



إيسيسكو
ICESCO

الإسلام مجالته للحضارة العربية

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلم والثقافة

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 3007-5726
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 3007-5734

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

إدارة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم
رئيس مركز الإيسيسكو للغة العربية
للناطقين بغيرها

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموبة
خبير في مركز الإيسيسكو للغة العربية
للناطقين بغيرها

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي البعلبكي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المسدي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
ماليزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة الإيسيسكو للغة العربية” دورية علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وآدابها وعلومها. تُصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، وبشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وآدابها وعلومها:

- المحور النظري، وبضمّ البحوث اللسانية والأدبية والنقدية.
- المحور التطبيقي، وبضمّ البحوث التعليمية والترجمية والحوسبية.

لا تمثل آراء الكتاب بالضرورة توجهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتسم البحث بالجِدَّة والموضوعيَّة والرِّصانة العلميَّة.
- ألا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30% (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلمائه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).



	السِّهام الطَّائِشَة: نَقْدُ سَرْدِيَّةِ صَعُوبَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَعَقُّدِ أَنْظَمَتِهَا
7	خالد فهمي
	أثر المسألة التَّحْوِيَّة في التَّفكير اللُّغَوِيَّ الْعَرَبِيَّ
31	سمير أحمد معلوف
	الحسُّ القوميُّ في الأدب الفكريِّ العربيِّ الحديث: "طبائع الاستبداد" للكواكبيِّ و"يقظة الأمة العربيَّة" للعازوريِّ مثالان
61	فؤاد عبد المطلب
	المعنى في الخطِّ العربيِّ
105	إدهام محمد حنش
	قراءة في النِّظَرِيَّاتِ التَّدَاوِلِيَّةِ وَقَوَاعِدِ الْخِطَابِ
129	وردة البرطيع
	اللِّسَانِيَّاتُ وَأَثَرُهَا فِي مُعَالَجَةِ مَوْضُوعِ "تعليم اللُّغة لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا": قَضَايَا نَظَرِيَّةٌ وَنَمَازِجُ تَطْبِيقِيَّةٌ فِي "نَظَرِيَّةِ أخطاءِ التَّعَلُّمِ"
157	عبد الرحمن بودرع
	نَحْوُ مُقَارَنَةِ تَخَاطُبِيَّةٍ فِي دِرَاسَةِ الصَّرْفِ وَتَدْرِيسِهِ لِوَارِثِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ
189	محمد محمد يونس علي
	نَحْوُ نَحْوٍ عَرَبِيٍّ وَظِيفَتِيٍّ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى فِي ضَوْءِ الْإِطَارِ الْمَرْجِعِيِّ الْأُورُوبِيِّ الْمَشْتَرَكِ لِتَعْلِيمِ اللُّغَاتِ
223	عرفان عبد الدائم
	تَحْدِيَّاتُ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لَغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا فِي الْجَامِعَاتِ الْكُنْدِيَّةِ
267	عقيلة صخري
	الترجمة الآليَّة وأنموذج الترجمة إلى العربيَّة: المشهد الرَّاهن
295	صونيا أسْمهان حليمي



اللِّسَانِيَّاتُ وَأَثَرُهَا فِي مُعَالَجَةِ مَوْضُوعِ "تَعْلِيمِ اللُّغَةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا" قضايا نظريَّة ونماذج تطبيقيَّة في "نظريَّة أخطاء التَّعلُّم"

عبد الرَّحْمَنُ بودرع*

مُلخَص

تعليم اللغة للناطقين بغيرها، فرعٌ من فروع علم اللغة التطبيقي، وهو فرعٌ غنيٌّ بالظواهر والإشكالات؛ لأنها تتداخلُ فيها الجوانب اللغوية والذهنية النفسية والاجتماعية، ويجدُ فيها المتخصصون اللسانيون والنفسانيون والاجتماعيون ما يتَّصل بخبراتهم، وما يستطيعون تقديمه من اقتراحات لتحسين مستوى تعليم اللغات للناطقين بغيرها، بل يكتشفون طبيعة العوائق التي تعترضُ سبيل تعلُّم اللغة الأجنبية، وقد أُلْفِتْ بحوثٌ في المشكلات والأخطاء التي تصدُرُ عن هذا الضَّرْبِ من التعلُّم، وهي مشكلاتٌ تنجُمُ عن اصطدام لغتين متباينتين أشدَّ التباين؛ معجماً وتركيباً ودلالةً وسياقاً، فيلجأ المتعلِّمون إلى لغاتهم الأم لاستعارة عباراتٍ جديدةٍ يستكملون بها ما يُصادفونه من حاجةٍ مُلحَّةٍ لملء الثَّغرات في المواقف المتعدِّدة، ويُعالج هذا البحثُ ظاهرةَ تعلُّم لغةٍ ثانيةٍ، وما يعترضُ طريق التعلُّم من ملاحظة الأخطاء التي يرتكبها المتعلِّم في بدء تعلُّمه لغةً جديدةً غريبةً عن لغتهِ الأصلية، ويُمكن عندَ ملاحظة طبيعة الأخطاء المرتكبة أن نتصوَّر وجودَ نحوٍ للأخطاء في تعلُّم اللغة الثانية.

الكلمات الرئيسية: اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، اللغة العربية، تعلم اللغة الثانية، أخطاء التعلم

* أستاذ علوم اللغة العربية ولسانيات النص وتحليل الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد المالك السعدي،

المملكة المغربية، abderrahmane56@gmail.com.



Impact of Linguistics on Teaching a Second Language: Theoretical Questions and Practical Examples of the Learning Errors Theory

Abderrahmane Boudraa^{*}

Abstract

Teaching language to non-speakers is a significant branch of applied linguistics, abound with overlapping linguistic, cognitive, psychological and social aspects. Specialists in linguistics, psychology and sociology often focus on this field, given its relevance to their expertise, allowing them to propose suggestions to improve the level of language learning for non-native speakers and explore the obstacles that hinder the learning of a foreign language. Studies in this field show that issues and errors arising from this type of learning are the result of the clash of two very different languages in terms of lexicon, syntax, semantics and context. Thus, learners resort to their native languages to borrow new phrases to fill in the gaps they encounter in various situations.

Keywords: *Linguistics, applied linguistics, Arabic language, second language learning, learning errors*

^{*} Professor of Arabic Language Sciences, Text Linguistics and Discourse Analysis, Faculty of Arts and Human Sciences, Abdelmalek Essaâdi University, Morocco, abderrahmane56@gmail.com.

تقديم: الإشكال المُعالَج

يُعَالِجُ البحثُ إشكالاً لِسَانِيّاً تعليميّاً عامّاً لا يُخَصُّ تَعْلُمَ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا حَصراً، ولكنه يعمُّ عملية تَعْلُمَ لُغَةٍ ثَانِيَّةٍ (Second Language Acquisition) مُطْلَقاً؛ وذلك لأن المشكلات التي تعترض تَعْلُمَ لُغَةٍ ثَانِيَّةٍ ذاتُ طابعٍ ذهنيٍّ تركيبِيٍّ، وقد أسهمت اللسانيات الحديثة في تقديم خدمة جليلة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، فأضافت طُرُقاً جديدةً في تيسير التلقين، وذلك بتحليل بنيات هذه اللغات وكشفها عن طُرُق تركيبها، وهذا يساعد على اكتشاف العوامل المؤثرة في عملية تعليم اللغة.

ويُقَارِبُ البحثُ الموضوعَ بطريق الوصف والعرض والتحليل للإشكالات اللغوية والتعليمية المدروسة، من خلال بعض النظريات اللسانية؛ لبيان إسهامها في حلِّ مشكلات التعليم من غير إسقاط أو قياس.

هذا، وإن الحديث عن تَعْلُمَ اللغة الثانية بوصفه أحد فروع اللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics)؛ ينطلق من ملاحظة الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أو المتعلِّم في بدء تَعْلُمِهِ لُغَةً جديدةً غريبةً عن لغته الأصلية، ويمكن أن نتصوّر وجود نحوٍ للأخطاء المرتكبة في تَعْلُمَ اللغة الثانية.

أما الأخطاء اللغوية فهي الانحراف عمّا هو مقبول في اللغة حسب القواعد والمقاييس التي يتبعها الناطقون بهذه اللغة،¹ ولا يشعر المتعلِّم بأنه ارتكب الخطأ في تَعْلُمَ اللغة الثانية؛ لأنه يستعمل آليات عقليةً ونفسيةً خاصةً به، لتأويل الصعوبات وتحليلها وإيجاد الحلول لها.

وأما النحو المساعد على اكتشاف العثرات، فهو نحوٌ مخالفٌ النحو المدرسي المقرّر، ويندرج هذا النحو الراصد لأخطاء تَعْلُمَ اللغة الثانية في إطار الدراسة المقارنة التي تُجرى على الأخطاء المرتكبة في أثناء تَعْلُمَ اللغة الثانية، ومرجع ذلك إلى تفاوتٍ قائم بين الفهم والتعبير،

¹ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، 1989)، ص 53.

وبين التلقي والإنجاز، إذ إن كثيراً من أخطاء تعلّم اللغة الثانية راجعٌ إلى قياس تركيب جُمَلِ اللغة الثانية على تركيب جُمَلِ لغته الأصلية، كما بيّن أدامكزيفسكي،¹ وتحكيم بنيات الأصلية في تركيب بنيات الثانية، وينشأ عن التحكم صراعٌ بين بنيات اللغتين يؤدي إلى الوقوع في كثير من الأخطاء في إنجاز جُمَلِ الثانية؛ فالتلميذ أو متعلّم اللغة الثانية يُهرع إلى لغته الأم ليستمدّ منها كلما عَجَزَ عن التعبير باللغة الجديدة؛ لأن من الظواهر اللغوية ما هو يسيّر في التعلّم، لما فيه من شَبَهٍ بظواهر لغته الأم، ومنها ما هو عسير صَعُبُ التعلّم إذ لا مُشَابَهة، فبالمقارنة يحصل التداخل والخلط بين اللغتين، ومن مهامّ الدراسة اللسانية المقارنة أن تحلّل هذه الأخطاء، وأن تكشف العثرات والأعراض التي تَقِفُ في طريق تركيب نحو ثانٍ في ذهن المتعلّم، وذلك لِيَقِفَ بنفسه على اكتشاف أخطائه، ومن مهامّ الدراسة المقارنة أيضاً حمل المتعلّم على اكتشاف أخطائه بنفسه، أو محاولة اكتشاف الأخطاء المحتمل وقوعها، وذلك لتلافي الوقوع فيها.

وفي ضوء هذا الاهتمام الجديد يُلاحظ أن العناية كانت مُركّزةً على متعلّم اللغة الثانية أكثر من تركيزها على المدرّس، وأما الوضع الصحيح فهو أن يُشارك المدرّس ويُسهم في بناء نحو للأخطاء التي يقع فيها متعلّم اللغة الثانية، ويساعد على تركيب هذا النحو في ذهن المتعلّم. وأهمّ ما تُثيره اللسانيات التعليمية وتُعالجه من إشكالات في إطار الموازنة بين تعلّم اللغة الأولى وتعلّم اللغة الثانية؛ التساؤل الآتي: كيف تساعد متعلّم اللغة الثانية على بناء نحو هذه اللغة الثانية في ذهنه؟ وهو تساؤلٌ علمي دقيق يرتبط بمسألة الكفاية اللغوية، وتمثّل قدرات المتعلّم على فهم بنيات اللغة الثانية وتأويلها معرفياً، وهو أهمّ من البحث في تاريخ اللسانيات أو تاريخ علم النفس اللغوي، وما يتّصل به من محاولات استمداد حلول نظرية للمشكلات المتعلقة ببيداغوجيا اللغات، في ما أشار إليه ميشال زكريا.²

¹ Henri Adamczewski, "Le montage d'une grammaire seconde", *Langage*, No. (39), September (1975), pp.31-27.

² ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة (بيروت: المؤسسة الجامعية، ط2، 1985)، ص9.

ويبدو من خلال علاقة المتعلِّم باللغة الثانية أن المشكلات التي تنبثق من تعلُّمه اللغة الثانية مشكلات طبيعية، ووقوعها راجح الاحتمال؛ لأن تعلُّم اللغة الثانية يكون مسبوَّقاً بتعلُّم لغةٍ أولى، أي يكون مسبوَّقاً بكفاية لغوية مُغيَّبة في نفس المتعلِّم، ومركوزة في ذهنه، فلا تحلُّ قضايا تعلُّم اللغة الثانية من دون مراعاة هذه الحقيقة.¹

ومهما يكن من أمر هذا التداخل من انحراف وخروج عن قواعد اللغة الثانية وقوانينها؛ فإن فيه فائدةً تربويةً تتجلى في إثارة الانتباه إلى مشكلة تداخل بنيات لغتين مختلفتين، وذلك للتوصل إلى تجديد في تعليم اللغات، ومن قواعد هذا التجديد توجيه الاهتمام إلى "الإدراك الجمل"، أي توجيه المتعلِّم نحو إدراك اللغة الثانية في كليتها الصوتية قَبْلَ تحليل مكوناتها، فالأمر في مجمله يتعلق بالإدراك قَبْلَ التركيب، وذلك لاتباع مشكلة الإحالة على اللغة الأصلية،² واتخاذها مرجعاً، وللحيلولة دُونَ قياس تراكيب الثانية على تراكيب الأولى، فهذا القياس لا يصلح تقليداً يفني بحاجات التعلُّم وإدراك السمات المميزة لكلِّ لغةٍ.

عَيَّرَ أن هذه الفوائد العلمية التي يُقدِّمها تداخل بنيات لغتين - اللغة الأم واللغة الثانية - في نفسية المتعلِّم لن تؤدي إلى نتائج مفيدة إلا إذا دُرِسَتْ في إطار نظرية لسانية تهتمُّ بالأُسُس النفسية للُّغة، وبقضايا التعلُّم اللغوي، فعالم النفس المنظَّر وعالم النفس التجريبي وعالم فزيولوجيا الجهاز العصبي؛ يعملون في حقلٍ واحد عملاً منسجماً متكاملاً، وعلى كُلِّ واحدٍ منهم أن يستثمر - ما استطاع - الحاصل الفكري للدراسات التي تبحث في تحديد حالة الجهاز العضوي الأولى، والبنى المعرفية المستحصلة، وطريقة اشتغال هذه البنى.

¹ Louise Dabene, "Enseignement de l' espagnole aux francophones", *Langage*, No. (39), September (1975), pp.57-63.

² Jean Guenot, *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l' anglais, une experience d'enseignement à des adultes* (Paris: SABRI, 1964), p.186.

النظرية اللسانية وتعليم اللغة الثانية

أهمُّ ما يمكن استعراضه من نظريات لسانية في سياق تعليم اللغة الثانية؛ ما قدَّمته المدرسة البنوية والمدرسة التوليدية من أفكار واقتراحات في الموضوع.

صَدَرَتِ المدرسة البنوية - في دراستها بيداغوجيا اللغات - عن النزعة السلوكية التي تُعَدُّ اللغة مجرَّد أحداث صوتية لها قيمة الحافز والاستجابة، وتُعَدُّ الاستجابة اللغوية مُتَّصِلَةً بالحافز مُقَيَّدَةً به، ولا علاقة لها بالفكر ولا بقواعد اللغة، فهي مُنفَصِلَةٌ عن أُسُسِ الكلام الفكرية والنفسية، أما تعلُّم الإنسان اللغة الأولى أو الثانية فيحصل عَبْرَ تَلْقِيهِ مجموعةً من الملفوظات والجُمَل التي تُعَدُّ أفعالاً لغويةً (Speech Acts) وعناصر تكون سلوكه اللغوي، وذلك عن طريق ترديد تلك الجُمَل وتكرارها، فتترسَّب بنيات تلك الجُمَل في نفسه، وتستوي في النفس بنيات اللغة الأم وبنيات اللغة الثانية.

واللسانيات السلوكية تُعَدُّ الطفل - قَبْلَ تعلُّم لغته الأم - صفحةً بيضاء، ويتعلم اللغة بالتقليد، ولكن التفسير السلوكي لتعلُّم اللغة تفسير آليٌّ بعيد عن مقتضى العقل ومنطق الأشياء، فالتفسير العقلي يُرجع ظواهر الكلام إلى فكر المتكلم ومقاصده وعواطفه.

أما المدرسة التوليدية فقد رَفَضَتْ نظرية التعلُّم السلوكية، وانطلقت من تصوُّر مفادُه أن كُلَّ مُتَكَلِّمٍ قادرٌ بالفطرة على توليد ما لا حَصَرَ له من الجُمَل، وعلى فهمها، سواء عليه أَسَمِعَهَا أم نَطَقَ بها وأَجَزَّهَا، وهذه القدرة الفطرية (Native Competence) قدرة لغوية غير محدودة تتميز بصفة الإبداعية (Creativity)، وتنتج الجُمَل من خلال نظام من القواعد يربط الأصوات بالمعاني، وتحقق قدرة المتكلم اللغوية في عملية الإنجاز أو الأداء (Performance)، أي إنجاز اللغة في سياق معين، ويُعَدُّ هذا التفسير عقلياً؛ لأنه يرى القدرة اللغوية حقيقةً عقليةً قائمةً وراء الإنجاز اللغوي، ويُراعي مجموعةً من الظواهر العقلية التي لها تأثير في الأداء اللغوي، كأعراض التذكر والانتباه وانعكاس الحال أو سياق الكلام، وغير ذلك مما بيَّنه تشومسكي.¹

¹ Noam Chomsky, *Reflections on language* (New York: Pantheon Books, A Division of Random House Inc., 1975), Chapter 2.

تقود هذه القدرة اللغوية العقلية صاحبها إلى اكتشاف قواعد لغته الأم، أي تقوده إلى استعمال نحوه المركوز في نفسه، لإنتاج الجُمْل، فالمتعلّم يشتمل بالسليقة - منذ صغره - على نسقٍ ثقافي أو معرفي (Cognitive) يُدعى "الحالة الأولى" (Initial State)، وهي أوّل حالة من حالات المعرفة أو البنيات المعرفية، ثم يمرّ العقل بحالات معرفية متوالية ابتداءً من الحالة الأولى، ومروّراً بحالات وسطى أو انتقالية، ووصولاً إلى حالة نهائية (Final State) أو ناضجة، تكون فيها معرفته الباطنية بقواعد لغته قد استوّت، فيتمكّن من إنجاز بنيات لغته وفهمها إنجازاً وفهماً سليمين، ولكن حركة انتقال الحالات المعرفية من مرحلة إلى أخرى إنما تتمّ بتفاعل المتعلّم مع بيئته أو بيئة اللغة التي تُقَفُّ بنياتها، ومع نضجه الأحيائي والعضوي.¹

أما تعلّم الطفل لغته الأولى فيُفسّر بأنه قد استكمل بهذا التعلّم إنشاء عَرَضٍ باطني لنظام القواعد المركوزة في نفسه، واستكمال هذا الإنشاء وعَرَضُ النظام النحوي وتمثيله؛ أمور قائمة في طبيعته اللغوية، أو في فطرته اللغوية، فهو يملك استعداداً لتكوين قواعد لغته الأصلية التي يسمع جُمْلها وملفوظاتها باستمرار، واستعداده لتكوين القواعد مرّده إلى أنه يمتلك قَبْلاً أشكالاً مجرّدة عن هذه القواعد تتلاءم بالتدرّج والظواهر اللغوية التي يسمعها باستمرار.

وعليه كان نموّ النحو الباطني وقيامه في نفس المتكلم قِياماً أصيلاً؛ أمراً لافتاً لانتباه البحث اللساني التعليمي أو ما يُدعى "بيداغوجيا اللغات"؛ فقد ذهب بعضُ الباحثين في هذا السياق إلى التمييز بين "الخطاب اللساني العلمي والخطاب التعليمي"،² فالخطاب اللساني يصوغه الباحث اللساني حَوْلَ اللغة، وهو خطاب يحلّل اللغة بوصفها نظاماً من القواعد شكلياً مجرداً عَيَّرَ قابِلٍ لأن يخضع للخطاب البيداغوجي التعليمي الذي يضعه المدرّس على النحو، وهو خطاب يحلّل النحو بوصفه معياراً للتلقين الصحيح، فبينهما اختلاف؛

¹ Jean Dubois, "Grammaire scientifique et grammaire pédagogique", *Langue Française*, No. (32), December (1976), pp.6-11.

² عبد الرحمن بودرع، "اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي"، *مجلة الموقف*، العدد (8) [خاص بالربيعية مشكلاتها وتعليمها ونشرها]، ربيع الثاني 1409 / ديسمبر 1988، ص 93-104.

الخطاب اللساني وصفٌ للقواعد الباطنية القائمة في نفس المتكلم، والخطاب التعليمي صوغٌ لقواعد النحو التي يُطلب من المتكلم إتباعها لتعلم اللغة الأولى أو الثانية.

ومن ثمَّ تبين أن عالم اللسانيات مشغول بمسألة القدرة، وظلّت القدرة اللغوية - التي تُعدُّ معها اللغة موضوعًا مجردًا - المجال الوحيد أمام الباحث اللساني لدراسة نماذج المتكلم والمستمع التي تحدّد السلوك اللغوي، فهما طرفا موضوع التعلم.

ومن الباحثين من أخذَ بفرضية أخرى تُخالف فرضية الفصل بين الخطاب اللساني العلمي والخطاب التعليمي، وهي أن استعمال اللغة وأداءها 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 يتدخل علم التدريس (البيداغوجيا) ليستغل التقنيات النحوية الدقيقة، وذلك لتحسين مردوده في تعليم اللغة، ومن هذه التقنيات مسألة التحويلات التي تنقلُ جُملاً بسيطةً إلى جملة مركبة، وهذا من صميم تمارين الاختبار التي يُراد منها تحسين إنتاج الجمل الطويلة، يقول تشومسكي مفرقاً بين النحو العلمي والنحو التعليمي: "يُعدُّ النحو في الرؤية الكلاسيكية كشفًا عن القدرة، إنه يصف ويحاول أن يفسر مقتضيات هذه القدرة، تبعًا لكفاءة المتكلم واستعداداته، لفهم جملة مُصطلح عليها في لغته وإنتاج جملة مناسبة، أما إذا تعلّق الأمر بنحوٍ تعليمي؛ فإن هذا النحو يحدّد لنفسه مهمةً واحدةً محددةً هي تزويد التلميذ بهذا الاستعداد، أما إذا تعلّق الأمر بنحوٍ لساني علمي؛ فسيكون هدفه الكشف عن الآليات التي تُتيح الإنجاز اللغوي".¹

من هنا كان للخطاب العلمي (عن اللغة) - مقرونًا بالتطبيق التعليمي البيداغوجي - علاقة قوية تتجلى في وضع نحوٍ يُظهر وظيفة اللغة، وهذا النحو في تصوّر العالم اللساني آلية قادرة على أن تُولّد في لغةٍ ما جُملاً النحوية الصحيحة تركيبياً، ويظهر أن أحكام "النحوية" (Grammaticality) أو السلامة التركيبية التي يصوغها المتكلمون عن جُمَل لغتهم

¹ Noam Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar* (Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966), p.10.

الأصلية؛ تسمح لهم ببناء قواعد هذا النحو، وذلك بتعيين حدسي مُباشِر للجُمْل اللاحنة أو المنحرفة عن الصحة، ويُعدُّ الحُكْم على الجُمْل بالصحة النحوية التركيبية؛ وسيلةً لقياس توافق القاعدة مع الوقائع الملموسة، ويتميز هذا الحُكْم من حُكْمٍ آخر هو الحُكْم بالمقبولية (أي صحة الجملة معيًّا)، والمقبولية صفة للجمل الصحيحة تركيبًا، ولكنها منحرفة عن معايير وضع ثقافي معين.

وفي إطار الخطاب التعليمي البيداغوجي نجد مُدرِّس اللغة نَفْسَهُ يصوغ هذين النمطين من الأحكام على الجمل التي يُنجزها التلاميذ، سواء أكانوا يتعلمون قواعد لغتهم الأصلية أم كانوا يتعلمون قواعد لغة ثانية، ولكن هذا الضرب من الأحكام - في حالتي اللسانيات وبيداغوجيا اللغات - يحيل على الإنجازات اللغوية لا القدرة، فالمدرس يحكم بالصحة النحوية على الجُمْل الملفوظة، وذلك بقياسها على قواعد النحو، ولكن هذه القواعد لا تحدّد قدرة المتعلّم اللغوية أو كفايته اللغوية، بل تحدّد نحوًا معياريًّا يمثّل عنصرًا من عناصر أنموذج الإنجاز اللغوي، ونتساءل عن هذا النحو التعليمي: كيف يزود التلميذ بالاستعداد لفهم الجُمْل؟

مرّ بنا آنفًا أن اللسانيين التوليديين يتصوِّرون أن مهمة النحو البيداغوجي تزويد التلميذ - المتعلّم لغته الأم أو لغة ثانية - بالاستعداد لفهم الجُمْل وإنجازها، أي إن مهمة النحو تزويد التلميذ بالأسباب التي تفسّر الظواهر اللغوية، ودفعه إلى اكتشاف قواعد اللغة من خلال هذه الظواهر اللغوية التي يتلقاها، ويختلف تلقّي اللغة الأم عن تلقّي اللغة الثانية. يرى التوليديون أن تعلّم لغة ثانية معناه محاولة استحصال قدرة لغوية قريبة من قدرة المتكلمين الأصليين لهذه اللغة الثانية، ولكن الفرق بين القدرتين أن المتكلم الأصلي يمتلك معرفةً ضمنيةً غير شعورية بقواعد لغته، أما متعلّم اللغة الثانية فتكون له معرفةً واعيةً مباشرةً لهذه القواعد، فهو يُهرِّغ إليها ليستمدّ منها بوعيٍّ مادةً تعبيره وتداوله، ومن ثمّ كان تركيز المدرسة التوليدية على مبتدأ التعلّم وأوليّاته ومنابعه الأساس، أي على قدرات الأفراد الفكرية والنفسية في تعلّم اللغة الثانية، وما هذا التركيز منها على القدرات الفكرية والنفسية المبذولة

في تعلُّم اللغة الثانية؛ إلا لمحاولة استكشاف بنيات هذه القدرات وقواعدها، وذلك لتزويدها بأداة تفسير الظواهر اللغوية.

إن متعلِّم اللغة الثانية في تصوُّر هذه المدرسة يتعلَّم هذه اللغة عبْر اكتشاف قواعددها بنفسه، من خلال ما يتلقَّى من موادَّ لغوية وجُمْل ونصوص وملفوظات، وليس من خلال ما يظُنُّ أنه اكتساب عادات وتمارين آلية يُملِّئها عليه النحو التعليمي الذي يسعى إلى تلقينه اللغة الثانية، فهذه العادات والتمارين التي يصطنعها النحو التعليمي ضربٌ من المعرفة النظرية بالقواعد، ولا تفضي بالضرورة إلى تطبيق هذه القواعد، وذلك لأنَّ نظرية النحو التعليمي المدرسي لا تميِّز بين نحوٍ مُظَهَّر ونحوٍ مُضَمَّر، أي بين نحوٍ مدرسي يُلقَّن، ونحوٍ باطني ينمو في نفس المتعلِّم، ويتكون بالقدرة على اكتشافه قواعد اللغة بنفسه؛ لذا تسعى النظرية التوليدية - من خلال مفاهيم القدرة والإنجاز والفطرة والاكْتِسَاب - إلى تهييء التلميذ أو المتعلِّم بعامة لاكتشاف قواعد اللغة الثانية، وذلك باللجوء إلى نفس القواعد المجردة الأولى التي لجأ إليها عند تعلُّمه لُغَتَهُ الأصلية واكتشافه بنياتها، وقيمة هذه القواعد المجردة الكامنة في النفس أنها جزءٌ من الجوامع اللغوية التي تلتقي عندها اللغات، ومعنى ذلك أن هذه الجوامع أو الكليات (Linguistic Universal and Universal Grammar) تتلاءم والقدرات الفطرية المعيّنة في نفوس الأطفال، وهو مما يساعدهم على تلقِّي اللغات وتعلُّمها، فللطفل معرفة لغوية فطرية غير واعية، "وهذه المعرفة مَلَكة لغوية تميز الإنسان، ووظيفتها أن تربط المعرفة المحصلة بالتجربة المناسبة، وهي وظيفة راسخة في النوع البشري، ومكون من مكوناته العقلية، ثم تحوّل التجربة إلى قواعد...".¹

يزوّد النحو التعليمي البيداغوجي المتعلِّم بأسباب اكتشاف القواعد اكتشافاً تلقائياً، وذلك عن طريق اختيار النصوص المناسبة التي تيسّر له ذلك الاكتشاف بنفسه، فالنصوص تتضمن القواعد، ويضمّن حُسْن اختيارها سرعة التعلُّم، والمتعلِّم يتلقَّى هذه النصوص على النحو الذي يُساعده في استخراج تلك القواعد، فتتمو بذلك قدراته العقلية ومداركه وقوة

¹ Noam Chomsky, *Essays on Form and Interpretation*, (New York: North Holland, 1977).

ملاحظاته الظواهر اللغوية وما بينها من علاقات، ولا يحقُّ للمدرِّس أن يكون اختياره للنصوص عفويًّا لا يضبطه ضابط، ولكنه مُطالب بأن يختار في ضوء معرفته شروط نموِّ اللغة في الذهن، والحالات المعرفية التي تمرُّ منها اللغة هناك.

تعلُّم اللغة الثانية بين اكتساب مهارة جديدة ونقل بنيات الأولى إلى الثانية في التعلُّم

لا شكَّ في أنه - بعدَ عَرَضِ السمات العامة لنظرية تعلُّم اللغة الثانية في المدرسة التوليدية بوصفها مذهبًا فلسفيًّا يقدِّم تصوُّرًا عن تعلُّم اللغات مبنياً على مبادئ وقوانين - قد تبَيَّن أن قواعد النحو المدرسي التي يضعها المدرس أو مناهج التدريس لا تُعلِّم لغةً ثانيةً ولا ثالثةً، وإنما قد تُوقِّع المتعلِّم في أخطاء معينة ناتجة عن القياس؛ قياس بنيات اللغة الثانية المجهولة عنده على بنيات اللغة الأم المعلومة لديه؛ لأن المتعلِّم لن يكتشف اللغة الثانية في القواعد المدرسية، وإنما سيكتشف المدرِّس أمامه وهو يشحن ذهنه بثروة لفظية معجمية ومصطلحات نحوية وصرفية وصوتية، فكأن هذا الانتقاء الذي يُركِّز عليه المدرِّس والكتاب المدرسي؛ هو السبيل إلى تعلُّم اللغة الثانية، ويستعين المدرِّس بالتلقين والإرسال بدلاً من المحاورَة وبذلِ النصوص والأخذ بيدِ التلميذ لتشجيعه على روح المبادرة، وحمله على الإبداع، فلما لم تُثمر عمليات التلقين تعلُّماً سليماً، بدأ المدرِّسون يميلون بالمتعلِّمين نحو الاستعمال السليم للغة بدلاً من تعليم قواعدها الجافَّة، فلم يُعَدِّ التعليم يقتصر على التلقين والتلقي، ولكنه أدرج المهارات المشهورة؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ثم أخرج المدرِّس عملية تعليم اللغة الثانية إلى البيئة، فانتقى للتلميذ مادةً لغويةً وأمثلةً واقعيةً من البيئة الاجتماعية والسياق الثقافي والوسط الطبيعي، فتعدَّدت مصادر التعليم وتنوعت مشاربه، ولم يُعَدِّ المدرِّس وحده رأس الأمر في التلقين.

والملاحظ أيضاً أن اللسانيات النظرية حدوداً منهجية في الاستفادة بتعليم لغة ثانية، فهي كسائر النظريات، ذات طابع تجريدي، والتجريد سمَّة يفرضها وصف ظواهر إنسانية بعامة، لا ظواهر تخصُّ لغةً معينةً أو مجتمعاً خاصاً، ويقضي التجريد عَزْلَ الظواهر عن سياقها، واستنباط قواعدها الكلية، أما اللغات الخاصة فتكتشف قواعدها الخاصة من خلال القواعد الكلية المستقرَّة في النفوس، ولكن لا يمكن استثمار تلك القواعد الباطنة وإثارتها إلا

بالاعتماد على جملة من الأدوات، منها التركيز على مدارك المتعلِّمين وحواسِّهم وقدراتهم على الانتباه والفهم والتذكُّر، وغيرها من الوظائف النفسية والعقلية ذات التطور والنمو والتفاعل مع ظواهر الثقافة والبيئة الخارجية، وذلك لما للبيئة الاجتماعية من أثرٍ في التعلُّم، فلا تعلُّم إلا في سياق التفاعل بين الأفراد والبيئة، لأن خبرة كلِّ فردٍ وتجاربهُ تُؤثِّر في غيره من الأفراد وتتأثَّر بتجارِبهم، وما فعلٌ من أفعال الأفراد وتجاربهم إلا مُؤَطَّر بشروط البيئة التي يحْيُون فيها، ولا يُعقَّل أن يعتمد تعليم اللغة - أولى كانت أم ثانيةً - على تلقين الجُمْل والمعارف والمعلومات وخذها، وإنما لا بُدَّ من أن يواكب ذلك توظيفُ مهارات الكلام وسَطِّ البيئة.

وعليه، لا يكتمل عملُ النظريات اللسانية التي نظَّرت لعملية تعليم لغةٍ ثانيةٍ؛ إلا باقتران التفسير النظري الباطني المعرفي بالتصوُّر الاجتماعي، أي تكامل النظريات العقلية والمعرفية التي تَرَكَّها تشومسكي وجان بياجية مع آراء علماء الاجتماع ونظرياتهم في تعليم لغةٍ ثانيةٍ، ومع نظرية تحليل الخطاب اللغوي (Discourse Analysis) التي ترى أن تعلُّم اللغة بعامة يحصل بإتقان قواعد اللغة واستعمالها في التواصل لتحقيق الوظائف اللغوية، وينتهي تعلُّم اللغة لأغراض تواصلية عند غاية كبرى هي اكتساب المتعلِّم الكفاية التواصلية (Communicative Competence)، وهي كفاية شاملة تجمع الكفايات النحوية والخطابية الاجتماعية، وتُمكِّن المتعلِّم من الانخراط في نظام اللغة المكتسبة العام، وما في هذا النظام من أنساق لغوية واجتماعية ونفسية؛ تَضَعُ المتعلِّم أمام عالم اللغة الاجتماعي والميداني الذي ترتبط فيه البنيات التركيبية والمعجمية والصرفية والصوتية بالوقائع والأحوال والمقامات المختلفة، ففي انفتاح المتعلِّم على عالم اللغة تنميةً لقدراته التواصلية والإبداعية.

وهكذا نحصل على طُرُقٍ وأساليب نظرية كانت تعتمد العوامل النفسية والفطرية من قَبْلُ، ثم أُلحقت البيئة الخارجية بعملية التعليم، وكذا الأغراض التواصلية، فنحن بذلك أمام شرطين من شروط تعليم اللغة؛ أحدهما معرفة اللغة من قواعدها الكلية التي تُنتِج ما لا حَصَرَ له من جُمْل اللغة؛ لأن معرفة القواعد - وإن لم تُعْطِ تعلُّماً أمثَل للُّغة - تساعد على تجنُّب الأغلط اللغوية، وعلى تطوير مستوى التعبير، ومن المعلوم أن تلك الأغلط ناتجة - كما تقدَّم - عن القياس الخاطئ؛ قياس بنيات اللغة الثانية المجهولة على بنيات اللغة الأصلية المألوفة.

وآخر الشرطين تعزيز جانب القواعد بتطوير كفاية "التواصل الاجتماعي"، ومراعاة المناسبة في المعنى، وتحقق هذه المناسبة في تعليم المتلقي اللغة الثانية مُستقاةً من سياقها الخارجي، أي من بيئتها الاجتماعية؛ ليتمكن من التفاعل والتواصل الأمثل والأنسب بهذه اللغة الجديدة، مع اختلاف المتعلمين؛ بين من يتعلم لغة الأم، كالعربي يتعلم العربية، ومن يتعلم لغة ثانية، كالأعجمي يتعلم العربية، فلكل تعليم منهجته المناسب، أي يُبنى المنهج على أساس حاجات المتعلم التواصلية التي تضمن تعليمًا واقعيًا مبنياً على العناية بمعرفة القاعدة وتوظيفها في المواقف التداولية المختلفة (Referents Concrete)، لا الاختصار على تعليم القاعدة؛ لأن معرفة القاعدة وحدها لا تضمن التعلم السليم للغة، فلا بُدَّ 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؛ لتحقيق الألفة وتكوين ملكة التمييز بين اللغتين الأم والثانية في مجال تداخل اللغتين (Interlanguage)، فالتمييز أمانة على فهم خصائص اللغة الثانية وثقافتها وحضارتها، ودليل على أن البنيات لا تختلط وتتصارع في نفس المتعلم.

وقد أثبتت الدراسات في ميدان التخطيط اللغوي أن تعلق المتعلم باللغة التي يتعلمها، لمّا يدعم ويزيد فُرَصَ تعلمها وممارستها.¹

قيمة تحليل الأخطاء وأثره في تدبير تعليم اللغات الثواني

يُعدُّ تحليل الأخطاء اللغوية (Error Analysis) وتحليل الأخطاء القرائية (Miscue Analysis) ² منهجين من مناهج معالجة الأخطاء المرتكبة في الأداء اللغوي، فتحليل الأخطاء اللغوية يقوم على تعيين أخطاء الأداء اللغوي وتصنيفها وتفسير أسبابها ثم تصحيحها، ويساعد

¹ عقلة محمود الصمادي، فواز محمد العبد الحق، "نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية وتعليمها"، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 16(1)، (1996)؛ مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 22(54)، (1998).

² Joel Brown, Kenneth S. Goodman, & Ann M. Marek (Eds.), *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography* (Newark, DE: International Reading Association, 1996).

هذا المنهج المدرّس على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى المتعلّمين، ويميز بين أنواع كثيرة من الأخطاء بحسب الانتشار أو القلّة، أو المحلية Local، أو الشمولية (Global).

ويهتمُّ التحليل التقابلي (Contrastive Analysis) بالمشكلات والأخطاء الناتجة عن تعلّم لغة ثانية، وهي أخطاء جماعات لا أخطاء أفراد، ومصدرها اللغة الأولى، مقارنةً بها أو قياساً عليها؛ لأن متعلّم اللغة الثانية لا يبدأ في تعلّمها من فراغ، ولكنه يتعلّمها وعينه على الأولى، يتعلّم الثانية ويفكّر بالأولى ويتّخذها مرجعاً في التعلّم؛ ولذلك أُلقيَ على التحليل التقابلي عبء الموازنة بين اللغات شبهاً واختلافاً، وتوقّع المشكلات التي تنشأ عند تعلّم لغة أجنبية، والإفادة من هذه الظواهر وصفاً وتفسيراً، من أجل إعداد مواد تعليمية متطورة تُواكب حجم المشكلات المطروحة، وتنطلق من تصوّر الأخطاء التي ترتكبها جماعات متعلّمي لغة ثانية، على شكل نسقٍ أو نظامٍ، لا على شكل ظواهر متفرقة معزولة.

وربما لا تكون اللغة الأولى سبباً ومصدراً لحدوث أخطاء في تعلّم اللغة الثانية، وذلك إذا ما كانت كثيرة الورد، بصرف النظر عمّا سبق تعلّمه، فلكلّ لغة يتعلّمها المتعلّم ضربٌ من الأخطاء يختلف عن أخطاء لغة أخرى، وتكرّر تلك الأخطاء عند متعلّمي اللغة الواحدة (Intralingual).

ولكن ظهرَ في بداية سبعينيات القرن الماضي اتجاهٌ مخالفٌ نظرية التحليل التقابلي، ومن ملحوظاته أن من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي في التعرف على المشكلات اللغوية التي تُواجهُ دارسي اللغات الأجنبية، وذلك لأن التحليل التقابلي تنبئيٌّ بطبيعته، ومبنيٌّ على افتراض خاطئ، وهو ما يُعرف في علم النفس باسم "نظرية التدخّل اللغوي" (Linguistic Interference)، و"نقلُ الخبرة" (Transfer of Experience) من لغة إلى أخرى، في حين أثبتت الخبرة أن ليس كلّ ما نتوقّع حدوثه نظريّاً يقع حقّاً، وهناك مشكلات لغوية تُواجهُ الدارسين لم تكن في حسبان الباحثين، ولم يكونوا يتوقعون حدوثها عن طريق التحليل التقابلي، فأسلوب التعليم والدراسة والتعوّد والنمو اللغوي وطبيعة اللغة المدروسة؛ لكلّ هذه أثرها في ما يُواجهُ الدارسين من مشكلات، وذلك مهما كان التشابه والاختلاف بين لغة الدارسين واللغة الأجنبية المدروسة في كثير من الأحيان.

ويرى دعاة نظرية تحليل الأخطاء أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرّف حقيقة المشكلات التي تُواجه المتعلِّمين في أثناء تعلُّمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرّف مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها،¹ والحقيقة أن المنهج العلمي الأصوب في الجمع بين النظرتين كليهما.

مهارات التعلُّم ومقاييس تحليل الأخطاء

بعد تحديد قيمة منهج تحليل الأخطاء، ننتقل إلى عرض بعض مقاييس هذا المنهج، لكي نستبين جدواه وتأثيره في تحسين تعليم اللغة الثانية.

المقياس الأول: يقضي بأن المتعلِّم يتعلَّم أجزاءً ونماذج من اللغة بتدرُّج، ولا يتلقَّى اللغة بوصفها نظاماً مُتماسكاً مُستقلاًً بعناصره وأجزائه دفعةً واحدةً، فتعلُّم الأجزاء والنماذج على دفعات؛ سببٌ في نشأة الأخطاء، والسائد في الاتجاهات الحديثة في تعلُّم اللغة تدريسها على أنها وحدة مُتكاملة، فلا يعقل أن تُدرَّس قواعد النحو بمعزلٍ عن الأدب أو القراءة أو المحادثة، ولكن هذه الفروع تتفاعلُ وتتكامَلُ لتؤلِّفَ لنا اللغة التي ينبغي للمتعلِّم أن يتعلَّمها، وبناءً على وجوب تعلُّم اللغة وحدةً مُتكاملةً؛ ركَّزت الاتجاهات الحديثة في التعليم على التلقي، والتحاور، والوظيفية.²

المقياس الثاني: تفاوتُ القدرات والمهارات بين المتعلِّمين، فلكلِّ متعلِّم طريقته في التعلُّم، ويكون هذا التفاوت سبباً في نشأة نوعٍ آخر من الأخطاء في تعلُّم اللغة الثانية.

المقياس الثالث: يتعلَّم المتعلِّم اللغة الثانية، أي يتعلَّم مهارةً جديدةً على أساس مهارةٍ سابقةٍ عنده، ولا يُنزل المهارة الجديدة على فراغ، فيقود هذا التنزيل إلى تداخل بين المهارتين نتيجة النقل (Transfer)، والإسقاط، والقياس، والميل الطبيعي إلى نقل بنيات اللغة الأولى إلى الثانية.

¹ انظر: محمود إسماعيل صيني، محمد الأمين إسحاق، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء (الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، 1982)، مقدمة الكتاب.

² علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية (عمَّان: دار أسامة، ط1، 2004)، ص24.

وينتقد الباحثون التحليل التقابلي في فرضيته التي يذهب فيها إلى أنه كلما تقاربت اللغتان - الأصلية التي يحملها المتعلم، والثانية التي يتعلمها - قلّت المشكلات وضُعُفت، وكلما تباعدتا واختلفتا زادت هذه المشكلات وقويت، وذلك لأن "الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آلياً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية، بل إنها قد تقلّل هذه المشكلات، وقد لوحظ أن التدخّل بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخّل على مستويات الصوت والكلمة والجملة والمعجم، تمّ رصدّها بين اللغات الأوروبية المتقاربة، كالإنجليزية والألمانية مثلاً، منها الأمثلة الخاصة بالنظائر المخادعة... وهي لا توجد عادةً بين اللغات المتباعدة، وكثير من هذه المشكلات لا تُرصد مثلاً بين متعلّمي الإنجليزية من أبناء العربية".¹

أهمية تحليل الأخطاء وتصحيحها وأثر ذلك في تعلّم لغة ثانية

الحقيقة أن الأخطاء المرتكبة عند تعلّم لغة ثانية لا تُدرّس لذاتها، ولكنها تُدرّس للكشف عن طبيعة التعلّم، ومن الواضح أيضاً أن تصحيح الأخطاء لا يأتي إلا بعد معرفة أسبابها تقريباً، فقد يكون مصدر الخطأ راجعاً إلى طريقة المتعلّم الخاصة في تعلّم اللغة الثانية، أو إلى إسقاط بنيات اللغة الأم على الثانية، فمعرفة مصدر الخطأ يُساعد في تصحيحها، وذلك بإعادة النظر في تقديم المادة المناسبة للتعلّم، وإعادة النظر في منهج تقديمها.

وهكذا كان لتحليل الأخطاء فوائد كثيرة ذات تأثير في التعلّم؛ إذ يُسهّم في تقديم الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الثانية، ويُساعد المدرّس على التصرّف في طريقته أو تطوير المادة، وأهمّ من ذلك كلّهُ أن تحليل الأخطاء يُساعد في وضع حُطّ التعليم وبناء المقررات والبرامج الدراسية.²

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995)، ص 56.

² المرجع السابق، ص 57.

ويؤمّل أن يساعد تحليل الأخطاء واكتشاف طبيعة صراع البنيات التركيبية الذي يعكس صراع بنيات ذهنية، في تحليل مشكلات تعلّم الأجانب اللغة العربية، وإيجاد حلول لها، فأنت ترى كيف أن الأسلوب الحديث في تعلّم لغة ثانية لا يعتمد بالضرورة على نظرية جديدة لم تُستعرض من قبل، أو نَسَحَتْ ما قَبْلَهَا وظَهَرَتْ عليه، ولكنه يفيد من الطُّرُق والإستراتيجيات الحديثة المشهورة، في جوانبها الإيجابية التي أثبتت التجارب جدارتها وقوّتها في الاستدلال، فالأسلوب الحديث في تعلّم لغة ثانية يفيد من التلقين المباشر، ويفيد من الطُّرُق السمعية البصرية الشفوية، ويفيد من طريقة التواصل والحوار.

تعدّد الأنساق وتطوير الوسائل في عملية تعليم العربية للأجانب

1. تعدّد الأنساق:

لا نغفل في هذا السياق عن الإشارة إلى أحدث الطرق المساعدة في تعليم اللغات الثواني - ومنها تعليم العربية للأجانب الناطقين بغيرها - وهي تعدّد الأنساق (Multi-system) في عملية التعليم؛ إذ يُركّز هذا التعليم المتعدّد الأنساق والقوالب، على المهارات الرئيسة الكامنة في المتعلّمين - أي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة - من أجل نقل العربية إلى الأجانب نقلاً متوازناً.

ويُركّز هذا التعليم أيضاً على الكفايات المشهورة التي ينخرط بوساطتها المتعلّم في نسق اللغة الثانية ومجتمعها ومنظومتها الثقافية، أي الكفاية اللغوية، والكفاية النفسية، والكفاية التواصلية الاجتماعية، والكفاية الثقافية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ينتقي المدرّس النصوص المحورية الدالة على مجموعة من القضايا والمعاني والأفكار، التي تدور في موضوع واحد أو محور واحد يُراد تبليغه المتعلّم بطُرُق ميسرة؛ لضمان تفاعل أفضل لهذا المتعلّم مع ثقافة اللغة العربية ومجتمع الناطقين بها، من خلال مواقف تداولية مُستفاعة من الحياة والمجتمع.

ويحرص واضع المقرّر من خلال الانتقاء النصّي على إسهام كُلِّ نَصٍّ في إمداد المتعلّم بمعجم كلمات لغرضٍ من الأغراض التي يُراد تثبيتها في ذهنه وتمكينها في نفسه عن هذه اللغة، فيتحقّق بذلك الانتقاء للكلمات المعجمية والعبارات التركيبية المتداولة؛ نقلةً كليّةً للمتعلّم إلى فضاء اللغة العام الذي يشمل ثقافتها، وأنماط عيش أصحابها، وطُرُقَ نظرهم إلى الحياة، وأساليب محاوراتهم وتفاعُلهم، وإقدارُهُ على التكلّم بالعربية بسلاسة وطلاقة، وتمكينه من الالتحاق بأهلها، فينطق بها جيّدًا وإن لم يكن من أهلها.

2. تطوير الوسائل في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

مُستحدّثات تقانة التعليم هي التخطيط والتصميم والتنفيذ لاستعمال مهارات هذه المستحدّثات وَفَقَّ الحاجة التعليمية إليها، وفي الوقت المناسب، وبطريقة مُتكاملة مُتفاعلة مع مصادر التعلّم الأخرى، حَسَبَ خطة نظامية مدروسة، استعمالاً فعّالاً بهدف تحسين التعليم والتعلّم،¹ ولا يُتصوّر اليوم تعليم لغةٍ ثانيةٍ مُتطوّرٍ وناجِعٍ وفَعّالٍ، من غير وضعِ خُطَطٍ لاستعمال تقانة التعليم والتواصل الحديثة.

ولا يكون هذا التطوير للأدوات والوسائل إلا بدمج المختبرات اللغوية واعتماد الحاسوب في طرائق البحث والاستقراء، وتشجيع المتعلّمين على الاستفادة من البرمجيات والتطبيقات المتصلة بها، كالصّرف الآلي الذي يَحُلِّل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية، والإعراب الآلي، والتحليل الدلالي الآلي الذي يستخلص معاني الكلمات من سياقها، وقواعد بيانات المعاجم الحاسوبية، ومعالجة اللغة بالمدقق الإملائي والنحوي،² وغيرها من وسائل تقديم دروس اللغة بطريقة مُمتعة تُثير اهتمام المتعلّمين، وتوفّر تعلّمًا نشيطًا يعتمد الوسائط المتعددة من صوتٍ وصورةٍ وحركةٍ وتطبيقاتٍ عمليةٍ، وتوفّر لهم حسًا استكشافيًا (Heuristic) وتحرييًّا، ورغبةً في تعرّف ثقافة اللغة الثانية ومجتمعها.

¹ فاطمة إبراهيم علي الغدير، توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم (رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1430هـ).

² علاء صادق، ورشة توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، 23-24 مارس 2008، موقع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، وزارة التربية والتعليم القطرية، www.slideshare.net/alrefa3ia/ss-6381870.

ومن الأدوات الإلكترونية والأجهزة المتطورة التي تُسهِّم بحظٍّ وافرٍ في سرعة التعلُّم ودِقَّتِهِ وشموليته، وتُقلِّل من فُرَصِ الأخطاء؛ استعمالُ أجهزة العرض الضوئي، والسيبورات الإلكترونية، ومختبرات اللغة، وأقراص الصوت المدججة، والقاعات الذكية، وأشرطة الفيديو التعليمية، والمتاحف والمعارض التعليمية، والمواقع الشبكية التعليمية، وغيرها من الوسائل والأدوات الحديثة التي تُنشئ بيئةً تعلُّم مُتعدِّدة الأبعاد (Multi-Dimensional Learning Environment) مُتكاملة الأهداف.

ولكن استعمال مُستحدِّثات تقانة التعليم والتواصل الحديثة في تعليم العربية للأجانب؛ لا يحصل بطريقة مُثلى إلا بتنمية مهارة هذا الاستعمال، وتأهيل القدرة والرغبة في التعامل مع هذه الطرق الحديثة، وتوظيفها توظيفاً جيداً يَمَكِّن من سرعة التعلُّم ودِقَّتِهِ وسهولته، وبذلك نكون أمام هدفين اثنين؛ أحدهما بعيد المدى، والآخر قريبه، فأما القريب فيختصر في الرغبة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بالطرق الحديثة الميسَّرة، وأما البعيد فيُرجى منه الاستفادة من التقانة الحديثة في تطوير اللغة الثانية نفسها وتأهيلها وتجهيئها للتبليغ وسرعة التلقِّي والإدراك، والرقِّي بما لتشجيع المتعلِّمين الأجانب على الإقبال على تعلُّمها، وذلك من خلال بناء برنامج عامٍّ شاملٍ لتعليم العربية للأجانب، يكون علامةً على نشأة نهضة مُبرَّجة مُوجَّهة في ميدان تعليم العربية لغير أهلها، وتقوم هذه النهضة التعليمية المبرَّجة على أركانٍ هي المدرِّس والمتعلِّم وتوفُّر مجتمع مدرسي لا يتوقَّف عن التعليم والتعلم.

نماذج من أنماط الأخطاء التي يقع فيها متعلِّمو العربية المتحدثون بلغاتٍ أخرى

أُجريت دراسات كثيرة على أنماط الأخطاء التي يرتكبها متعلِّمو العربية الناطقون بلغاتٍ أخرى، وتكاد تُجمع على أن القياس الخاطئ - قياس بنيات اللغة الثانية على بنيات اللغة الأم - من أهمِّ الأسباب الموقعة في أخطاء التعلُّم، وإن كانت هناك أسبابٌ أُخرى راجعةٌ إلى مناهج التعليم وأدواته وشروط التلقين وسياقه.

ومن أهمِّ أنواع الدراسات التي رَصَدَتْ هذا الضَّرْبَ من الظواهر؛ تلك التي أنجزها باحثون أجانب عن تعلُّم طَلَبَتِهِمْ وتلاميذهم اللغة العربية، وتُظهِرُ قيمة هذه البحوث في أن

الباحثين الذين رَصَدُوا هذه الأخطاء يمتازون بأنهم من جنسِ المبحوث فيهم لغةٌ أصليَّةٌ وبلدًا، فهؤلاء أقدِرُ على تمييز الأخطاء ومعرفة مصادرها ومنابعها من لغتهم الأم، وأدقُّ نظرًا في مسألة المقارنة بين اللغتين وما يجريه المتعلِّم من قياس وإلحاق، ومن تلك البحوث بحوث جامعية أنجزها باحثون إندونيسيون، أذكرُ منها مثلاً بحثًا في تحليل أخطاء استعمال ضمائر اللغة العربية في المستوى التعليمي المتوسط، في إحدى الجامعات الإسلامية الإندونيسية، انتهت فيه صاحبه إلى ملاحظة ارتكاب تلاميذ الصفِّ المذكور أخطاءً في مُطابَقة الضمائر، منها تذكير ما حقُّه التأنيث، وإفراد ما حقُّه الجمع، ووَضْعُ الغائب مكان المخاطب، واستنتجت الباحثة بَعْضَ أسباب الوقوع في الأخطاء، منها الميلُ إلى تعميم القواعد (Over Generalization) من دون النظر في مراعاة تغيُّر أحوال التطبيق من تركيب إلى آخر، وأهم أسباب الأخطاء الوقوع في القياس الخاطئ (Error Analogy)، وانتهت إلى نتيجة في تدبير إصلاح الخطأ، وهي أن لا علاج لظواهر استعمال الضمائر إلا بالإكثار من التمارين التطبيقية، والشرح الوافي للقواعد النحوية، والتدريب على الاستماع والترديد والحفظ، والتدريب على إنجاز الأمثلة والتراكيب التي تكثر فيها الضمائر.¹

وهناك نماذج عدَّة لأخطاء الأجانب مُتعلِّمي العربية، في مستويات كثيرة، منها مستوى الكتابة أو الأخطاء الكتابية، كالتّي رَصَدَهَا باحثون في أثناء تعليم طلبة صينيين اللغة العربية، فقد أجرى هذا البحث تحليلًا للأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جي، في تايوان، وتبيَّن أن أسباب هذه الأخطاء راجعةٌ إلى مشكلاتٍ تتعلَّق بالمناهج والتقنيات المستعملة، ولكن لُوَحِظَ أن أعلى نسبةٍ لوقوع الأخطاء راجعةٌ إلى خلط الطالب ما بين اللغة الصينية الأم واللغة العربية المستهدفة، وقد عالج الباحث ظاهرة الأخطاء من زاوية التحليل التقابلي؛ لأن اللغة الصينية تختلف عن

¹ ربيعة العدوية، تحليل الأخطاء في استخدام الضمائر في الإنشاء الموجه لدى تلاميذ الصف الثاني من المدرسة الوطنية 17 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، جمهورية إندونيسيا، 2010)، ص 29 وما بعدها.

العربية اختلافاً كثيراً، وهو أمر يميل بالطلبة إلى اللجوء إلى قواعد لغتهم صوتياً وصرفياً وتركيبياً لتعلم اللغة العربية ومواجهة المشكلات التي تعترض فهمهم الظواهر المستعصية أو المجهولة.¹ وأختم هذه النماذج التمثيلية بأنموذج ميداني حي في تعلم الأجانب اللغة العربية، هو أنموذج طلبة وافدين على جامعة مغربية،² أوفدهم المركز الثقافي العربي "الحضارة" في جمهورية تاتارستان الروسية (Татарстан Республика)، ولا سيما مدينة قازان، وذلك في إطار دورة تكوينية لتعلم اللغة العربية، دامت ثلاثة أشهر (يوليو، أغسطس، سبتمبر) من كل سنة من السنوات الثلاث (2011، 2012، 2013)، وتراوح عدد المستفيدين في كل سنة بين عشرين وثلاثين فرداً، طلاباً وطالبات،³ وقد قدّم فريق التدريس⁴ دروساً نظرية وتطبيقية تعتمد على التلقين بوساطة النصوص التطبيقية والمحاورات المباشرة والتمارين والتدريب، وبعد استقراء مشاركات الطلبة وإنجازاتهم الكتابية داخل الفصل، ومحادثاتهم الشفوية؛ تبين أن الأخطاء التي كانوا يرتكبونها بعامة موزعة على مستويات عدّة، أصواتاً وصرفاً ومعجماً ونحواً وإملاءً، وذلك لأن الانتقال من اللغة التاتارية (الروسية) إلى اللغة العربية يترك أثره في طريقة التقاطهم وفهمهم واستيعابهم، وقد ساعد بعض الطلبة أنفسهم - ممن تخرجوا في معاهد روسية ذات تكوين عربي - من خلال الترجمة الحرفية؛ على بيان مواضع الخلط والإسقاط التي يقع فيها الطلبة.

¹ عوني صبحي الفاعوري، "أخطاء الكتابة لدى متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان؛ دراسة تحليلية"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 35(81)، (2009)، ص 43-96.

² هي جامعة عبد المالك السعدي، في مدينة تطوان المغربية.

³ أما المستوى العلمي لهؤلاء الطلبة فهو المستوى الجامعي، وكثير منهم متخرجون في جامعات تنارية، من مثل الجامعة الاقتصادية والمالية والاجتماعية، وجامعات أخرى، ومنهم أساتذة اللغة الإنكليزية في بلدهم، ومنهم موظفون في الجامعة الإسلامية الروسية، ومنهم موظفون في المصرف الأوروبي في موسكو.

⁴ المؤلف من أساتذة كلية الآداب في الجامعة المذكورة؛ عبد الرحمن بودرع، عبد الهادي أمحرف، عبد العزيز الحلوي، عبد الكريم المرباط الطرماش، محمد الميموني، نور الدين الشرقاوي، وكلهم من جامعة عبد المالك السعدي.

ففي المستوى الصوتي يظهر من طريقتهم في نطق بعض الحروف أنهم يُخرجونها عن أصلها، من ذلك إبدالهم العينَ همزةً، كقولهم: "الآلم الأربي"، للعالم العربي، و"الإفّة" للعقّة، وإبدال الراء غيناً، كقولهم في النطق بكلمة (أرض): "أغض"، و"غبط" للفعل (رَبَطَ)، وإبدالهم الضاد طاءً، نحو: "مَرِيط" بدلاً من (مَرِض)، وإبدال القاف كافاً، نحو: "كَلِبي" بدلاً من (قَلِبي)، و"مَكْرَبَة" بدلاً من (مَقْرَبَة).

ومن أخطائهم الصرفية إلحاق علامة الجمع بالجمع مطلقاً، كقولهم: "أستاذون" في جمع (أستاذ)، و"بتتون" في جمع (بنت)، ومن ذلك الخلط بين صيغ الأفعال في الأزمنة المختلفة، كقولهم في أمر المخاطبة المؤنثة: "ادخلت" بدلاً من (ادخلي)، فهم يخلطون بين الماضي (دَخَلْتُ) أو (دَخَلْتِ)، وبين (ادخلي)، فيُسندون للمأمورة تاءً بدلاً من الياء.

ومن أخطاء تركيب الإضافة ألا يُسقطوا النونَ أو التنوينَ حينها، كقولهم: "مدرّسون الطلاب"، والمقصود (مدرّسو الطلاب)، و"كتابُ الأستاذ" بدلاً من (كتابُ الأستاذ)، ومنها تشبيه الأفعال بالأسماء في الإضافة، والاستغناء عن نون الوقاية، نحو قولهم: "أَحْذِي" بدلاً من (أَحْذِينِي)، و"عَلِّمِي" بدلاً من (عَلِّمِينِي).

أما في التركيب الجملي فيغلب على الطلبة الروسين كثرة استعمال الجملة الاسمية في العربية بدلاً من الفعلية، ويُعرضون عن الفعلية لأن الجملة المبتدأة بالفعل تُعدُّ لاحنةً في اللغة التاتارية، لذلك تسمّعهم يقولون: "أنا دخلت إلى الكلية"، "تاتيانا تتعلّم اللغة العربية"، "نحن نَنْتَبِهُ لشرح الأستاذ"، "هم سافروا إلى روسيا".

ومن أخطاء المطابقة في الخصائص ألا يُراعوا المطابقة بين المكونات الجُمليّة، كقولهم: "أنا ذهبت إلى الرباط، وهو مدينة قديمة"، "أنا أعجبتني نظام منازلهم"، "تعلمت الحروف وحاولت أن أقرأه بما استطعت".

ومن أخطاء الدلالة المعجمية تذكير ما هو مؤنث في اللغة العربية، وتأنيث ما هو مذكر، نحو قولهم: "هذه قمر وهذا شمس".

ومن أخطاء الترتيب تقديم الصفة على الموصوف، نحو قولهم: "توجد مختلفة أشياء"، وأصلُّ هذا الترتيب في اللغة التاتارية.

ومن أخطاء الترجمة قول أحدهم: "أَخَفْتُ أَنْ سَأَشْتَقُّ إِلَى الطَّالِبِ"، وهو يريد: "خَفْتُ أَنْ أَشْتَاقَ إِلَى الطَّالِبِ".

وجُلُّ الأخطاء المستقرة من المستويات اللسانية التي ارتكبتها الطلبة التاتاريون الروس مرَّدها إلى إسقاط نظام لغتهم الأم - في المستويات اللغوية جميعاً - على نظام اللغة العربية، وهو أيسر طريق في اعتقادهم، ما داموا يجهلون قواعد اللغة العربية، لسرعة التعلُّم، وللقفز على المشكلات التي تعترض طريق نطقهم السَّليْس باللغة العربية.¹

وفي ما يأتي شهادات ونماذج من النصوص التي كَتَبَهَا بعضُ الطلبة التاتاريين؛ تُبرهن ميلَهُمْ في تعلُّم العربية إلى القياس والتشبيه:

- كتبت الطالبة عالية سريموفا، قائلةً: "أصبحت اللغة العربيَّة ممتعة جداً لأنها تشبه قريب اللغة التاتارية. كلان كثير من الكلمات معلومة وسهلا. بعد التعريف العمقي وجدت المنطق في هذه اللغة الجميلة. أعجبتني تركيب الكلمات. من الكلمة الواحدة ممكن أن أبني الكلمات المختلفة. هذا يزيد هواية اللغة. وأتمنى حدُّ بين اللغتين. بالتعليم اللغة العربية بدأت أتذكر اللغة التاتارية".

- كتبت ألكساندرينا: «أثَّرت كثيراً اللغة الرُّوسِيَّة على تَعَلُّمي لِلُّغَةِ العَرَبِيَّة. أَظُنُّ أَنَّ عندما نَعْرِفُ اللُّغَةَ مِنْ بَلَدِنَا جَيِّداً جَدًّا، هذا يُسَايِدُ [أَي يُسَاعِدُ] لِنَدْرُسَ اللُّغَةَ الأَجْنِبِيَّة. عندما نَعْرِفُ الكَلِمَاتُ كَثِيرٌ فِي اللُّغَةِ وَحِدَةً مِنْكُن سَتَرَكُرُ [سَتَدْكُرُ] الكلمات جديدة بسورة [بِسُرْعَةٍ]. التُّنْقُ [النُّطْقُ] بَرُوسِيَّة تَقْرَباً جَدًّا مِنَ العَرَبِيَّة".

¹ أَنَوَّه في هذا السياق بالمساعدة التي قَدَّمَهَا الباحث في الدكتوراة السيد محمد الميموني، الذي رَافَقَ الطلبة التاتاريين الروسين في رحلتهم التعليمية التفاعلية طيلة السنوات الثلاث، وأنجز تقريراً وافياً جَمَعَ فيه بيانات ببعض الأخطاء اللغوية المرتكبة، مُصَنِّفاً إِيَّاهَا في جداول إلى مستويات مختلفة، والتقرير المذكور مخطوطٌ بيد صاحبه لما يُنشر بَعْدُ.

نُقْطَةُ آخِرُ: إشْكَالُ أبنَاءِ الجَالِيَّاتِ العَرَبِيَّةِ فِي المَهْجَرِ

ولا نَبْرُحُ الحديثَ عن موضوع تعليم اللغة الثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، قبل أن نتساءل عن الجاليات العربية المقيمة في أوروبا وأمريكا بخاصة؛ هل يُلَحَقُونَ بالأجانب، فيكون تعليمهم العربية مُلَحَقًا بتعليم الناطقين بغيرها، أو يكون من قبيل تذكيرهم بلغتهم الأم؟ الحقيقة أن الأجيال التي وُلِدَتْ في بلاد الغرب من آباء عربٍ - وتحدُّرٍ من أصول وثقافات عربية - بَعْدَ ما اضْطُرَّتْ آباءهم ظروفٌ كثيرة إلى الهجرة؛ نشؤوا هناك مُلَزَمِينَ بنظام التربية والتعليم لبلاد المهجر؛ لأنه النظام المهيمن والأفضل والأجود وَفُقَ مقاييس البلد، فأبناء الجاليات الذين وُلِدُوا في المهجر يتلقَّون تعليمًا نظاميًا مُنظَّمًا ومُؤَسَّسًا على قواعد مُحدَّدة، وله أهدافه ووسائله ومقاصده، أما تعليم العربية في مدارسهم فلا يُعَدُّ إلا ثقافةً من الثقافات التكميلية المضافة، أو من التعليم غير النظامي، وبناءً عليه يُتَصَوَّرُ أن تعليم أبناء الجاليات اللغة العربية يتنزَّلُ منزلة تعليم الأجانب إيَّاهما، ولكن تعليم أبناء الجاليات العربية لغة آبائهم يُقرَّنُ بثقافة البلد الأصلي وهويته، ويُعزَّزُ بتحسين وسائل التدريس والانفتاح على الثقافات المتعدِّدة، واستثمار الاتفاقيات الثنائية بين بلد المنشأ وبلد المهجر، المنظَّمة مؤسَّسات البعثات الأجنبية.¹

ويستدعي هذا الوضعُ الفريدُ أيضًا إعادة تعليمهم العربية في ضوء المناهج والطُّرُق والأدوات المنصوص عليها في تدريس اللغات الأجنبية نفسها، مع مراعاة القيم المرتبطة باللغة العربية؛ لأن تعليمهم العربية من غير إدماج المفاهيم والقيم الثقافية والدينية والوطنية لبلد المنشأ؛ لن يُفكَّ عنهم طَوَقَ الإدماج والذوبان في المجتمعات المستقبلية.

ويقترن بهذا الوضعُ الفريدُ أيضًا أن متعلِّمي اللغة العربية من أبناء المهاجرين لم يَسَلَمُوا من الوقوع في مشكلة تعدُّد اللغات، وما يترتَّبُ عليها من صراعِ البنيات واختلاط

¹ يمكن أن يُستفاد في هذا السياق من مقالة عبد الرحمن يجيوي، "تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج: بين إشكاليتي اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهم"، [ضمن أعمال ندوة تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات]، مجلة كلية الآداب، مكناس، المملكة المغربية، سلسلة الندوات (16)، (2005)، ص 23-42.

الأنساق في ذهن المتعلِّم المتعلِّم، ولكن كلما ابتعدنا من الجيل الأول في اتجاه الجيل الثاني ثم الثالث؛ لُوَحِظَ أن مشكلة الصراع بين أنساق العربية وأنساق لغةٍ أو لهجةٍ أخرى؛ تَخَفُّ وتَقِلُّ حدُّها، وذلك لمعرفة تلك الأجيال لغةً واحدةً فقط هي لغةُ بلد المهجر.

فهذا إشكالٌ يتَّصل بموضوع تدريس اللغة الثانية للناطقين بلغاتٍ أجنبية، ولكنه إشكالٌ ذو طابعٍ خاصٍ.

خاتمة

الخلاصة أنه لم يَعدْ موضوع تعليم اللغة للناطقين بغيرها، شعبةً من شُعَبِ اللِّسانِيَّات، يقتصرُ عليها من دون غيرها، فقد دَخَلَ في مُعالجة إشكالات التعلُّم ميادين غير لغوية، من مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم الإدراك؛ بسبب طبيعة العوائق المتنوعة التي تعترض عملية تعلُّم لغةٍ أجنبية، وقد عالجَ البحثُ الموضوعَ من خلال ما يُسمَّى "نظرية الأخطاء"، لتحليل طبيعة الأخطاء المرتكبة في تعلُّم اللغة الثانية، وهي أخطاء ذات طبيعة لغوية نفسية ذهنية اجتماعية، وقد أسهمت اللِّسانِيَّات الحديثة في تقديم خدمةٍ جليَّةٍ في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، فأضافت طُرُقًا جديدةً في تيسير التلقين، وذلك بتحليل بنيات هذه اللغات وكشفها عن طريق تركيبها، وهذا يُساعدُ في اكتشاف العوامل المؤثرة في عملية تعليم اللغة، ومن بين من أسَّهم في ذلك اللِّسانيون التوليديون الذين حدَّدوا مَهْمَةَ النحو التعليمي (البيداغوجي) في تزويد التلميذ المتعلِّم لُغَتَهُ الأم أو لغةً ثانيةً، بالاستعداد لفهم الجُمْل وإنجازها، ومعنى ذلك أن مَهْمَةَ النحو تزويدُ التلميذ بالأسباب التي تُفسِّر الظواهر اللغوية، ودَفَعُهُ إلى اكتشاف قواعد اللغة من خلال هذه الظواهر اللغوية التي يتلقاها، ويختلف تلقي اللغة الأم عن تلقي اللغة الثانية.

ولكن تعلُّم اللغة الثانية اضطرَّ بِبَيِّنِ اكتساب مهارة لغوية جديدة، ويَنَقُلُ بنيات لغة أولى إلى ثانية في التعلُّم، فلم يَكُنْ بُدٌّ من تطوير المقاربات المعالجة إشكال الأخطاء، بين شرطَيْن؛ شَرَطُ معرفة اللغة من قواعدها الكلية التي تُنتِج ما لا حَصَرَ له من جُمْل اللغة،

وشرط تعزيز جانب القواعد بتطوير كفاية "التواصل الاجتماعي"، ومراعاة المناسبة في المعنى، وتحقق هذه المناسبة في تعليم المتلقي اللغة الثانية مُستقاةً من سياقها الخارجي، أي من بيئتها الاجتماعية؛ ليمكن من التفاعل والتواصل بهذه اللغة الجديدة، فأصبحنا بذئنا الشرطين أمام مقاييس لتحليل الأخطاء؛ مقياس يقضي بأن المتعلم يتعلم أجزاء ونماذج من اللغة بتدرج، ولا يتلقى اللغة بوصفها نظاماً متماسكاً مُستقلاً بعناصره وأجزائه دفعة واحدة، فتعلم الأجزاء والنماذج على دفعات، سبب في نشأة الأخطاء، فالسائد في الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة، تدريسها على أنها وحدة متكاملة، ومقياس آخر يشير إلى وجود تفاوت قدرات ومهارات بين المتعلمين، فلكل متعلم طريقته في التعلم، فيكون هذا التفاوت سبباً في نشأة نوع آخر من الأخطاء في تعلم اللغة الثانية، ومقياس ثالث يشير إلى أن المتعلم يتعلم اللغة الثانية، أي يتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة سابقة عنده، ولا يُنزل المهارة الجديدة على فراغ، فيقود هذا التنزيل إلى تداخل بين المهارتين نتيجة النقل والإسقاط والقياس، والميل الطبيعي إلى نقل بنيات اللغة الأولى إلى الثانية، فلذلك تأتي أهمية تحليل الأخطاء وتصحيحها، وأثر ذلك في تعلم لغة ثانية، وفي مساعدة المدرس على التصرف في طريقته أو تطوير المادة، وأهم من ذلك كله أن تحليل الأخطاء يُساعد على وضع خطط التعليم وبناء المقررات والبرامج الدراسية.

ووقف البحث أيضاً عند قضية "تعدد الأنساق وتطوير الوسائل في عملية تعليم العربية للأجانب"، والمقصود بذلك الإشارة إلى أحدث الطرق المساعدة في تعليم اللغات الثواني، ومنها تعليم العربية للأجانب الناطقين بغيرها؛ إذ يركز التعليم المتعدد الأنساق والقوالب على المهارات الرئيسة الكامنة في المتعلمين - أي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة - من أجل نقل اللغة الثانية إلى الأجانب نقلاً متوازناً يركز على الكفايات المشهورة التي ينخرط بواسطتها المتعلم في نسق اللغة الثانية ومجتمعها ومنظومتها الثقافية، وهي الكفاية اللغوية، والكفاية النفسية، والكفاية التواصلية الاجتماعية، والكفاية الثقافية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ينتقي المدرس النصوص المحورية الدالة على مجموعة من القضايا والمعاني

والأفكار التي تدور في موضوع واحد أو محور واحد يُرادُ تبليغه للمتعلِّم بطُرُقٍ مُيسَّرة، لضمان تفاعلٍ أَفْضَلٍ لهذا المتعلِّم مع ثقافة اللغة الجديدة ومجتمع الناطقين بها، من خلال مواقفٍ تداولية مُستَقاة من الحياة والمجتمع.

أما تطوير الوسائل في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، فيتركز على مُستحدَّثات تقانة التعليم، أي التخطيط والتصميم والتنفيذ لاستعمال مهارات هذه المستحدَّثات وَفْق الحاجة التعليمية إليها، وفي الوقت المناسب، وبطريقة مُتكاملة ومُتفاعلة مع مصادر التعلُّم الأخرى، حَسَبَ خُطَّةٍ نظامية مدروسة؛ استعمالاً فعَّالاً، بهدف تحسين التعليم والتعلُّم، ولا يُتصوَّر اليوم تعليمُ لغةٍ ثانيةٍ، مُتطوِّراً وناجِعاً وفَعَّالاً، من غيرِ وَضْعِ خُطَطٍ لاستعمال تقانة التعليم والتواصل الحديثة، ودَمَجِ المختبرات اللغوية، واعتماد الحاسوب في طرائق البحث والاستقراء، وتشجيع المتعلِّمين على الاستفادة من البرمجيات والتطبيقات المُتَّصلة بها، من مثل الصَّرْفِ الآلي الذي يُحلِّل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية، والإعراب الآلي، والتحليل الدلالي الآلي الذي يستخلص معاني الكلمات من سياقها، وقواعد بيانات المعاجم الحاسوبية، ومُعَالَجَةِ اللغة بالمدقِّق الإملائي والنحوي، وغيرها من وسائل تقديم اللغة بطريقة تُثير اهتمام المتعلِّمين، وتوفِّر تعلُّماً نَشِطاً يعتمدُ الوسائط المتعدَّدة، وتوفِّر لهم أيضاً حَسًّا استكشافياً وتجريبياً، ورغبةً في تعرُّف ثقافة اللغة الثانية ومجتمعها.

المصادر والمراجع

ربيعة العدوية، تحليل الأخطاء في استخدام الضمائر في الإنشاء الموجه لدى تلاميذ الصف الثاني من المدرسة الوطنية 17 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، جمهورية إندونيسيا، 2010).

رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، 1989).

عبد الرحمن بودرع، "اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي"، مجلة الموقف، العدد (8) [خاص بالعربية مشكلاتها وتعليمها ونشرها]، ربيع الثاني 1409 / ديسمبر 1988.

عبد الرحمن يجوي، "تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج: بين إشكاليتي اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهم"، [ضمن أعمال ندوة تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات]، مجلة كلية الآداب، مكناس، المملكة المغربية، سلسلة الندوات (16)، (2005).

عبد الرّاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995).

عقلة محمود الصمادي، فواز محمد العبد الحق، "نظريات تعلّم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلّم العربية وتعليمها"، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 16(1)، (1996)؛ مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 22(54)، (1998).

علاء صادق، ورشة توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، 23-24 مارس 2008، موقع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، وزارة التربية والتعليم القطرية،

www.slideshare.net/alrefa3ia/ss-6381870

علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية (عمّان: دار أسامة، ط1، 2004).

عوني صبحي الفاعوري، "أخطاء الكتابة لدى متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها: الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان؛ دراسة تحليلية"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 35(81)، (2009).

فاطمة إبراهيم علي الغدير، توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم (رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1430هـ).

محمود إسماعيل صيني، محمد الأمين إسحاق، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء (الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، 1982).

ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة (بيروت: المؤسسة الجامعية، ط2، 1985).

Henri Adamczewski, "Le montage d'une grammaire seconde", *Langage*, No. (39), September (1975).

Jean Dubois, "Grammaire scientifique et grammaire pédagogique", *Langue Française*, No. (32), December (1976).

Jean Guenot, *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l' anglais, une expérience d'enseignement à des adultes* (Paris: SABRI, 1964).

Joel Brown, Kenneth S. Goodman, & Ann M. Marek (Eds.), *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography* (Newark, DE: International Reading Association, 1996).

Louise Dabene, "Enseignement de l' espagnole aux francophones", *Langage*, No. (39), September (1975).

Noam Chomsky, *Essays on Form and Interpretation*, (New York: North Holland, 1977).

Noam Chomsky, *Reflections on language* (New York: Pantheon Books, A Division of Random House Inc., 1975).

Noam Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar* (Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966).

References

- Abderrahmane Boudraa, "al-Lughah bayna al-Khiṭāb al-‘Ilmī wa al-Khiṭāb al-Ta‘līmī", *Majallah al-Mawqif*, No. (8), Rabī‘ al-thānī 1409 / December 1988.
- Abduh al-Rājihī, *‘Ilm al-Lughah al-Taṭbīqī wa Ta‘līm al-‘Arabīyyah* (Alexandria: Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘īyyah, 1995).
- Abdurrahmān Yajīwī, "Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabīyyah li-‘Abnā’ al-Jāliyah al-Maghribīyyah bil-Khārij: bayna ‘Ishkālāt ‘Iktisāb al-Lughah al-‘Umm wa al-Lughah al-Thānīyah wa Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabīyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihaa", [in A‘māl Nadwat Ta‘līm al-Lughāt: Naẓarīyāt wa Manāhij wa Taṭbīqāt], *Majallah Kullīyyah al-‘Ādāb*, Meknes, Morocco, Silsilah Nadawāt (16), (2005).
- Alā’ Šādiq, *Warshat Tawẓīf al-Tiknūlūjyā fī Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabīyyah*, March 23-24, 2008, *Mawqī‘ al-Lajnah al-Waṭaniyyah al-Qaṭariyyah lil-Tarbiyyah wa al-Thaqāfah wa al-‘Ulūm*, Ministry of Education and Teaching, www.slideshare.net/alrefa3ia/ss-6381870.
- Alī al-Nu‘aymī, *al-Shāmil fī Tadrīs al-Lughah al-‘Arabīyyah* (Amman: Dār ‘Usāmah, 1st Ed., 2004).
- Awnī Šubhī al-Fā‘ūrī, "Akhtā’ al-kitābah ladā Muta‘līmī al-‘Arabīyyah min al-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: al-‘Akhtā’ al-Kitābiyyah li-Ṭalabah al-Sanah al-Rābi‘ah fī Qism al-Lughah al-‘Arabīyyah fī Jāmi‘ah Chin Ji fī Taiwan; Dirāsah Taḥlīliyyah", *Majallah Majma‘ al-Lughah al-‘Arabīyyah al-‘Urdunī*, 35(81), (2009).
- Faṭimah Ibrāhīm Alī al-Ghadīr, *Tawẓīf al-‘Asālīb al-Ḥadīthah fī Majāl Tiknūlūjyā al-Ta‘līm* (Master thesis, Ma‘had al-Dirāsāt al-Tarbawīyah, Cairo University, 1430H).
- Henri Adamczewski, "Le montage d’une grammaire seconde", *Langage*, No. (39), September (1975).
- Jean Dubois, "Grammaire scientifique et grammaire pédagogique", *Langue Française*, No. (32), December (1976).

- Jean Guenot, *Pédagogie audiovisuelle des débuts de l' anglais, une experience d'enseignement à des adultes* (Paris: SABRI, 1964).
- Joel Brown, Kenneth S. Goodman, & Ann M. Marek (Eds.), *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography* (Newark, DE: International Reading Association, 1996).
- Louise Dabene, "Enseignement de l' espagnole aux francophones", *Langage*, No. (39), September (1975).
- Maḥmūd Ismā'īl Šīnī, Muḥammad al-Amīn Ishāq, *al-Taḳābul al-Lughawī wa Taḥlīl al-'Akḥṭā'* (Riyad: King Saud University, 1st Ed., 1982).
- Mishāl Zakariyyā, *Mabāḥith fi al-Nazariyyah al-ʿAlsuniyyah wa Ta' līm al-Lughah* (Beirut: al-Mu'assasah al-Jāmi'iyyah, 2nd Ed., 1985).
- Noam Chomsky, *Essays on Form and Interpretation*, (New York: North Holland, 1977).
- Noam Chomsky, *Reflections on language* (New York: Pantheon Books, A Division of Random House Inc., 1975).
- Noam Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar* (Mouton Co. N.V., Publishers, The Hague, 1966).
- Rabī'ah al-'Adawiyyah, *Taḥlīl al-'Akḥṭā' fi 'Istikhdām al-Ḍamā'ir fi al-'Inshā' al-Muwajjah ladā Talāmīth al-Ṣaff al-Thānī min al-Madrasah al-Waṭaniyyah 17 al-Mutawassīṭah al-Islāmiyyah, Jakarta al-Sharqiyyah* (Syarif Hidayatullah Jakarta Islamic State University, Indonesia, 2010).
- Rushdi Aḥmad Ṭu'aymah, *Ta' līm al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn biḥā: Manāḥijuh wa 'Asālībuh* (Rabat: ICESCO, 1989).
- Uqlah Maḥmūd al-Ṣammādī, Fawwāz Muḥammad al-'Abdulḥaqq, "Nazariyyāt Ta'allum al-Lughah wa 'Iktisābihā: Taḍmīnāt li- Ta'allum al-'Arabiyyah wa Ta' līmḥā", *al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Tarbiyyah, al-Munazzamah al-'Arabiyyah lil-Thaqāfah wa al-Funūn*, Tunis, 16(1), 1996; *Majallah Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah al-'Urdunī*, 22(54), (1998).

