مجمـــــــع اللغـــــــة العربيـــــــة
مـؤتمر اللغـة العربيـة فـي التعلـيم العـالي
والجـامعي 25-28 تشـرين الثـاني 2019

في وسائل تعزيز الرصيد اللغوي في مرحلة المبتدئ لتعليم العربية للناطقين بغيرها

بحث مُقدم إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية (اللغة العربية في التعليم العالي والجامعي)
25-28 تشرين الثاني 2019
المحور الخامس: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد د. مَـاهر عيسى حَبيب
كُلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة طرطوس

مُقدمة عالمية اللُّغة العربيّة:

السيد رئيس المؤتمر

السيدات والسادة

غنيٌّ عن البيان أنَّ للغةِ العربيّة مكانةً مرموقةً عالمياً، فهيَ تحتلُّ، بتطبيق معايير عالمية اللُّغة، المركزَ السادسَ على مستوى العالم بعد الإنكليزيَّة، والصينيَّة، والإسبانيَّة، والروسيَّة، والألمانيَّة، وتأتي في المرتبة الرَّابعة من بين عشر لُغات هي الأكثر انتشاراً في العالم وذلك في الإحصائيات العالميَّة الواردة في كتاب (حقائق العالم) الصَّادر عن الاستخبارات الأمريكية إذْ بلغت نسبة عدد متحدثيها عالمياً 6,6% ووصلَ عددهم إلى أربعمائة وخمسين مليوناً.[1]

فضلاً على أنَّها اللُّغة الثَّانية بالنسبة إلى ما يقارب المليار والنصف مسلم حول العالم، فقط أشار أحد الباحثين إلى زيادة عدد التلاميذ الذين يتعلمون العربيّة خارج الدُّول العربيّة وخاصة في بعض الدُّول الإسلاميَّة، منها ماليزيا، وأندونيسيا، وتركيا، ودول آسيا الوسطى، عدد كبير من الدُّول الإفريقيَّة، إلى درجة أنَّ بعض المثقفين العرب لا يتصور أنَّ مليون تلميذٍ وطالبٍ يتعلمون العربيّة في مدارس بلادهم خارج الدُّول العربيّة.[2]

الأمر الذي يَفرضُ مسؤولياتٍ كبيرةٍ على عاتق مُعلِّمي العربيّة لغير الناطقين بها، وعلى واضعي مناهجها، وبخاصة في عصر التَّقدُّم التكنولوجيِّ الحَاليِّ، حيثُ انتقل تعليم اللُّغة من التلقين، والتحفيظ، والتسميع، إلى إكساب المُتعلِّمين المهارات اللُّغويَّة الرَّئيسيَّة مُحادثةً، واستماعاً، وقراءةً، وكتابةً، فالتعليم في العصر الحالي ينظر إلى اللُّغة على أنَّها عادة وفق مُعطيات المدرسة السلوكية.[3]

وإذا كانت اللبنة الأولى في أيَّةِ لُغة هي المُفردات والألفاظ؛ فَجعلها الفيروز آبادي نصف العلم،[4] فضلاً على أنَّ الثَّراء اللُّغويّ لا يَدلُّ على ثراءٍ ثقافيٍّ فحسب وإنَّما يدلُّ على خُصوبةٍ في التفكير،[5] فإنَّ من أبرز المشاكل التي تواجه واضعي مناهج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها هي اختيار الألفاظ المُلائمة للمُستوى المُبتدئ وفق المواقفِ الحياتيةِ المُختلفة، والتي تعكسُ العلاقات الإنسانيَّة في مجتمع العربيّة، وأنماطِ ثقافته المُتعدِّدة، وكيفية إيصال دلالاتها إلى المُتعلمين بالوسائل المُعينة المُختلفة.

ولكن لاختيار المُفردات إشكاليات كثيرة، فهي، وإن كان تعلُّمها جزءاً مهماً من تعلُّم أيَّة لغة، ولكننا نلاحظُ أنَّ سويَّة تعلَّمها وطريقته ليس بدرجة واحدةٍ؛ فالكلمات الحسيَّة التي يمكن تمثيلها بصورة أسهل بكثير من التي لا يمكن تمثيلها بصورة،[6] وكذلك فإنَّ كثيراً من الكلمات الشكلية في اللُّغة كالأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، والضمائر وأحرف العطف، لا يمكن تعلُّمها إلاَّ من خلال السِّياق، ناهيكَ عن الأفعال التي يَتغيَّر معناها بحسب حروف الجَرِّ التي

تتعدى بها فمثلا: أتى به، ليست بمعنى أتى عليه، فالكلمات ليست وحداتٍ مُنعزلة في اللُّغة بل هي محكومة من حيثُ دلالتها بالسياق اللغويِّ.[7]

مُشكلة البحث:

ومن هنا فإنَّ المُشكلةَ الأساسيَّة التي يُعالجها هذا البحثُ تتمثَّلُ بمناقشة بعض وسائل تنمية الثَّروة اللفظيَّة لدى مُتعلمي العربيّة من الناطقين بغيرها، المُعِينة منها واللُّغويَّة، فلُحِظَ أنَّ عدداً كبيراً من كتبِ تعليم العربيّة للناطقين بغيرها تفتقدُ الأساسَ العلميَّ في اختيار المواقف التي تدورُ حولها الدُّروس ... وفي اختيار المُفردات التي يتعلَّمها الدارسون في تلك الكتب، فَكانَ اختيار المُفردات مستنداً إلى أساسٍ عشوائيٍّ يعتمدُ في المقامِ الأول على خبرة المؤلفين الشَّخصيَّة، وإلى قدرتهم على فهم تلك المواقف، ومهارات التعامل فيها.[8]

على ألاَّ نغفل دور جنسيات المُتعلمين، وأعمارهم، والهدف الذي يتعلمون العربيّة من أجله، فهل نستطيعُ توظيفَ الرصيدِ اللُّغويِّ العربيِّ المُشترك مع لغاتِهم الأمّ في تعليمهم العربيّة؟ ولما كان من غير الممكن أنْ نبيَ مناهج تُراعي كل ذلك فإن كثيراً من الأمور ينبغي على المُعلِّم إدراكه ومراعاته في أثناء العمليَّة التعلميَّة.

ولذلك فإنَّ السؤالَ الأساسيَّ الذي سَيحاولُ البحثُ الحاليُّ الإجابةَ عنه: ما هي الوسائل المُعينَة واللُّغويَّة التي يمكن استثمارها في تعزيز فهم دلالة المُفردات اللُّغويَّة العربيّة، المُحدَّدة بتلبية حاجات مُتعلمي العربيّة في التواصل مع المواقف الاجتماعية؟

في المعوقات:

تتميَّزُ العربيّةُ بقدرةٍ اشتقاقيَّةٍ هائلةٍ مما يُكسبها ثروةً لغويَّةً ضخمة، وقدرة استبداليَّة كبيرة، مما يفرض على مستخدم اللُّغة العربيّة خياراتٍ كثيرةٍ للتعبير، ترتبط بمستوى الفصاحة من جهة، وبالبيئة اللُّغويَّة داخل المجتمع العربيّ من جهة أخرى، إذْ إنَّ اختلافَ البيئات الاجتماعية اللُّغويَّة داخل المجتمع العربيِّ ينعكسُ اختلافاً في استخدام مُفردات اللُّغة، ليس على مُستوى اللهجات المحكية فقط، بل حتى في مجال استخدام اللُّغة الفصيحة، وهي اللُّغة المَنشودة للتعلم، فمثلاً: تختلفُ دلالةُ كثير من الكلمات بين البُلدانِ العربيّة من حيثُ القيمة، كالأوزان، والعملات، فقيمة الريال ليست واحدة في كل البلدان العربيّة التي تستخدم هذه العملة، وكذلك الألفاظ الدالة على الأوزان ليست واحدة ...

فإنا كان مستخدم اللُّغة هو مُتعلِّم اللُّغة العربيّة من غير الناطقين بها فكيف ستتعامل المناهج التي ستعلمه العربيّة مع دلالة تلك المُفردات؟ فضلا على أنَّ التَّجربةَ الشَّخصيَّة في ميدان تدريس العربيّة للناطقين بغيرها تدلُّ على أنَّ حاجاتِ المُتعلمين وغاياتِهم ليست واحدةً، حتى في المجموعة الواحدة المُتلقية للمنهاج، وعندَ المُعلِّم نفسه، وكثير منهم كان يطلب تعلُّم اللَّهجة المَحكية، وبخاصةً مَنْ كان منهم في سنِّ الشباب تأثُّراً بكلمات الأغاني الرائجة، ومن المعروف

الاختلاف الكبير بين تلك اللهجات على مستوى الألفاظ والمُفردات، ومنهم من كان يريد تعلُّم العربيّة من أجل فهم القرآن، أي تعلم العربيّة في أعلى مستويات فصاحتها، ومنهم من أراد تعلمها من أجل التواصل في المجتمع وبخاصة الأجنبية/ الأجنبي المتزوجة/ المتزوج من عربي/ عربيَّة. فهل نضع منهاجاً لكل هدف منشود؟ أم نضع منهاجاً واحداً يربط كل الحاجات السَّابقة بخيط ولو كان دقيقاً؟ ونترك بعض الوسائل والنشطات على عاتق المُعلِّم.

ثم إذا كانت معظمُ تلك المناهج المُعتمدة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها يؤكّد على وظيفية اللُّغة المُراد تعلُّمها بما يُحقق التواصل في المواقف الحياتية الاجتماعية المُختارة في المناهج، مما فرض عليها اعتماد مبدأ الشيوع في الاستخدام والسلاسة[9] في اختيار المُفردات والألفاظ، فكيف تمَّ تحديد نسبة الشيوع؟ ووكيف تمَّ تقييم مدى سلاستها؟ وهل من الضروريِّ أنْ تكونَ المُفردةُ الشَّائعةُ ذاتَ تكوينٍ مَقطعيٍّ يُسهِّل على المُتعلِّم نطقها ؟

في الإجابات:

لا شكَّ أنَّ الإجابة على التساؤلات السَّابقة كلها تُخرِجُ البحثَ عن هدفه، لا بل يُشكل كلٌّ منها مُشكلةَ بحث مُستقلة، فمن ناحية الاختلاف بين اللهجات العربيّة في المُفردات فمن المُؤكَّدِ أنَّ اعتماد المُستوى الفصيح يُلغي كثيراً من الاختلافاتِ، رغم بَقاءِ بعضها، ولا سيما في مجال اختلاف المُفردات، ولذلك قام د. طعيمة بإجراء استبيان وجهه إلى طلبة الجامعات المصريَّة من البلاد العربيّة المُختلفة في مُحاولة منه إلى وضع قائمةٍ من ألفِ كلمةٍ بالمُفردات العربيّة الأكثر شيوعاً في البلاد العربيّة، من خلال اتفاق أغلبية الطلاب (70% وأكثر) على اختيارها من بين 1372 كلمة.[10]

ورغم أنَّ الاستبيان الذي قام به د. طعمية مهمٌّ وضَروريٌّ جداً، ولكن اليوم في ظلِّ التَّقدُّمِ العلميِّ الهائل في تخصصات العلوم واستخدام الحاسوب وتطبيقاته، لم يعد قياس درجة الشيوع يتمُّ بِطريقِ الاستبيان، بل صار لدينا علم جديد يمكن استثماره في اللُّغة العربيّة، وفي مجال تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ وهو علم الذخائر اللُّغويَّة الذي أسسه العالم الإنكليزي (ليتش) في النصف الثاني من القرن العشرين، [11] وهو علم «يهتمُّ بدراسة اللُّغة على أساس من أمثلة لُغويةٍ واقعيَّةٍ تُستَمَدُّ من واقع الحياة الطبيعيَّة للجماعة اللُّغويَّة»[12] ونشأ في ظل علم اللُّغة الحاسوبيِّ ويتحدد موضوعه الأساسيّ بتهيئة اللُّغة الطبيعيَّة وترميزها لخدمة البحوث اللُّغويَّة، وبإجراء الدِّراسات اللُّغويَّة وتطوير التطبيقات اللُّغويَّة على الذخائر بعد تهيئتها وترميزها.[13]

وثمَّةَ ارتباطٌ وثيقٌ بين علم الذخائر اللُّغويَّة وتعليم اللغات الأجنبية، يقول: كينيدي (1992): «إنَّ المصدر الرئيس لقوائم المُفردات المُستخدمة في تعليم اللغات الأجنبيَّة كان تلك الإحصاءات التي تمَّت على الذخائر اللُّغويَّة في اللغات موضع الدراسة، وكان لتلك القوائم فائدة كبرى في توجيه عملية تعليم اللغات الأجنبيَّة».[14] ولذلك فإنَّ تحديدَ نسبة الشِّيوع اليومَ تتمَّ بواسطة علم

الذخائر اللُّغويَّة فالنصوص اللُّغويَّة هي المصدر الرئيس في تقديم الوصف الكمي لتوزيع المُفردات والتعبيرات داخل اللُّغة؛ يقول ليتش: «إنَّ الهدفَ من البحث اللُّغويّ هو وصف الاستخدام اللُّغويّ وليس وصف القدرة اللُّغويَّة؛ لأن مُتابعة الطبيعة اللُّغويَّة ومراقبتها وسط بيئة الاستخدام هي التي تؤدي إلى ظهور النظرية اللُّغويَّة وليس العكس».[15] ومن هنا تُعَدُّ الذخائر اللُّغويَّة مَصادرَ مهمَّةً للأمثلة في عملية تعليم اللُّغة، لأنَّها تُقدِّمُ للدارسين المبتدئين جملا ومُفردات من اللُّغة الحية المنطوقة، المُستنبطة من النصوص التحريرية الحية.[16]

- **في أهم الطرائق والوسائل:**

يُشير المُختصون في عصر تقانة المعلومات إلى التطور الكبير في طرائق تعليم اللُّغة لغير الناطقين بها، من جهة استثمار تلك التقانة والتي لم تعد وسائل يُستعان بها، بل غدت قلب العمليَّة التعليميَّة التعلميَّة،[17] وهي طرائق متنوعة وكثيرة يحتلُّ الحاسوبُ والتعليمُ الإلكترونيُّ، والسمعيُّ البصريُّ مكانةً كبيرةً فيها، فثمَّةَ خمسة أنماط تعليميَّة لاستخدام الحاسوب.[18]

وإذا بقينا في مجال تنمية الذخيرة اللُّغويَّة فإننا نجد المُختصين يُشيرون إلى دور النشاطات اللُّغويَّة في تعزيز فهم تلك الذخيرة وتثبيتها في الذِّهن، من مثل: التخاطب والحوار، وممارسة اللُّغة كتابة وقراءة في سياق لغوي حيٍّ،[19] كما أشاروا إلى وسائل إجرائيَّة لتنميتها من مثل: لعبة الكلمات المُترادفة، والمُتضادة، ولعبة الكلمات ذات المقاطع المُتشابهة في أصواتها، ولعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد، ولعبة الكلمات المُنتهية بقافية واحدة، والتي يوجد بينها حرف واحد، أو المُتحدة في الموضوع،[20] أو ملء الفرغ، أو الأسئلة الذاتية الحوارية [21] ...

ولكننا سنقتصر الحديث في بحثنا الحالي عن ثلاث وسائل هي:

1- استخدام الصورة:

لا شكَّ أنَّ «الغرضَ الرَّئيسيَّ من استخدام أساليب التصوير هو الترقية وازدياد المُستوى المُناسب لقوة التفكير وتحليل المعلومات لدى المستخدمين».[22] ومن الجدير ذكره في هذا المقام أن المُختصين يرون «في تقنيات التعليم أنَّ صورة واحدة أفضل من ألف كلمة لذلك ابتكر عُلماء الحاسبات الإلكترونيَّة طريقة وصف تصويريَّة ...».[23]

ومن هنا يرى (د. نجار) أنَّ عملية التعلم باستخدام الحاسوب تتم بالشكل الأنسب في حال تمَّت المُعالجة باستخدام قناتين وليس قناة واحدة [24]؛ فوجد نتائج المتعلمين في التمييز بين أسماء الحيوانات عندما قدمت لهم الأسماء مع الصوت والصورة (قناتان: لفظية وغير لفظية) كانت أفضل من المرة التي استقبلوا فيها المعلومات نفسها من خلال الصوت والأسماء المطبوعة (قناتان لغويتان) ولم يحدد كيف تلقى المتعلمون المعلوماتِ عبر الكتابة فقط (قناة لفظية)[25].

ومن هنا فإنَّ «استخدام مجموعة من الوسائل في الموقف التعليميِّ التعلُّميِّ وتوظيفها بشكل مُتكامل يعمل على توفير تعلّم أعمق وأكبر أثراً ويبقى زمناً أطول وأثبتت التجارب أنَّه كلما اشتركت حواس أكثر في عملية التعليم والتعلُّم كان المردود من المعرفة والخبرة أكبر».[26]

ولاحظ بلاس وتشان وماير ولتتر: أنَّه عندما تعلَّم الطلاب قراءة نص باللُّغة الألمانيَّة على أساس الصورة وعلى أساس التعليق التفسيري كان أفضل من تعليمهم بكتابة النص فحسب؛ وعلى أساس هذا الاختبار حصل الطلاب على قدرة لإنتاج المُفردات.[27]

وكان لنا شرف وضع برنامج حاسوبي على قرصين ليزريَّن لتعليم الصوتيات العربيّة وتعلمها ضمَّ ما يزيد على تسعمائة كلمة ذات دلالة حسية، فجاء بمنزلة معجم صوتي مرئي لتلك الألفاظ، ولكنه لم يُراعِ مبدأ الشيوع في الاستخدام اللغوي، بل كان «المعيار الأوحد في اختيار المادة اللُّغويَّة لِهذا البرنامج هو إمكانية تَمثيلها بالصورة أو الرسم حاسوبياً، لأنَّ الهدف الأساسي هو نطق الصوت اللُّغويّ العربيّ داخل النسيج الصوتي العربيّ للمُفردات، ومن ثم تعرُّف مَعناها، في مُحاولةٍ لِزيادة الحصيلة اللُّغويَّة للمُتعلمين، وبِخاصة إذا ما راعينا المُستوى اللُّغويّ العربيّ المُراد تعليمه، إذْ لابدَّ من مُراعاة الخصوصية بالنسبة إلى اللُّغة العربيّة، من جهة علاقتها بالنصِّ القُرآني وتعلُّمه».[28]

وإذن هدف البرنامج المُتمثِّل بتعلُّم النطق داخل النسج الصوتيَّة، وغايته من حيثُ كونه معجماً صوتياً مرئياً، وكونه ليس موجهاً إلى مستوٍ معين من مُستويات التعليم، يفرض عدم مُراعاة مبدأ الشيوع، رغم أنَّ الدَّاعين إلى تعليم اللُّغة للناطقين بغيرها يُصرُّون على أنَّ انتقاءَ الكلماتِ من المعاجم عشوائياً ليس بصحيحٍ، ولا يخدم مُتعلِّم اللُّغة لأنَّه يُغفلُ الأنماطَ المقاميَّة، إذْ إنَّ تعليم اللُّغة للناطقين بغيرها يكون في مواقف وظيفيَّة، كما أنَّ معنى المُفردة يختلف بحسب السِّياق.[29]

وبذلك فإنَّ الحصيلةَ اللُّغويَّة التي يمكن تمثليها بالصورة قليلة جداً ولا تغطي إلا جانباً ضيقاً من المُفردات ذات الدَّلالات الحسيَّة، وقمنا بوضع قائمة مُكوَّنة منها ضمن برنامج الصوتيات العربيّة، تجاوزت التسعمائة كلمة بقليل.

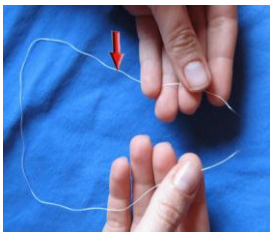
ولكن حتى الصورة لم تُعبِّر عن دلالة بعض الكلمات ذات الدَّلالات الحسيَّة بمفردها، إذْ كان لابدَّ من التدخُّل وتعديلها، كي تُصبحَ دلالتها أكثر دقَّةً، فمثلاً: نجد الصور في السطر الأول التالي للكلمات: جَمَل، دَجَاجة، ذُرَة، مُعبرة عن دلالتها، ولكنَّها ليست كذلك في صور كلمات السطر الثاني: جَبل، حَبل خُطْوة، دون تدخلٍ ورسمِ سهم أحمر على الصورة نفسها.

جَمَل

دَجَاجَة

ذُرَة

جَبل


خَيْط

خُطْوَة

2- توظيف دور السِّياق في فهم دلالة الكلمات:

إذا كانت الصورة تُساعد في فهم دلالة المُفردات ذات الدَّلالات الحسيَّة فقط، فذلكَ غيرُ كافٍ لتعلُّمِ اللُّغة، ثُمَّ إنَّ المُفردات ليست منعزلة عن بعضها بل يُفهم معناها اللُّغويّ من خلال السِّياق، فَيُؤكِّدُ المختصُّون في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة وتعلُّمها على دور السِّياق اللغويِّ، في اختيار المُفردات المُناسبة لكلِّ مستوٍ من مستويات المُتعلمين، وبوجوب كون السِّياق مجالا للمُلاحظة التي تتيحُ إمكانية التقويم.[30]

فَإذا كانت الغاية من تمثُّل الموقف التعليميِّ هي إكساب المُتعلِّم القدرة على الوظيفة التواصليَّة للغة، مع ما يُرافق ذلك من إشراب المُتعلِّم الأنماط الثقافيَّة العربيّة، فإنَّ تحققَّ تلك الغاية لن يتمَّ إلا بفهم المعنى في الإطار الثقافيّ العربيّ بعامَّةٍ، ولذلك فإنَّ دلالة المُفردات العربيّة حتى الحسيَّة منها لا ينفصل عن سياقها اللُّغويّ بعامة، فالسياق هو الذي «يُساعد في كشف معنى الكلمة نتيجة الوضع المُتفق عليه بين المُتكلم والسامع»،[31] ومن هنا يقول اللُّغويّ فيرث: «معاني المُفردات لا تُفهم إلا من خلال التصاحبات»[32] وذهب اللُّغويّ الفرنسي مبييه إلى «أنَّ الكلمة الحقيقية هي الكلمة في السِّياق».[33]

ولكن تعلم المُفردة ضمن سياق مُعين يَفرِضُ مبدأ الأولوية، أو تعليم اللُّغة لأغراض خاصَّة، وفي كلتا الحالتين لابدَّ من اعتماد مبدأ الشيوع، إما الشيوع العام، وإما الشيوع في التخصص المطلوب، ولا يتحقق كلا الأمرين إلا بتوظيف مُعطيات علم الذخائر اللُّغويَّة، في إنتاج مدونة قوائم مُفردات تُرتب وفق تواتر شيوعها في الكلام، مُراعية مبدأ تساوقها مع بعضها، إذْ مما يتحقق بِالسِّياق:

المَسكوكات اللُّغويَّة:

هي مجموعة من الكلمات التي تميل إلى الارتباط ببعضها بعضاً بحكم الاستعمال، فالمسكوكات اللُّغويَّة هي لفظتان، أو أكثر، مُتلاصقتان مُتضامتان دائماً في الاستعمال اللغويّ، ويتكرر شيوعها وتواترها في الكلام بحيث تصبحان وكأنهما لفظة واحدة، «فهي إذن تعابير تشكَّلت لغايات تداوليَّة، وبناؤها لا يعتمد على قوانين التركيب المعروفة في الجمل العادية، لأنَّها جامدة على صورة واحدة ...»[34] وأسماها المرحوم الدكتور أحمد مختار عمر بِـ (الرصف أو النظم) عندَ حديثه عن النظرية السِّياقية،[35] وأطلق علها الدكتور تمام حسان اسم (العبارة المعيارية) و(العبارة الشائعة) [36]وقصد بها عبارات الوداع، والاستقبال، والتحية والتهنئة، والرجاء والترحم.

فهي وحدة دلاليَّة لا يمكن إلاَّ أنْ نعدَّها لفظة واحدة فلا يمكن أنْ نُغيِّر فيها بالحذف، أو بالاستبدال، أو بالتقديم والتأخير فمثلا: بكل سرور لا يمكن أنْ نقول: بسرور، أو بالسرور كله...

فإذا علمنا أنَّ نسبة وجود المسكوكات في الاستعمال اللُّغويّ تفوق الـ 40 بالمئة[37] فإننا ندرك أهميتها في زيادة الحصيلة اللُّغويَّة لدى متعلم العربيّة من الناطقين بغيرها، وبخاصة بعد ربطها بالمواقف الحياتيَّة الاجتماعيّة للغة، ولكن علينا أنْ نكون حذرين في التعامل مع بعض أنواعها[38] في تناسبها مع مستوى المُبتدئ؛ فمثلاً: ما يرتبط منها بالمواقف الحياتية المُباشرة والتي تخدم الحوار من مثل عبارات الترحيب، وتبادل التحية، والدعاء (أهلا وسهلا، السلام عليكم، حيَّاك الله، شكراً جزيلا، باليمن والسعادة، رحمه الله ...) فإنَّه ضروري جداً من أجلِ زيادة الحصيلة اللُّغويَّة، وأما الأنواع الأخرى منه وبخاصة ما يحمل معنى مجازياً مثل: لقي حتفه، ولا دخان بلا نار، وإن الطيور على أشكالها تقع، أو بعد العسر يسر، عاد بخفي حُنين، أسلم رجليه للريح، وضعت الحربُ أوزارها، بعيد المنال ... فمن الصعب على المبتدئ التعامل معها وفهمها، ولكن من الضروري استثمارها وبخاصةٍ في المُستويات المُتقدمة، وكذلك الأمر بالنسبة إلى المُفردات التي تتساوق مع مفردات أخرى: نحو: ارتكب جريمة،[39] ضرب العملة، تشريح الجثة، أكل الدهر عليه وشرب، اغرورقت عيناه، الريح العاصف، البرد القارس، الحر اللافح، البشرة الناعمة، والغصن اللدن، والكأس الدهاق .... فهي أيضا صعبة الفهم على مُتعلم المُستوى الأول؛ وإن كان ورودها في سياق النصوص يجب أن يكونَ طبيعياً، فمثلاً: «لماذا نقول: يرتدي ملابس ويضع قبعة في حين أنه لا يمكننا أن نقول: يضع ملابس ويرتدي قبعة»[40] ... وكل ذلك من المعلومات التي يجب استيعابها جيداً حتى يتمكن الدارس من استخدام لغة من اللغات.

فلا شكَّ أنَّ إكساب مُتعلم العربيّة من غير الناطقين بها جزءاً لا بأس به من المسكوكات اللُّغويَّة المُرتبطة بالمواقف الحياتية الوظيفية يزيد من ثروته اللُّغويَّة ويمنحه قدرة كبيرةً على فهم المعنى وإيصاله، وتمثله في المواقف المُراد تعليمه إياه، ولذلك فإن حصر تلك المسكوكات

بتطبيق علم الذخائر اللُّغويَّة، وتصنيفها بما يتناسب مع السِّياقات الثقافيَّة العربيَّة، وتحديد ما يتناسبُ منها مع المستوى المَطلوب من مستويات تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ووضعها بين يدي مؤلفي المناهج لاستثمارها في صياغة نصوص حواريَّة يحققُ خطوةً جبَّارة في سبيل زيادة الحصيلة اللُّغويَّة، على أنَّ دور المُعلِّم مهمٌ في إيصالها إلى المُتعلّم، فمثلاً؛ يمكن تصنيفها بما يتعلَّق بِـ:

- سياق الحوار العادي: أهلا وسهلا، على الرحب والسعة، مع السلامة، شاء أم أبى، على مرمى حجر ... وهذا السِّياق هو مهم جداً في صياغة النصوص الحوارية.
- سياق ديني: بسم الله الرحمن الرحيم، صدق الله العظيم، مع العسر يسر، لا جزاء ولا شكورا، عابر سبيل، السلام عليكم، الفُلك المَشحون، الملح الأجاج، ...
- سياق ثقافي تُراثي: عاد بخفي حُنين، أطفال الحجارة، عملية السلام، لا ناقة لي ولا جمل، بعيد المنال ...
- سياق لغة أدبية: طاب لي المُقام، شدَّ راحلته، أسلم رجليه للريح، ضحك بملء فيه ... وهكذا ....

3- توظيف الألفاظ العربيّة الداخلة في اللغات المتأثرة بالعربيّة:

ثمة هدفان رئيسيان لانتشار اللُّغة العربيّة في العالم: الأول التجاري وخاصة في إفريقيا، والثاني ديني فهي لغة دين في أجزاء كبيرة من العالم وخاصة في إفريقيا، وتركيا، وإيران، وماليزيا وأندونيسيا، وباكستان، وبعض الجمهوريات الروسية، ويُلاحظ أنَّ العربيّة أثَّرت في ثماني لُغات عالميَّة ممتدَّة على قارات متعدِّدة من حيثُ إقراضها الألفاظ والكلمات المختلفة.[41] فمثلاً:

عددُ الكلماتِ العربيّة في الإندونيسية الحديثة كبير جداً فأكثر من ثلاثة آلاف كلمة يمكن ردها إلى أصل عربي تتوزعُ على مجالات مُتعددة ديني، وسياسي، وفلسفي، وعلمي، وتعليمي، وطبي ... وربما وردت تلك المُفردات عن طريق الوسيط الفارسي كما يُستدل من تحليل تلك المُفردات، فمثلاً اندمج صوتا العين والهمزة في معظم الكلمات العربيّة المُقترضة في الأندونيسية ومثلتهما كتابياً بصوت واحد، كما كانت الحال في الفارسية، كما تتنوع تلك الكلمات من تعبيرات كاملة مثل (صلة الرحم) إلى سوابق ولواحق مثل ياء النسبة، إلى أسماء وأفعال.[42]

ويُذكر أن من أهداف تعليم اللُّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة في الإيران التعرُّف على العلاقة الوثيقة بين اللُّغتين الفارسية والعربيّة، والقدرة على استخدام الكلمات العربيّة الوفيرة في اللُّغة الفارسية.[43]

فَكمية الكلمات العربيّة في الفارسية كبيرة جداً ولا تقتصر على المجالات الأدبية بل تصل إلى اللُّغة اليومية، ومعظم الكلمات الفارسية المقترضة من العربيّة هي كلمات معنويَّة،

وتنتمي إلى مجالات متعدِّدة أيضاً أغلبها ديني، وعلمي وأدبي، وأخذت الفارسية تلك الكلمات ببنيتها الصرفية العربيّة نفسها، وبأدوات الجمع العربيّة نفسها.[44]

أفلا نستطيع توظيف تلك المُفردات في صياغة مواقف تعليميَّة حواريَّة حيَّة موجهة لأبناء تلك اللُّغات عند تعليمهم العربيّة، بعد جمع قوائمهما وفق علم الذخائر اللُّغويَّة ووضعها بين يدي المُعلِّم، لأنَّه من غير الممكن إنشاء منهاج خاصٍّ لكل جنسيَّة من جنسيات الطلبة الذين يودون تعلُّم العربيّة، وإن كان ذلك ممكناً لأغراض صناعيَّة خاصَّة، أو إن كان عددُ راغبي تعلم العربيّة منهم كبيراً جداً على نحو ما نجد عند الإيرانيين مثلا.

التوصيات:

إنَّ زيادة الحصيلة اللُّغويَّة عند مُتعلمي العربيّة من غير الناطقين بها من المُفردات لا يتحقَّق إلا باختيار ألفاظٍ مُناسبةٍ لسياق المواقف التعليميَّةِ الحيَّة، التي تعكس الأنماط الثقافيَّة العربيّة، وفق تواتر شيوعها، وتحديد ذلك الشيوع لن يتمَّ إلاَّ بتوظيف مُعطيات علم الذخائر اللُّغويَّة، وتطبيق ذلك على المسكوكات اللغوية المُناسبة، والألفاظ المُتساوقة مع بعضها، والكلمات العربيّة في اللغات العالمية.

الحواشي والتعليقات

[1] – قضايا راهنة للغة العربية، د. محمود أحمد السيد، ، (الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق 2016)، ص 34 – 36.

2 – السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية، أ. د. محمود فهمي حجازي، مقال في مجلة الحياة الفكرية عدد خاص اللغة العربية واقعاً وآفاقاً، وزارة الثقافة دمشق العدد 2، 2009.

3 – في رحاب لغتنا العربية واقعا وتجديدا ونموذجا للارتقاء، د. محمود أحمد السيد، (الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق 2017)، ص 122.

4 – القاموس المحيط، الفيروز آبادي ، نقلا عن الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، د. أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة 212، آب 1996)، ص 4.

5 – الحصيلة اللغوية، ص 39.

6 – فاعلية استخدام استراتيجية الصور التفسيرية في تنمية المُفردات ومهارات الصرف والنحو للغة العربية لدى طلبة المدارس الثانوية في كرمانشاه، إبراهيم نامداري، يوسف نظري، حسين عالي مهر، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الثانية، العدد الرابع ربيع وصيف 1440/1397، صادرة عن الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وأدابها، وجامعة شيراز، ص 131.

7 – دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورح الله صيادي نجاد، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، (السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء 1396، 1439)، ص 124.

8 – الأسس المُعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. رشدي أحمد طعيمة، (جَامعة أم القرى، مكة المكرَّمة، 1982)، ص19 – 20، وتُنظَر ملاحظة د. محمود أحمد السيد في كتابه: في رحاب لغتنا العربية واقعا، وتجدبدا، ونموذجا للارتقاء، (الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2017)، ص 250.

9 – ينظر على سبيل المثال لا الحصر سلسلة (الطريق إلى العربية في خمسة أجزاء)، الصادرة عن فنار (مركز قطر الثقافي الإسلامي) كما ذُكِرَ في المقدمة، وهي انطلقت من المفردات، وليس من المقطع الصوتي، ويُنظَر: دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. ف. عبد الرحيم، المملكة العربية السعودية، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة 1418.

10 – الأسس المُعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. رشدي أحمد طعيمة، ص 24، والفصل الثالث 59– 161.

11 – علم الذخائر اللغوية، خوانغ تشانغ نينغ، لي جوان تزي، ترجمة هشام موسى المالكي، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2016، ص 7 مقدمة المترجم.

12 – المرجع نفسه ص 26.

13 – المرجع نفسه ص 27، ويُنظَر: ص 101 – 134 حيثُ عرض أمثلة عن إنشاء ذخائر لغوية في العالم.

14 – المرجع نفسه ص 31.

15– المرجع نفسه ص 53، ويُنظر ص 318 استقراء كلمة deal.

16 – المرجع نفسه ص 289 – 290.

17 – قضايا راهنة للغة العربية، د. محمود أحمد السيد، ص 161.

18 – المرجع نفسه ص 173 – 192.

19 – الحصيلة اللغوية ص 261 وما بعدها.

20 – المرجع نفسه ص 279 وما بعدها.

21 – دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورح الله صيادي نجاد، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 124 – 125.

22 – نقلا عن: فاعلية استخدام استراتيجية الصور التفسيرية في تنمية المُفردات ومهارات الصرف والنحو للغة العربية لدى طلبة المدارس الثانوية في كرمانشاه ص 135.

23 – تقنيات التعليم فخر الدين القلا محمد وحيد صيام (دمشق: كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، 1995) ص 382.

24 – تقنيات التعليم الذاتي والتعليم عن بعد، (د. فخر الدين القلا، د. أمل الأحمد، ود. عدنان أبو عمشة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية 2004 – 2005). ص 153.

[25] – (ج. لورانس نجار)، الوسائط المتعددة ترجمة فخر الدين القلا، وإلياس أبو يونس، (الحاسوب المعلوماتي والتقنيات، السنة التاسعة، العدد الثامن والثمانون، شباط 2000 مركز المعلومات القومي دمشق) ص 66 – 67.

26 – تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، د. دلال ملحس استيتية، ود. عمر موسى سرحان، (عمان: دار وائل للنشر، ط1، 2007) ص 35.

27 – نقلا عن: فاعلية استخدام استراتيجية الصور التفسيرية في تنمية المُفردات ومهارات الصرف والنحو للغة العربية لدى طلبة المدارس الثانوية في كرمانشاه ص 132.

28 – تعليم الصوتيات العربية وتعلّمها بالحاسوب، د. ماهر عيسى حبيب، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية المجلد 32، العدد2، 2010، ص 73.

29 – دور السياق اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورح الله صيادي نجاد، مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 120.

30 – في رحاب لغتنا العربية واقعا، وتجدبدا، ونموذجا للارتقاء، د. محمود أحمد السيد، ص 251.

31 – التنافر الصوتي والظواهر السياقية، د. عبد الواحد حسن الشيخ، (مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، ط1، 1999) ص 30.

32 – علم الذخائر اللغوية، خوانغ تشانغ نينغ، لي جوان تزي، ترجمة هشام موسى المالكي، ص 316.

33 – اللسان العربي وقضايا معاصرة ، عمار ساسي، (دار المعارف 2000)، ص 131.

34 – في بيداغوجية اللغة العربية الرصيد المعجمي الحي، (مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002)، ص 116.

35 – علم الدلالة، أحمد مختار عمر، (دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1985)، ص 74.

36 – اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، (دار الثقافة المغرب، 1994)، ص 216.

37 – في بيداغوجية اللغة العربية الرصيد المعجمي الحي، ص 116.

38 – لمزيد من التفصيل في أنواع المسكوكات يُنظر: علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر، ص 33 – 34.

39 – علم الذخائر اللغوية، ص 333، وأسماها بالتصاحبات اللغوية.

40 – المرجع نفسه ص 331.

41 – قضايا راهنة للغة العربية، د. محمود أحمد السيد، ص 42.

42 – اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، كيس فرستيغ، ترجمة محمد الشرقاوي، (المشروع القومي للترجمة العدد 443، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1 2003) ص 280.

43 – فاعلية استخدام استراتيجية الصور التفسيرية في تنمية المُفردات ومهارات الصرف والنحو للغة العربية لدى طلبة المدارس الثانوية في كرمانشاه ص 131.

44 – اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، كيس فرستيغ، ترجمة محمد الشرقاوي، ص 272 وما بعدها، وينظر ص 244 عربية مالطة، وص 251 عربية أوزبكستان وأفغانستان، وص 277، اللغة العربية في القارة الهندية.

د ماهر عيسى حبيب
كلية الآداب – جامعة طرطوس