

قضايا لسانية

**في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**

**محمد حمدان مرزوق الرقب**

**بسم** **الله الرحمن الرحيم**

**قضايا لسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**

***ملحوظة: نشر هذا البحثُ في إحدى المجلات العلمية، وارتأيتُ أنا صاحبَ البحث أن أنشره هنا في موقع الألوكة الرائد؛ لينتشر النفع وأن يصل إلى أكبر عدد من المهتمين باللغة العربية المعتنين بتدريسها.***

ملخّص:

على أهميّة التأهيل التربويّ اللازم توافره في معلم اللغة العربية، لا سيما من يضطلع بتدريسها للناطقين بغيرها، فإنّ ثمة قضايا لسانيّة لا تقلّ في مكانتها عن الأدواتِ الأخرى، فاللسانُ حاملٌ للثقافةِ وعاكسٌ لنظرة المجتمع إلى العالَم الخارجيّ، وبذلك فإنّ البحث يحاول أن يجلّي بعض المقولات اللسانية التي من شأنها أن ترفد المعلّم **بقضايا معرفيّة ضروريّة قد تكون غائبة عنه**، فتسهّل أمامه طريق تقديم المادة اللغوية للمتعلّم، وتكشف له عن تكامل لسانيّ بين مستويات اللغة وتعدّد أغراضها وتنوّع وظائفها، فيغدو البحث بعدئذٍ دليلًا إلى تلمّس كلّ قضيّة لسانيّة جديدة يراها المعلّم ملحّة، وتبحث هذه الدراسة في قضايا لسانية متعددة، مثل: أفعال الكلام، والتداوليّة، والتلازم اللفظي، والانغماس الثقافيّ اللغويّ، ووظائف اللغة، وغيرها، تنعكس آثارها إيجابًا إن أحسن المعلم الاعتناء بها، وانتهى البحث إلى حزمة من النتائج المرجوّة، من مثل أنّ توجيه الأنظار إلى القضايا اللسانية المتجددة في حقل التعليميات يفيد المعلم والمتعلم معًا، فيقطفان معًا ثمرة هذه التطبيقات.

المقدمة:

هذا بحثٌ مستأنَفٌ منْ قِبَلِ أن تجدّدَ الأوضاع في العالَم وازدياد وتيرتها بما تحمله من أوجهٍ لازمة للتغيير يؤثّر في تجدّد المُواضعاتِ والمثاقفات التي تتشابك معها؛ فالأزماتُ المطلّةُ على الواقع، وما تتضمّنه من تغييراتٍ قسريّةٍ في التركيبات المعرفية، لأيّ حقلٍ من الحقول تستنهضُ الهمم وتقوّي العزائم في الخروج بمقاصدَ تتأقلم ومنعرجاتِها، وبمواكبة كلّ جديد سائغٍ، وهذا شأنُ العلوم كلّها، ففرصُ التحديث المستمرّ تطلّ برأسها كلّ حين، فيقع في النّفس أنّ الاكتفاء بالقديم وحده لم يعد مقبولًا، فتحتّمَ في ضوء هذا أن ينهد أرباب المعارف لتقبّل ما استجدّ، رغبةً في تمثّله تمثيلًا ملائمًا في تطبيقاتهم ودرسهم.

وقد كَثُر الحديثُ عن المعلّم بوصفه محورَ العمليّة التعليمية كما يصرّ بعضُ التربويّين على ذلك، وإن كانت ثمة دراساتٌ مغايرة تبيّن أنّ الطالبَ محورُ العملية لا المعلّم، وهذا مقبول مع احتراسِ أنّ المعلم هو حجرُ الزاوية في العملية كلِّها، وهو مسيّرها وقائدُها وربّانها، وغيرها من الألفاظ التي ترفع من شأنه، وتُعلي من خَطره، وتستثمر وجوده في دفع عجلة التعلّم دفْعًا حثيثًا تلقاءَ التقدّم والتطوّر والإبداع.

واللغة العربيّة بوصفها إحْدى اللغات العريقات في العالَم، تنتشر انتشارًا كبيرًا، وبصورةٍ غيرِ مسبوقة، وفي ظلّ هذا الملحظ الذي يحسّه كثيرٌ من الخبراء والتربويين وعلماءِ اللغةِ التطبيقيين منهم والمنظّرين، كان لزامًا أن يُهيّأ لرفع كلمةِ اللغة، وسعيًا في تعليمها تعليمًا قائمًا على المنهجية والعلمية والصحّة، وأن نبيّن، بإيجازٍ، صفاتِ معلّم اللغة العربية، وبصورةٍ خاصّة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالناطقون باللغة الأمّ، بحكم العادات اللغوية المتمكّنة فيهم، أو التي اكتسبوها اكتسابًا فطريّا، كما ترى المدرسة العقليّة عند تشومسكي وأنصاره، قد لا يتنبّهون لكثيرٍ من أصول اللغة وأساليب تعلّمها، أمّا الناطقون بغير اللغة الأمّ، فشأنهم مختلف، ولذا نوضّح هنا، على عجلةٍ، أهمّ الخصائص والصفات التي ينبغي أن تتوافر في معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمواجهة التحديات الجديدة التي من المفترض أن يتعرّض لها في أثناء أدائه مهمّاته؛ ذلك أنّ الطلاب الناطقين بغير العربيّة حديثو عهد باللغة المستهدفة، افتراضًا، وبذلك فإن المهاراتِ والعناصرَ اللغويةَ ستكون عليهم جديدة، وقدْ يُفجَأ المعلّمُ بأسئلةٍ دقيقة ترد على خواطرهم لم يفكّر بها من قبلُ، ويقرّ البحثُ بكثرة البحوث والدراسات التي عالجتْ هذا الموضوع، وعلى قدرٍ كبير من التنوّع، وليس من وُكدِ هذا البحث أنْ يُعيد ذكرَ خصائص المعلّم المبثوثة في المدوّنات والكتب والدراسات، ولكنْ ينظرُ باهتمامٍ إلى أبرز الخصائصِ المبتغاة في المعلّم كي يكون متميّزًا، وتأسيسًا عليه يَطْرَحُ البحث بَعْضَ الخَصَائصِ اللسانية التي لم تُطْرَحْ، حسب ظنّه، من قبلُ، فيصل الجهود السابقة بجهد مُستحدثٍ مستأنفٍ، على طريق التكامل والتطوير المستمرّ، كما يشيرُ البحثُ إلى طرحه خصائصَ عامّةً تنطبق على المعلّم أيّا كان تخصّصُه ومجالُه، وخصائصَ خاصّةً يجدرُ وجودُها في معلّم اللغة العربيّة، وخصائصَ أخصَّ خليق بمعلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها أن يتمثّلها، وقد اتّكأ البحث على المنهج الوصفيّ التحليليّ، بالإضافةِ إلى المنهج القائمِ على الملاحظة في بعضِ نقاطه المطروحة. وبناءً على ما سبق توصّلَ البحث إلى مجموعةٍ من القضايا اللسانيّة التي تهمّ المعلّم.

**مشكلة البحث وأسئلته:**

تبدو مشكلة البحث في حقل التعليمِ من المَهَمّات الضرورية التي تقع على عاتق الخبراء والباحثين، فيطرحُ البحثُ استكمالًا للجهود السابقة مشكلةَ تأهيل معلّم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وأدائه داخل الغرفة الصفية، وتكوينه العلمي والتربويّ، وعليه فإنّ السؤال المطروح في هذا الصدد: ما الشروط الضرورية التي ينبغي أن يتوفّر عليها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

**فرضيات البحث**:

بناءً على منهجِ الملاحظةِ والتجريب، يفترض البحث أنّ معلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها يتميّز بخصائصَ لسانية وتربوية تؤهله للاضطلاع بالتدريس اضطلاعًا مثمرًا، من مثل: التأصيل العلميّ والتأصيل التربويّ، والتميز بثقافة عامّة مناسبة، وكذا معرفته بأظهرِ المعارف اللسانية، مثل: التداولية والتعليم، والألعاب اللغوية، والإفادة من أفعال الكلام وتطبيقها في التدريس.

1. **التأصيل العلميّ**:

مؤدّاه النظرُ في دقائق المسائلِ وأصولِها، والنظرُ في علم الأصول والفروع، كيما يُجاب عن أيّ سؤال قد يعرض له، فالطلاب الذين وصلوا إلى مستوياتٍ عليا في تعلّم اللغة يحوجهم النظر إلى مسائل نحوية وصرفية معيّنة، ويمكن أن يتولّد لديهم فضولٌ معرفي فيسألوا عن أشياءَ قد تغيب عن الذهنِ المقدرةُ على الإجابة عنه، مثل: ما معنى: لا محلّ له من الإعراب؟ أو: ما معنى الصفة المشبّهة؟ أو: ما معنى السالم في قوله: جمع المذكّر السالم؟ أو: ما سبب حذف الهمزة في مضارع كلمة (رأى) خلافا للقاعدة المطردة، وهي إثبات حروف الفعل الماضي وإدخال حرف المضارعة عليه، مثل: شرب يشرب وعرف يعرف؟

والتأصيلُ العلمي يحتّم على المعلّم ألا يلحنَ في اللغة العربية، ما استطاع إلى ذلك سبيلا، كتابةً أو قراءةً أو محادثةً، ولا يعني هذا أن يكونَ عالمًا باللغةِ نحوِها وصرفِها وبلاغتها وآدابها، ولكنّ استعدادَ المعلّم المسبّق وتأهيله العلميّ المتمكن يجنّبه كثيرًا من المسائل الشائكة التي قد يتعرّض لها، وقد أشار إلى قريبٍ من هذا المعنى ما نُسِبَ إلى الخليل بن أحمد الفراهيديّ (ت175هـ) إذ قال: "لا يُوصَل من النحو إلى ما يُحتاجُ إليه إلّا بقراءة ما لا يُحتاج إليه، وهذا يقتضي التبحّر فيه" (الشنتريني: 1995)

وقد جرى الحديث عن مقولة لسانية تتعلق بثنائية الكفاية والأداء؛ فيرى تشومسكيّ أنّ الكفاية تعني معرفة المتكلّم بلغته، وأن الأداء ما ينتج عن هذه المعرفة من كلامٍ متحقّق في مواقف ملموسة (العبد: 2014)، والمعنيُّ في هذه الثنائيّة نقطةٌ مهمّةٌ مفادها أنّ تمكّن الناطق باللغةِ الأمّ من مستوياتها المتعدّدة تمكّنا نظريّا يسهم في انعكاسه على الأداء اللغويّ التطبيقيّ، فتتواءم معرفته اللسانيّة المختزنة في ذهنه مع ممارسته التطبيقيّة في المواقف الاتّصاليّة المختلفة؛ ما يعصمُه من الوقوع في الأخطاءِ والعثرات اللغويّة. ويخلق بمعلم اللغة العربيّة أن يكونَ متأطّرًا بإطارٍ لسانيّ نظريّ يُترجمه أداءٌ تواصليّ خالٍ من اللحنِ، مع احتراسِ ألّا تكونَ هذه المعرفة النظريّة استعراضًا لغويّا مُفارقًا واقعَ الحياة الاتّصاليّ، ويتأسّس على هذا أن يتقن اللغةَ التي يدرّسها، وأن يكون قادرًا على شرحِ نظامها، بأصواتها وصرفها وكلماتها وجملها، وأبنية الخطاب فيها (براون: 1994)

1. المعرفة بعلم الأصوات:

لا شكّ أنّ طرائقَ تعليمِ اللغة العربية لها فلسفات ومذاهبُ ومدارسُ متعددةٌ، وقد يحتاج المعلم إلى أن يعلّم الحروف وأن يبدأ تدريسه بها في مستويات مبتدئة[[1]](#footnote-1)، ويعدّ توفّر المعلّم على مادّة لسانيّة صوتيّة نظريّة سببًا من الأسباب الموصلة إلى تمثّل الأصوات في معالجتها التطبيقيّة، ولذلك تحتمّ أن يدركَ خصائصَ الأصوات ومخارجَ الحروف، وأن ينطقها نطقًا سليمًا، وأن يقدّمها إلى المتعلّم تقديمًا صحيحًا ناجحًا متوسّلا، في ذلك، بالأمثلة السياقيّة الصّالحة، فيعرف خصائص الصوت المجهور والصوت المهموس والصوت الانفجاري والصوت الرخو، والفرق بين الأصوات المتقاربة في المخارج مثل حرف السين والصاد والقاف والكاف والحاء والهاء والهمزة، وأن يبذل جهوده كلّها من أجل التأكد من قدرة المتعلم على نطقها نطقا صحيحًا أو قريبًا من الصحة بحيث لا يغيّر معنى الكلمة ودلالتها، فالجملتان:

**زرتُ الهَرَم**

**زرتُ الحَرَم**

مختلفتان من حيث الدلالة، فالمكان الأوّل (الهرم) يوجد في دولة مصر، أمّا (الحَرَم) في الجملة الثانية فموجود في المملكة العربية السعوديّة، ولذا وجب التنبّه إلى معرفة الفونيم الذي قد يغيّر معنى الجملة كلّها ودلالتها، فيحرص المتعلّم على أدائه أداءً سليمًا.

كما يحسنُ أن يتخلّص المعلّم من آثارِ لهجته المحكيّة؛ إذ إنّ الصوتَ المتردّد على سمع الطالب يترسّخ بكثرة التكرار والتمرين، وتعرّضُ الطالبِ الصحيحُ للأصواتِ مَرامٌ مهمّ في تعليم المستوى الصوتيّ. وقد ألمعَ البحثُ قبلَ قليل إلى أنّ الاتجاه إلى تعليم الأصوات بتوسّل الأمثلة السياقيّة الصالحة للاستعمال يحقّق منافعَ كثيرةً، لعلّ أهمّها النظرُ إلى اللغة بوصفها كيانًا كاملًا لا يقبلُ التجزئة ولا التقسيم، ذلك أنّ "اللغة لا تتكوّن من أنظمة منفصلٌ بعضها عن بعضٍ، بل تتشابكُ وتتداخلُ مكوّنةً شبكة من نظامٍ أعمَّ يفضي فيه بعضُ الأنظمة إلى بعضٍ" (نحلة: 2001)

والاعتناء بالنبر له أهمية في حقل التعليم، فقد أوضح سمير إستيتية أنّ على عاتق معلم اللغة الثانية مسؤولية تعليم النبر، في موقعه الصحيح، ذلك أنّه ضروريّ لأسبابٍ أجملَها في أنّ اللغات النبريّة لا يستقيم المعنى فيها إلا بكونه نتيجة لوقوع النبر على مقطع معيّن، وقد ألمحَ إلى أنه من اليسير تعلّم النبر فهو واضح المعالم، يعضده النظامُ الكتابيّ، كالتشديد والإطالة. (استيتية: 2004)

1. الاطّلاع الواسع:

ليس من نافلةِ القول أنْ نعتدّ الثقافة الواسعة أَمارةً على سعة اطلاع المعلّم، بل من الفروض الواجبة عليه أن يطّلعَ على كثير من العلوم والمعارف، مثل علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأعصاب وعلم الجغرافيا، والأنثروبولوجيا وحتّى علم المنطق، وما يتصّل بين علوم اللغة وبينها من وشائجَ، وهي تسمى العلوم البينية: مثل: علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الحاسوبي وعلم اللغة العصبي وعلم اللغة الجغرافيّ، فينظر في أثر اللغة في هذه العلوم، إضافة إلى الاطلاع على عادات الشعوب والأمم التي يدرّس طلابها، فيسهل عليه التعامل معهم والتواصل الفعّال، فالطالب الذي يشعر أنّ المعلم يهتمّ بثقافته وحضارته وعاداته وتقاليده ويحترمها، فإنه يقبل على الدرس بهمّة وخفّة ونشاط، وليست الغرفة الصفية تمثيلًا للمعارف اللسانية فحسبُ، بل قد تثار فيها نقاشاتٌ ترتدّ إلى اختلاف الثقافات، ويمكن أن تُقرع الحجّة بالحجّة ويُقنعَ طرفٌ طرفًا آخرَ بوسائلَ حجاجيةٍ منطقيّةٍ صحيحةٍ، فيكشف المعلم إذا ما نظر إلى هذه المعارف نظرةَ ضرورةٍ عن رؤية ثقافيّة شاملة، ينطلق منها في أيّ حوارٍ قد يُدار.

1. الإفادة من التداوليّة:

قصدت إفراد هذه النقطة نظرًا لأهمية علم التداولية، ومنزلتها في اللسانيات التطبيقية، فهي علم استخدام اللغة في واقعها الاستعماليّ المعيش، فلم يعد الدرس مجرّد استظهارٍ للقواعد النحويّة والصرفيّة واشتقاق المصادر من الأفعال أو العكس، ولا مجرّد إعراب الكلمة اسْمًا كانت أم فعلا أم حرفًا، فعلم التداولية يتجاوز هذه المسائل، ويعبرها ويهتمّ، فضلًا عن اللغة المكتوبة، بحديث الناطقين باللغة، وما يتّصل به من إيماءات وإشارات هي في الأصل لغة غير منطوقة، فيعرف المتعلّم القصد المخفيّ وراء الكلام لا ظاهرَه فقط، فثمة أساليبُ كثيرة لا يقصد المتكلّم منها ظاهرَ لفظها، بل يمكن أن تعبّر عن دلالاتٍ أخرى انزاحت عن أصل الوضع، مثل:

* هل تذهب معي إلى الحفلة الليلة؟
* هذه الليلة سأستقبل أخي في المطار.
* لا مشكلة.

هذا الحوار القصير نستشفّ منه أن المتحدث الأوّل يلتمس من المتحدّث الثاني أن يرافقه إلى حفلة تجري هذه الليلة، ولكنّ المتحدّث الثاني اعتذر سيستقبل أخاه في الليلة نفسها، فهو لم يعتذر صراحةً عن عدم الحضور، لكن فُهِمَ من كلامِه أنه لا يستطيع أن يرافق صديقه لهذه العلة، وهذا ما يسمّى التداول (في أسهل صوره).

وما يتّصل بتطبيق التداولية في الشرح مهمّ، فالنصوص المصنوعة قد لا تلبي حاجات الدارسين الذين يرومون الوقوف على اللغة كما هي في واقعها المعيش والمستعمل، ولذلك تجد أنّ اللغة المعيارية والحوارات المثالية أو النموذجية قد تصيب الدارسين بخيبة أمل واضحة، فهم يدرسون نصوصًا في الدرس، وحينما يحتكّون بالناطقين باللغة يتفاجؤون بلغةٍ وأساليبَ لغويةٍ لم يتعلّموها ولم يدرسوها في الحجرة الصفيّة؛ ولذلك كانت مهمة المعلم الناجح أن يبذل جهودًا مضنية من أجل بناء الجسور بين اللغة المعيارية واللغة الوصفية؛ ذلك أنّ النحو الوظيفيّ فيه نحو طبيعيّ، فكلّ شيء فيه يمكن إيضاحه بالإحالة إلى طبيعة الاستعمال اللغويّ، وهو على ذلك ليس نحوًا شكليّا بحالٍ، بل هو نحوٌ استعماليّ، الوظيفة فيه لا ترادف الشكلَ بل الاستعمالَ (Hallidy: 1985).

1. الوقوف على القوانين اللغوية العامّة والإفادة منها:

فالنحو العربيّ قائمٌ على الأزواج المتلازمة، فالعنصر النحوي (المبتدأ) يحتاج إلى (خبر) يكمّل به معنى الجملة، كما أنّ (الفعل) يطلبُ (فاعلا) طلبًا يتوقّف عليه بناء الجملة وتأليفها، وكذلك (الحال) تحتاج إلى صاحبها، وأيضًا (حرف الجرّ) يفتقر لـ (الاسم المجرور) وهذا ما يسمّى التلازم النحويّ، فبالإضافة إلى أنّ هذا المفهوم يتغلغل في النحو تغلغلا مكينا، فإنّ الوقوف على الجانب الدلاليّ قضيّة ذات أهمية كبيرة، فمعرفة الألفاظ ومعانيها ودلالاتها مهمّ في انسجامها مع غيرها من الألفاظ، فيحتاج الفعل (شرب) مثلا إلى مسند إليه ينطبق عليه شروط دلالة الفعل؛ أي يحتاج إلى فاعل يتقبّل الشرب ويستسيغه، فلا نقول مثلا -على الحقيقة-:

شربَ الحاسوبُ كأسَ ماءٍ

إذ إنّ الحاسوب ليس كائنا حيّا يمكن أن يشرب الماء أو غيره من السوائل، ولا نقول مثلا:

شربَ محمدٌ الخُبْزَ

لأنّ الفاعل وإن كان متقبّلا لدلالة الفعل فإنه لم يستكمل شروطه في المفعول به المتمم لمعنى الجملة؛ ولذلك فإنّ الطلابَ الناطقين بغير العربيّة كثيرًا ما يخطئون في هذا الباب، فيسندون الألفاظ بعضها إلى بعض إسنادًا مغلوطًا، ولهذا فإنّ على المعلم الناجح الذي يروم طريق الإبداع والتميّز أن يتنبّه لهذه القضيّة الشائكة ويبذل جهده في بسطها أمام المتعلمين.

وقد عالجتْ بعضُ المدارس اللسانية الحديثة هذه القضيّة، مثل المدرسة التوزيعية في نحو المركبات المباشرة، إذ رأت أن الجملة في العلاقاتِ النحويّة تتكون من كلمات ومورفيمات، ومهمّةُ النحو دراسةُ بنية هذه التراكيب، وأشارت إلى أن من بين العلاقات التي تربط بين مركبات الجمة علاقةَ التلازم، فهي تربط مثلا بين صنف من الكلماتِ مثل: سار، جاء، ذهب، وصنف آخر مثل: فرس، رجل، صديق، فيستدعي ورود الأولى حضور عنصر من الثانية، فالفعل يستدعي فاعله أو نائب فاعله وكذلك الجار يتعلق بالمجرور، وحرف النداء بالمنادى، فهذه كلها علاقات تلازم (حركات:1998). وقد ألمح إلى قريبٍ من هذا سمير استيتية فتحدث عن كفاية الاختيار، وهي قدرةٌ تمكّن الفردَ من أن يختارَ من الأشياءِ أقربها، ومن المعاني أثقبها، ومن الألفاظ أنسبها، فبامتلاكها يتمكن الطالب من اختيار الكلمة المناسبة التي تفيده في أن يتجنب الخطأ إذا استعمل هذه الكلمة دون غيرها (استيتية: 2004)

1. التلازم اللفظي:

وهو قريب الصّلة من فكرة التلازم النحوي والتلازم الدلالي كما بيّنا في الفقرة السابقة، فمعلوم أن طولَ إلف الألفاظ بعضها ببعض يتولّد عنه تلازمٌ لفظيّ، فلا تنفصم بعض تلك الألفاظ عن بعض. وللتلازم اللفظي أقسامٌ كثيرة، منها: التعبيرات الاصطلاحية، والتعبيرات الشائعة، والمسكوكات، والأمثال، إذ لا يتوقّع السامع حينما ترد عليه لفظةٌ ما سماعَ لفظتها الأخرى الملازمة لها، مثل:

**قلب حياتَه رأسًا على عقِب.**

**أدّى الملكُ اليمينَ الدستوريّة.**

**يعدّ الاهتمام بالقضيّة الفلسطينيّة تحصيلُ حاصلٍ.**

**يرى بعضُ الخبراء أن أزمة كورونا طفت على السطحِ بفعلِ فاعلٍ.**

وتعدّ الصحف اليومية ونشرات الأخبار وبعض البرامج المقدمة باللغة الفصيحة معجمًا ضخمًا ومنجمًا قيّما في باب التلازم اللفظيّ إذا ما رام المدرّس أن يصل طلابه بواقع الحياة المعاصرة التي يعيشها أهلها وينأى بنفسه عن الأمثلة المصنوعة واللغة المعيارية، فالفرق كما أسلفنا كبير بين اللغة التي يجري تعلّمها داخل الحصة الدراسية واللغة التي يصطدم الناطق بغير العربية بها، ففي رأي البحثِ أنّ اللغةَ اليومية الوصفية مقبولةٌ، خصوصًا مع الفجوة الكبيرة بين اللغة الفصيحة واللغة العامية في كثيرٍ من الدول العربيّة، ولعلّ الفائدة المرجوّة من الاعتناء بهذه النقطة تنعكس إيجابًا على طريقة تعبير الطلاب في المحادثة أو في الكتابة، فتغنيه عن شرحٍ طويلٍ لما يقصده بأقلّ العبارات، وقد ذكر (**هاكوتا**) أن النماذج الجاهزة تساعد الدارسين على التعبير عن المعاني التي لا يستطيعون التعبير عنها باستخدام نظامهم اللغويّ، فهم يختزنونها في الذاكرة على شكل وحدات معجمية طويلة (براون: 1994)، فالظنّ أن استدخال المتلازمات اللفظية إلى عقل الطالب استدخالا مناسبًا ينمي الحصيلة اللغوية للطالب ويقرّب اللغة التي يتعلّمها من لغة الناطقين الأصليين باللغة، بالإضافة إلى تحسين طرق التعبير والتقليل قدر الإمكان من الأساليب الخطأ في التعبير اللغويّ.

1. المعرفة الجيدة بالتقابل اللغويّ وتحليل الأخطاءِ:

ذلك أنّ كلَّ لغةٍ لها نظامُها الخاصّ بها صوتا وصرفا ونحوا ودلالة وأسلوبًا، والمعلم الجيّد يعرف أوجه الاتّفاق والافتراق بين نظام اللغة العربية (المستهدفة) ونظام اللغة الأمّ لدى الناطق بغير العربيّة، ويمكن عن طريق التقابل اللغوي تذليل الصعوبات التي تعترض طريق التعلم والتعليم، وقد أوضح عبده الراجحيّ مقاصدَ التحليلِ التقابليّ المتمثّل في فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغاتِ، وفي التنبؤ بالمشكلاتِ التي تنتج عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات، وفي الإسهام في تطويرِ موادَّ دراسيّةٍ لتعليم اللغة الأجنبيّة (الراجحي: 1995)، مع احتراسِ أن التقابلَ اللغويّ يتحقّق بين مستوى واحد في لغتين: مثل التقابل اللغوي بين العربية والإنجليزية في بناء الجملة أو الصيغ الصرفيّة، وقد يُظنّ أن المسؤول عن تبنّي هذا الاتجاه الملحّ مصممو المناهج الدراسيّة فحسبُ، فالمعلّم أيضًا يمكن أن ينطلق من ملاحظة أوجه الاختلاف بين نظام اللغة العربيّة في مستوى الأصوات مثًلا فيصنّف الحروف المتشابهة بين نظام اللغة الأمّ ونظام اللغة الهدف، فيستدخلَها أوّلا إلى عقول الطلاب، ثمّ يتدرّج في تعليم الأصوات التي لا توجد في نظام لغته، وهذا ينطلق من رؤية تربوية مفادها الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى الغريب، وهكذا. كما أنه يمكن أن يساعدَ واضعي المقرر الدراسيّ في معالجة أوجه القصور الموجودة فيه، وأن يقدّم تغذية راجعة مستمرّة، بغيةَ معالجة القصور وتلافي الصعوبات التي قد يتعرض لها الطلاب. أما منهج تحليل الأخطاء فيقوم على فحصِ أداء الطلابِ والوقوف عليه من أجلِ تفسيره وتقديم حلولٍ ملائمة لمعالجته. ويمرّ هذا المنهج بمراحلَ ثلاث، هي: الاستقراء والتحليل والتفسير؛ إذ يجري استكشاف المواطن التي انزاحت فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الأداء اللغويّ الصائب، ثم تحليل الأسباب المؤدّية إلى هذه الأخطاء، ثم محاولة تفسيرها (طعيمة: 2004)، وتنضاف مرحلة رابعة حتمية تعدّ ثمرةَ المراحلِ الثلاث السابقة، تتعلق بمحاولةِ إيجادِ حلولٍ لتلك الأخطاء ووضع خططٍ علاجيةٍ منضبطة تنهض على آليّاتٍ منهجيّة مناسبة.

1. التواصل خارجَ الغرفة الصفيّة:

ذلك أنّ العلاقاتِ الإنسانيّةَ الطيّبة تزيد التآلف وتقوّي روابط التوادّ والاحترام بين الناس، وقد يستثمر المعلم هذا الجانب الإنساني المهمّ في بناءِ علاقاتٍ طيّبةٍ مع الدارسين خارجَ الغرفة الصفية، فيسأل عن أخبارهم ويزورهم ما وسعه الأمر، ويطلب منهم مقابلتهم في الأماكن العامّة، ويمكن أن يستثمر هذا الجانب في تسريع عملية اكتساب اللغة فيتحدّث معهم بصورة طبيعية بعيدًا عن نظام الغرف الصفية وقوانينها، فيشعر المتعلّم براحةٍ وألفة مع المعلّم فتنحلّ قيود العلاقة المتزمّتة المرسومة بين المعلم والطالب، وهذا قد ينفي عن المعلم التوتّر الذي قد يواجهه في الغرفة الصفية، فيتقدّم تقدمًا كبيرًا.

1. استثمار وسائل التواصل الاجتماعي:

فتطبيقات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك وتويتر وسناب والإنستغرام والواتس أب قد تفيد في التواصل الكتابيّ بين المعلم والطالب فتتحسن مهارة الكتابة لديه، ويمكن أن تفتح هذه التطبيقات آفاقا أرحب في العملية التعليمية فيزيد التواصل الإنسانيّ (انظر الفقرة11)، وهذا يأتي بعد أن يكون الطالبُ قد تعلّم الكتابة بخطّ جميل وواضح، فلا غنى عن تعلم هذه المهارة والصبر على متابعتها، فيأتي هذا الاقتراح أداة مساندةً وطريقة مُعِينَة على التحسن المستمرّ، ويجدر بالمعلم أن يقدم للطالب تغذية راجعة بالأخطاء التي وقع فيها ويحثها على مراجعتها وتصحيحها، ولكنْ بتخيّرِ الطرق التربوية الموائمة، حتى لا يحسّ الطالب بالحرج.

1. المحافظة على معجم تواصليّ فعال ومستعمل وغير ركيك:

وهذا مطلبٌ مهمٌّ للمعلّم نفسه وفي تنمية كفايته التواصليّة والإبلاغيّة؛ فقد ثبت بطريق الملاحظة أنّ المعجم اللغويّ لدى المعلمّ الناطق بغير العربية من الممكن أن يتعرّض للتقوّض والانحسار وللتسطيح، وذلك لطول إلفه بالناطقين بغير العربيّة، وقد تعرّض البحثُ لشيء من هذا إذ وردت عليه آراءٌ لبعض المعلمين الناطقين بغير العربية من أنهم يشتكون من ركاكة بعض مصطلحاتهم وألفاظهم وتعبيراتهم، ويجتهدُ صاحبُ البحث، في بحثٍ آخرَ، في إثباتِ هذا الملحظ تجريبيّا لدى عيّنة عشوائية من معلمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. ويميل البحثُ إلى أن تدريس مستوياتٍ متعددةٍ يسهم في تجنّب المعلّم استعمالَ ألفاظٍ متكرّرة أو ما فيها ركّة وضعف، وإلى أنّ إدامةَ النظرِ في بعض المعاجم العربية الميسّرة تعين على بناء معجم لغويّ موّار ومتجدد، وإلى أنّ المحافظة على القراءة والاطلاع لا سيما في القرآن الكريم ودواوين الشعراء ومؤلفات الأدباء في العصور الإسلامية المختلفة والاطلاع على ما وصل إلينا من مؤلَّفات الأدباء الغربيّين، يقوّي الأسلوب ويسهم في تجديد المفرداتِ وتوظيفها توظيفًا مستمرًا.

1. الإفادة من برامج الانغماس اللغوي الثقافيّ:

والحقّ أنّ هذا الضّربَ من البرامج تقوم عليه مراكزُ ومعاهدُ وجامعاتٌ، ويحسنُ بالمعلّم في حالِ توفّره على فرصة مواتيةٍ أن يُفيد من التطبيقاتِ التي تسرع في اندماج الطلاب الناطقين بغير العربيّة بالمجتمع، ففي ظنّ البحثِ أنّ الانغماس اللغوي الثقافيّ يحقّق مكتسباتٍ للطالبِ تتمثّل في تعرّفه البيئة اللغويّة التي يعيش فيها تعرّفًا دقيقًا، فيستعمل من المفردات والتراكيب ما تقرّبه إلى اختياراتِ الناطقين باللغة الهدف، وقد ربط صاحبُ البحثِ بين الانغماس اللغويّ وطرق الإفادة منه في زيادة حصيلة الطلاب الناطقين بغير العربيّة في باب التلازم اللفظيّ في بحثٍ آخرَ يُنشر قريبًا إن شاء الله تعالى، وقد خلص إلى أنّه لا بدّ، لكي ينجح البرنامج الانغماسيّ ويؤتي أكله، من التكرار والتمرين والتدريب والمتابعة المستمرة، وحثّ الطالب على استعمال اللغة الهدف استعمالا كاملًا، فلا يستعمل غيرها، ذلك أنّ "الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعالِ، لأن الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالًا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون مَلَكَة أي صفةً راسخة" (ابن خلدون: 1994)

"فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلامَ أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبيّ استعمال مفردات في معانيها، فَيُلَقَّنها أوّلا، يسمع التراكيبَ بعدها فيلقَّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظةٍ ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن واللغاتُ من جيلٍ إلى جيلٍ وتعلّمها العجم والأطفالُ" (ابن خلدون: 1994). ويحسن هنا أيضًا أن نستشهد بكلام أحد الباحثين في هذا السياق إذ يشير إلى أنّ المَلَكة اللغوية "لا تنمو ولا تتطوّر إلّا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يُسْمَع فيها صوتٌ ولا لَغْوٌ إلا بتلك اللغة التي يُراد اكتسابها. أمّا خارج هذا الجوّ الذي يسمع فيه غير هذه اللغة فصعبٌ جدّا أن تنمو فيه المَلَكة اللّغوية، فمن أراد أن يتعلّم لغةً من اللغاتِ فلا بدّ أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معيّنة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه المَلَكة" (الحاج صالح: 2012)

1. تحديد وظائف اللغة:

هل اللغةُ مجرّدُ تطبيقٍ للقاعدة النحويّة المجرّدة فحسبُ؟ الإجابةُ التي يميل البحث إليها أنّ اللغةَ لا تقف عند مفهوم الجملة فحسبُ، بل إنّ الناظرَ في أيّ لغةٍ، يرى لها وظائفَ أخرى لا تقلّ أهمية عن الوظيفة التواصلية للغة، وقد عالجتْ مدارسُ لسانيّة هذا الاتجاه الوظيفيّ للغة، وبرز تيّار يهتمّ بوظائف اللغة، وقد بحثَ بعض اللسانيين في وظائف اللغة مثل مارتيني ومالينفوسكي وفيرث وياكسبون وهاليدي وأحمد المتوكّل وغيرهم، فقد صنّف هاليدي وظائف اللغة تصنيفات متعددة، وهي: الوظيفة النفعيّة، والوظيفة التنظيمية والوظيفة التمثيلية ووظيفة التفاعل والوظيفة الشخصية والوظيفة الاستكشافيّة والوظيفة التخيليّة (براون: 1994)، وينبني على هذا أن الجانب الوظيفيّ للغةِ "ليس شيئًا منفصلًا عن النظام اللغويّ نفسه، فتتداخل الأدوار والمشاركين في النظام النحويّ في كلّ لغةٍ مرتبط بها ارتباطًا مباشرًا بالوظيفة التي تؤديها الجمل في السياقات المختلفة، أي: ما يستطيع المرء أن يؤديه أو يفعله باللغة، فتكون اللغة نوعًا من السلوك الدلاليّ المحتمل من المتكلّم" (عماش وحاتم: 2016)، وعلى المعلّم النبيه أن يتمثّل هذه الوظائف المتعددة للغة في أثناء تقديمه المادة اللسانيّة، ذلك أن الجملة المفردة لا يمكن أن تحلّل تحليلًا صحيحًا من غير أن نعرف السياق، وأنّ اللغة لا ينبغي لها أن تستعمل إلا في حيّز الخطاب، فتتضام الجمل وتترابط بأدواتٍ تكشف عما بينها من علاقات (براون: 1994)، فالجملة الواحدة المنطوقة أو المكتوبة من مثل: لا أحبّ المشي قد تفهَم بأكثر من طريقة كالموافقة أو المعارضة أو التهكم أو الاعتراض أو التعبير، وكلّها وظائفُ للغة، ولا يعني تقسيم اللغة إلى وظائف أنّها أمشاجٌ متفرّقة، بل هي متوائمة، فالعبارة السابقة قد تُفهم بأكثر من وجهٍ وقد تؤدي عددًا من الوظائف في وقتٍ واحد، وعلى المعلم والطالب أن يدركا أنّ المقصد الأساس من اكتساب اللغة الثانية يجب أن يتركّز على معرفة الوظائف، وإلا فلا فائدة مهما يكن إتقانه للأشكال اللغويّة وحدها (براون: 1994).

الخاتمة:

طوّف البحثُ في تبيان الخصائص التي ينبغي أن يتوفّر عليها معلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وبيّن الأدواتِ والمقولات المستحسنة أو الواجبة في المعلم إذا ما رام أن يتميّز، أكاديميًا وعلميّا ومعرفيّا وتربويّا، وفي أن يأخذ بيد الطلابِ، فييسر لهم تدريس اللغة العربيّة وفق أنسب الطرق، وأنجع الإستراتيجيات، مع مادّة لسانيّة نظريّة ينطلق منها نحو هذه الغاية، وعلمٍ مدركٍ بوظائف اللغةِ من حيث علاقتها بالمجتمع بوصفه محضنا لها، وقد ألمع البحثُ إلى بعض القضايا الجديدة التي يحسبها على درجة كبيرة من الأهمية وألقى الضوء عليها، محاولةً منه في أن ينظر إليها المعلم نظرة رضا وجدّ فيتقوّى بها ويأخذ بأسبابها.

المصادر والمراجع:

إستيتية، سمير (2004) اكتساب اللغة الثانية: الكفايات والمشكلات، النادي الأدبي الثقافي بجدة (صفحة 172)، مجلد (8)، جزء (18).

براون، دوجلاس (1994م) أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، (صفحات 249-251) بيروت: دار النهضة العربيّة، ص20

الحاج صالح، عبد الرحمن (2012م)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية (صفحة 193 الجزء الأول)، الجزائر: موفم للنشر.

حركات، مصطفى (1998م)، اللسانيات العامة وقضايا العربية (صفحة 96)، بيروت: المكتبة العصرية.

ابن خلدون (ت808هـ) (1984م)، مقدمة ابن خلدون الموسومة بـ "ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر" (صفحة 723)، الجزائر: الدار التونسيّة للنشر.

الراجحي، عبده (1995م)، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة (صفحات 47-48)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الربيعي، جمعة رشيد، والأسدي، عقيل رشيد (2019م)، أنماط التعلّم: نشأتها، أهميتها، تصنيفها، جامعة الكوفة-كلية الآداب: مجلة اللغة العربية وآدابها، العدد30.

ابن السراج الشنتريني، أبو محمد محمد بن عبد الملك (ت549هـ) (1995م) تنبيه الألباب على فضائل الإعراب، تحقيق: عبد الفتاح الحموز، (صفحة 23-24) عمان: دار عمار.

العبد، محمد (2014م)، النص والخطاب والاتصال (صفحة24)، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتابِ الجامعيّ.

عماش، أحمد كاظم، و حاتم، رياض حمود (2016م)، سياق الحال في الاتجاه الوظيفيّ: مايكل هاليدي "أنموذجا" (صفحة 134)، كلية الدراسات القرآنية: جامعة بابل، العدد 29.

طعيمة، رشدي (2004م)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (صفحات307-308)، القاهرة: در الفكر العربيّ.

نحلة، محمود أحمد (2001م)، علم اللغة النظامي (صفحة 57)، ملتقى الفكر.

Hallidy, M.A.K (1985( An Introduction. To Funitional Grammar. Edward Arlond, London.

1. ترى بعض الاتجاهات أنّ الأطفال يكتسبون اللغة الأم ابتداء من الأصوات وانتهاء بالجملة، وهذا رأي ذهب إليه أنصار المذهب البنيويّ، ويبدو أنّ كثيرًا من الاتجاهات تعوزها الدقة في تحديد المداخل الناجحة في التعليم، ولذلك نجد اتجاها ينقض اتجاها سابقًا عليه، وهذا دأب سيرورة البحث والمعرفة. [↑](#footnote-ref-1)