تعليم العربية في ضوء مكتسبات اللسانيات التطبيقية

Teaching Arabic in light of the achievements of applied linguistics

تاريخ الإرسال:2018-02-14 تاريخ القبول: 2018-04-07

الطالب: طيب نسالي
nassalidoct@gmail.com
طالب دكتوراه، تخصّص: دراسات نحوية بين القديم والحديث
إشراف: الدكتور: سعيد بكير
مخبر نظرية اللغة الوظيفية
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف (الجزائر)

الملخص:

إن لغةً مِثل العربية مهما تفاقمت عليها نائبات الزمان، وحيف عليها حتى من بعض أبنائها، لم تطلها أيادي التحريف والتبديل، لا بد إذن أن يُكتب لها الخلود، وحقيق على أبنائها المخلصين الوفاء لها، بالقيام بخدمتها وتعليمها والتمكين لها، في عصر يعرف تسارعا مذهلا في مجال المعلوماتية والاتصال، وتطورا متزايدا في العلوم والفنون والمناهج حتى لا يكاد يستقر على حال.

فكيف يمكن للعربية أن تتبوّأ المكانة اللائقة بها، وما سبل التمكين لها في خضم هذه المتغيرات؟

هذا البحث الموسوم بِـ: "تعليم العربية في ضوء مكتسبات اللسانيات التطبيقية" يحاول معالجة ذاك التصور، وفق منهج وصفي، من خلال التطرّق إلى أهمية اللغة العربية والحاجة إلى تنميتها، وبحث أسباب ضعفها، ثم أبرزتُ دور اللسانيات التطبيقية في تعليمها للناطقين بها وبغيرها، عن طريق إدراج مداخل ونظم حديثة، واتجاهات في تحليل الأخطاء تعالج مشكلات الدارسين وأخطائهم، حيث انتهى البحث إلى نتائج أحسبها كفيلة برفع مستوى تعليم العربية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التطبيقية، الملكة اللغوية، التعليمية، تحليل الأخطاء.

Abstract:

The Arabic language faced many cries, but it has not changed, because it is an immortal language, so we have to use it and learn it in order to spread it in this fast age in the information science domain.

This research "Teaching Arabic in light of Applied linguistic" tries to treat the problem according to the descriptive type.

It deals with the important of the Arabic language and reasons of its weakness, it finished by result I consider it sufficient to reach the level of teaching the Arabic language.

Key words: Applied linguistics, language proficiency, didactic, analysis errors.

مقدمة:

لولا قيام أيادي التصحيح اللغوي بردّ عاديات الزمان عن الفصحى، وتظافر جهود العلماء على خدمتها وتعليمها، لما وصلت إلينا أصيلة نقية، أو لتفرقت في المدائن كمثيلاتها السامية، فالعربية التي وسعت القرآن الكريم والحديث النبوي، وعبرت عن علوم عصور طوال وفنونها أحسن تعبير لا ينبغي لها أن تتخلف عن الوفاء بحاجيات اليوم والغد، ومن واجبنا نحوها الإخلاص لها، والتمكين لبقائها وعزّتها.

ولعل أظهر أسباب التمكين لها يكون عبر حسن تعليمها، وتعميم استعمالها في جميع مناحي الحياة، فما الأطر الكفيلة والبرامج الناجعة لتعليمها وتعلمها، وتوسيع دائرة استعمالها؟

للإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها كان هذا البحث الموسوم بِ: "تعليم العربية في ضوء مكتسبات اللسانيات التطبيقية"، محاولة لتقديم مقترحات، وحلول لمشكلات طالما حيّرت المعلم والمتعلم على حدّ سواء، وفق منهج وصفي- في الغالب- يلائم طبيعة الدراسة اللغوية.

1-أهمية اللغة العربية والحاجة إلى تنميتها:

إذا كانت الأغراض لا تنتهي والمعاني لا تنفد، وحاجات الناس في تجدّد مستمر في حضارة تلقي بكشوفاتها ومصطلحاتها إلى عالم الوجود، فإنه من الضروري إعادة النظر في الوسائل التي تجعل اللغة تلبّي حاجات العصر وأغراضه المتجدّدة، وتكفل لها في الوقت نفسه أصالتها ومناعتها، خير لها من استقبال كل وافد ودخيل وأجنبيّ على عجمته، يرى توفيق محمد شاهين بعد أن أثنى على جهود علماء العربية القدامى، وأشاد باعتزازهم بلغتهم ووقوفهم سدّا منيعا ضدّ كلّ دخيل وغريب، أنّ تلك التحديدات الزمانية والمكانية للفصاحة "وإن أفادت اللغة بردّ عادية الزمان عنها وحفظها ومنع الذين عاشوا بعد هذه القرون من الإسراف في التغيير، إلاّ أنّ المتزمّتين من علماء اللغة التزموا ذلك المنع أو التضييق في كلّ جيل أتى بعد ذلك حتى الآن...وأصبح ذلك يقلقنا ولا يناسبنا، فحبّذا لو تجاوزنا الآن هذا القيد للحاجة والضرورة"[1].

ومن الطبيعي أن تضعُف لغة قوم أو تعجز عن مسايرة عجلة التطور يوم يتخلّفون عن أسباب الحضارة، وهذا التحدّي الذي أصاب العربية جعل الغيورين عليها حيارى أمام كمٍّ هائل من الألفاظ والاصطلاحات الأجنبية التي لا يجدون لها نظيرا في العربية: أيستسيغونها على عجمتها أم يستحدثون لها مقابلا؟ فكانت الحاجة تصل حدّ الضرورة إلى تدخّل مجامع اللغة العربية وهيئاتها، لتسدّ حاجاتها وتفي بمطالب العلوم العصرية والفنون والآداب، من خلال:

_ ترجمة المصطلح الأجنبي وتوحيده.

_ صناعة المعاجم اللغوية والمعاجم المتخصصة في شتى المجالات.

_ تعريب المؤسسات لاسيما التعليم الجامعي.

_ تفعيل عوامل التنمية اللغوية كتوسيع دائرة القياس والاشتقاق، وتجويز النحت والمجاز وغيرها من العوامل التي تجعل اللغة أكثر مرونة وقابلية للوفاء بمستجدات العصر.

_جمع المخطوطات وتحقيقها.

_نشر الثقافة العربية وإحياء التراث.

_ النظر في وسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

_ تعميم التعليم ومحو الأمية.

وتبقى المؤسسات التعليمية هي أمل الفاعلين في حقل التعليمية في أن يجنوا ثمار الإصلاحات التي قدّموها، ويختبروا نتائج الأهداف التي سطروها، علّها تكوّن أجيالا ترفع من شأن العربية، وتجسد استعمالها في جميع ميادين الحياة، وتستشرف غدّها الأفضل.

2-المهارات اللغوية:

تختلف طبيعة المهارات اللغوية ومستوياتها حسب كلّ مرحلة تعليمية يمر بها المتعلم، إذ يُراعى فيها طبيعته النفسية والاجتماعية، وقدراته العقلية في استيعاب الوظائف اللغوية وتحكّمه فيها، ولا تعدو الغاية المتوخاة من تعلم أيّة لغة عن المهارات التالية: الفهم، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، وهذه المهارات تنمحي الفواصل بينها، ويصعب فصل إحداها عن الأخرى أثناء تعلّمها، "إنها جميعا تشكل ضربا من البناء الوظيفي المتداخل الذي يقوم فيه عنصر الفهم بدور الرابط لبقية المكونات"[2]، وإن يبدو غالبا عند المبتدئين أن القدرة على الفهم تسبق القدرة على الكلام، فقد يفهمون فحوى الخطاب جيدا لكنّهم يعجزون عن الردّ.

2-1) ملكة الفهم قوام المهارات اللغوية:

تعدّ ملكة الفهم حوصلة لجملة من الترابطات لما تحمله عناصر اللغة من تراكمات اجتماعية وعرفية وثقافية، تتغذّى بها ذاكرة الفرد في محيطه اللساني، بدءا من مرحلة التلقين إلى غاية حصول الوعي أو الإدراك المعرفي، الذي يعطيه فسحة من استقلالية الرأي، يمكن من خلالها أن يعدّل بعض المفاهيم، أو يزيد عليها، أو يردّها بحكم نمو القوى الإدراكية لديه، تجعله لا يسلم بكل ما يسمعه أو يقرؤه.

يرى ابن خلدون أن الملكة اللغوية التي ينشدها كل طالب ومتعلم هي "غير صناعة العربية (النحو) ومستغنية عنها في التعليم، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفسُ الكيفية"[3]، فالملكة لا تحصل لمجرد معرفة تلك القوانين التي استنبطها أهل اللسان من استقراء كلام العرب، وإنما تتأتّى- حسبه- مع كثرة المحفوظ من الكلام الفصيح، وكثرة استعماله والدربة عليه وفق سنن العرب في كلامها، وهذا لا يعني التزهيد في معرفة القواعد النحوية التي يُحتاج إليها لحفظ اللسان، وصون الملكة ضمن عملية تجريدية تعميمية لخصائص اللغة[4].

أما في إطار العملية التعليمية فملكة الفهم هي التي تجعل المتعلم "قادرا على تنظيم المعلومات التي يتلقاها في مجموعات أو وحدات ذات معنى، وتعدّ هذه المجموعات المفاهيمية شبكات من العلاقات، وبما أن كل علاقة هي وحدة معنى، فإن كلًّا من الشبكات أو المجموعات البديلة هي نسيج من المعاني"[5] توظَّف حسب سياقاتها أو استعمالاتها اللغوية المعينة، ما يفرض على المتكلم اختيار تركيب معين لما يراه مناسبا لموقف يقتضيه، وقد يُخطّأُ التركيب نفسه ليس نحويّا، ولكن لعدم تآلفه وتناسقه معناه مع الموقف الذي ورد فيه.

والفهم الجيد يقوم أساسا على الاستماع، قال ابن خلدون: "والسمع أبو الملكات اللسانية"[6] بحكم أن الأعمى لا يثنيه عماه عن امتلاك اللغة، بخلاف الأصم الذي لا يستطيع النطق أصلا إذا وُلد بهذه العاهة خِلقة، فهو لم يسمع صوتا

قط فكيف يحاكيه؟ ولا تُبتغى الملكة إلا باعتياد المسموع من الكلام الفصيح وترويض اللسان عليه مرارا حتى تأنسه النفس ويصبح مثل السجيّة.

إن وظيفة السامع لا تقتصر على الفهم فقط، وإنما تتعدى إلى تحليل الخطاب الملقى ونقده، ثم الحكم عليه بناء على الخلفية الفكرية والثقافية التي يركن إليها.

3-أسباب ضعف التحصيل في اللغة العربية:

إن تدني مستوى المتعلمين في اللغة العربية وضعف أدائهم أصبح ظاهرة تزعج المشتغلين في حقل التعليمية، وتجبر مساعي الإصلاح على التوجّه نحو إدراج وسائل أكثر حداثة وفاعلية تهيّئ أجواء العملية التعليمية في بيئتها الأصلية وخارجها، ولعل الاهتمام بهذه العملية بكل عناصر المشكلة لها، والتبصّر في الأسباب المباشرة وغير المباشرة التي تعوقها خطوة في الاتجاه الصحيح نحو تحسين أداء المتعلمين والرفع من مستواهم.

3-1) طبيعة النحو العربي وصعوبات التعلم:

لاشك أن الأهداف المبتغاة من وراء تعلم النحو- كما هو مقرر- صيانة اللسان والقلم من الزلل واللحن، إذ في حالة اللبس يرجع المتعلم إلى القاعدة ليطمئن إليها، ومع كثرة ارتياد القوالب والأساليب الفصيحة ومحاكاتها، يمكنه تكوين عادات لغوية صحيحة، وتنمية قدراته الفكرية والإبداعية، ورغم هذا ارتفعت أصوات قد تضجرت من صعوبته تنادي بتيسيره، وأخرى تقلل من جدواه في تعلم العربية، وما عرّض النحو لهذه الانتقادات إلا بسبب تلك التراكمات التي لحقته من أثر المعالجات الفلسفية والكلامية عبر تاريخه الطويل فأردته بعيد المنال صعب المرتقى على رُوّامه، "والواقع أن في لغتنا بعض الصعوبات، لا سبيل إلى تجاهلها، وغض النظر عنها، من هذه الصعوبات ما هو جوهري أصيل، ومنها ما هو طارئ دخيل"[7]، كالغزو اللغوي والفكري الأجنبي، ومزاحمة اللهجات المحلية، والدعاوى المغرضة التي تتآمر على استئصال هذه اللغة العريقة، أو على الأقل تجعل استعمالها منحصرا في دور التعليم.

والغاية من تدريس النحو ليس حشو المتعلم بطائفة من القواعد المجردة أو التراكيب المعزولة عن سياقاتها، وإنما أخذه على فهم التعبير الجيد، وتمرينه على أن يجود بمثله[8]، وهذا هو المعنى الذي أشار إليه ابن خلدون في معرض حديثه عن وجه تعليم العربية الصحيح حين قال:" ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم...ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماته، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم"[9]، أي بمعاشرة النصوص الفصيحة سماعا ونطقا ومحاكاة لأساليبها يتملك الطالب ناصية اللغة، "وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على التلاميذ"[10]، ولعل تلقينهم منها القدر الذي يعصمهم من اللحن ويكسبهم سلامة التعبير، على أن يُقرن بدراسة المعنى والتذوق الأدبي للغة اتقاء جفافها يكون كفيلا بتحقيق الغاية المرجوة من تعليم النحو، ويُترك التعمّق في مسائل النحو وخلافاته للمتخصصين فيه المنتهين.

3-2) أسباب تتعلق بعناصر العملية التعليمية:

يعزو كثير من الدارسين أسباب الضعف اللغوي لدى المتعلمين إلى بيئة التعليم من خلال الأطراف المكوّنة لها (معلم ، متعلم، محتوى دراسي، منهج تعليمي)، ومن أهم هذه الأسباب نذكر ما يلي:

ـ قلة الوسائل التعليمية والمعدات (قاعات التدريس والمخابر، الكتاب المدرسي، الخرائط، الصور، الأجهزة الإلكترونية...)، أو عدم استغلالها كما يجب[11].

ـ نقص التكوين البيداغوجي الذي يجب أن يشمل جميع المشتغلين في المنظومة التعليمية، وأن يشترط معيار الكفاءة في توظيف.

ـ غياب الأنشطة التربوية والبرامج الثقافية.

ـ اعتماد كثير من المعلمين الطرائق التقليدية في التعليم، وعدم استغلالهم التقنيات الحديثة.

ـ القصور في المحتوى الدراسي.

ـ كثرة العطل والمناسبات الشاغلة عن التحصيل.

ـ دور السلبي للمجتمع ومؤسسات الدولة في رعاية اللغة العربية.

ـ قلة النفقات المخصصة للبحث العلمي.

ـ جنوح كثير من المتعلمين نحو اعتماد الأنترنت وسيلة بحث مفضلة وسريعة، على حساب التحصيل العلمي.

ومهما بلغت مشكلات العربية فأن تجاوزها ليس بالأمر العسير، لو تظافرت جهود المخلصين على مواجهة ضعف تعليمها، والوقوف إزاء هذه الظاهرة وقفة صادقة وموضوعية تبحثها من جميع أبعادها، ثم تسعى لتوفير كل الإمكانات اللازمة لدعم العملية التعليمية، من تكوين المعلمين وأعوان التربية، وتحديث المناهج والوسائل التعليمية، والعناية بالمتعلم من الجانب المعرفي والنفسي والاجتماعي، وتهيئة كل ما له صلة بالسير الحسن لعملية التعليم.

4- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية:

اللسانيات التطبيقية فرع من فروع البحث اللساني، ظهر في الأربعينيات من القرن الماضي، في أمريكا وانجلترا، لما دعت الحاجة إلى تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها خاصة في مناطق النفوذ والمستعمرات، إضافة إلى تعلم لغاتها المحلية، كون اللغة أهم قناة للتواصل، ومهمة الباحث اللغوي التطبيقي تكمن في توظيف المكتسبات النظرية واختبار مدى مطابقتها للواقع اللغوي في مجالاته المتعددة،[12] فهو إذًا يُعنى بالحرص على الإفادة من خلاصة المعارف اللسانية والإنسانية عامة، بإخضاعها للتجربة الميدانية والتمحيص، ثم تحويل النتاج المعرفي إلى أسس عملية تُبنى عليها فروع اللسانيات التطبيقية، ومجالات اهتماماتها المتعددة من تعليم اللغات، وتحليل الأخطاء، وعلم اللغة الاجتماعي والنفسي، والترجمة، واللسانيات الحاسوبية، وصناعة المعاجم التعليمية، وعلاج أمراض الكلام، والاهتمام بالنحو الوظيفي وبالأداء اللغوي، وغيرها من الروافد المتصلة فيما بينها حتى لا تكاد تنماز بعضها من بعض.

والذي يعنينا هنا هو تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وللناطقين بغيرها، بحكم أن "حطى البحث تسارعت في الحقبة الأخيرة، واقتربت الأساليب من الدقة، بحيث يتسنى الجزم بأن الدراسات اللسانية تصطبغ بالعلمية، وعلى هذا الأساس

تتولى اللسانيات التطبيقية رسم معالم المنهج الدقيق في عملية تلقين اللغات"[13] في إطار منظومة تعليمية واعية وهادفة، تصرّ على تجاوز المفهوم التقليدي للتعليم، المنبني أساسا على تلقين المتعلم كمّا هائلا من المعلومات النظرية المجردة، والقوالب الجاهزة، ثم مطالبته باستظهارها في الامتحان، إلى تعليم يثمر المهارات اللغوية والقدرة على توظيفها في المواقف المختلفة كيفما كانت[14]، ويكون ذلك بمسايرة النظم والمداخل الحديثة في تعليمية اللغات، والقائمة على أساس محكم من التخطيط المنهجي لمواد التعليم، وحسن اختيار الأدوات والأطر الكفيلة بتطبيق المناهج المختارة لهذه العملية، وتتجه اهتمامات التعليمية في الفترة المعاصرة على تلبية حاجيات المتعلم والتركيز على متطلّبات مجتمعه في معترك الحياة الراهنة، تماشيا ومستجدّات العصر في عالم التجارة والاقتصاد والسياحة والتواصل وما إليها، ولذلك تولي اهتماما أكبر بالعناصر التالية:

6-1) العناية بالجانب الوظيفي للغة : إن متغيرات العصر تحتّم على المتعلم التركيز على جوانب وظيفية من اللغة مستعملة في الواقع، لأداء أغراض نفعية ذات الصلة بميدان اهتمامه، بعيدا عن التعمّق في فروع اللغة والنحو ومسائلها الخلافية، التي قد لا تفيد غير المتخصص في علم اللغة، والملاحظ أن الطالب بعد إنهاء دراسته الجامعية يلاقي صعوبات جمّة حين يدخل ميدان العمل، فقد يعجز عن ارتجال بضع جمل سالمة من الأخطاء، أو عن تحرير تقرير كتابي من غير لفٍ ودوران.

6-2) المرونة في استعمال طرائق التدريس: تفرض الفوارق الذهنية التي تكون بين المتعلمين، ودرجة استيعابهم المعلومات على المعلم استخدام طرائق مختلفة، وأساليب يبتكرها ليلبّي حاجات المتعلمين المتباينة حسب مستوياتهم وأفهامهم، لأن اعتماد المرونة في اختيار طرائق التدريس وفق الأجواء التي يتفاعل معها المتعلّمون يثمّر المعطيات الموجودة بين يدي آليات العملية التعليمية، في تحقيق الأهداف المرسومة لتعليم اللغة، على أن يعتمد التعزيز[15] الإيجابي وأساليب التشويق، قصد إكساب المتعلمين غريزة التعليم الذاتي والمستمر[16].

6-3) التكاملية في تدريس اللغة: إنّ تحقيق مهارات اللغة يقتضي عدم الفصل بين فروعها في العملية التعليمية، فكان ينبغي تدريس قواعد النحو والبلاغة والإملاء في ظل اللغة المستوحاة من النصوص الفصيحة، يرى عباس محجوب أنّ هناك سببين لضعف الطلبة في النحو يرجع أحدهما إلى تدريس قواعد النحو كمادة مستقلة، والآخر إلى تجريد تعليم النحو من الجانب المهم والمرجو من تعليم اللغة وهو الإحساس اللغوي والتذوق الأدبي[17]، كما أن عدم التسلسل في تدريس قواعد النحو ومسائله، التي قد تتفرق في أبواب متباينة، من شأنه تشتيت ذهن الطالب وعدم تمكنه منها، مثل ما نجده كتب النحو من تفرقة بين حروف النفي وحدها، وبين (ليس) في باب كان وأخواتها، وبين الأدوات الشبيهة بليس (ما، إن، لا، ولات) في باب مستقل أيضا .

6-4) التدرّج والتناسبية في تعليم اللغة: وذلك بأن تُختار أمثلة القواعد اللغوية وتمارينها من النصوص الأدبية السهلة، والتي تعبّر عن الواقع اللغوي المستعمل، وتكون ممثلة لكل مرحلة من مراحل التعليم، يقول ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا"[18]، ويُبدأ لهم بالأصول

والقواعد العامة على وجه الإجمال، حتى إذا بلغت مداركهم انتُقل بهم إلى فروعها ومسائلها التفصيلية برويّة، ومن حكمة الشرع أن جعل الأحكام التكليفية تُفرض بالتدرج، لأنها ترويض للنفس وتثبيت للفؤاد.

6-5) تعدد أساليب التقويم والاختبار: من الخطأ اعتماد أسلوب التقويم الكتابي فقط، والمعتمد على الحفظ والتذكر والاسترجاع، وإهمال التقويم الشفهي والحواري، الذي يعبر عن الجانب المهم من المهارة اللغوية، إذ "لابد من تعدد أساليب التقويم التي تقيس مستويات المعرفة كافة، حفظا وتذكرا وفهما وتحليلا وتقويما"[19]، في جانبيها الكتابي والشفهي، بشكل معلن وفجائي، حتى تجعل المتعلم على استعداد دائم، واجتهاد مستمر، فتفيده في حصول الملكة.

6-6) التخطيط التربوي وإعداد البرامج التعليمية: إن عملية اختيار المعلومات وإعداد المقررات التعليمية، وتنظيم الأنشطة يتم استقاؤها من مصادر عدة متكاملة لتمد المعلمين الوسائل الكفيلة بتحقيق أهداف المنهج[20]، حيث ينبني هذا التخطيط في ضوء الظروف السياسية والاقتصادية للمرحلة الراهنة التي يمر بها البلد، وتحّدد الاستراتيجيات المستقبلية بناء على العلاقات الدولية فيتم اختيار الطرق البيداغوجية التي تنتهجها الدولة قصد بلوغ الأهداف المرجوة.

يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنه يجب اختيار العناصر والآليات اللغوية التي تقدّم لمتعلم في مستوى معين من مستويات التعليم للاعتبارات التالية[21]:

- ليس كل ما في اللغة من مفردات وتراكيب ومعان يلائم المتعلم في مرحلة معينة من مراحل التعليم .
- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للوفاء بأغراضه.
- لا يمكن للمتعلم أن يستوعب في مرحلة معينة أكثر من الحد الأقصى من المفردات والتراكيب التي تحملها قدراته العقلية، بل تسمح بكمية معينة وإلاّ أصيب بحصر عقلي خطير يثنيه عن تعلم اللغة .

ولذا ينبغي اختيار المحتوى التعليمي بدقة ولا يتم ذلك إلاّ بإشراك مختصين في جميع المجالات ذات الصلة بالتربية والتعليم لا سيما علوم اللسان، وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع .

7- تعليم اللغة عن طريق تحليل الأخطاء:

تنظر اللسانيات الحديثة إلى الخطأ من جانب إيجابي، كون الوقوع فيه خطوة نحو التعرف إليه ثم تصويبه، وأنه لابدّ لأي متعلم أن يقع في جملة من الأخطاء المتكررة أثناء مسيرته التعليمية مهما اجتهد، "وأُعطيت الأهمية لتحليل الأخطاء في العملية التعليمية التي يُتصوّر بأن طريقة التدريس المثلى التي تكسب العادات اللغوية كفيلة بعدم حدوث الخطإ"[22]، ومن فوائد تحليل الأخطاء التي تفيد المتعلمين والمشتغلين في حقل تعليمية اللغات على حدّ سواء ما يلي[23]:

- تحليل اللغة وبيان خصائصها.
- كشف ما ينبغي إدخاله أو تغييره من المقررات الدراسية.
- التعرف على حاجة المتعلم المعرفية.
- التعرف على الأطر الناجعة لتعليم اللغة.

- التمكن من وضع استراتيجية واضحة وفق تخطيط محكم، يحتوي على التدرج في عرض المادة العلمية وفق مقرراتها المسطرة لها.

عرفت اللسانيات التطبيقية اتجاهات في تحليل الأخطاء، تكشف عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلمين وتعوق تعلّمهم اللغة، محاولة تجاوز مرحلة الوصف إلى تفسير الخطإ تفسيرا لغويا ونفسيا، يُثمر نتائج تفيد القائمين على ميدان التعليمية ويطمئنّون إليها في مرحلة علاج الخطإ، والنظر في سبل الوقاية منه في كل مرحلة تعليمية يمر بها المتعلمون، ومن أهم هذه الاتجاهات نذكر:

7-1) اتجاه التحليل التقابلي:

يُعدّ الاتجاه الفعلي الأول في ضوء اللسانيات التطبيقية، لمزاوجته بين التنظير العلمي والتطبيق العملي، ما جعل حقل اللسانيات التعليمية تفيد منه، خاصة في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها، وتحليل أخطائهم[24]، حيث يقوم هذا الاتجاه على مبدإ المقابلة بين نظامي لغتين مختلفتين، أو لغة ولهجة، أو لهجتين، وفق دراسة وصفية موضوعية، تكشف أوجه التشابه والاختلاف بينهما، في مختلف جوانب التحليل اللساني ومستوياته[25]، ويمكن الإفادة منه في التنبؤ بأهم الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه متعلم اللغة الثانية بالمقارنة مع لغته الأم، وأهم مشكل يعتريه هو ما يسمى بظاهرة التدخّل[26]، إذ يجد المتعلم نفسه تلقائيا يُقحم أنظمة لغته الأصل وموروثه الثقافي في اللغة التي يتعلمها، وتحضره الأنماط المترسّخة في ذهنه بقوة إذا أراد أن يتكلم أو يفكر، ولذا كانت دراسة كل لغة على حدة دراسة علمية تبرز التقابلات اللغوية التي بينهما من شأنها إعداد برنامج احتياطي، يقي المتعلم عثرات الطريق، أما العناصر المتماثلة فسهل استيعابها، ويشقّ عليه ذلك في حال اختلافها[27]، ويجري هذا العمل بداءة برصد التقابلات الصوتية قبل جوانب اللغة الأخرى، لشأو هذا المستوى على ما بعده من المستويات، ولكونه المنطلق في تعلّم اللغات، فلو أن أحدا ينطق العين ألفًا كما هو حال كثير من الأعاجم، ثم أتى على الجملة الآتية: "أعلمني خالد بحضور عمرو"، فربما نطقها على النحو التالي: "آلمني خالد بحضور أمر"، فأدى الخلل الصوتي إلى ارتكاب أخطاء نحوية ودلالية، تعيق عملية التواصل.

أ-الأخطاء الصوتية:

أول مدرج يمكنك به تمييز لغة من أختها هو المدرج الصوتي، ولعل ما يميّز اللغة العربية عن غيرها استئثارها ببعض الأصوات والصفات كالضاد والعين والقاف مثلا، وقد لوحظ أن معظم متعلمي العربية غير الناطقين بها يجدون صعوبات جمّة في أداء مثل هذه الأصوات، تعيقهم عن تحقيق الصوت، أو إخراجه من مخرجه الصحيح، إما بسبب غياب ذلك الصوت من لغاتهم الأم أصلا، أو يكون مختلفا في حقيقته وصفته عما هو عليه فيها، فالراء العربية والجيم والألف مثلا تختلف عن نظيراتها في الفرنسية وفي الإنجليزية كذلك، ولذا أكثر أنواع التداخل يقع في الجانب الصوتي كعادات معوّقة للتعلم[28].

وقد لاحظ الجاحظ أثر اللغة الأم في الأعجمي الوافد إلى العربية في (باب حروف اللثغة[29]) فقال: "وقد يتكلم المغلاق[30] الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية المعروفة، يكون لفظه متخيّرًا فاخرًا، ومعناه شريفًا كريمًا، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنه نبطي..."[31]، وهذا مشاهد عند تلاوة الأعاجم للقرآن الكريم، فترى بعضهم يغيّر من

حقيقة الصوت، أو من صفته، أو يسقطه أصلا، فربما نطقوا بعض الكلمات كالتالي: (رحيم: رهيم)، (عالمين: آلمين)، (القلم: الكلم)، (ضال: دال)، (لعمرك: لأمرك)، (سميع: سمي)، وخطر هذه الانحرافات على المعنى ظاهر.

فضلا عن وجود ظواهر صوتية لطيفة، تشكّل صعوبة حتى على أبناء اللغة، كالنبر، والتنغيم، والوقف والابتداء، لأن إتقانها يتطلب معرفةً بجوانب لغوية أخرى تركيبية ودلالية وأسلوبية، تختلّ إذا اختلّ الأداء الصوتي، كما في المثالين التاليين:

1. إذا قال أحدهم: "ما من مصاب في الحادث.."، فما تدري أكان مخبرًا، أم متعجبا، أم مستفهما لولا التنغيم؟ ثم قد يتبيّن لك بعد ذلك قصده إذا علمت من حاله، وسياق كلامه.
2. لو عرض أحدهم خدمة على آخر فردّ عليه: "لا، أشكرك" بالوقف على(لا)، كان المعنى أنه شكر لعارض الخدمة، ولو وصل كلامه "لا أشكرك" لكان نافيا شكره له، ولانقلب حينئذ المعنى رأسا على عقب دون أن يقصده.

ومن المشكلات التي يقع فيها دارسو العربية كذلك صعوبة التمييز بين الصور الصوتية المتشابهة في السمع، قد يكون لطريقة نطق المدرس فيها نصيب، يقول تمام حسن: "وقد ندرك أننا على خطإ، ولكن تعوزنا مطالب النطق الصحيح عضويا وسمعيا، ومن هنا تدخل الدراسات التقابلية إلى مسرح تعليم اللغة، لتكشف عن العادات المعوقة للتعلم"[32]، كالمشابهة الصوتية الموجودة بين الجملتين الآتيتين مع أن معنيهما يختلفان:

-قدّم ماله: أي المال الذي يملكه.

-قدّم ما له: (ما) اسم موصول، يعني قدّم ما لديه، وهو مبهم.

ب-الأخطاء المعجمية:

يمثل ثراء المعجم العربي وغزارة مادته تحدّيا أمام متعلمي العربية الناطقين بغيرها وأمام القائمين على تصميم مناهجهم على حدّ سواء، فقد يعجز أحدهم عن التمييز بين معاني تشترك ألفاظها مثل: (البِرّ: الخير، والبُرّ: نوع من القمح، والبَرّ: اليابسة، والبَرّ: صفة مشبّهة من الفعل بَرّ بوالديه)، أو بين مرادفات تشترك في معنى واحد مثل لفظة "أسد" أورد لها ابن خالويه وغيره من اللغويين أكثر من خمسمائة اسم[33]، وقد لا يجد مقابلا في لغته لبعض الكلمات العربية، أو يكون أحيانا لكلمتين متناظرتين مقابل واحد، مثل: العمّة والخالة في العربية تقابلهما في الفرنسية كلمة " la tante"، فيحدث هذا التباين نوعا من التأخّر الإدراكي، يمثل كبوات في لغة المتعلم المرحلية، ولذا يجب أن يلقن في كل مرة بقائمة من الكلمات الشائعة ويمرّن على استعمالها في سياقاتها الوظيفية.

ج-الأخطاء التركيبية:

يكشف المستوى التركيبي من أخطاء ومشكلات ما لا يكشفه غيره من المستويات، ذلك لأن تأليف الكلام في التركيب يخضع لقوانين نحوية، تراعي العلاقات التي تربط بين عناصره، وفقا لوظائفها ومعانيها، وليس مجرد رصف للكلمات، فربّ عبارة يعجبك تأليفها، وحسن معناها، فإذا غيّرت فيها حرفا واحدا ذهب ذلك الحسن، واختلّ معناها، ومن الأخطاء التركيبية التي يمكن التنبؤ بها اعتمادا على الدراسة التقابلية ميل متعلمي العربية من الناطقين بالإنجليزية إلى تقديم الصفة على الموصوف تماشيا مع نظام الجملة في لغتهم، وليس مستبعدا أن يُنشئوا جملا في العربية مثل: "أعطيني

أزرق قلم" بدل "قلما أزرق" لاعتيادهم السير على هذا نمط، إذ يعبّرون في لغتهم الأصلية عن الجملة السابقة بنحو قولهم: (give me a blue pen).

ومن الأخطاء التي تشيع أيضا بين الوافدين إلى العربية، وتمثل ظاهرة ملفتة للنظر أخطاء المطابقة في التذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، ولعل سببها راجع إلى أن معظم لغات العالم لا تفرّق بين المذكر والمؤنث إذا أُسند إليهما فعل، أو ضمير، أو اسم إشارة، أو اسم موصول[34]، فقد يقول الناطق بالفرنسية مثلا:

(هو يقول، وهي يقول)، بدل هي تقول، لأن المقابل في لغته: (Il dit, elle dit)، حيث يبقى الفعل دون تغيير مع ضمير المذكر والمؤنث، ولعل تفسير مثل هذه الأخطاء يتّجه مبدئيا نحو ظاهرة التدخل أو نقل الخبرة من لغة المتعلم الأصلية (الفرنسية) إلى اللغة الأجنبية (العربية)، حين ألزمها المطابقة بين المذكر والمؤنث في إسناد الفعل إليهما، وهي لا تُجيزها[35]، وقد يكون مردّ الخطإ هنا إلى خصوصية اللغة العربية وطبيعة نحوها الذي يميّزها بوجود قواعد عامة لا يكاد يستوعبها الدارس من أبنائها، حتى يتيه في فروعها واستثناءاتها، والشواذ الخارجة عنها، كأن يقف المتعلم على تصاريف الفعل (قال) مع ضمائر المخاطب (أنتَ تقول، وأنتِ تقولين) بإلزام تاء المضارعة تذكيرا وتأنيثا، و(أنتما "للمذكر" تقولان، وأنتما "للمؤنث" تقولان) بنفس صياغة الفعل، فربما أدّى به هذا النسق إلى ارتكاب أخطاء مثل: (هو يقول، وهي يقول)، وهذا ما يسمى بتداخل اللغة نفسها (Interlangual)، ويحدث غالبا في مرحلة التطور اللغوي[36]، التي تتسم بالتعديل الجزئي للأداء، و"حتى عند اكتشاف الدارس قاعدة صحيحة فإنه يستمر في ارتكاب الأخطاء، وذلك لأنه لم يكتشف بعدُ المجموعة المحددة للفئات التي تنطبق عليها القاعدة"[37]، إذ لا يمكن أخذ اللغة دفعة واحدة، خاصة مع تشعب قواعدها، فكيف بدارس تعلّم للتّو قاعدة عامة يفرق بها بين الأسماء المذكرة والمؤنثة بالتاء المربوطة، ثم يأتي على كلمات تنتهي بألف ممدودة مثل(دماء، سماء، ماء)، أو ألف مقصورة مثل(حلوى، هدى، هوى)، وأنى له أن يميز بين المؤنث الحقيقي والمؤنث المعنوي (هند، سعاد)، والمجازي(عين)، فقد تصدر عنه أخطاء نحوية مثل: "جاء مريم" و"أصابتني داء" ونحوها.

واللغة العربية ذات طبيعة إعرابية اشتقاقية كمثيلاتها السامية تعطي المتكلم حرية في التعبير ودقة في تأدية المعني الذي يريد بأوجز عبارة وأقوى بيان، فيمكنه تقديم من عناصر الجملة ما حقّه التأخير، وتأخير ما حقه التقديم، إلى جانب ذلك يتيح له وجود جملة اسمية وأخرى فعلية في نظام الجملة البداءة بالاسم إن شاء أو بالفعل حسب مقصوده[38]، بينما لا تُتاح هذه السعة في نظام الجملة الفرنسية أو الإنجليزية مثلا، من حيث أنهما تبدءان بالاسم sujet في أصل الترتيب، فيمكن التعبير عن الجملة الفرنسية التالية: « Ali mange du pain» بالجمل العربية الآتية دون أن يلتبس الفاعل بالمفعول: "علي يأكل الخبز"، و"يأكل علي الخبز"، و"يأكل الخبزَ عليٌّ"، و"الخبزَ يأكل عليٌّ"، مع ملاحظة أن الفعل manger يتعدّى بِ de ومنه يُحتمل جدا سقوط الوافد إلى العربية من الناطقين بالفرنسية في أخطاء نحوية ودلالية مثل: "علي يأكل من الخبز" بسبب انتحائه نظام لغته.

هذا، وتراهن التعليمية الحديثة على تجاوز الصعوبات التي تعوق عملية التعليم، وتوقع متعلمي العربية الناطقين بغيرها في أخطاء كثيرة ومتكررة، بإدخال مدرجات حديثة تقرّبهم من بيئة العربية الحقيقية وذلك بتفعيل الأنشطة اللغوية

وتكثيفها داخل الصف الدراسي وخارجه (تمثيليات، وخرجات استكشافية، والاستعانة بالوسائل الإلكترونية الحديثة من مسجل وفيديو، وعارض الشرائح، ومواقع النت التعليمية وغيرها)، ويجب أن يُعزّز التعليم بتصميم تدريبات متنوعة تركّز على حاجة المتعلم، التي يستبين ضعفه فيها، بالاستناد إلى نتائج الدراسات التقابلية التي تبدو أنها الأنسب لتعليم العربية لغير أهلها، على أن تساير هذه الخطوات مراحل التعليم، ضمن مقررات التدريس، ويُختبر جدواها في كل مرة بتنويع أساليب التقويم التي تقيس كفاءة المتعلمين، في مستويات اللغة جميعا، حتى يقتربوا من كفاءة الناطقين الأصليين بالعربية .

7-2) اتجاه تحليل الأخطاء:

جاء هذا الاتجاه بفضل المدرسة المعرفية التشومسكية بديلا عن اتجاه التقابلي، بعدما تبيّن قصره في معالجة أخطاء المتعلمين، لعدة أسباب منها[39]:

1- أن الأخطاء الراجعة لتأثير اللغة الأم قليلة، ولا يمكن جعلها مصدرا لجميع الأخطاء والصعوبات.

2- تبين أن معظم الأخطاء التي يتنبّأ بها التحليل التقابلي لا يقع فيها المتعلّمون.

3- أن متعلمي لغة أجنبية واحدة يقعون في الأخطاء نفسها رغم اختلاف لغاتهم الأصلية.

4- الطفل يولد مزوّدا فطريا بجهاز لغوي نحوي يمكّنه من اكتساب لغته الأصلية حتى لو لمْ يسمع كل قوالبها واستعمالاتها من قبل.

أما الأخطاء التي يقع فيها الطفل في بدايات تعلّمه اللغة فهي أخطاء قواعد مرحلية صاغها بقدرته الفطرية، وهي قيد النمو والتطور في مدارج متعاقبة[40]، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية محدود ونسبي، أمام ما يتلقّاه المتعلم من رصيد اللغة الهدف ومقدار ما يتمرّس عليه، تماما كما يبدأ الطفل تعلمه اللغة الأم عبر مراحل متدرجة، لذا لابد من الكشف عن النظام اللغوي الذي وقر في ذهن المتعلم عن طريق تحليل الأخطاء التي يقع فيها باستمرار[41].

يعزو هذا الاتجاه الأخطاءَ اللغوية إلى أسباب داخلية تتعلق بالاستراتيجيات التي يتبعها الدارس في لغته المرحلية[42]، وتكون إما "ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة، أو تعميم مبالغ فيه للقاعدة، أو جهل بقيود

تطبيق القاعدة، أو تطبيق خاطئ لها، إلى غير ذلك من الأسباب التي تنبثق جميعا من داخل اللغة ذاتها، التي يكتسبها الطفل أو يتعلّمها الدارس"[43]، ولا يعني هذا انتفاءَ أسباب أخرى غير لغوية إذا ما نظرنا إلى بيئة التعليم بمفهومها الواسع (المعلم، المنهاج الدراسي، رغبة الدارس، طبيعة اللغة المدروسة، الوسائل البيداغوجية، الوسط التعليمي، المحيط الخارجي...)، ويجري تحليل الأسباب اللغوية المباشرة في حدوث الخطإ على النحو التالي:

أ – أخطاء المبالغة في التعميم: تنتج هذه الأخطاء عن استعمال الرصيد اللغوي المكتسب في موافق جديدة قد لا تحمله، دون مراعاة قيود القاعدة، كصياغة اسم التفضيل مما الوصف منه على وزن أفعل فيقول: أخضر وأصفر وأحمر، ومنه منع الأسماء المصروفة من الصرف لمجرد المشابهة في علّة من العلل المانعة من الصرف، مثل الكلمات المهموزة (دماء، دلاء، أدواء...) ولم تكن للتأنيث، فربما أدرجها الدارس ضمن الكلمات المنتهية بألف التأنيث الممدودة أو المقصورة مثل:(حمراء، خضراء، حبلى، دنيا...)، بتعميم قاعدة[44] الممنوع من الصرف على كل الحالات المشابهة لها.

ب – أخطاء الجهل بقيود القاعدة: وهي الناتجة عن القياس الخاطئ لاستعمال قاعدة معروفة سلفا عند المتعلم، ثم طبّقها في سياقات جديدة لا تناسبها، كنصب جمع المؤنث السالم بالفتحة حال كونه مفعولا، فيقولون مثلا: "رأيت الطالباتَ يراجعن دروسهن"، بنصب الطالبات بالفتحة على أنها مفعولا به، ويغفلون عن القيد الموجود في القاعدة وهو نصب جمع المؤنث السالم بالكسرة نيابة عن الفتحة، أو يحدث الجهل بقيود القاعدة عادة من عدم استكمال شروطها، ومعرفة الاستثناءات الخارجة عنها، وفي ظن المتعلم أنه متمكّن منها، وقد يكمن السبب في كون القاعدة متشعبة الفروع تتطلب حصصًا ومراحل لاستيعابها، فلم تُقدم له كاملة مراعاة لمبدإ التدرّج في أخذ العلم[45]، من مثلة الأخطاء المشهورة في هذا الباب: جزم المضارع دون حذف حرف العلة الذي يسبق الحرف الصحيح الأخير منه، فيقولون مثلا: "لم يكون، ولم يستطيع" بدلا عن "لم يكنْ، ولم يستطعْ" بتطبيق القاعدة العامة في الجزم بالسكون، دون مراعاة القيد الموجود فيها وهو التخلص من التقاء الساكنين بحذف الحرف المعتل.

ج– أخطاء التطبيق الناقص للقواعد: تندرج ضمن أخطاء المرحلة التطورية في تعلم اللغة، يلجأ فيها الدارس إلى تطبيق جزئي للقاعدة، حين يريد استعمال اللغة التي يدرسها ولم يستكمل أدواتها بعد، إذ لا يهمّه الصحة اللغوية بقدر ما يهمّه التواصل اللغوي[46]، فيقع في أخطاء كثيرة كالخلط في إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ، فينصب معموليها معا، أو يرفعهما معا، أو يجعلهما عكس القاعدة خاصة في حال التقديم والتأخير مثل قولهم: "إن في شريعتنا قيّمٌ راقية" برفع (قيم)، والصواب نصبها لأنها اسم إن مؤخّر، وكذلك يمكن ملاحظة أخطاء التطبيق الناقص للقاعدة في عدم نصب المفعول الثاني للأفعال التي تنصب مفعولين، كقولهم: "نجد طلب العلم نافع" برفع (نافع)، والصواب بنصبه، لأنه مفعول ثانٍ للفعل (نجد).

د– أخطاء الافتراضات الخاطئة: تنتج مثل هذه الأخطاء في الغالب عن الفهم السيِّء لأسس التميّز (الأنماط المختلفة) في اللغة المدروسة، بسبب اتّباع منهجية غير سليمة في تدريسها وعرض موضوعاتها[47]، فهي أخطاء تطورية ودلالية بالدرجة الأولى، تظهر عند دارسي العربية عادة فيما اختصّت به بعض ألفاظها وعباراتها من تعدد في المعنى، أو اشتراك في اللفظ، أو ما تحمله من موروث ثقافي واجتماعي، قد لا يُفهم إلا بالعودة إلى التراث وربطه بسياقه الخاص، كالأمثال والحكم، أو بعض المصطلحات المرتبطة بالحضارة الإسلامية في بيئتها الزمنية، ولعل كثرة الأخطاء في الجانب الدلالي له علاقة وطيدة بطبيعة المحتوى التعليمي وبكيفية تقديمه "لأن الطلاب كثيرا ما يقعون في أخطاء ترجع إلى الشرح الخاطئ، الذي يقدّمه المدرّس، أو استظهره الدارسون جيّدا في التدريبات ولم يوضع في سياق مناسب"[48]، كما نجده في معاني "ما" التي يبدو أنها تُشْكل على الدارسين كثيرا بتعدد وظائفها، فيكوّنون حولها افتراضات خاطئة، تخرجها عن استعمالها الصحيح، حيث تكون: حرف نفي(ما تأخّرت عن الدراسة)، واسم استفهام (ما اسمك؟)، واسما موصولا (أتاني ما كنت أنتظره) ، واسم شرط جازما لفعلين ﴿**وَمَا تَفْعَلُوا منْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللهُ** ﴾[49]، وحرفا مصدري (يسرّني ما بقيتم)، أي: بقاؤكم، وحرفا كافٌّ عن العمل (طالما، قلّما)، وحرفا زائدا لا عمل له ﴿**فَبِما رَحمَةٍ منَ اللهِ لِنْتَ لَهمْ**﴾[50]،ونكرة تامة مبهمة (شارك إخوانك بشيء ما).

وأغلب الظن أن ينقل مدرّس العربية غير الناطق بها إلى طلابه مفاهيم خاطئة، عن بعض ألفاظ التراث ومعانيها، قد يكون هو الآخر تلقاها بمفهوم خاطئ، فيستند إلى تبليغها عن طريق الترجمة الحرفية، والترجمة بين اللغات والثقافات لا تكون وفيّة في أغلب أحيانها، جاء في لسان العرب من معاني مادة (زكا) ما يلي[51]:

-الزكاء: النماء والريع، العلم يزكو بالإنفاق.

-الزكاء: ما أخرجه الله من الثمر، وأرض زكية أي مثمرة.

-الزكاة: الصلاح، لقوله تعالى: ﴿**خَيْرًا مِنْهُ زَكَاةً**﴾[52] أي عملا صالحا.

-الزكاة: صدقة من المال مفروضة،

-الزكاة: صفوة الشيء.

-الزكاة: الطهارة، لقوله تعالى: ﴿**خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ ونتُزَكِّيهم بِهَا**﴾[53].

- زكّى ماله: أي أخرج منه جزءا معلوما.

-زكّى الله نفسا: مدحها، وطهّرها، وأصلحها.

-زكي الرجل يزكو: تنعّم.

-زكِي الرجل يزكى: عطش.

فإن يدرك الدارس المعاني اللغوية لهذه المشتقات، فقد يفوته معانيها الشرعية.

يظهر من خصائص هذا المنهج أنه الأنسب لتعليم العربية لأبنائها، ويفيد متعلّميها من غير أبنائها في كشف الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغات الأجنبية، ولعل من ثمراته الكبرى ما يقدّمه للمشتغلين في حقل التعليمية من نتائج، يبنون عليها مناهج التعليم ومقرراته، ويقترحون مخططات علاجية، ويختبرون فاعليّتها[54]، ويعدّه بعض الدارسين منهجا جامعا، لم يهمل أي نوع من الأخطاء، وإن تعددت أسبابه[55].

7-3) اتجاه التحليل التكاملي: حاول الجمع بين الاتجاهين السابقين، لما أبان اتجاه تحليل الأخطاء عن نقائص، جعلت كثيرا من المحللين لا يرضونه بديلا عن الاتجاه التقابلي، ذلك لأنه أهمل جوانب مهمة في لغة المتعلم المرحلية، وعجز عن تفسير الاستراتيجيات التي يستخدمها فيها كالتحاشي[56] والتسهيل وغيرها، ثم أنه اهتم بأخطاء المتعلم دون اهتمامه بما ينتجه صحيحا، وهذا قد يؤثر على دقة النتائج في حساب النسب الإحصائية، لأن الأنماط الصحيحة لم تدخل ضمنها[57]، وعليه ليس هناك من يستطيع القطع بأن اتجاها واحدا فقط يحلّ كل انشغالات المعلمين والمتعلمين حول اكتساب اللغة، ويمدّهم بترياق شاف لكل أدواء اللسان.

ولذا كانت المزاوجة بين الاتجاهين في تعليم العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها من بين المدخلات الحديثة التي تراهن عليها التعليمية، لتقويم اعوجاج قد ساد المناهج التقليدية من قبلُ، وتذليل العقبات أمام الدارسين ومعالجة الأخطاء التي يعقون فيها، والأخطاء التي يُحتمل أن يقعوا فيها، ولعل خبرة المعلم ومرونته في التوفيق بين هذه الاتجاهات كفيلتان بسدّ حاجات المتعلم، والأخذ بيده بسلاسة نحو تحقيق المهارة اللغوية المنشودة.

نتائج وتوصيات:

إن التحسيس بأهمية اللغة العربية يحيي في ضمائر أبنائها، والغيورين عليها مسؤولية الدفاع عنها والتمكين لها، متى آمنوا أنها لغة علم وحياة، وعاملا مهمّا يعزز روابط الأمة، ويبني قوام نهضتها، ولا أجدى سببا من إصدار قرار سياسي يلزم جميع المؤسسات والهيئات الحكومية أفرادا وجماعات احترام العربية واستخدامها في كافة الخدمات والتعاملات، بل حمايتها وتقديس حماها في ظرف عرف صراعات فكرية وثقافية، يكون البقاء فيها للأقوى.

أما عمليا فيمكن ردّ الاعتبار للعربية، كما يلي:

1_ تكوين القدوة اللغوية الحسنة، أو كما قال صالح بلعيد: "عن طريق النموذج الذي يُحتذى به، ويتمثل في الذين يخاطبون المتعلمين من مدرسين، والذين يقدمون نشرات الأخبار والبرامج والشرائط، فعليهم أن يكونوا ذوي تعبير صحيح من حيث سلامة اللغة، والالتزام بقواعدها الصرفية والنحوية، ومن حيث النطق وما يرتبط به من مخارج...".

2_ تهيئة الأجواء للكلمة الفصيحة لتحل محل العامية أو الأجنبية، بتوسيع لائحة استعمالاتها.

3_ الإفادة من مكتسبات اللسانيات التطبيقية في إعادة وصف اللغة العربية، ثم اختيار المحتوى المناسب من كلمات وصيغ صرفية وقواعد نحوية حسب الشيوع، لتكون مادة تعليمية تحظى بالأسبقية في تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها، على تناسب المراحل التي يمرّون بها بتدرّج.

4_ الاستعانة بمناهج تحليل الأخطاء في علاج المشكلات، وتلافي الأخطاء التي يقع فيها الدارسون عادة، والتي أثبتت نجاعتها في كشف حاجاتهم التعليمية والصعوبات التي يجدونها، من خلال الدراسات الميدانية لأعمالهم التحريرية، فتكون دليلا يهدي مصممي المناهج والمقررات إلى وضع خطط علاجية مناسبة.

5_ تذليل صعوبات التعلم بتحديث مناهجه، وإعداد برامجه الدراسية ووسائله المساعدة حسب مقتضيات العصر.

6_ تكوين إطارات التعليم بما فيها غير معلمي العربية تكوينا علميا وتربويا كافيا ومستمرا، مسايرا لمستجدات الساحة العلمية.

7_ العناية بتحفيظ الأولاد القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، والنصوص الفصيحة الهادفة، منذ الصبا على أن يتدرج البرنامج حسب مراحل التعليم.

8_ تعريب جميع المؤسسات بما فيها الجامعة في كل تخصصاتها، وتفعيل دور الترجمة من العربية وإليها.

إلزام أصحاب المحال التجارية والخدماتية، والإعلانات الإشهارية الكتابة بالفصحى.

9_ تعزيز دور المجامع اللغوية والمناشط الفكرية لأداء مهامها.

10_ نشر اللغة العربية وثقافتها خارج أوطانها، وعبر شبكات إعلامية.

قائمة الهوامش:

[1] توفيق محمد شاهين، عوامل تنمية اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 2009، ص10.

[2] نواري سعودي، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص62

[3] ابن خلدون عبد الرحمن، المقدّمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، 2004، ج2، ص385.

[4] ينظر: نواري سعودي، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص60.

[5] محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2003، ص25،26.

[6] ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص368.

[7] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1991، ص48.

[8] ينظر: رشيد أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، تونس–الرباط، 1989، ص20 .

[9] ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص384.

[10] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص203.

[11] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، دت، ص84.

[12] ينظر: محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989، ص12.

[13] عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، سلسة دراسات، الدار التونسية للنشر، دط، 1986، ص137.

[14] ينظر: هنة عريف ولبوخ بوجمين، "المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة"، مجلة الأثر،ع:23، ديسمبر 2015، ص22.

[15] يكون التعزيز بإثارة الحافز لدى المتعلم وشدّ انتباه، ومن وسائله: أسلوب الترغيب والتشويق، خلق مجالات النقاش والحوار، التكرار وإثارة الفضول، إدراج الوسائل التقنية الحديثة.

[16] ينظر: محمود أحمد السيد، النهوض باللغة العربية والتمكين لها، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط1، 2013، ص127.

[17] ينظر: عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقات، الدوحة، دط، 1986، ص68.

[18] ابن خلدون، المقدمة،ج2، ص347.

[19] محمود أحمد السيد، النهوض باللغة العربية والتمكين لها، ص128.

[20] ينظر: عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي، الرباط، ط1، 1994، ص268.

[21] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر، 2007، ص203.

[22] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص159.

[23] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص164، 165.

[24] ينظر:محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص164.

[25] ينظر: هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية، تر: راشد بن عبد الرحمن الدويش، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1994، ص100.

[26] التدخل: مصطلح لساني تطبيقي، وهو نوع من أنواع الانتقال السلبي لعادات المتعلم اللغوية تحضره بقوة أثناء تعلّمة لغة ثانية. (ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص176).

[27] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة، بيروت، دط، دت، ص182،183.

[28] ينظر: تمام حسان، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، بحث منشور في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ج2، ص75.

[29] اللثغة "أن تعدِل الحرف إلى حرف غيره". ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، تح: أمين عبد الوهاب ومحمد العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1999، ج12، ص235، مادة (لثغ). وقد عدّ الجاحظ حروف اللثغة أربعة: القاف والسين واللام والراء، كأن يريد الألثغ تحية السلام، فيقول: (الثلام عليكم). ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص34.

[30] المغلاق: هو الذي يستعصي عليه الكلام.

[31] الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص69.

[32] تمام حسان، "جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"، مكتب التربية لدول الخليج، 1985، ج2، ص75.

[33] ينظر: الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد السلام هارون، سلسلة التراث العربي، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1994، ج7، ص384، مادة(أسد).

[34] ينظر: ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح: محمد عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، دط، دت، ص(222، 224)، وينظر: فاضل السامرائي، معاني النحو، معاني النحو، شركة العاتك لصناعة الكتاب، القاهرة، دط، دت، ج1، ص120، وص229، وص297.

[35] ينظر: صبري إبراهيم السيد، آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2016، ص144

[36] ينظر: البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2008، ص55، 56.

[37] إسماعيل صيني ومحمد أمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط2، 1982، ص147.

[38] ينظر: فاضل السامرائي، معاني النحو، ص34، 35.

[39] ينظر : دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلى أحمد شعبان، ص205.

[40] ينظر : نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1978، ص98.

[41] ينظر : دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، ص205.

[42] اللغة المرحلية: "نظام خفي من القواعد المحكة لدى المتعلم، في صورة محاولات منظمة ومدروسة، يقوم بها ويرسم معالمها، ويحدد خطواته فيها بنفسه بحثا عن نظام يعتمد عليه، ويسير فيه للنجاح في تعلم اللغة الهدف". عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2010، ص42.

[43] ينظر : نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص99.

[44] التعميم نوعان: تعميم إيجابي يخص الجوانب المتماثلة من اللغة فيسهّل تعلمها، وتعميم سلبي يلبّس على المتعلم ويوقعه في الخطإ في المواطن التي تشتبه فيها قواعد اللغة وأنماطها. ينظر: البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي، ص160.

[45] ينظر: محمود صيني ومحمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود الإسلامية، الرياض، دط، 1402هـ، ص(123، 125).

[46] ينظر: المرجع نفسه، ص125.

[47] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص102.

[48] براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، ص219.

[49] سورة البقرة، الآية: 197.

[50] سورة آل عمران، الآية: 159.

[51] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، مج3، ص1849، 1850، مادة(زكا).

[52] سورة الكهف، الآية: 81.

[53] سورة التوبة، الآية: 103.

[54] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص57.

[55] ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص202.

[56] التحاشي: يعني تجنب المتعلم استعمال الأنماط اللغوية أو المواضيع التي لا يحسنها مخافة الوقوع في الخطإ.

[57] ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص36، 37.