي الناطقين بالصينية.^(١) بل على العكس تماماً؛ نجد أداء المجموعتين الثانية والثالثة الصينيتين في تراجع مستمر.

ومما يعزز هذه النتيجة أنه لدى مزيد من التدقيق في المطابقة بين الصفة والموصوف في حالات المؤنث الحقيقي (نحو: بنت صغيرة)، والمؤنث المجازي (نحو: سيارة صغيرة)، والمذكر الحقيقي (نحو: ولد صغير)، والمذكر المجازي (نحو: كتاب صغير) -- كما توضحه المعطيات في الجدولين (٣) و (٤) -- نتج عن ذلك فروق ذات دلالة إحصائية مماثلة:

١- في أداء المفرد المؤنث الحقيقي، من حيث عامل الكفاءة اللغوية (أي مراحل المجموعات الثلاث):

$$F(2,53) = 4.52, p < .016$$

٢- في أداء المفرد المؤنث المجازي، من حيث عاملا اللغة الأم والكفاءة اللغوية معاً (أي الفرق تفاعلي):

$$F(2,51) = 6.86, p < .003$$

٣- في أداء المفرد المذكر المجازي، من حيث عامل اللغة:

$$F(2,51) = 4.71, p < .036$$

٤- في أداء المفرد المذكر الحقيقي، من حيث عاملا اللغة الأم والكفاءة اللغوية معاً (أي الفرق تفاعلي):

$$F(2,51) = 4.15, p < .022$$

الجدول (٣): نسب المطابقات الصحيحة بين الصفة والموصوف (الحالات الصحيحة/ عدد الحالات الإجمالي)

(١) فمثلاً الفرق بين أداء المجموعة الأولى والثانية الروسييتين هو ذو دلالة إحصائية: (0.041 = p).

الناطقون بالصينية	المفرد المؤنث الحقيقي	المفرد المؤنث المجازي
المجموعة ١ (العدد ١٠)	٣٧/٢٨ (%.٧٦)	١٥٢/١٣٢ (%.٨٧)
المجموعة ٢ (العدد ١٠)	٦٥/٥٤ (%.٨٣)	٣١٤/٢٥٨ (%.٨٢)
المجموعة ٣ (العدد ١٠)	٦٦/٥١ (%.٧٧)	٢٨٢/٢٢٢ (%.٧٩)
الناطقون بالروسية		
المجموعة ١ (العدد ٩)	٦٨/٣١ (%.٤٦)	١٠٦/٧٥ (%.٧١)
المجموعة ٢ (العدد ٩)	٣٣/٣٠ (%.٩١)	١٤٥/١٢٩ (%.٨٩)
المجموعة ٣ (العدد ٩)	٣٣/٣٠ (%.٩١)	١٥٦/١٤٥ (%.٩٣)

الجدول (٤): نسب المطابقات الصحيحة بين الصفة والموصوف (الحالات الصحيحة/ عدد الحالات الإجمالي)

الناطقون بالصينية	المفرد المذكر الحقيقي	المفرد المذكر المجازي
المجموعة ١ (العدد ١٠)	٣٥/٣٢ (%.٩١)	٧٣/٥٩ (%.٨١)
المجموعة ٢ (العدد ١٠)	٧٤/٦١ (%.٨٢)	١٥٤/١١٥ (%.٧٥)
المجموعة ٣ (العدد ١٠)	٦٦/٦٣ (%.٩٥)	٢٢٤/١٨١ (%.٨١)
الناطقون بالروسية		
المجموعة ١ (العدد ٩)	٧١/٧٠ (%.٩٩)	٧٩/٧٦ (%.٩٦)
المجموعة ٢ (العدد ٩)	٣٨/٣٣ (%.٨٧)	٨٨/٧٣ (%.٨٣)
المجموعة ٣ (العدد ٩)	٤٠/٣٩ (%.٩٨)	٧٦/٦٦ (%.٨٧)

هذا يعني أن الناطقين بالروسية كانوا أفضل أداء في معظم الحالات. من الملاحظ أن نسب المطابقة لدى الفئتين أعلى بقليل في حالة التذكير، لكنّ الأهم هو أن الناطقين بالروسية هم الفئة الأفضل أداء لاستخدام المطابقة، من حيث المطابقة في المؤنث الحقيقي والمؤنث المجازي. بالإضافة إلى ذلك، فإن نسب مطابقة المجموعات الناطقة بالروسية في التأنيث والتذكير هي أعلى من نسب المجموعات الناطقة بالصينية باستثناء المجموعة الأولى.

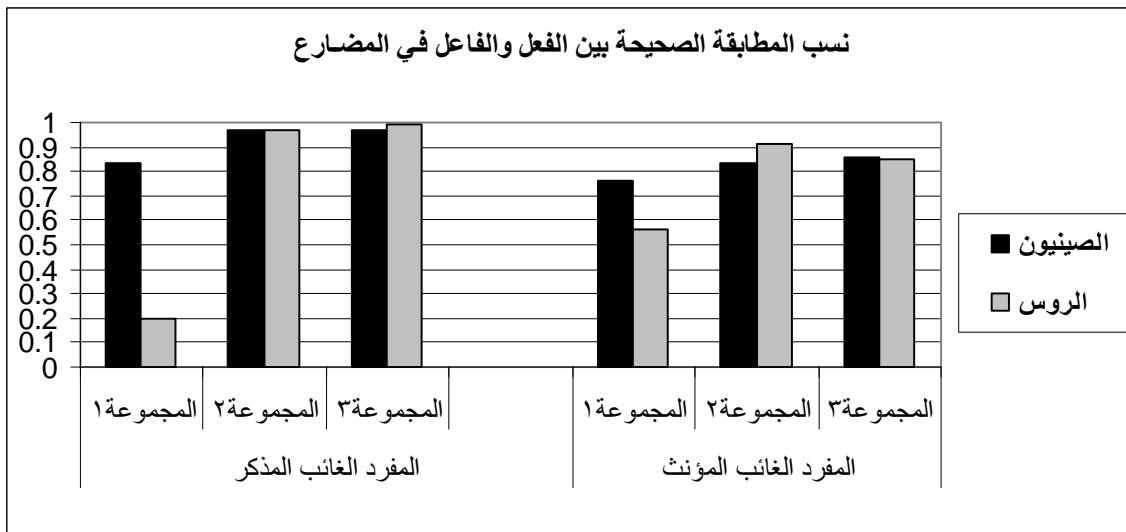
٢.٤.٢. المطابقة بين الفعل والفاعل:

بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في تحديد حالات المطابقة الصحيحة المذكورة أعلاه (في الفقرة ٣.٢)، تم تحديد المطابقة الصحيحة بين الفعل والفاعل في المفرد المذكر، والمؤنث الغائبين، إذا أسند الفعل إلى الضمير المستتر المطابق للضمير الحقيقي في السياق، لا إلى الضمير الظاهر (هو أو هي) الذي قد يلفظ زيادة، وقد يخطئ في استخدامها المتعلم،^(١) أو يخلط بينهما نظراً لتقارب اللفظين. وعند النظر في المعطيات المتعلقة بالمطابقة بين الفعل والفاعل في المفرد الغائب المذكر في الزمن المضارع، يتضح لنا أن كل المجموعات من كلتا الفئتين (عدا مجموعة السنة الأولى الروسية) حققت نسباً عالية من الاستخدام الصحيح، كما هو مبين في الجدول (٥) والشكل (٢)، إذ إن نسب المجموعات الناطقة بالصينية تتراوح بين ٨٣٪ و ٩٧٪ ونسب المجموعات الناطقة بالروسية تتراوح بين ١٧٪ و ٩٧٪ و ٩٩٪. وهذه النسب في مجملها أعلى بقليل من المطابقة في المفرد المؤنث.

(١) طبّق هذا الإجراء في بحوث سابقة مثل: بوبل وويكسلر (١٩٩٣)؛ بريفوستوايت (٢٠٠٠).

الجدول (٥): نسب المطابقات الصحيحة بين الفعل والفاعل (الحالات الصحيحة/ عدد الحالات الإجمالي)

الناطقون بالصينية	المضارع: المفرد الغائب المذكر	المضارع: المفرد الغائب المؤنث
المجموعة ١ (العدد ١٠)	١٨/١٥ (%.٨٣)	٢٥/١٩ (%.٧٦)
المجموعة ٢ (العدد ١٠)	٧٩/٧٧ (%.٩٧)	٧٧/٦٤ (%.٨٣)
المجموعة ٣ (العدد ١٠)	٩٢/٨٩ (%.٩٧)	٧٧/٦٦ (%.٨٦)
الناطقون بالروسية		
المجموعة ١ (العدد ٩)	٦/١ (%.١٧)	١٦/٩ (%.٥٦)
المجموعة ٢ (العدد ٩)	٦٩/٦٧ (%.٩٧)	٧٥/٦٨ (%.٩١)
المجموعة ٣ (العدد ٩)	٩٣/٩٢ (%.٩٩)	٦٨/٥٨ (%.٨٥)



الشكل (٢)

ولدى التدقيق في الفروق بين أداء الفئتين إحصائياً، بوساطة اختبار التباين باتجاهين، تبين وجود فرقين دالّين إحصائياً:

١- في أداء المفرد الغائب المذكر في المضارع، من حيث عامل الكفاءة اللغوية فحسب:

$$F(2,42) = 6.05, p < .018$$

٢- في أداء المفرد الغائب المذكر في المضارع، من حيث عاملا اللغة الأم والكفاءة اللغوية معاً (أي الفرق تفاعلي):

$$F(2,42) 18.6, p < .001$$

هذا بالإضافة إلى فارق ذي دلالة قريبة إحصائياً في أداء المفرد الغائب المؤنث، من حيث الكفاءة اللغوية:

$$F(2,44) = 2.91, p = .065$$

وفي حين أن اختبار التباين باتجاه واحد كشف عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء المفرد الغائب المذكر في المضارع ضمن المجموعات الناطقة بالروسية ($p < .001$)، وآخر ذي دلالة قريبة إحصائياً في أداء المفرد الغائب المؤنث ($p = .065$) في المجموعات نفسها، كشف عن وجود فرق ذي دلالة قريبة إحصائياً في أداء المفرد الغائب المذكر ضمن المجموعات الناطقة بالصينية ($p = .099$) فحسب. أي أننا نجد أداء المجموعات الناطقة بالروسية (أثناء مراحل المجموعات الثلاث) أفضل تحسناً من أداء المجموعات الناطقة بالصينية في الصيغتين إجمالاً.

وفيما يتعلق بمعطيات المطابقة بين الفعل والفاعل في الزمن الماضي نجدتها مشابهة جزئياً لمعطيات المطابقة في المضارع، فنجد نسب المطابقة الصحيحة في صيغة المفرد الغائب المذكر لدى مجموعات كلتا الفئتين أعلى من نسب المطابقة الصحيحة في صيغة المفرد الغائب المؤنث، كما يبدو جلياً في الجدول (٦) والشكل (٣). ونجد كذلك أن اختبار التباين باتجاهين يكشف لنا عن وجود فارقين دالين إحصائياً:

١- في أداء المفرد الغائب المذكر في الماضي، من حيث عامل الكفاءة اللغوية فحسب:

$$F(2,51) = 5.22, p < .010$$

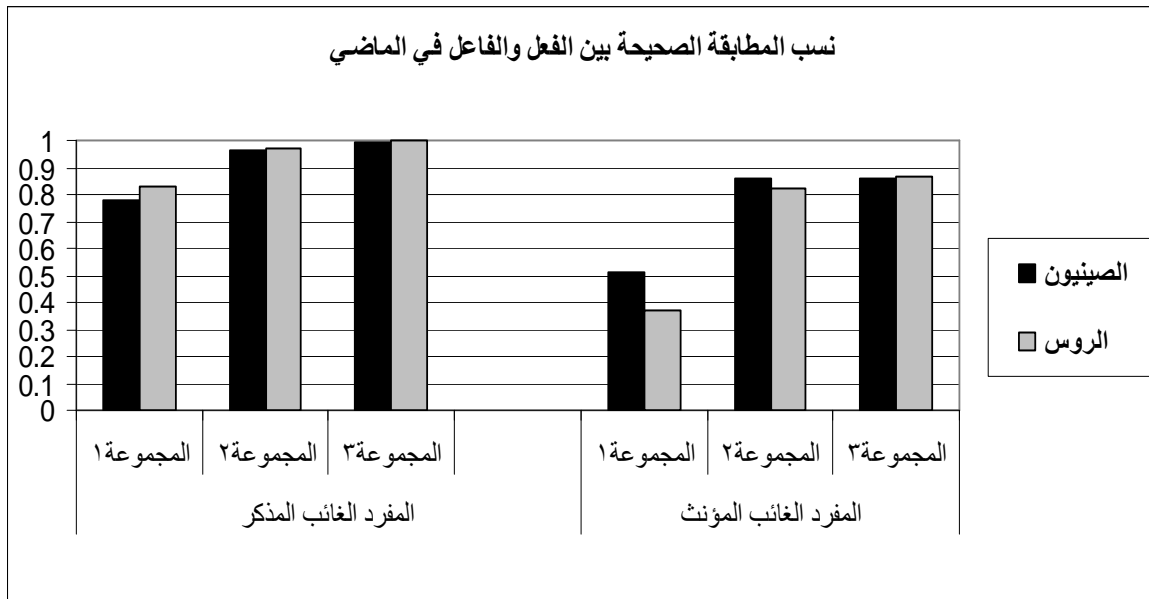
٢- في أداء المفرد الغائب المؤنث في الماضي، من حيث عامل الكفاءة اللغوية فحسب:

$$F(2,49) = 16.25, p < .001$$

الجدول (٦): نسب المطابقات الصحيحة بين الفعل والفاعل (الحالات الصحيحة/ عدد الحالات الإجمالي)

الناطقون بالصينية	الماضي: المفرد الغائب المذكر	الماضي: المفرد الغائب المؤنث
المجموعة ١ (العدد ١٠)	٧٤ / ٥٨ (٧٨٪)	٦٨ / ٣٥ (٥١٪)
المجموعة ٢ (العدد ١٠)	١٠٥ / ١٠١ (٩٦٪)	٨٧ / ٧٥ (٨٦٪)

الناطقون بالصينية	الماضي: المفرد الغائب المذكر	الماضي: المفرد الغائب المؤنث
(١٠)		
المجموعة ٣ (العدد ١٠)	١٤١/١٤٠ (٪٩٩)	١١٤/٩٨ (٪٨٦)
الناطقون بالروسية		
المجموعة ١ (العدد ٩)	٧٧/٦٤ (٪٨٣)	٨١/٣٠ (٪٣٧)
المجموعة ٢ (العدد ٩)	١٠٥/١٠٢ (٪٩٧)	١١٦/٩٥ (٪٨٢)
المجموعة ٣ (العدد ٩)	١٠٦/١٠٦ (٪١٠٠)	٩٧/٨٤ (٪٨٧)



الشكل (٣)

وفي حين أن اختبار التباين باتجاه واحد كشف عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء المفرد الغائب المؤنث في الماضي ضمن المجموعات الناطقة بالروسية ($p < .002$)، وآخر ضمن المجموعات الناطقة بالصينية ($p < .007$)، كشف عن وجود فرق ذي دلالة قريبة إحصائياً في أداء المفرد الغائب المذكر ضمن المجموعات الناطقة بالصينية ($p = .055$). لكنه لم يكشف عن فرق ذي دلالة إحصائية في أداء المفرد المذكر الغائب ضمن المجموعات الناطقة بالروسية.

يتضح لنا مما تقدم أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمطابقة بين الفعل والفاعل في صيغة المضارع مرتبطة بعامل الكفاءة واللغة (مجتمعين) وأن ثمة تميزاً في أداة المجموعات الناطقة بالروسية على مثيلاتها الصينية، في أثناء مراحل المجموعات الثلاث. أما الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمطابقة بين الفعل والفاعل في صيغة الماضي فنجدها محصورة في عامل الكفاءة اللغوي، أي حسب مراحل سنوات الدراسة للمجموعات الثلاث. هذا يعني أننا لا نجد أيّاً من فروق صيغة المطابقة في الماضي يرتبط بعامل اللغة الأم، ومسألة الأداء وقربه من أداء أهل اللغة مرهون بالوقت ومزيد من التعلم والدربة؛ وما ارتفاع نسب حالات المذكر إزاء حالات المؤنث إلا دليل على اتخاذ صيغة المذكر على أنها الأصل الافتراضي في الاشتقاق من قبل الفئتين، وخاصة الفئة الناطقة بالروسية.

لكننا إذا ما تأملنا طبيعة معطيات المطابقة بين الفعل والفاعل التي تعتمد هنا على أربع مهمات سردية (اثنتين في الماضي واثنتين في المضارع)، كما ذكر أعلاه (في الفقرة ٣.٢)،^(١) وجدنا أن أداء المشتركين ربما لا يرقى إلى مستوى الإنتاج العفوي الذي نرومه، إذ إن المهمة السردية قد تجعل المرء أكثر شعوراً وإدراكاً لخصائص المطابقة بسبب تكرار الفعل مع إسناده إلى الضمير نفسه عدة مرات متلاحقة أثناء مدة المهمة السردية. لذلك ارتأينا أن نضمّن مهمة عشوائية للمطابقة في الزمن المضارع من شأنها استنطاق حالات مطابقة أكثر عفوية مما قد تسمح به المهمة السردية. وتتكون المهمة العشوائية من صور أفراد يقومون بأفعال مختلفة موزعة في مواقع متفرقة أثناء مقابلة الاستنطاق.^(٢)

و عند النظر إلى معطيات حالات المطابقة الناتجة عن المهمة العشوائية، نجد هنا أيضاً نسب المطابقة الصحيحة في صيغة المفرد الغائب المذكر لدى مجموعات كلتا الفئتين أعلى من نسب المطابقة الصحيحة في صيغة المفرد الغائب المؤنث، كما هو مبين في الجدول (٧) والشكل (٤).

الجدول (٧): نسب المطابقات الصحيحة بين الفعل والفاعل (الحالات الصحيحة/ عدد الحالات الإجمالي)

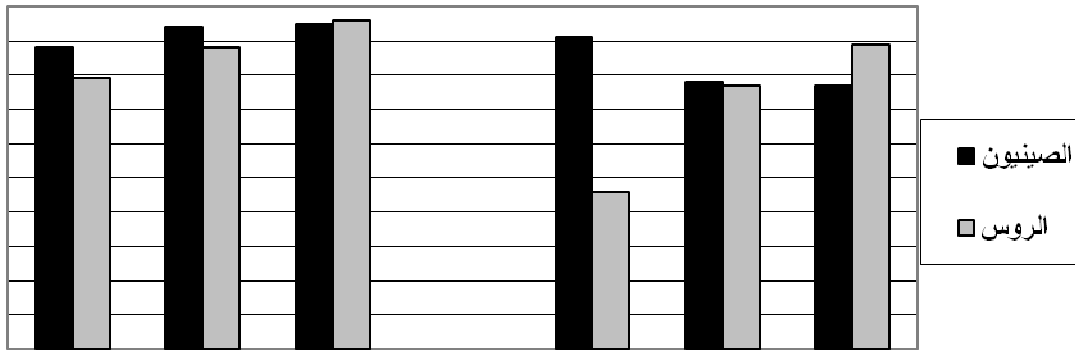
مضارع (عشوائي)	مضارع (عشوائي)
المفرد الغائب المؤنث	المفرد الغائب المذكر
الناطقون بالصينية	

(١) وفاقاً للمهمات (ج) و (هـ) و (د).

(٢) وفاقاً للمهمة (أ) في الفقرة (٢. ٣) أعلاه.

مضارع (عشوائي)		مضارع (عشوائي)		
المفرد الغائب المؤنث		المفرد الغائب المذكر		
(%.٩١)	٢٢/٢٠	(%.٨٨)	٤٠/٣٥	المجموعة ١ (العدد ١٠)
(%.٧٨)	٩٢/٧٢	(%.٩٤)	١٩٨/١٨٧	المجموعة ٢ (العدد ١٠)
(%.٧٧)	١٨٦/١٤٣	(%.٩٥)	٢١٨/٢٠٨	المجموعة ٣ (العدد ١٠)
الناطقون بالروسية				
(%.٤٦)	١٣/٦	(%.٧٩)	١٤/١١	المجموعة ١ (العدد ٩)
(%.٧٧)	٨٦/٦٦	(%.٨٨)	١٢٦/١١١	المجموعة ٢ (العدد ٩)
(%.٨٩)	٦٥/٥٨	(%.٩٦)	١١٨/١١٣	المجموعة ٣ (العدد ٩)

نسب المطابقة الصحيحة بين الفعل والفاعل في المضارع (العشوائي)



شكل (٤)

أما اختبار التباين باتجاهين فقد أظهر وجود الفرقين التاليين:

١- فرق ذي دلالة إحصائية في أداء المفرد الغائب المؤنث، من حيث عاملا اللغة الأم والكفاءة اللغوية معاً:

$$F(2,42) = 4.32, p < .021$$

٢- فرق ذي دلالة قريبة إحصائياً في أداء المفرد الغائب المذكر، من حيث عامل الكفاءة اللغوية:

$$F(2,48) = 2.44, p = .098$$

هذا يعني أن أداء المجموعات الناطقة بالروسية تحسّن مع مراحل الكفاءة على نحو تدريجي ملحوظ، على خلاف أداء المجموعات الناطقة بالصينية الذي لم يظهر أي تحسن -- ولو جاءت مجمل نسب المطابقة عالية في المجموعات الثلاثة -- بل جاء مصحوباً مع تراجع في نسب المطابقة الصحيحة في المفرد الغائب المؤنث.

٣. المناقشة:

يتبين لنا مما تقدم، ومن خلال معطيات هذا البحث المقطعي الذي بين أيدينا، الأثر الواضح للغة الأم في تعلم اللغة الثانية، حيث إن لوجود خاصية لغوية ما أو غيابها في اللغة الأم أثراً إيجابياً في الحالة الأولى، وأثراً سلبياً في الحالة الثانية على أداء المتعلم واكتسابه للصيغ المرتبطة بتلك الخاصية.^(١) ففما يتعلق بالمطابقة بين الصفة والاسم الموصوف في العدد والجنس يمكننا أن ندلل على وجود هذا الأثر في البحث الحالي من خلال تلخيص النتائج في ثلاث نقاط: (١) تحقيق المجموعات الروسية نسباً أعلى في حالات المطابقة الصحيحة لصيغتي المذكر والمؤنث بشكل عام، (٢) تحقيق المجموعات الروسية تحسناً تدريجياً ملحوظاً في مطابقة المؤنث على مراحل المجموعات الثلاث، (٣) عدم تحسّن أداء المجموعات الناطقة بالصينية في مطابقة المؤنث على مراحل المجموعات الثلاث. ونزعم أن التعويل على المطابقة في التأنيث هنا أكثر مصداقية وسهولة لمعرفة طبيعة أداء المجموعات الست نظراً لأن صيغة المفرد المذكر هي الصيغة الأساسية (بين الصيغتين)؛ كون صيغة المفرد المؤنث غالباً مشتقة من صيغة المذكر بزيادة التاء.

فمن هنا إذا ركّزنا على صيغة المطابقة في المؤنث وجدنا أنه في حين كان أداء الناطقين بالصينية مسطحاً دون تغيير ضمن المجموعات الثلاث، كان أداء الناطقين بالروسية أكثر تميّزاً للمطابقة، من حيث الجنس، خلال مراحل تعلمهم، برغم أنهم بدءوا (من خلال مجموعة السنة الأولى) بالميل إلى اعتمادهم على صيغة المذكر أكثر من اعتمادهم على صيغة المؤنث (مما يفسر تدني أدائهم في المفرد المؤنث مقارنة بأدائهم في المفرد المذكر). لكن سرعان ما نجد

(١) يقصد بالخاصية هنا الخاصية المجردة الكامنة في البنية العميقة أو المجردة للغة معينة لا الصيغة الصوتية التي تمثل الخاصية المجردة التي تختلف في التعبير عن الخاصية المجردة من لغة لأخرى.

التحول الذي سجلته مجموعتا السنة الثانية والثالثة، في تحقيق نسب أعلى للمطابقات الصحيحة في المفرد المؤنث، دون أن نلاحظ هذا التحول في مثلثيهما في مجموعات الناطقين بالصينية، بل على العكس تماماً؛ نجد أداء المجموعتين الثانية والثالثة الصينيتين في تراجع مستمر.

والسبب الذي يجعل الناطقين بالروسية أكثر تمييزاً وقدرة على استخدام المطابقة بين الصفة والموصوف استخداماً صحيحاً إنما هو وجود خاصية المطابقة في الجنس بين الصفة والموصوف في الروسية، لغتهم الأم، وغيابها في اللغة الصينية، اللغة الأم للمجموعات الأخرى. وتؤيد هذه النتيجة نتائج بحوث اكتسابية سابقة أجريت على ناطقين بالإنجليزية، وناطقين بالفرنسية، وناطقين بالإسبانية، وناطقين باليابانية، وآخرين ناطقين بالدانماركية.^(١)

وفيما يتعلق بنتائج المطابقة بين الفعل والفاعل في التذكير والتأنيث في المهتمات السردية الأربع، لا نجد دليلاً ثابتاً على وجود أثر للغة الأم في صيغتي الماضي والمضارع معاً. ففي حين أن الفروق بين الفئتين (الناطقين بالصينية والناطقين بالروسية) في أداء المطابقة في صيغة الماضي لا يمكن عزوها إلا لعامل الكفاءة وحده (فكلتا الفئتين أبدأتاً تحسناً ملحوظاً أثناء المراحل الثلاث)، نجد فرقا ذا دلالة إحصائية يرتبط بعامل اللغة والكفاءة (مجتمعين) في أداء المطابقة في المضارع المذكور، وآخر ذا دلالة قريبة إحصائياً في أداء المطابقة في المضارع المؤنث ضمن المجموعات الناطقة بالروسية. وإذا ما أخذنا بنتائج المطابقة في المهمة العشوائية (في الزمن المضارع)، وجدنا أن أحد الفرقين وأكبرهما أهمية عائد إلى عاملي اللغة والكفاءة (مجتمعين)، فيما يتعلق بأداء المطابقة في المضارع المؤنث. ففي حين أن أداء مجموعات الناطقين بالروسية (خاصة فيما يتعلق بالمؤنث في كلتا المهمتين السردية في المضارع والعشوائية في المضارع) طرأ عليه تحسن تدريجي ملحوظ، لم يطرأ تحسن على أداء مجموعات الناطقين بالصينية. بل على العكس، أخذ أداء المفرد المؤنث (في المهمة العشوائية) يتدنّى تدريجياً دون توقف.

وهذا ما نتوقعه من نتائج إذا افترضنا دوراً للغة الأم في تعلم لغة ثانية، حيث إن خاصية المطابقة بين الفعل والفاعل موجودة في اللغة الروسية (وإن كانت موجودة في صيغة الزمن الماضي وغير موجودة في صيغة المضارع)، لكنها معدومة تماماً في اللغة الصينية. ومما يقوي احتمال عزو دور مهم للغة الأم عامل الوقت، أو مدد الحصص الدراسية للغة العربية لكل من الفئتين، فمدد الحصص الدراسية التي حضرها الناطقون بالصينية تزيد عن حصص الناطقين بالروسية (من ساعتين إلى أربع ساعات). ومع ذلك، كان الناطقون بالروسية أفضل الفئتين أداءً.

(١) ينظر: الحوري (٢٠٠٩)؛ الحوري (ب) (٢٠٠٩)؛ نيلسون (١٩٩٧).

وإن قال قائل: إن هنالك تعارضاً بين نتائج المهام السرديّة في الماضي والمضارع، مما يضعف إثبات دور اللغة الأم في تعلم المطابقة بين الفعل والفاعل عند الناطقين بالروسية والصينية؛ قلنا: إن هذا يمكن عزوه مع ذلك إلى دور اللغة الأم، مادامت اللغة الأم تتمتع بخاصية الزمن، وتميّز بين صيغتي الماضي والمضارع، إذ يبدو أن خاصية الزمن مرتبطة بخاصية المطابقة بين الفعل والفاعل، مما يساعد الناطق بلغة كالصينية أن يكون قادراً (كالناطق بلغة مثل الروسية)، على إجراء المطابقة بين الفعل والفاعل، في الماضي مثلاً، حتى لو لم تحتو لغته على خاصية المطابقة. تؤيد هذه النتيجة نتائج بحوث اكتسابية أخرى.^(١)

٤. خاتمة ومقترحات تطبيقية:

مما لا شك فيه أن هذا البحث يثبت وجود دور للغة الأم في تعلم العربية لغة ثانية، وخصوصاً فيما يتعلق باكتساب المطابقة بين الصفة والاسم الموصوف من قبل الناطقين بالروسية والناطقين بالصينية. والسؤال الآن كيف يمكن أن نستفيد من نتائج هذا البحث تطبيقياً في مجال تعليم العربية لغة ثانية؟ فيما يلي بعض المقترحات التطبيقية في هذا الاتجاه:

١- تجنب التصحيح المباشر لأخطاء المتعلم في صيغ المطابقة في الجنس (وخصوصاً لدى الناطقين بالصينية)، مع ثبوت عقم هذه الطريقة على أية حال، وفي هذه النتائج دليل آخر (غير مباشر) على عدم جدوى هذه الطريقة في تصحيح الأخطاء، إذ إن الأمر لا يتعلق بمجرد الأداء السطحي للكلام، بل يتعلق بقدرة لغوية كامنة لتحليل الكلام وإنتاجه غير موجودة في لغة المتعلمين الناطقين بالصينية. وهو أمر برغم إمكانية تحقيقه^(٢) قد يستغرق منهم وقتاً ليتمكنوا من تطوير مثل هذه القدرة أو الملكة على معالجة الكلام وتحليله قبل النطق به، كما يفعل أهل اللغة من العرب.

٢- إعداد تمارين ونشاطات إضافية مدروسة جيداً من قبل المعلم وتطويرها لتوجيه وعي المتعلم الصيني وزيادته حول صيغ المطابقة في الجنس، بطرق مختلفة كاستخدام الألوان أو الخطوط في التمارين الكتابية، أو استخدام مهام لغوية، بحيث إذا نشأ خطأ في المطابقة أدى ذلك إلى سوء فهم، وإذا تبعه مفاوضات كلامية أدرك المتعلم من خلالها أن سوء الفهم إنما هو عائد إلى خطأ في المطابقة، وبذلك يدرك المتعلم أهمية إجراء المطابقة والانتباه إليها أثناء الكلام والكتابة.

(١) ينظر: الحوري (٢٠٠٧)؛ الحوري (أ ٢٠٠٩).

(٢) ينظر: الحوري (٢٠٠٥)؛ الحوري (أ ٢٠٠٩).

٣- تدوير صيغ المطابقة وتراكيبها (من قبل معد أو مؤلف المنهج) بنحو مكثف في منهج المتعلم الصيني، وزيادة التمارين وتوفيرها لوقت أطول، حتى تتيح للمتعلم الصيني الدربة الكافية في معالجتها إدراكياً، وتطبيقها عفويًا، أو كي يتسنى له استيعاب أهميتها والدوام على تفعيلها أثناء تطويره لقدراته الإنتاجية والاستيعابية، وغيرها.

ثبت المراجع

1. Alhawary, Mohammad T. (2009a). Arabic second language acquisition of morphosyntax. New Haven, CT: Yale University Press.
2. ---. (2009b). Speech processing prerequisites or L1 transfer? Evidence from English and French L2 learners of Arabic. *Foreign Language Annals* 42 (2): 367-390.
3. ---. (2007). The Split-INFL Hypothesis: Finding from English and Japanese L2 learners of Arabic. In M. Mughazy (ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics XX* (pp. 135-152). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
4. ---. (2005). L2 acquisition of Arabic morphosyntactic features: Temporary or permanent impairment? In M. T. Alhawary & E. Benmamoun (eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics XVII-XVIII* (pp. 273—311). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
5. Chomsky, Noam. (1993). A Minimalist Program for linguistic theory. In K. Hale & S. J. Keyser (eds.), *The view from building 20* (pp. 1-52). Cambridge, MA: MIT Press.
6. Eckerth, Johannes. (2009). Negotiated interaction in the L2 classroom. *Language Teaching* 42: 109-130.
7. Foster, Pauline. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 19 (1): 1-23.
8. Franka, ShkolainostrannykhjazykovIlji. (2007). *Povsednevnyarabskijjazyk: Londonskykurs*. Moscow, Russia: AST, Vostok-Zapad.
9. Guo, Shaohua. (2002-2004). *Al-jadiidfii al-lugha al-Arabiyya*. Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.
10. Jushmanov, Nikolaj V. (1999). *Grammatikaliteraturnogorabskogojazyka*. Saint Petersburg, Russia: Juridicheskijtsentr Press.
11. Khanna, Jafija. (2006). *Literaturnyarabskyjazyk: Prakticheskyykurs*. Saint Petersburg, Russia: KARO.
12. Mackey, Alison. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition* 21(4): 557-581.

13. Nielsen, HelleLykke. (1997). On acquisition order of agreement procedures in Arabic learner language. *Al-cArabiyya* 30: 49-93.
14. Poeppel, David and Wexler, Kenneth. (1993). The full competence hypothesis of clause structure in early German. *Language* 69: 1-33.
15. Prévost, Philippe and White, Lydia. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16 (2): 103-133.

الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى تحصيل قواعد العربية للناطقين بغيرها

د. محمد حبيب

جامعة دوك - نورث كالورانيا - أمريكا

مقدمة

هذه دراسة لأحد المناهج الجديدة في حقل تعليم قواعد العربية ، ولمَّا كان الحديث يتعلق بمناهج تدريس القواعد ، رأيت أنه من المحمود أن أتحدث عن بعض الطرائق التي شاعت في تعليمها ، والحديث عن تلك الطرائق قديم ، سَطَّرَ في كثير من الكتب التي اهتمت بطرائق تدريس القواعد ، إلا أنني رأيت أن الحديث عنها بإيجاز ضرورة لربط قديم المناهج بحديثها ، وصولاً إلى الحديث عن الصف المقلوب ، الذي هو موضوع البحث ، الذي يُعَدُّ من أحدث الطرائق في تدريس قواعد العربية لغة ثانية .

ولا شك أننا ما زلنا نتعلم ونُعلِّمُ بهذه الطرائق في معاهدنا وكياناتنا ، فالطالب يحفظ القواعد عن ظهر قلب ، ولكن معرفته بالقواعد لا تتجاوز مرحلة الحفظ ، فهو يحفظ أمثلة بعينها ، ويعرف كيف يحلل تلك الأمثلة فحسب ، فإذا أراد أن يحلل أمثلة غيرها ، وجد نفسه مُكَبَّلاً ، أسيرَ الحفظ ، لا لعجز عنده ، أو لقصور في قدراته ؛ وإنما لطريقة في التدريس فُرِضَتْ عليه ، جاءت من تقليد اتبعناه ، ومنهج موروث قلَّدناه .

ولن أطيل بذكر ميزات هذه الطرائق وعيوبها ، فهي في نهاية المطاف طرائق من ابتكار البشر ، يعترئها بعض ما يعترئهم من الكمال في جانب ، والنقص في جانب آخر .

والطرائق التقليدية في تدريس العربية وقواعدها هي :

١ - الطريقة القياسية .

٢ - الطريقة الاستنباطية .

٣ - تدريس القواعد عن طريق تحليل النص الأدبي .

٤ - طريقة حل المشكلات .

ولا داعي إلى القول بأن اعتماد هذه الطرائق في تعلُّم القواعد أدى بنا إلى ما نحن فيه اليوم ؛ من انصراف الخاصة قبل العامة ، والصغير قبل الكبير عن تعلم هذه اللغة ، أو حتى الاقتراب منها ، وترسُّخ في أذهاننا عقوداً

أن هذه اللغة صعبة المَنال ، وقواعدها مترامية الأطراف ، لا نهاية لها ، وإن تجاسر أحدنا على الولوج في دُروبها ، ومحاولة سبر أغوارها ، لحقته نظرة دونية من مجتمعه المحيط به ، الذي ينظر إلى متعلمي هذه اللغة الشريفة على أنهم متخلفون ، أو في طريقهم للتخلف ، كيف بهم يتعلمون العربية ويتركون دراسة العلوم ، أو الهندسة ، أو الطب ، وتراهم يُرعون إلى تعلم لغات حية -- حسب زعمهم -- وما من سبب لذلك إلا أن تعلم تلك اللغات يزيد من وجاهتك ، ويرفع من شأنك ، ويعلي من نظرة الناس إليك ، وما هذه إلا أفكار هُدّامة ، هدفها النيل من لغتنا ، واستبدال لغات أخرى بها .

وأنا لا أقلل بهذا من شأن تعلم اللغات الأخرى ، فهذا ليس قصدي ، ولا ما أدعو إليه ؛ وإنما الذي أدعو إليه هو إتقان لغتنا أولاً ، ثم إتقان اللغات الأخرى ، أو إتقانها معاً ؛ لأن إتقان لغة أخرى غير لغتك لن يتم لك حتى تتقن لغتك .

ولابد أن نقف جميعاً على هذه الحقيقة ، وهي أن القواعد من العلوم التطبيقية ، التي لا يتعلمها الطالب بنفسه ؛ وإنما يحتاج في البداية إلى شرح من الأستاذ ، ثم مساعدة الطالب على فهمها ، وصولاً إلى التطبيق ، حتى ترسيخ القاعدة في ذهن الطالب وتصير ملكة عنده ، يستخدمها في جميع شؤون حياته ؛ تكلمًا ، وكتابةً ، وقراءةً ، وإدراكًا لها إذا سمعها ، أو تمييزًا لها من غيرها .

أسباب اختيار هذه المقالة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في تطبيق المنهج الجديد انطلاقاً من الحاجة الماسة إلى التواصل مع أحدث الأساليب والتقنيات في دراسة اللغة وقواعدها بشكل عملي تطبيقي ، ينمي المهارات ويصقل المواهب ، بدل العودة إلى المناهج التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين ، دون تحفيز الأذهان إلى التفكير والابتكار والإتقان . ولطالما اشتكى الطلبة وأساتذتهم كذلك من عقم الأساليب التقليدية المتوارثة ، التي يتحول الطالب فيها إلى جهاز تسجيل ، وآلة لاسترجاع ما سمعه أو قرأه بشكل تلقيني ببغاوي .

لقد ظلت قواعد اللغة العربية رهينة التقليد والمحاكاة بشكل يجد من الإبداع ، ويقيد ملكة التفكير ، وجوح الخيال ، واستخدام القياس ، من هنا وجدنا في تراثنا اللغوي الكثير من الشروح والحواشي والتعليقات على عمل أو مؤلف واحد ؛ مثل: شرح الأجرومية ، وألفية ابن مالك الشهيرة ، و كان هذا على حساب التطبيق النحوي ، حيث يراد من المتعلم حفظ القاعدة مع أمثلتها ذاتها ، دون أن يتمكن من استيعابها ذهنياً ، وتمثلها فيما يقرأ ويكتب .

إن اللغة العربية شأنها شأن أي لغة أخرى هي كائن حي ، ينمو ويتطور بتطور الصناعات والعلوم، والاختلاط الثقافي والحضاري ، وبشروع الترجمة من اللغات الأخرى ، والحرص على صيانة اللغة العربية واستمرار أدائها وسهولة فهمها أمر في غاية الأهمية ، لأنها عنوان الهوية الثقافية لهذه الأمة.

وما هذه الدراسة في المنهج الجديد إلا محاولة لتطوير أساليب تدريس اللغة ، وجعلها جزءاً حيوياً في حياة الإنسان العربي ، وغير العربي ، بها يستطيع التعبير عن مشاعره ، وحاجاته وتواصله مع الآخرين.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا من إمكانية تطبيق منهجها في حقول معرفية مختلفة ، وفي بلدان متقدمة في العالم ، فرأيت من المناسب أن أطرح إمكانية تطبيقها في مدارسنا وجامعاتنا مما يغني العملية التعليمية ، ويفتح أمام الطالب والأستاذ آفاقا رحبة للتعليم والتعلم.

ولقد استخدمت منهجين علميين في هذه الدراسة :

الأول : المنهج الاستقرائي : Empirical Method

حيث قمت بدراسة وتحليل الأساليب التدريسية القديمة والحديثة ، وصولاً إلى المناهج الحديثة المستخدمة في مجال تعليم اللغات، ومن هذه المناهج منهج الصف المقلوب ؛ الذي يلبي حاجات الطلاب، وينمي روح الإبداع والتواصل مع اللغة وقواعدها ونصوصها المختلفة.

الثاني : المنهج التطبيقي : Applied Method

بعد الاطلاع على مجمل المناهج المتبعة في التدريس في الجامعات الأمريكية في حقول معرفية مختلفة، وجدت أن الصف المقلوب منهج جديد بدأ تطبيقه في مجالات علمية مختلفة ، فبدأت تطبيقه في مجال تدريس قواعد العربية ، فالبحت عبارة عن وصف لتجربة عملية قمت بنقلها من مجال الهندسة والعلوم والرياضيات، وتطبيقها في مجال تعليم اللغة العربية .

الصف المقلوب The Flipped/Inverted Classroom

وصف المنهج:

الصف المقلوب وسيلة من وسائل التعليم الذاتي ، التي يعتمد فيها الطالب على نفسه، مُستعيناً بمادة تعليمية سبق إعدادها لهذا الغرض .

والصفوف المقلوبة لها أشكال كثيرة ، منها هذا النوع الذي سأحدث عنه في هذا المقال، وهو نوع خاص من أنواع الصفوف المقلوبة يتم فيه " استخدام تقنيات الحاسوب " الكمبيوتر " خارج الصف ، للاستفادة منها في الأنشطة الصفية ، وذلك لتوفير الوقت للتفاعل ، وإتاحة الفرصة للمعلم والطالب لقضاء وقت أكثر في تفعيل النشاطات المختلفة بدلاً من استهلاك وقت الصف في المحاضرة ، والعودة إلى الإلقاء والتلقين" (Strayer, 2012)

وقد عرّفه بعض الباحثين بأنه " المنهج الذي يتم فيه استبدال التدريب بالمحاضرة عن طريق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا خارج الفصول الدراسية وداخلها " (Lage; Platt; Treglia, 2000: 32) أو هو المنهج " الذي يمزج بين استخدام التكنولوجيا في شرح الدرس قبل الصف ، مع التدريب العملي على الأنشطة في حجرة الدراسة ". (Burge ; Michael 2008) .

نشأة المنهج

وقد بدأت فكرة الصف المقلوب على يد الدكتور: إريك مازور Eric Mazur وهو أستاذ الفيزياء في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة في عام ١٩٩٠ حيث لاحظ أن استخدام الكمبيوتر في تدريس مادة الفيزياء ، يوفر الكثير من الوقت في الصف ، ويتيح فرصة أكبر للتطبيق ، والإجابة عن الأسئلة بدلاً من التركيز على المحاضرة.

الدراسات السابقة عن الصف المقلوب :

"منهج مُتنامٍ لكنّ الدراسات قليلة " (Goodwin;Miller, 2013) بهذه الكلمات وصف براين جودوين وكرستن ملر الدراسات التي نشرت عن الصف المقلوب في المؤسسات التعليمية الأمريكية في مقالتهما بعنوان Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In .

وما قاله حقيقة ، فكل الدراسات أو المقالات التي نشرت عن المنهج الجديد ما هي إلا وصف لتجارب قام بها أساتذة في الجامعات أو في المدارس الثانوية ، وكانت في مجالات تطبيقية كالرياضيات والعلوم ، ولم أجد أي بحث أكاديمي أو أي أطروحة درست هذا المنهج دراسة علمية أكاديمية .

وفي دراسة نشرها كل من : مرين ليدج Maureen Lage و جلان بلات Glenn platt وهما متخصصان في مجال الاقتصاد بعنوان :

Work in progress - Using podcasting in an inverted classroom

و قد طبقا منهج الصف المقلوب في صفوفها الدراسية ولاحظا بعد الاستبانة الذي قاما به بعد فصل دراسي من تطبيق المنهج الجديد أنه أفاد الطلاب إفادة كبيرة ، وقد كتبا مقالاً وصفا فيه تجربتهما هذه ، Lage; Platt . (2000)

وقدم كل من جناد جيرالد ، وبورج جانيت ، وهيلميك مايكل دراسة بعنوان: " Work in progress Using podcasting in an inverted classroom(2007) - تحدثوا فيها عن تجربتهم في استخدام الصف المقلوب في مجال الهندسة والبرمجيات.

وقدم الأستاذ كيلوج: وهو أستاذ متخصص في هندسة التعدين والمناجم دراسة عن تطبيق الصف المقلوب في صفوفه الدراسية بعنوان:

Developing online materials to facilitate an inverted classroom approach (2009)
وقد سجل في دراسته أن الصف المقلوب سهّل تعلم الكثير من المواد الدراسية.

وكتب جيرمي سترار مقالاً بعنوان: "How Learning in an Inverted Classroom" Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. Learning Environments"

حيث استخدم منهج الصف المقلوب في تدريس الرياضيات والإحصاء، وكان من نتائج بحثه أن الطلاب فضلوا استخدام بيئة الصف المقلوب؛ لأنه يزيد من الابتكار والتعاون، مقارنة بالصفوف التقليدية.

وقد ظل استخدام هذا المنهج في التنامي حتى وصل عدد الأساتذة الذين يستخدمونه في الولايات المتحدة في سنة ٢٠١١ إلى ٢٥٠٠ أستاذ، وفي سنة ٢٠١٢م وصل عدد الأساتذة إلى حوالي ٩٠٠٠ . (Goodwin;Miller, 2013)

كيفية تفعيل هذا المنهج في تدريس القواعد.

يتم تفعيل هذا المنهج من خلال تسجيل الأستاذ للمادة التعليمية، وإرسالها للطلاب عن طريق البريد الإلكتروني، أو وضعها مباشرة على محرك البحث الخاص بالفيديو . YouTube ، وإعطائهم الوقت الكافي لمشاهدتها. (Sams Bergmann;٥، ٢٠١٢:٣)

ولابد للأستاذ أن يكتب تدريبات على القواعد التي سيرسلها للطلاب كي يقيس من خلالها مدى استيعابهم لما شاهدوه ، وإتاحة الفرصة لهم في الصف لطرح الأسئلة ، والاستفسار عن الأشياء التي لم يفهموها عند مشاهدتهم للدرس .

طرق تسجيل الصف : ويتم تسجيل الصف من خلال طريقتين :

الطريقة الأولى : تسجيل الصف في قاعات الدراسة. Real classroom

وتعتمد هذه الطريقة على قيام الأستاذ بشرح ما يريد شرحه في صف دراسي حقيقي، يكون الأستاذ هو المحاضر فيه ، مستخدماً الوسائل التعليمية المتاحة ، والمناهج التعليمية المختلفة .

الطريقة الثانية : استخدام شاشة الحاسوب. Screencasting

هذه الطريقة تعتمد في تسجيلها على الأستاذ والحاسوب ، فيقوم الأستاذ باستخدام شاشة الحاسوب كأداة عرض ، من خلال برامج خاصة ، يستطيع من خلالها شرح الدرس على شاشة الكمبيوتر ، ويستخدم طرقاً ومناهج مختلفة في العرض .

البرامج الحاسوبية المستخدمة في المنهج المقلوب .

١ - برنامج : بانابو Panopto

٢ - برنامج : كمتيجا Camtasia

وفي عملية التسجيل لا بد أن يراعي الأستاذ عدة أشياء .

أولاً: وقت التسجيل.

الأفضل ألا يزيد وقت التسجيل عن عشر دقائق ، يقوم الأستاذ خلالها بشرح جزء واحد من القاعدة وينتهي منه ، فإذا ما احتاج إلى وقت آخر لإتمام الدرس فعليه أن يسجل تسجيلاً آخر ، لا تزيد مدته عن عشر دقائق أيضاً، لأن الصف إذا زادت مدته على عشر دقائق سيؤدي إلى انصراف الطالب عن المشاهدة ، أو فقد التركيز ، أو الشعور بالملل ، خاصة إذا خلا الدرس من وسائل التشويق كاستخدام الصور أو الفيديو (Sams؛Bergmann، ٢٠١٢: ٤٧)

ثانياً : اللغة المستخدمة

من الصعوبات التي تواجه معلمي العربية لغةً ثانيةً اللغة المستخدمة في صفوف الدراسة ، فهل هي العربية ، أم الإنجليزية ، أم الخلط بينهما ، وأكاد أجزم أنه ليس هناك منهج واحد يمكن أن يُتَّسَع في صف واحد ، فالأمر يرجع إلى تقدير الأستاذ أولاً وآخرًا حسب الحاجة لاستخدام الإنجليزية ، فعلى سبيل المثال في الولايات المتحدة من الصعب التحدث بالعربية تماماً في الصفوف المبتدئة ، أو الخلط بين العربية والإنجليزية ، خاصة في الأيام الأولى؛ لأننا إذا فعلنا هذا، كان بمثابة تجاهل حاجات الدارسين ، وتضييع وقت الصف ، أما في الصفوف المتوسطة فالخلط جيد ، واستخدام العربية دون خلطها بالإنجليزية مُفضَّل في الصفوف المتقدمة والمتفوقة .

هذا إن تحدثنا عن لغة الحوار في الصف ، وأنها تختلف عن استخدام اللغة في المنهج الجديد ، ففي الصف يستطيع الأستاذ أن يتكلم باللغة العربية ، و يعرف من وجوه الطلاب ما إذا فهموا أو لا ، والطلاب كذلك يستطيع أن يسأل الأستاذ إذا لم يفهم ، ثم إن كانت هناك حاجة أن يعيد الأستاذ بالإنجليزية فلا حرج ، فالأمر كله مداره على نجاح التواصل .

أما في المنهج الجديد فالأستاذ لا يرى انفعال الطلاب حتى يدرك حاجتهم إلى الإعادة أو لا ، ومن هنا كانت الحاجة إلى قيام الأستاذ بإجراء تقييم عن استخدام المنهج الجديد ، يستمع فيه إلى آراء الطلاب حول الصف أو ما يعرف باسم students feedback حتى يعرف الأستاذ حاجة طلابه ، ويعمل على تحقيقها في الدرس التالي .

ثالثاً : كَمِّيَّة القواعد المشروحة في تسجيل واحد .

الأفضل شرح قاعدة واحدة أو جزء منها في تسجيل واحد ؛ فمثلاً إذا أخذنا قاعدة مثل قاعدة الحال ، وأردنا أن نقسم الحال إلى : حال مفرد ، وجملة : اسمية وفعلية ، وشبه جملة ، أو أردنا الحديث عن صاحب الحال ، وهو إما الفاعل ، أو المفعول به ، أو هما معاً ، فعلى الأستاذ أن يراعي في الصف المقلوب الحديث عن موضوع واحد من هذه الموضوعات في تسجيل واحد فقط .

ففي اليوم الأول يتحدث عن الحال المفرد ، والتطبيق عليه ، وفي اليوم الثاني يتحدث عن الحال شبه الجملة والتطبيق عليه وهكذا ، كلما انتقل من درس إلى درس لا بد أن يراعي التسلسل العقلي للقواعد ، ولا يقدم قاعدة على أخرى .

رابعاً : تكثير الأمثلة والتطبيق .

مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في أثناء تفعيل الصف المقلوب ضرورة لا بد أن يراعيها الأستاذ ، فبعض الطلاب يفهم من مثال واحد ، وبعضهم يفهم من مثالين ، وبعضهم يحتاج إلى أكثر ، وعلى الأستاذ أن يراعي في أثناء عرضه للدرس كل حاجات الطلاب هذه ، فلا يتعجل في الانتقال من نقطة إلى أخرى حتى يذكر أمثلة كافية على كل جزئية في القاعدة .

الصف المقلوب ودوره في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب .

أولاً: الصف المقلوب يغير طريقتنا في التدريس .

واحدة من التحديات التي تواجه معلمي القواعد في وقتنا الحاضر هي التوتر الدائم بين التعليم والتطبيق على المحتوى الذي تم تدريسه ، فالصف المقلوب يطور طريقتنا في التعليم ، فبدلاً من أن يقف الأستاذ الساعات الطوال يحاضر، ويستنفد وقت الصف في الإلقاء دون إعطاء الوقت الكافي للتدريب ، فسيغير دور الأستاذ مع استخدام الصف المقلوب، فبدلاً من أن يكون محاضراً سيصبح موجهاً ؛ فاستخدام الصف المقلوب سوف يغير وجه العملية التعليمية، حيث يحاضر الأستاذ ، لكن ليس في وقت الصف ؛ وإنما خارج الصفوف الدراسية، وهذا بدوره سيمكّنه من التفاعل مع الطلاب بطريقة مختلفة عن الطرائق المعتادة في الصف. (Strayer, 2012: 172)

ثانياً: الصف المقلوب يساعد الطلاب على مجازة التقدم التكنولوجي.

لا شك أن جيل اليوم من الطلاب يختلف عن جيل الأمس ؛ فاستخدامات الحاسوب عمت كل نواحي الحياة ، فالطلاب يجدون أنفسهم لا يستطيعون الانفصال عن التقدم التكنولوجي الذي دخل كل بيت ، بل أصبح العالم كله في أيديهم من خلال الأجهزة الإلكترونية المحمولة ، ومعظم الطلاب يقضون وقتهم في تصفح الإنترنت ، أو في استخدام بعض الخدمات التي تقدمها هذه الأجهزة ، ونحن عندما نستخدم الصف المقلوب في العملية التعليمية ، فإننا نقدم للطلاب الصفوف المحمولة أو الجواله ، التي يستطيع الطلاب أن يشاهدوها في أي وقت ، وفي أي مكان، فهم الذين يحددون الوقت والمكان ، ويكيفون البيئة المناسبة لتلقي دروسهم (Berhmann; Sams, 2012: 22) .

ثالثاً: الصف المقلوب يراعي الفروق الفردية

ملاحظة الفروق الفردية لدى الطلاب هي مهمة الأستاذ الأولى عند تعامله مع طلابه ، فلا يمكن للأستاذ تجاهلها ، وإلا أصبح منفصلاً عن طلابه ، والأستاذ بفهمه هذه الفروق يستطيع أن يغير طريقة

الشرح أو العرض ، فبعض الطلاب يفهم من مثال واحد، وبعضهم يحتاج إلى كثير من التطبيق ، فالأستاذ بملاحظته هذه الحاجات يستطيع أن يطور منهجه بما يتناسب وحاجات طلابه ، ويراعي ما بينهم من فروق فردية. (Berhmann; Sams, 2012: 28)

رابعاً: الصف المقلوب يساعد الطلاب على زيادة الثقة بأنفسهم.

ظهور الفروق الفردية في حجرة الدراسة لا يظهر للأستاذ فسحب؛ وإنما هو شيء يلاحظه الطلاب أنفسهم، فكل طالب يعرف قدراته ، لكنه في الوقت ذاته يقارن قدراته بقدرات زملائه ، ويستطيع أن يعرف من خلال هذه المقارنة مدى قدراته العقلية المرتبطة بمستوى الاستيعاب ، ولكن ما إن يعرف أن قدرة استيعابه أقل من مستوى زملائه حتى يداخله الشعور بعدم الثقة بنفسه، وهذا يؤثر سلباً على مشاركته وارتياحه النفسي في الصف ، فضلاً عن شعوره بالإحباط .

لكن مع المنهج الجديد، تتلاشى كل هذه المشكلات؛ فالطالب يُكَيَّف بيئة الصف المقلوب حسب ظروف حياته ، فبداية يستطيع أن يشاهد الدرس ويقسمه حسب استيعابه إلى أجزاء ، فبدلاً من أن يستمع إلى المحاضرة مرة واحدة ، يواصل فيها الأستاذ حديثه عن قاعدة ما ، قد يفقد الطالب فيها تركيزه ويؤدي هذا إلى عدم استيعابه ، لكن مع المنهج الجديد يستطيع الطالب أن يُوقف المشاهدة ، ويعيد ما قاله الأستاذ مرة بعد مرة حتى يستوعب.

والفرق بين إجراء هذه العملية في بيئة الطالب وبيئة الصف ، أن الطالب في الصف المقلوب يكون بمفرده ليس قَلْبًا من أن يطلب من الأستاذ أن يعيد ما قال عدة مرات ، وأيضاً عندما يأتي للصف يكون متساوياً مع زملائه في الاستيعاب والفهم ، ومن هنا يتحقق الهدف المرجو من الصف المقلوب وهو زيادة الثقة لدى الطالب ، وتقليل الإحساس عنده بالتأخر الدراسي.

خامساً: الصف المقلوب يتيح للأستاذ استخدام مناهج مختلفة .

هناك الكثير من المناهج الجديدة التي تستخدم في تدريس اللغات ، كالمناهج التعاوني collaborative: learning ، وهذا المنهج يحتاج إليه الأستاذ في حجرة الدراسة كل يوم؛ فالطلاب يتعلمون من الأستاذ كما أنهم في الوقت ذاته يتعلمون من بعضهم، وفي أحيان كثيرة لا يجد الأستاذ الوقت الكافي لتفعيل هذا المنهج ، خاصة إذا ما استنفد وقت الصف في المحاضرة ، لكن مع المنهج الجديد يستطيع أن يجد الوقت

لتطبيق هذا المنهج ، وهنا تأتي ميزة أخرى لاستخدام المنهج الجديد وهي إتاحة الفرصة للأستاذ لاستخدام مناهج مختلفة من خلال التدريبات المتنوعة في الصف ، التي يتيحها الوقت الذي توافر من استخدام المنهج الجديد. (Berhmann; Sams, 2012: 32)

سادساً: الصف المقلوب يزيد من تفاعل الطلاب في الصف.

تعتمد المشاركة في الصف على عدة عوامل :

أولاً: شعور الطالب بالثقة في نفسه .

ثانياً: إلمامه بما سيشارك فيه .

ثالثاً: رغبته في استيضاح أمر خفي عليه عند مشاهدته للدرس.

رابعاً: رغبته في إظهار قدرته على المشاركة للأستاذ أو زملائه .

حيث يكون الطالب قد شاهد الدرس في البيت ، وأعدده إعداد جيداً ، وأصبح مستعداً للمشاركة ، فإذا جمع الطالب بين هذه الأشياء أو بعضها استطاع أن يزيد من تفاعله في الصف ، وهنا تأتي ميزة استخدام الصف المقلوب، إذ إنه يجعل الطالب يتفاعل بطريقة إيجابية أكثر مما كان عليه من قبل . (Berhmann; Sams, 2012: 27)

سابعاً: الصف المقلوب يزيد من تفاعل الطلاب خارج الصف .

تطبيق عدة مناهج في التدريس ليس مرتبطاً بحجرة الدراسة فحسب ؛ وإنما يكون خارج الصف أيضا ، فتطبيق المنهج التعاوني collaborative learning: مثلاً ، لا يتوقف على حجرة الدراسة ؛ وإنما يتسع مكانه ليشمل الوقت والمكان المتاحين لدى الطلاب، فيستطيع الطلاب من خلال المنهج المقلوب أن يجتمعوا مع بعضهم في المكتبة أو في الصف ، يساعد بعضهم بعضاً في الفهم ، ويستفيد بعضهم من مهارات بعضهم الآخر، وسؤال بعضهم لبعضهم الآخر ، والاستماع إلى إجابة بعضهم لبعضهم الآخر ، عن بعض الأسئلة ، حيث يتيح هذا المنهج الانخراط في مَهْمَة مشتركة ، يخرج كل المشتركين فيها بنتائج متقاربة ، وهنا نستطيع أن نحقق هذا المنهج داخل الصف وخارجه ، وهذه ميزة استخدام المنهج المقلوب ، إذ يتيح للطلاب أن يتفاعلوا خارج حجرة الدراسة وداخلها .

ثامناً: الصف المقلوب يزيد من تفاعل الأستاذ مع طلابه .

يغير الصف المقلوب دور الأستاذ، فبدلاً من أن يقتصر عمل الأستاذ على توصيل المعلومات التي تشتمل عليها المقررات الدراسية ، وما يترتب على هذه العملية التلقينية من آثار سلبية على المتعلمين ، من كونهم يحفظون ولا يفهمون ، أو يفهمون ولا يطبقون، أو يطبقون ولا يبدعون ، كل هذه الآثار الناتجة عن استخدام المناهج التقليدية التي أثبتت قصوراً جوهرياً، فالأستاذ يستطيع تجنب هذه الأشياء من خلال تطبيق هذا المنهج ، فيستطيع أن يخرج من التلقين المستمر إلى التعليم المشترك ، الذي يتم بالأستاذ والطالب معاً ، ويستطيع أن يخرج من أن يكون هدف الدرس هو الحفظ إلى أن يكون الهدف هو الفهم ثم التطبيق ثم الإبداع ، الذي هو الهدف المرجو الوصول إليه في هذه العملية. (Berhmann; Sams, 2012: 29)

ما يحققه الصف المقلوب

١ - التدريس الفعال:

الطالب في المنهج المقلوب هو محور العملية التعليمية وليس المعلم ، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الطريقة التي يُؤدى بها هذا المنهج ، فالطالب يعتمد على نفسه في فهم الدرس خارج الصف ، ويتيح الفرصة للأستاذ لاستخدام وسائل تعليمية مختلفة : سمعية ، وبصرية أثناء العرض، إلى جانب ابتعاد الأستاذ عن العودة للطرائق التقليدية ، كما أن قياس الإنتاج أسهل في هذا المنهج ، وذلك من خلال التدريبات المعطاة في الصف.

٢ - التعلم الذاتي:

يتم استخدام وسائل التعليم الذاتي في هذا المنهج، وذلك من خلال المادة التعليمية المصورة (الفيديو) التي تُعطى للطلاب من قَبْلُ ، وهذه المادة تُنمّي عدة مهارات عند الطالب ؛ كالاستماع والقراءة والكتابة والكلام ، إلى جانب الهدف التي أُعدت له.

٣ - التغذية الراجعة:

وتتوافر عملية التغذية الراجعة في هذا المنهج، وذلك لأن الطلاب باستطاعتهم الرجوع إلى المادة التعليمية التي أعطيت لهم ، ومشاهدتها مرة أخرى ، وكتابة الأسئلة على الأجزاء التي لم يفهموها ، ومن هنا يستطيع الأستاذ أن يستخدم طرائق أخرى في الصف، يكون هدفها التفعيل والتدريب وتقوية نقاط الضعف وتعزيز الفهم.

٤ - توفير الوقت للتفاعل والتطبيق بدلاً من المحاضرة .

بالنظر إلى هذا الجدول نستطيع أن نرى كيف يمكن أن تستبدل الأنشطة في الصف المقلوب ، من كونها أنشطة تعتمد على الأستاذ في إعدادها إلى أنشطة يشارك فيها الطلاب أنفسهم، معتمدين على ما أعده الأستاذ.

الصف المعتاد		الصف المقلوب	
الوقت	الأنشطة الصفية	الوقت	النشاط
٥ دقائق	التحمية	٥ دقائق	التحمية
٤٥ دقيقة	شرح القواعد من قبل الأستاذ	عشر دقائق	التدريب على استخدام القواعد
٢٠ دقيقة	أنشطة جماعية في الصف	٤٥ دقيقة	أنشطة أخرى في الصف : القراءة ، الاستماع ، المحادثة
٥ دقائق	ختام الصف	٥ دقائق	ختام الصف والحديث عن الواجب

فالتحمية في كلا الصفين واحدة ، أما الوقت المتاح لمناقشة القواعد في الصف المقلوب ، فهو عشر دقائق فقط ؛ لأن الطلاب قد شاهدوا الدرس ، وقاموا بعمل التدريبات قبل الصف ، وأما الوقت المتبقي فيُستغل في نشاطات أخرى كالاستماع أو القراءة ، أو تدريبات المحادثة .

قياس الإنتاج في الصف المقلوب .

أولاً: قبل الصف

يتم قياس الفهم في هذا الصف عن طريق التدريبات المعطاة ، وذلك في نفس اليوم الذي يشاهد فيه الطالب الدرس وهذه إحدى الطرائق التي من خلالها يتسطيع الأستاذ قياس الفهم لدى الطالب .

ثانياً: بعد الصف

يتم قياس الإنتاج بعد الصف ، وذلك من خلال التدريبات المعطاة للطلاب كواجب يجب عليهم القيام به بعد مناقشة القواعد في الصف ، ومن خلال هذه التدريبات يستطيع الأستاذ أن يقف على جوانب القصور عند الطلاب ، ويعمل على معالجتها والتركيز عليها من خلال التدريب المستمر حتى يصل الطالب إلى درجة الإتقان .

المشكلات التي يتلافاها الصف المقلوب .

١ - الفروق الفردية بين الطلاب .

فيما يتعلق بالفهم داخل الصف ، وذلك لأن الصف يكون في المكان والزمان الذين يتناسبان مع الطالب مما يجعله مستعداً للمشاركة بصورة فعالة، ويقلل عنده الشعور بأنه أقل استيعاباً من زملائه ، نظراً للطبيعة الخاصة التي يتميز بها المنهج الجديد من الاستماع عدة مرات إلى الدرس وعمل التمرينات ، واستخدام هذا المنهج يتيح للطلاب العمل بأنفسهم خارج الصف ، ويتكامل العمل بتوجيه الأستاذ في قاعات الدراسة .

٢ - - تقليل القلق والخجل لدى التلاميذ.

هناك علاقة عكسية بين القلق والخجل والثقة بالنفس ، فهما مرتبطان ارتباطاً مباشراً، فكلما زادت الثقة بالنفس قل القلق والخوف ، وذلك من خلال مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية .

٣ - - مساعدة الطلاب ذوي التحصيل المتدني .

يقصد بمصطلح التحصيل المتدني : ضعف القدرة الاستيعابية لدى الطلاب، نتيجة تأثيرات خارجية بعضها يرجع لأسباب نفسية أو عقلية أو صحية ، وذلك يؤثر سلباً على قدرة الطالب على أن يكون تام الاستيعاب داخل الصف ، وذلك نظراً لمحدودية الوقت ، والضغط الحاصل من الظروف التي ترتبط بقاعات الدراسة ، فالطالب يأتي للصف في وقت معين متأثراً متأثراً مباشراً بعالمه الخارجي ، بما فيه من عقبات ومشكلات، بعضها يرجع إليه ، وبعضها يرجع إلى الظروف المحيطة به ، فحالة الطالب النفسية، واعتدال مزاجه ، يؤثر تأثيراً مباشراً على الاستيعاب ، وذلك كما ذكرنا سابقاً سببه العملية التعليمية المحدودة بالوقت والمكان ؛ لكن كل هذه الأشياء تتلاشى ؛ لأن الطالب يستطيع أن يهيئ البيئة المناسبة لصفه بعيداً عن أي ضغوط خارجية .

٤ - - التطبيق بديلاً عن الحفظ

المقصود بالتطبيق هو تعريض الطلاب لتمرينات مختلفة ، متناسبة مع مستواهم ، ومصممة خصيصاً لهم ، مؤسسة على ما تم تفعيله من قواعد في الصف ، تقيس مستوى الفهم والتحصيل لديهم .

وأقول ذلك لأني وجدت الكثير من الدارسين لقواعد العربية يعانون =-وما زالوا = من كثرة القواعد وتشعبها ، ناهيك عن عدم الاتفاق بين القائمين على تدريسها على وجود منهج واضح للطريقة المثلى التي لا بد أن تُدرّس بها القواعد ، فبعضهم يعتمد الطرق القديمة ، المتمثلة في الجري على دراسة أجزاء الجملة قبل دراسة الجملة ، وبعضهم يعتمد على النظرة العامة للجملة وتقسيماتها ، والبدء بتدريسها قبل تدريس أجزائها ، وقد ألفت كتب على نهج الطريقتين ، ولكن الملاحظة التي تبدو للناظر من أول وهلة هي أن جُلَّ هذه الكتب ، خَلَّت

من التطبيق ؛ نظرًا لأن مؤلفيها ما ألفوها للمتعلمين أصلاً، أو أنها ألقت لهم بغرض حفظها فحسب ، فقد اعتمدت هذه الكتب على ذكر القواعد مع حشد أمثلة تراثية شعرية و نثرية ، وهذا لا بأس به ، فالطالب لا بد أن يطلع على التراث الشعري والنثري حتى يرى جمال اللغة .

وأنا لا أعيب على الأقدمين طريقتهم ، فهكذا كانت ، وهكذا قلد بعضهم بعضاً في طرائق التأليف ، فكل مصدر ينقل عن الآخر ، أو يشرح ما اختصره الآخر ، فقد تكون الحاجة التي دعتهم لفعل ذلك خوفاً على التراث من الضياع ، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تقدم وسائل الطباعة في ذلك الوقت ، وعدم معرفتنا لما كان يدور في هذه الحلقات العلمية وطرائق التدريس التي كانت تستخدم .

ولا أشك أن العلماء في ذلك الوقت كانوا يطرحون الأسئلة على طلابهم ، وهذا في حد ذاته نوع من التدريب ، ناهيك عن المجالس العلمية التي كانت تتم بين العلماء أنفسهم ، وما دار فيها من مناقشات أثرت الحياة اللغوية في تلك الأيام .

وأما في أيامنا الحاضرة فقد اختلف نهج الحياة ، ويُسرت وسائل لم تكن متاحة في الماضي ، ففي رأيي بدلاً من أن تُخَط كتب جديدة في النحو أو الصرف ، لا بد أن تُؤلف كتب في التطبيق النحوي و الصرفي خاصة لمتعلمي العربية لغة ثانية ، فهذا تأليف خاص لفئة خاصة ؛ لأن بعض الكتب ألقت في التطبيق النحوي لأبناء اللغة أنفسهم، لا يمكن استخدامها لمتعلمي العربية لغة ثانية، وهذا إن حدث -- في رأيي -- سيُسهل الكثير من الصعاب في تعلم لغتنا ، ويجعلنا نعيش على أرض الواقع منطلقين في حل مشكلات لغتنا ، وتخليصها مما لحق بها في أيامنا الحاضرة من صعوبات جاءت من استخدام مناهج غير ملائمة .

وليس من الخير ولا المحمود أن نولي ظهورنا لهذه المشكلة، ونستعيز عنها بحلول هي نفسها تشكل مشكلة أخرى تتطلب حلاً، وما نفتأ ندور في هذه الحلقة المفرغة حتى ينصرف أبناء اللغة أنفسهم عن تعلمها، فضلاً عن انصراف الناطقين بغيرها عنها ، فأَي الأمرين نريد لأنفسنا !

٥ -- الإنتاج بديلاً عن التقليد .

إذا استطاع الطالب أن يجتاز مرحلة التطبيق كأن يدرس قاعدة ، ويُنجز التدريبات التي صممت خصيصاً لهذا الدرس كان بمقدوره أن يُنتج القاعدة بطريقة سليمة على جميع المستويات المهாரية ، من الكلام والكتابة والقراءة وتميزاً لها عند الاستماع .

ففي مهارة الكلام يستطيع أن ينتج جملة صحيحة خالية من الخطأ على القاعدة التي تعلمها، وفي مهارة الكتابة يستطيع أن يفعل الشيء ذاته ، وفي القراءة يستطيع أن يميز بين القواعد المختلفة، ويحدد أنماط القاعدة التي درسها ، وفي الاستماع : يستطيع أن يميز بين الجمل الصحيحة وغيرها، أو بين قاعدة وقاعدة قريبة منها .

الصعوبات التي تواجه الطلاب و الأساتذة في التعامل مع المنهج الجديد .

أولاً : صعوبة خاصة بالطلاب.

١- عمل الواجب قبل الصف

نظراً لأن الواجب يعمل في البيت وقبل المجيء إلى الصف فبعض الطلاب يأتون إلى حجرة الدراسة وهم غير مستعدين ؛ لأنهم لم يستمعوا إلى الفيديو الذي أرسله الأستاذ، وهذا يؤدي إلى صعوبة تواصل الطالب مع الأستاذ أو مع زملائه في الصف.

(Herreid ;. Schiller 2013)

٢- صعوبة الفهم من الفيديو

يشكو بعض الطلاب من عدم قدرتهم على الفهم عن طريق استخدام التكنولوجيا، أو رؤية الأستاذ في فيديو مصور بدلاً من رؤيته في الصف، ولا أكاد أخفي أنني في أثناء تطبيقي لهذا المنهج الجديد واجهت مثل هذا، إذ إن طالباً واحداً من مجموع ثلاثين طالباً وطالبة قال هذا ، وكان لا بد من أحد أمرين ؛ إما أن أوقف استخدام هذا المنهج، أو أجد حلاً لهذا الطالب، ولا يمكن أن أوقف المنهج من أجل طالب واحد، أما إذا كان أغلب الطلاب لا يستطيعون أن يتعاملوا مع المنهج الجديد فهذه مشكلة أخرى ، لكن إذا تعلق الأمر بطالب واحد فلا بد من الاستمرار في تطبيق المنهج وإيجاد حل لهذا الطالب.

والحل الذي اقترحت على هذا الطالب أن يأتي إلى ساعات المكتب قبل الصف وبعد الاستماع إلى الفيديو، وأنا أساعده في إيجاد الطرائق المناسبة للتعامل مع المنهج الجديد ، حتى يستطيع أن يعتمد على نفسه بعد ذلك .

ثانياً : صعوبات خاصة بالأستاذ .

١ - -صعوبة التعامل مع البرامج المستخدمة .

هذه المشكلة تكون في الأيام الأولى فقط ، فالمنهج جديدٌ على الأستاذ وعلى الطالب ، ولكن هذه المشكلة تزول مع الوقت ، خاصة إذا تم تدريب الأستاذ من قبل التقنيين القائمين على الإشراف على استخدام البرنامج

٢- - إيجاد الوقت المناسب للتسجيل .

الأستاذ فوق كونه أستاذاً هو إنسان ، تعتريه بعض التغيرات من توابع الحياة الصعبة التي يمر بها كل إنسان ، ولكن عليه أن يطرح كل هذه التأثيرات الخارجية ، ويبدأ في التسجيل ، خاصة في الصباح فهو أحسن الأوقات ، حيث يكون قد استراح من تعب يومه ، واستقبل يوماً جديداً ، لم يتكدر بعد.

٣- - كتابة التدريبات الخاصة بالقواعد قبل الصف .

لابد أن تتزامن التدريبات الخاصة بالقاعدة التي سيأخذها الطلاب مع الدرس المقدم لهم، فبدونها لن يستطيع الأستاذ أن يقيس فهم الطلاب ، أو أن يعرف هل شاهدوا الدرس أم لا؟ وعلى الأستاذ أن يلزم الطلاب بعمل هذه التدريبات ، والإتيان بها في يوم الصف نفسه ، ويتم تفعيلها مرة أخرى والإجابة عن الأسئلة .

وكل هذا العناء والتعب سيتلاشى عندما يرى الأستاذ نتيجة هذا المنهج الجديد ، وهي مسرة له ، ولا ينسى الأستاذ أنه سيفعل هذا مرة واحدة ، وأنه يستطيع أن يستخدم هذه المادة التعليمية مرات عديدة ، ولا ينسى الأستاذ أيضاً أنه مع استخدام الصف المقلوب ، يستطيع أن يطبق مناهج مختلفة ، ووسائل تعليمية متنوعة ، لا يستطيع أن يستخدمها في صف عادي .

الصف المقلوب بين الأيدلوجية والمنهجية . (Talbert, 2013)

هل الصف المقلوب صف قائم بذاته "أيدلوجية للتدريس platform" أم منهج؟

يعتقد بعض المهتمين بتطبيقات الصف المقلوب في العملية التعليمية أنه منهج له كل معايير المنهج ، التي تشمل على الأهداف والمحتوى والتدريس والتقييم ، مثله مثل أي منهج من المناهج المستخدمة في الفصول الدراسية ، كالمناهج التعاوني، أو المنهج التواصلي، أو غيرها من المناهج التي يكون الصف مركزاً لها حيث يُحَطَّطُ لهذه المناهج خارج الصف وتُطبَّق في الصف، وهذا هو المقصود بأن يكون الصف المقلوب منهجاً.

أما استخدام الصف المقلوب منصة أو يكون أيدلوجية للتدريس، بمعنى أن الصف المقلوب يكون نفسه هو الصف أي المكان الذي يطبق فيه المنهج ، وليس منهجاً ، فأنت تستطيع أن تطبق في هذا الصف الافتراضي أنواعاً مختلفة من المناهج ، كالتي ذكرناها قبل ، أو غيرها من المناهج التي تتناسب وطبيعة هذا الصف.

وفي الحقيقة أنا أرى أن الصف المقلوب قد يكون الاثنين معاً، فقد يكون منهجاً، وقد يكون أيدلوجيةً تنطلق منها العملية التعليمية ، وأقول هذا لأن الصف المقلوب ليس صفّاً مستقلاً في الحقيقة ؛ وإنما هو صف

مُكْمَل ، أو صف مُساعد لصف آخر ؛ لأنني لا أستطيع أن أضمن كل النشاطات الصّفية في الصف المقلوب ؛ وإنما يضمّنه الأستاذ بعض النشاطات التي كانت في الأصل تعمل في الصف المعتاد.

التتائج

أولاً : يظهر من استخدام المنهج الجديد أو الصف المقلوب في تدريس العربية وقواعدها أن الحاجة ماسة لاستخدام مناهج جديدة غير المناهج التي تربيينا عليها ، فلا يمكن أن نعلّم الجيل الجديد بنفس الطرائق التي تعلمنا بها من عقود ، كما لا بد من ربط مدارسنا وجامعاتنا بكل جديد في مجال التكنولوجيا ، والاستفادة منه في تطوير مناهجنا وطرق تدريسنا، حتى نستطيع تلبية حاجات الطلاب ونجعلهم على اتصال بكل جديد في مجال التعليم.

ثانياً : أن التعليم الحديث لا بد أن يتخطى حدود المدرسة ؛ فالطلاب يمكنهم أن يحصلوا على تعليم أفضل خارج المدرسة ، سواء أكان هذا في البيت أم في أي مكان آخر ، كما أنه بإمكانهم أن يجددوا الوقت الملائم لتلقي دروسهم .

ثالثاً : ساعد استخدام الصف المقلوب في رفع الروح المعنوية، وزيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي التحصيل المتوسط أو المتدني، كما ساعدهم في زيادة مشاركتهم في أنشطة الصف المختلفة ، وتعاونهم مع زملائهم الآخرين داخل حجرة الدراسة وخارجها ، كما ساعد الطلاب على تكوين مجموعات للعمل خارج الصف، مما ساعد على استفادة بعضهم من خبرات بعض.

رابعاً : ساعد استخدام الصف المقلوب على استمرار الفصل الدراسي خارج حجرة الدراسة أو ما يعرف بالصف الممتد Extended class فالصف لا ينتهي بانتهاء وقته المحدد؛ وإنما يمتد أياماً أو شهوراً، أو حتى أعواماً لاحقة، فالصف أصبح في يد الطالب، يستطيع أن يرجع إليه في أي وقت، وفي أي مكان .

خامساً: ساعد استخدام الصف المقلوب على استخدام وقت الصف بطريقة خلاقة ومبتكرة، أتاحت للطلاب أن يتفاعلوا ويسألوا ويطبّقوا ويبتكروا ويتركوا الأساليب القديمة المعتمدة على الاستماع و الحفظ، إلى أساليب جديدة استطاعوا من خلالها أن يطبقوا ما تعلموه على أساليب أخرى، وهذا أدى إلى زيادة إتقانهم للغة كما أتاح لهم الاستفادة من وقت الصف في طرح أسئلة عميقة عن الموضوع بدلا من إضاعة وقت الصف في أسئلة سطحية.

سادساً: ساعد استخدام الصف المقلوب في تغيير الطريقة التي يتعامل بها الأستاذ مع طلابه ، فبدلاً من أن يلقنهم بدأ يتفاعل معهم، ويستمع إلى مشكلاتهم ، ويساعدهم في حلها، كما أنه أصبح كذلك متماشياً مع التقدم التكنولوجي مستخدماً إياه بشكل مفيد.

سابعاً: ساعد استخدام الصف المقلوب على تنمية إحساس الطلاب بالمسؤولية عن تعليمهم ؛ فالتعليم لم يصبح مَهْمَةً الأستاذ فحسب، بل أصبح الطلاب مسؤولين كذلك عن تعليمهم، وعن الطريقة التي يعلمهم الأستاذ بها، كما أنهم تعلموا الاعتماد على أنفسهم أكثر من اعتمادهم على الأستاذ، فأصبح الأستاذ والطالب يشتركان معا في عملية التعليم .

ثامناً: يظهر من استخدام المنهج الجديد أو الصف المقلوب في تدريس العربية وقواعدها بشكل عصري أن اللغة العربية لغة تتسع لتطبيق أي منهج، عربياً كان أم أجنبياً، وأن الصعوبة ليست في اللغة ذاتها، وإنما في الطرائق المستخدمة في تدريسها، فإذا ما جددنا في طريقة تدريسها وتقديمها للمتعلم بشكل متفاعل جديد، جُرَّب في جامعات مختلفة ، وبلغات مختلفة ، استطعنا أن نصل بالمتعلم لها إلى أفضل درجات الإتقان و الحذق.

تاسعاً: قلَّت شكاوى الطلبة من صعوبة العربية مع استخدام المنهج الجديد ، وأصبح الوهم أو الادعاء أن العربية لغة صعبة عصية على الفهم لا أصل له ؛ وإنما المشكلة تكمن في اتباع التقليد والمحاكاة دون الإبداع ، وشحذ الأذهان لاستنباط أساليب إدراك تثير في الطالب قدراته الكامنة على الفهم والتمثيل ، والقدرة على الصياغة الجديدة ،

وإن كان تطبيقي لهذا المنهج حديثاً وتجربته ما تزال فتية ، فإن النتائج الأولية مشجعة جداً وقد أدت إلى زيادة قدرات الطالب والأستاذ على الاستفادة من التقنيات الحاسوبية والبرامج المستخدمة بما يطور القدرات العقلية ، وينمي المهارات اللغوية ، ويشجع حب اللغة وفنون التعبير بها.

التوصيات

- ١ - أن يتم تطبيق هذا المنهج في تعليم اللغة عامة والقواعد بصفة خاصة .
- ٢ - أن تتبنى الجامعات شراء بعض البرامج المستخدمة في هذا المنهج ، وأن تتيحها للأساتذة مجاناً .
- ٣ - عقد ورش عمل للأساتذة للتدريب على استخدام المنهج الجديد .

٤- إعطاء الأساتذة الوقت الكافي لتصميم دروس القواعد ، وإعداد التدريبات المصممة والمؤسسة على ما شرحه الأستاذ في الصف .

٥- - تخفيف مشقة تصحيح واجبات الطلاب من على عاتق الأساتذة حتى يتفرغوا للإبداع .

وختاماً أقول : إن الصف المقلوب نشأ نشأة غريبة ، بل نشأ لا لتدريس اللغات أصلاً ؛ وإنما نشأ لتُدْرَس به العلوم التطبيقية ، كاهندسة ، والفيزياء ، فانتقاله لتُدْرَس به اللغات شيء جديد ، ودخوله على طلاب العربية منهجاً لتُدْرَس به القواعد شيء مستحدث ، ولكن أهلاً وسهلاً بكل غربي جديد أو مستحدث ، إذا كان سيفيدنا في إتقان لغتنا ، أو يكون أحد الطرائق لهذا الإتقان .

والله الموفق

المراجع

- 1- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.
- 2- Society for Technology in Education.
- 3- Gannod, Gerald, Burge, Janet, & Helmick, Michael. (n.d.). *Using the Inverted Classroom to teach Software Engineering*. (Using the Inverted Classroom to teach Software Engineering.)
- 4- Herreid, Clyde Freeman & and Nancy A. Schiller. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42.5, 62.
- 5- Kellogg, S., & 39th Annual Frontiers in Education Conference: Imagining and Engineering Future CSET Education, FIE 2009. (December 01, 2009). Developing online materials to facilitate an inverted classroom approach. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, Fie*.
- 6- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2001). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31, 1.)
- 7- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15, 2, 171-193.
- 8- Talbert, Robert (2013). The inverted classroom as platform. *Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/blognetwork/castingoutnines/2013/03/08/the-inverted-classroom-as-platform/>

تعليم العربية لغة ثانية في ضوء علم لغة النص - الأهداف والطريقة

د. محمد داوود محمد

كلية اللغة العربية - جامعة جازان - السعودية

مقدمة

تعدُّ اللغة الإنسانية من أعقد الأشياء التي لم يتمكن العلماء من سبر أغوارها المختلفة، فما أن يصلوا إلى نتيجة إلا وتوضح أنها خطوة في عالم متحرك يزداد غموضاً. ومردُّ ذلك نحسبه للسببين اثنين؛ أولهما: أن اللغة ظاهرة مرتبطة بذات الإنسان فكره وشعوره، لا غيرها من العلوم. وثانيهما: أن اللغة متحركة لا يتحكَّم الإنسان في مآلاتها، وهذا ما يُصعِّب عليه وضع أسس وقوانين تكون ثابتة في شأنها، ضابطة لحالها. ومن جملة القضايا الجوهرية المعقَّدة التي شغلت علماء اللغة، قضية اكتساب اللغة وتعليمها خاصة الأجنبية، وقد عبَّر عن هذا عدد من الباحثين المشتغلين في هذا المجال. يقول بوجراند (Beaugrande): "ولا شك أن تعقيدات تعليم اللغات الأجنبية في محيط قاعة الدرس كثيرة بدرجة مخيفة" (بوجراند(Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٥٧٤)، ويقول آخر: "وأى متخصص عمل مع متعلمي اللغة الثانية في بيئات مختلفة، يدرك إدراكاً جيداً أن اكتساب اللغة ظاهرة معقدة، وأن تحديات التعليم في بيئات مختلفة تحديات هائلة" (جونسون(Johnson) ٢٠٠٥ ص ١٢) وتتمثل هذه التعقيدات في بناء المنهج واختيار محتواه وتحديد طريقة تدريسه التي تتوافق وأهدافه، على الرغم من أن الاستعانة بعلوم وروافد مختلفة لحلِّ هذه التعقيدات وتذليلها مازالت عصية. ويأتي على رأس هذه الروافد: علم اللسانيات بشقيه النظري والتطبيقي. وتأتي هذه الورقة محاولة لتسليط الضوء على تعليم العربية للناطقين بغيرها، من واقع معطيات نظرية (علم لغة النص). وتتلخَّص مشكلتها في سؤال محوري مرَّكَّب هو: ما علم لغة النص؟ وكيف يوظَّف في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وتهدف إلى وضع لبنة لطريقة نصية لتعليم العربية لغة ثانية. وتقف في حدودها عند أسس نظرية علم لغة النص ومبادئه حتى نهاية عام ٢٠١٢م. وقد سارت الورقة على هدى المنهج الوصفي. وتتألف الورقة من أربعة محاور هي:

المحور الأول ويتحدَّث عن أسس نظرية علم لغة النص.

المحور الثاني ويتناول الأهداف المتوقعة، من تطبيق الطريقة النصية في تعليم العربية لغة الثانية.

أمّا المحور الرابع فيحاول التخطيط لنموذج نص ينفذ في ضوء النظرية.

المحور الأول: أسس نظرية علم لغة النص.

نشأ علم لغة النص في البلدان الغربية، وهو تطوّر طبيعي لآراء عديدة، ومساجلات علمية حول النظريات اللغوية السائدة. وترجم هذا المصطلح عدة ترجمات إلى اللغة العربية منها: (علم اللغة النصي، وعلم النص، وعلم دلالة النص، ونحو النص، وتداولية النص، ونظرية النص، ولسانيات النص...) ويتمثل مفهوم النص العام في اعتبار النص مستوى تحليلياً بعد الجملة، وبالرغم من وضوح هذا المفهوم إلا أن تعريفات النص قد تعددت وتباينت بناءً على المنطلقات المعرفية والمرجعيات الفكرية لصاحب كلّ تعريف، يضاف إلى هذا اختلاف مصادر الترجمة العربية وتفاوت مفاهيمها وتصوراتها اللغوية. يقول بوقرة: "إن أكثر المصطلحات إثارة في ميدان تحليل الخطاب مصطلح النص، فقد تعددت تعريفاته وتشعبت وفي هذا التعدد تعبير عن حيرة معرفية ومنهجية في اللسانيات الغربية" (بوقرة ٢٠١٢ ص ٢١) ومن هذه التعريفات أن النص هو: "مجموع الملفوظات اللغوية التي يمكن إخضاعها للتحليل" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٢٠). والنص هو: "نسيج الكلمات يترابط بعضها ببعض" (الزناد ١٩٩٣ ص ١٢). من واقع التعريفين السابقين يمكن القول أن النص هو كلمات منطوقة بشكل من الأشكال مترابطة في نسق خاضعة للتحليل والتجزئة. ولا تبعد التعريفات الأخرى عن هذين التعريفين.

وتسعى نظرية علم لغة النص إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة من تعليمية وغيرها، وتتلخص أهمها في: وصف "النظام الداخلي لمختلف أنواع النصوص وطرائق بنائها، والكشف عن القوانين والمعايير التي يستقيم بها النص، إلى تحقيق غرض أشمل" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ١٠). ومن أهدافها "وصف الأداء التواصلية باعتباره فعلاً تبليغياً موجّهًا في إطار نظرية الفعل الكلامي" (بوقرة ٢٠١٢ ص ٢٩). وعلى مستوى التحليل تهدف إلى "الكشف عن الأبنية السطحية والعميقة للنصوص، من خلال البحث عن علاقات الترابط والتناغم، والكشف عن العلاقات الرابطة بين القارئ والنص المنتج ضمن ثلاثية: (نص / سياق / تداول)" (بوقرة ٢٠١٢ ص ٣٤). من خلال الأهداف السابقة يتضح أن مجال النظرية هو النص اللغوي "ككل باعتباره وحدة متكاملة" (بحيري ١٩٩٧ ص ١٠٠). "لذا يركز عمل عالم النص أساسًا -مهما اختلفت أشكاله ومميزاته وأنواعه على وصف العلاقات الداخلية والخارجية للأبنية النصية" (بوقرة ٢٠١٢ ص ٥٧). وتأكيدًا على ذلك فقد "شكّلت الخواص التركيبية والدلالية والاتصالية صلب البحث النصي، بمعنى أن البحث يتحقق على مستويات ثلاثة أساسية وهي المستوى النحوي، والمستوى الدلالي والمستوى التداولي بالمفهوم الواسع له، ولا يجوز الفصل بين هذه المستويات" (بحيري ١٩٩٧ ص أ). وعليه يصح القول أن نظرية علم النص جمعت بين المستويات اللغوية كلها، وجمعت بين

الرموز اللغوية، والرموز غير اللغوية، وهذا ما يميزها عن النظريتين البنيوية، والتوليدية التحويلية. يقول بحيري: علم النص هو "العلم الذي استطاع أن يجمع بين عناصر لغوية وعناصر غير لغوية لتفسير الخطاب أو النص تفسيراً إبداعياً" (بحيري ١٩٩٧ ص ب). ومع هذا " فعلم لغة النص لا يعنى أساساً بأشكال ونماذج أسلوبية محددة بل يعنى -بوجه عام- بتراكيب أشكال الاتصال النصية واستعمالاتها وتحليلها داخل إطار مدمج متداخل" (بحيري ١٩٩٧ ص ٢٦). ومن ناحية أخرى "يعدُّ أهم ملمح لهذا العلم أنه متداخل في صورة وثيقة مع علوم أخرى" (بحيري ١٩٩٧ ص ١٠٠).

مكوّنات النصّ ومعايره:

يتكوّن النصّ من ثلاثة أجزاء هي: التعبير، والتحديد، والخاصية البنيوية (بحيري ١٩٩٧ ص ١١٦-١١٧). وتتمثل هذه الأجزاء في العناصر الآتية: أشكال الربط، والضمائر، والأدوات، وأشباه الظروف، وأدوات السؤال والجواب، وهي عناصر مفردة. (هانیه وفيهفجر (Heine& Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٢٢). بجانب عناصر كلية للجملة وهي: نبر الجملة والتنغيم، وعناصر إشارية للموقف، وصيغ الخطاب، والتوكيد، والتقابل، وتتابع عناصر الجملة، والوضع الزمني والتفسير، والتقسيم إلى موضوع ومحمول... (هانیه وفيهفجر (Heine& Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٢٢).

أمّا معايير النصّ فسبعة وهي:

- ١- الاتساق أو السبك.
- ٢- الانسجام أو الالتحام.
- ٣- المقصدية.
- ٤- المقبولية.
- ٥- السياق أو المقامية.
- ٦- التناص.
- ٧- الإخبارية أو الإعلامية.

وهذه المعايير لا يمكن استيعابها "إلا مع أخذ أمور في الحسبان هي: اللغة، والعقل، والمجتمع، والتداوليات (الإجراء)" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٨ و١٠٦). سنتناول هذه المعايير بما بيّن المقصود منها، وما يسهم في بلورة إطار طريقة لتدريس اللغة العربية لغة ثانية من خلالها.

١- الاتساق، ويطلق عليه الربط النحوي والسبك وهو "الوحدة الموضوعية للنص" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٨٢)، وهو أيضاً "التماسك الشديد بين أجزاء النص من خلال عناصر لسانية معينة في النظام اللساني" (بوقرة ٢٠١٢ ص ٣٧). ومن شروط الاتساق: "الترايط الموضوعي: بمعنى أن يعالج النص قضية معينة أو يتكلم عن موضوع محدد" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٨٢)؛ بمعنى أن تكون فكرة النص واحدة، ولا بد أن يتوفر فيه "نوع من التدرج سواء أكان متعلقاً بالعرض أم بالسرد أم بالتحليل. وهو ما من شأنه، أن يجعل القارئ يحس أن للنص مساراً معيناً، وأنه يتجه نحو غاية محددة، ويجعله أيضاً يتوقع مرحلة ما من مراحل النص، وما سيأتي بعدها" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٨٣) وهذا الشرط يغلب على متن النص أو الجزء الرئيس منه. لذا يضاف إليه شرط آخر وهو "يتعين في النص أيضاً معيار الاختتام، وهذا من منطلق أن كل كيان لغوي يستوجب أن يتكون من مقدمة، وجوهر، وخاتمة" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٨٤)، وتعدُّ الشروط أعلاه شروطاً داخلية في بناء النص، وما يحقق بعده الخارجي هو الشرط الرابع الذي ينص على: ضرورة أن يكون للنص هوية وانتماء" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٨٣). والوسائل التي تحقق اتساق النص بشروطه هي: "إعادة اللفظ، والتعريف، واتحاد المرجع، والإضمار بعد الذكر، والإضمار قبل الذكر، والإضمار لمربع متصيد، والحذف، والربط" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٣٠١). وللاتساق أنواع هي: "اتساق سياق الإحالة، واتساق التشكيل المعجمي، واتساق منظور الإفادة الاتصالي، واتساق البناء الزمني، والتتابع المترابط" (هانیه وفيهفجر (Heine& Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٣٠).

٢- الانسجام أو الالتحام أو التماسك الدلالي: وهو "وجود علاقات متنوعة ومتداخلة بين عناصر النص ومقاطعها" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٨٦)، ويتطلب الانسجام "من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترايط المفهومي واسترجاعه" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ١٠٣)، و"إن النص الذي يأتي مفكك الأوصال يصحبه حتماً تفكك دلالي ويتعذر فهمه، لأن جملة ما في النص مرهون بمعرفة نوع علاقتها بالجملة الأخرى" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٨٨)، فلا مناص من استمرار المضمون. فالانسجام ليس مجرد ملمح للنصوص، بل إنه بالأحرى نتيجة عمليات إدراكية لمستخدم النص (هانیه وفيهفجر (Heine& Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٨٠). والوسائل التي يتحقق بها انسجام النص وتماسكه هي: الإحالة وأنواعها:

إحالة مقامية: باعتبار أن اللغة تحيل دائماً على أشياء وموجودات خارج النص. وإحالة نصية: وهي التي تحيل فيها بعض الوحدات اللغوية إلى وحدات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها في النص (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٩٠). ومن الوسائل: التكرار: وهو عنصر مشترك بين الاتساق والانسجام وقد يكون بتكرار اللفظ نفسه، وقد يكون بمرادفه. والاستبدال: وهو تعويض عنصر لغوي بعنصر لغوي آخر، وهو يتم على المستوى النحوي والمعجمي داخل النص ("الصبيحي ٢٠٠٨ ص ٩١) ثم الحذف "ولا ينشأ التماسك (الانسجام) إلا من خلال ربط معرفة معدة في النص (عالم النص) بمعرفة العالم المختزنة لدى شريك الاتصال وبخلاف هذين المفهومين المرتكزين على النص يذكر دي بوجراند (Beaugrande) خمس مقولات مرتكزة على المستخدم" (هانيه وفيهفجر (Heine & Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٨١-٨٠).

٣- المقصدية أو القصد حسب ترجمة تمام حسان الذي قال عنه: "وهو يتضمن موقف منشئ النص في كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصاً يتمتع بالسبك والاتحام، وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ١٠٣). وهو كذلك "موقف منتج النص لبناء نص مترابط ومتناسك حتى ثبت بذلك معرفة، أو يتوصل إلى هدف مرسوم في خطة معينة" (هانيه وفيهفجر (Heine & Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٨٠). وهذا القصد يؤخذ في عملية الإنتاج التواصلية المكوّنة من منجز النص ومنتجه، والنص نفسه، ومتلقي النص الذي يسعى لفهم المقصود برجوعه إلى ثقافته. وهناك ضربان من المقاصد: مقاصد مباشرة، ومقاصد غير مباشرة.

٤- المقبولية أو القبول وهو "يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك واتحام" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ١٠٤) و(هانيه وفيهفجر (Heine & Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٨٠). وما يراعى في المقبولية جوانب المتلقي الثقافية، وإضافة شيء جديد ذي صلة مباشرة ببيئته.

٥- السياق أو الموقعية ورعاية الموقف وهو يتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف وأن يغيّره" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ١٠٤) وهو مجموع العوامل التي تجعل نصاً ما ذا ارتباط وثيق بالموقف الاتصالي لذلك لا يوجد

نص بدون ارتباط بالموقف" (هانيه وفيهفجر (Heine& Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٨١). "ويدخل في السياق السمات المنظمة لعمليات الاتصال على نحو ما يجللها علم الاجتماع وعلم النفس مثل: الطبقة والتعليم والذكاء وقدرة الذاكرة وسرعة القراءة وشكل الحافز..." (فان (Van) ٢٠٠١ ص ١١٧) و(شبل ٢٠٠٧ ص ٩)، وبالطبع فإن النص المنتج يمثل "جزءاً لغوياً من البيئة التي يستعمل فيها تعبير الإشارة (الإحالة). ومن البديهي أن يكون للمحيط المادي أو السياق تأثير فعّال على كيفية تفسير تعابير الإشارة" (يول Yule ٢٠١٠ ص ٤٥).

٦- التناص وهو يتضمّن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به، وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ١٠٤)، وهو أيضاً "تداخل وتقاطع النصوص في أشكالها ومضامينها" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ١٠٠) و(هانيه وفيهفجر (Heine& Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٨١). وتتكوّن مصادر التناص من المصادر الضرورية ذات التأثير التلقائي المختار، ومصادر داخلية واقعة من إنتاج منجز النص نفسه، ومصادر طواعية خارجية تتزامن مع نصوص أخرى منتجة من آخرين. ويعدّ للتناص شكلان: شكل مباشر، وآخر غير مباشر. (يراجع شبل ٢٠٠٧ ص ٧٦ و٧٩) ويفضّل أن تكون النصوص المتداخلة مع النص المنجز مألوفة عند المتلقي.

٧- الإخبارية أو الإعلامية أو الإبلاغية وهي "العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية أو الوقائع في عالم نصي في مقابلة البدائل الممكنة" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ١٠٥). وهي "مدى توقع عناصر النص المقدمة أو عدم توقعها أو معرفتها أو عدم معرفتها غموضها" (هانيه وفيهفجر (Heine& Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٨١)، و"إن إعلامية عنصر ما تكمن في نسبة احتمال وروده في موقع معين بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٢٤٩).

هذه معايير علم لغة النص، وهي معايير تلتقي واللغة العربية في عدد من النقاط، التي حاول عبد القاهر الجرجاني تناول بعضها تناوياً علمياً وافيّاً، ففي مقدمة كتابه (دلائل الإعجاز) يقول: "هذا كلام وجيز يطّلع به الناظر على أصول النحو مجلّة، وكلّ ما به يكون النظم دفعة، وينظر منه في مرآة تريبه الأشياء المتباعدة الأمكنة قد

التفت له حتى رآها في مكان واحد" (الجرجاني ١٩٩٢ ص ٣) فالقارئ يشعر أن هذا النص ذو صلة مباشرة بالاتساق والانسجام والقصدية، وهو إذن ليس بعيداً عن النظرية.

المحور الثاني: الأهداف المتوقعة من تطبيق الطريقة النصية في تعليم اللغة العربية لغة الثانية.

بالرجوع إلى المعايير السبعة السابقة، يصح القول أن نظرية علم لغة النص تلتقي وتعلم اللغة وتعلمها للناطقين بها، وللناطقين بغيرها، في بعض الأسس اللغوية والمعرفية، وبمقدور المتخصصين في تعليم اللغة الثانية بناء طريقة جديدة مبنية على علم النص، لأن تعليم اللغة الثانية يحتاج أولاً إلى تنظير معرفي واسع، ويحتاج ثانياً إلى جانب تجريبي تطبيقي متقن، ونحسب أن هذه الورقة قد احتوت على نسبة معتبرة من الجانب النظري للنظرية. والأهداف المتوقعة من تطبيق الطريقة النصية في تعليم اللغة الثانية تتمثل في النقاط الآتية:

١- مراجعة عدد من المفاهيم التعليمية القديمة، وتصحيح بعضها، فجلُّ الجهود التعليمية في اختيار النصوص وبنائها كانت "مركزة في عملية تيسير المقرئية على تخلص النص من الكلمات الصعبة، وتبسيط الجمل المعقدة، ولكن لم يلبث أن تبين من خلال أبحاث عديدة حول النص وقراءته خطأ الاعتقاد بأن اللجوء إلى أسهل الأنماط يسهل عملية القراءة ويشجع عليها، وفعلاً فقد أظهرت بعض التجارب في هذا الخصوص، أن الاستعمال الدائم للأنماط السهلة يجعل التلميذ لا يتعامل إلا مع نصوص أدبيتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها البيداغوجي دون المستوى المطلوب" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ١١٨).

٢- جعل النص منطلق عملية التعليم، فالنظرية "ترتكز على النص أساساً سواء قصر أم طال، اتخذ شكلاً واحداً أم عدة أشكال انحدر من مجال معرفي واحد أم من عدة مجالات، ألفه شخص عادي أو غير عادي ذو موهبة خاصة إلى غير ذلك من أشكال التمييز، وذلك لأن مهمة علم النص تتمثل في رصف العلاقات الداخلية والخارجية للأبنية النصية بمستوياتها المختلفة، وشرح المظاهر المتعددة لأشكال التواصل واستخدام اللغة" (بحيري ١٩٩٧ ص ١٢١) " فالنص يحتوي على دلالة غير قابلة للتجزئة مثل: أن يكون قصة أو يكون وثيقة" (بوقرة ٢٠١٢ ص ٢٣).

٣- تجاوز التعليم المباشر، والارتقاء بالمتعلم إلى مستوى التعلم الذاتي، الذي يمكنه من إعادة إنتاج الخطاب إنتاجاً فطرياً حياً وتحليله، واكتساب مفاهيم اللغة وتصوراتها "فالمسافات بين المفاهيم والعلاقات التي يعرضها النص يمكن ملؤها وإثرائها بمدى واسع من معلومات الفطرة السليمة" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ١١٥-١١٦) عندها يمكن اكتساب اللغة اكتساباً طبيعياً.

٤- تنمية ملكة المقارنة والنقد، الأمر الذي يوسّع من دائرة التفكير الإبداعي لدى المتعلم، ويتحقّق ذلك من خلال مقاربات معيار التناس، وفهم المادة اللغوية بعيداً عن الترجمة، وبذا يسلم المتعلم من تدخّل اللغة الأم، لأن معاني الكلمات يتوصل إليها من المرادفات.

الاهتمام بالمنطوق والمسموع والمكتوب والمقروء، ومراعاة "كلّ أشكال التواصل دون تمييز" (بحيري ١٩٩٧ ص ٦٧). فهناك من النظريات ما تهتم بمستوى النّص ودرجته الأسلوبية التدوقية، ولكن "ربما تضمّن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها" (بحيري ١٩٩٧ ص ٦٠)، مع ذلك "ينحصر علم لغة النّص في بحث أبنية النّص وصياغاته، وذلك من تضمينها سياقات اتصالية وسياقات اجتماعية ونفسية بوجه عام" (هاينة وفيهفجر & Heine Fahweger ٢٠٠٤ ص ٩).

٥- تدرب المتعلم على التخطيط الاستراتيجي السليم لبناء النصوص وإنجازها، لأن "على منتج النّص أن يضع خطة للمحتوى المفهومي والعلاقي للنص، ثم يضع هذا المحتوى في صورة سطحية، أما من يستقبل، فعليه أن يخطط لإعادة السطح إلى المحتوى وإعادة المحتوى إلى الخطة التي وضعها هو لهذا المحتوى" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٤٢١).

٦- توفّر فكرة واحدة في نص واحد حسن التنظيم والتأليف كما يقول الصبيحي: "إن التحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم" (الصبيحي ٢٠٠٨ ص ١١٥)، وهذه النظرية "تتجاوز إطار الجملة المفردة التي لا يمكن تفسيرها تفسيراً كاملاً ودقيقاً إلا من خلال ما سمي بالوحدة الكلية للنص" (بحيري ١٩٩٧ ص ١٢٢).

٧- إتاحة الفرصة للمتعمّل للتعامل مع النصوص الحيّة مباشرة، ومعرفة خصائص الخطاب اللغوي بأنواعه: الديني، والأدبي، والقانوني، والتجاري....

٨- تدرب المتعلم على تلخيص النصوص تلخيصاً سليماً صحيحاً، ومعرفة كيفية ترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية الاجتماعية للنصوص (فان (Van) ٢٠٠١ ص ٣٣٤)

يلاحظ أن عدداً من هذا الأهداف يتوافق وأهداف طرائق أخرى كثيرة في تعليم اللغة الثانية وأن عدداً آخر يتعارض لدرجة التناقض وأهداف طرائق أخرى مسلم بها في تعليم اللغة الثانية كذلك (ينظر حسين ٢٠١١ ص ٢٠٩-٢١٢) و(عبدالله ٢٠٠٨ ص ٢٧) و(العصيلي ٢٠٠٢ ص ٢٣-٢٠٨). و(طعيمة والناقة ٢٠٠٦ ص ١٦

و١٧ و٩٢) وبإعادة قراءة هذه الأهداف يتضح أن طريقة التدريس من خلال هذه النظرية تناسب المستوى المتقدم وربما المستوى المتوسط الثاني (الرابع) وفق الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات. وتحتاج إلى معلم مدرّب كفاء، ويكون التركيز في تنفيذها على المعلم والمتعلم معاً.

المحور الثالث: معايير النصّ التعليمي وتقنياته للناطقين بغير العربية وفق أسس النظرية:

النصوص المختارة لتعليم اللغة الثانية بطريقة نظرية علم لغة النصّ يجب أن تتسم بعدد من الأسس التي تتناسب ومعايير النظرية وأهدافها ومن أهمها:

١- أن يكون منشئ النصوص في الوحدة الدراسية الواحدة ومعدّ التدريبات شخصاً واحداً، - عدا النصّ الديني - لا أشخاص كثير، لأن كتابة الشخص الواحد ترابطاً ترابطاً مفهوماً حقيقياً واحداً بجانب الترابط العاطفي النفسي، والأسلوبي الذي يمكن من التحليل وتتابع التناص، وهذا لا يعنى إعدام مراجعة النصوص وتصويبها - لا بد من ذلك - ففي حالة التصويب يُوجّه منشئ النصّ بإعادته ومراعاة ملاحظات زملائه.

٢- أن يكون النصّ مترابطاً ترابطاً عضوياً من الناحية المفاهيمية والتركيبية، ويوضّح الزناد ذلك بقوله إن الربط الخطي يأتي على مستويين: الأول "ربط خطي يقوم على الجمع بين جملة وأخرى تلحقها، فيفيد مجرد الترتيب في الذكر مثل: (الواو) في العربية، وربط خطي يقوم على الجمع كذلك ولكنه يدخل معنى آخر يتعين به نوع العلاقة بين الجملة والأخرى مثل: (الفاء) و(ثمّ)... وقد تجمع هذه الأدوات بمختلف معانيها في قسم واحد هو قسم الأدوات" (الزناد ١٩٩٣ ص ٣٧). "ويتضح دور علم النصّ في هذا المجال فوراً، إذ يجب أن نضع نماذج متماسكة لصياغات القراءة، وأن تختبر المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في العمليات مثل: التعارض الداخلي في النص، أو في عالم النص، ومدى التضارب بين النصوص أو عوالم النصوص وبين المعلومات السابقة أو التوقعات ومدى وجود الإطناب بين مستويات النصوص، ومدى خبرة الفرد وتوزيع الانتباه" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٥٦٦). أن يتصف النصّ باتساق التشكيل المعجمي، والتتابع المترابط للوحدات المعجمية الجوهرية من خلال التكرار البسيط، وإعادة الذكر، واتساق منظور الإفادة وتحديد التقسيم إلى موضوع ومحمول في الجمل المفردة. (هانيه وفيهفجر (Heine & Fahweger) ٢٠٠٤ ص ٧٦).

٣- أن يراعى زمان ومكان النصّ الحي الحقيقيين، وقيمة هذه النقطة أنها تحدد تداولية النصّ ومقاميته فالنصّ ينجز "عند التلفظ به ويتخذ حيزاً يكون به كائناً مستقلاً بنفسه فيحل بذلك في الزمان

والمكان" (الزناد ١٩٩٣ ص ٤٢) وكلما كان الزمان والمكان حقيقيين كانت درجة تقبل النص أفضل وأعلى. ويلاحظ أن الزمان والمكان في معظم النصوص التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية مصطنعان و"إن تكوين الخلفية التي يحكم بها صاحب اللغة على النصوص تتغير بتغير الزمان والمكان" (بحيري ١٩٩٧ ص ١٦٨)، ومعلوم "أن قراءة النص ومحاوله فهمه بعث له من جديد، وإحياء له من عالم الركود والسكون إلى عالم الحياة والحركة فالقارئ الفاعل هو الذي يعيد بناء ما خلفه النص من تصوّرات في شبكة منسجمة الخيوط" (بحيري ١٩٩٧ ص ٣٥) أهم خيوطها الزمان والمكان.

٤- يجب أن يراعي النص المنجز اهتمام المتعلم خاصة حالته الثقافية، فيحاول أن يوفّق بين ما عند المتعلم وما تتصف به العربية أو يحاول أن يقارن أو يصنّف ويرتب مع الأخذ في الاعتبار مكونات بيئة المتعلم في إنجاز النص. فالنص الذي يبنى على بيئة المتعلم الآسيوي وحالته الثقافية ليس بالضرورة أن يفيد كثيرًا في إثارة اهتمام المتعلم الأفريقي النيجيري وزيادة دافعيته لتعلم العربية "وقد قيل إن الأشياء التي تعدُّ أكثر ارتباطًا باهتمام المتكلم يكون سبقها في الذكر أفضل عند إنتاج النص" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٢٧٢) وعند اختلالها يختل التدرج المفاهيمي، ولا تتحقق مقبولية النص.

٥- أن تنوع نصوص الوحدة، لتشمل نصوصًا دينية، وأدبية، وأخرى علمية بجانب القانونية، وأن تراعي هذه الأنواع الأسس الوظيفية التواصلية، والأسس السياقية التداولية، والأسس العملية الذهنية.

٦- أن يكون النص متدرجًا في بنائه الدلالي السياقي الداخلي والمعرفي الفكري وبذلك يتمكن المتعلم من استدعاء المعرفة السابقة لأنه "ينبغي أن يكون عرض عالم النص في النصوص التعليمية من خلال عملية تدريجية من المزج لأنه يفترض فيمن يستقبل النص أن تكون له معلومات كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النص" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٤١٧).

٧- أن تضم الوحدة الدراسية الواحدة نصين على الأقل، بجانب النصين المتوازيين (الشرح)

٨- أن تصاحب النص موجّهات إرشادية يسيرة الفهم والاستيعاب، سهلة التطبيق والتنفيذ "فالنجاح في مرتكزات التعلم، يتوقف تمامًا على سهولة قراءة النصوص الإرشادية وهي عامل كثيرًا ما يجري تحطيه" (بوجراند (Beaugrande) ٢٠٠٧ ص ٥٥٩).

٩- إحكام عنوان النص، وأن يتضمّن عنوان النص التعليمي المنجز ما يدل على فكرته الرئيسة، وما يشير إلى نوعه ونحو ذلك.

١٠- وأن يشتمل النص المنجز على التخطيط، ووضع الأهداف واختيار النوع، وأن تتشكّل الأفكار لتقبل التطوير.

١١- أن تقدم عناصر اللغة في هذه الطريقة على النحو الآتي:

النص المحوري (السطحي الرئيس)

النص الموازي (الشرح والمعنى العام).

المفردات ودلالاتها.

تحليل الجملة.

التدريبات (المقارنة وإنجاز نص)

يلاحظ من واقع مبادئ هذه النظرية وأهدافها ومعاييرها، أنها لم تناقش تعليم اللغة الثانية، بل حتى تعليم اللغة الأم جاء الحديث عنه في إشارات مثلاً (فان Van) (٢٠٠١ ص ٣٣٤)، وهذا شأن أكثر النظريات اللسانية فعلماء النظرية التوليدية التحويلية لم يزعموا "أن أفكارهم تصلح لبناء طريقة تدريس معينة، يمكن توظيفها في تعليم اللغة الهدف ولكن جرت عدّة محاولات من قبل بعض التربويين لاستخلاص بعض الآراء التحويلية التي يمكن الاستئناس بها في إيجاد طريقة بديلة للطريقة السمعية الشفهية" (عبدالله ٢٠٠٨ ص ٢٧) وانطلاقاً من هذا القول كانت هذه المحاولة. يُضاف إلى ذلك "أن نظرية اكتساب اللغة الثانية تترواح بين نظريات شاملة تقدم افتراضات عن العلاقة بين عدد هائل من العوامل، ونظريات تحاول أن تفسر كل نمط من أنماط العمليات". (جونسون Johnson) (٢٠٠٥ ص ٢٦). وهناك جملة أسباب تؤدي إلى نشوء طريقة التدريس أحصاها العصيلي من بينها "وقد تنشأ الطريقة لتكتمل النقص في طريقة أو طرائق أخرى سابقة أو معاصرة... وربما تكون الطريقة تطوراً لطريقة أخرى أو تطبيقاً من تطبيقاتها" (العصيلي ٢٠٠٢ ص ٢٩)

المحور الرابع: نموذج نص يمكن أن ينفذ في ضوء موجّهات النظرية.

"من عبد الله عمر بن الخطاب أمير المؤمنين إلى عبد الله بن قيس. سلام عليك، أما بعد، فإن القضاء فريضة محكمة، وسنة متبعة، فافهم إذا أدلي إليك، فإنه لا ينفع تكلم بحق لا نفاذ له. آس بين الناس في وجهك، وعدلك، ومجلسك، حتى لا يطمع شريف في حيفك، ولا يبأس ضعيف من عدلك، البينة على من ادعى، واليمين على من أنكر، والصلح جائز بين المسلمين، إلا صلحاً أحلّ حراماً، أو حرّم حلالاً. لا يمتنعك قضاء قضيته اليوم فراجعت فيه عقلك، وهُديت فيه لرشدك، أن ترجع إلى الحق فإن الحق قديمٌ، ومراجعة الحق خير من التهادي في الباطل. الفهم الفهم فيما تلجج في صدرك مما ليس في كتاب ولا سنة، ثم اعرف الأشباه والأمثال، فقس الأمور عند ذلك، واعمد إلى أقربها إلى الله، وأشبهها بالحق، واجعل لمن ادعى حقاً غائباً أو بيّنة أمدا ينتهي إليها فإن أحضر بيّنته أخذت له بحقه وإلا استحلت عليه القضية، فإنه أنفى للشك، وأجلى للعمى، المسلمون عدولٌ بعضهم على بعض

إلا مجلوداً في حدٍّ، ومجرباً عليه شهادة زور، أو ظنِّيناً في ولاء أو نسب، فإن الله تولى منكم السرائر، ودرأً بالبينات والأيمان. وإياك والقلق والضجر، والتأذي بالخصوم والتنكر عند الخصومات، فإن الحق في مواطن الحق ليعظم الله به الأجر، ويجسن به الذخر، فمن صحت نيته، وأقبل على نفسه كفاه الله بينه وبين الناس، ومن تخلَّق للناس بما يعلم الله أنه ليس من نفسه شأنه الله، فما ظنك بثواب غير الله عز وجل في عاجل رزقه وخزائن رحمته، والسلام". (المبرد دت، ص ٩).

طريقة التدريس المقترحة:

- ١- اختيار العنوان المناسب.
- ٢- تحديد الأهداف.
- ٣- عرض النَّصِّ وقراءته.
- ٤- إنجاز النَّصِّ الموازي (الشرح)
- ٥- شرح المفردات.
- ٦- تحليل الجمل لإثبات: الترابط الموضوعي، والتدرج، والاختتام، وهوية النص، ثم استخراج أدوات التماسك الإحالة، والتكرار، والاستبدال، والحذف، والوصل والفصل، وعناصر التناص.
- ٧- التدريبات: المقارنة بين النصين، والتخطيط لإنتاج نص وإنجازه.

نموذج تطبيقي للنص أعلاه:

- ١- مقترح العنوان المناسب. (من أسس القضاء والتقاضى في الإسلام)
- ٢- الأهداف. بعد نهاية الدرس نتوقع بلوغ الأهداف الآتية:
 - أن يتعرف المتعلم على مبادئ القضاء في الإسلام وأساسه ومصطلحاته الواردة في النص، وأن يتمكن من ذكر خمسة منها
 - أن يحدد المتعلم الإحالات ومرجعها في النص
 - أن ينشئ المتعلم نصاً موازياً - في حدود مائتي كلمة - في موضوع إداري أو علمي.
 - أن يستعمل المتعلم الجمل الواردة في النص استعمالاً سليماً. بعد تحليلها.
- ٣- عرض النَّصِّ وقراءته. (عرض النص بوسيط مضبوطاً بالشكل، وقرأته النموذجية ثم الجماعية، فالفردية، وتصويب أخطاء النطق والنحو)
- ٤- إنجاز النَّصِّ الموازي (الشرح)

٥- شرح المفردات. (نموذج)

المعنى	المفردة
متقنة، منظمة، دقيقة	محكمة
جاءك الشاكي ، أو أسند إليك قضاء	أدلى إليك
ساوي ولا تفرق	آس
جورك وظلمك	حيفك
الاستمرار وعدم الامتناع	التمادي

٦- تحليل الجمل لإثبات:

- الترابط الموضوعي، والتدرج، والاختتام: الإشارة هنا إلى مقدمة النص وبدايتها (فإن القضاء فريضة محكمة) وموضوع النص يتكون من أربع فقرات الأولى تبدأ من (فافهم وتنتهي بالتمادي في الباطل)، والثانية من (الفهم الفهم ونهايتها بأجل للعمى)، والثالثة بدايتها (المسلمون عدول ونهايتها درأ بالبينات والأيمان) والرابعة من (إياك والقلق إلى شان الله) وخاتمة النص من (ما ظنُّك) ، ثم بيان تدرج الأفكار أهمية القضاء، وإنفاذ الحكم، ثم صفات القاضي وكيفية الحكم، وصفات من يشهد، ثم تذكير بالتوكل على الله وإخلاص العمل وثواب ذلك.

هوية النص: النص ديني قضائي

ثم استخراج أدوات التماسك الإحالة، والتكرار، والاستبدال، والحذف، والوصل والفصل، وعناصر التناس.

نماذج الإحالات وعناصرها وهي (الضمائر والموصول (من) وإشارة (ذلك))

فافهم : المحال إليه الضمير (أنت) والمقصود (أبو موسى)

لا نفاذ له. آس بين الناس: الضمير (الهاء) المحال إليه التكلم بالحق

هُدِيت فيه لرشدك: الضمائر (التاء، والهاء، والكاف) والمحال إليه بالترتيب (أبو موسى، قضاء قضاءه أبو

موسى، وأبو موسى)

نماذج للتكرار

عبد الله عمر بن الخطاب أمير المؤمنين.

أن ترجع إلى الحق فإن الحق قديمٌ.

الفهمَ الفهمَ .

اعرف الأشباه والأمثال.

نماذج الاستبدال:

سلام عليك، يمنعك قضاء قضيتته

اليوم فراجعت فيه عقلك،

نماذج الحذف

فافهم (المحذوف الفاعل)

أس (المحذوف الفاعل) بين الناس.

والصلح جائز بين المسلمين، إلا صلحاً أحلّ حراماً، (المحذوف عبارة فلا يجوز) أو حرّم حلالاً (المحذوف عبارة فلا يجوز).

الفهمَ الفهمَ . (المحذوف الفعل (الزم) والفاعل)

نماذج الوصل

حتى لا يطمع شريف في حيفك، ولا ييأس ضعيف من عدلك.

البينة على من ادعى، واليمين على من أنكر، والصلح جائز بين المسلمين.

راجعت فيه عقلك، وهُديت فيه لرشدك.

فإن الحق قديمٌ، ومراجعة الحق خير من التماهي.

نماذج الفصل

أقبل على نفسه كفاه الله بينه وبين الناس.

من تخلّق للناس بما يعلم الله أنه ليس من نفسه شأنه الله.

مراجعة الحق خير من التماهي في الباطل، الفهمَ الفهمَ فيما تلجّج في صدرك.

توضح أسباب الوصل أو الفصل في الجملة أعلاه.

التدريبات: المقارنة بين النصين، والتخطيط لإنتاج نص وإنجازه (هذا يتوقف على حسب بيئة المتعلم والوحدات

(السابقة)

الخاتمة: وفيها النتائج والتوصيات.

النتائج

وفي ختام هذه الورقة نلخص نتائجها في النقاط الآتية:

- أن نظرية علم لغة النص تصلح لتعليم العربية لغة ثانية لمتعلمي المستوى المتقدم والمتوسط (الثاني)، لأنها تعتبر النص مستوى تحليلياً بعد الجملة وترتكز عليه، وبذلك تجمع بين اللفظ والسياق وهو ما ينعلم في الجملة والكلمة المفردة، وهذا من أهداف تعليم العربية الثانية، وبجانب ذلك فهي نظرية وافقت عددًا من نظريات تعليم اللغة الثانية عموماً وخالفت نظريات أخرى.
- وأن النظرية تهتم بالجوانب اللغوية وغير اللغوية. الخاصة بعملية الاتصال على نحو ما يجلها علماء الاجتماع والنفوس وهذه الخاصة تساعد متعلم العربية اللغة الثانية في إدراك المحيط المادي والنفسي للنص وتفسيره وفهم إحالاته، المختلفة في النصوص العربية.
- ولا تفرق النظرية بين النصوص من الناحية الذوقية أو الأسلوبية. وتصوّب هذه الميزة والخاصية مفهوم الاعتماد على النصوص اليسيرة الخالية من الكلمات الصعبة، وفي اللغة العربية عدد لا يُستهان به من النصوص القديمة ذات المردود اللغوي والفكري المميز وهي نصوص تسهم في تعليم ثقافة اللغة العربية
- تعتمد طريقة التدريس من خلال النظرية على النصوص المتنوعة الحية المنجزة في مواقف تداولية مختلفة الوظائف، المعدة من شخص واحد في الوحدة الواحدة. لأن من خصائص النظرية أن يكون معد النص شخصاً واحداً. باستثناء النص الديني.
- وهذه الطريقة يشارك المتعلم والمعلم في تنفيذها، وتمكن المتعلم من تفكيك النص، وإنتاج نص شبيه، وتراعي مهارات اللغة كلها، وتساعد الطريقة المتعلم من وتنمية ملكة النقد والمقارنة، والتخطيط السليم وإنجاز النصوص المختلفة، حتى يتجاوز التعليم المباشر ويرتقي إلى مستوى التعلم الذاتي الذي يمكنه من إعادة إنتاج الخطاب إنتاجاً فطرياً وتحليله كما نصت النظرية.
- تهتم الطريقة بالوسائل الإشارية المساعدة في فهم النصوص.
- وتدريب المتعلم على التلخيص السليم. ويتطلب التدريس بها تأهيلاً إضافياً للمعلم. لأن من أسس النظرية تنوع مجالات النصوص (الدينية، والقانونية، والعلمية، والتجارية...) فيدرس بها ينبغي عليه أن يكون ملماً بأطراف هذه المجالات المتعلقة بثقافة اللغة العربية ومجتمعاتها.

وتوصي الورقة بالآتي:

- ١- اعتماد طريقة النصية في تعليم العربية لغة ثانية بعد إجراء التجارب العملية الكافية.
- ٢- الاعتماد على الأحاديث النبوية الصحيحة ومقالات الخلفاء ورسائلهم في تعليم العربية لغة ثانية، في ضوء علم لغة النص.
- ٣- عقد مؤتمر خاص بتعليم العربية لغة ثانية من خلال علم لغة النص.
- ٤- تأسيس مكتب خاص لتنسيق جهود تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يكون مقره في هذه الجامعة المباركة يعني بمنهاج تعليم العربية، وتدريب المعلمين، وتوحيد المصطلحات في مجال تعليمها وغير ذلك من المهام.
- ٥- أن تراعى ثقافة القارات التي تنسجم مع مبادئ الإسلام في تأليف كتب المستوى المتقدم، وأن يشترك خبراء من البلدان غير الناطقة بالعربية في التأليف.

المصادر والمراجع

١. بحيري، د. سعيد حسن، علم النصّ المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر الجيزة، مصر، ط الأولى ١٩٩٧م.
٢. بوجراندي، روبرت دي، (De Beaugrande Robert) النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة أ.د. تَمّام حسان، عالم الكتب، القاهرة ط الثانية ١٤٢٨هـ ٢٠٠٧م.
٣. بوقرة، أ.د. نعمان، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، دار الكتب العلمية بيروت ط الأولى ٢٠١٢م.
٤. الجرجاني، الإمام عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر، دار المدني جدة المملكة العربية السعودية ط الثانية ١٤١٣هـ ١٩٩٢م.
٥. جونسون، دونا م، (Donna M. Johnson) مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية، ترجمة علي علي أحمد شعبان وأحمد شفيق الخطيب، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة ط الأولى ٢٠٠٥م.
٦. حسين، د. مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع القاهرة، ط الأولى ٢٠١١م.
٧. الزنّاد، الأزهر، نسيج النصّ بحث في ما يكون به الملفوظ نصّاً، المركز الثقافي العربي، بيروت ط الأولى ١٩٩٣م.
٨. شبل، عزة، علم النصّ النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب القاهرة ط الأولى ٢٠٠٧م.
٩. الصبيحي، محمد الأخضر، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت لبنان، ط الأولى ٢٠٠٨م.
١٠. طعيمة، د رشدي أحمد، والناقعة، د محمود كامل، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات الإيسيسكو، الرباط المملكة المغربية، ط الأولى ٢٠٠٦م.
١١. عبد الله، د. عمر الصديق، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق - الأساليب - الوسائل، الدار العالمية للنشر والتوزيع الجيزة مصر ط الأولى ٢٠٠٨م.
١٢. العصيلي، د. عبد العزيز إبراهيم، مطابع أضواء المنتدى، ط الأولى ٢٠٠٢م.
١٣. فان دايك، تون، (an Dijk T.A) علم النصّ، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة د. سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب القاهرة ٢٠٠١م.
١٤. المبرّد، أبو العبّاس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، مكتبة المعارف بيروت (د ط و ت).

١٥. هانيه، فولفجانج، وفيهفجر، ديتير، (Volkang Heine- Diter Fahweger) مدخل إلى علم النّص، ترجمة د. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط الأولى ٢٠٠٤م.
١٦. يول، جورج، (George Yule) التداولية، ترجمة د. قصي العتّابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت لبنان ط الأولى ٢٠١٠م.

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة بين الأهداف الأكاديمية والأطر التعليمية - قضايا للنقاش

د. قاسم وهبة

جامعة جورج تاون - الولايات المتحدة الأمريكية

على الرغم من تزايد أقسام اللغة العربية وبرامج تعليمها كلغة أجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية في العشرين سنة الأخيرة فإن أهداف تعليم اللغة العربية داخل الجامعة وفلسفتها بقيت من القضايا الشائكة المثيرة للجدل. فبرامج اللغة العربية تواجه تحديات تتمثل في كيفية صياغة مناهجها وأهدافها بحيث تتواءم مع فلسفة تعليم اللغات الأجنبية على مستوى الجامعة من جانبٍ وتوافق أهداف الأطر التعليمية المختلفة في تعليم اللغات الأجنبية من الجانب الآخر. ورغم أن تعليم اللغة العربية على مستوى الجامعة يفترض وجود فروقٍ بينه وبين تعليمها في مراحل ما دون الجامعة أو خارج الإطار الأكاديمي للجامعة، فإننا نجد أن بعض برامج اللغة العربية في الجامعة وفي مراحل ما دون الجامعة على اختلاف فلسفاتهما المفترضة تتساوى لا في استخدام المقرر التعليمي نفسه فحسب، بل في استخدام الإطار التعليمي نفسه أيضًا. ونتيجة لذلك تواجه برامج تعليم اللغة العربية وأقسامها في الجامعة حالة من الارتباك بين محاولة التفرّد الأكاديمي بتعليم اللغة الأجنبية من جهة، والتوافق مع أطر تعليم اللغات الأجنبية السائدة التي تهيمن بدورها على أداء متعلّم اللغة الأجنبية وتفرض نوعًا من التساوي بين التعليم الجامعي وغير الجامعي من جهة أخرى.

وتحاول هذه الورقة البحثية إلقاء الضوء على التحديات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية في الجامعات الأمريكية عند محاولتها التأسيس لمناهج تهدف إلى الوصول بالطالب إلى مراحل عليا من الكفاءة تمكّن المتعلّم تناول نصوصٍ شفوية وكتابية باللغة العربية في إطار الدراسات الثقافية والإنسانية، وفي إطار من التعددية الثقافية، بما يميّز المرحلة الجامعية عن مراحل ما دون الجامعة، وذلك بإلقاء الضوء على الآتي:

- أ) التوصيات التي اقترحتها جمعية اللغات الحديثة لحلّ أزمة تعليم اللغات الأجنبية في الجامعات الأمريكية؛
- ب) وإطار الكفاءة في تعلّم اللغات الأجنبية الذي يدور حول مقابلة الكفاءة الشفوية التي أطرها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية سنة ١٩٨٠؛
- ج) وإطار المعايير العامة في تعليم اللغات الأجنبية الذي وُضع سنة ١٩٩٠ في سياق حركة المعايير القياسية الموحدة التي ينتهجها التعليم الأمريكي.

مخطّط البحث

مقدّمة: موضوع البحث وهدفه

١- عمليّة تعليم اللغات الأجنبيّة في الجامعات الأمريكيّة وأهدافها: أنواع الأهداف وعلاقتها بالمنهج

٢- أهداف تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في جامعات الولايات المتّحدة: نظرة تاريخيّة

٢-١- عمليّة تعليم اللغة العربيّة وأهدافها حتّى الحرب العالميّة الثانية

٢-٢- عمليّة تعليم اللغة العربيّة وأهدافها بعد الحرب العالميّة الثانية حتّى نهاية السبعينات

٢-٣- عمليّة تعليم اللغة العربيّة وأهدافها من الثمانينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين

٣- الأطر التعلّيميّة وتعلّم اللغة العربيّة

٣-١- إطار المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيّة

٣-٢- المعايير الوطنيّة في تعلّم اللغات الأجنبيّة

٣-٣- تقرير لجنة جمعيّة اللغات الحديثة

٤- التّحدّيات التي تواجه أقسام اللغة العربيّة وبرامجها

٤-١- التّحدّي الأساسي

٤-٢- العوامل الفاعلة في تثبيت اعتماد الأطر في تعليم اللغة العربيّة على المستوى الجامعيّ

٤-٣- نحو بناء منهجٍ شاملٍ في برنامج اللغة العربيّة

خاتمة: اقتراحاتٍ عمليّة

وفيها ضميمةٌ تتناول النّمودج الإسلاميّ في تعليم اللغة العربيّة في القرون الوسطى

مقدمة

باتت اللغة العربية تحوز اهتمام العديد من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الأخيرة، إذ احتلت اللغة العربية المرتبة الثامنة بين اللغات الأجنبية في إقبال الطلبة الأمريكيين على تعلمها وذلك وفقاً لآخر إحصاء لجمعية اللغات الحديثة، وتخطت اللغة العربية بذلك سائر اللغات الكلاسيكية مثل اللاتينية واليونانية. وقد أظهر هذا الإحصاء أن عدد الطلاب الذين يتعلمون العربية قد فاق في سنة ٢٠٠٩ الخمسة والثلاثين ألف طالب (٣٥,٠٠٠) بعد ما كان لا يكاد يتعدى الخمسة آلاف (٥,٠٠٠) في سنة ١٩٩٨ (Furman, Goldberg and Lusin, 2010). وما أن أخذت أعداد الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية تزداد، حتى شرعت جامعات عديدة تؤسس برامج جديدة في تعليم اللغة العربية لاستيعاب هذا الكم الهائل من الطلاب، وهذا ما جعل عدد برامج اللغة العربية في جامعات الولايات المتحدة ومعاهدها يزداد بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠٢ بنسبة ١٤٠٪ في مرحلة البكالوريوس وبنسبة ٨٠٪ في جميع المراحل (انظر الجدول (١)).

الجدول (١)

برامج اللغة العربية في الجامعات والمعاهد الأمريكية المختلفة

المرحلة الدراسية	١٩٩٨	٢٠٠٢	نسبة الزيادة %
كلية (سنتان دراسيتان)	١٤	٣٤	١٤٣
مرحلة البكالوريوس	١٠	٢٤	١٤٠
مرحلة الماجستير	١٢	٣٧	٢٠٨
مرحلة الدكتوراه	٦٥	١٠٣	٥٩
مرحلة الدكتوراه (مركز الموارد الوطنية للشرق الأوسط)	١٧	١٧	٠
مراكز أخرى	٨	١١	٣٧
المجموع	١٢٦	٢٢٦	٨٠

١ - عملية تعليم اللغات الأجنبية في الجامعات الأمريكية وأهدافها

واجهت هذه البرامج تحديات كبيرة (Al-Batal, 2006) أهمها ما يمثل هويتها داخل الجامعة أي ما يعكس مدى اختلاف مناهجها وأهدافها عن برامج ما دون الجامعة من ناحية ومدى ارتباطها بسائر الدراسات الإنسانية الأكاديمية أو انفصالها عنها من ناحية أخرى. وتهدف هذه الدراسة إلى مناقشة بعض الممارسات التعليمية السائدة في بعض برامج اللغة العربية في جامعات الولايات المتحدة التي تعكس أحياناً ضبابية في تحديد أهداف المناهج بفعل اعتماد أطر تعليمية من خارج الجامعة لا تعكس الخصوصية الأكاديمية أو الرسالة التي من أجلها أنشئ هذا البرنامج أو ذلك من ناحية ولا تميز هذه المناهج عن مناهج اللغة العربية في مراحل ما دون الجامعة من ناحية أخرى.

ويختلف تعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة عنه في العديد من دول العالم من حيث إنه لا يقوم على قرارات حكومية مركزية بل يستند إلى سياسات ترسمها جهات مختلفة. فهو يستند في آن واحد إلى ما تضعه حكومات الولايات المحلية من سياسات وما تقترحه منظمات التعليم المعتمدة (مثل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وجمعية اللغات الأجنبية) وما تضعه الجامعات أو المعاهد المختصة من سياسات (van Houten, 2012:159). ويرى جيمس دين براون (Brown, 1995) أن أهداف برامج اللغات ومناهجها عادة ما تتغير تبعاً لتغير السياسات التعليمية وأهدافها داخل الجامعة. وتنحصر أهداف تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها داخل برامج اللغة في هدفين رئيسيين: (Fleming, 2010; Modern Language Association of America, 2007; van Ek, 1986).

(١) أولها هدفٌ بنويٌّ إنسانيٌّ يقوم على اعتبار اللغة عنصراً مهماً في عمليات الإدراك والتفكير والتعبير الذاتى للإنسان وعلى اعتبارها تمثل المركز الرئيسى للكفاءة الثقافية واللغوية التي تمكن المرء من التنقل بين ثقافته ولغته وثقافات ولغاتٍ أخرى. فالهدف من تعليم اللغات الأجنبية هنا هو تخريج فرد متعلم ذي كفاءة لغوية وثقافية تمكنه من المحاوره بفاعلية مع أبناء اللغة المتعلمة ولا سيما المثقفين منهم، والتعبير عن نفسه وعن الثقافة التي تعلمها كما يعبر بلغته الأم. وعلى برنامج اللغة الأجنبية في الجامعة أن يقوم بتوضيح الفروق الدلالية والعقلية مستخدماً الأدب والأفلام ووسائل الإعلام الأخرى ليكسب الطالب ملكة التفكير النقدي والتفسير والترجمة والوعي السياسي والتاريخي والمعرفة الثقافية والأدبية والحس الجمالي وإدراك الفروق الاجتماعية والقدرة على القيام

بالدراسة والبحث والتحليل مستخدمًا الأدوات الثقافية الخاصة باللغة التي يتعلمها (Modern Language Association, 2007: 2-4).

(٢) والآخر هدفٌ وظيفيٌّ يقوم على اعتبار اللغة مهاراتٍ تكتسب بالتدريب والممارسة وعلى اعتبار الهدف من استخدامها التّواصل ونقل الفكر والمعلومات.

وتكتسب الأهداف أهميتها من كونها مرآة تعكس رسالة البرنامج والجامعة سواءً أكانت وظيفيةً أو إنسانيةً بنويةً أو جامعةً بينهما، ومن كونها مرشدًا لمديري البرامج ومدّري الصفوف عند وضع مكونات المنهج وتحديد محتوى المادة اللغوية والمستويات الكفائية المأمول الوصول إليها. فمن دون وضع أهدافٍ واضحةٍ للبرنامج تحدّد ما يؤمل في تحقيقه وإكسابه الطّلاب من معارف ومهاراتٍ ورؤى، يصعب اتّخاذ أيّ قرارٍ بشأن مكونات منهجه وكيفية تدريسه والأنشطة المطلوب القيام بها وكيفية تقييمها.

٢- أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعات الولايات المتحدة: نظرة تاريخية

٢-١ - عملية تعليم اللغة العربية وأهدافها حتى الحرب العالمية الثانية

بدأ تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة قبل قرنٍ من توقيع إعلان الاستقلال الأمريكي سنة ١٧٧٦ ليصاحب تعليم اللغة العبرية والعهد القديم (McCarus, 1992: 207-208). وتعتبر جامعة هارفارد أول جامعةٍ في الولايات المتحدة تُدخل دراسة اللغة العربية في مناهجها إلى جانب دراسة اللغات العبرية والسريانية والكلدانية وذلك في الربع الثالث من القرن السابع عشر، ثم تلتها العديد من الجامعات الأخرى. وكما أشار ماكاروس (McCarus, 1992) فلقد أصبح ذلك نمطًا سائدًا سارت عليه معظم الجامعات الأمريكية في ذلك الوقت إذ يتم إدخال دراسة العبرية وأخواتها من اللغات السامية أولًا ثم يعقب ذلك إدخال اللغة العربية. وهكذا نجد جامعة ييل تدخل العبرية في مناهجها عام ١٧٠٠، ودارموث عام ١٨٠٧، وجامعة برنستون عام ١٨٢٢، وما كاد القرن التاسع عشر ينقضي حتى باتت اللغة العربية تُدرّس في ستة عشر قسمًا من أقسام اللغات السامية. وكان الهدف من دراسة اللغة العربية في بداية مراحلها خدمة الدراسات اللاهوتية، وتركز تعليمها على تنمية مهارة القراءة عند الطّالب بحيث يتمكن من قراءة النصوص الدينية وتحليلها وترجمتها، وذلك اعتمادًا على دراسته قواعد اللغة العربية. واستتبع ذلك اهتمامًا خاصًا بدراسة فقه اللغات السامية المقارن. وكانت عملية التعليم تتم بلغة المتعلم لا باللغة العربية.

ومما سبق يتبيّن لنا أنّ المرحلة الأولى كانت تتسم بأهدافها المحدودة من حيث اقتصارها على متطلّبات برامج فقه اللغات السامية ودراسات الدين والأدب التي تنحصر في تنمية مهارة قراءة النصوص وفهمها وترجمتها بغضّ النظر عن تنمية مهارات اللغة الأخرى (Allen, 1992: 227) (انظر الجدول (٢)).

الجدول (٢)

أهداف تعليم اللغة العربيّة حتّى الحرب العالميّة الثانية

هدف تعليم اللغة العربيّة	قراءة النصوص (الدينيّة واللغويّة والأدبيّة) وفهمها
الإطار المنظم لتحقيق الهدف	أسلوب دراسة القواعد والترجمة
المهارات المستهدفة	مهارة القراءة
المادّة المستعملة	كتب تعليم قواعد اللغة بصيغتها الكلاسيكيّة
موقف البرنامج تجاه اللغة العربيّة	اللغة العربيّة لغةً ميّنةً
دور الثقافة	لم يكن للإمام الثقافيّ أيّ دورٍ في فهم النصوص

٢-٢ - عمليّة تعليم اللغة العربيّة وأهدافها بعد الحرب العالميّة الثانية حتّى نهاية السبعينات

بلا شكّ، تعتبر الحرب العالميّة الثانية علامةً فارقةً في تعليم اللغات الأجنبيّة ولا سيما اللغة العربيّة، إذ تعاظمت احتياجات الجيش الأمريكيّ الإستراتيجية إلى الأفراد الذين يتقنون اللغات الأجنبيّة ومن بينها العربيّة. ومن ثمّ بدأ التعامل مع اللغة العربيّة بوصفها لغةً حيّةً مستعملةً (انظر McCarus, 1992: 213).

ويرى روجر آلن (Allen, 1992: 227-233) أنّ الفترة بين الحرب العالميّة الثانية ونهاية السبعينات شهدت تقارباً في بعض أهداف عمليّة تعليم اللغات وأساليبها بين الجيش الأمريكيّ والمؤسّسات الحكوميّة من جهةٍ وأقسام اللغات في الجامعات من جهةٍ أخرى. وقد شهدت هذه الفترة الاهتمام بالفصحى المعاصرة واللهجات العربيّة وذلك لسدّ حاجات الطّلاب الأكاديميّة والمهنيّة. وكان لظهور الطّريقة السّمعية في تعليم اللغات في الستينات وانتشارها أثرٌ كبيرٌ في التحوّل من التّركيز على مهارة القراءة إلى التعامل مع بقيّة المهارات الأخرى بدرجاتٍ متفاوتةٍ، ولكنّ القواعد ظلّت المادّة الرّئيسة المقدّمة للطّالب في المناهج. ويبدو ذلك جليّاً إذا نظرنا إلى الكتب التعليميّة الموضوعة في تلك الفترة ومنها كتب بيتر عبود وزملائه في جامعة ميشيغان التي بدأت بالظهور من

سنة ١٩٦٨ (Abboud et al., 1968) بمستوياتٍ متعدّدةٍ مع وسائلٍ سمعيّةٍ مرافقةٍ لها. والجدير بالذكر أنّ هذه الكتب وما يرافقها مازالت معتمدةً في بعض برامج الجامعات حتّى الآن.

ومما سبق يتبيّن لنا أنّ مناهج اللغة العربيّة لم تتغيّر كثيرًا عنها في الفترة السّابقة، رغم تغيّر الاحتياجات، بل ما طرأ من تغييرٍ كان في أسلوب تعليم اللغة العربيّة داخل الصّف. وكان الكتاب المقرّر في حدّ ذاته يعدّ هدفًا ومنهجًا في العديد من البرامج، إذ كان يعدّ هدفًا تحصيليًا ينتقل الطّالب من الصّف الأدنى إلى الصّف الأعلى بحسب المقدار الذي أنهاه منه. وكانت معظم البرامج تعدّ معرفة الطّالب بقواعد اللغة وإتقانها معيارًا آخر في تصنيف الطّلاب داخل صفوفها وذلك من خلال الاختبارات التّحصيليّة (انظر الجدول (٣)). وهذا ما تنتهجه بعض البرامج حتّى الآن.

الجدول (٣)

أهداف تعليم اللغة العربيّة من الحرب العالميّة الثّانية إلى بداية الثّمانينات

هدف تعليم اللغة العربيّة	قراءة النّصوص الكلاسيكيّة والمعاصرة وفهمها
الإطار المنظّم لتحقيق الهدف	أسلوب القواعد والتّرجمة والأسلوب اللغويّ السّمعيّ
المهارة المستهدفة	مهارتا القراءة والاستماع وشيءٌ من مهارتي الكلام والكتابة
المادّة المستعملة	كتب تعليم قواعد اللغة؛ مثال: كتب بيتر عبّود وزملائه
موقف الجامعة تجاه اللغة العربيّة	اللغة العربيّة لغةٌ معاصرةٌ حيّةٌ؛ غير أنّ بعض الجامعات ظلّت تعدّها لغةً ميتةً
الاختبارات	بدء اعتماد الاختبارات المعيارية لمهارات القراءة والاستماع والكتابة في تصنيف الطّلاب (انظر، Rammuny, 1975, 1980, 1983, 1987)
دور الثّقافة	للإلمام الثّقافيّ دورٌ هامشيّ في تعلّم اللغة العربيّة

٢-٣- عمليّة تعليم اللغة العربيّة وأهدافها من الثّمانينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين

تعاظمت في هذه الفترة الرّغبة القوميّة في تحسين كفاءة الأمريكيّين في إتقان اللغات الأجنبيّة، وأصبح تعليم اللغة العربيّة بصيغها المختلفة ولهجاتها سمةً تميّز العديد من البرامج. ومن ثمّ بدأ الاهتمام بالأسلوب التّواصليّ في تعليم

العربية وبتطبيقه في الصّف من خلال إطار الكفاءة (الذي ستأتي مناقشته لاحقاً)، وبالتالي بمهارة الكلام في الصّفوف الدّراسيّة. وقام المجلس الأمريكيّ في تعليم اللغات الأجنبيّة بإصدار أوّل إطار للكفاءة في اللغة العربيّة عام ١٩٨٥ لاختبار كفاءة متعلّمي اللغة العربيّة، وألحقه بنسخة معدّلة سنة ١٩٨٩ (انظر ACTFL, 1989). وبدأت العديد من برامج اللغة العربيّة في الجامعات تصمّم مناهجها وأهدافها حول مفهوم الكفاءة بهدف التّواصل الشّفويّ من دون تجاهل مهارات اللغة الأخرى، وأخيراً بدأ استخدام التّكنولوجيا في الصّف. وبدأت دراسة دوافع الطّلاب إلى تعلّم العربيّة (انظر Belnap, 1987). وقد اهتمّت بعض البرامج بإرسال طّلابها أثناء المرحلة الجامعيّة إلى العالم العربيّ لدراسة العربيّة لمدة فصلٍ دراسيٍّ أو سنةٍ كاملةٍ، وأنشئت برامج صيفيّة بالجامعات الأمريكيّة وبرامج لتعليم العربيّة في الشّرق الأوسط مثل برنامج الكاسا (CASA: مركز دراسة العربيّة بالخارج) التابع لجامعة تكساس، حيث يتمّ اختبار الطّلاب الذين يدرسون به في مهارة الكلام بحسب إجراءات اختبار الكفاءة المتّبع في معهد السّلك الدّبلوماسيّ الأمريكيّ. ويوضّح الجدول التّالي السّمات العامّة لتعليم اللغة العربيّة في هذه الفترة (وانظر Al-Batal, 1995؛ Abboud, 1995؛ Ryding, 2006).

الجدول (٤)

أهداف تعليم اللغة العربية من الثمانينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين

الأهداف متنوّعة ولا أهداف محدّدة تخصّ الجامعة؛ اتّخاذ مستويات الكفاءة التي رسمها المجلس الأمريكيّ أهدافاً للعديد من برامج اللغة العربيّة	هدف تعليم اللغة العربيّة
إطار الكفاءة وأسلوب التّواصل؛ الأسلوب اللغويّ السّميّ والبصريّ؛ غير أنّ أسلوب القواعد والتّرجمة ما زال مستخدماً في بعض البرامج	الأسلوب المنظّم لتحقيق الهدف
بدء التّركيز على جميع المهارات الأربع بنسب متفاوتة بحسب ظروف البرامج	المهارة المستهدفة
تنوّع كتب تعليم العربيّة: فمنها ما يركّز على قواعد اللغة وذلك مثل كتب بيتر عبّود وزملائه؛ ومنها ما يجعل الثقافة العربيّة منطلقه ومدخله إلى درس اللغة مثل الكتاب الأساسيّ (بدوي ويونس، ١٩٨٨)؛ ومنها ما يسعى إلى تعليم اللغة والثقافة في إطار الكفاءة مثل الكتاب في تعلّم العربيّة (بروستاد والبطل والتّونسي، ٢٠٠٤) وأهلاً وسهلاً (Alosh and Clark, 2010)	المادّة المستعملة
الاهتمام باللغة العربيّة المعاصرة والكلاسيكيّة واللهجات	موقف برنامج الجامعة تجاه تعليم اللغة العربيّة
بدء اعتماد اختبار الكفاءة الشّفويّ (ACTFL, 1999, 2004)؛ اعتماد اختبارات الكفاءة في مهارتي القراءة والاستماع (Rammuny, 1994)	الاختبارات (انظر Winke and Aquil, 2006)
للإلمام الثّقافيّ دورٌ مهمٌّ في كفاءة متعلّم اللغة العربيّة	دور الثّقافة
التّركيز على الكلام بالفصحى واللهجات (مثل ذلك جامعة ميدلبيري)	البرامج المكثّفة داخل الولايات المتّحدة
التّركيز على المهارات الفعليّة لابن اللغة العربيّ من حيث إتقانه لمهارات القراءة والكتابة بالفصحى والاستماع والكلام باللهجات	دور برامج اللغة العربيّة خارج الولايات المتّحدة

٣- الأطر التعليمية وتعلم اللغة العربية

٣-١- إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (إطار الكفاءة)

لقد كان لإطار الكفاءة واختباره الشفوي تأثير كبير في تعليم اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة العربية في الولايات المتحدة، فقد ارتبط ظهور الإطار بالتحول في طرق التعليم من الطريقة السمعية والنحوية إلى الطريقة التواصلية، فاحتيج مع هذا التحول إلى صياغة أهداف للكفاءة يضعها كل برنامج أمام طلابه من أجل الوصول إليها. وقد بدأت برامج اللغة العربية تطبق ما تمارسه صفوف اللغات الأجنبية الأخرى وبرامجها من اتخاذ الاتجاه التواصلية أسلوباً في تعليم اللغة العربية واتخاذ الكفاءة معياراً لتصنيف طلابها. وصدرت كتب عديدة تصوغ أساسيات الأسلوب التواصلية في تعليم العربية ولا سيما تعليم مهارة الكلام ودعمها كمهارة أساسية من مهارات اللغة العربية (انظر رموني، ١٩٨٥). وقد قام المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بإصدار أول إطار إرشادي عام للكفاءة في اللغة العربية سنة ١٩٨٥ ثم عدله سنة ١٩٨٩ و عدله مؤخراً أيضاً سنة ٢٠١٢ (انظر ACTFL, 2012).

وبدأ مناقشة مفهوم الكفاءة في مناهج تعليم اللغة العربية وأهدافها والمقررات الدراسية (انظر Allen, 1990؛ وانظر أيضاً كتب تعليم العربية المشار إليها في الجدول (٤) كأثلة على تطبيق أسلوب التواصل ومفهوم الكفاءة في اللغة العربية). وتأثير إطار الكفاءة أخذ ابن اللغة العربية المتعلم أنموذجاً يمثل أعلى درجات الكفاءة اللغوية من حيث استخدام مهارات اللغة الأربعة، فكان لزاماً على برامج اللغة العربية ومقرراتها إدخال تعليم اللهجات العربية جنباً إلى جنب مع تعليم الفصحى، وأصبح تعليم اللهجات مكوناً أساسياً في العديد من مناهج اللغة العربية، ولا تزال هذه القضية مثار جدلٍ وخلافٍ في حقل تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة ولا سيما في برامج تعليم اللغة العربية في الجامعات.

وقد شرعت العديد من البرامج تستخدم النموذج التتبعي للكفاءة لتصميم برامجها في الجامعة من مرحلة المبتدئ إلى مرحلة المتقدم والتميز حيث يضع كل برنامج مستوى كفايئاً يصبو إليه متعلموه ويعلن عنه ثم يقسم هذا الهدف إلى أهداف أصغر يقابل كل منها بصف من الصفوف الدراسية ثم يصمم المقرر التعليمي الذي يناسبه (انظر Allen, 1990: 4-7). وعلى هذا، اتجهت معظم البرامج إلى تطبيق مفهوم الكفاءة في برامجها مع تنوعات في التركيز على مهارة دون أخرى؛ فمنها ما ركز على مهارة الكلام أكثر من سائر المهارات، ومنها ما ركز على مهارة القراءة، وذلك بحسب الأهداف المتصورة في كل برنامج، فبرنامج اللغة العربية في جامعة بنسلفانيا على سبيل المثال يركز على مهارة القراءة أكثر من تركيزه على غيرها (انظر Allen, 1990).

وبلا شك فإنَّ اتِّخاذ إطار الكفاءة مبدأً منظمًا للعملية التعليمية وضع علاماتٍ على طريق المتعلمين والمعلمين وبرامج تعليم اللغة العربية في الجامعة يسترشد بها الجميع. وقد أفاد الإطار البرامج بإيجاد مقياسٍ لمقارنة طلابها بعضهم ببعضٍ من حيث مستويات الكفاءة بعيدًا عن مبدأ التحصيل الذي كان متبعا من قبل الذي كان يعتمد على تحصيل الطالب لعددٍ معيّنٍ من الدروس أو من القواعد، وعلى أساسه ينتقل الطالب إلى المستويات التالية. غير أنه مع مرور الوقت باتت مستويات الكفاءة تمثل الأهداف المتوخاة في العديد من البرامج حاجبةً بذلك الأهداف الأكاديمية الأساسية لتلك البرامج.

من إيجابيات استخدام معيار الكفاءة أنه ساعد على المقارنة بين خريجي برامج اللغة العربية المختلفة باستخدام معيارٍ موحدٍ للكفاءة يعتمد على درجة مهارة المتعلم وليس على ما حصله طوال فترة دراسته. ومن سلبياته أن العربية صُنفت من اللغات الصعبة على المتعلم الأمريكي، وأن الأهداف المتعلقة باكتساب المهارات اللغوية غطت على الأهداف الأكاديمية التي من أجلها أنشئت برامج اللغة العربية وأقسامها. وقد اختلف فهم مفهوم الكفاءة وتطبيقه على اللغة العربية بمستوياتها من شخصٍ إلى آخر ومن برنامجٍ إلى آخر، وقد ظهر هذا جليًا في إعداد المواد التعليمية. ومقارنةً بسيطةً بين كتاب أهلاً وسهلاً والكتاب في تعلم العربية وكتاب عربية الناس (وكلاهما يعتمد مفهوم الكفاءة) تُظهر هذه الاختلافات. وهذه القضية تطرح سؤالاً هاماً في أقسام اللغة العربية ومعاهدها: ما نوع اللغة العربية الذي ينبغي أن نقدمه للطالب وما هي المعايير المعتمدة في ذلك؟ وعلى أي أساسٍ نُختار المادة التعليمية داخل برنامج الجامعة؟ هل لتناسب أهداف البرنامج وفلسفته أم لشيوع هذا الكتاب أو ذاك؟

٣-٢- المعايير الوطنية في تعليم اللغة العربية

تعتبر المعايير الوطنية الصادرة سنة ١٩٩٦ امتداداً لأعمال المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية التي بدأها بإصدار إطار الكفاءة سنة ١٩٨٠. والمعايير هي نتاج عملٍ تعاونيٍّ لعشر- مؤسّساتٍ تعمل في مجال التعليم في الولايات المتحدة، وقد صدرت استجابةً لمطالبة وزارة التعليم في الولايات المتحدة بضرورة أن تخضع كلّ المواد الأساسية التي تدرّس في المدارس الأمريكية لمجموعةٍ من المعايير الوطنية العامة، بهدف تحسين أداء التعليم بعامة. والمعايير الوطنية تهتمّ بدمج الثقافة باللغة وتضع الثقافة على سلم أولوياتها. والأساس الفلسفي الذي بنيت عليه المعايير هو:

إنّ اللغة والتّواصل هو قلب التّجارب الإنسانيّة. فينبغي على الولايات المتّحدة أن تعلّم الطّلاب الذين تعدّهم لغويّاً وثقافياً للتّواصل بنجاح في مجتمعٍ متعدّد اللغات وأيضاً على التّفاهم [مع مجتمعاتٍ أخرى] خارج الولايات المتّحدة. (National Standards in Foreign Language Education Project, [1996] 2006:7)

والمعايير هي عبارة عن إطارٍ في تعليم اللغات وتعلّمها يضمّ خمسة أهدافٍ وأحد عشر معياراً. وهذه المعايير تقدّم ما ينبغي أن يعرفه الطّالب ويتمكّن من القيام به في جميع المراحل التّعليميّة أي من مرحلة الرّوضة إلى المرحلة الجامعيّة. والأهداف الخمسة بالنّسبة إلى العربيّة هي الآتية:

أ- التّواصل والتّفاهم مع الآخرين باللغة العربيّة وتفسير النّصوص التي يكتبها الآخرون أو يتحدّثون بها في موضوعاتٍ مختلفةٍ وعرضها شفهيّاً أو كتابياً؛

ب- والإلمام الثّقافيّ أي اكتساب معلوماتٍ عمّا تنتجه ثقافات العالم العربيّ، وفهم هذه الثّقافات والممارسات المرتبطة بها؛

ج- والرّبط أي استخدام العربيّة في تحصيل المعلومات من فروع المعرفة الأخرى المتوفّرة باللغة العربيّة؛

د- والمقارنة أي إجراء مقارناتٍ بين لغة الطّالب وثقافته واللغة والثّقافة العربيّة؛

هـ- والمشاركة أي مشاركة الطّالب أفراداً وجماعاتٍ من الثّقافة العربيّة والتّواصل معهم.

وتعتبر المعايير أنّ التّداخل الثّقافيّ والتّواصل بين الثّقافات هما من أهمّ أهداف تعلّم اللغات، فينبغي على الطّالب أن يعرف كيف يستخدم معرفته بالثقافة العربيّة في إجراء حوارٍ مع العرب وأن يتعلّم أنماط التّفاعّل الاجتماعيّ في الثّقافة العربيّة ويتفحّصها ويناقشها ويحلّلها. وهذه هي المرّة الأولى التي يُعترف فيها بأنّ تعلّم اللغة لا يتحقّق بتعلّم القواعد فقط بل لا بدّ فيه من التّواصل مع الآخرين.

ومشكلة المعايير الأساسيّة أنّها تقدّم الأهداف الخمسة المذكورة أعلاه كما لو كانت أشياء منفصلةً بعضها عن بعض، وهذا يقف عقبةً أمام متعلّم اللغة الذي يحاول استنتاج المعنى من النّصّ وتفسيره في سياقه الاجتماعيّ. وفيما يعني التّعليم الجامعيّ فثمّة مشكلةٌ أخرى هي أنّ المعايير نشأت وجاءت من خارج الجامعة وليست إطاراً ناشئاً من داخل الجامعة ذاتها يعكس قيم التّعليم الجامعيّ ومفاهيمه.

٣-٣- تقرير لجنة جمعية اللغات الحديثة

وضعت جمعية اللغات الحديثة تقريراً أسمته اللغات الأجنبية والتعليم العالي: [نحو] بناءات جديدة لعالم متغيرٍ (Modern Language Association of America, 2007). وقد صدر هذا التقرير نتيجة الأزمة التي تعانيها الولايات المتحدة جراء عجزها الشديد في التعامل مع اللغات الأجنبية وعدم قدرتها على التواصل مع بقية بلاد العالم. ويفرد تقرير جمعية اللغات الحديثة عن الاثنين السالفين (المعايير الوطنية وإطار الكفاءة للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية) في أنه موجهٌ بصورة مباشرة للتعليم العالي في الجامعة. وتتبنى جمعية اللغات الحديثة اتجاهًا فكريًا ساعيًا للتوسع في تعليم اللغات الأجنبية وثقافتها في التعليم العالي (1:2007).

وقد كلفت الجمعية لجنة من أعضائها كتابة تقرير عن النقص الشديد في اللغات الأجنبية الذي تعاني منه الأمة الأمريكية. وقد تبين للجنة أن فهم ثقافات العالم بات هدفًا ضروريًا من أهداف تعليم اللغات الأجنبية ولا سيما في التعليم الجامعي. وقد عابت الجمعية على أهداف مناهج تعليم اللغات الأجنبية المعمول بها في أقسام اللغات الجامعية في الوقت الحاضر أنه يتسم بضيق الأفق إذ يقوم الطالب فيه بتعلم لغة أجنبية خلال سنتين أو ثلاث سنوات ثم يتبعها بدراسة آداب اللغة ذاتها، فيفصل هذا المنهج بين تعليم اللغة وآدابها، ويفصل أيضًا بين القائمين على تدريس اللغة والقائمين على تدريس آدابها وكأن اللغة وأدبها كيانان منفصلان تمام الانفصال ولا يسيران سويًا في سبيل الهدف نفسه. وهذا الانقسام الشائع الذي يسود برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية يعكس في جملته نظامًا طبقياً جامدًا ولا يمثل منهجًا متكامل فيه دراسة اللغة مع دراسة الثقافة والأدب والعلوم الإسلامية. وعادةً ما يهدف تعليم اللغات الأجنبية عامةً في المراحل المتقدمة إلى تخريج متعلمٍ للغة لديه القدرة على أن يتعامل مع ابن اللغة الأصلي وهذا يعني أن عليه أن يتقن اللغة ويلم بالثقافة في آن معًا.

ومن الجدير بالذكر أنه بالرغم من اتفاق هذا التقرير مع تقرير المعايير في الكثير من الأفكار إلا أنه لم يشر -لا من قريب ولا من بعيد- إلى المعايير الوطنية في تعلم اللغات، التي أولت اهتمامًا كبيرًا بالثقافة. وقد أوصى التقرير بأن الولايات المتحدة تحتاج إلى فهم لغات الآخر وثقافته للتعامل مع المشاكل الدولية ومواجهتها.

٤- التحديات التي تواجه أقسام اللغة العربية وبرامجها في الجامعات الأمريكية

٤-١- التحدّي الأساسي

إنّ العديد من أقسام تعليم اللغة العربية في الجامعات يواجه تحديًا رئيسًا بشأن ما يمثل هويتها داخل الجامعة وتمايزها عن برامج المراحل ما دون الجامعية من ناحية وعلاقتها بالدراسات الإنسانية الأكاديمية من ناحية أخرى. هذا فضلًا عن الصعوبات التي تواجهها في تمكين متعلميها من الوصول إلى مستويات عليا من الكفاءة في اللغة

العربية تقارب ما يمتلكه متعلّمو العربية من قدراتٍ في لغتهم الإنجليزية الأم، أي في الوصول إلى ما يسمّى بالقدرة الثقافية المتعدّدة. فهذه القدرات تعدّ قدراتٍ أساسيةً وجزءاً لا يتجزأ من الدّراسات الثقافية الأدبية التي تهدف على وجه الخصوص إلى تفسير نصوص الثقافة العربية المكتوبة والشفوية تفسيراً عميقاً (انظر Byrnes, 2012: 2).

والسؤال الذي نطرحه هو: ما الصّعوبات التي تواجهها برامج اللغة العربية في صياغة منهجٍ تتمكّن به من تحقيق أهداف تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها على مستوى الجامعة؟ يرى بيتر عبود أنّ من الصّعوبات التي تواجه ميدان تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة عدم وجود أهداف واضحة للعديد من برامج تعليم اللغة العربية في الجامعة، ويقول في هذا:

إنّه من المحزن أن نلاحظ أنّه بعد كلّ هذه السّنوات لا يزال هناك برامج للغة العربية، وهذا ما يبدو أنّه القاعدة لا الاستثناء، ليس لديها أهداف مفصّلة وواضحة لتتابع صفوفها. (Abboud, 1995:26)

ويرى بيتر عبود أنّه من الصّوريّ على برامج اللغة العربية أن تقدّم أهدافاً مفصّلة وأن توضّح كيفية الوصول إلى تحقيقها، وأن يشارك في وضع هذه الأهداف المتخصّصون في العلوم الأخرى مثل الأدب واللغويات والثقافة وغيرها.

وترى هايدي بيرنز (Byrnes, 2012: 2) أنّ الصّعوبات تتمثّل في الآتي:

أ- تصنيف تعلّم اللغات وفقاً لدرجة صعوبتها لدى المتعلّم الأمريكيّ حيث وُضعت اللغة العربية في مصافّ اللغات الصّعبة. وهذا التصنيف في مجمله لا يستند إلى دراسات أكاديمية تحليلية جرت في سياقاتٍ مختلفة بل إلى دراسة واحدة أُجريت في معهد السّلك الدّبلوماسيّ التابع لوزارة الخارجية الأمريكيّة منذ أكثر من ثلاثين عاماً (انظر Liskin-Gasparro, 1982)؛

ب- واختلاف المنجزات التّعليمية من برنامجٍ إلى آخر.

والعاملان السّابقان يرتبطان بعوامل أخرى تسير في دائرة متّصلة اتّصلاً وثيقاً تكاد تُبقي على هذا الوضع كما هو بحيث لا تعطي هذه الأقسام والبرامج الفرصة لإدراك هذه الصّعوبات ومواجهتها.

ويبدو أنّ افتقاد رؤية واضحة لتحديد أهداف تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في الجامعة من حيث ما ينبغي أن يكتسبه الطّالب من مهاراتٍ ومعرفةٍ وما ينبغي أن يكونه من رؤى تبدأ من نقطة البداية عند التحاقه بالبرنامج

وتنتهي عند نقطة نهايته، جعل اعتماد الأطر التعليمية ملاذًا مقنعًا لمواجهة واقع غير واضح يعكس فشل برامج اللغات في أداء دورها الأكاديمي في تعليم اللغات الأجنبية. والوضع الحالي للعديد من أقسام تعليم اللغة العربية يتسم بالسمات الثلاث الآتية:

أولاً: عدم وجود خططٍ لتقويم برامج اللغات ونادرًا ما تتم مناقشة هذا الموضوع، وإذا تمت بالفعل، فإنها تتم في إطار مناقشة المستويات الدنيا (أي السنتين الأولى والثانية) من دراسة المتعلم للغة العربية (انظر Swaffar and Arens, 2005: xi)؛

وثانياً: تطبيق أطر تعليمية كإطار الكفاءة الذي يصف أداء المتعلم وفقاً لمستوياتٍ متدرّجةٍ من المبتدئ إلى المتميز، حيث يتم على أساسها تحديد أهداف البرنامج ومنجزاته التعليمية؛

وثالثاً: وصف الأهداف التعليمية التي يضعها كل برنامج ومنجزاته وفقاً لتوصيفات إطار الكفاءة ومعطياته.

والسؤال الذي نطرحه الآن: هل تتواءم هذه الأطر التعليمية حقاً وأهداف برامج اللغة؟

ترى هايدي بيرنز (Byrnes, 2012: 3) أنه بنظرة نقدية على وضع تعليم اللغة الأجنبية داخل الجامعة، نجد أن هذه الأطر التعليمية قد نجحت بالفعل في تغليف برامج تعليم اللغة بغلافٍ زجاجي لا يساعد أيًا من المتعلم والمعلم والإداري أن يرى العملية التعليمية على نحوٍ كليٍّ إلا بالمقدار الذي يُسمح به من خلال هذا الغلاف. وترى بيرنز أيضاً أن هذا الغلاف الزجاجي أشبه بنظارة قامت البرامج بارتدائها أو ألبستها دون النظر إلى مدى مناسبتها لأهداف تعليم اللغة داخل الجامعة أو مدى اتساعها لإمكانيات الطالب في هذه المرحلة التي لما تُستكشف جميعاً (انظر Byrnes, Maxim, and Norris, 2010). وبناءً عليه فإن الغلاف الزجاجي يحدّد توقعاتنا عما يمكن أن يصل إليه المتعلم في برنامج اللغة، ولا يحفل بما يمكن أن يقوم به المتعلم ولا بقدراته الأخرى التي لا يظهرها هذا الغلاف الزجاجي التي قد تتفق ورسالة البرنامج التعليمية في الجامعة.

وعلى هذا، نجد أن الأطر التعليمية بدأت تشكل حواجز فكرية وحواجز عملية تغلف أسلوب تعليم اللغة داخل أقسام تعليم اللغات، مُحدّدة قدرات الطلاب بغض النظر عن هوية برنامج اللغة الفكرية والفلسفية داخل الجامعة.

ولسنا هنا بصدد إظهار عيوب أي من هذه الأطر التي أصبحت تشكل رؤية برامج تعليم اللغات الأجنبية وثقافتها. ولكن قضيتنا في تعليم اللغة العربية داخل الجامعة، تتمحور حول السؤال الآتي: كيف نضع رؤية فلسفية

تعليمية لبرنامج تعليم اللغة العربية بالجامعة، ونحدّد طبيعة إطارها، ونصوغ أهدافها؟

فهل من المعقول أن يُستخدم الكتاب نفسه مقرراً في برنامجين مختلفين للغة العربية يقعان في دائتين مختلفتين كل الاختلاف: في دائرة العلاقات الدولية وفي دائرة اللغة العربية والدراسات الإسلامية مثلاً. وهل يعقل أن يدرس الكتاب نفسه مقرراً في المدرسة الثانوية بحجة أن هذه البرامج الثلاثة جميعاً تستخدم الإطار الكفائي التعليمي نفسه؟ البرنامج الأولان ينتميان إلى التعليم الجامعي والثالث ينتمي إلى التعليم الثانوي، والاختلاف بين المرحلتين لا ينحصر في نضج الطالب وعمره (وهذا بحد ذاته يرفع التوقعات)، بل يتجاوز ذلك إلى الاختلاف في عمق الموضوعات التي يمكن تناولها بالبحث والتحليل والنقد، وإلى الاختلاف في الحس النقدي الذي يتمتع به طلاب المرحلتين، وإلى الاختلاف في درجة الحرّية الممنوحة للطلاب في اختيار ما يدرسه.

أما الفرق بين البرنامجين الجامعيين فهو يفترض اختلاف محتوى ما يدرسه باللغة العربية، وهو ما يعكس أهداف البرنامج الخاصة بهذه الجامعة أو تلك، وبهذه الدائرة أو تلك. وإذا سلّمنا بهذه الاختلافات بين المراحل الدراسية وبين برامج الجامعة التي تشترك في المرحلة نفسها، فكيف يدرس الكتاب نفسه مقرراً في جميع هذه البرامج، وكيف يعتمد الإطار التعليمي نفسه؟

الإطار الكفائي، بهذا، قد يكون إطاراً معوّقاً في تشكيل رسالة البرنامج التعليمية وإنجاز الطلاب لأهدافه بدل أن يكون مساعداً. فلا يمكن أن يكتفى بإطار الكفاءة بديلاً عن أهداف البرنامج التعليمية ولا يمكننا أن نتكلم عنهما كما لو كانا شيئاً واحداً. وإذا تم إدراك أنّهما ليسا متكافئين، فهل يمكن لأعضاء هيئة التدريس التعاون معاً للقيام بالتغيير؟

فعلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تقع مسؤولية التفكير في ما يجب عمله لسد احتياجات الطلاب في إطار أهداف البرنامج أو أهداف القسم المعلنة، غير أنّ واقع الحال يشير إلى انصراف أغلب هؤلاء إلى تخصصاتهم الدقيقة التي عادةً ما تصبّ في خدمة طالب الدراسات العليا. وتتطلب دعوتنا هذه إعادة النظر في أهداف برنامج اللغة وما تحتويه من محتوى المواد التعليمية التي تدرس بما يصبّ في هذه الأهداف وتجعل المتعلم يصبو للانتقال إلى مراحل متقدمة في البرنامج.

٤-٢- العوامل الفاعلة في تثبيت اعتماد الأطر في تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي

لمعرفة تأثير الأطر في تعلم اللغة العربية في الجامعة، ينبغي علينا مناقشتها في ظلّ عددٍ من العوامل، ونظراً لأنّ هذا الموضوع يتطلب بحثاً آخر سنكتفي هنا بمناقشة عاملين فقط ونحيل القارئ إلى بقية العوامل في مقالة هايدي بيرنز (Byrnes, 2012).

العامل الأوّل هو العلاقة بين الأطر وطرق تقويم اللغة وتعلّمها. فبلا شكّ ثمة علاقة قويّة بين الإطار المستخدم وطريقة التّقويم المستخدمة. فطريقة التّقويم تدعم بقوة الإطار على اعتبار أنّها جزء لا يتجزأ منه. فأصحاب طرق التّقويم الموالية للإطار يدعون مصداقيّة طرقهم في التّقويم على أساس توصيفاتهم الصّارمة لكلّ من الاستخدام اللغوي وأداء المتعلّم وذلك بإضفاء مزيدٍ من القيود الإجرائيّة في تقويم أداء المتعلّم داخل الإطار المستخدم. ومن ناحية أخرى نجد أنّ اتجاهًا معاكسًا بدأ بالظهور يتحدّث عن مدى مصداقيّة الاختبار، ويرى أنّ ما يقال عن مصداقيّة إجراءات التّقويم لا ينبغي أن يبنى على مؤشّرات إحصائيّة وفنيّة فحسب بل على توثيق يبيّن لنا تأثير هذا التّقويم في الممارسات الصّفيّة (Chalhoup-Deville, 2009). وما يهّمنا هنا لا ينحصر في بحث تأثير استخدام تقويم الإطار في ما يقوم به المدرّس داخل الصّفّ استجابةً لمطلّبات امتحان الكفاءة، بل يتجاوز ذلك إلى بحث تأثير هذه الأطر في تشكيل منهج تعليم اللغة العربيّة في الجامعة. وهنا يجب أن نقارن بين تركيبة منهج اللغة العربيّة قبل استخدام إطار الكفاءة وبعده أو بين البرامج التي تستخدم إطار الكفاءة وتلك التي لا تستخدمه، لتعرّف على الفرق. ويتبيّن لنا أنّ استخدام إطار الكفاءة يدعم الفصل بين فصول اللغة وفصول الأدب والثّقافة واللغويّات وغيرها، ويقلّص المساحة الممنوحة لهذه الموادّ، ويشكّل منهج تعليم اللغة بصورة خاصّة وفقًا لمعايره. وبهذه الطّريقة نجد أنّ الإطار المعمول به داخل البرنامج هو ما يقرّر ما ينبغي أن يكون أو لا يكون أو ما له دلالة وفائدة وما ليس له هذه الأهميّة (Byrnes, 2012: 6).

والعامل الآخر هو المتعلّق بطبيعة التّعليم الأمريكيّ في الجامعة. فنحن نعلم جميعًا أنّ التّعليم الأمريكيّ ليس تعليمًا مركزيًا كما هي الحال في بعض البلاد الأخرى، ولكنّه تعليمٌ يعتمد على ما تقرّره الولايات المحليّة والجامعات والمعاهد، وقد أدّى هذا إلى التّنوع الواسع في التّعليم الأمريكيّ. وكما ترى هايدي بيرنز (Byrnes, 2012: 7) فثمة قوى ضاغطة لا يمكن تجاهلها وهي تسهم في تشكيل التّعليم الجامعيّ أيضًا مثل متطلّبات الحراك الاجتماعيّ والسوق ودرجة التنافس داخل المجتمع الأمريكيّ والمسؤوليّة تجاه المجتمع في ما تقدّمه هذه البرامج ومدى درجة مصداقيّتها في ذلك ومصادر التّمويل ومعايير المهنيّة واهتمامات الحكومة. وكلّ هذه العوامل تساهم في تشكيل القرارات داخل الجامعة. وثمة أيضًا المنظّمات المعتمدة مهنيًا مثل مجلس تعليم اللغات الأجنبيّة وغيره. فكلّ هذه تشارك في اتّخاذ قرارات لها علاقة بدعم إطار تعليميّ ورفض آخر وفي إصدار توصياتٍ بذلك. وبمراجعة أدبيّات تعليم اللغة العربيّة واللغات الأجنبيّة في المراجع المختلفة نجد أنّ هذه الأطر تعمل بشكلٍ فعّالٍ في المدارس أكثر من الجامعات. ولكنّ هذه الأطر تمثّل غالبًا عوامل ضغطٍ على الجامعات كي تستخدم مفاهيمها التي تروج لها وامتحاناتها بالرّغم من اختلاف اهتماماتها عن اهتمامات الجامعة. غير أنّه مع ذلك يمكننا أن نرصد بعض الإيجابيّات التي يمكن أن تفيّد أهداف التّعليم العالي في الجامعة.

والملاحظ أنّ تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الثانوية اختياريّ. وهو تعليمٌ يمتدّ بين عامين وثلاثة أعوام، وهو ذو طبيعة متغيرةٍ ترجع إلى رغبات الطلاب واختياراتهم التي تحكمها مناهج الولاية وما تقرّره من من مقرّراتٍ وكتبٍ. وبهذا فإنّ الجامعات وكلياتها هي من يتحمّل المسؤولية الكبرى في الإسهام في تعليم المواطن الأمريكي على مستوى مرضٍ في اللغة الأجنبية، ومن دون وجود وقتٍ كافٍ للقيام بهذه المسؤولية، حيث ينحصر- تعلم اللغة العربيّة في هذه البرامج في مدّة تتراوح بين الفصلين الدراسيين والأربعة الفصول. وهذا يتمّ مع وجود مطلبٍ عامٍّ وهو إيجاد متعلّمين من ذوي مستويات كفاءة متقدّمة في اللغة العربيّة في فترة قصيرة. وهذا المطلب يناقض التصنيف المعتمد حكوميّاً وفي الكثير من الجامعات أيضاً الذي يضع اللغة العربيّة في مصاف اللغات الصعبة التي يتطلّب تعلّمها وقتاً أطول من اللغات الأوروبيّة مثلاً. فهذه الظروف تخلق نوعاً من الضغوط على البرامج. وفي ظلّ وجود أطرٍ تؤكّد أنّها قادرة على تنظيم العملية التعليميّة والوصول إلى نتائج مؤكّدة يخرج الجميع بانطباع مفاده أنّ عملية تعليم اللغة الأجنبية عملية سهلة يمكن القيام بها وإدارتها وتحقيق نتائج مؤكّدة.

٤-٣- نحو بناء منهج شامل في برنامج اللغة العربيّة

لا تساعد المناهج القائمة حالياً في الجامعات على الوصول بالطالب إلى مستوى من الكفاءة في اللغة المتعلّمة يمكنه من مناقشة أفكارٍ ونصوصٍ ثقافيّة عميقة (Byrnes, Maxim, and Norris, 2010).

فالفصل بين فصول اللغة العربيّة والمواد الأكاديميّة في البرنامج يبدو للطالب كما لو كان يدرس في برنامجين منفصلين تمام الانفصال لا علاقة بينهما في الأهداف ولا في المحتوى. ومما يساعد على ثبات هذه الوضع التفرّيق في أعضاء هيئة التدريس في البرنامج الواحد بين الذين يدرّسون المواد الأدبيّة والثقافيّة واللسانيّة الذين يدرّسون اللغة. فالذين يدرّسون المواد الأدبيّة وغيرها يحتكرون تدريس هذه المواد بصورة شبه دائمة وينظرون إلى صفوف اللغة بتعالٍ. فالتغيير في البرنامج وأهدافه عادةً ما تقرّره مجموعة الأساتذة المعيّنين تعييناً ثابتاً وفي الغالب دون مشورة أساتذة اللغة المعيّنين في الغالب تعييناً مؤقتاً حتّى لو كانوا من الخبراء المعتمدين في حقل تعليم اللغات الأجنبية. وبناءً على هذا نجد أنّ منهج اللغة العربيّة المعتمد في مرحلة البكالوريوس ينقسم في الغالب إلى قسمين: صفوف السنتين الأولى والثانية و صفوف السنتين الثالثة والرابعة (انظر الجدول (٥)).

الجدول (٥)

مرحلة البكالوريوس

قرارات التغيير	الأساتذة	سنوات الدراسة و صفوفها	
هم الذين لهم حق التغيير في البرنامج	الأعضاء المثبتون	الرابعة	الصفوف العليا: صفوف الأدب والثقافة واللغويات والدراسات الإسلامية
		الثالثة	الصفوف العليا: صفوف اللغة بمستواها المتقدم + صفوف الأدب والثقافة
دورهم يقتصر على تدريس صفوف اللغة	الأعضاء المؤقتون	الثانية	الصفوف الدنيا: صفوف اللغة بمستواها المتوسط
		الأولى	الصفوف الدنيا: صفوف اللغة بمستواها الابتدائي

إنّ تكوين أعضاء هيئة التدريس يؤثّر بلا شكّ في تشكيل أهداف أيّ برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فما نراه في الجدول السابق هو أنّ العديد من أعضاء هيئة التدريس من أصحاب القرار هم متخصصون في الأدب أو الثقافة أو الدراسات الإسلامية ويتميّزون بالبحث والنشر المتواصل غير أنّ الخبرة المهنية التطبيقية في مجال تعليم اللغة وكيفية ربط ذلك بالموادّ التي يدرّسونها بصورة متدرّجة تنقصهم في الغالب الأعمّ. وترى هايدي بيرنز (Byrnes, 2012) أنّ هذا التّشكيل يصف معظم برامج تعليم اللغات في الجامعات فهو ليس من سمات برامج اللغة العربية فحسب.

ونظرًا لافتقار الرّبط بين فصول اللغة وموادّ الثقافة والأدب واللغويات وغيرها فإنّ الممارسات والأهداف المعتمدة في فصول تعليم اللغة العربية بدأت تتماثل ونظائرها في صفوف المرحلة الثانوية أي مراحل ما دون الجامعة. فبتنا نرى العديد من برامج اللغة العربية ولا سيما في فصولها الدنيا قد اتّجهت نحو أطر الكفاءة والمعايير حيث يلعب المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية دورًا كبيرًا في هذا، تلتمس منها التوجّهات في الأهداف والمنهج والممارسات العملية في الصفوف. وهذا الاتجاه يتناقض والتفسير الدقيق للتّصوص في الدراسات الإنسانية والممارسات الفكرية التي تعتبر سمةً من سمات التّعليم العالي في الجامعات.

خاتمة

إن معرفة مدى ملاءمة أيّ إطارٍ تعليميٍّ وتأثيره في أيّ برنامجٍ يتطلّب أولاً إدراك أهداف البرنامج الجامعيّ الذي سيستخدم هذا الإطار. فعدم وجود أهدافٍ ورؤىٍ جليّةٍ للدراسات الإنسانية في التعليم العالي وفي إطار منهجٍ يتناسب مع تعليم اللغة الأجنبية في هذه المرحلة الجامعيّة يعتبر قصوراً في فلسفة تعليم اللغات الأجنبية في الجامعة. وسأعرض فيما يلي ملامح خطةٍ أوليّةٍ. غير أنّه على أيّ خطةٍ كي تنجح أن تأخذ بعين الاعتبار خصوصيّة البيئة التي وضعت لها. ولذلك سأبني ملامح هذه الخطة ناظراً إلى قسم اللغة العربيّة والدراسات الإسلاميّة في جامعة جورج تاون، على أنّها صالحةٌ للاستلهاً في أماكن أخرى كثيرة. والخطة المقترحة تقوم على الآتي:

أولاً: وضع أهدافٍ عامّةٍ يشترك في وضعها جميع أعضاء هيئة التدريس بما فيهم متخصصو تعليم اللغة والأدب واللغويّات والدراسات الإسلاميّة والدراسات الثقافيّة وغيرها، وينضمّ إليهم عناصر ممثّلة من الطّلاب وعناصر من إدارة الجامعة. وهذه هي الخطوة الأولى، ومنها تُستكشف اهتمامات أعضاء هيئة التدريس، فيكون ذلك قاعدةً لإعادة بناء منهجٍ جديدٍ يخصّ القسم.

ثانياً: استكشاف رغبات الطّلاب ودوافع التحاقهم بهذا القسم دون غيره. ينبغي مناقشة الطّلاب في وضع المنهج الحاليّ ومشاكله ثم مناقشة المأمول من تغيير المنهج من حيث ما يقدّم من موادّ دراسيّة وما ينبغي تقديمه في المستقبل.

ثالثاً: مناقشة ماهيّة المأمول أن يتخرّج الطّالب به بعد الانتهاء من دراسته في مرحلة البكالوريوس من حيث المهارات اللغويّة والمعرفة الإنسانيّة والرؤى تجاه الثقافات العربيّة.

رابعاً: وضع أهدافٍ تفصيليّةٍ لكلّ سنةٍ مع مناقشة كيفيّة تمثيل العلوم الإنسانيّة في المنهج.

خامساً: مناقشة مناهج أقسام اللغات الأجنبية النّاجحة. وثمة مثالٌ جيّدٌ من العصور الوسطى يمكن الانتفاع به ليس لتمثله كما هو ولكن للاستفادة منه في صياغة منهجٍ لتعليم اللغة العربيّة يستهدف العلوم الإنسانيّة (انظر الضميمة أدناه).

ويلاحظ في الخطة أعلاه أنّها تنطلق من احتياجات الطّلاب واهتمامات هيئة التدريس، ولا تنطلق من مراعاة معايير خارجيّة مفروضة فرضاً.

ضميمة: النموذج الإسلامي في العصور الوسطى في تعليم اللغة العربية

إن ارتباط اللغة العربية بالدين الإسلامي منذ فجر الإسلام جعل من اللغة العربية لغةً للثقافة العالية على امتداد جغرافيا الحضارة الإسلامية. وهذا جعل تعلم اللغة العربية للمسلمين من غير العرب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتعلم النصّ القرآني وحفظه ودراسته من جهة، وبالعلوم العربية والإسلامية من جهة أخرى. وكان لاختلاط العرب بغيرهم من أبناء البلاد المفتوحة وانتشار اللحن ولا سيما في النصّ القرآني، الذي تمثّل، كما يذهب بدوي (١٩٧٣: ٣٣)، في التغييرات الصوتية في نطق الكلمات العربية وفي الأخطاء المعنوية في استخدام المادة اللغوية، فضلاً عن أخطاء الإعراب التي انتشرت بكثرة لا بين غير العرب فحسب بل تعدّتهم إلى العرب أنفسهم أيضاً؛ أقول: كان لكل ذلك أثرٌ كبيرٌ في نشأة العلوم العربية، وفي أن يصبح النحو وفقه اللغة من المتطلبات الأساسية للمثقف في الحضارة الإسلامية.

وبلا شكّ مثل النصّ القرآني هدفاً تعليمياً أعلى يعتلي أهداف تعلم اللغة العربية الأخرى، وهو هدفٌ يمثّل في حدّ ذاته قمة الثقافة العربية الإسلامية وكان محوراً رئيساً تقوم حوله العلوم الإسلامية الأخرى. وقد مثلت علوم العربية الأساسية من النحو والصرف وفقه اللغة (من حيث دراسة مفردات اللغة والشعر) والأدب (للتعرّف على فنون اللغة العربية) وعلم القراءات (الذي يبحث في أنواع النطق المقبولة في قراءة النصّ القرآني) موادّ أساسية للمتعلم وشرطاً قبلياً لخوض العلوم التي تتطلب كفاءةً متقدّمةً من المتعلم مثل التفسير والفقهاء والبلاغة وعلم الكلام... إلخ.

ما أريد قوله هنا هو أنّ علوم العربية في القرون الوسطى وضعت في خدمة النصّ القرآني. فلا انفصال هنا بين الأساس الثقافي الرفيع للحضارة الإسلامية وهذه العلوم. وهذا أمرٌ ينبغي تأمله واستلهامه عند وضع برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

المراجع العربية

- ١- بدوي، السعيد محمد (١٩٧٣). مستويات العربية المعاصرة في مصر. مصر: دار المعارف.
- ٢- بدوي، السعيد محمد، وفتحي علي يونس (١٩٨٨). الكتاب الأساسي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٣- بروستاد، كرستن، ومحمود البطل، وعباس التونسي (٢٠٠٤). الكتاب في تعلم العربية. الجزء الأول. الطبعة الثانية. واشنطن: مطبعة جامعة جورج تاون.
- ٤- رموني، راجي (١٩٨٥). إستراتيجيات تعليمية ناجحة لتنمية المهارات الشفوية في تدريس العربية الفصيحة. العربية ١٨: ٢٩-٦٨.

المراجع الإنجليزية

1. Abboud, P. F., and Inter-university Committee for Near Eastern Languages (1968). Elementary modern standard Arabic. Ann Arbor, Mich: Inter-university Committee for Near Eastern Languages.
2. Abboud, P. (1995). The teaching of Arabic in the United States: whence and whither? In The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions, ed. Mahmoud Al-Batal, 13-33. Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
3. ACTFL (1989). Arabic proficiency guidelines. Foreign Language Annals 22: 373-392.
4. ---- (1999). ACTFL proficiency guidelines. [www.sil.org / lingualinks / LANGUAGE-LEARNING / OthersResources / ACTFLProficiencyGuideline / contents.htm](http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGE-LEARNING/OthersResources/ACTFLProficiencyGuideline/contents.htm) (accessed February 15, 2004)
5. ---- (2004). Testing for proficiency: The ACTFL Oral Proficiency Interview. Retrieved from www.actfl.org (accessed February 3, 2004).
6. ---- (2012). ACTFL Proficiency Guidelines 2012 - Arabic annotations and samples. <http://actflproficiencyguidelines2012.org/arabic/> (accessed May 7, 2013)
7. Allen, Roger (1990). Proficiency and the teacher of Arabic: Curriculum, course and classroom. Al-^cArabiyya 23: 1-30.

8. ---- (1992). Teaching Arabic in the United States. In *The Arabic Language in America*, ed. A. Rouchdy, 222-250. Detroit: Wayne State University Press.
9. Al-Batal, Mahmoud, ed. (1995). *The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions*. Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
10. ---- (2006). Facing the crisis: Teaching Arabic in the United States in the post-September 11 era. *ADFL Bulletin* 37 (2-3): 39-46.
11. Al-Batal, Mahmoud, and R. Kirk Belnap (2006). The teaching and learning of Arabic in the United States: Realities, needs, and future directions. In *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*, ed. K. M. Wahba, Z. A. Taha, and L. England, 389-400. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Alish, M., and A. Clark (2010). *Ahlan wa sahan: Functional modern standard Arabic for beginners*. 2nd ed. New Haven: Yale University Press.
13. Belnap, Kirk (1987). Who's taking Arabic and what on Earth for? A survey of students in Arabic language programs. *Al-^cArabiyya* 20: 29-42.
14. Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.
15. Byrnes, Heidi (2012). Of frameworks and the goals of collegiate foreign language education: Critical reflections. *Applied Linguistics Review* 3.1: 1-24.
16. Byrnes, H., H. H. Maxim, and J. M. Norris (2010). *Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
17. Chalhoub-Deville, Micheline (2009). Standards-based assessment in the US: Social and educational impact. In *Language testing matters: Investigating the wider social and educational impact of assessment*, ed. Linda Taylor and Cyril J. Weir, 281–300. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Fleming, Mike (2010). *The Aims of Language Teaching and Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
19. Furman, N., D. Goldberg, and N. Lusin (2010). *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2009*. New York: Modern Language Association of America.
20. Liskin-Gasparro, Judith E. (1982). *ETS oral proficiency testing manual*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

21. McCarus, Ernest (1992). History of Arabic study in the United States. In *The Arabic Language in America*, ed. A. Rouchdy, 207-221. Detroit: Wayne State University Press.
22. Modern Language Association of America (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. New York: MLA.
23. National Standards in Foreign Language Education Project ([1996] 2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. 3rd ed. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
24. Rammuny, R. (1975). Report on the teaching of Arabic: Arabic Proficiency Test. *Al-^oArabiyya* 8: 93-97.
25. ---- (1980). Report on Arabic Proficiency Test. *Al-^oArabiyya* 13: 93-94.
26. ---- (1983). Arabic Proficiency Test: Implementation and implication. *Al-^oArabiyya* 16: 85-96.
27. ---- (1987). A model of proficiency-based testing for elementary Arabic. In *ACTFL Proficiency Guidelines for the less Commonly Taught Languages*, ed. Charles W. Stansfield and Chip Harman. Washington: Center for Applied Linguistics.
28. ---- (1994). *Arabic Proficiency Test interpretation manual*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
29. Ryding, Karin C. (2006). Teaching Arabic in the United States. In *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*, ed. K. M. Wahba, Z. A. Taha, and L. England, 13-20. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
30. Swaffar, J. K., and K. Arens (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. New York: Modern Language Association of America.
31. van Ek, Jan A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
32. van Houten, Jacqueline Bott (2012). Policy perspectives from the USA. In *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy*, ed. M. Byram, and L. Parmenter, 159-168. Bristol: Multilingual Matters.
33. Winke, Paula, and Rajaa Aquil (2006). Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. In *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*, ed. K. M. Wahba, Z. A. Taha, and L. England, 221-235. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

نعلم النحو وتعليمه وظيفياً . الإستراتيجيات والأساليب

د. عثمان النجران

د. عبد المنعم عثمان

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة

مقدمة

تتعدد المداخل الخاصة بتعليم اللغة، وتمثل هذه المداخل والاتجاهات المبادئ والأسس التي يتم بها تصميم البرنامج اللغوي، وتتعدد المداخل والاتجاهات ذات الصلة بتدريس مهارات اللغة سواء أكانت هذه اللغة لغة ثانية أم أجنبية، بدءاً بالمدخل الذي يقوم على طريقة النحو والترجمة، مروراً بمدخل القراءة، والمدخل السمعي الشفهي، والمدخل الفكري المعرفي، ومدخل الوعي الصوتي، والمدخل التواصل، والمدخل النفسي الاجتماعي، والمدخل التدوقي، والمدخل التأملي، ومدخل عملية الكتابة، ومدخل التقانة اللغوية، ومدخل تحليل الأخطاء إلى المدخل الوظيفي موضوع الدراسة.

يعتبر المدخل الوظيفي في مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية، أحد أهم المداخل التعليمية، بل صارت الوظيفية شرط من الشروط التي تقدم بها التراكيب اللغوية، وقد اعتبر بعض العلماء والمختصين أن المفردة خارج سياقها تكون ميتة، وأن السياق الذي لا معنى له لا يقابل حاجات الطلاب.

وبما أن مشكلة تعليم النحو ما تزال تعتبر إحدى المشكلات الكبيرة التي تعترض برامج تعلم اللغة العربية وتعليمها، فقد عمل المختصون والتطبيقات من العاملين في هذا المجال على محاولة تجاوز هذه المشكلة بتبني بعض الحلول واقتراح بعض الأطر في محاولة للخروج من هذا النفق، وكان المدخل الوظيفي لتعليم اللغة العربية بصفة عامة ولتعليم النحو بصفة خاصة هو أحد الحلول المثالية لهذه المشكلة، مشكلة تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية.

أهداف الدراسة: عمل الباحثان على اختيار هذا الموضوع لجملة من الأسباب، أهمها:

١. التعريف بالمدخل الوظيفي في تعليم اللغة الأولى والثانية.
٢. إبراز أهمية هذا المدخل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
٣. الربط بين المفاهيم النظرية لهذا المدخل وتعليم النحو بما يحقق الوظيفة الاتصالية التي هي غاية برامج تعليم اللغة.
٤. استعراض بعض التجارب العربية والأجنبية في تعلم النحو وتعليمه وظيفياً والوقوف على الاستراتيجيات والأساليب التي استخدمت في حل مشكلة تعلمه وتعليمه.

منهج البحث

اعتمد الباحثان في تناولهما لموضوع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بوصف الظاهرة موضوع البحث وصفاً كيفياً.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة (محمد وقصي)^(١)، دراسة بعنوان: (ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها)

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وهدفت إلى: تقديم مواصفات وملامح للنحو العربي المقدم لغير الناطقين بالعربية، حيث تبنت بعض الأسس والمبادئ التي يتم من خلالها تعليم النحو ببرامج تعليم العربية، وتمثلت هذه الأسس والمبادئ في ما عرفه الباحث بالآتي:

١. الغائية: وعنى بها الباحث الأهداف التي تحكم عملية تدريس النحو للمتعلم من الناطقين بغير العربية، التي تتمثل في مساعدته على فهم التعبير الجيد وتدوُّقه.

٢. التكامل: ويرى الباحث أنه هو تنظيم الدُّروس النَّحويَّة بطريقة متكاملة؛ أي: بربطها بالفروع اللغويَّة الأخرى كالإنشاء والقراءة والحوار، وألاً ندرِّس النَّحو كِمادَّة مستقلَّة عن فروعها اللغويَّة.

٣. التناسبية لمستوى الطالب: عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعددة له والشواذ عن القاعدة، وحفظ الشواهد فيه، واختلاف الآراء والمذاهب النَّحويَّة، وضرورة البعد عن الاستطراد في الموضوعات النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالِب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتَّصل به من بناء وإعراب تقديري ومحلي، ويجسن بالمدرِّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل.

٤. التدريبية والتطبيقية: وتعني عند الباحث: أن النَّحو العربيَّ الَّذي يقدِّم للطَّالِب الأجنبي أو لغير النَّاظِقين بالعربيَّة يجب أن يحتوي على مجموعة من التدريبات الكافية.

(١) محمد، عبد الحليم، وقصي سمير عباس، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، شبكة الألوكة بالشبكة

٥. السياقية والموقفية: ويقصد بها: أن الأمثلة القاعدية والنحوية يجب أن توضع في سياقات لغوية أو جملة مناسبة.
٦. الإفادة: وقصد بها: أن القواعد النحوية التي نقدّمها للطلبة يجب أن تكون أيضًا من النوع الذي يستفيد منها الطلاب، وتساعدهم في رفع مستوى الأداء اللغوي.
٧. الضرورية: وقصد بها الباحث: أن المنهج النحوي يجب أن يتّصف بالضرورية؛ أي: بتقديم الدروس النحوية الضرورية فقط للطلبة، طبقًا لمستوياتهم التعليمية، وهذا الملمح له علاقة بالفائدة؛ وهذا لأنّ شكل النحو الذي يفيد الطلبة كثيرًا في الكلام والكتابة هو الشكل الذي يجب تقديمه وتدريبه للطلبة.
٨. التدرّجية: والمقصود بالتدرج هنا هو تقديم النحو بطريقة تدرّجية؛ أي: من السهل إلى الصعب وإلى الأكثر صعوبة، ومن الضروري إلى الأكثر ضرورة.
٩. الأهميّة: والمقصود بالأهميّة هنا: أن الخبرات النحوية المقدّمة للطلبة لا بدّ أن تتّصف بالأهميّة، وضرورة تعليمها لغرض الاستعمال في الحديث اليومي وفي الكتابة حسب مستوى الطّالِب، لا لغرض المعرفة فقط، فإنّ عنصر الأهمية له علاقة وثيقة بعنصر الضرورية والفائدة، كما سبق الحديث عنها من قبل.
١٠. التّطبيقية: والمقصود بالتطبيقية هنا: أن القواعد النحوية المدروسة يمكن تطبيقها في الكلام والقراءة والكتابة، حيث يستطيع الطلبة تطبيقها ويمارسون بها اللغة في داخل الفصل وخارجه، وهي ليست مجرد نظرية وقواعد وافتراسات.
١١. الوضوح والسهولة: والمقصود به أن المعلومات النحوية وموادّها التي تقدّم للطلبة في الدروس النحوية يجب أن تُصاغ بسهولة ووضوح، من حيث طريقة العرّض والأمثلة والمناقشة والتدريبات، وإنّ المعلومات النحوية المعقّدة والطويلة والكثيرة أحيانًا تجعل الدروس صعبة وغير محبّبة عند الطلبة.
١٢. الشّيع: والمقصود بالشّيع هنا: نسبة كثرة تكرار استخدام موضوع النحو في لغة الكتابة والحديث، وإنّ نسبة كثرة استخدام موضوع معيّن تعتبر معيارًا؛ حيث يمكننا أن نضع هذا الموضوع في قائمة أوليات النحو التي لا بدّ من تدريسها.

الدراسة الثانية: دراسة: (جابر)^(١)، دراسة بعنوان: (مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، وهدفت هذه الدراسة إلى: إيجاد وسائل وأدوات حديثة، تساعد في التغلب على الصعوبات الحائلة بين الطالب وبين إتقان الدرس النحوي العربي؛ انطلاقاً من الإحساس بوجود فجوات عميقة يتخللها الدرس التقليدي للنحو العربي، تعود جذورها إلى تاريخ هذا العلم وتطوره عبر العصور.

ورأت أن هناك مشكلة كبيرة في الدرس النحوي، لعل أبرز نتائجها وأهمها: هي الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثلة في أن الطالب قد يحفظ من قواعد النحو قدرًا لا بأس به، وقد يتقن "إعراب" الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفًا شديدًا في التمكن من "إنشاء" التعبير العربي السليم نحويًا، حين يُطلب منه ذلك نطقًا أو كتابة؛ إذ يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الحلل الأساسي في طرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك.

واقترحت الدراسة منهجاً لتدريس النحو يقوم على الآتي:

١. إلغاء كل ما ليس من شأنه إحداث التغييرات في طريقة كتابة أو لفظ التعبير، أو فهمه؛ لتوفير الجهد على الطالب، وتركيزه في حفظ وإدراك القواعد التي تؤثر في طريقة لفظ الكلمات والجمل وكتابتها.
٢. استحضار اللفات النحوية في باقي الدروس العربية (الأدب، الإنشاء، التعبير) حتى يُمارس الطالب تطبيق تلك القواعد التي تعلمها أثناء معايشة النصوص العربية.
٣. إعطاء الطلاب فُرصًا أكبر للتحدث باللغة العربية وتصويبهم عند الخطأ والإشارة إلى القواعد أثناء التحدث، وربطها بتقويم اللسان؛ لأن التصويب أثناء الممارسة من أنجع الطرق التربوية التي تزرع القواعد - أيًا كانت - في سلوك الطالب.
٤. إعطاء الطلاب فرصة أكبر لكتابة نصوص عربية ذاتية، وتصويبهم وإرشادهم إلى مواطن الخطأ؛ ليكون ذلك خيرَ مُعينٍ على تجنب تلك الأخطاء في نصوص قادمة.

(١) جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات،

٥. رُبُط القواعد والنصوص المصاحبة لها بالواقع الحياتي للطالب؛ حتى تظلّ حاضرة في ذهنه، وتُظهر عليها صفة " الواقعية " لا " النظرية " المجردة، التي أثبتت التجربة أنها سرعان ما تتبخّر إن لم يكن لها واقعٌ معيش.
٦. أن يكون معلّم اللغة العربية قدوة حسنة في التزامه بالنطق العربي الفصيح؛ لتعويد الطلاب على سماع الأساليب النحوية العربية، وقد أثبتت علوم التربية الحديثة أن الاستماع - ومن ثمّ المحاكاة - من أفضل أساليب ترسيخ إتقان اللغة إنشأً.
٧. التركيز على " الاستقراء "، والبُعد قدر الإمكان عن النهج الفلسفي والمنطقي في تدريس القواعد النحوية؛ لأنها تفتقر إلى تمرُّس الطالب بالملاحظة العامة) كما في الاستقراء(، فيفقد ذلك إحدى أهمّ الوسائل المساعدة على فهم القاعدة، ومن ثمّ تطبيقها.
٨. تناول نصوص مألوفة في تعبير الطلاب وحياتهم اليومية والعلمية، والابتعاد عن النصوص الصعبة والمليئة بالألغاز الغريبة.
٩. رُبُط القواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى، وبيان أثر التغيّر النحوي على تغيّر المعاني المتضمنة.
١٠. أن تركّز الاختبارات والامتحانات النهائية على قياس مدى تحقُّق " الأهداف " التي حدّدناها للنحو، وهي إتقان التعبير العربي السليم نطقاً وكتابةً: كتابة في الامتحانات(، وعليها يكون الثقل الأساسي في العلامات، لا على استظهار القواعد، أو إتقان الإعراب، وهذا أمر - لو تمّ - سيؤدي إلى اهتمام أكبر) - من قِبَل الطلاب والمعلّمين - (بتعلّم ما يساعدهم على إتقان التعبير العربي، والاندفاع نحو التمرُّس بأساليب التعبير السليم، عن طريق قراءة النصوص وممارسة الكتابة بشكل أكبر، وهذا كله يصبُّ في صالح الأهداف الأساسية من تعلّم النحو.

الدراسة الثالثة: دراسة (ببيه)^(١)، دراسة بعنوان: (الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي)، وهدفت الدراسة لبيان الفروق بين مفهومي النحو وعلم المعاني، حيث يتبنى الباحث فكرة: أن علم النحو يقوم على التقعيد بينما يقوم علم المعاني على وصف مواقع الكلمات وتغير أحوال اللفظ" فالنحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة على حين يبدأ علم المعاني بالجملة الواحدة وقد يتخطاها إلى علاقاتها بالجملة الأخرى في السياق

(١) ببيه، عليّة الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، الجزائر، مجلة حوليات التراث / جامعة مستغانم، العدد التاسع - ٢٠٠٩.

الذي هي فيه، أما من حيث تدريس النحو فقد كان اعتماده على عدة مناهج كلاسيكية أهملت الدور الوظيفي الذي يهتم بالحركية ومن بين هذه النماذج المنهج المعياري الذي يرى بأن النحو "هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات والكلمات في جمل متجنباً سوء الاستخدام اللغوي والعجمة في التعبير.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. تنمية العادات اللغوية السليمة لدى الطلاب.
٢. بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم ومحادثهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم.
٣. القدرة على استعمال المتعلمين للقاعدة في المواقف اللغوية المتنوعة وإكسابهم فهم النص القرآني والنصوص الأدبية الأخرى.
٤. صفية المادة النحوية من الشواذ وإبعاد الخلافات النحوية.
٥. تعلم النحو ينطلق من الحوار والكشف والتنقيب عن وظائف المعاني.

الدراسة الرابعة: دراسة (الشريوفي)^(١) ، دراسة بعنوان: (سمات القواعد التعليمية)، هدفت الدراسة إلى البحث عن أسلوب جديد يجعل من القواعد اللغوية أكثر خدمة لعملية تعلم اللغة. ويأتي هذا البحث ليركز على كيفية جعل القواعد عنصراً فعالاً في عملية تعليم اللغة بدلاً من أن تكون عنصراً عديم القيمة أو ربما معيقاً للتعلم. وي طرح في هذا الصدد عدداً من الأسئلة المركزية حول نوعية أو ماهية القواعد التي تصلح أكثر من غيرها للتعليم، ونوع الأسس والمعايير والإستراتيجيات لاختيار النقاط اللغوية والنحوية الأنفع في هذا الجانب. ويحاول من خلال ذلك كله أن يتلمس طريقاً جديداً يبتعد عن التنظير قدر الإمكان ويقترّب أكثر من التعليم وآلياته بغرض تقديم صيغة توليفية ملائمة لتحديد سمات ومقومات القواعد التعليمية مما يساعد معلمي اللغة ومعدّي المواد التعليمية على التعرف على الجوانب اللغوية الأنسب للتعليم والأكثر فاعلية وجدوى في التعلم .

(١) الشريوفي، عيسى عودة، سمات القواعد التعليمية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع الجامعة الإسلامية باليزيا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. القواعد التعليمية تتسم بجملة من السمات الأخرى التي تنبع في مجملها من تخصصها التعليمي. فهي تُعنى بالتبسيط والتدرج وتستقطب الاستخدامات اللغوية الشائعة وذات العلاقة بالمواقف والوظائف اللغوية مثلاً وذلك للتخفيف من الصعوبة النظرية التي سادت في المعالجات التقليدية. كما أنها تحرص على ربط النقاط اللغوية بمواقف الاستخدام لما يهيئه ذلك من تقريب للمعنى وتسهيل لاكتساب النقاط اللغوية المدروسة.

٢. القواعد التعليمية لا تركز على الحشد الكمي للنقاط اللغوية (القواعد) بل تحرص عوضاً عن ذلك على مفاتيح النمو اللغوي وتقديم المواطن ذات العلاقة بتنمية الاستخدام ودفعه إلى الأمام. وهي بذلك تنطلق من التراكيب الأكثر مركزية وأساسية في بناء الكلام وتبتعد، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، عن بعض الاستخدامات التي تعد هامشية أو نادرة أو ليست بذات أهمية في تطوير مستويات الدارسين.

٣. القواعد التعليمية تُعنى باللغة التي هي المادة الأولية للتعلم فإنها تُعنى كذلك بالمتعلم ولهذا تنتقي المواقف والوظائف التعليمية في ضوء حاجاته الاتصالية واللغوية. وينبني هذا التوجه على الاعتقاد بأن التراكيب ذات العلاقة بحاجات المتعلمين تساعد أكثر من غيرها على تيسير التعلم وتقويته. فالذي يتعلم لغة ثانية يطمح إلى الانخراط في عدد من النشاطات التي يمكن ترتيبها وفق درجة الاحتياج إليها؛ فالتعارف وتقديم المعلومات الشخصية والبيع والشراء وما إلى ذلك من النشاطات يعد (مثلاً) من أولويات الحاجات الاتصالية للتعلمي للغات الثانية.

٤. وعلى الرغم من عناية القواعد التعليمية باللغة وبالمتعلم إلا أنها لا تعتقد بضرورة طرح كل ما تزخر به اللغة من تراكيب على أنه مواطن لغوية بحاجة على طرح وإبراز وتدريب. فعلاوة على أنها تقتصر، كما أشرنا منذ قليل، على التراكيب المفتاحية للتعلم، فهي ترى أيضاً أن المتعلم يستطيع، بما له من قدرة على القياس والمقارنة والاستنباط، أن يفهم خصائص الكثير من التراكيب من خلال الاستخدام وما يتعرض له من مدخلات لغوية دون حاجة إلى الدرس المباشر. وهذا يدعو بدوره إلى اختزال الكثافة النحوية التي تعج بها بعض الكتب التقليدية

وتقليلها إلى الحد الذي تستدعيه عمليات التعلم كما خطط لها من وجهة نظر مصمم المنهج المتخصص في تعليم اللغة.

٥. القواعد التعليمية، بحكم اقترانها القوي بالعمل التعليمي الفعلي، فهي تعتمد بشكل كبير على المعلم الخبير الذي ينبغي أن يكون له الدور الأكبر في صياغتها وتصميمها. فمن له خبرة أكبر سيعرف بحكم هذه الخبرة كيف يطوع المادة اللغوية للتعليم ويصنع منها مدخلات لغوية تثري التعلّم وتدفعه إلى الأمام. ثم إنه سيخرج من تجربتها بنتائج أكثر مصداقية وأعظم أثراً في تطوير هذه النوع من القواعد والرقمي به ليكون أكثر نفعاً وإثارةً وأيضاً بعداً عن الحشو الذهني الذي يدور حول اللغة ولا يدخل في أعماقها.

الدراسة الخامسة: دراسة (نعيم وروفايل)^(١)، دراسة بعنوان: (أثر القراءات القرآنية في الدرس النحوي)

عمل هذا البحث على دراسة القراءات القرآنية، وتوضيح أثرها في الدرس النحوي، وتضمّن - أيضاً - الحديث عن الطريقة التي تمّ بها حفظ القرآن الكريم، وقراءاته بنوعها المشهور والنادر، وبعد تعريفها تمّت الإشارة إلى القراءة المقبولة وشروطها، وكذلك قرائها، وللتعرّف على القراءة الشاذة، استعرضت بعض آراء النحاة حولها، وبيّنت مدى اعتمادهم عليها في التّفعيد النحوي، وعرض البحث - أيضاً - موضوع القراءات القرآنية والدرس النحوي بعد أن تمّ استعراض آراء عدد من نحاة البصرة والكوفة مثل: سيويه، والأخفش الأوسط، والمبرد من البصريين، والكسائي والفراء وثعلب من الكوفيّين.

وختمّ البحث بالحديث عن علاقة القرآن والقراءات القرآنية بالإعراب، تجلّى ذلك في خلال شواهد قرآنية تمّ عرضها ومناقشتها؛ لتكون شاهداً ثراً على التلازم القائم بين القرآن والإعراب والفائدة المتحقّقة من ذلك على صعيد اللّغة والنحو، وهل أدلّ على ذلك من كثرة المصنّفات في الإعراب القرآني؟!

(١) نعيم، مزيد إسماعيل، وروفايل أنيس مرجان أثر القراءات القرآنية في الدرس النحوي، سوريا، دمشق، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٢٨) العدد (١) ٢٠٠٦.

ورأى الباحث أنه لا بد للنظر: إلى أنّ هناك تلازماً بين النحو والقرآن الكريم، فالنحوي لا غنى له عن القرآن إذ هو مادة استشهاده للقواعد النحوية، ولا عجب في ذلك التلاحم بين النحو والقرآن الكريم وقراءاته، فالقرآن هو من هذب اللسان العربي من وحشي الكلام وغريبه، ومما يخرج عن الفصاحة. قال ابن خالويه: " قد أجمع الناس أنّ اللغة إذا وردت في القرآن فهي أفصح ممّا في غيره .

والقرآن الكريم هو من خلّص اللغة العربية من شتات اللّهجات الكثيرة، وهو إضافة لذلك جعل من اللّغة العربية لغة عالميّة تنطق بها الأمم، إذ تغلّغت في الهند والصين وأفغانستان، وحسبنا ما نعلمه من مشاهير العلماء من تلك البلاد، مثل: البخاري، ومسلم، والنسائي، وابن ماجه، والقزويني، وغيرهم الكثير.

يضاف إلى ذلك أنّ القرآن الكريم كان له الفضل الكبير في تععيد اللغة وضبطها، وهكذا - وبكل اطمئنان - يمكن أن أعدّ القرآن الكريم بمنزلة الروح من الجسد بالنسبة للغة العربيّة، بل قل بفضلها سادت اللّغة العربيّة وتهذّبت، وضُبطت قواعدها، واتّصلت حلقات عصورها، وانفتحت للعلوم والمعارف، وحفظت وحدتها.

مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة المختارة

تناولت دراسة (محمد وقصي) (ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها)، وقد استفادت منها الدراسة الحالية في تبيين بعض المشكلات والصعوبات التي تعترض برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيما يخص تدريس النحو، وهو نفس الاتجاه الذي مضت فيه دراسة: (جابر)، التي كانت بعنوان: دراسة بعنوان: (مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجه، أما الدراسة الثالثة: دراسة (ببييه) التي جاءت تحت عنوان: ((الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي))، وهدفت الدراسة لبيان الفروق بين مفهومي النحو وعلم المعاني، فهي من الدراسات التي عاجلت موضوع البحث من زاوية أنها تشترك معه في استعراض مفهوم النحو الوظيفي، وإن اختلفت عن البحث الحالي في استهدافها بيان الفرق بين علم النحو وعلم المعاني ومحاولتها الإشارة لأهمية تبيين هذا الفرق في تدريس النحو، أما الدراسة الرابعة، وهي دراسة (الشريوفي) التي جاءت تحت عنوان: (سمات القواعد التعليمية)، وهدفت إلى البحث عن أسلوب جديد يجعل من القواعد اللغوية أكثر خدمة لعملية تعلم اللغة. أما الدراسة الخامسة، دراسة (نعيم وروفائيل) بعنوان: (أثر القراءات القرآنية في الدرس النحوي)، فقد اتجهت إلى التعريف بعلم القراءات وماله من علاقة بالنحو العربي، وما لذلك من أثر في تعليم النحو العربي.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن مجمل الدراسات السابقة الخمس، في كونها هدفت إلى استعراض بعض التجارب الحقيقية في تعليم النحو، محاولة التنويه به والإشارة إليها حتى تتم الإفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، القائمة بالمملكة العربية السعودية أو بالبلاد العربية والإسلامية الأخرى.

الإطار النظري

المبحث الأول

مفهوم المدخل الوظيفي

"يعد المدخل الوظيفي من المداخل التي يظهر فيها المعلم والمتعلم في موقف إيجابي، يتم فيه طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلم فاعل ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلمين للتعلم والحصول على المعرفة، من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المعلم. ويأتي الاهتمام بالمدخل الوظيفي في تعليم اللغة ومهاراتها المختلفة انطلاقاً من الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها اللغة، وهي تصريف شؤون المجتمع، فاللغة وسيلة الفرد لتنفيذ الأعمال وقضاء الحاجات، والتعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات ونقلها للآخرين، والفرد عندما يحاول حل مشكلة يستخدم اللغة، وعندما يشتري أو يبيع أو يتعامل مع الناس يستخدم اللغة، وحتى وهو يفكر مع نفسه يستخدم اللغة"^(١).

"وتعتبر الوظيفية "أحد مداخل بناء المحتوى اللغوي لمواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفيها يتم تحديداً نوعية الأبنية الصرفية والنحوية التي يُنوى إيرادها في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوزيعها توزيعاً مدروساً مناسباً لكل مستوى أو وحدة دراسية، وأن يُدرك بأن تعليم الأبنية الصرفية والنحوية وسيلةً لاكتساب مهارة فهم المسموع والمقروء وإفهام الآخرين ونقل الأفكار إليهم بالتعبير الشفهي والتعبير الكتابي"^(٢).

"بدأ الاتجاه الوظيفي يبرز إلى الوجود وتتكون ملامحه في حلقة (مدرسة) براغ (التشيكوسلوفاكية) التي استفادت من آراء دي سوسير بقدر ما استغلت منطلقاتها النظرية في أعمالها وكونت لنفسها نظرية لغوية، على أنها لم تحدد منهجها إلا بالانطلاق من تحديد اللغة باعتبارها نظاماً وظيفياً يرمي إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل.

"فإذا كان دور اللغة هو توفير أسباب التواصل فإن دراسة اللغة ينبغي أن تراعي ذلك، فكل ما يضطلع بدور في التواصل ينتمي إلى اللغة، وكل ما ليس له مثل هذا الدور فهو خارج عنها، وبعبارة أخرى فإن العناصر

(١) قاسم، محمد جابر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية بالمدارس الإعدادية والثانوية، مركز تطوير المناهج والتدريس، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤.

(٢) عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية باليزيا، ٢٠٠٧، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

اللغوية هي التي تحمل شحنة إعلامية، أما التي لا يمكن أن نعتبرها ذات شحنة إعلامية فلا يعتد بها اللغوي، فالأولى وحدها هي التي لها وظيفة"^(١).

الاتجاه الوظيفي وتعلم اللغة وتعليمها

"جاء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة في ضوء الدراسات الميدانية التي جاءت متأخرة، ولم ينشط هذا الميدان إلا في نهاية الثمانينات وذلك بعكس المداخل الأخرى من مثل (التكاملي، الاتصالي، المهاري)، وبعد أن أدرك علماء اللغة أهمية تعليم اللغة من ناحية وظيفية، وذلك من أجل تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بشكل يمكنه من ممارسة الوظائف الطبيعية للغة، وبشكل يمكنهم من ممارسة حياتهم اليومية وإثارة دافعيتهم تجاه اللغة، ويسعى المدخل الوظيفي للغة، إلى أن يقدم أفرادا مستقلين قادرين على تناول المطالب اللازمة لها، سواء أكانت مطالب شخصية أم مطالب اجتماعية تخص المجتمع، وتأكيدا على أهمية تمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي تتطلبها الحياة"^(٢).

ويرى المعرفيون ضرورة التجانس بين المكون المعرفي المتمثل في نظام اللغة وقواعدها والمكون المهاري، الذي يتمثل في الكلام، "ومعرفة المعايير اللغوية (قواعد اللغة) التي يسير الكلام وفقها أمر ضروري لتعلم اللغة، ولا يمكن تعلم اللغة بالاعتماد على الكلام وحده - وهو هنا الأداء - فثمة فرق بين اللغة (المكون المعرفي)، والكلام (المكون المهاري) الذي ينبغي أن يكون متماشياً مع المكون المعرفي، وخاضعاً لقواعده.

"ويقصد بتعلم اللغة وظيفياً : توجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا أي أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، حتى يتمكن من ممارستها في مواضعها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم، ومما يلاحظ على هذا التعريف أنه ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة، والوظيفيون جميعا يرون أن كل القدرات اللغوية قابلة لأن تتحول إلى مهارات، ولا يكون شأنها كذلك إلا إذا تمكن منها المعلم بصورة جيدة، من خلال مسؤولياته أو مواقعها المختلفة التي ينبغي أن يتضح أدواره في كل منها لهذا المنحى

(١) الأندونوسي، خير الرجال، المدارس اللسانية : المدارس اللسانية الغربية، المدرسة الوظيفية - مع ياكوبسنوماريني، موقع منهل

الثقافة التربوية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: manhal.net/articles.php?action=listarticles...

(٢) سكر، شادي مجلي عيسى، المدخل الوظيفي لتعليم اللغة، موقع الفصحى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات،

الوظيفي، وإلا فإن تلك القدرات اللغوية تكون ناقصة، فما قيمتها في الحياة العملية إذا كانت لا تؤدي بصورة صحيحة خالية من العيوب"^(١).

التواصلية واكتساب اللغة

"تستند الطريقة الاتصالية في تعليم اللغة إلى جملة من المبادئ اللغوية النظرية التي ترى أن وظيفة اللغة تتجلى في ثلاثة جوانب، هي:^(٢)

- جانب وظيفي، يرى في اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة .
- جانب اجتماعي وثقافي يرى في اللغة وسيلة للاتصال مع الآخرين .
- جانب انفعالي يرى في اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية مع الآخرين .

"وتجتمع هذه الجوانب الثلاثة في اتجاه واحد يرى في اللغة عملية اتصال بين جانبيين، مرسل ومستقبل، لا يمكن أن تتم بنجاح دون اكتساب مهارات الاتصال التي تتمثل في مهارتي الاستقبال، وهما (الاستماع، والقراءة)، ومهارتي الإرسال، وهما (الحديث، والكتابة). وقد أفادت هذه الطريقة من النظرية الوظيفية التي تعدّ الهدف من تعلم اللغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساس لها، وهي عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، وبذلك يؤكد أصحاب هذه النظرية أهمية البعد الدلالي والاتصالي بدلاً من أهمية البعد النحوي، وجاءت الطريقة الاتصالية في تعلم اللغة وتعليمها انسجاماً وهذه النظرية. كما أفادت من أفكار أصحاب النظرية التفاعلية الذين ينظرون إلى اللغة على أنها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية بين الأفراد، وأداء المعاملات فيما بينهم، ويركزون على أنماط الحركات في أثناء الحوار والتفاعل. وإذا كانت الغاية من تعلم اللغة هو التواصل، فيمكن القول بأن الوظيفة هي إحدى حتميات التواصل، "لقد اجتهد عدد من الباحثين في تحديد مكونات القدرة التواصلية التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة والتواصل بها. وقد أجمعوا على أنها تتجاوز القدرة النحوية إلى قدرات أخرى منها، ما يتعلق بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، ومنها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين اللغة وبين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة إستراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي، إلا أن أهم تحديد قدم - في حدود علمي - للقدرة التواصلية في إطار مشروع علمي متكامل يستهدف إقامة نموذج تمثيلي

(١) حسن، عمران حسن، اللغة الوظيفية، ٢٠٠٥، رابط: <http://multka.net/vb/showthread.php?t=1454>

(٢) مفلح، غازي، اتجاهات في تعليم اللغة، جامعة أم القرى، الكلية الجامعية بالقطيف، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات،

لمستعملي اللغة الطبيعية هو التحديد الذي قدمه سيمون ديك في عدد من أعماله مفترضا أنها تتكون من خمس طاقات هي: ^(١)

١. الطاقة اللغوية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها إنتاجا وتأويلا صحيحين مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي، وأيا كانت الأوضاع التواصلية التي تم فيها إنتاجها.

٢. الطاقة المعرفية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها.

٣. الطاقة المنطقية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة أو معطاة بواسطة إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

٤. الطاقة الإدراكية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشري من سمع وبصر ولمس وشم وذوق، واكتساب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، واستعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عملية التواصل.

٥. الطاقة الاجتماعية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية وتأويلها بما يتناسب مع أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم العامة.

"وبفضل هذه القدرة التواصلية يتم اكتساب اللغة الأم واكتساب القدرة على استخدامها، ونفهم من ذلك أن كل طاقة من الطاقات الست التي تكون القدرة التواصلية تقوم بدور محدد في اكتساب اللغة واكتساب استعمالها. والافتراض الذي نتبناه يتمثل في أن تعلم اللغة الأجنبية هو محاكاة لاكتساب اللغة الأم، ويقوم المحيط اللغوي الطبيعي بدور فاعل في تحفيز عمل كل طاقة من تلك الطاقات"^(٢).

(١) مهدي، باسم علي، العلاقة بين تحصيل طلبة معهد إعداد المعلمين المركزي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحو المادة، العراق، مجلة

الفتح، يونيو/حزيران، ٢٠٠٧، ص ٥١.

(٢) مفلح، غازي، مرجع سابق.

وبحسب (العصيلي) "فإن الاتصاليين يعتبرون أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الإستراتيجية، في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية. وإن تعلم اللغة ليس سلوكاً شكلياً آلياً، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة، التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية، مع المؤثرات الخارجية، وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط، وأنه لا بد من بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً، ومقبولة اجتماعياً، مع الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتقديمها بأساليب مباشرة أحياناً، وغير مباشرة أحياناً أخرى. والاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وذلك بتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية، وإن كانت متعثرة، أو خاطئة. والاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية، وأساس الاتصال، من غير إغفال للشكل اللغوي. وتعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية بأسلوب طبيعي حي يمثل ثقافة اللغة الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلاً عملياً دقيقاً، والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية، المصنوعة، المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية"^(١).

"والمدخل الوظيفي وباعتباره أحد مداخل تعلم وتعليم اللغة ظهر في السبعينيات بديلاً عن المدخل التركيبي في العالم العربي، ويهتم باللغة بوصفها أداة للتعامل الاجتماعي أكثر من كونها نظاماً مستقلاً، ويعد المتعلم كائناً اجتماعياً يبحث في الطريقة التي يكتسبها اللغة ويستخدمها في الاتصال بالآخرين في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وله طروحات خاصة بشأن التعلم واللغة والتعليم والمنهاج تختلف عن طروحات المداخل الأخرى"^(٢).

(١) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطبوعات جامعة أم القرى، ط ١،

١٤٢٢هـ، ص ٢٥٨.

(٢) السليتي، فراس وفؤاد مقدادي، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد ٢٦، ٢٠١٢، ص ١٩٨٥.

المبحث الثاني

اللغة العربية وتعليم النحو وظيفيا

"لقد كان تعريف النحو عند القدماء مرادفا لعلم العربية الذي هو دراسة أحوال اللفظ العربي. ومن ثم تبلورت هذه الفكرة عند المتأخرين واقتصر النحو على الإعراب والبناء وجعلوه قسيم الصرف، وانطلاقا من هذا الأساس اتفقوا بأن النحو: "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء وموضوعه الكلم العربي من حيث ما يعرض له من الإعراب والبناء"^(١).

"والملاحظ على هذا التعريف أنه ضيق مساحة النحو في اقتصره على الناحية الشكلية، فليست غايته معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم بل معرفة المعاني الخفية الجمالية وتنطلق هذه الفكرة من خلفية مؤداها أن النحو نشأ فنا قبل أن يكون علما وكان يعتمد على كيفية النطق الصحيح للكلمة ومن ثم أصبح الهدف منه بيان الصحيح والخطأ من الكلام وقد اعتمدوا في ذلك على أهل الفصاحة في اللغة ممن يعيشون في البادية وكان هذا مقياسا مشروطا اتبعوه، لذلك فقد غدا النحو عندهم قياسا والقياس "هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه"^(٢).

وترى (بيبي) أن: "منهجية التعلم في الاتجاه الوظيفي يقوم على الفهم والإدراك للمعنى وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني والمدرجات والمفاهيم اللازمة لأن المتعلم أثناء عملية التعلم لا بد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره وهذا يتطلب منه عملية تخطيط وتنظيم لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة، فالدراسة الوظيفية للنحو هي التي "يهدف وصف اللغة وتحليلها على حسب استعمال التلاميذ لها في كل فنون اللغة، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

وتنقد (بيبي) مفهوم النحو المعياري وطرائق تدريسه، قائلة: "أما من حيث تدريس النحو فقد كان اعتماده على عدة مناهج كلاسيكية أهملت الدور الوظيفي الذي يهتم بالحركية ومن بين هذه المناهج المنهج المعياري الذي

(١) عبد اللطيف، حماسة، النحو والدلالة، دار الشروق، بيروت ٢٠٠٠، ص ٢٥.

(٢) عيد، محمد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، د/ت، ص ٧٦.

يرى بأن النحو "هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة، وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات، والكلمات في جمل، متجنباً سوء الاستخدام اللغوي والعجمة في التعبير"^(١).

ويعني ذلك عندها: أن النحو بالنسبة لهم قائم على رصف الكلمات في جمل وهو الأساس طبعا لكنهم تناسوا أن النحو يقوم على التعليق والنظم وهذان العنصران نابعان من قدرة المتكلم الذهنية وإبداعه لعدد لا متناه من الجمل.

وبحسب رأيها فقد وقع النحو المعياري تحت تأثيرين هامين هما:

- الدرس اللغوي الإغريقي بالنسبة للغرب.
 - الخلافات بين المدارس النحوية العربية خاصة مدرسة البصرة والكوفة .
- وترى بيبي أن هذا المنهج قد وقع في أخطاء منها:^(٢)
- الحكم على التراكيب اللغوية بالصحة والخطأ، فهي من وجهة النظر المعيارية التقليدية منطوية وسبب ذلك أن النحو التقليدي المعياري - حسب أصله المنطقي - ينظر إلى الجمل وأجزائها كما لو كانت لها نفس الوظائف الإسنادية التي للقضايا المنطقية وهذا خطأ منهجي.
 - قدسية القوانين المعيارية أي النظر إليها على أنها الأساس الوحيد للحكم بصحة التراكيب النحوية أو فسادها "".

ولللخروج من نفق تعليم النحو على أساس معياري، ولتحقيق الهدف التواصلي من تعلم اللغة، يرى (البوشيخي): " وجوب أن تُحفز المبادئ الفطرية الكلية في المرحلة الأولى قبل تعلم القواعد الخاصة باللغة المتعلمة. ويتحقق ذلك كلما أُتيح محيط لغوي أقرب ما يكون إلى الوضع الطبيعي، وأُتيح إغماس المتعلم في محيط اللغة المتعلمة. وفي المرحلة الثانية، يتم تثبيت القواعد الخاصة باللغة المتعلمة وباستعمالها. ويتم استئثار المعطيات اللغوية التي أصبح المتعلم متعوداً على إنتاجها وفهمها في تعليم هذه القواعد. وبهذه الطريقة، تصبح القواعد التي يتعلمها المتعلم تفسيراً يفسر له سلوك الظواهر اللغوية، ويجيب عن الأسئلة التي تتولد في ذهن المتعلم وهو يقارن بين لغته

(١) بيبي، عليّة، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، الجزائر، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد التاسع، ٢٠٠٩، د/ص.

(٢) المرجع السابق نفسه.

الأم وبين اللغة المتعلمة. فبدلاً من أن تكون القواعد عبئاً ثقيلاً على المتعلم، تصبح إجابات عن الأسئلة التي يثيرها، فيُقبل على تعلمها خاصة إذا روعي في صياغتها الوضوح والبساطة مع تجنب إيراد الشواهد الشوارد"^(١).

"والقواعد الخاصة التي يجري تسيئتها بالتعليم لا تتوقف عند القواعد النحوية، بل تشمل أيضاً القواعد التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية وبين الأهداف التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة، وقواعد إدراك حركات الجسم وتقاسم الفضاء أثناء التواصل اللغوي. وانطلاقاً من مفهوم أن النحو الوظيفي هو "مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي: وهو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، أما النحو التخصصي، فهو ما يتجاوز ذلك من الوسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة"^(٢).

يرى (عاشور): إن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحديداً وكتابةً، بحيث تُستخدم استخداماً سليماً في الإعراب والتركيب والربط؛ ليبرز المعنى واضحاً ومفهوماً. وذلك من خلال:^(٣)

- أن نَنطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين، أو لسد حاجة لديهم.
- أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم.
- التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الطلاب.
- عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- تدريس النحو في ظلّ الأساليب؛ أي: باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.
- علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضعف.
- التخفيف من النحو غير الوظيفي؛ أي: النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات".

(١) البوشيخي، عز الدين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: uqu.edu.sa/page/ar/14835.

(٢) عليّة، بيبية، المرجع السابق نفسه.

(٣) عاشور، راتب قاسم، أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٣، ١٠٧.

القواعد النحوية بين الصعوبة واليسر

يرى (جابر) "أن هناك مشكلة كبيرة في الدرس النحوي، لعل أبرز نتائجها وأهمها: هي الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثلة في أن الطالب قد يحفظ من قواعد النحو قدرًا لا بأس به، وقد يُتقن "إعراب" الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفًا شديدًا في التمكن من "إنشاء" التعبير العربي السليم نحويًا، حين يُطلب منه ذلك نطقًا أو كتابة؛ إذ يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الحلل الأساسي في طرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك".^(١)

وترى (السليطي) أن: "المشكلة الرئيسية تكمن في طريقة تدريس النحو العربي في المدارس، التي تركز أساسًا على إتقان الإعراب، واستظهار القواعد النحوية وحفظها غيبًا، وفي العودة إلى جذور المشكلة نجد أنفسنا أمام كمٍّ من الصعوبات المتعلقة بمادة النحو؛ من حيث هي إرث وصلنا منذ القدم، وفي رأيه أن مظاهر تلك الصعوبة تتمثل في الآتي:^(٢)

- اعتماد النحاة في وضعهم لعلم النحو على منطق العقل (المعيارية)، دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها (الوصفية)، وقد برز ذلك في طريقة التناول والتعبير في كثيرٍ من كتب النحو والصرف والبلاغة، ويُستثنى منها كتب قلة ظهرت في أول عهد العرب بهذه الدراسات؛ حيث قامت على الوصف في كثيرٍ من أبوابها، ولم تقع في المعيارية إلا من قبيل التوسع في التعبير؛ أمثال: كتاب سيبويه "الكتاب"، وكتابي عبد القاهر الجرجاني "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز"، وبعد أن انتهى عصر الاستشهاد، استمر اللغويون في دراسة اللغة عن طريق ما وضعه السلف من قواعد اللغة، لا عن مادة اللغة، من هنا بدأ فرض القواعد على الأمثلة، وبدأ القول بالوجوب والإيجاز، وأدى كل ذلك إلى ظهور كثيرٍ من الحدود والقيود والافتراضات، التي تتنافى أحيانًا مع الواقع اللغوي؛ لذا فإن الاتجاه الحديث في تدريس اللغة، يقوم أولاً على الوصف؛ وصف اللغة المستعملة للتلاميذ، وهذا ما تدعو إليه كثير من المؤتمرات والندوات والدراسات العلمية في ذلك المجال.

(١) جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، ص ٣، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات،

رابط: www.alukah.net.

(٢) السليطي، ظبية سعيد؛ تدريس النحو العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢، ص ٣٦-٣٧.

- تأثر واضعي علم النحو بعلماء الكلام في أن كل أثر لا بد له من مؤثر، والإمعان في ذلك إمعاناً انتهى إلى نظرية العامل، وإلى الحديث عن العِلل وعِلل العِلل.
- كثرة ما في القواعد من أقوال ومماحكات، واختلاف مسائلها، واعتمادها على التحليل المنطقي، الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة؛ مما دعا علماء التربية أن ينادوا بتأخير دراسة القواعد إلى سنِّ المراهقة.
- جفاف النحو وصعوبته، وتأكيده على مماحكات عقلية مجردة بعيدة عن واقع الحياة العملية التي يعيشها التلاميذ، وهمة التدقيق في الجمل والتراكيب اللغوية؛ لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبط الحركات، وقد أشار إلى هذه الصعوبة أمين الخولي بقوله: إن هذه الفصحى لا يسهل ضبط قاعدتها، بل يسودها الاستثناء، فتتعدد القواعد وتتضارب.
- كثرة العوامل النحوية، وتشعب التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد، وتزاحمها بصورة لا تُساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التلاميذ، بل إلى تشتيتها ونسيانها؛ وذلك لتجردها وبُعدها عن واقع الحياة التي يحياها التلاميذ".

ويرى (يونس) أنه: "ليست هناك في اللغة العربية دراسة تبين صعوبة الجملة أو سهولتها، ولا مدى الصعوبة أو السهولة في سن معينة، ولذلك ليس هناك دليل واضح أمام المؤلفين، مؤلفي الكتب المدرسية لاستخدام هذه الجملة أو تلك. ومن هنا يعتمد كل مؤلف على خبراته الشخصية وعلى إحساسه العام بسهولة الجملة أو صعوبتها. وأن النحاة قد اكتفوا بدراسة الجملة من حيث الإعراب، وعكف البلاغيون على دراسة موقعية الجملة، وقد بدأ ذلك عبد القاهر الجرجاني في نظرية "النظم" عنده، وكان ينبغي أن ينمي هذا الاتجاه الأخير، وهو تحديد موقعية الجملة، وأهمية هذا التحديد في "المعنى" وفي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وإذا أردنا أن نقرب النحو من تلاميذنا فعلياً أن نربطه بالاستخدام الفعلي للغة، وبيان موقع الجمل والأساليب المختلفة فيا لسياق اللغوي. وهنا كعدد من المؤشرات يمكن أن تستخدم في الحكم على سهولة الجملة أو صعوبتها، ومن هذه المؤشرات:^(١)

(١) يونس، فتحي على، التواصل اللغوي والتعليم، ص ٤٠، موقع: slideshare، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات،

١. قصر الجملة، فالجملة القصيرة أسهل في فهمها من الجملة الطويلة المعبرة عن نفس المعنى، وذلك لسهولة الربط بين مكونات الجملة.
٢. حسية الفكرة، أي أن المعنى إذا كان مدركاً - Perceptio، أي مرتبطاً بأشياء حسية سهلة الفهم، ولذلك إذا صعبت فكرة من الأفكار، أو كان من الصعب إيصالها، جسدت في صورة حسية.
٣. التقديم والتأخير، أي أن تقديم الخبر على المبتدأ - مثلاً - يؤثر في المعنى من حيث صعوبة فهمه؛ لأن همنا المعتاد أن ينتقل الذهن من الموضوع إلى المحمول أو من المبتدأ إلى الخبر، أما أن يحدث العكس فهذا يؤثر في قدرة الفرد على الفهم تأثيراً سلبياً، ويحتاج فهم هذه الأساليب إلى قدرة لغوية أعلى من القدرة العادية، ولذلك يفضل في البداية، بداية تعليم اللغة أن تقدم الجمل بصورتها الطبيعية دون تقديم أو تأخير.
٤. الحقيقة والمجاز، فالجمل التي فيها مجاز، أو استعارة أو كناية أسهل في الفهم من الجمل المجازية أو التي فيها استعارة أو كناية؛ لأن فهم المعنى في هذه الجمل الأخيرة يتطلب الانتقال من المجاز إلى الحقيقة، ومن المشبه به إلى المشبه، فجملة " نام فلان قَلِّقا "أسهل من جملة" نام فلان على الشوك" حيث إن الجملة الثانية تتطلب عملياً تعقلية أكثر.
٥. قلة الضمائر وكثرتها، حيث إن كثرة الضمائر في الجملة الواحدة تحدث نوعاً من الحيرة والاضطراب في فهم المعنى، كذلك فإن كثرة المتعلقات تزيد صعوبة الجمل، وتؤدي إلى الغرابة.
٦. البعد بين مكونات الجملة، أي الفصل بين الفعل والفاعل، أو بين المبتدأ والخبر بفواصل، أو جمل اعتراضية، حيث يصعب على الفرد عادة الجمع بين الأشياء المتباعدة، ما لم تكن هناك قدرات لغوية عالية، ولذلك يفضل في مراحل التعليم الأولى، ألا يفصل بين الفعل والفاعل ولا بين المبتدأ والخبر بفواصل من نوع ما، وعموماً، تحتاج الجملة في اللغة العربية إلى دراسة علمية تبين عوامل السهولة والصعوبة فيها، وتبين مستويات السهولة والصعوبة والمراحل العمرية المناسبة لكل مستوى من المستويات".

المبحث الثالث

ما أهداف برامج تعليم اللغة العربية من تعليم النحو

"تنقسم برامج تعليم اللغات الأجنبية إلى أنواع كثيرة تحددها السياسة التي يقوم عليها كل برنامج على حدة. فهناك البرامج المتكاملة في المؤسسات والمعاهد التي لا هم لها سوى تعليم اللغة وثقافتها؛ أي أن المناهج المعدة لها مكرسة كلها لهذا الهدف، وأحياناً يكون برنامج تعليم اللغة جزءاً من مجموعة من المواد التي تقدم للدارسين في المؤسسة التعليمية، وهناك أنواع من برامج تعليم اللغات تصنف "بحسب الجمهور الذي أعدت له، وما يفرضه ذلك الجمهور من مهارات لغوية معينة. وتنقسم هذه البرامج بشكل عام إلى قسمين: برامج عامة وبرامج تخصصية. فأما البرامج العامة، فتوجه لجمهور متنوع الأهداف، متعدد الاتجاهات، وتشتمل على مهارات لغوية مرتبطة بأوجه النشاط العام في الحياة. أما البرامج التخصصية فتوجه لجمهور محدد؛ تتوحد وظائفه أو اتجاهاته أو أهدافه أو غير ذلك".^(١)

كيفية تحديد أهداف البرنامج:

وتحدد بتحديد الأهداف العامة للمؤسسة وبتحديد الأهداف التربوية المتعلقة بها، وبخاصة الأهداف المتعلقة بدافعية التعلم - و"يتفق معظم التربويين على أن العملية التعليمية في أي برنامج من البرامج التعليمية - سواء كانت برامج لتعليم اللغات أو خلافها - تتكون من أربعة أركان تأتي وفق الترتيب التالي على التوالي: الأهداف التعليمية.

حاجات الطالب واستعداده (المدخلات السلوكية).

الخبرات والأنشطة التعليمية.

عملية القياس والتقويم.

"ويقسم علماء اللغة الكفايات المستهدفة في هذا البرامج إلى ثلاث كفايات، تبدأ بالكفاية اللغوية، مروراً بالكفاية الثقافية ومن ثم الكفاية الاتصالية التي تمثل الهدف الأساسي من تعلم وتعليم اللغة. وتمثل القواعد النحوية إحدى الدعامات الأساسية لما يعرف بالكفاية اللغوية، أو الكفاءة اللغوية: Language Proficiency، التي يعرفها (طعيمة) و(الناقة) بأنها: " معرفة الفرد للنظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه

(١) طعيمة، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥م، ص ١٢١.

أو تفكير واع به، كما إن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة"^(١).

ويرى (حسين) بأن متعلم اللغة العربية يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي:^(٢)

١. الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تميزا وانتاجا، ومعرفته بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

٢. الكفاية الاتصالية: ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.

٣. الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربههم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته".

ومعلوم أن الكفاية اللغوية تعتبر جسرا للتمكن من الكفاية الاتصالية التي هي غاية برامج تعليم اللغة، ولكن وجود لغط واختلاف حول طبيعة ونوعية الاتصال المطلوب، ومستوى ودرجة اللغة المستخدمة فيه، يمكن أن يجعل من أهداف القائمين على هذا البرامج متباينة حول ما يقدم فيها من نحو.

فكثيرا ما يطرأ التجاذب بين مفهومي الطلاقة والصحة، وما بين سبق أحدهما للآخر، واستهدافه باعتباره الغاية، وما بين المقدرة على السير بهما جنبا إلى جنب.

وفي الاصطلاح يرد معنى الطلاقة اللغوية بوصفها: قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن.

(١) طعيمة، رشدي ومحمود الناقة، التعليم الإفرادى، تعلم اللغة اتصالياً من المناهج والاستراتيجيات، ٢٠١٠، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

<http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/taalimlogha/p2/Php>

(٢) حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، ٢١١، ص

ويتضح أكثر من معنى للطلاقة اللغوية من خلال تجزئتها إلى أجزاء تتمثل في: (١)

- الطلاقة الفكرية : وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- الطلاقة اللفظية : وتعني القدرة على سرعة إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ.
- الطلاقة الارتباطية : وتعني القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن علاقات معينة.
- الطلاقة التعبيرية: وتعني القدرة على صياغة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة ذات المعنى لتعبر عن أفكار مختلفة.

أما الصحة اللغوية فيُقصد بها: "التزام قواعد النحو والصرف والإملاء وسلامة الصياغة اللغوية. وعلى هذا الأساس، لذا يجب أن تكون اللغة المستخدمة في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين صحيحة وخالية من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية الإملائية؛ لأن الدراسات النفسية أثبتت أن الصورة البصرية تساعد على بقاء المعلومات المعروضة مدة من الزمن في ذاكرة الطلبة، سواء أكانت صواباً أم خطأ، ومن الصعب - من ثم - التخلص من التأثير الأول الخاطئ" (٢).

فالطلاقة التي هي غاية الكفاية التواصلية، تقابلها الصحة التي هي غاية الكفاية اللغوية، فالمنادون بسرعة الوصول بالمتعلم إلى الكفاية الاتصالية، لا يرون ضرورة لتصحيح المخرجات الكلامية في الموقف المحدد بقدر ما يركزون على قدرة المتعلم على التعبير عن نفسه أو عن حاجته أو عن الموقف الذي يمر به، ويرون في التغذية الراجعة إبطاء لعملية تعلم اللغة.

وبالضرورة فإن حاجة المتعلم للتواصل، قد تصطدم بعقبات كثيرة إذا ما كثرت أخطاؤه وجانبت لغته الصحة، مما يعرضه للسخرية والتهكم من جانب أبناء اللغة ومتحدثيها الأصليين.

(١) البشيتي، دعاء بنت نافذ، القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، شبكة الألوكة، الشبكة

العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www.alukah.net.

(٢) عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية

والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، كوالالمبور، ٢٠٠٧، ص ١٠.

ولكن بالنظر إلى طبيعة البرنامج اللغوي يمكن تحديد طبيعة الكفاية المستهدفة، إذ لا يمكن للبرامج الأكاديمية أن تستغني عن الصحة اللغوية، مهما كانت ضرورة وحاجة المتعلم للتواصل، كما أن الذين يدرسون اللغة في بيئتها، وقد كفاهم مجتمع اللغة الدربة على التواصل، يكونون بحاجة كبيرة إلى تصحيح التراكم التي اكتنزوها من مجتمع اللغة.

أما من يدرسون اللغة في غير بيئتها وقد توفرت لهم الصحة اللغوية فإنهم بحاجة ماسة لتنمية كفايتهم الاتصالية، التي يساهم غياب مجتمع اللغة المستهدفة - الحقيقي - في إضعافها.

ويمكن اعتبار الأطفال أكثر قدرة على اكتساب الكفاية الاتصالية والطلاقة اللغوية من الكبار، وذلك لاعتبارات نمائية ونفسية، بينما يبرع الكبار في الجانب المتعلق بالصحة اللغوية وذلك لأسباب تتعلق بالنمو المعرفي والخبرة.

المبحث الرابع

تجارب في تعليم اللغة

التجربة الأولى:

تجربة صناعة تدريس اللغات (Didactique du Langues)

تشير دراسة (جيدور) إلى أن "الحركة العلمية المعروفة بصناعة تدريس اللغات هي حركة مركبة، امتزجت في إنتاجها العديد من العوامل العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية جعلتها تغير النظرة إلى التعليم ومهنة التدريس حتى تحول هذا الميدان من هواية إلى حرفة وصناعة متقنة تنفق عليها الدول مخصصات مالية عالية جدا نظرا لظهور ثمارها الواضحة والفعالة على مسيرة التنمية والترقية الشاملة. ويعرض الباحث إلى الطريق السمعية البصرية باعتبارها إحدى منجزات هذه الحركة العلمية، فيقول: "لقيت الطريقة السمعية البصرية حظا كبيرا من الرواج، وما زالت معتمدة حتى يومنا هذا، ومن أبرز العلماء الذين نشرها الخبير اليوغسلافي كويرنا الذي ابتكر ما يسمى بالطريقة البنوية الشاملة: السمعية البصرية (-Structuro-Global Audio-Visual/ SGAV) وساعده في ذلك الخبير الفرنسي ريفانيك، وقد تميزت هذه الطريقة بمجموعة ممتازة من المزايا جعلتها واحدة من أحسن الطرق خاصة من حيث أساسها العلمي النظري والتطبيقي، وأهمها ما يلي:^(١)

- الاختيار الدقيق للمادة اللغوية (المفردات والقواعد) باعتماد الرصيد اللغوي المجموع بطريقة الجرد الميداني الواسع مع الأخذ في الحسبان معدلات تواتر وشيوع العناصر اللغوية كما تم إحصاؤها في لغة الاستعمال. وقد اجتهد العلماء في أوروبا للإسراع في إنجاز الرصيد اللغوي للغاتهم بأفضل الطرق، وتم ذلك بالنسبة لكل اللغات، وأدمج هذا الرصيد في برامج حاسوبية عالية الفعالية قدمت لمصممي البرامج التعليمية فوائد عظيمة جدا.
- تقسيم الصعوبات في الدرس الواحد إلى أقصى قدر ممكن.
- التدرج، وتقسيم البرنامج إلى مراحل صغيرة، وتقسيم البرنامج الكلي إلى مستويات (عتبات).
- إدماج الحواس، وخاصة السمع والبصر، وتكثيف القرائن باعتماد الصور المعبرة.

(١) جيدور، عبد الكريم بن مسعود، صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية، شبكة الألوكة،

أما منهجية التدريس وفق هذه الطريقة فتمر غالباً بأربع مراحل:

١. العرض الإجمالي: كل الدروس عبارة عن حوارات قصيرة مأخوذة من الواقع، الهدف من هذه المرحلة تحقيق الإدراك العام لمعنى الحوار.
٢. يعاد عرض الحوار مجزءاً، في شكل جمل حوارية، الواحدة تلو الأخرى، وكل جملة ترافقها صورة من شريط ثابت يجسد بدقة معناها، ويتم تكرار هذه العملية عدة مرات (من ٣-٥). وهنا يعيد المتعلم كل ما سمعه مجزئاً ثم مفصلاً، ويسعفه المدرس على الفور بالتصحيح اللازم.
٣. يعاد عرض شريط الصور مرة ثالثة مع كتم الصوت، ويطلب من المتعلم كشف النص المرافق.
٤. مرحلة الاستثمار: وهي جوهر هذه الطريقة، وتشتمل على عدد كبير ومتنوع من التدريبات والتمارين، هدفها ترسيخ العناصر التي تم إدراكها في المرحلة السابقة، مثلاً: لعب الأدوار، أسئلة سريعة على الصور، استعمال عناصر لغوية قديمة في حوار جديد، تحويل الحوار إلى حكاية والعكس.

التجربة الثانية:

تجربة تدريس النحو بناء على نتائج التحليل اللغوي^(١)

قامت هذه التجربة بماليزيا - الجامعة الإسلامية، كوالالمبور - على ما يعرف بمدخل النظم، وذلك من خلال ثلاثة مكونات رئيسة يعتمد عليها هي:

١. المدخلات : Inputs وتتمثل في تحديد الأسس وتحديد الكفايات وتحديد الأهداف العامة والخاصة واختيار المحتوى والخبرات التربوية واختيار أفضل الطرائق والأساليب للتدريس وأساليب التقويم وأدواته.
٢. العمليات: Processes وفيها يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات من خلال عملية التدريس والأنشطة والمناقشات، وعملية التقويم التشخيصية والعلاجية.

(١) السعدي، عبد الرازق عبد الرحمن وعبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربي للناشئين (١) و"العربية (٢)، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية المجلد الثالث - العدد العاشر - السنة الثالثة - يونيو - حزيران، ٢٠١١م.

٣. المخرجات: Outputs وهي النتائج التي تفرزها العمليات، وهي النتائج التي يتوصل إليها المنهج في نهاية العمليات، ويظهر منها العائد النهائي المراد الوصول إليه، وهي تبرز من خلال التقويم البنائي أثناء العمليات، والتقويم الختامي في نهاية العمليات.

وبدأت بتعرف طبيعة الدارسين الماليزيين، من حيث ألسنتهم وخلفياتهم الثقافية وخبراتهم السابقة باللغة الهدف، ومن حيث دافعيات تعلمهم للغة العربية، ومن ثم تمت دراسة التراكيب المناسبة لهم من حيث المستوى ومن حيث الحاجات - باعتبار الدافعية - ومن ثم العمل على تحليل النصوص القرائية في اثنين من الكتب السائدة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا، وهما كتاب " العربية للناشئين " المكون من ستة أجزاء، وكتاب " العربية " المكون من خمسة أجزاء.

ولم يشمل التحليل أجزاء الكتابين كلها، وإنما اقتصر على جزئين فقط من الكتابين، وهما الرابع والخامس . ويرجع سبب وقوع الاختيار على هذه الأجزاء دون الأخرى إلى أن هذين الجزئين هما اللذان يحتويان على الموضوعات النحوية فضلا عن النصوص القرائية؛ إذ إن الطلبة يبدوون دراسة النحو العربي بشكل منتظم بالجزء الرابع وينهون دراستهم في الخامس.

وقصد من تحليل النصوص القرائية بما يؤدي إلى تحقيق هدف هذه التجربة، وهو اختيار التراكيب النحوية الأساسية لدارسي اللغة العربية وقواعدها من لناطقين غيرها من الماليزيين.

قسم الباحثان مراحل تنفيذ التجربة إلى مرحلتين، اشتملت كل مرحلة على جملة من التراكيب النحوية توزعت على النحو التالي:

المرحلة الأولى وتضم التراكيب النحوية حسب أولويتها الآتية:

الجملة الاسمية/ الجملة الفعلية/ المبتدأ والخبر/ الفاعل/ المفعول به/ المضاف إليه/ المجرور بحرف جر/ نائب الفاعل/ المعطوف/ الصفة/ التوكيد/ كان وأخواتها/ إن وأخواتها/ المفعول فيه/ الحال.

المرحلة الثانية: وتضم التراكيب النحوية حسب أولويتها الآتية:

المبتدأ والخبر/ الفاعل/ المفعول به/ المضاف إليه/ المجرور بحرف جر/ نائب الفاعل/ بعض حروف النفي/ المعطوف/ الصفة/ التوكيد/ كان وأخواتها/ إن وأخواتها/ المفعول فيه/ الحال/ التمييز/ المنادى/ الجملة الاستفهامية/ بعض حروف نصب المضارع/ بعض حروف الجزم// المستثنى بإلا/ المفعول لأجله/ المفعول

المطلق/ نائب المفعول/ جملة التعجب/ ما" النافية التي تعمل عمل ليس/ لا النافية للجنس/ حروف القسم وحروف الاستفتاح/ ضمير الفصل/ إذا.

تم تصنيف المرحلة الأولى إلى خمس وحدات، كل وحدة اشتملت على نمط محدد من التراكيب، وذلك على النحو التالي:

الوحدة الأولى: مكونات الجملة/ الوحدة الثانية: المجرورات/ الوحدة الثالثة: المرفوعات/ الوحدة الرابعة: المنصوبات/ الوحدة الخامسة: النواسخ.

وتم تصنيف المرحلة الثانية إلى ست وحدات، كل وحدة اشتملت على نمط محدد من التراكيب، وذلك على النحو التالي:

(١) المجرورات/ (٢) المرفوعات/ (٣) المنصوبات/ (٤) النواسخ/ (٥) أدوات النفي والاستفهام والنصب والجزم/ بقية التراكيب النحوية.

حيث قام الباحثان بوصف المدخلات على هيئة أهداف سلوكية، مثال ذلك:

الوحدة الأولى: مكونات الجملة: ترمي دراسة هذه الوحدة إلى أن يصبح المتعلم قادراً على أن:

١. يعرف مكونات الجملة الاسمية من المبتدأ والخبر، ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.
٢. يعرف مكونات الجملة الفعلية من فعل وفاعل ومن فعل وفاعل ومفعول به، ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.
٣. يعرف مكونات شبه الجملة من حرف جر أو ظرف واسم. ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.
٤. يميز بين الجملة وشبه الجملة، ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.

ويتم تدريس التراكيب من خلال نص، مثال ذلك ما يلي:

((عيد الأضحى المبارك))

عيد الأضحى عيد مبارك. المسلمون يحتفلون به كل عام في اليوم العاشر من ذي الحجة، ويمتد العيد ثلاثة أيام أخرى. يفرح الشعب الماليزي المسلم باستقبال عيد الأضحى ويستعدون لذلك، بملابس العيد وتزيين

البيوت، وإعداد أنواع خاصة من الأطعمة والحلويات، وحث الدين الإسلامي الأغنياء والموسرين على أن يذبحوا الأنعام لتوزيع لحومها على الفقراء والمحتاجين.

يبدأ العيد بغروب الشمس في اليوم التاسع من ذي الحجة، فتنتقل أصوات التكبير في كل مكان؛ في البيوت وفي المساجد وفي الإذاعة والتلفزيون، وعند طلوع الفجر ينهض الناس مبكرين، ويلبسون أفضل اللباس، ويلبس أطفالهم أحسن ما عندهم من الثياب ذات الألوان الجميلة المختلفة ويشعرون بالفرح والسرور، ثم يذهبون إلى المساجد لأداء صلاة العيد.

وبعد انتهاء الصلاة يرجعون إلى بيوتهم، ويذبحون الأضحية، ويوزعون لحومها على الفقراء والمساكين، ثم يتبادلون الزيارات مهنيين بعضهم بعضا بالعيد. كل يتمنى للآخر السعادة والفلاح ويقولون: كل عام وأنتم بخير وعيد مبارك.

طريقة التدريس

"والطريقة التي ستتبع في تدريس هذا المنهج المقترح هي الطريقة الطبيعية التي تعتمد على ممارسة اللغة الصحيحة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة، ويتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:^(١)

- اختيار النص الصحيح المناسب في أسلوبه وفي موضوعه للمتعلم في المرحلة.
- الاستماع إلى النص منطوقا نطقا جيدا ممثلا للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة معاني كلماته، وفكرته العامة، وأفكاره الرئيسية.
- التدريب على قراءة النص قراء جهرية جيدة، مع التركيز على ضبط النطق.

(١) يُقصد بالأصالة هنا أن اللغة المستخدمة في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أصيلةٌ غيرُ مُصطنعةٍ، تمثلُ المواقفَ الحياتية الحقيقية للغة العربية؛ لذا يجب أن تشتمل المواد المتقاة على النصوص الأصيلة، فالنصوص الأصيلة *authentic texts* هي نصوص اللغة العربية المختارة من المصادر العربية المختلفة من كتب وصحف ودوريات وغيرها، وتعكس الاستعمال الواقعي للغة، وتُتيح لأغراض غير تعليم اللغة العربية. وهذه النوعية من النصوص الأصيلة تُعدّ بإجماع الآراء أعلى وأرقى تمثيل للغة، وتعود على الطلبة بعدد من المنافع على النحو الآتي:

- تجعل الطلبة أقربَ إلى ثقافة اللغة الهدف، ومن ثم تجعل عملية التعليم والتعلم أكثرَ مُتعةً وجاذبية.
- تُنمّي دافعية الطلبة وتُعزّز عملية التعليم والتعلم لتضمّنُها معلومات نافعة عن الثقافة والحضارة العربية الإسلامية والمواقف الحياتية الواقعية التي تحيط بالمجتمع الناطق بالعربية. راجع: عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق.

- قراءة النص قراءة صامتة ، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية، ومن ثم تناوله بالدراسة والتحليل.
 - الوقوف على قضايا اللغة وقوانين الإعراب المناسبة المقررة لهذه المرحلة التي ترد في النص كالمبتدأ أو الخبر والفعل والفاعل والمفعول به...إلخ.
 - حفظ النص حفظاً جيداً (إن كان من القرآن أو الحديث أو الشعر أو النثر)، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.
- كتابة عن موضوع النص بعد دراسته وحفظه والقراءة حوله.

ولكن تبقى مشكلة أمام التجربة السابقة، من حيث أصالة النصوص " وصناعتها، يقول (الراجحي) في هذا الصدد: " من البديهي أن نتخلص من المقررات المبنية على النصوص المصطنعة غير الطبيعية؛ وأن تكون المقررات وظيفية ، مؤسسة على التدرج الدوري ، شاملة للمواقف والأدوار الاجتماعية التي سيواجهها المتعلم . وهذا كله يقتضي وجود أجهزة خاصة ؛ ينهض كل منها بعمل محدد ، ولعل من أهم هذه الأجهزة جهاز يعمل على جمع النصوص اللغوية الطبيعية ويُصنّفها وفق سياقاتها بحيث يكون لدينا "بنك للنصوص" يستمد منه واضعو المقررات ما يرونه مناسباً للمرحلة والأهداف"^(١).

وتقول (عبد الله)^(٢): "وعلى الرغم من أهمية بقاء النصوص الأصيلة بدون إجراء أية تعديلات عليها ، فلا يوجد ما يمنع من الأخذ بفكرة "التبسيط" simplification و"التصرف"، إذا اقتضى الأمر؛ ولا سيما إذا كانت النصوص المنتقاة غير خالية من الأخطاء اللغوية، فتُجرى التعديلات اللازمة دون مساس بالأفكار المطروحة فيها. فالتبسيط والتصرف أسلوبان علميان لكل منهما طرقه ومنهجيته الخاصة"^(٣).

التجربة الثالثة

رؤية جديدة تقوم على تيسير تدريس النحو لمتعلمي اللغة من غير الناطقين بها:

(١) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩.

(٢) عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق.

(٣) للاطلاع على المزيد من أدبيات التبسيط والنصوص المبسطة انظر :

Davies, A. 2000. *Simple, simplified and simplication: What is authentic?*, in Alderson, J.C. and Urquhat, A.H. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman. pp. 181 198., Yano, Y., Long, M.H. and Ross, S. 1994. *The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension*, in *Language Learning*, volume 44/2 (June). Michigan: The University of Michigan. pp. 189 219.

أولاً: (تجربة الثابت والمتحول)^(١)

هذه التجربة أجريت بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بجامعة أفريقيا العالمية بالخرطوم، وقد عملت على تدريس التراكيب النحوية وظيفياً، بناء على فكرة الثابت والمتحول، وتقوم الطريقة على تدريس التراكيب المحددة وفق مفهوم تكامل المهارات، أي أن الدرس الواحد يشمل المهارات الأربع، استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة، بحيث تتكرر الأنماط المستهدفة مع كل مهارة، بما يمثل نوعاً من التدريب والتكرار حتى ترسخ الأنماط في ذهن الطالب.

نموذج تطبيقي للتجربة

تقوم هذه التطبيقات على الأسس والمبادئ التالية:

- * تحديد الخلفية اللغوية للدارسين باعتبار اللغة الثانية - أو الإنجليزية أو الفرنسية - حيث يساعد ذلك على سرعة إنجاز الدرس اللغوي وفق هذه الطريقة.
- * يمكن تطبيق إجراءات هذه الدراسة ببطء على الدارسين الذين لم يدرسوا لغة ثانية، ولا يتكلمون الإنجليزية أو الفرنسية - شريطة أن يكونوا قد تلقوا دروساً منتظمة في لغتهم الأم.
- * يمكن تطبيق هذه الإجراءات على الدارسين الذين تلقوا الحد الأدنى من اللغة العربية في بلادهم.
- * تبدأ إجراءات هذه الدراسة بعد انتهاء المرحلة الصوتية، التي يتم التعرف فيها على أصوات اللغة العربية ورسمها.
- * تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالنص اللغوي من البسيط إلى المعقد، ووفق تدرج المواقف الحياتية للدارسين.
- * تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالتراكيب النحوية، اعتماداً على مدى شيوعها، ووفق حاجة الدارسين لها في المرحلة التعليمية المعينة.
- * تقدم هذه الطريقة النحو وظيفياً، بحيث يتسنى للطالب استخدامه في المواقف الطبيعية.

(١) انظر: قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عثمان، عبد المنعم حسن الملك وجاسم على جاسم، الرياض،

* تعتمد هذه الطريقة التعامل مع متغير واحد في كل مرحلة، مع تثبيت المتغيرات الأخرى، ومنها محتوى النص.

* يقوم محتوى النص في مراحل الابتدائية على قيم بسيطة تتعلق بالطالب نفسه.

أولاً: مهارة الاستماع

* تبدأ إجراءات الدرس بالمهارة الأولى - مهارة الاستماع - ويكون ذلك بتلاوة المعلم للنص وتكراره - يمكن التعويض عن ذلك باستخدام مختبر اللغة، أو أي وسيلة أخرى شبيهة بدون عرض وسيلة بصرية.

* بعد ذلك يقوم المعلم ببيان الموقف الحياتي الذي يتناوله النص مستخدماً في ذلك ما هو متاح من وسائل تعليمية سمعية بصرية أو يعمد إلى تمثيل الموقف.

* يعيد المعلم تلاوة النص مع ترديد جماعي من قبل الدارسين.

يقوم المعلم بترديد النص بالاشتراك مع نماذج مختارة من الدارسين، تبدأ بأصواتهم نطقاً للأصوات العربية، وتنتهي بأقلهم قدرة على ذلك، مع التركيز على الأصوات المشكلة.

ثانياً: مهارة الكتابة

* يطلب المعلم من الدارسين كتابة النص في الكراسة، ويقوم بتصحيح الأخطاء مباشرة، حتى يتسنى للدارس معالجة هذا الخطأ مستقبلاً.

* في هذه المرحلة يعالج المعلم ما يستجد من قيم كتابية جديدة فيما يخص الأصوات التي تكتب ولا تنطق، خاصة ما يتعلق منها بالضمائر وأسماء الإشارة، ويستمر هذا العمل متدرجاً مع تدرج الدرس اللغوي.

ثالثاً: مهارة القراءة

* يقدم المعلم قراءة نموذجية للنص.

* يطلب المعلم من الدارسين قراءة النص من الكراسة مباشرة - كل دارس على حدة - بحيث يشمل هذا الإجراء كل الدارسين (قراءة صامتة).

* يقرأ المعلم النص بمصاحبة الدارسين (قراءة جماعية).

* يوزع المعلم الفرص بين الدارسين لقراءة النص قراءة جهرية (فردية)، بادئاً بأحسنهم نطقاً للأصوات وقدرة على القراءة، متدرجاً بهم إلى أقلهم قدرة.

رابعاً: مهارة الكلام

* تبدأ أولى مراحل مهارة الكلام عندما يبدأ الدارسون في تلاوة النص الذي استظهروه عبر الخطوات السابقة متحدثين عن أنفسهم باستخدام ضمير المتكلم.

مثال ذلك:

أنا محمد.

أنا من نيجيريا.

أنا نيجيري.

أنا دارس.

الكفاية النحوية

الجملة الفعلية والضمائر:

* تبدأ هذه المرحلة بقيام المعلم بتعريف الدارسين بعشرة أفعال من الأفعال الأساسية - التي تعبر عن المواقف الحياتية المتكررة المحيطة بالدارس - ويقتصر على استخدامها في هذه المرحلة الأولية.

* يعد المعلم نصاً يشتمل على بعض هذه الأفعال يكون متطوراً عن النص الأساسي.

* يثبت هذا النص للتعريف ببعض التراكيب النحوية المهمة لهذه المرحلة مثل: التحول من ضمير المتكلم إلى الخطاب، إلى ضمير الغائب في حالات: الإفراد والتثنية والجمع.

* يتبع المعلم نفس الخطوات السابقة، من قراءة نموذجية للنص إلى شرح مفرداته، إلى كتابته، ثم قراءته، ثم استظهاره من قبل الدارسين.

* يتيح المعلم الفرصة لأكثر عددٍ من الدارسين للقيام بهذا الدور.

* لتبدأ بعد ذلك الخطوة الثانية وهي إدخال بعض الأفعال للتعريف بتاء المتكلم في الزمن الماضي، ثم التحول منه إلى الزمن الحاضر، ثم المستقبل في حالات الإفراد أولاً، ثم في حالة التثنية ثانياً، ثم في حالة الجمع ثالثاً.

* تتكرر نفس الخطوات التطبيقية السابقة في كل مرحلة، حتى يتمكن الدارسون من تكرار أكبر قدر من ثابت محتوى النص اللغوي مع ورود كل متحول منه.

مثال ذلك:

أنا محمد.

أنا من نيجيريا.

أنا نيجيري.

أنا جئت من نيجيريا.

أنا دارس.

أنا أدرس اللغة العربية.

* تستمر خطوات الدرس وفق الإجراءات السابقة: من تقديم للنموذج وتكراره من قبل المعلم على سمع الدارسين، ثم تمثيله أو إيضاحه بواسطة الوسائل السمعية البصرية، ثم ترديده ترديداً جماعياً، ثم ترديده ترديداً فردياً، إلى كتابة النص، ثم استظهاره، ثم قراءته من الكراسة، ثم تلاوته من الذاكرة.

* يتم استخدام النص نفسه للتعبير عن ضمير المخاطب، وفق الإجراءات السابقة على النحو التالي:

أنا محمد، وأنت علي.

أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر.

أنا نيجيري، وأنت قمري.

أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر.

أنا دارس، وأنت دارس أيضاً.

أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية أيضاً.

* يتم استخدام ذات النص في المرحلة التالية مع ضمير الغائب المفرد، وعندها يقوم الدارس بحديث مزدوج يشمل ضميري المتكلم والغائب في آن واحد، يستلزم هذا الإجراء وجود الدارس المشار إليه بالضمير (أنت) في النص بقرب المتحدث.

مثال ذلك:

أنا محمد، وأنت علي، وهو سليمان.

أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر، وهو من روسيا.

أنا نيجيري، وأنت قمري، وهو روسي.

أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر، وهو جاء من روسيا.

أنا دارس، وأنت دارس، وهو دارس أيضاً.

أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية، وهو يدرس اللغة العربية أيضاً.

* يتبادل أحد الدارسين المخاطبين الدور مع زميله المتكلم، ويبدأ هو بالحديث عن نفسه وعن زميله، وهكذا
دواليك.

* يستمر هذا النهج للتعريف بضمير المتكلم المثنى بنوعيه المذكر والمؤنث على نحو:

علي وهو يتحدث عن نفسه وعن صديقه أحمد:

أنا وهو من نيجيريا.

أنا وهو نيجريان.

أنا وهو جئنا من نيجيريا.

أنا وهو دارسان.

أنا وهو ندرس اللغة العربية.

* ثم يمضي الدرس للتعريف بضمائر المخاطب والغائب للمثنى بشقيه - المؤنث والمذكر - مستفيداً من ذات
النص مع تثبيت المتغيرات الأخرى.

* يلي ذلك القيام بالخطوات اللازمة، وفق هذه المنظومة للتعريف بالضمائر السابقة في حالة الجمع: تأنيثاً
وتذكيراً.

الاستفهام:

يبدأ المعلم في هذه المرحلة التعريف بأدوات الاستفهام من خلال النص الثابت نفسه، بحيث

يكون مضمون الدرس - الاستفهام - هو المتحول .

* يطرح المعلم الأسئلة المتعلقة بالمحتوى متحلاً شخصية دارس من الطلاب الموجودين بحجرة الدراسة.

على نحو:

من أنت؟ (يجيب).

أنا.....

من أين أنت؟ (يجيب)

أنا من.....

من أين جئت؟

أنا جئت من.....

ماذا تعمل؟

أنا لا أعمل أنا.....

أين تدرس؟

أنا أدرس.....

ماذا تدرس؟ أنا أدرس.....

* يكرر المعلم عبارات الأسئلة حتى يتأكد من استيعاب الدارسين لها، ومن ثمّ يطلب منهم ترديدها، ثم كتابتها، ثم قراءتها، ثم يشرع في تطبيقها مستعيناً بأحد الدارسين، وهكذا دواليك، بحيث تغطي الأسئلة كل محاور النص، وتكون الإجابات بمثابة إعادة للنص موضوع الدرس في حال أجاب الدارس عنها.

* يتم تعريف الدارسين بأدوات الاستفهام، وذلك من خلال ما تم تدريسه خلال المرحلة السابقة، على

نحو:

من أنت؟ أنا علي.

من أنتما؟ نحن محمد وأحمد.

من أنتم؟ نحن علي ومحمد وأحمد وسليمان.

* في هذه المرحلة يتخلى المعلم عن بعض دوره في قيادة العملية التعليمية، ويعتمد على الطلاب في طرح

الأسئلة على زملائهم، وفق سير الدرس، ليبدأ بذلك التأسيس لما يمكن أن نسميه (ببرلمان الدارسين) حيث

يخرج دارس ليتكلم حول محور الدرس، ثم يسأل من قبل زملائه عن المعلومات التي أدلى بها، وفق ما هو متاح لهم، وحسب مخطط الدرس، وبذلك تبدأ أولى خطوات تنمية الكفاية الاتصالية.

الكفاية الاتصالية

يقف دارس أمام زملائه، ليبدأوا في سؤاله عن نفسه على النحو التالي:

من أنت؟.....

من أين أنت؟.....

أين تدرس؟

أين تسكن؟

متى تأتي للدراسة؟

* يحدث تقدم في هذه المرحلة باستخدام مجموعة الأفعال الأساسية التي درسها الطالب آنفاً في محاور الاستفهام.

* تتطور هذه العملية بإضافة دارس آخر ليبدأ الدارسون في سؤالها بصيغة المثني (من أنتما... إلخ).

* ثم يضاف دارس آخر ليبدأ السؤال من قبل جماعة الدارسين بصيغة الجمع على نحو (من أنتم؟ من أين أنتم؟ إلخ). بعد ذلك يبدأ المعلم بتقديم رسوم لفتاة واحدة، ثم فتاتين، ثم ثلاثة فتيات، ويعمل على تقديم التراكيب النحوية السابقة، وفق مجريات الدرس اللغوي على نحو: هي تقول:

أنا فاطمة.

أنا من نيجيريا، أنا نيجيرية.

أنا طالبة.

أنا جئت من نيجيريا.

أنا أدرس في معهد اللغة العربية.

أنا أسكن في داخلية الطالبات.

أنا جئت للدرس صباحاً.

ثم:

أنا فاطمة وهي عائشة.

أنا وهي من نيجيريا.

أنا وهي نيجيريتان.

أنا وهي جئنا من نيجيريا.

أنا وهي طالبتان.

أنا وهي ندرس في معهد اللغة العربية.

أنا وهي نسكن في داخلية الطالبات.

أنا وهي جئنا للدرس صباحاً.

* يستمر الدرس على هذا المنوال، حتى يغطي كل القيم المتعلقة بتصريف الأفعال مع الضمائر المختلفة.

الاشتقاق

يتطور الدرس في سبيل إكساب الدارسين القدرة على الاشتقاق كواحد من آليات توسيع القاموس اللغوي للدارس، وذلك في حدوده الدنيا، بحيث يشمل الاشتقاق: الأفعال ومصادرهما، واسم الفاعل، واسم المفعول، واسم المكان فقط، وذلك بتقديم النموذج من قبل الأستاذ، من خلال الأفعال التي درسها أفراد المجموعة سابقاً، على نحو:

الفعل الماضي	الفعل المضارع	المستقبل	المصدر	اسم الفاعل	اسم المفعول	اسم المكان
درّس	يدرّس	س/ سوف يدرّس	تدريس	مدرّس	مدرّوس	مدرسة
درس	يدرّس	س/ سوف يدرّس	دراسة	دارس	مدرّس	مدرسة
كتب	يكتب	س/ سوف يكتب	كتابة	كاتب	مكتوب	مكتب/ مكتبة

الفاعل	المصدر	اسم المفعول	اسم المكان	الفعل المضارع	المستقبل	الفعل الماضي
متكلم	كلام	متكلم به	متكلم	يتكلم	س / سوف يتكلم	تكلم
مكلم	تكليم	مكلم	مكلم	يكلم	يكلّم	كلّم
سامع	سماع	مسموع	مسموع	يسمع	س / سوف يسمع	سمع
مشي	مشي	ممشي إليه	ممشي	يمشي	س / سوف يمشي	مشى
أكل	أكل	مأكل	مأكل	يأكل	س / سوف يأكل	أكل
شرب	شراب	مشروب	مشرب	يشرب	س / سوف يشرب	شرب

* يفرد المعلم وقتاً من زمن الدرس للقيام بهذا العمل كلما طرأ فعل جديد.

* بعد مرور الوقت يكون الدارس قد تعرف على القواعد الأساسية لنحو اللغة العربية، وذلك من خلال التدريبات التي يقوم بها داخل حجرة الدراسة، أو التي يطلب منه المعلم القيام بها في المنزل.

* كما أنه في هذا المرحلة، يقلل تدخل المعلم في سير التدريبات، ويقتصر عمله على إعطاء النموذج، إذ يقع العبء تماماً على الدارسين إلا إذا استجدت قاعدة لغوية جديدة.

المواقف الاتصالية

* يقوم المعلم بتطوير النص بناء على تدرج في المواقف، يبدأ من حجرة النوم مروراً بالحمام إلى المسجد، ثم المطعم، ثم حجرة الدراسة، ثم مكتب المسجل، ومكتب العميد إلى عميد الطلاب، إلى طبيب الجامعة والصيدلية، ثم السوق إلى المكتبة... الخ.

* يبدأ المعلم في إدخال وإضافة أفعال جديدة يقوم بتصريفها وفق المنظومة السابقة.

* يجب أن تكون المفردات مرتبطة بالمجال الدلالي للموضوع، الذي يدرّس بحيث تتم الإحاطة بها من قبل الدارسين من كل جوانبها، وذلك بتقديمها في سياقها.

على نحو:

في حجرة الدراسة

الأفعال موضوع الدرس:

(دخل / جلس / فتح / سمع / تكلم) - (فهم / كتب / سأل / حلّ / قرأ / سمع / امتحن)

- تقدم هذه الأفعال ومضاداتها على نحو:

المجموعة التي لها مقابلات تضاد:

دخل: خرج.

جلس: وقف.

المجموعة التي ليس لها مقابلات تضاد:

فهم: ما فهم

كتب: ما كتب

وذلك للتمييز بين المجموعتين، ولتفادي حدوث تعميم للقاعدة عند الدارس.

* بعد ذلك يقوم المعلم بتمثيل الحركات الدالة على معنى كل فعل، وبعد أن يتأكد من استيعاب الدارسين لها تجري عملية الاشتقاق اللازمة. يلي ذلك عرض النص - ويكون قد توسع قليلاً - وفق الخطوات السابقة استماعاً وكتابة وقراءةً وكلاماً، بادئاً بضمير المتكلم المفرد في الزمن الماضي.

الأسماء موضوع الدرس:

(حجرة / مقعد / كرسي / طاولة / كراسة / كتاب / قلم / سبورة / ممحاة / طبشورة / حقيبة)

* في هذه المرحلة يكون بمقدور الدارس خلق مواقف اتصالية مع محيطه الدراسي المكون من معلميه وزملائه والعاملين في إدارات المحيط الدراسي، معتمداً على ما لديه من قدرات نحوية وذخيرة لغوية تتنامى وتتناسب مع مستواه التعليمي، وفق منظومة مضبوطة يمكن التنبؤ بها.

التقويم^(١):

(١) تم قياس مستوى الطلاب الذين أجريت عليهم هذه التطبيقات وفق المنظومة التقليدية القائمة على قياس كل مهارة على حدة في إطار لجنة مكونة من معلمي المهارة بالصفوف المختلفة، ولقد قصد الباحث ألا يشارك في وضع الأسئلة أو إجراءات الاختبار إلا

* يجب أن يراعي التقويم التناسب بين مجموع الأسئلة التي تقيس الكفاية اللغوية إلى الكفاية الاتصالية إلى الكفاية الثقافية.

* يمكن قياس وتقويم كل مهارة على حدة، ولكن وفق هذه المنظومة التدريسية يحسن قياس وتقويم كل المهارات في وقت واحد، بحيث يتم امتحان الدارسين أربع مرات جاعلين كل واحدة من المهارات الأربع هدفاً لنا في كل مرة وذلك على النحو التالي:

مهارة الكتابة

يملى على الدارس نصاً مختاراً مشتملاً على المفردات التي تمثل مشكلة ما، على نحو:

بها أصوات لا توجد في لغة الدارس.

بها أصوات تنطق ولا تكتب.

بها أل الشمسية وأل القمرية.

بها تشديد بمواضع مختلفة.

بها همزات قطع ووصل.

يطلب منه بعد ذلك قراءة النص الذي كتبه قراءةً، يتم من خلالها قياس قدرته على:

نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.

بيان مواضع القطع والوصل.

بيان الحركات الإعرابية.

بيان الفرق في نطق أل الشمسية وأل القمرية.

بيان التضعيف في أصوات المفردات التي بها تشديد.

بصفة مراقب وذلك لضمان عدم التحيز، ورغم الملاحظات على الطريقة التي وضع بها الاختبار إلا أن الدارسين موضوع التجربة وهم بحسب تصنيفهم - المستوى الأول (د) والمستوى الأول (هـ) - الذين كانوا أقل درجة من حيث القدرات السابقة بناء على درجاتهم في اختبار تحديد المستوى الذي أجراه الباحث، استطاعوا أن يحققوا أهداف هذه التجربة بنجاح كبير وارتفع لديهم الإحساس بالإنجاز.

يقوم الدارس بعد ذلك بشرح وبيان معاني مفردات النص وتلخيص فكرته تكليماً.

الإجابة عن أسئلة تؤكد على فهمه لفكرة النص كتابة.

يتم تغيير محتوى النص لاختبار المهارة الهدف، على أن يتم البدء بها ثم إلحاقها ببقية المهارات وفق الخطوات الإجرائية السابقة، وهكذا دواليك إلى أن يتم اختبار جميع المهارات وفق هذه المنظومة، وتتيح هذه الطريقة في القياس الآتي:

تعدد مصادر اختبارات القياس والتقويم، بتعدد القائمين على أمر تدريس المهارات الأربع وقياسها.

تقليل السلبيات التي تصاحب الاختبارات من حيث عدم الصدق وعدم الموضوعية.

ضمان عدم بروز ذاتية المعلم في محصلة درجات الدارس، حيث يمكن حساب المتوسط بقسمة مجموع الدرجات التي تحصل عليها في المهارة الواحدة - في كل مرحلة من مراحل قياس المهارة الهدف - على أربع.

اختبار الدارس في موضوعات مختلفة.

تكرر قياس المهارة الواحدة أربع مرات.

أهم سمات هذا التطبيق: يتميز هذا التطبيق بالآتي:

البناء الهرمي للنص.

يمكن التنبؤ بخطواته التطبيقية من حيث المحتوى مثال:

الجملة: استيقظ الطالب من النوم. يمكن التنبؤ بأن الحدث الذي يليها تعبر عن الجملة: ذهب الطالب

للحمام.

يبدأ من السهل متدرجاً به إلى المعقد.

يبدأ بالقيم الثقافية المشتركة.

يعالج بالوصف - في المستويات الدنيا من التعلم اللغوي - أحداثاً روتينية.

يُعلّم اللغة أولاً متجنباً محتواها الثقافي إلى حين.

يعالج - بدايةً - أحداثاً لغوية يستطيع الطالب أن يعبر عنها بلغته الأم بكل سهولة ويسر.

الجديد فيه السياق اللغوي وليس المحتوى.

يعتمد على نظرية الثابت والمتحول لضمان تدريس قاعدة لغوية واحدة في كل مرحلة.
يؤمن على فكرة ديمقراطية التعلم وتقليل سيطرة المعلم على الموقف التعليمي.
يؤمن مقداراً وافراً من التغذية الراجعة.

يعمل على السيطرة على معدي الصحة والطلاقة اللغوية بما يتبعه من إجراءات، حيث تضبط الأولى برفع درجة الكفاية اللغوية، بينما تضبط الثانية من خلال الأنشطة الصفية المكثفة.

يضبط إلى حد ما من عملية قياس وتقويم ما اكتسبه الدارس من مهارات.

ثانياً: تجربة تدريس النحو وفق القوانين الرياضية

طبقت هذه التجربة بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولقد عملت التجربة على تدريس الجملة الفعلية والجملة الاسمية البسيطة وفق قوانين رياضية، مما ساعد كثيراً في فهم وتمثل الطلاب للقواعد النحوية المستهدفة.

فمثلاً للتفريق بين أنماط شبه الجملة المختلفة وبينها وبين جملة المبتدأ والخبر، قام الباحث بالتالي:

نكرة + نكرة = نعت: (بيت جميل).

معرفة + معرفة = نعت: البيت الجميل.

معرفة + نكرة = جملة خبرية (البيت جميل).

نكرة + معرفة = مضاف ومضاف إليه: (بيت جميل).

الخاتمة

لا يجزم البحث بأفضلية إحدى التجارب التي عرضها في سياقها، ولكنه يؤكد على أن التجربة الثالثة قد أدت إلى حدوث نتائج طيبة ورائعة، في تعليم التراكيب النحوية للطلاب المبتدئين بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أفريقيا، وقد تمت ملاحظة اقتران ارتفاع معدل التحصيل لدى هذه العينة بما يعرف بدافعية الإنجاز، حيث لوحظ أن الطلاب كانوا يتحلقون حول نوافذ الفصل تشوقاً لرؤية المعلم الذي قام بهذه التجربة وهو يخطو بخطواته نحو فصلهم الدراسي.

النتائج

- استهداف النحو الوظيفي ببرامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، هو من استهداف الصحة اللغوية، التي تكون من حاجات هذه البرامج لتقويم الكلام المكتسب من مجتمع اللغة.
- استهداف الطلاقة، يكون من حاجات البرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وذلك لغياب مجتمع اللغة.

التوصيات

- يجب أن تفرد بعض المقررات والحصص لتدريس التدريبات النحوية، خاصة للطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في بيئتها.
- يجب أن يكون المدخل لاختيار التراكيب النحوية الواجب تعليمها، وترتيبها، مدخلا وظيفيا، ينأى بالنحو التعليمي عن الترتيب بحسب الأبواب النحوية.
- يجب أن تقتصر نوعية الأبنية النحوية والصرفية المقدمة في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الأبنية النحوية والصرفية الوظيفية الاتصالية التي لا تجعل المسائل النحوية والصرفية هدفا لها.
- يجب تقديم القواعد من خلال المعاني، أو داخل سياقات تقابل حاجة الطالب التواصلية، وداخل نصوص مختارة سواء أكانت أصيلة أم غير أصيلة.
- يجب تبني آلية الثابت والمتغير في تدريس القواعد النحوية، فليس من الحكمة أن نقوم بعرض متغيرين في وقت واحد، فإما أن ندرس النمط النحوي المحدد، باعتباره المتغير المستهدف

بالتدريس، أو ندرس المعنى الدلالي للمفردة، أو التركيب الصرفي المعين، ونطمئن إلى رسوخه في ذهن الدارسين ليصبح ثابتاً يتم من خلاله تدريس متغير جديد.

- يجب تنويع أساليب الإفهام، كاستخدام التطبيق الرياضي، في تعريف الجملة الإسمية البسيطة، ويمكن تجريبه في حالات أخرى وأنماط مختلفة من التراكيب، للتأكد من جدواها في تيسير عملية التعلم.
- يجب ترتيب الموضوعات حسب ارتباطها ببعضها البعض، وحسب أسبقية التعلق، فلا يعقل أن درس العدد والمعدود، ثم نقوم بعدها بتدريس النعت والتمييز والإضافة، والعطف، والمنوع من الصرف، وهي مما يتعلق به درس العدد والمعدود.
- تجب الإفادة من حفظ الطلاب للقرآن الكريم وذلك بأن يقوم المعلم بالإشارة للآية القرآنية التي ترد بها صيغة من صيغ العدد والمعدود مثلاً، فالطلاب الذين حفظوا قدرًا من القرآن الكريم سيشعر المعلم أنهم قد اكتشفوا أمراً كان خافياً عليهم، وسيهل عليه بعد ذلك الربط بين الآية المعنية والصيغة المعينة من العدد والمعدود التي درسها، وبالتالي يسهل عليه استرجاع القاعدة وتذكرها بالرجوع للقرآن الكريم، فيتحقق بذلك الهدف من فهم واستيعاب عناصر اللغة وبالتالي فهم محتوى الآية القرآنية المحددة.
- يجب تجنب الأخطاء القيمية والثقافية، فأحياناً لا ينتبه المؤلفون للتعارض القيمي أو الثقافي للمحتوى الثقافي المستخدم في تدريس عناصر اللغة، فيولون التركيب النحوي جل اهتمامهم، مهملين ما يحمله من مضمون.
- يجب بناء قاعدة بيانات بالتراكيب النحوية الشائعة.

قائمة المراجع العربية

١. الأندونوسي، خير الرجال، المدارس اللسانية : المدارس اللسانية الغربية، المدرسة الوظيفية- مع ياكوبسنوماريني، موقع منهج الثقافة التربوية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: manhal.net/articles.php?action=listarticles...
٢. بيبية، عليّة الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، الجزائر، مجلة حوليات التراث / جامعة مستغانم، العدد التاسع - ٢٠٠٩.
٣. البشيتي، دعاء بنت نافذ، القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www.alukah.net.
٤. البوشيخي، عز الدين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: uqu.edu.sa/page/ar/14835.
٥. بيبية، عليّة، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، الجزائر، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد التاسع، ٢٠٠٩.
٦. جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www.alukah.net/
٧. جيدور، عبد الكريم بن مسعود، صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www.alukah.net.
٨. حسن، عمران حسن، اللغة الوظيفية، ٢٠٠٥، رابط: <http://multka.net/vb/showthread.php?t=1454>
٩. حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر- والتوزيع، ط ١، ٢٠١١م.
١٠. الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩.
١١. سعدي، عبد الرازق عبد الرحمن وعبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربي للناشئين (١) و"العربية (٢)، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية المجلد الثالث - العدد العاشر - السنة الثالثة - يونيو - حزيران، ٢٠١١م.
١٢. سكر، شادي مجلي عيسى، المدخل الوظيفي لتعليم اللغة، موقع الفصحى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www.alfusha.net/t12324.html

١٣. السليتي، فراس وفؤاد مقدادي، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد ٢٦، ٢٠١٢.
١٤. السليطي، ظبية سعيد؛ تدريس النحو العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٢.
١٥. الشريوفي، عيسى عودة، سيات القواعد التعليمية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع الجامعة الإسلامية باليزيا.
١٦. طعيمة، رشدي ومحمود الناقة، التعليم الإفرادي، تعلم اللغة اتصالاً من المناهج والإستراتيجيات، ٢٠١٠، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
- <http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/taalim>
١٧. logha/p2/PhP
١٨. طعيمة، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥م.
١٩. عاشور، راتب قاسم، أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٣.
٢٠. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطبوعات جامعة أم القرى، ط ١.
٢١. عبد اللطيف، حماسة، النحو والدلالة، دار الشروق، بيروت ٢٠٠٠.
٢٢. عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية باليزيا، ٢٠٠٧، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
- irep.iium.edu.my/19216
٢٣. عيد، محمد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، د/ت.
٢٤. قاسم، محمد جابر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية بالمدارس الإعدادية والثانوية، مركز تطوير المناهج والتدريس، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤.
٢٥. محمد، عبد الحليم، وقصي سمير عباس، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www.alukah.net/
٢٦. مفلح، غازي، اتجاهات في تعليم اللغة، جامعة أم القرى، الكلية الجامعية بالقنفذة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/.../1.doc
٢٧. مهدي، باسم على، العلاقة بين تحصيل طلبة معهد إعداد المعلمين المركزي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحو المادة، العراق، مجلة الفتح، يونيو/ حزيران.
٢٨. نعيم، مزيد إسماعيل، وروفاثيل أنيس مرجان أثير القراءات القرآنية في الدرس النحوي، سوريا، دمشق، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٢٨) العدد (١) ٢٠٠٦.
٢٩. يونس، فتحي على، التواصل اللغوي والتعليم، ص ٤٠، موقع: [slideshare](http://slideshare.net/alaseel56/ss-771988)، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www.slideshare.net/alaseel56/ss-771988

المراجع الأجنبية

1. Davies, A. 2000. *Simple, simplified and simplication: What is authentic?*, in Alderson, J.C. and Urquhat, A.H. Reading in a Foreign Language. London: Longman. pp. 181-198., Yano, Y., Long, M.H. and Ross, S. 1994. *The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension*, in Language Learning, volume 44/2 (June). Michigan: The University of Michigan. pp. 189-219.