« نـــــدوة اللسانيـــات العربيـــــــة »

٤ - ٦ رجب ١٤٠٢ هـ

٢٧ - ٢٩ نيسان ١٩٨٢ م

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

« مدى استفادة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اللسانيات الحديثة »

[[رضى الكشو]]

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الجامعة المستنصرية

عناصر البحث

تحديد الموضوع :

مدى استفادة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اللسانيات الحديثة .

I التعريف الحديث للغة وتأثيره على تعليم العربية لغير الناطقين بها .

II مساهمة اللسانيات الحديثة في اعداد مواد تعليم العربية لغير العرب .

III توظيف اللسانيات في استخدام المادة اللغوية في شكل تمارين بنيوية :

(1) تعدد التمارين البنيوية

(2) تمارين الاعادة

(3) تمارين التعويض

التعويض البسيط

التعويض المتعدد العناصر

التعويض بالزيادة في عناصر الجملة أوبالتقليل منها .

التعويض المغير لبقية عناصر الجملة .

(4) التحويل

(5) التركيب

(6) الحوار الموجه

(7) سؤال — جواب

(8) وظيفة التمارين البنيوية

دعوة اللسانيات الى البدء باللغة الشفهية والى التركيز على لغة التخاطب في الاجزاء الاولى من المقررات الدراسية .

V الخلفية اللسانية للوسائل السمعية البصرية

VI الدراسات اللغوية وأثرها في تعميم اللغة العربية لغير الناطقين بها : خلاصة عامة .

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

تحديد الموضوع :

احدثت دروس العالم السويسرى «سوسير» منعرجا جديداً في الابحاث اللسانية حتى ان الباحثين اصبحوا يؤرخون التيارات اللغوية بما قبل «سوسير» وبما بعده وقد استفادت علوم كثيرة من اللسانيات الحديثة من ضمنها تعليم اللغات الحية .

سنحاول في هذا البحث أن نبرز مدى استفادة تعليم العربية لغير الناطقين بها من اللسانيات الحديثة فنتتبع الاسس اللسانية التي استفاد منها تعليم اللغات الحية بوجه عام وتعليم العربية للاجانب بوجه خاص .

وسنشير الى المبدأ اللساني بايجاز ثم نبحث في تطبيقاته فيما نملكه من كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها لندرك مدى استفادة هذه المقررات من اللسانيات الحديثة .

نطلق تسمية اللسانيات الحديثة على المبادىء التي وضحها «سوسير» ومن تلاه ولانشير دوما عند عرض بعض المبادئ اللسانية الى مدارسها التي طبقت هذه المبادئ أوتبلورت معها أكثر من غيرها كي لانكثر من التفاصيل كما أننا لانشير دائما الى الفروع اللسانية التي طورت تعليم اللغات الحية مثل اللسانيات التطبيقية واللسانيات الكمية وعلم النفس اللغوى وان كنا قد ركزنا على المدرسة البنيوية لاننا نعتقد انها ساهمت كثيراً في تطوير تعليم اللغات الحية ولاتزال .

قد ساهمت بعض العلوم الاخرى مثل علم النفس التربوى الى جانب اللسانيات في تطوير تدريس اللغات الحية غير أننا نكتفي في هذا المجال بالاشارة الى اللسانيات وهذا لايعني انفراد اللسانيات بتطوير تعليم اللغات الحية .

سنحاول ان نبرز مدى استفادة العربية لغير الناطقين بها بالاعتماد على المقررات التي تدرس في المعاهد المختصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها لذا لانهتم كثيراً بالمقررات الدراسية التجارية التي راجت في اسواق الكتب.

١ التعريف الحديث للغة وتأثيره على تعليم العربية لغير الناطقين بها :

تغيرت النظرة الى اللغة مع «سوسير» فقد اعتبرها «نظاما من العلامات» فلم تعد اللغة اذن مجموعة من العناصر المعزولة واصبحنا ننظر اليها على انها «بنية» فليس المهم ان نعرف مجموع عناصر هذه البنية بل المهم أن نعرف العلاقات التي تربط بين هذه العناصراو تفرق بينها . اذن اعتبرت اللغة بالنسبة لسوسير ومدرسة براغ والبنيوية الامريكية بمثابة نظام من العلاقات او بصورة أدق هي مجموعة من الانظمة المرتبطة الواحدة بالاخرى والتي لاتكتسب عناصرها (الاصوات والكلمات الى غير ذلك) قيمة بمعزل عن علاقات الاتحاد والتقابل التي تربطها وقد تقدم كل لغة هذا النظام النحوى الضمني والمشترك بين مجموعة الناطقين بهذه اللغة .

لاتعرّف علامة في لغة ما بأنها كذا الا ضمن مجموعة من العلامات الاخرى وتستمد العلامة قيمتها من التقابلات التي ترتبط بها .

... تكون مجموعة هذه العلاقات نظاما من الرموز أو العلامات . (١)

غير هذا التصور الحديث للغة طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها فقد تم العدول في بعض المقررات الدراسية عن تدريس المفردات والاصوات والظواهر النحوية بصفة معزولة فالطريقة القديمة المتمثلة في التركيز على المفردات وعلى القواعد النحوية اثبتت عدم نجاعتها . وبما أن اللغة نظام منسق صار من الضرورى ان نتخلى في التدريس عن الكلمات المعزولة وأن نركز على الطرق التي ترتبط بين مختلف عناصر الجملة لذلك سور الالفاظ في سياقها الطبيعي كما لاننطلق من الجزء لنصل الى الكل بل نطلق من الكل لنصل الى الجزء وقد يكون الربط بين عناصر الجملة طبيعياً في اللغة الام لكنه جديد على متعلم لغة أجنبية

11 مساهمة اللسانيات الحديثة في اعداد مواد تعليم العربية لغير العرب.

ساهمت اللسانيات الحديثة في وصف اللغات وصفاً علمياً ليطلع المدرسون على المفردات والهياكل اللغوية المتواترة فيستفيدوا منها في تدريسهم وفي تأليف المقررات الدراسية للاجانب .

اهتمت الابحاث اللغوية في الماضي بتاريخ اللغات وبالنظر في العلاقات القائمة بين اللغات دون ان تتعمق كثيراً في دراسة اللغة في حد ذاتها أما اليوم فقد تطورت هذه الابحاث بفضل دروس «سويسير» فصارت وصفية وتزامنية وأصبح اللسانيون يصفون نظام اللغة وصفا آنيا دون لجوء الى التفسيرات التأريخية مهتمين خاصة بدراسة الكلام دراسة علمية .

يصف اللساني اللغة دون ان يصدر حكماً من الاحكام فيلاحظ بطريقة علمية المظاهر اللغوية دون تفضيل صيغة على صيغة أخرى ويستنتج أن هذه الظاهرة اللغوية تنزع الى الاضمحلال وأن هذه الظاهرة اللغوية الاخرى شائعة وقد يدل الشيوع على ان اللفظة أو التركيب حي وبالتالي فهو أحق بالتدريس من تركيب نادر الاستعمال اومن مفردة غريبة .

لانعتمد اذن في تدريسنا اللغة العربية لغير الناطقين بها على معايير اخلاقية اوجمالية في اختيار مواد التدريس بل نستند على التواتر لنعرف الظواهر الحية في اللغة والظواهر التي اضمحلت ولانستطيع أيضاً أن ندرس الاجانب كل تراكيب اللغة العربية وكل مفرداتها انما نبدأ بتعليمهم التراكيب والمفردات المتواترة أكثر من غيرها وهذا ما تفيدنا به اللسانيات الكمية اذ يسعى هذا العلم الفتي الى جرد القول مثلما تم ذلك لضبط الانكليزية الاساسية Basic English وكذلك لضبط الفرنسية الاساسية ولم يقتصر الجرد على المفردات فحسب بل شمل التراكيب ايضا (٢) والمقاطع اللفظية (٣) .

ندرك اذن ان اللسانيات الكمية تخبرنا بطريقة علمية وناجحة عما ندرسه للاجانب في جميع المستويات المعجمية والتركيبية والفونيمية والمقطعية بهذا نزود الدارس بالمفردات والتراكيب الاساسية ندربهم على استخدامها.

لم تحظ العربية — فيما نعلم — بدراسة احصائية شاملة تضبط تواتر مفرداتها وتراكيبها وفونيماتها ومقاطعها اللفظية فقد تمت احصائيات جزئية لجوانب معينة من اللغة انجزها بعض الافراد ويعتبر اشمل احصاء للعربية ماتم في المغرب العربي بنشر في كتاب الرصيد اللغوي الوظيفي وقد أثر هذا النقص على تعليم العربية لغير العرب وأخل بمقرراتنا الدراسية وحرمها من التراكيب والالفاظ المتواترة مثلا اورد كل تأليف مجموعةمن التراكيب والمفردات تصورها المؤلفون اكثر اهمية من غيرها لكنها لا تخضع الى معايير علمية انما قامت على التخمين فحسب فان نظرنا مثلاالى التراكيب المستعملة في المقررات الدراسية لغير العرب لاحظنا اختلافها الشديد. سعى المؤلفين الى التبسيط والى الابتعاد عن الجمل المركبة لكن لايعني كل هذا اهتداءهم عن طريق التخمين الى التراكيب المتواترة ولم ينعكس عدم حصر التراكيب العربية ومفرداتها على تأليف المقررات الدراسية فحسب بل يؤثر على تأليف كتب المطالعة ايضا والمعاجم الخاصة بغير الناطقين بالعربية وكتب الاختبارات الشفهية والكتابية .

يمكننا مبدئياً ان نستفيد من اللسانيات الحديثة في تعليم العربية لغير العرب وذلك باعداد مواد التدريس اعداداً علميا دقيقا ووظيفيا وقد بلغنا في العربية درجة الوعي بضرورة جرد الكلمات والتراكيب العربية على أن المسألة لم تتعد الاحساس بأهمية انجاز مثل هذا العمل .

III. توظيف اللسانيات في استخدام المادة اللغوية في شكل تمارين بنيوية:

حظي مفهوم «البنية» بمكانة هامة في اللسانيات التطبيقية لان اللسانيين رأوا في اللغة نظاما من العلامات او الرموز. لذا اصبح التعرف على اللغة قائماً على اكتشاف العلامات الاتحادية والتقابلية التي تربط بين عناصر النظام اللغوى وهو ماتسعى الى تطبيقه التمارين البنيوية وقد ارتكز مفهوم البنية على ظاهرتين لسانيتين هما :

ـ التماثل والتقابل

يمكن التماثل في البنية من صوغ تمارين التعويض ويمكن التقابل من صوغ تمارين التحويل .

1 ـ **تعدد التمارين البنيوية** .

تعددت التمارين بما أنها تستخدم مختلف العناصر اللغوية استخداماً منظماً ودقيقاً وقد اشهرها « نلسون بروكس» اثنا عشر نوعاً أما « روبرت لادو »فقد حسبها أربعة عشر وحصرها «روبرت بولتزر» في سبعة (٤) ويعود هذا التفاوت في التصنيف الى اقتصاد البعض على اهم الاصناف والى اعتبار البعض الاخر الفروع اصنافاً قائمة الذات وسنعرض اهم هذه الانواع ونعرف بكيفية صياغتها وبالغاية منها مبدين بعض الملاحظات اللسانية ونسوق مثالا لنوضح به التعريف النظرى .

ح ـ **تمارين الاعادة :**

يتردد البعض في ادماج تمارين الاعادة ضمن التمارين البنيوية وتكون تمارين الاعادة بالنسبة للبعض الآخر منطلقاً لبقية التمارين البنيوية بما أنها تعرف الدارس على اداء الجمل وايقاعها ونوع النبر ومكانه وأنواع المقاطع .

يستمع الطالب في هذا التمرين إلى جمل ينطقها الاستاذ ويتولى اعادتها من بعده وتتضمن هذه الجمل ابنية متقابلة فلا يدرس الاستاذ هذه الابنية بصفة معزولة لان عزلها قد يؤدي إلى تحريفها أو إلى التأكيد على عنصر المقابلة فيها .

مثال : يشتري حقيبة جديدة / يشتري الحقيبة الجديدة .....

تركز احياناً تمارين الاعادة على الاداء وينطق الدارس الجملة الاصلية اولا ثم يضيف كل مرة مكملا جديداً فيتغير اداء الجملة باضافة هذه المكملات .

تحسن تمارين التعويض مهارة الاصغاء والنطق كما تعوض الشروح النظرية للقواعد النحوية المتبعة في الطرق القديمة فيدرك الطالب بالسماع التقابل المركز عليه في التمرين ولعله يصل إلى فهمه بالقياس أو بالمقارنة .

لانطيل ولا نكثر من تمارين الاعادة لئلا يضجر الطلبة ولا ننسى أنها مدخل للتمارين البنيوية ونتخلى عن هذا النوع من التمارين عندما نشعر أن الطالب لم يعد يتعلم منه أي شيء .

تمارين التعويض :

لنعرف هذا النوع من التمارين نعتبر الجملة مكونة من عدد من العناصر وقد يحتل كل عنصر مكاناً ثابتاً بالنسبة لبقية عناصر الجملة ولا يحتل كل مكان الا صنفاً معيناً من العناصر فعندما نعوض عنصراً بعنصر آخر من نفس المكان تبقى البنية العامة للجملة ثابتة فلا يتغير الا مدلول الجملة وقد يحدث دخول عنصر ما تغيير العناصر الاخرى للجملة فيؤدي مثلا اسم في صيغة الجمع او المؤنث او المذكر إلى تغيير في عناصر أخرى من الجملة وذلك بأن تصبح مؤنثة او في صيغة الجمع ونذكر مثلا جملة يشتري العامل سيارة وقد نحصل على جمل أخرى من نفس البنية مع اختلاف معجمين فحسب.

وقد نحصل بهذا التعويض على جمل خالية من المعنى مثلا : يشتري الفلاح وزارة او جمل أخرى من هذا القبيل مثلا مات الجندي فجراً ومات الكرسي فجراً . فالجملة الثانية مستقيمة نحوياً لكنها لاتعبر عن معنى معقول ولهذا نحرص على سلامة الجملة نحوياً ودلالياً .

تتنوع تمارين التعويض حسب صعوبتها فأهم تمارين التعويض هي :

(أ) التعويض البسيط .

(ب) التعويض المتعدد العناصر .

(ج) التعويض بالزيادة من عناصر الجملة أو بالتقليل منها

(د) التعويض المغير لبقية عناصر الجملة .

أما «فرانسوا رديكا» فإنه يقسم تمارين التعويض إلى صنفين هما (٥)

1) تعويضات لاتؤدي إلى تغيير فقد نعوض عنصراً بعنصر آخر دون أن يطرأ أي تغيير على بقية العناصر .

2) تعويضات تؤدي إلى تغيير في أحد عناصر الجملة أو في أكثر من عنصر.

وسنتتبع التقسيم الاول لوضوحه .

أ) التعويض البسيط :

يعوض نفس العنصر طول التمرين فلا تحدث اضافة العنصر أي تغيير بالنسبة لبقية العناصر فيتغير مدلول الجملة فحسب . مثال :

أعطني القاموس رجاء (الموسوعة)

أعطني الموسوعة رجاء (عنوان الكتاب)....

يبدأ الطالب بفضل تمارين «التعويض البسيط» في التعرف على عنصر من عناصر الجملة ويتزود بالمفردات الجديدة وقد يحسن ان نلفظ المفردة مع عرض صورة لها في نفس الوقت كما لانورد الفاظاً مجهولة في هذه التمارين أو على الاقل لانكثر منها ليركز الدارس انتباهه على التراكيب ولا نخصص وقتاً طويلا لهذا التمرين لسهوله .

(ب) التعويض المتعدد العناصر :

يتم التعويض بالتناوب في مكانين أو ثلاثة من الجملة الاصلية دون أن يلحقها أي تغيير فيصغي الطالب إلى عنصر التعويض ويحدد مباشرة المكان الذي ينتسب اليه في الجملة فيدرك الطالب بفضل هذا التمرين نوع كل عنصر ومكانه في التركيب . مثال (تعويض عنصرين) :

يركب الرجل الحصان (الدراجة)

يركب الرجل الدراجة (الرياضي)

يركب الرياضي الدراجة (السيارة)...

يستوعب الدارس بفضل هذا النوع من التمارين تركيباً معيناً كان قد درسه كما يستخدم مفردات درسها أيضاً وهذا مايسهل عليه خزنها في ذاكرته ويتدرب أيضاً على التمييز بين مختلف أنواع المفردات ويكتشف أمكانيات تغير المدلول في تركيب معين.(٦) ونعتني بصوغ هذا النوع من التمارين حتى لاتختلط الامور على الدارس فلا يصلح العنصر المضاف الا لمكان واحد .

(ج) التعويض بالزيادة في عناصر الجملة أو بالتقليل منها :

في تمارين التعويض بالزيادة في عناصر الجملة او بالتقليل منها لاتحل عناصر التعويض في مكان معين انما تضاف إلى بقية عناصر الجملة فتزيد في عددها او تحذف من الجملة فينقص بذلك عدد عناصرها . اذن تطول الجملة الاصلية او تقصر . مثال :

سافر أمس (سافر الصحفي)

سافر الصحفي أمس (الصحفي الأشقر)

سافر الصحفي الأشقر أمس (أمس في الساعة السادسة)....

يمكن ان ننطلق من الجملة الأخيرة فنقلل من عناصرها بصورة تدريجية بهذا يكتشف الطالب عن طريق هذا النوع من التمارين الهياكل البسيطة والهياكل المركبة كما يدرك امكانية تمديد الجملة او اختصارها وهذا التمرين مثل سابقيه مرحلة لتعليم التراكيب الاساسية للغة الثانية وطريقة لاكتشاف خصائص النظام اللغوي .

(د) التعويض المغير لبقية عناصر الجملة :

لايختلف هذا التمرين عن تمارين التعويض انما يلحق التعويض تغييراً في أحد عناصر الجملة أو في أثنين أو ثلاثة منها ولا يكون هذا التغيير جذرياً انما يشمل خاصة التذكير والتأنيث والمفرد والجمع وما شابههما من التغيرات النحوية والصرفية . مثال :

يلحق تعويض عنصر من جملة تغييراً في عنصرين آخرين من هذه الجملة.

لم يعد الزواج صعباً (الاعمال)

لم تعد الأعمال صعبة (بطيء)....

هذا النوع من التمارين كثير الاستعمال شفهياً خاصة لانه يعوض طرق التصريف القديمة فيتدرب الطالب بهذه التمارين على تصريف الافعال وعلى تطبيق القواعد النحوية ضمن سياق معين لابصفة معزولة مثلما هو الحال في الطرق القديمة فقد يلحق التغيير عنصر التعويض نفسه بالاضافة إلى مايجره من تغيرات في بقية عناصر الجملة فنسوق مثلا الفعل مع ضمير الغائب فيحتم استعماله في الجملة تصريفه مع ضمير آخر . وقد نسوق أيضاً الاسم في صيغة المفرد ويحتم استعماله في الجملة صيغة الجمع.

4) **التحويل :**

في تمارين التحويل ننطلق من تركيب اول ونحصل على تركيب ثان فننطلق مثلا من تراكيب بسيطة لنحصل على تراكيب مركبة او ننطلق من تراكيب مركبة لنحصل على تراكيب بسيطة وقد ننطلق أيضاً من صيغة الاثبات لنحصل على صيغة النفي او الاستفهام .

يسمع الطلبة مجموعة من الجمل من الاستاذ ثم يجرون كل مرة نفس التغيير فقد يسمع الطلبة التغيير الذي يلحق الجملة الاولى ويسيرون على منواله وهذا مايجنب الاستاذ الشروح النحوية النظرية وقد يتعلق التغيير بجمل من نفس التركيب او من تراكيب مختلفة فالمهم ان يتعلق التغيير بنفس الظاهرة النحوية في كل جمل التمرين . (٧)

مثال : لم يشاهدوا المقابلة أمس . يشاهدونها اليوم .

لم ينقد المقال أمس . ينقده اليوم ...

مثال : الشاي بعشرين فلساً . بكم الشاي ؟

البيض بربع دينار . بكم البيض ؟

نستعمل في تمارين التحويل زاداً لغوياً مألوفاً ليهتم الطالب بما يلحق الظواهر النحوية من تغيير فقد تزود بعض تمارين التحويل الطالب بمفردات جديدة وبصيغ تعبيرية أخرى مثل : اريد ان اشاهد المسرحية / اريد مشاهدة المسرحية .

يعسر ان نحصر عدد تمارين التحويل لانها ترتبط اساساً بالتقابلات النحوية واللغوية الكامنة في اللغة ونذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض هذه التقابلات مثل : صيغة المفرد والجمع / صيغة الاثبات والنفي / صبغة النفي والاستفهام / تغير أزمنة الافعال / الضمير يحل محل الاسم في تركيب ما .

وقد صنف «فرانسوا ركيدا» تمارين التحويل إلى ثلاثة أصناف هي : (٨)

* نحصل على الصنف الاول بزيادة او بادماج عنصر يؤدي إلى تغيير هيكل الجملة .

نقول مثلا : نقاوم العدو. ينبغي ان نقاوم العدو .

ونقول مثلا : يقبل على المطالعة نعم يقبل على المطالعة كثيراً .

* نحصل على الصنف الثاني من تمارين التحويل بحذف عنصر من هيكل الجملة وهو مايؤدي إلى تركيب مغاير ويدخل ضمن هذا التمرين حذف الاسماء وتعويضها بضمير مثلا :

مثال : افكر في عائلتي . أفكر فيها .

أفكر في أبي . أفكر فيه .

* تمارين الاجابة .

لاينتج تغير تركيب الجملة عن اضافة عنصر او حذف عنصر آخر انما ينتج التركيب الجديد عن اجابة حقيقية قدر الامكان لمنبه طويل نسبياً وقد نثبت عناصر التقابل سواء في السؤال والجواب او في الجواب ذاته.(٩)

مثال : هل شاهدت الفلم ؟ لم أشاهد أي فلم .

هل اشتريت الكتاب ؟ لم اشتر أي كتاب .

توجد أنواع أخرى من التمارين البنيوية نشير إلى أهمها دون أن ندخل في كثير من التفاصيل .

5) التركيب :

نضم جملتين بسيطتين ونكوّن منهما جملة واحدة تكون مركبة وتوجد علاقة بين الجملتين البسيطتين ليتم ضمهما فترد الجمل الثلاث على نفس المنوال طول التمرين .

مثال : رشدي يزور الطبيب . رشدي يحس بآلام .

رشدي يزور الطبيب لأنه يحس بآلام .

يدرك الطلبة بفضل هذا التمرين كيفية الانتقال من تركيبين بسيطين إلى هيكل مركب . كما يفهمون العلاقة القائمة بين مختلف العناصر .

6) الحوار الموجه .

يتبع الطلبة فيما وضحناه من تمارين لسانية سابقة هياكل معينةينسجون على منوالها وتتبع تمارين الحوار الموجه هياكل معينة غير انها تكون اكثر حيوية ، وطبيعية من التمارين السابقة . (١٠) وينقسم الحوار الموجه إلى نوعين هما :

(أ) التناقض :

نقيم في هذا التمرين تقابلا بين صيغة الاثبات وصيغة النفي في شكل حوار فيسوق الاستاذ هيكلا معيناً فيجيب عنه الطلبة بهيكل يناقضه ويتم مسبقاً الاتفاق على نوع صيغة التقابل وقد يطرب الطلبة ليمثل هذا التمرين من الناحية النفسية لانهم يعاكسون الاستاذ في رأيه ولانهم يعبرون نوعاً ما عن رأي شخصي . مثال :

قد أهتم بهذا الموضوع
أما أنا فلا أهتم به

أو — قد أهتم بمثل هذا الموضوع
أنا أيضاً مازلت أهتم به .

هذا التمرين مفيد لأنه قريب من الواقع ومن صيغ التخاطب ويمكن أن نعرض بفضل هذا التمرين التقابل بين صيغ الاثبات والنفي او بين صيغ النفي والاثبات .

(2) الامر :

يذكر الاستاذ موضوعاً ويحدد نوع السؤال الذي نصوغه منه ولمن نتوجه بالسؤال فتكون الجمل المصوغة في هذا التمرين حواراً بما أنها تتجه إلى شخص ما . مثال :

أطلب من علي أن يخاطبك هاتفياً .
علي . خاطبني هاتفياً !.
اطلب من علي أن يخاطبكما هاتفياً .
علي . خاطبنا هاتفياً !(١١)

(7) سؤال . جواب :

لايندرج هذا التمرين في التمارين اللسانية — إلا أن خضعت الاجابة إلى تركيب معين حدده الاستاذ في الجملة الاولى ولا نثقل هذا التمرين بعبارات جديدة ان قصدنا التركيز على الظواهر النحوية. مثال :

هل كتبت الواجب ؟
لا نسيت كتابته
هل قابلت المدير ؟
لا . نسيت مقابلته .

يحث هذا التمرين على المحادثة كما يمكن من استخدام المفردات والقواعد التي تزود بها الطالب ويخلص هذا التمرين الطلبة من آلية تمارين الاعادة والتعويض كما يعودهم على اكتساب رد فعل ازاء كل سؤال . يستمع الطالب عندئذ إلى السؤال ويختار العناصر الملائمة للاجابة فيصير في هذه الحالة مفكراً وناطقاً في نفس الوقت وهو مايعده لتمارين المحادثة الحرة .

لقد استفادت بعض كتب العربية لغير الناطقين بها من منهج التمارين البنيوية ، ولم نحصر عدد كل نوع ونسبته من المجموع العام انما المهم في هذا المجال اثبات الاستفادة من هذه الخاصية او عدم الاستفادة منها .

وقد لاحظنا تغيب بعض الانواع في جل الكتب المدرسية مثل :

- التعويض بالزيادة في عناصر الجملة او بالتقليل منها .
- الحوار الموجه .
- سؤال — جواب .
- التمارين الصوتية

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

لاحظنا أيضاً وجود أنواع من التمارين البنيوية الأخرى مثل ترتيب الكلمات وكون منها جملة .

(8) وظيفة التمارين البنيوية :

ان اهم ماأدخلته اللسانيات الحديثة لتعليم اللغات الحية للاجانب هو تدريس التراكيب واستعمالها في شكل تمارين بنيوية مع التركيز على ما تواتر منها .

تستند التمارين البنيوية على اللسانيات البنيوية التي جاء بها «سوسير» واتباعه وعلى الابحاث النفسية التي ثارت في الربع الاول من القرن العشرين على التحاليل التجزئية لتؤكد على الوظيفة المنهجية للفكر الانساني ولنمط تفكيره ومواقفه وتذكرنا هذه النظرة بتصور «برقسون» وبعالم النفس

الفاشتلتي Gestalt وهو ما جعل اللسانيات تنطلق من الكل وبالتالي من الجملة وقد تنطوي الجملة بالاضافة الى مجموع الكلمات والاصوات على ماتحدثه الاصوات من جوارات صوتية وعلى ما تحدثه الكلمات من معان حواف وعلى ما تتميز به الجملة من ترابط.

صار من البديهي القول بأن هذه الجمل لها نفس البنية غير أن هذه البديهية اثرت شديد الاثر على تعليم العربية لغير الناطقين بها وعلى اختصار زمن دراسة لغة ثانية.

نلاحظ ان تعليم العربية لغير الناطقين بها استفاد من بعض المبادىء اللسانية المتمثلة في الانطلاق من الجملة اساساً بدلا من المفردة وكذلك باستخدام التمارين البنيوية التي تعتبر من اهم الابتكارات الحقيقية للمنهج اللساني والتي عرضت صيغ الافعال عرضاً جديداً اذ صرفتها في جمل بعد ان كانت تصرف بصورة منعزلة كما ابرزت العلاقات التي تربط بين مختلف عناصر الجملة.

تسهل هذه التمارين البنيوية تعلم اللغات الحية بصفة لاواعية وتحسن نطق الفونيمات والمونيمات والنبر وتساعد على اجادة ايقاع الجملة بما أن هذه التمارين تستجيب للتسجيل في مختبر الصوت.

تجنبنا التمارين البنيوية تدريس القواعد النحوية بصورة نظرية في المراحل الاولى من تدريس اللغة العربية وقد نساير بهذا نوعاً ما الطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته الام التي يدركها عن طريق السماع والاستعمال. وقد كانت طرق تعليم اللغات الحية تطيل في شرح القواعد نظرياً دون ان تركز على كثرة الاستعمال فينتج عن هذا ان الطالب قد يفهم القاعدة غير أنه يعجز عن تطبيقها اما التمارين البنيوية فانها تورد القواعد النحوية في اطار جمل خلافاً لما كانت تتبعه الطرق القديمة اذ تعزل الخاصية النحوية وتجردها من سياقها ويقتضي التحليل البنيوي ان نقابل بين بنية وبنية أخرى لندرك خاصية كل بنية وخصائص استعمالاتها.

تظل استفادة العربية لغير الناطقين بها من التمارين البنيوية نسبية رغم ان جل المقررات الدراسية قد تبنتها اذ لم يستند استعمال هذه التمارين على جرد علمي للالفاظ والتراكيب والمقاطع اللفظية العربية انما حاولت المقررات تصور المفردات والتراكيب الشائعة واستخداما في تمارين بنيوية ليدرك الطالب الاجنبي النظام اللغوي العربي .

ليس المهم ان ننطلق في تدريسنا من الجملة ومن تنزيلها في تمرين بنيوي فقط انما ينبغي علينا ايضاً التدرج في عرض هذه التراكيب حسب طرق علمية دقيقة وهو ماتفتقر اليه مقرراتنا العربية لغير الناطقين بها وهو أيضاً مابدأت تبحث عنه بعض المقررات الاجنبية (١٢) وقد وضحت لنا «اللسانيات الخاصة بعلم الوراثة» هذه المسألة وقد بينت انها تحاول أن «تقيم بين كل تراكيب اللغة تسلسلاً دقيقاً ومنطقياً إلى حد أن تركيباً معيناً يولد حتما تركيبا آخر طبق قاعدة يستنبطها العقل ولا يطابق هذا التوليد حتماً التوليد التأريخي الذي نستطيع معرفته» (١٣) وقد يرى «شومسكي» وأنصاره أننا نصل إلى وصف اللغة وصفاً منسجماً وأكثر ايحاء وأكثر تطابقاً لحدس المتكلم ان تصورنا نحو اللغة في شكل تحويلات تطبيقية اعتماداً على نظام دقيق ينطلق من نوع محدد من الجمل النواة ومن القواعد التوليدية المركزة بطريقة جلية على البنية الداخلية لهذه القواعد التوليدية . فيمكن أن نستنبط جملا استفهامية وانشائية انطلاقاً من الجمل المثبتة الملائمة لها وذلك بتطبيق مجموعتين من التغييرات» (١٤) .

أثارت هذه المسألة جدالا عنيفاً وقد عيب على التمارين البنيوية أنها لاتوصل الدارس إلى فهم عدد غير متناه من التراكيب والتلفظ بعدد من التراكيب وقد نزود الدارس بالعديد من التراكيب غير أن مثل هذه التراكيب الاساسية لاتنطبق تماماً على المواقف الحياتية كما أنها لاتكون حتماً منطلقاً للتعبير الحر فيرى علماء النفس التربويون « ان تعلم عادات في سياقها مالا يضمن استعمالها في سياقات أخرى ثم يتساءلون هل ان تطبيق الظواهر

النحوية في التمارين البنيوية يؤدي ضرورة إلى استعمالها دون تحريف أو تردد في المحادثات اليومية وفي اطار المجموعة السكانية الحقيقية» . (١٤)

يرى بعض الباحثين ان طريقة تدريس التمارين البنيوية رتيبة ومضجرة واصطناعية اما انصار هذه الطريقة فانهم يعارضون هذا الرأي ويؤكدون أن الدارس لايكتسب عادات لسانية آلية الا بفضل نظام قاس يوجب الاعادة وترسيخ المعلومات ولكن يبدو أن مسألة اكتساب عادات لسانية تتجاوز هذا التصور وهذا الحرص على الاعادة والمحاكاة ففي الاصل اتبع انصار هذه الطريقة كيفية اكتساب الطفل لغته الام ولاحظوا أن الطفل يكتسب الظواهر النحوية بطريقة استقرائية ولهذا أخر أنصار التمارين البنيوية تدريس النحو النظري . ويقول «ج ميلرت» : لاينبغي ان نبدأ تدريس لغة بالنحو انما نستفيد من امكانيات التفكير لنسهل اكتساب آليات اللغةواستعمالها (١٥) لهذا الح انصار التمارين البنيوية على الاستعمال والاعادة ليتمكن الدارس من اكتساب عادات لسانية ومن فهم نظام اللغة المدروسة قياساً على مايبلغه الطفل اثناء تعلم لغته الام وان كان الطفل يعيش في هذا المحيط اللغوي يومياً وهذه ميزة يفتقدها دارس لغة ثانية .

بينت الابحاث الحديثة أن مسألة اكتساب اللغة تتجاوز الاعادة والمحاكاة وأن الطفل يكتسب الظواهر النحوية للغته الام بطريقة مغايرة للاعادة وللمحاكاة فلانستطيع ان نفهم سرعة التطور اللساني عند الطفل الا اذا افترضنا انه يكون قواعد نحوية انطلاقاً من جمل مسموعة ومعادة لابتكار جمل جديدة .

دعوة اللسانيات الى البدء باللغة الشفهية والى التركيز على لغة التخاطب في الاجزاء الاولى من المقررات الدراسية :

لفت اللسانيون الانتباه إلى وظيفة اللغة فاعتبروها وسيلة تخاطب كما عرفها «فوفنهايم» بانها تمكن التواصل بين باث ومتقبل ينتميان إلى مجتمع واحد ويقول في هذا الصدد ان اللغة في معناها المتداول وسيلة تواصل

ونظام من العلامات الصوتية الخاصة باعضاء نفس التجمع أو الطائفة .

غير مثل هذا التعريف وجهه تدريس اللغات الحية قد كنا نركز في الماضي على المستوى الكتابي ونعتبره اساس تعلم اللغة . اما التخاطب بالعربية مثلا فكان يعتبر من باب البذخ فما زالت بعض الجامعات الأجنبية تتبع هذه الطريقة . يتبحر الاجنبي في القواعد وفي المعجمية وفي مختلف العلوم العربية لكن قلما يعير قيمة إلى المستوى الشفهي فقد يأتينا طلبة اسبان أو المان او فرنسيون او ايطاليون قضوا عدة سنوات في دراسة العربية فهم يلمون بالكثير من القضايا ويفهمون النحو بجزئياته لكنهم يعجزون عن التعبير عن مشاغلهم الحياتية . اذن عامل هؤلاء الاجانب اللغة العربيـــة معاملتهم للغة ميتة مثل اللاتينية . وسعوا من تعلم العربية إلى ترجمة الاثار العربية ونقلها إلى لغاتهم .

غيرت اللسانيات الحديثة طريقة تدريس اللغات الحية وجعلتها تهتم بالشفهي في مرحلة أولى كما بينت أن للغة المنطوقة وللغة المكتوبة نظامان مختلفان ولكل نظام قواعده كما أكدت اللسانيات الحديثة اننا لانتطلق من المكتوب لنصل إلى اللغة المنطوقة فلا يؤدي الالمام بالمكتوب وتحليل نظامه إلى الالمام بالمقول وبتحليل نظامه . (١٦)

عمدت بعض الكتب الفرنسية المختصة في تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية إلى حذف اللغة المكتوبة في الاجزاء الاولى من منهجها الدراسي واثبتت الصور فحسب لتحث على التخاطب . (١٧)

لايعني تركيزنا على المقول اهمالنا للمكتوب انما يهدف إلى البدء باللغة الشفهية وإلى استعمال اللغة المعاصرة كلغة الاعلام مثلاً ويمهد استيعاب لغة التخاطب إلى فهم النصوص الكتابية التي تدرس في المراحل المتقدمة.

عكست الاية اذن فكانت الطرق والمقررات الدراسية القديمة تركز على اللغة المكتوبة وعلى اختيار النصوص الادبية المشهورة ومايتبعها من

شرح مفردات وتعريف بالاعلام وأسماء الاماكن وعرض القواعد النحوية ومايلحقها من شواذ وقوائم لتصريف الافعال وقوائم معجمية مشفوعة بالمقابل الاجنبي . لم يقع اهمال هذه النصوص الادبية والحضارية ومايتبعها من تمارين نحوية وحرفية انما تأخر تدريسها فأصبحت خاصة بالصفوف المتقدمة .

عدل مؤلفو الاجزاء الاولى للكتب العربية لغير الناطقين بها عن النصوص الادبية القديمة لما تتضمنه من مفردات غريبة وهياكل عسيرة او قليلة الاستعمال فلم يعودوا يتعاملون مع العربية تعاملهم مع لغة ميتة وذلك باحياء نصوصها القديمة والاغراق في شرح قواعدها النحوية وقضاء الساعات في ترجمة الغازها .

اختفت هذه النصوص الادبية وملحقاتها في الاجزاء الاولى من المقررات الدراسية العربية وقد يرجع هذا إلى تأثير اللسانيات الحديثة وتأكيدها على المقول وإلى تغير هدف تعليم اللغة العربية فقد اقبل معظم الاجانب في الماضي على تعلم العربية بدافع الاستشراق فأرادوا فهم النصوص العربية لترجمتها وابراز خصائصها وفهم عقلية اصحابها وربما للتحامل عليها .

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

حل الحوار محل النص الادبي أو الحضاري وعوضت التمارين البنيوية القواعد النحوية والصرفية وتطبيقاتها فقد تم اختيار الحوار لقربه من الواقع الحياتي ولتدريبه الدارس على التخاطب لما يتضمنه من صيغ الاثبات والنفي والاستفهام ومختلف التعابير اليومية التي تترفع النصوص الادبية عن استعمالها .

اهتمت الحوارات والتمارين البنيوية بمجالات الحياة المختلفة التي يحتاج اليها الدارس اكثر من غيرها مثل موضوع السوق والمطعم ومكتب البريد وايجار فندق والذهاب إلى المصرف او إلى المطار إلى غير ذلك من مواضيع الحياة اليومية .

V الخلفية اللسانية للوسائل السمعية البصرية .

لم تسع المقررات الدراسية العربية لغير الناطقين بها إلى التأكيد على المقول فحسب انما حاولت ايضا استخدام بعض الوسائل السمعية والبصرية لانها تسهل بدورها استعمال اللغة استعمالا شفهياً فتحت الافلام والصور الشفافة واللوحة الوبرية والصور المقتطعة وتسجيلات المختبر أو آلة تسجيل وتسجيلات بعض البرامج الاذاعية والتلفزيونية مع استخدامها في التلفاز المغلق على التخاطب وعلى استعمال الرصيد اللغوي والتراكيب المدروسة في سياقات جديدة وصياغة جمل وحوارات جديدة .

اوجدت التكنولوجيا هذه الوسائل السمعية البصرية غير ان استعمالها في تعليم اللغات لايرجع إلى هذا التقدم الحضاري بل يعكس خلفية لسانية قد اكدت اللسانيات الحديثة على ان اللغة وسيلة تخاطب وهذا ماتسعى الوسائل السمعية البصرية إلى تحقيقه فتدعو الصورة إلى استحضار المسموع وإلى تصور حوارات بين بعض الشخصيات وتمكن الوسائل السمعية البصرية من ممارسة اللغة بدون اللجوء إلى الترجمة او إلى شرح القواعد النحوية وتوضح هذه الوسائل مختلف الحوارات كما تشرح التمارين البنيوية وتدرب الطالب على انتاجها في مختبر الصوت .

نلاحظ ان الوسائل السمعية البصرية تستجيب إلى المناهج والمقررات الدراسية المبنية على اللسانيات الحديثة فلا يمكننا مثلا تسجيل مقرر دراسي قديم . ماذا نسجل منه ؟ هل نسجل مجموعة من الالفاظ المتناثرة ومن القواعد النحوية ؟ ماالفرق بين ان ينطقها الاستاذ في الصف وبين أن يسجلها لطلبته في مختبر الصوت ؟

1V الدراسات اللغوية المقارنة وأثرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

أظهرت الدراسات اللسانية ان كل لغة تختص ببنية معينة كما أن بنية لغة ما لاتطبق على لغة اخرى لاجزئياً وكلياً . لهذا نلاحظ ان متعلمي العربية يستغربون من بعض الهياكل لاختلافها عن هياكل لغتهم الام التي كانوا

يتكلمونها بدون تفكير . وقد تنبههم دراسة العربية إلى ادراك هياكل لغتهم الام والى مقارنتها باللغة الاجنبية .

اكدت اللسانيات الحديثة اذن على ان بنية كل لغة تختلف عن بنى اللغات الأخرى لكن رغم هذا الاختلاف في البني اخذ البعض بعين الأعتبار اللغة الام للطالب وهذا ما أدى بالبعض الى التفكير في تأليف عدة مقررات دراسية . مقرر دراسي للناطقين بالفرنسية ومقرر للناطقين بالسواحلية ومقرر للناطقين بالانكليـــزية إلى غير ذلك . نراعى في مثل هذه المقررات العلاقات بين نظام اللغة الام ونظام اللغة الثانية . نبدأ حسب بعض الباحثين باستخدام التراكيب المتشابهة بين اللغتين لنهيىء انتقال الطالب من نظام لغوي اول إلى نظام لغوي ثان . يعارض لسانيون آخرون هذه الفكـرة بالذات يعتبرون ان المرحلة الاولى من تدريس اللغة الثانية تقوم على الدهشة ينبغي على اللغة الجديدة ان تفاجيء عادات الدارس وان تحيره وان تثير اهتمامه . لانمهد للانتقال من لغة إلى لغة باختيار المفردات والتراكيب المتشابهة في اللغتين . (١٨) نبين للدارس اللغة الجديدة لغة أخرى حقا .

يقف بعض الباحثين من هذه القضية موقفا وسطا . لايرى ضرورة في أن يبرز التدريس العلاقات بين اللغة الام واللغة المتعلمة لكن لايهملها ايضا اهمالاً تاما . قد نستفيد منها للتأكيد على ظاهرة من الظواهر اللغوية أو النحوية . نؤكد مثلاً على المثنى في تدريسنا العربية لطلبة فرنسيين نلح على ظاهرة المعرفة والفكرة للطلبة الفرنسيين لاختلافها بين العربية والفرنسية. تقترن اداة التعريف (الالف واللام) بالأسم غير أن الفرنسية تضيف أدوات le أو la أوles إلى الأسم . تبقى الأداة منفصلة عن الأسم في الفرنســية خلافا لما هو الحال في العربية . ثم ان اداة التعريف في العربية تستعمل للمذكر وللمؤنث والجمع في حين ان الفرنسية تستخدم أداة خاصة بالمذكر وأداة للمؤنث واداة للجمع يصبح الأسم نكرة في العربية بتجريده من الألف واللام اما الفرنسية فتضيف للاسم اداة تستعمل اداة للمذكر وأداة للمؤنث

وأداة للجمع . تساعدنا هذه المقارنة بين العربية والفرنسية على التأكيد على التعريف والتنكير للطلبة الفرنسيين . عندما يتشابه النظامان اللغويان لانؤكد على ظاهرة التشابه في تدريسنا .

لم تستفد — فيما يبدو — معظم الكتب العربية لغير الناطقين بها من الدراسات اللغوية المقارنة واكثر بعض المؤلفين المتأثرين باللغة الأنجليزية من الجمل الأسمية والسبب في هذا أن اللغة الأنجليزية تعتمد كثيراً على الجمل الأسمية ولكن مادامت لغتنا العربية غنية بأنماط التعبير فيها وتقدم جملاً اسمية وجملاً فعلية فلا بد أن تضم كتبنا هذه الأنماط .

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

خلاصة عامة

نلاحظ ان اللسانيات الحديثة اكدت على الجملة وحذرت من تجزئتها في مرحلة مبكرة من تدريس اللغات الحية. تحتاج المفردة الى سياق لساني والى اطار ثقافي او الى موقف من المواقف لتكتسب كل طاقاتها المعنوية كما اعتبرت اللغة «نظاما من العلامات»، فليس المهم أن نعرف ألف أو ألفين مفردة عربية. قد نحفظ هذه المفردات دون ان نجيد استعمالها في الهياكل الاكثر شيوعا. تغير التصور العام لتدريس العربية لغير الناطقين بها ولم يعد ينحصر في تلقين مجموعة من المفردات . وأصبح التركيز قائما على التراكيب الشائعة. نعرض المادة اللغوية في جمل ليدرك الطالب العلاقات التي تربط بين عناصر الجملة او تفرق بينها. ولايكتسب العنصر قيمة بمعزل عن بقية العناصر فتتدرج كل علامة ضمن مجموعة من العلامات الاخرى. وتقوم اللغة على العلاقات التقابلية او الاتحادية او التفاضلية بين العلامات أو الوحدات اللسانية. حاولت التمارين البنيوية تعريف الطالب على النظام اللغوي . وحثه ايضا على ممارسة اللغة سواء باعادة المسموع أو بانتاج جمل جديدة انطلاقا من الاستماع الى جملة اولى متبوعة بمثيلتها. وتستند التمارين البنيوية الى مبدئين اساسيين هما : التماثل والتقابل وقد انتج مبدأ التماثل مختلف تمارين التعويض اما مبدأ التقابل فمكن صياغة مختلف تمارين التحويل.

يرى البعض ان أهم ماأدخلته اللسانيات الحديثة لتعليم اللغات الحية للاجانب هو تدريس التراكيب واستعمالها في شكل تمارين بنيوية مع التركيز على ماتواتر. وثار البعض الاخر على هذه التمارين وشكل في مدى نجاحها. فالدارس لايستعمل هذه التراكيب في المواقف الحياتية أو يتردد في استعمالها بالشكل المطلوب. وحاول البعض الاخر ان يخرج التمارين البنيوية من اطارها الجاف. وادمجها في مواقف ودعم تدريسها ببعض الوسائل السمعية البصرية لتقترب من واقع الحياة العامة.

لم يقتصر دور اللسانيات الحديثة في تغيير طرق تعليم اللغات الحية تغييراً جذريا بل سعت في بعض الحالات الى تطوير منهج دراسة اللغات الحية وتعديله. واثبت بعض مواد المنهج القديم مع تغيير في مسرحلة تدريسها.

اقرت اللسانيات الحديثة مهارة الكتابة والترجمة والقواعد النحوية مع تأخير مرحلة تعلمها. لانبدأ بشرح القواعد النحوية لطالب مبتدىء اذ لايؤدى عرض القاعدة النحوية وشرحها الى تطبيقها حتما بل نبدأ بالتطبيق أساساً. نسوق الظاهرة النحوية ضمن تمرين او تمارين عديدة لنحمل الطالب على تطبيق الخاصية النحوية وعلى استقرائها. وبعد ان يكتسب الطالب اهم الظواهر النحوية ويطبقها بصورة لاواعية تقدم له القواعد النحوية ونشرحها شرحا نظريا وقد كانت المقررات الدراسية لغير الناطقين بها تبوب حسب القواعد النحوية. تخلصت بعض المقررات الدراسية من هذه الظاهرة. حلت التمارين البنيوية محل القواعد النحوية والصرفية في الاجزاء الاولى من كتب العربية للاجانب. ندرس النحو عندما يلم الطالب بنظام اللغة التي يدرسها.

تؤخر الطرق الحديثة لتدريس العربية مهارة الترجمة فقد يحتاج المترجم الى الالمام باللغة التي ينقل اليها نصا من النصوص. كيف يتسنى لطالب مبتدىء ان يتدرب على الترجمة وهو لم يلم بعد بمفردات وتراكيب وقواعد اللغة الجديدة فلا تقوم الترجمة على ايجاد مقابل للمفردات المدروسة انما تشترط فهم تراكيب اللغتين فهما عميقا ليعرف المترجم كيف ينقل تركيبا من لغة اولى الى لغة ثانية.

تعير الطرق الحديثة لتعلم اللغات المبنية على اللسانيات اهتماما بمهارة الكتابة غير انها تؤخر مرحلة تدريسها. وترتبط الكتابة في حقيقة الامر بالاستماع الى مختلف الاصوات وبتميزها. كثيراً ما يخطيء المتعلم في الكتابة لانه لايسمع الصوت المنطوق. يكتب القاف كافا او الصاد سينا او الطاء تاء لانه لايسمع هذه الاصوات لا لانه يجهل كتابتها. ولهذا كان لابد من تدريس العربية شفهيا ليتعرف الطالب المبتدىء على خصائص اللغة المستعملة.

وقد يؤدى تدريس الكتابة في الايام الاولى من تعلم لغة ثانية الى تفتيت الظاهرة اللغوية. تصبح النظرة الى اللغة نظرة جزئية وهو ما يتنافى والمبادىء اللسانية فسننطلق من الكل لنصل الى الجزء لا العكس كما لايملك الطالب الاجنبي القدرة على انتاج اصوات اللغة الثانية في المرحلة الاولى من دراسته لذا عندما نبادره بتعلم الكتابة يعكس حتما نطق حروف لغته الام على حروف اللغة الجديدة.

تقر اللسانيات الحديثة دراسة النصوص الادبية لكنها لاتثبتها في الاجزاء الاولى من الدراسة . نبدأ بالمحادثات اليومية وبتعابير المواقف الحياتية وباستعمال التراكيب المتواترة والمفردات الشائعة التي تمكن الطالب من التخاطب. اللغة في مفهومها اللساني وسيلة تخاطب لهذا السبب نؤجل تدريس النصوص الادبية لمشاهير الكتاب لان هؤلاء ينساقون الى استعمال جمل مركبة او طويلة او غريبة وكذلك الحال بالنسبة للمفردات قد تكون نادرة او مستعملة استعمالا مجازيا كما لاتتضمن النصوص الادبية القديمة التراكيب المتواترة والمفردات الشائعة وقد تكون اللغة قد تطورت في مفرداتها وتراكيبها مما يجعل تعلم مثل هذه التراكيب على المدى القريب عديم الفائدة ولا يلائم واقع الحياة اليومية. ويتيه الدارس المبتدىء في هذه النصوص وقد يصطدم بها فيقلع عن تعلم العربية او يتخاذل في استيعابها. فلمثل هذه الاسباب ترجيء اللسانيات تدريس نصوص مشاهير الادباء . وتثبتها اذن في المراحل المتقدمة بعد ان يستوعب الدارس النظام الصوتي ويملك اهم التراكيب والمفردات المتواترة.

يسعى دارسو العربية اليوم إلى فهم هذه اللغة الجديدة وإلى التخاطب بها بصورة طبيعية . فتفرض مثل هذه الغاية الالحاح على المتكلم . كانت العربية تدرس بصفة ميتة تركز الدراسة اصلا على الفهم اما التخاطب فهو من باب البذخ . ولهذا نلاحظ ان الطرق القديمة تهمل التمارين الشفهية وتركز على تدريس المفردات والقواعد النحوية التي تفك رموز النصوص

لذلك عكست الآية اليوم . ركزت الطرق المستمدة من اللسانيات على اللغة المتداولة بين الناس وعلى تقديم فهذه المادة اللغوية في شكل حوار لتهيئ الدارس للتخاطب . جددت اللسانيات لهذه الغاية وظيفة الوسائل السمعية البصرية . وجدت هذه الوسائل منذ مدة مثل الافلام وآلة التسجيل وأنواع من الصور لكنها لم تستغل الأستغلال الكافي. حظيت اليوم بمكانه مهمة لهذا سواء لتوضيح الحوار او التمرين أو لاستحضاره او للحث على الأبتكار والانتاج وتصور مواقف حياتية مع التعبير عنها بطلاقة .

أخيراً وليس آخرا استفادت بعض الكتب العربية لغير العرب من اللسانيات الحديثة وقد بينا كيف ان معظمها عدل عن تدريس المفردات وكيف اولى أهمية للجملة وللعلاقات الأتحادية والتقابلية بين مختلف عناصرها كما عدلت هذه المفردات للاجانب عن النصوص الأدبية في اجزائها الأولى . ركزت على اللغة المعاصرة وحثت على ممارستها وهذا ما نلمسه بصورة نظرية من خلال عرض مناهج هذه التأليف او نلمسه بصورة تطبيقية ضمن الدروس .

رغم كل هذه الجهود تبقى استفادة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اللسانيات استفادة نسبية لافتقارنا إلى كثير من البحوث . فلم نضبط بعد العربية الأساسية . ولم نحصر بعد التراكيب العربية الأساسية . مثل هذه البحوث تطور تدريس العربية لغير الناطقين بها وتختصر مدة التعلم. ونركز بفضل هذه البحوث على المفردات والتراكيب المتواترة . كما أننا نتدرج في عرض المادة اللغوية بالاعتماد على نتائج الجرد اللغوي كما تفسح هذه البحوث مجال تأليف المقررات الدراسية وكتب المطالعة وكتب الأختبارات الشفهية والكتابية ومعجما خاصا بالطلبة المبتدئين .

توجد عقبات اخرى تعرقل استفادة العربية لغير الناطقين بها من اللسانيات الحديثة وتتمثل في عدم الملم بعض مؤلفي المقررات الدراسية لغير الناطقين بالعربية بأهم المباديء اللسانية وبما احدثته اللسانيات الحديثة

من تغييرات في تعليم اللغات الحيّة . وقد تعود هذه المسألة إلى عدم تعاون بين اللسانيين وبين المضطلعين بالتأليف لغير الناطقين بالعربية . فنلاحظ مثلا ان تأليف مقرر دراسي لغير الناطقين بالفرنسية يشترك في تأليفه فريق من اللسانيين والمختصين في تدريس اللغة الفرنسية للاجانب وبعض التربويين وعلماء النفس . (١٥)

قد نعثر على مقرر دراسي لغير الناطقين بالعربية استفاد من اللسانيات الحديثة لكن قد لايحسن المدرس تبليغ محتواه بطريقة حديثة لعدم المامه باللسانيات وفي هذه الحالة لايستفيد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اللسانيات الحديثة بصورة فعلية . ولا نتطرق لمثل هذه المسألة لانها تدعونا لخوض مسائل اخرى مثل : من هو المدرس الجيد لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها ؟ كيف نختاره ؟ هل يتوفر كثيراً ؟

نلاحظ اذن ان استفادة من اللسانيات الحديثة في تدريس العربية لغير الناطقين بها تتطلب القيام بالعديد من البحوث اللسانية والتطبيقية كما تفرض الملم مؤلفي المقررات الدراسية والمدرسين باهم مبادئها وهو مانأمل ان يتحقق في القريب العاجل.

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى

الهوامش

1 . Dictionnaire de linguistique. Langue page 276.

(٢) ضبطت التراكيب الاساسية للغة الفرنسية ونشرت في كتاب.

Dictionnaire des structues fondamentales du francais. Pierre Celetier, Jean Pierre Maillard avec la collaboration de Michel Balie. Cle International. Paris.

Dolattre

(٣) اور احصائية تواتر المقاطع اللفظية.

Pierre Delattre. Les exercices structuraux pour quoi faire? Hachette 1971 P.8.

(٤) المرجع السابق ص١٦

5 . Francois Redequat, Les exercices structuraux P. 23.

6 . Pierre Delattre. Les exercices structuraux pour quoi faire? P. 21.

(٧) المرجع السابق ص٢٥

8 . Francois Requadat les exercices structuraux. Hachette 1966 P. 29.

(٩) المرجع السابق ص٣١.

10. Pierre Delattre: Les exercices structuraux pour quoi faire? 1971, P. 29.

(١١) المرجع السابق ص٣٥و٣١

(١٢) نفهم ايضاً من كتاب

Pierre Delattre. Les exercices structuraux pour quoi faire? 1971. P. 46.

13. J.O. Grandjouan. Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du francais. Didier Paris 1971, P. 21.

14. Pierre Delattre. Les exercicess structuraux pour quoi faire? Hachette 71, P. 46. 42.

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

(١٥) المرجع السابق ص٤٦.

16. Francoise Dubois Charlier. Comment s'initier a la linguistique. Larousse 75 P. 26.

17. De vive voix. Cours Gredif P. 6a 17.

18. J.O. Grandjouan. Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du francais aux etrangers. Didier P. 24.

19. Raymond Renard. La methodologie SGAV d'enseigmeent des langues. Une problematique de l'appren tissage de la parole. Didier Paris 1976, E. 12.

قائمة باهم المراجع الاجنبية

Francois Redequat. Les exercices structuraux. HAchette 1966 Belc. 92 pages.

- J.O. Grandjouan. Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du francais aux.
- etrangers. Didier 1970. 101 pages.
  Pierre Delattre. Les exercices structuraux pour quoi faire? Hachette 1971, 159, P.
- Robert Galisson. Inventaire thematique et syntagmatique du francais fondamental Hachette 1971.
- Jean Guenot. Clefs pour les langues vivantes. Seghers 1971. 189, pages.
- Andre Reboullet. Guide pedagogique pour le professeur de francais langue etrangere. Hachette 1971.
- Dictinnaire de linguistique. Larousse 1973.

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

نورد قائمة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تمكنّا من الاطلاع عليها .

- العربية المعاصرة — السنة الأولى — الجزء الأول — الطبعة الثانية جوان . تونس (معهد بورقيبة للغات الحية) .
- العربية المعاصرة — السنة الثانية — الجزء الأول تونس — جوان ١٩٧٧
- اللغة العربية لغير الناطقين بها — تأليف حمَيد مخلف الهيثمي والدكتور سلمان الواسطي وجاسم محمد العسون — الجزء الأول رمضان ١٣٩٧ / أيلول ١٩٧٧ (طبعة تجريبية) .
- اللغة العربية لغير الناطقين بها — تأليف حميد مخلف الهيتمي والدكتور سلمان الوسطي ط ورضا الكشو وراضية عبيد ط بغداد ١٩٧٩.
- اللغة العربية لغير الناطقين بها — تأليف حميد مخلف الهيثمي والدكتور سلمان الواسطي ورضا الكشو وراضية عبيد ط . بغداد — ١٩٨٠ ٢٧٦ صفحة — الجزء الثاني .
- تعلم العربية — الجزء الأول — تأليف السيد عبد العال السيد — حسن أحمد عباسي ومحمد راجع جدعان مراجعة عبد العزيز عبد الله تركي — المشرف العام د. كمال ناجي . د. ت ١٦٨ ص (معهد اللغات — دولة قطر)
- تعلم العربية الجزء الثاني—نفس مؤلفي الجزء الأول—د. ت ٩١ص
- تعلّم العربيّة — الجزء الثالث — نفس مؤلفي الجزء الأول ١٣٩٨/ ١٩٧٨ ٨٧ ص .
- تعليم اللغة العربية لغير العرب — الجزء الأول — تأليف الدكتور علي محمد الفغني — اشراف الدكتور عبد الله سليمان الجربوع . ١٣٩٨/ ١٩٧٨ . الطبعة الثانية — ١٢٨ ص — جامعة الملك عبد العزيز

- كتاب المحادثة – المستوى الأول – إشراف الدكتور عبدالله سليمان الجربوع اعداد بابكر أحمد البشير وعبد الرحمن الناجي ٢٢٢ ص
- اللغة العربية لغير الناطقين بها – كتاب مرشد المعلم – إعداد عبد الجواد علامة – ابراهيم الزيني – أحمد عبدالله حماد مراجعة أحمد الكردي .
- اللغة العربية لغير الناطقين بها – جزء الأول – إعداد عبدالجواد علام – ابراهيم الزيني– أحمد عبدالله حماد – مراجعة أحمد الكردي .
- من الخليج إلى المحيط – الجزء الأول – جرجورة جردان رولان مينية – هنري عويس – يوسف ديشي – يوسف عون ط. باريس ١٩٧٩ – ١٤٤ ص .

مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى