

# قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي

## وتعلم وتعليم اللغات

الدكتور عبد المنعم حسن الملك عثمان      الدكتور جاسم علي جاسم

أستاذ مشارك

أستاذ مشارك

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها / الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الطبعة الأولى ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م

مكتبة المتنبي، ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م.

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

عثمان، عبد الملك حسن الملك / جاسم، جاسم علي

تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية أسسه، خصائصه، تطبيقاته، مشكلاته. / عثمان، عبد

الملك حسن الملك / جاسم، جاسم علي. الدمام، ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م.

... ص، ... سم

ردمك:

١- تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية أسسه، خصائصه، تطبيقاته، مشكلاته

أ- العنوان

رقم الإيداع:

ردمك:

جميع حقوق الطبع محفوظة للباحثين

الطبعة الأولى

١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م

حقوق الطبع محفوظة © ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م، لا يسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو

أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن

من استرجاع الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من

الناشر.

مكتبة المتنبي

AL MOTANABI BOOK SHOP

الدمام - شارع المستشفى المركزي، هاتف: ٨٤١١٣٩٥ / ٨٤١٣٠٠٠ فاكس: ٨٤٣٢٧٩٤،

ص. ب: ٦١٠ الدمام ٣١٤٢١ المملكة العربية السعودية

# قال تعالى

﴿وَمَا أُوتِثِرُ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾

سورة الإسراء: ٨٥.

## الإهداء

نهدي هذا الكتاب المتواضع إلى آبائنا وأمهاتنا وإخواننا ولكافة المختصين العاملين في هذا المجال، ولطلاب الدراسات العليا في تخصصاتهم المختلفة، كما نهديه لأبنائنا حذيفة و خالد ورفيدة وتسليم جاسم على جاسم، ومروان وريّان عبد المنعم حسن الملك عثمان، ليكون مثلاً طيباً لهم يقتدون به في مستقبلهم العلمي الميمون، والله نسأل أن يتقبله خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به طلاب العربية، إنه نعم المولى ونعم المجيب.

المؤلفان

## المقدمة

منذ بداية تأسيس معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، هذا المعهد الذي عني ويعنى بإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، والذي ترجع فكرة إنشائه إلى أوائل العقد الخامس من القرن العشرين، والذي نهض بفكرة تعليم اللغة العربية على أسس علمية حديثة، حيث تم تكوين فريق لغوي لتحقيق هذا الهدف برئاسة الخبير اللغوي الدكتور خليل محمود عساكر (الأستاذ بجامعة القاهرة آنذاك)، كما استقدمت الدكتور "ريتشارد هابل" (من جامعة جورج واشنطن) كمستشار فني. تمخضت جهود الفرق في الفترة من ١٩٥٥م إلى ١٩٦٥م عن إعداد مجموعة من كتب تعليم القراءة والكتابة للأطفال والكبار الناطقين بلغات أخرى، كما تمت كتابة عدد من هذه اللغات بحروف عربية<sup>١</sup>.

وكان أن بعث عدد من المختصين<sup>٢</sup> بتعليم اللغة العربية إلى الغرب . أمريكا وبريطانيا . لتلقي العلوم المختصة بمجالات تعلم وتعليم اللغة الثانية، خاصة وأن الغرب كان يشهد موجة من البحوث المتعلقة بما يعرف هناك بعلم اللغة التطبيقي.

ولعل الناظر الآن إلى المساهمات الغربية الفاعلة في مجالات علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات يلحظ الأثر البائن للنظرية اللغوية العربية التي تم تمثلها ونقلها ثم تطويرها من قبل علماء اللغة وعلماء النفس الغربيين في إطار جهودهم التي عرفت فيما بعد بالاستشراق.

---

١- انظر، بركة، مُجدّ زايد، تجربة معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية، موقع شبكة صوت العربية، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات.

٢- منهم الأستاذ الدكتور: يوسف الخليفة أبوبكر، الخبير بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سابقاً، ومدير مركز يوسف الخليفة لكتابة اللغات بالحرف العربي حالياً.

ويعرف الاستشراق بأنه: هو دراسة كافة البنى الثقافية للشرق من وجهة نظر غربية، وقد بدأت حركة الاستشراق نشاطها ما بين القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، حيث تسنى للغربيين الاطلاع على أمهات الكتب العربية في علوم اللغة والطب والرياضيات والفلك وغيرها من العلوم. ولقد بدأ التراث الغربي المنشور حديثاً متأثراً بالنقل عن تراث العربية، ومن ذلك ما بدأ جلياً عن المقولات اللغوية والتربوية والنفسية لعدد من علماء الغرب الذين يشار لهم بالبنان، ولعلنا لا نلقي القول جزافاً ونحن نقوم بتتبع هذه الآثار في ما عرف بالنظرية النفسانية في تعليم اللغة.

لقد اضطلع علماء أفاذا من شاكلة العالم الأمريكي - اليهودي الأصل - نوم تشومسكي المولود في بنسلفانيا، بالولايات المتحدة الأمريكية في العام ١٩٢٨ للميلاد - بحكم شرقيته وبحكم اشتغاله بنظرية اللغة - على ما خطه العلماء العرب في أمهات كتبهم عن قضايا النظرية النحوية، وبخاصة ما كان نتاج الأعمال الدؤوبة لعالم اللغويات العربي (عبد القاهر الجرجاني)، فجاءت نظريته في النحو التوليدي.

إن هذا الكتاب الذي بين أيديكم يقدم محاولته في تتبع مسيرة البحث اللغوي العربي، وتتبع تأثيرها على ما استجد منه في الغرب، ليقدم لكم مجموعة من الدراسات اللغوية والتربوية والنفسية، اشتملت على: قراءة في علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب، وتأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي، ونظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين: تشومسكي مجدد النحو العربي، والمبادئ اللغوية والنفسية والتربوية لتعلم وتعليم اللغات الأولى والثانية (التفسير السلوكي لعمليتي التعلم والتعليم وتطبيقاته التربوية، وطرائق تدريس اللغات الأجنبية، وأوجه الاتفاق والاختلاف بين البنائية (قرينة السلوكية) والتحويلية (المعرفية) حول اللغة، وأسس ومبادئ تعليم اللغة العربية ما بين المعاصرة والخصوصية، ونموذج تطبيقي في تدريس مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وصعوبات تعلم اللغات بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم اللغة الثانية، ودور اللغة العربية إسلامياً وعالمياً.

وقد جهد المؤلفان في كتابهما هذا الموسوم: (قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي وتعلم وتعليم اللغات) في إعداد وتقديم جملة من الموضوعات التي تهم القارئ العربي . المختص وغير المختص . في مجال البحث اللغوي وعلم اللغة التطبيقي وعلم النفس التربوي وعلم اللغة النفسي وتعليم اللغات، بالقدر الذي يسد النقص في مجالات البحث اللغوي التطبيقي وتعليم اللغات، بحيث يكون خير معين للعاملين والباحثين في هذا المجال، والله نسأل القبول والسداد.

الدكتور: عبد المنعم حسن الملك عثمان و الدكتور: جاسم علي جاسم

الأستاذان المشاركان بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المدينة المنورة في ١٤٣٤ هـ - ٢٠١٣ م

## الفصل الأول

### علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب

للباحث/ جاسم علي جاسم

\* بحث محكم نشر في مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد السابع، السنة السادسة،

٢٠٠٩م، الصفحات: ٢٩-٩٥.

## تمهيد

يعد علم اللغة النفسي (Psycholinguistics) واحداً من أهم فروع علم اللغة التطبيقي (Applied Linguistics)، الذي يهتم بدراسة اللغة واكتسابها واستعمالها وفهمها. وهو من الموضوعات اللغوية المهمة جداً، وقد بدأ الاهتمام به بشكل كبير - في أمريكا - في الخمسينات من القرن الماضي، عندما أفصح تشومسكي Chomsky عن آرائه النقدية حول طبيعة اللغة ووظيفتها وأساليب اكتسابها ومنهج دراستها وتحليلها في كتابه المشهور: الأبنية النحوية<sup>(١)</sup>، وكذلك من خلال هجومه العنيف على البنيوية والبنويين، والسلوكية والسلوكيين في علم النفس - وخاصة عالم النفس السلوكي سكنر Skinner - الذين يهتمون بظاهر اللغة لا بعمقها، ويفسرون اكتسابها تفسيراً آلياً، ولا يهتمون بالجانب الإبداعي الخلاق في اكتسابها واستعمالها<sup>(٢)</sup>.

ويهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: هل تطرق اللغويون العرب القدامى إلى موضوعات علم اللغة النفسي؟

ثانياً: هل كانت آراء العلماء العرب القدامى مؤثرة في علم اللغة النفسي الحديث؟

ثالثاً: هل سبق أن طرح العلماء العرب مسائل هذا الجانب اللغوي المهم وناقشوها.

ويخلص هذا البحث إلى أن العلماء العرب القدامى ناقشوا موضوعات علم اللغة النفسي بشكل دقيق، وكانت آراؤهم مؤثرة جداً في نظريات علم اللغة النفسي الحديث بشكل عام والبنيوية العميقة والسطحية بشكل خاص، والتي تدل بشكل واضح على تأثر تشومسكي Chomsky

1- Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.

2- Chomsky, N. "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", Language, 35, 1959.

بنظرية النظم عند الجرجاني، بطريقة غير مباشرة وذلك عن طريق الترجمة<sup>(١)</sup>. وبذلك فقد حازوا قصب السبق في هذا المجال وكانوا رواد هذا العلم بلا منازع.

## المقدمة

يعالج علم اللغة النفسي موضوعات عديدة ومهمة منها: الفكر، وتوقيف اللغة واصطلاحها، واكتساب اللغة (ونظرياتها والبنية العميقة والسطحية)، ولغة الحيوانات، ولغة الإشارة، وأمراض الكلام وغير ذلك من الموضوعات<sup>(٢)</sup>.

يرى العصيلي<sup>(٣)</sup> أن علم اللغة النفسي يعد من العلوم الحديثة، التي لم تتضح معالمها ولم تستقل استقلالاً تاماً إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك إثر ظهور الاتجاه المعرفي الفطري في علم اللغة الذي يعد ثمرة الالتقاء الحقيقي بين علم اللغة وعلم النفس، إحلالاً للاتجاه

١- للمزيد، قارن مع: - خاتمة البحث، و:

- جاسم، جاسم علي. تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون، ٢٠٠٩م. ص ٦٩-٨٢.

- جاسم، جاسم علي، وجاسم، زيدان علي. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. ٢٠١٠م. الصفحات. ١-١٨.

- Abu Deeb, Kamal, Al-Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background, Ph.D, Thesis, Oxford University, England, 1971.

٢- انظر، علم اللغة النفسي، العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، ١٤٢٧هـ ٢٠٠٦م.

- علم النفس اللغوي، السيد، محمود أحمد، الطبعة الثانية، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٥-١٩٩٦م.

- علم النفس اللغوي، عطية، نوال محمد، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م.

٣- علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٢٥.

العقلاني المعرفي النفسي في النظرة إلى طبيعة اللغة، وأساليب اكتسابها وتعلمها وتعليمها - محل الاتجاه السلوكي النفسي المرتبط بعلم اللغة البنيوي.

يشير العصيلي<sup>(١)</sup> في الهامش رقم ٢ قائلاً: الاهتمام بالناحية النفسية في دراسة اللغة قديم جداً، وتراثنا العربي الإسلامي غني بالإشارات إلى أهمية هذه العلاقة، وفي أوائل القرن التاسع عشر الميلادي ظهر المصطلح التقليدي لهذه العلاقة المعروف ب: علم نفس اللغة، عند بعض العلماء أمثال هيرمان بول وغيره... بينما يرى آخرون إن مصطلح علم نفس اللغة "سيكولوجية اللغة" هو تعبير استخدمه إزجو دووسيبوك أول مرة سنة ١٩٥٠م، ويدرس اللغة في استخداماتها اليومية، ويفيد من طرائق تدريسها، وسيكولوجية تعلمها، ومدارس علم النفس المختلفة في علاج عيوب النطق وتعليم القراءة والكتابة إن اللغة الأم أو اللغات الأجنبية<sup>(٢)</sup>.

ويرى الباحث أن علم اللغة النفسي عند اللغويين العرب القدامى: لم يكن مجرد إشارات، بل هم من أسسوا هذا العلم وخاضوا غماره وسبروا أغواره، ولقد أصّلت كتاباتهم في هذا الميدان وأسّست لنظرية لغوية نفسية رائدة، وإن لم تكن مشروحة في مصنف واحد تحت هذا الاسم، وإنما تطرقوا إليها كل من جهته، وحسب اختصاصه واهتمامه، فالجاحظ وابن سيده وابن خلدون وابن فارس مثلاً تحدثوا تقريباً عن معظم مسائل هذا العلم وموضوعاته، وما على العالم إلا أن يدقق النظر فيما يقرأه، وأن يجمع ما كتبه القدماء، ويخرجه إلى النور، ولا ينكر عليهم هذه المعارف والجهود الأصيلة والقيّمة التي بذلوها في هذا المجال.

١ - علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٢٥.

٢ - علم النفس اللغوي، السيد، ص ١٢.

## تعريف علم اللغة النفسي

يعرفه Richards, J; et al جاك ريتشاردز وغيره<sup>(١)</sup> بأنه: العلم الذي يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتم في أثناء استعمال الإنسان للغة فهماً وإنتاجاً، كما يهتم باكتساب اللغة نفسها.

ويعرفه العصيلي<sup>(٢)</sup> بأنه: علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان، والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء اللغة واستعمالها، التي من بها يكتسب الإنسان اللغة.

## موضوع علم اللغة النفسي

إن موضوع علم اللغة النفسي هو اللغة نفسها، أي: دراسة اللغة والبحث فيها وصفاً وتحليلاً واكتساباً وتعلماً وتعليمياً. فموضوع علم اللغة النفسي - إذن - هو نفسه موضوع علم اللغة عند اللغويين المعرفيين الفطريين<sup>(٣)</sup>.

## أهداف علم اللغة النفسي ومجالاته

يذكر العصيلي<sup>(٤)</sup>: إن أهم أهداف علم اللغة النفسي هو الإجابة عن السؤال التالي: كيف يكتسب الإنسان اللغة وكيف يستعملها؟ ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة أخرى، يسعى علم

---

1 -Richards, J.; Platt, J.; and Platt, H. Longman Dictionary of Language & Teaching and Applied Linguistics, 2nd edition, Essex, UK: Longman. 1992. P.300.

الترجمة العربية نقلاً عن: علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٢٦.

٢ - علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٢٧.

٣ - المرجع السابق، ص ٣٤.

٤ - المرجع السابق، ص ٣٥-٣٧.

اللغة النفسي إلى الإجابة عنها، مثل: كيف يفهم الإنسان الكلام وكيف ينتجه؟ وما وظيفة القواعد العقلية في العمليات التواصلية؟ وما الآليات العصبية التي تتحكم في ذلك؟ وما المشكلات التي تؤثر في اكتساب اللغة وفهمها واستعمالها؟ لذا فإن من أهم مجالات هذا العلم وموضوعاته يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- ١- فهم اللغة، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة.
  - ٢- استعمال اللغة، أو إصدار الكلام.
  - ٣- اكتساب اللغة، سواء أكانت لغة أما أم لغة ثانية أو أجنبية.
  - ٤- المشكلات والاضطرابات اللغوية كعيوب النطق الخلقية، أو العيوب اللغوية التي تحدث نتيجة إصابة عضو من أعضاء النطق أو السمع أو البصر أو ما يرتبط بها من أعصاب أو أجهزة في مراكز اللغة في الدماغ.
  - ٥- الثنائية اللغوية والتعددية اللغوية، ودراسة ما يتعلق بهما من مسائل ومشكلات في اكتساب اللغات الأم أو الثانية.
  - ٦- لغة الإشارة عند الصم من حيث الاستعمال والاكتساب والتفعيد، وما يتعلق بها من قضايا ومشكلات لغوية ونفسية واجتماعية.
- وإليك الآن الإجابة عن أسئلة البحث الثلاثة من خلال عرض ومناقشة بعض موضوعات هذا العلم عند اللغويين العرب القدماء بشكل مفصّل.

## أولاً: الفكر واللغة

يقول ابن خلدون<sup>(١)</sup>: ميّز الله الإنسان عن سائر الحيوانات بالفكر، الذي جعله مبدأ كماله ونهاية فضله على الكائنات وشرفه. فالحيوانات تشعر بما هو خارج عن ذاتها، بما ركب الله فيها من الحواس الظاهرة: السمع والبصر والشم والذوق واللمس. ويزيد الإنسان من بينها أنه يدرك الخارج عن ذاته، الفكر الذي وراء حسه، وذلك بقوى جعلت له في بطون دماغه، ينتزع بها صور المحسوسات، ويجول بذهنه فيها، فيجرد منها صوراً أخرى. والفكر هو التصرف في تلك الصور وراء الحس وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب، وهو معنى الأفئدة في قوله تعالى: "وَجَعَلْ لَكُمْ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ"<sup>(٢)</sup>. والأفئدة جمع فؤاد، وهو هنا الفكر. وهو على مراتب:

(الأولى) تعقل الأمور المرتبة في الخارج ترتيباً طبيعياً أو وضعياً ليقصد إيقاعها بقدرته. وهذا الفكر أكثره تصورات. وهو العقل التمييزي الذي يحصل منافعه ومعاشه ويدفع مضاره.

(الثانية) الفكر الذي يفيد الآراء والآداب في معاملة أبناء جنسه وسياستهم. وأكثرها تصديقات تحصل بالتجربة شيئاً فشيئاً إلى أن تتم الفائدة منها، وهذا هو المسمى بالعقل التجريبي.

(الثالثة) الفكر الذي يفيد العلم أو الظن بمطلوب وراء الحس لا يتعلق به عمل. فهذا هو العقل النظري. وهو تصورات وتصديقات تنتظم انتظاماً خاصاً على شروط خاصة، فتفيد

١ - مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُجَدِّد، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، لا تاريخ. ج٣، ص١٠٠٨-١٠١٠. وللمزيد عن علاقة اللغة بالفكر، انظر،

- أسس تعلم اللغة وتعليمها، براون، دوجلاس، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م. ص ٤٨-٤٩، ١٦٥-١٦٨.

٢ - سورة تبارك: ٢٣.

معلوماً آخر من جنسها في التصور والتصديق، ثم ينتظم مع غيره فيفيد علوماً أُخر كذلك. وغاية إفادته تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله وأسبابه وعلله، فيكمل الفكر بذلك في حقيقته ويصير عقلاً محضاً ونفساً مدركة، وهو معنى الحقيقة الإنسانية.

من خلال هذا الشرح لمفهوم الفكر واللغة عند ابن خلدون، نلاحظ تأثر تشومسكي بهذه الفكرة، وذلك من خلال نظرتة الخاصة إلى اللغة. ولكي نبرهن على صحة هذا الرأي، هاكم الأدلة التالية:

أولاً: يقول العصيلي<sup>(١)</sup> نقلاً عن تشومسكي: إن اللغة الإنسانية هي المفتاح لمعرفة عقل الإنسان وتفكيره. فالإنسان يختلف عن الحيوان بقدرته على التفكير والذكاء، وقدرته على اللغة، التي هي أهم الجوانب الحيوية في نشاط الإنسان، وليس من المعقول أن تكون اللغة بهذه الأهمية ثم تتحول إلى مجرد تراكيب شكلية مجردة من المعنى، كما يرى الوصفيون والسلوكيون.

ثانياً: لقد تأثر تشومسكي بآراء المدرسة الفلسفية العقلانية التي سادت القرن السابع عشر والتي كان الفيلسوف ديكارت من أشهر أعلامها- ولقد تأثر ديكارت بمدرسة ابن رشد في هذا المجال- ولذلك فقد كانت آراؤه عن طبيعة اللغة عميقة ومناقضة تماماً للسطحية التي تميزت بها آراء أسلافه المباشرين في النصف الأول من القرن الحالي، وكذلك تأثره بمبولت الذي ربط اللغة بالعقل<sup>(٢)</sup>.

---

١- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم، الرياض: مطابع التقنية للأوفست، ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م. ص ٧٣. وانظر أدناه، النظرية المعرفية الفطرية.  
٢- علم النفس اللغوي، السيد، ص ٥٩ وما بعدها. وللمزيد انظر،  
- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، ص ٧٣.

ثالثاً: إن فون هوبولت تأثر بالمستعرب سلفستر دي ساسي الذي كان ضليعاً بالعربية، حيث يقول الموسى<sup>(١)</sup>: "إن المستعرب سلفستر دي ساسي كان متضلعا... من علوم اللغة العربية". و"ما أنتجه من الدراسات في نحو العربية وما ترجمه إلى الفرنسية من كتب النحو والتجويد القديمة يدل بوضوح على أنه أدرك إدراكاً لا بأس به مفاهيم ومناهج النحاة العرب". ودي ساسي "هو الذي كوّن... فون هومبولت" وغيره، ... "وأهم شيء اكتسبه هؤلاء من دروس دي ساسي هو اطلاعهم من خلال دراستهم للعربية واللغات السامية الأخرى على المفاهيم اللغوية والنحوية العربية التي كانت تنقصهم في ثقافتهم الفيلولوجية التقليدية، وكذلك كان الأمر بالنسبة للنحو والصوتيات". وكان دي ساسي "متشعباً بمبادئ النحو الوصفي التعليلي. وهو يمثل في زمانه ذلك المذهب الذي تناقله عدد من العلماء منذ القرن الثالث عشر من طريق جيمس هارس وسنكتيوس الإسباني عن النحاة العرب مباشرة أو عن لغويي السكولاستيك عن فلاسفة العرب"... "وتلا دي ساسي في العمل بهذه المبادئ تلميذه فون هومبولت".

## ثانياً: اللغة توقيف أم اصطلاح

تحدث اللغويون العرب القدامى عن ظاهرة اللغة وقالوا: هل هي توقيف ووحى وإلهام أم هي اصطلاح وتواضع وتواطؤ؟ ومن بين هؤلاء الأعلام الذين بحثوا في هذه الظاهرة وأولوها عناية

- 
- نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي: جاسم، جاسم علي و جاسم، زيدان علي، المرجع السابق.
  - ١- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث: الموسى، نهاد، لا طبعة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠م. ص ٥٤-٥٥. وانظر أيضاً،
  - تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. جاسم، جاسم علي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون، ٢٠٠٩م. ص ٦٩-٨٢.

كبيرة في مؤلفاتهم القيمة الزمخشري<sup>(١)</sup>، إذ يقول في تفسير قوله تعالى: "تَعْلَمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ"<sup>(٢)</sup>. فقوله عز وجل "مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ" إن هذا العلم إلهام من الله ومكتسب بالعقل، أو مما عرفكم أن تعلموه.

ويشرح ابن فارس<sup>(٣)</sup> هذه الظاهرة بقوله: إن لغة العرب توقيف. ودليل ذلك قوله جل ثناؤه: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا"<sup>(٤)</sup>. فكان ابن عباس يقول: علّمه الأسماء كلها، وهي هذه التي يتعارفها الناس من: دابة، وأرض، وسهل، وجبل، وحمار، وأشباه ذلك من الأمم وغيرها. والذي نذهب إليه في ذلك ما ذكرناه عن ابن عباس. فإن قال قائل: لو كان ذلك كما تذهب إليه لقال: "ثُمَّ عَرَضَهُنَّ أَوْ عَرَضَهَا". فلما قال: "عَرَضَهُمْ" عُلِمَ أن ذلك لأعيان بني آدم، أو الملائكة، لأن موضوع الكناية في كلام العرب أن يقال لما يعقل: "عرضهم"، ولما لا يعقل: "عرضها"، أو "عرضهن".

ويذهب ابن جني<sup>(٥)</sup> إلى هذا الرأي كذلك، حيث يقول: "فقوي في نفسي اعتقاد كونها توقيفاً من الله سبحانه، وأنها وحي".

- 
- ١- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق وتعليق ودراسة: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٨ م. ج ٢، ص ١٩٧ وما بعدها.
  - ٢- سورة المائدة: ٤.
  - ٣- الصحاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧ م. ص ١٣.
  - ٤- سورة البقرة: ٣١.
  - ٥- الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الجزء الأول، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٥٢ م. ج ١، ص ٤٧.

وأما الذين يرون أنها اصطلاح وتواضع فمنهم: الخفاجي<sup>(١)</sup> حيث يقول:

"والصحيح أن أصل اللغات مواضعة، وليس بتوقيف، وإنما أوجب ذلك لأن توقيفه تعالى يفتقر إلى الاضطرار إلى قصده والتكليف يمنع من ذلك، وإنما افتقر إلى الاضطرار إلى قصده لأنه إن أحدث كلاماً لم يعلم أنه قد أراد بعض المسميات دون بعض، ولو اقتزن بهذا الكلام إشارة إلى مسمى دون غيره، لأننا لا نعلم توجه الكلام إلى ما توجهت الإشارة إليه، وإنما يعلم ذلك بعضنا من بعض بالاضطرار إلى قصده، وتخصص الإشارة بجهة المشار إليه لا يعلم بها هل الاسم للجسم، أو لونه، أو لغير ذلك من أحواله، وأما إذا تقدمت المواضعة بيننا، وخاطبنا القديم تعالى بها، علمنا مراده، لمطابقة تلك اللغة، وقد يجوز فيما يعدُّ أصل اللغات أن يكون توقيفاً منه تعالى، لتقدم لغة عن التوقيف يفهم بها المقصود، وقد حمل أهل العلم قوله تعالى: " وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا " (٢)، على مواضعة تقدمت بين آدم عليه السلام وبين الملائكة على لغة سألقة ممن خاطبه الله تعالى على تلك اللغة، وعلمه الأسماء، ولولا تقدم لغة لم يفهم عنه عز اسمه".

ولقد عرض السيوطي<sup>(٣)</sup> حجج الفريقين بإسهاب. وعرض رأيه من خلال ذلك في هذه القضية. فمن أراد الزيادة فليعد إلى ذلك المصدر.

وهذه القضية هي من القضايا التي طُرِحَتْ وَتُوقِشَتْ في علم اللغة النفسي الحديث كذلك، يقول السيد<sup>(٤)</sup> في هذا الصدد: "إن من مسائل علم اللغة النفسي البحث عن أصل

١- سر الفصاحة، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٢م. ص ٤٨-٤٩.

٢- سورة البقرة: ٣١.

٣- المزهري في علوم اللغة وأنواعها، شرحه وضبطه وصححه: مُجَدِّد أحمد جاد المولى وغيره، لا طبعة، بيروت: دار الجيل و دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لا تاريخ. ج ١، ص ٨-٢٠.

٤- علم النفس اللغوي، السيد، ص ٨.

اللغة، هل هي توقيف أم اصطلاح؟ ويستشهد بتشارلز هوكت الأمريكي الذي يقول: حاول دراسة خصائص لغة الإنسان فألفى نتيجة أبحاثه أن أهم سمات هذه اللغة أنها اصطلاحية أو تواضعية بمعنى أن الناس هم الذين يتفقون فيما بينهم على تسمية الأشياء ووضع المصطلحات اللغوية، وأن مفردات اللغة الإنسانية تشير إلى أشياء محسوسة في عالم الواقع، وإلى الأفعال التي يؤديها الإنسان أو غيره من المخلوقات كما أنها تعبر عن الأفكار الذهنية المجردة، وأن الخلف يتوارثها عن السلف، وتشير إلى أشياء وأحداث بعيدة عن المتكلم زماناً ومكاناً، إضافة إلى أن لغة البشر تتسم بالقدرة على الخلق والابتكار".

ويرى صاحب هذا البحث، أن اللغة توقيف ووحى من الله سبحانه وتعالى، والدليل على ذلك، أن الله علم الإنسان ما لم يعلم، ويهبها لمن يشاء ويصرفها عن من يشاء، ولهذا نجد الفصحح الطليق اللسان، ونجد الأبكم الأصم، ولو كانت مواضعة، وأنها من عند البشر، كما يقول الخفاجي وتشارلز هوكت وغيرها لما وجد إنسان أخرس، وهذا يقوي الاعتقاد بأنها توقيف وإلهام ومنحة وهبة ربانية من العلي القدير سبحانه وتعالى.

### ثالثاً: اكتساب اللغة

من الموضوعات المهمة جداً التي يهتم بها علم اللغة النفسي الحديث اهتماماً بالغاً في القرن العشرين ظاهرة اكتساب اللغة (الأم والأجنبية/أو الثانية)، والنظريات التي تفسرها. وفيما يلي سوف نبين آراء العلماء العرب في هذه الظاهرة وتأثيرهم في علماء اللغة المعاصرين.

إن اللغويين العرب القدامى تحدثوا عن ظاهرة اكتساب اللغة (الأم والثانية) في موسوعاتهم العلمية القيمة منذ اثني عشر قرناً تقريباً، ومن بين هؤلاء الذين تحدثوا عن هذه الظاهرة عند

الأطفال الجاحظ<sup>(١)</sup>، حيث يقول: "والميم والباء أول ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا، لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين".

فهذان الحرفان هما أول ما ينطقهما الأطفال عند اكتسابهم أصوات اللغة بالإضافة إلى الألف الذي ينطقونه لحظة ولادتهم، وأنهما أسهل الحروف عليهم، لكونهما لا يحتاجان إلى فعل اللسان الذي يكون - عادة - ثقيلاً عليهم في النطق في مستهل اكتسابهم للغة.

ومن الظواهر الأخرى التي عالجها الجاحظ<sup>(٢)</sup>: ظاهرة اكتساب اللغة الثانية في وقت متأخر من العمر، ويُطلق على هذه الظاهرة - في اللغة المرحلية أو الوسطى "Interlanguage" - اسم "التحجّر Fossilization": وهو أن الكبير لا يستطيع أن يكتسب اللغة الثانية بشكل صحيح مهما حاول ذلك، ولهذا تراه يقول: "فأما حروف الكلام فإن حُكَمَهَا إذا تمكنت في الألسنة خلافُ هذا الحكم. ألا ترى أن السِنْدِي إذا جَلِبَ كبيراً فإنه لا يستطيع إلا أن يجعلَ الجِيمَ زاياً ولو أقامَ في عُليا تميم، وفي سُفلى قيس، وبين عَجْزِ هوازن، خمسين عاماً. وكذلك النَّبْطِيُّ الفُحُّ خلافُ المغلاق الذي نَشَأَ في بلاد النَّبْط، لأنَّ النَّبْطِيَّ الفُحَّ يجعلُ الرَّايَ سيناً، فإذا أراد أن يقول: زورق. قال: سَورق. ويجعل العين همزة، فإذا أراد أن يقول مُشَمَّعِل، قال: مُشَمَّعِل. والنحاس يمتحن لسانَ الجارية إذا ظنَّ أنها رومية وأهلها يزعمون أنها مولدة بأن تقول: ناعمة، أو تقول شمس ثلاث مرَّات متواليات".

١- البيان والتبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، تحقيق: عبد السلام مُجَّد هارون، الطبعة السابعة، مكتبة

الخانجي بالقاهرة، ١٩٩٨م. ج ١، ص ٦٢.

٢- المصدر السابق، ج ١، ص ٧٠.

ويبين الجاحظ<sup>(١)</sup> السبب في عدم اكتسابه النطق السليم للغة لأنه: "متى ترك شمائله على حالها، ولسانه على سجيته، كان مقصوراً بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه". فالجاحظ يبين لنا تأثير اللغة الأم في اكتساب وتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية في المراحل المتأخرة من العمر عند المتعلمين الأجانب.

ولقد عالج علم اللغة النفسي الحديث هذه الظاهرة أيضاً، وها هو الحمداني<sup>(٢)</sup> يقول: إن التعرض المتأخر للغة قد يكون جيداً، وأن الناس يتعلمونها بشكل سليم، ولكن اعترض بعض الباحثين على هذه النتائج، وقد جاءت بعض الاعتراضات مستندة إلى روايات أو قصص واقعية، فقد يعرف الناس، أو تعرفون أنتم أناساً، تعلموا لغة ثانية في كبرهم وأبدعوا فيها (فقد كتب الأديب ذائع الصيت جوزيف كونراد بالإنجليزية بعد أن تعلمها على كبر...). ولكن أصحاب هذه النظرية يردون على ذلك بالقول: إن نظريتهم تدور حول عامة الناس، ولا يقاس على عدد قليل من المبدعين النابغين... ولكن من النادر جداً أن يتعلم الشخص لغة ثانية بعد الشباب بطلاقة تشبه بطلاقة أصحاب اللغة الأصليين، وعندما يشاهد الناس مثل هذه الحالة الخاصة، فهم يتحدثون عنها بإعجاب ودهشة كبيرين. فكبير السن الذي يتعلم لغة جديدة إنما تمنعه عاداته الراسخة في التلفظ والقواعد في لغته القديمة من الاعتياد على العادات الجديدة... وهذا ما يؤكد

١- المصدر السابق، ج١، ص٧٠. وللمزيد عن ظاهرة التحجر انظر،

- Jassem, Jassem Ali. Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach. Kuala Lumpur: A.S.Noordeen, 2000. P.85. و

- التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم، مجلة جامعة أم القرى

لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج١، م٣٣، ربيع الآخر، ١٤٢٦هـ.

٢- علم نفس اللغة من منظور معرفي، الحمداني، موفق، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

والطباعة، ٢٠٠٧م. ص ٢٠٠.

براون<sup>(١)</sup> بقوله: " إن الدارسين بعد سن البلوغ لا يصلون إلى نطق طبيعي للغة الأجنبية في الأغلب الأعم". إن هذه الآراء حول اكتساب اللغة الثانية تؤكد ما قاله الجاحظ منذ اثني عشر قرناً تقريباً.

يتبين لنا هنا أهمية ما قاله الجاحظ في هذا الموضوع: إن اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة أسرع وأفيد للمرء من أن يتعلمها في الكبر، ويضرب لذلك مثلاً بالرجل السندي الذي تعلم اللغة العربية في مرحلة عمرية متأخرة، فهو لا يستطيع أن ينطق الحروف بشكل صحيح، ولو بقي خمسين عاماً بين ظهري العربي الفصحاء، وهذا ما أكدته الدراسات اللغوية النفسية الحديثة (انظر: براون أعلاه).

وهناك ثلاث نظريات حديثة تطرقت لتفسير اكتساب اللغة عند الإنسان، وهي كمايلي:

أولاً: النظرية السلوكية: ويمثلها في تراثنا اللغوي القديم ابن فارس<sup>(٢)</sup> حيث يقول عن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال بأنها: "تؤخذ اللغة اعتياداً كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرها، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقئاً من ملقن، وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقافات ذوي الصدق والأمانة، ويَتَقَى المظنون".

ويعزِّزُ هذا الرأي ويُدَعِّمُه قول ابن خلدون أيضاً<sup>(٣)</sup>: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله

١- أسس تعلم اللغة وتعليمها، براون، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان. المرجع السابق، ص ٦٦.

٢- الصاحي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ص ٣٤.

٣- مقدمة ابن خلدون، المصدر السابق، ج ٣، ص ١٢٧٨ وما بعدها.

يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال".

فالنظرية السلوكية في علم اللغة النفسي الحديث تأخذ بهذا الرأي وتتنصر له وتؤكدده، حيث يقول العصيلي<sup>(١)</sup>: "... فإن المبدأ الأساس الذي اعتمدت عليه هذه النظرية في اكتساب اللغة الأم هو أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، خالية من المعلومات اللغوية، وأن البيئة التي ينشأ فيها تسطر في هذه الصفحة ما تشاء، سواء أكانت بيئة طبيعية كالوالدين والإخوان والأقران، أم بيئة تعليمية تربوية كالمدرسة بما فيها من معلمين وبرامج ومناهج<sup>(٢)</sup>، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة بالسماع والتلقين والتدريب والمران، ويعتمد على التقليد اعتماداً كلياً، وقد يلجأ إلى القياس أحياناً، ويؤمنون بأن تصويب المحيطين به لأخطائه اللغوية - حين الوقوع فيها - يعدل من سلوكه اللغوي، ويقوده إلى اكتساب لغة سليمة صحيحة<sup>(٣)</sup>".

يتضح لنا من خلال رأي هذه النظرية السلوكية الحديثة تأثيرها برأيي ابن فارس وابن خلدون في هذا المجال، من أن اللغة تكتسب بالسماع والتلقين والتمرين والمحاكاة.

ثانياً: النظرية المعرفية الفطرية: ويمثلها ابن خلدون<sup>(٤)</sup>، حيث يقول: إن الإنسان جاهل بالذات عالم بالكسب. وقد ميز الله تعالى الإنسان عن الحيوان بالفكر. وهذا الفكر إنما يحصل له بعد كمال الحيوانية فيه، ويبدأ من التمييز، فهو قبل التمييز خلو من العلم بالجملة، معدود من الحيوانات، لاحق بمبدئه في التكوين من النطفة والعلقة والمضغة، وما حصل له بعد ذلك فهو بما

١ - علم اللغة النفسي، ص ٢٤٨.

2- Skinner, B. F. Verbal Behavior, New York: Appleton Century Crofts, 1957.

٣ - نظريات التعلم: دراسة مقارنة، غازدا، جورج وكورسيني، رموند، ترجمة علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، الكويت: عالم المعرفة، ١٤٠٤هـ.

٤ - مقدمة ابن خلدون، ج ٣، ص ١٠١٧-١٠١٨.

جعل الله له من مدارك الحس والأفئدة التي هي الفكر. قال تعالى في الامتنان علينا: " وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ " (١)، فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيوبي فقط لجهله بجميع المعارف، ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فتكمل ذاته الإنسانية في وجودها، وانظر إلى قوله تعالى: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" (٢). أي أكسبه من العلم مالم يكن حاصلاً له بعد أن كان علقة ومضغة، فقد كشفت لنا طبيعته وذاته ما هو عليه من الجهل الذاتي والعلم الكسبي، وأشارت إليه الآية الكريمة تقرر فيه الامتنان عليه بأول مراتب وجوده وهي الإنسانية وحالاتها الفطرية والكسبية في أول التنزيل ومبدأ الوحي.

فالنظرية المعرفية الفطرية في علم اللغة النفسي الحديث التي يتزعمها تشومسكي ترى رأي ابن خلدون وتأخذ به، وهو أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته، وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة التي يعيش فيها، بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، مالم يكن الإنسان مصاباً بأمراض أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة أو فهمها أو استعمالها. واللغة - بهذا المفهوم - ليست سلوكاً يكتسب بالتقليد والتلقين والتعليم والمران والممارسة وحسب - كما يعتقد السلوكيون - وإنما هي فطرة عقلية معرفية (٣).

١- سورة تبارك: ٢٣.

٢- سورة العلق: ٥.

٣- علم اللغة النفسي، العصيلي، ص ٢٥١ وما بعدها. وانظر أيضاً،

- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، ص ٨١.

وبالإضافة إلى ذلك، يقول الحمداي<sup>(١)</sup> في هذا المجال: "إن جزءاً من القدرة على تعلم اللغة فطري، وفي الوقت نفسه لا بد وأن اللغة متعلمة. كيف نوفق بين هاتين المقولتين: اللغة فطرية واللغة متعلمة؟ إن اكتساب اللغة شأنه شأن العمليات النمائية لدى الحيوانات كافة، يتضمن تعليماً يخضع بشدة لشروط بيولوجية تسيّر النمو في مسارات محددة تقررها ميول ومؤهلات وقدرات معينة يحملها الفرد وراثياً. من الواضح أن الطفل العربي لا يتكلم العربية بالفطرة، ولا الطفل البرتغالي يتكلم البرتغالية بالفطرة، وعلينا أن نتعلم اللغة التي نتحدث بها". انتهى.

أي إن الإنسان يتعلم اللغة ويكتسبها بعد الولادة من خلال المحيط والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، بما زوده الله من أجهزة النطق والكلام.

وتؤكد عطية<sup>(٢)</sup> هذا الرأي في حديثها عن اكتساب اللغة، حيث تقول: إن اللغة تكتسب وتتعلم، لا أثر للوراثة فيها: فإن أي طفل يولد من أبوين عربيين مثلاً وينشأ ويتعلم اللغة بعيداً عنهما في بيئة أخرى ولتكن فرنسية مثلاً، أو ألمانية، فإنه حتماً ينطق لغة هاتين البيئتين اللتين نشأ فيهما بطلاقة واضحة وكأنه ولد من أبوين أجنبيين فعلاً.

فاكتساب اللغة إذن يأتي بعد الولادة، وكما قال تعالى: "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"<sup>(٣)</sup>. أي أن الله سبحانه وتعالى أخرجكم من أرحام أمهاتكم أطفالاً لا تعلمون شيئاً، وأوجد فيكم وسائل العلم والإدراك، وهي

١- علم نفس اللغة من منظور معرفي، الحمداي، المرجع السابق، ص ١٨٥-١٨٦.

٢- علم النفس اللغوي، عطية، ص ٢٦.

٣- سورة النحل: ٧٨.

السمع والبصر والقلوب، لتؤمنوا بالله عن يقين وعلم تام. وتشكروه على نعمائه باستعمال كل عضو من أعضائكم فيما خلق له من خير<sup>(١)</sup>.

ولقد أكد ابن خلدون<sup>(٢)</sup> هذا القول: بأن التعليم كسبي ويحصل للمرء بعد الولادة، حيث يقول: "وذلك أن الحدق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحدق في ذلك المتناول حاصلاً، وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي، لأننا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيتها مشتركاً بين من شدا في ذلك الفن وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يحصل علماً وبين العالم النحرير. والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون سواهما، فدل على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي، والملكات كلها جسمانية سواء كانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره كالحساب، والجسمانيات كلها محسوسة، ففتقر إلى التعليم".

نستنتج من هذه النظرية المعرفية الفطرية الحديثة، أن ما جاءت به من أفكار في هذا المضمار إنما يعتمد على آراء ابن خلدون حيث يقول<sup>(٣)</sup>: "... اللغة ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الأمر أنها جبلة وطبع، وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه، ومثاله لو فرضنا صبياً من صبيانهم نشأ وربّي في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم ومُحكّم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى تستولي على غايتها، وليس من العلم القانوني في شيء، وإنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه ونطقه، وكذلك تحصل هذه الملكة

١- الموسوعة القرآنية الميسرة، الزحيلي، وهبة، وآخرون، الطبعة الثالثة، دمشق: دار الفكر، بيروت: دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٤. ص ٢٧٦.

٢- مقدمة ابن خلدون، ج ٣، ص ١٠١٩-١٠٢٤.

٣- مقدمة ابن خلدون، ج ٣، ص ١٢٨٩ وما بعدها.

لمن بعد ذلك الجيل بحفظ كلامهم وأشعارهم وخطبهم والمداومة على ذلك بحيث يُحصَل الملكة ويصير كواحد ممن نشأ في جيلهم ورَبِي بين أجيالهم، والقوانين بمعزل عن هذا".

يريد ابن خلدون أن يقول: إن ملكة اللغة عند الإنسان ليست وراثية أو طبيعية، ولكنها تحتاج إلى ممارسة وتدريب وحفظ لكلام أهل اللغة حتى يصبح الناطق بها كأنه واحد منهم. وهذا ما نادى به تشومسكي من أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان، وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ الولادة.

ثالثاً: النظرية الوظيفية: تبحث النظرية الوظيفية في علم اللغة النفسي الحديث عن الجوانب المعرفية الحقيقية، كالذاكرة، والإدراك، والفكر، والعاطفة، والمعنى، وغيرها من الجوانب التي تتكامل لتكون المعنى والوظيفة اللغوية، وتحقيق الهدف الحقيقي من الكلام وهو التواصل<sup>(١)</sup>.

ونستطيع أن نتحسس خيوط هذه النظرية ومبادئها وأسسها في التراث العربي من خلال حديث الجرجاني عن نظرية النظم<sup>(٢)</sup>، حيث يقول:

"ومن المعلوم أن لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها، مما يُفرد فيه اللفظ بالنعته والصفة، ويُنسب فيه الفضل والمزية إليه دون المعنى غير وصف الكلام بحسن الدلالة وتامها فيما لو كانت دلالة... فينبغي أن يُنظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف، وقبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون الكلمُ إخباراً وأمرًا ونهيًا واستخباراً وتعجباً، وتُؤدِّي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة، هل يتصور أن يكون بين اللفظتين تفاضل في الدلالة حتى تكون هذه أدل على معناها الذي وُضعت له من صاحبته على

١- علم اللغة النفسي، العصيلي، ص ٢٥٥.

٢- دلائل الإعجاز، الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن مُجَدِّد، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود مُجَدِّد شاكراً، لا طبعة، القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، لا تاريخ. ص ٤٣-٤٦.

ما هي مَوسومة به... وهل تجد أحداً يقول: 'هذه اللفظة فصيحَةٌ'، إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحُسنَ ملائمةٍ معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها؟... وإن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كَلِمٌ مفردة، وأن الفضيلة وخلافها، في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها، وما أشبه ذلك، مما لا تعلق له بصريح اللفظ". انتهى.

من خلال هذا النص نستطيع أن نقرر بأن الجرجاني يركز على أمرين اثنين:

أولهما: المعنى الذي يقوم عليه مدار النظم، حيث يقول: لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها مما يُفرد فيه اللفظ... دون المعنى. فالأهمية إذن هي للمعاني وليست للألفاظ والعبارات المجردة من المعاني.

وثانيهما: التركيز على العملية التواصلية في الكلام حيث يقول: "فينبغي أن يُنظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف... حتى تكون هذه أدلَّ على معناها الذي وُضعت له من صاحبها على ما هي مَوسومة به".

فالنظرية الوظيفية في علم اللغة النفسي الحديث تُولي المعنى والوظائف الاتصالية للغة أهمية كبيرة في اكتساب اللغة (انظر النظرية الوظيفية أدناه).

فالجرجاني<sup>(١)</sup> يبين لنا هنا، أن النظم لا يعني معرفة قواعد النحو وقوانينه ومناهجه فحسب، وإنما هو معرفة معاني النحو وأحكامه.

يتضح لنا من خلال هذه الأمثلة والشروح تأثير الجرجاني - بل وتفوقه - على تشومسكي في عرضه لنظرية النظم، والتي تعني معرفة معاني النحو وأحكامه، بينما يعدها تشومسكي معرفة قواعد اللغة (النحو) فقط ويطلق عليها اسم الكفاية<sup>(١)</sup> (انظر الكفاية أدناه).

١- المصدر السابق، ص ٤١٥.

ومما يؤكد لنا صواب رأي الجرجاني وأحقيته وشموليته وبُعد أفقه ونظرته، ما قاله ريتشارد وروجرز حينما انتقدا تشومسكي في تعريف الكفاية: "إن الكفاية تعني المعرفة بقواعد اللغة والقدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً"<sup>(٢)</sup>.

وعلاوة على ذلك، اهتم الجرجاني<sup>(٣)</sup> بالفصاحة والبلاغة، التي هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، حيث يقول: "الفصاحة والبلاغة وسائر ما يجري في طريقهما أوصافٌ راجعة إلى المعاني، وإلى ما يُدَلُّ عليه بالألفاظ... وقولهم: "لا يستحق الكلام اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، ولا يكون لفظه أسبق إلى سمعك من معناه إلى قلبك" وأنه: "يدخل في الأذن بلا إذن"، فهذا يرجع إلى دلالة المعنى على المعنى... وأن من شرط البلاغة أن يكون المعنى الأول الذي تجعله دليلاً على المعنى الثاني ووسيطاً بينك وبينه، متمكناً في دلالته، مستقلاً بوساطته، يَسْفِرُ بينك وبينه أحسن سفارة، ويشير لك إليه أبين إشارة، حتى يخيل إليك أنك فهمته من حاقِّ اللفظ، وذلك لقلّة الكلفة فيه عليك، وسُرعة وصوله إليك... وإن الفصاحة لا تكون في أفراد الكلمات، وأنها إنما تكون فيها إذا ضُمَّ بعضها إلى بعض... وأن المعنى أيضاً يكون في "ضمّ بعضها إلى بعض"، وتعليق بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض، لا أن يُنطق بعضها

١ - لمزيد من التفاصيل حول تأثير تشومسكي بالنحو العربي انظر،

- نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي: المرجع السابق.

- تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. المرجع السابق.

٢- مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودر، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٠هـ. ص ١٢٤-١٣٧. (نقلاً عن: علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٢٥٨ وما بعدها).

٣- دلائل الإعجاز، ص ٢٥٩، و ٢٦٧-٢٦٨، و ٤٦٦.

في أثر بعض، من غير أن يكون فيما بينها تعلق، ويعلم كذلك ضرورةً إذا فكّر، أن التعلُّق يكون فيما بين معانيها، لا فيما بين أنفُسها".

ويؤكد هذا الرأي ابن خلدون<sup>(١)</sup>، حيث يقول: "إن اللغات ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة".

وتحدث الجرجاني أيضاً عن مسألة الفكر وعلاقته بالنظم<sup>(٢)</sup>، ورأى أن النظم صنعة يستعان عليها بالفكرة ويستخرج بالروية، وقال أيضاً: "إن الفكر لا يتعلق بمعاني الكلم المفردة المجردة من معاني النحو، ومنطوقاً بها على وجه لا يتأتى معه تقدير معاني النحو وتوحيها فيها...".

هذا باختصار عن رأي الجرجاني في النظرية الوظيفية. وفيما يلي نبين جوانبها في علم اللغة النفسي الحديث.

يتلخص تفسير الوظيفيين لاكتساب اللغة<sup>(٣)</sup>: "في أن الوظيفة التي يؤديها الكلام الذي يصدره الطفل في موقف معين هو المعنى الحقيقي لما يقول، لا المعنى الذي يفسره الوالدان، ولا البنية الشكلية الظاهرة فقط، وهذا المعنى يختلف حسب مقصود الطفل المتكلم، فالأطفال - في نظر هؤلاء - يتكلمون الأبنية العميقة التي تمثل المعاني والوظائف، لا الأبنية السطحية للمفردات والتراكيب - بمعنى آخر الاهتمام بالمعنى لا باللفظ -، وإن الجانب الدلالي هو الذي يحدد مسار

١- مقدمة ابن خلدون، ج ٣، ص ١٢٧٨ وما بعدها.

٢- دلائل الإعجاز، ص ٥١، ٤١٠، وللمزيد انظر، ص ٤١٥ وما بعدها.

٣- علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٢٥٥-٢٥٩.

اكتساب اللغة وليس الجانب البنائي. فالنمو الوظيفي تحدده القدرات الإدراكية والاتصالية التي ترتبط بإطار فطري معرفي، أما النمو البنائي الشكلي فتحدده القدرات الإدراكية التي تعالج المعلومات وترتبط بإطار فطري تركيبى، وأن ما يعرف الأطفال هو الذي يحدد ما يتعلمونه من الكلام والفهم، وقد تبين للباحثين فيما بعد أن الطبيعة الوظيفية للغة تتجاوز الفكر المعرفي وبنية الذاكرة، وأن النظام السلوكي التبادلي يجري بين لغة الطفل النامية، ولغة الكبار المكتملة، في أثناء تعلم الطفل طبيعة الحياة وتكيفه مع مجتمعه. وقد أدت هذه النظرة إلى الاهتمام بالوظائف التواصلية للغة، فتطلب هذا الاهتمام بدراسة هذه الوظائف وتحديدها، فاهتم الباحثون بتحديد ما يعرفه الأطفال، وما يتعلمونه من الآخرين، وما يعرفونه عن ترابط أجزاء الجملة وعلاقات الجمل ببعضها، وطبيعة التفاعل بين المتحدث والسامع، ومفاتيح الحوار، ونحو ذلك من الوظائف الاتصالية". (وهذا ما عناه الجرجاني بالبلاغة والفصاحة، انظر أعلاه).

وفي هذا الخصوص يقول (رتشاردز وروجرز<sup>(١)</sup>) ما ملخصه: إن هايمز وهاليداي وودوصن وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية - التي نادى به تشومسكي والمقصورة على معرفة قواعد اللغة، فهي كفاية نحوية فقط في نظرهم - إلى الكفاية التواصلية، التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً.

١ - مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، المرجع السابق (نقلاً عن: علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٢٥٨ وما بعدها).

من خلال عرض هذه الآراء عن النظرية الوظيفية وجدنا تفسيرها عند الجرجاني<sup>(١)</sup> بشكل واضح. وذلك من خلال حديثه عن النظم، والذي يعني الاهتمام بمعاني الكلم، وتوخي معاني النحو فيه، ومعرفة أحكامه وفروقه ووجوهه، والعمل بقوانينه وأصوله، والقدرة على استعمال اللغة بشكل صحيح ومقبول، والاهتمام بالوظائف الاتصالية للغة، وترابط الكلام فيما بينه ومطابقتها لمقتضى الحال، وعلاقة الفكر باللغة أيضاً، وهذا ما عنته النظرية الوظيفية الحديثة من أن الهدف الحقيقي للكلام هو التواصل، وأن الكفاية ليست معرفة قواعد اللغة (النحو)، وإنما هي معرفة قواعد اللغة والقدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً.

وهذه القضية تقودنا إلى أن نسلط الضوء على البنية العميقة والسطحية عند تشومسكي، وناقشها بشيء من التفصيل على ضوء نظرية النظم عند الجرجاني، لنرى مدى تأثيره في تشومسكي.

### البنية العميقة والبنية السطحية

إن من أهم القضايا التي أخذها تشومسكي على البنيويين في التحليل اللغوي، وبدأ بها هجومه الكاسح على منهجهم في وقت مبكر الاهتمام بسطح اللغة دون عمقها، لأن التعامل مع البنية السطحية للغة في نظره لا يقدم شيئاً، بل لا يعتبر علماً، لأنه لا يفسر شيئاً، ولكن الأهم هو الوصول إلى البنية التحتية أو العميقة للغة، إذ من خلالها نصل إلى قوانين الطبيعة البشرية<sup>(٢)</sup>.

١- دلائل الإعجاز، ص ٤٥١.

٢- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، ص ٧٥.

لقد أصَّل الجرجاني<sup>(١)</sup> هذه الفكرة في نظرية النظم، وأنه كان يهتم بالمعنى اهتماماً بالغاً وليس باللفظ الذي هو تبع للمعنى. ولقد عاب على الجاحظ هذه النظرة السطحية للغة، عندما استشهد ببيتين من الشعر، أغفل فيهما ظاهرة المعنى وانتصر للفظ انتصاراً عظيماً، حيث يقول في دلائل الإعجاز - نقلاً عن الحيوان للجاحظ -:

"لا تُحَسِبَنَّ المَوْتَ مَوْتَ البِلَى      وإنما المَوْتُ سُؤْلُ الرِّجَالِ  
كِلَاهُمَا مَوْتُ، وَلَكِنَّ ذَا      أَشَدُّ مِنْ ذَاكَ عَلَى كُلِّ حَالٍ"

"ثم قال: وذهب الشيخ إلى استحسان المعاني، والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي، والقروي والبدوي، وإنما الشأن في إقامة الوزن وتحير اللفظ، وسهولة المخرج، وصحة الطبع، وكثرة الماء، وجودة السبك، وإنما الشعر صياغة وضرب من التصوير" فقد تراه كيف أسقط أمر المعاني، وأبي أن يجب لها فضل فقال: "وهي مطروحة في الطريق"، ثم قال: "وأنا أزعّم أن ابن صاحب هذين البيتين لا يقول شعراً أبداً"، فأعلّمك أن فضل الشعر بلفظه لا بمعناه، وأنه إذا عِدِمَ الحُسْنُ في لفظه ونظمه، لم يستحقَّ هذا الاسم بالحقيقة. واعلم أنهم لم يبلغوا في إنكار هذا المذهب ما بلغوه إلا لأن الخطأ فيه عظيم، وأنه يفضي بصاحبه إلى أن يُنكَرَ الإعجاز ويُبطل التحدي من حيث لا يشعر. وذلك أنه إن كان العمل على ما يذهبون إليه، من أن لا يجب فضل ومزية إلا من جانب المعنى، وحتى يكون قد قال حِكْمَةً أو أدباً، واستخرج معنى غريباً أو تشبيهاً نادراً، فقد وجب اطِّراح جميع ما قاله الناس في الفصاحة والبلاغة، وفي شأن النظم والتأليف، وبطل أن يجب بالنظم فضل، وأن تدخله المزية، وأن تتفاوت فيه المنازل. إذا بطل ذلك، فقد بطل أن يكون في الكلام معجز، وصار الأمر إلى ما يقوله اليهود ومن قال بمثل مقالهم في هذا الباب، ودخل في مثل تلك الجهالات، ونعوذ بالله من العمى بعد الإبصار".

١ - دلائل الإعجاز، ص ٢٥٥-٢٧٥.

ونراه يقول في موضع آخر <sup>(١)</sup>: "ثم ترى الذين لهجوا بأمر اللفظ قد أبوا إلا أن يجعلوا النظم في الألفاظ. ترى الرجل منهم يرى ويعلم أن الإنسان لا يستطيع أن يجيء بالألفاظ مرتبة إلا من بعد أن يفكر في المعاني ويرتبها في نفسه على ما أعلمناك، ثم تُفتِّشه فتراه لا يعرف الأمر بحقيقته، وتراه ينظر إلى حال السامع، فإذا رأى المعاني لا تقع مرتبة في نفسه إلا من بعد أن تقع الألفاظ مرتبة في سمعه، نسي حال نفسه، واعتبر حال من يسمع منه، وسبب ذلك قصر الهمة، وضعف العناية، وترك النظر، والأُنس بالتقليد".

نلاحظ هنا اهتمام الجرجاني بالمعنى لأن فيه الفضل والمزية وبيان الإعجاز في الكلام، ولأن فيه إعمال للعقل أيضاً، أما اللفظ فهو تبع له.

ويقول العصيلي <sup>(٢)</sup>: ينبع تفريق تشومسكي بين البنية السطحية والبنية العميقة/الشجرية من فلسفته العقلانية الديكارتية العامة، ومن خلال نظرتة إلى الإنسان بوصفه مخلوقاً بشرياً يختلف عن سائر المخلوقات الأخرى، ويتميز عنها بميزات كثيرة من أهمها: اللغة، والذكاء، والقدرة على التفكير (انظر الفكر واللغة أعلاه).

وبما أن اللغة لها أهمية كبرى فليس من المعقول أن تقتصر في تحليلها ووصفها على سطحها... ونغفل جانب المعنى ودور العقل في هذه الظاهرة العجيبة.

ويمكن تعريف البنية العميقة للجملة بأنها: "مفهوم تجريدي معنوي للتمثيل النحوي للجملة، أو هي المستوى الضمني التحتي للتنظيم البنائي، الذي يحدد جميع العوامل التي تتحكم في ترجمة الجملة وفهم معناها، لأن العلاقات المعنوية بين أركان الجملة في هذا المستوى واضحة ومفهومة".

١- دلائل الإعجاز، ص ٤٥٤ وما بعدها.

٢- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، ص ٧٥ وما بعدها.

وأما البنية السطحية، فهي المرحلة النهائية في التشكيل النحوي لبناء الجملة، بعد أن تطبق بعض القوانين التحويلية المعينة على بنيتها الباطنية، وهي الشكل الظاهري/السطحي الصوتي الذي نطقه ونسمعه أو نقرأه. فالبنية السطحية هي: تلك البنية التي تبدو فيها الجملة بصورتها الحالية.

إن تحليل هذا المستوى العميق من الجملة يمكن أن يقدم لنا معلومات تساعدنا على فهم المعنى الحقيقي لجملة ما يحتل تركيبها الظاهري أكثر من معنى ولا يمكن تحديد واحد منها بدون تحليل البنية العميقة. ففي قولنا مثلاً: ظلم الموظف مشكلة، لا نستطيع أن نحدد من خلال الشكل الظاهري فقط لهذه الجملة ما إذا كان الموظف ظالماً أم مظلوماً. ففي هذه الحالة لا بد من العودة إلى السياق الذي قيلت فيه هذه الجملة. (وهذا ما عناه الجرجاني بالمعنى ومعنى المعنى<sup>(١)</sup>).

لقد ناقش الجرجاني هذه القضية (البنية العميقة والسطحية) في دلائل الإعجاز<sup>(٢)</sup>، حيث يقول: إن الكلام على ضربين:

"ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وذلك إذا قصدت أن تُخبر عن "زيد" مثلاً بالخروج على الحقيقة، فقلت: "خرج زيد"، وبالانطلاق عن "عمرو" فقلت: "عمرو منطلق"، وعلى هذا القياس.

وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالةً ثانية تصل بها إلى الغرض. ومدار هذا الأمر على "الكناية" و"الاستعارة" و"التمثيل"... أو لا ترى أنك إذا قلت: "هو كثير رماذ"

١- دلائل الإعجاز، ص ٢٦٣ وما بعدها.

٢- دلائل الإعجاز، ص ٢٦٢، و ص ٤٢٩ وما بعدها، و: ص ٤٥١، ٤٥٤-٤٥٥. وللمزيد انظر أيضاً، - Abu Deeb, Kamal, Al-Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background, Ibid.

القدر"، أو قلت: "طويل النجاد"، أو قلت في المرأة: "نؤوم الضحى"، فإنك في جميع ذلك لا تُفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ، ولكن يدل اللفظ على معناه الذي يُوجبه ظاهره، ثم يعقل السامع من ذلك المعنى، على سبيل الاستدلال، معنى ثانياً هو غرضك، كمعرفتك من "كثير رمد/القدر" أنه مضياف، ومن "طويل النجاد" أنه طويل القامة، ومن "نؤوم الضحى" في المرأة أنها مُتَرَفَةٌ مَحْدُومَةٌ، لها من يكفيها أمرها".

فنظرية النظم عند الجرجاني تبحث في المعنى بشكل أساسي وتوليه أهمية كبرى في الجملة، وأن اللفظ تبع له ومفسر. وهذا ما عناه تشومسكي بالبنية العميقة التي هي الأساس في الجملة، وأن البنية السطحية هي المترجمة لها على صيغة الألفاظ الظاهرة<sup>(١)</sup>.

ولهذا فإننا نجد مصطلحات النظم والمعنى واللفظ عند الجرجاني يقابلها مصطلحات الكفاية والبنية العميقة والسطحية عند تشومسكي على التوالي ولها المعنى ذاته كما هي عند الجرجاني.

#### رابعاً: لغة الحيوانات وطرق تعلمها

إن تعليم الحيوانات اللغة مسألة قديمة عرفها العلماء العرب منذ القدم، ولم تكن جديدة عليهم، كما يرى بعض العلماء العرب المعاصرين وغيرهم، الذين يعتقدون بأن تعليم الحيوانات اللغة بدأ في القرن العشرين<sup>(٢)</sup>.

١ - النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، ص ٧٤-٧٥.

٢ - علم نفس اللغة من منظور معرفي، الحمداني.

- علم النفس اللغوي، السيد.

يقول العصيلي<sup>(١)</sup>: بدأ تعليم الحيوانات على يدي العالم الروسي بافلوف (١٨٤٩-١٩٣٦) الذي كان يقيس مقدار ما يسيل من لعاب الكلب عندما يقدم له الطعام.

ويقول فيجوتسكي<sup>(٢)</sup>: "ينشأ الكلام والتفكير في الحيوانات من أصول مختلفة وينموان وفقاً لمسارات مختلفة، وهذه حقيقة قد أيدتها دراسات كيولر وبيركس وغيرها على القردة. فقد أثبتت تجارب كيولر أن أصل النشاط العقلي - أي التفكير بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى - يظهر لدى الحيوانات غير مرتبط بالكلام، فما تتوصل إليه القردة من "ابتداعات" في إعداد الأدوات واستخدامها، أو في إيجاد طرق غير مباشرة لحل المشكلات، بالرغم من أنها تمثل بلا شك تفكيراً أولياً، يؤلف مرحلة ما قبل اللغة في نمو التفكير. ويعتبر كيولر نفسه أن بحوثه تثبت أن قروود الشمبانزي تبدي استعداداً وبدايات للسلك الذهني من نفس نوع ونمط سلوك الإنسان".

إن هذا الموضوع لم يكن جديداً في الدراسات اللغوية العربية، فقد بُحِثَ عند العلماء العرب السابقين منذ ١٤ أربعة عشر قرناً من الزمان. ولهذا نجد في القرآن الكريم والحديث الشريف ما يثبت ذلك، أي أن للحيوانات لغة وتفكيراً وعلماً، ولكننا لا نفقه تسييحها إلا من اختصه الله بذلك.

قال تعالى: "وَمَا عَلَّمْتُمْ مِنَ الْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ"<sup>(٣)</sup>.

١- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، ص ٢٠.

٢- التفكير واللغة، تأليف: ل.س. فيجوتسكي، تقديم: لوريا ليونيف. برونر، تعقيب: جان بياجيه، ترجمة: دكتور طلعت منصور، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م. ص ١٢٩.

٣- سورة المائدة: ٤.

وقال تعالى<sup>(١)</sup>: " وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ (١٦) " و " حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ (١٨) " و " وَتَقَدَّسَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدُودَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ (٢٠) لِأَعَدَّ بَنُو عَدَا بَا شَدِيدًا أَوْ لِأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لِيَأْتِنِي سُلْطَانٌ مُبِينٌ (٢١) فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطْتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنْتًا يَتِيمًا (٢٢) إِنِّي وَجَدْتُ امْرَأَةً تَمْلِكُهُمْ وَأُوتِيَتْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَهَا عَرْشٌ عَظِيمٌ (٢٣) وَجَدْتُنَا وَقَوْمَهُمَا يَسْجُدُونَ لِلشَّمْسِ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَزَيْنُ لَهُمُ الشَّيْطَانُ أَعْمَالَهُمْ فَصَدَّهُمْ عَنِ السَّبِيلِ فَهُمْ لَا يَهْتَدُونَ (٢٤) أَلَا يَسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي يُخْرِجُ الْخَبَاءَ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُخْفُونَ وَمَا تُعْلِنُونَ (٢٥) اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْعَظِيمِ (٢٦) قَالَ سَنَنْظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ (٢٧) اذْهَبْ بِكِتَابِي هَذَا فَأَلْقِهْ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَانظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ (٢٨) قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ إِنِّي أُلْقِيَ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ (٢٩) إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (٣٠) أَلَا تَعْلَمُونَ عَلَيَّ وَأُتُونِي مُسْلِمِينَ (٣١) " .

قال الزمخشري<sup>(٢)</sup> في شرح آية: " وَمَا عَلَّمْتُمْ مِنَ الْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ "

الجوارح: الكواكب من سبع البهائم والطيور، كالكلب والفهد والنمر والعقاب والصقر والباري

١ - سورة النمل: ١٦-٣١ .

٢ - الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأفاويل في وجوه التأويل، المصدر السابق، ج ٢، ص ١٩٧ وما بعدها.

والشاهين، والمكّلب: مؤدّب الجوارح ومضربها بالصيد لصاحبها، ورائضها لذلك مما علم من الحيل وطرق التأديب والتثقيف، وأن يكون من يعلّم الجوارح نحريراً في علمه مدرّباً فيه، موصوفاً بالتكليب، و "تُعَلِّمُونَهُنَّ" وهي أن على كل آخذ علماً ألا يأخذه إلا من أقتل أهله علماً وأنحرهم دراية وأغوصهم على لطائفه وحقائقه، وإن احتاج إلى أن يضرب إليه أكباد الإبل، فكم من آخذ عن غير متقن، قد ضيع أيامه وعضّ عند لقاء النحارير أنامله، "مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ" من علم التكليب، لأنه إلهام من الله ومكتسب بالفعل، أو مما عرّفكم أن تعلموه من اتباع الصيد بإرسال صاحبه، وانزجاره بزجره، وانصرافه بدعائه، وإرسال الصيد عليه وألا يأكل منه، وفي قوله: "تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ" فائدة جليّة... إلخ، قال أحمد: وفي الآية دليل على أن البهائم لها علم لأن تعليمها معناه لغة تحصيل العلم لها بطرق خلافاً لمنكري ذلك.

ويعقّب الزحيلي<sup>(١)</sup> على هذه الآية قائلاً: ولا بد في تعليم الجوارح من أمور ثلاثة:

١ : أن تكون الجوارح معلّمة.

٢ : وأن يكون من يعلّمها ماهراً في التعليم مدرّباً فيه.

٣ : وأن يعلّم الجوارح مما علمه الله، بأن تقصد الصيد بإرسال صاحبها، وأن تنزجر بزجره، وأن تمسك الصيد ولا تأكل منه إذا كان المعلّم كلباً، وأن يعود الكلب إلى صاحبه متى دعاه، ويعرف تعليم الكلب بترك الأكل ثلاثاً، وإذا كان طيراً مثل البازي، يعرف تعليمه بالرجوع إلى صاحبه إذا دعاه، والفرق بينهما أن تعليم الكلب يكون بترك ما يألفه ويعتاده، وعادة الكلب السلب

١ - التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، الزحيلي، وهبه، الطبعة الأولى، بيروت: دار الفكر المعاصر،

دمشق: دار الفكر، ١٩٩١م. ج٦، ص٩٣.

والنهب، فإذا ترك الأكل ثلاثاً عرف أنه تعلم، وعادة البازي النَّفْرَة، فإذا دعاه صاحبه فعاد إليه، عرف أنه تعلم، ولحديث عدي بن حاتم عند أحمد والشيخين أن النبي - ﷺ - قال: "إذا أرسلت كلابك المعلّمة، وذكرت اسم الله، فكلّ مما أمسكن عليك، إلا أن يأكل الكلب فلا تأكل، فإني أخاف أن يكون إنما أمسك على نفسه" وفي رواية أخرى: "إذا أرسلت كلبك المعلّم وذكرت اسم الله فكلّ..."

وحديث مُجَدِّد بن المنهال الضير قال<sup>(١)</sup>: "... إن أعرابياً يقال له أبو ثعلبة قال: "يا رسول الله إن لي كلاباً مُكَلَّبَةً، فأفتني في صيدها، فقال النبي ﷺ: إن كان لك كلابٌ مُكَلَّبَةٌ فكل مما أمسكن عليك. قال ذكياً أو غير ذكي قال نعم. قال فإن أكل منه؟ قال وإن أكل منه..."

ويقول الطبري<sup>(٢)</sup> نقلاً عن ابن عباس: "المعلّم من الكلاب: أن يمسك صيده، فلا يأكل منه حتى يأتيه صاحبه"، ويقول في الطير: "إذا أرسلته فقتل، فكلّ. فإن الكلب إذا ضربته لم يعد، وإن تعليم الطير أن يرجع إلى صاحبه، فإذا أكل من الصيد وتنفّ من الريش فكلّ.

وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ عَلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ" يقول الزحيلي<sup>(١)</sup> في تفسير هذه الآية: "إن سليمان كان أعظم مُلكاً من أبيه، فقد أعطي داود، وزيد له تسخير الريح والشياطين، ومعرفة لغة الطيور، كما أخبر تعالى معدداً بعض نعم الله عليه:

١- عون المعبود على شرح سنن أبي داود، الصديقي، مُجَدِّد أشرف بن أمير بن علي بن حيدر، طبعة مراجعة ومدققة: لمحمد ناصر الدين الألباني، اعتنى به: أبو عبدالله النعماني الأثري، الطبعة الأولى، دار ابن حزم، ٢٠٠٥م. المجلد ٢، ص ١٢٨٨.

٢- تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، أبو جعفر مُجَدِّد بن جرير، هذبه وقربه وخدمه: صلاح عبد الفتاح الخالدي، خرج أحاديثه: إبراهيم مُجَدِّد العلي، الطبعة الأولى، دمشق: دار القلم، بيروت: دار الشامية، ١٩٩٧م. ج ٣، ص ١٣٧.

## ١ : تعليمه منطق الطير:

وقال: "يَأْتِيهَا النَّاسُ عُلْمًا مِّنْطِقِ الطَّيْرِ" أي قال سليمان متحدثاً بنعمة الله عليه أن ربه علّمه لغة الطير والحيوان إذا صوّت، فأستطيع التمييز بين مقاصده من نوع تصويته. وربما فهم بعض الناس الذين يقدمون خدمات للحيوان بعض أصوات الحيوانات، كالخيول والبغال والحمير والأبقار والإبل والقطط، فيدركون رغبتها في الأكل والشرب، ويفهمون تأملها عند المرض أو الضرب. قال البيضاوي: "ولعل سليمان عليه السلام كان إذا سمع صوت حيوان، علم بقوّته الحدسية التخيل الذي صوّته، والغرض الذي توخاه به، ومن ذلك ما حُكي: أنه مرّ ببلبل يصوّت ويرقص، فقال سليمان: إنه يقول: "إذا أكلتُ نصف تمرة فعلى الدنيا العَقَاء". وصاحت فاخنة (نوع من الحمام البري: جمعه فواخيت/ اللسان: ١/١٣٨: ف.خ.ت) فقال: إنها تقول: "ليت الخَلْق لم يُخَلِّقوا" فلعل صوت البلبل كان عن شبع و فراغ بال، وصياح الفاخنة عن مقاساة شدة وتألم قلب.

## ٢ : معرفة لغة النمل:

قال تعالى: "حَتَّىٰ إِذَا تَوَّأَ عَلَىٰ وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِمَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ

سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ (١٨)" عندما قدم سليمان ومن معه من الجيوش الجنود على وادي النمل: قالت نملة - هي ملكة النمل، كما فهم سليمان - : يا أيها النمل، ادخلوا بيوتكم، حتى لا يكسرنكم سليمان وجنوده، دون أن يشعروا بذلك أو يعلموا. ومن وقائع فهم سليمان كلام النمل: ما رواه ابن أبي حاتم عن أبي الصديق الناجي قال: "خرج سليمان بن داود عليهما السلام

١ - التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، المرجع السابق، ج ١٩، ص ٢٧٣-٢٧٩.

يستسقي، فإذا هو بنملة مستلقية على ظهرها، رافعة قوائمها إلى السماء، وهي تقول: اللهم إنا خلق من خلقك، ولا غنى بنا عن سقياك، وإلا تسقنا تهلكنا، فقال سليمان: ارجعوا فقد سقيتم بدعوة غيركم. وعدد الله في القصة نعماً ثلاثاً على سليمان عليه السلام: هي تعليمه منطق الطير وإيتاؤه الخير الكثير، وتسخير الجن والإنس والطير، وفهمه خطاب النملة. وما حكاه الله تعالى من قول النملة: "وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ" حسن اعتذار، وبيان عدل سليمان ورأفته وتدينه وفضله وفضل جنوده، فهم لا يحطمون نملة أو لا يدوسون على نملة فما فوقها إلا خطأ غير مقصود لا يشعرون. فهذا دليل ساطع على أن للحيوانات لغة ولكننا لا نعرفها إلا من اختصه الله بذلك.

ولقد أودع الله في كل حيوان غرائز معينة، يهتدي بها إلى ما ينفعه ويمتنع بها عما يضره. والله سبحانه أبدع كل شيء، وأحسن كل شيء خلقه، وقد أجاب موسى عليه السلام فرعون حينما قال له ولأخيه هارون: "قَالَ فَمَنْ رَبُّكُمَا يَا مُوسَى؟ قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى" (١).

يقول الزحيلي (٢) في تفسير هذه الآية: أي قال موسى ربنا هو الذي أعطى كل شيء صورته وشكله الذي يليق به، ويطابق المنفعة المنوطة به، كاليد للبطش، والرجل للمشي، واللسان للنطق، والعين للنظر، والأذن للسمع. ثم أرشدهم إلى طرق الانتفاع بما أعطاهم، فانتفعوا بكل

١- سورة طه: ٤٩-٥٠.

٢- التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، المرجع السابق، ج ١٦، ص ٢٢٣.

شيء فيما خلق له، إما اختياراً كالإنسان والحيوان، وإما طبعاً كالنبات والجماد، كقوله تعالى: "وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَىٰ"<sup>(١)</sup>. أي قدر تقديراً وهدى الخلائق إليه...

ويعقب الدكتور عمر عبد الكافي على الآية السابقة - "قَالَ فَمَنْ رُبُّكُمْ يَا مُوسَىٰ؟ قَالَ رَبُّنَا

الَّذِي أُعْطِيَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَىٰ"<sup>(٢)</sup> - في أشرطته المسجلة عن الدار الآخرة أنه كان في أحد المؤتمرات العلمية السابقة - حديث عن النمل - في أوروبا، وكان من بين المشاركين علماء من العرب المسلمين، فتعجب علماء الغرب من أمر النمل أنها تفلق حبة القمح فلتقتين بعد أن تجنيه، وتفعل كذلك بسائر أنواع الحبوب - كي لا تُثبت مرة أخرى - إلا الكرفس (الكرزيرة) فإنها تقطعه ثلاث قطع كي لا ينمو كذلك، لأنها إذا قَطَعَتْه قطعتين فقط، فإنه ينمو مرة أخرى، فقالوا - أي الأوربيين - : إن النمل يرى بعضه بعضاً ويتعلم ذلك، ولكننا نريد أن نأتي بنملة صغيرة ولدت للتو، وننقلها إلى بيئة أخرى، وتعيش وحيدة كي لا تتعلم من زميلاتهما، وبعد أن تكبر تلك النملة - التي سوف تعيش وحيدة - نأتي لها بحبة قمح لنرى ماذا تفعل بها، فجاءوا لها بحبة قمح - بعد أن كبرت - فقطعتها قطعتين، وفعلت كذلك بكل أنواع الحبوب إلا الكرفس (الكرزيرة) فكانت تقطعها ثلاث قطع أيضاً. فتعجبوا من أمر هذه النملة، فقالوا: لو شاهدت غيرها لقلنا: إنها تعلمت من غيرها، ولكننا وضعناها في مكان بعيد عن النمل، لا ترى أحداً، فمن أعلمها بذلك؟ فقالوا للعلماء العرب المسلمين المشاركين في ذلك المؤتمر: هل عندكم جواب عن هذا الأمر؟ فقام

١ - سورة الأعلى: ٣.

٢ - سورة طه: ٤٩-٥٠. و - ("الدار الآخرة" أشرطة مسجلة، للدكتور عمر عبد الكافي، تسجيلات حنين الإسلامية، مكة المكرمة).

أحدهم وردَّ عليهم بقول الله تعالى: " رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى ". أي علّم كل مخلوق ما يحتاجه من العلوم والمعارف وغيرها... فأسلم بعض المؤتمرين الغربيين في ذلك المؤتمر ولله الحمد.

وهنا يحضرنى - في هذا السياق - حادثان وقعتا مع صاحب هذه السطور منذ منتصف السبعينات من القرن الماضي عن الحيوانات. الحادثة الأولى: عندما كنا نخلب الماعز والغنم مساءً يأتي بعضهن إلى مكان الحلب طواعية وبمفردهن دائماً، ويقفن للحلاب من دون أن يُمسكنَ - على خلاف البقية - وبعد أن يُجلبن يذهبن إلى مكانهن الذي يجلسن فيه عادة. والحادثة الثانية: إن الماعز في فصل الصيف يريد السفاد، فكان مما شاهدته أنه كان أحد الفحول (التيوس) جاء إلى أمه عندما أرادت السفاد، فاشتم رائحة فرجها ثلاث مرات ثم نظر إلى السماء عالياً وهو يستنشق الرائحة بعد كل مرة، ثم لما عرف أنها أمه، ذهب بعيداً عنها ولم يقربها البتة، فجاء غيره من التيوس في ذلك القطيع لسفادها.

وروى لي أحد الناس عنم يرعون الإبل: أن جملاً سفد أمه بعد أن غطوها عنه بغطاء لكي لا يعرفها ويراهها، وبعد أن انتهى من السفاد أماًطوا الغطاء عن أمه فعرفها، فأخرج ذكره وقطعه بأسنانه ومات على إثرها!!! فمن أعلم هذه الحيوانات بمثل هذه الأخلاق النبيلة الرفيعة؟!!! أليست لهذه الحيوانات تفكير وعلم؟! بلى وربي! ويقول تعالى: وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمٌّ أَمْثَلُكُمْ مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ<sup>(١)</sup>. وهذا يؤكد لنا أن للحيوانات لغةً وعلماً وتفكيراً وأخلاقاً أيضاً.

وقال تعالى<sup>(١)</sup>: "... قَالَ سَنَنْظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ (٢٧) اذْهَبْ بِكِتَابِي هَذَا فَالِقَهُ لِيهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَانظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ (٢٨) قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ إِنِّي أُلْقِيَ إِلَيْكِ كِتَابٌ كَرِيمٌ (٢٩) إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (٣٠) أَلَا تَعْلَوْنَ عَلَيَّ وَأَتُونِي مُسْلِمِينَ (٣١)".

يقول الطبري في تفسيرها<sup>(٢)</sup>: قال: كتب سليمان، يعني مع الهدهد: بسم الله الرحمن الرحيم، من سليمان بن داوود إلى بلقيس بنت ذي شرج وقومها. أما بعد، فلا تعلوا عليّ، وأتوني مسلمين. قال: فأخذ الهدهد الكتابَ برجله فانطلق به حتى أتاها، وكانت لها كُوَّةٌ في بيتها، إذا طلعت الشمسُ نظرت إليها فسجدت لها، فأتى الهدهد الكُوَّةَ فسَدَّها بجناحيه، حتى ارتفعت الشمسُ ولم تَعْلَمْ، ثم ألقى الكتابَ من الكُوَّةِ، فوقع عليها في مكانها الذي هي فيه فأخذته. انتهى.

وهذا يذكرنا بما كان للعرب - مستفيدين من هذه الآية الكريمة - من دور بارز في تعليم الحمام الزاجل لا يصال الرسائل فيما بين الولايات والمدن وذلك عند اتساع رقعة الدولة المترامية الأطراف<sup>(٣)</sup>، ولقد بلغوا في تعليم الحمام شأواً عظيماً في زمن لم تكن فيه وسائل الاتصالات السريعة مثل: الطائرة والبريد الإلكتروني والشبكة العالمية للمعلومات الفضائية (الإنترنت) وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة معروفة وموجودة.

١- سورة النمل: ٢٧-٣١.

٢- تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن، المصدر السابق، ج ١٨، ص ٤٤ وما بعدها.

٣- المستطرف في كل فن مستظرف، الأبيشي، شهاب الدين بن مُجَدِّد، حققه وقابله على عدة نسخ وقدم له: عبدالله أنيس الطباع، بيروت: دار القلم، ١٩٨١ م. ص ٣٤٩-٣٥٠.

وعلاوة على ذلك، فإن العلماء في العصر الحديث استفادوا من هذه الفكرة القديمة وأخذوا يدرّبون الطيور على حمل أجهزة تجسسية على الدول الأخرى، جاء هذا الخبر في صحيفة عكاظ السعودية<sup>(١)</sup> التي تقول: كشف موقع (العالم) الفارسي الإلكتروني: إن الأجهزة الأمنية الإيرانية نجحت في صيد عدد من الطيور، كانت تحمل أجهزة تجسس قرب موقع نظنز النووي الإيراني. وقال موقع (العالم) الفارسي: إن الطير كان يحمل خيوطاً غير مرئية، إضافة إلى رباط مفتوح فلزي، وأضاف الموقع نقلاً عن مصادر إيرانية: إن الأجهزة الأمنية تحاول إجراء تحقيقات حول الأجهزة التي يحملها الطير، والتي تتعلق بالتجسس على مواقع إيران النووية، مشيرة إلى إن القضية تتعلق بالجهة التي أرسلت الطير هل هي خارجية أم داخلية تعمل للخارج.

وفي قوله تعالى: "قَالَ سَنَنْظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ"<sup>(٢)</sup>.

يرى العلماء في العصر الحديث أن الحيوانات لها لغة، فهي تصدق وتكذب وتخدع مثل البشر. وهنا يذكر الكحيل<sup>(٣)</sup>: إن الطيور لديها القدرة على الكلام والتعلم، وأن سيدنا سليمان كان يخاطب هذه الطيور ويفهم لغتها، وكان يخاطب الهدهد ويتكلم معه، ومن الممكن أن يصدق هذا الهدهد أو يكذب بدليل الآية الكريمة، وهذا ما أثبتته العلماء في بحوثهم عن الطيور أيضاً، وبالإضافة إلى ذلك فقد تبين للعلماء في بحث جديد: أن الطيور تشبه البشر في طريقة التعلم، وأن

١- الأمن الإيراني يصطاد طائراً يتجسس على "نظنز النووي"، ستار كريمي، صحيفة عكاظ السعودية، (الثلاثاء ٢٢ / ١٠ / ١٤٢٩ هـ) - ٢١ / أكتوبر / ٢٠٠٨ العدد: ٢٦٨٣، الموقع الإلكتروني: <http://www.okaz.com.sa/okaz/osf/20081021/Con20081021235108.htm>

٢- سورة النمل: ٢٧.

٣- الحيوانات تكذب: سبحان الله. الكحيل، عبد الدائم، موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، البريد الإلكتروني: [www.kaheel7.com](http://www.kaheel7.com) والموقع الإلكتروني: [http://55a.net/firas/arabic/index.php?page=show\\_det&id=1820&select\\_page=5](http://55a.net/firas/arabic/index.php?page=show_det&id=1820&select_page=5)

أدمغتها تعمل بكفاءة عالية أثناء التغريد، مما يعني أنها تتأثر بالأصوات المحيطة بها، ويؤكد هذا البحث على أن الطيور تتعلم الغناء مثل البشر! ويحدث في دماغها نشاط أثناء تعلم التغريد وهذا من عجائب الطيور فسبحان الله! ونجد تصديق هذا الكلام في قوله تعالى: "يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ"<sup>(١)</sup>، (انظر التعليق أدناه).

ويقول تعالى<sup>(٢)</sup>: (وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ). القرآن يقول: (إِلَّا أُمَّةٌ أَمْثَلُكُمْ) وعلماء الغرب يكررون هذا القول في أبحاثهم دون أن يشعروا! فهذا هو الدكتور Erich Jarvis أستاذ مساعد في علم الأعصاب، والذي قام بالتجارب على الطيور يقول بالحرف الواحد:

This type of vocal learning is similar to the way that humans learn to speak

أي أن هذا النموذج من التعلم الصوتي (عند الطيور) مشابه للطريقة التي يتعلم بها البشر الكلام!!

ويحاول العلماء الاستفادة من هذا الاكتشاف لعلاج الاضطرابات لدى البشر مثل اضطرابات التعلم والنطق. أي أن الله سخر لنا هذه الطيور لتعلم منها ونستفيد، فهي مسخرة لنا!

### لغة النحل:

١- سورة سبأ: ١٠.

٢- سورة الأنعام: ٣٨.

قال تعالى: "وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنْ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ . ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكَ ذَٰلِكَ يُخْرِجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلَفٌ ۗ الْوَاوَهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِّلنَّاسِ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ"<sup>(١)</sup>.

يقول الزمخشري<sup>(٢)</sup> في تفسير هذه الآية: "إن الله ألهم النحل، وأوحى لها، وقذف في قلوبها وتعليمها على وجه هو أعلم به، لا سبيل لأحد إلى الوقوف عليه، وإلا فنيقتها - (الفيققة: النعمة/التنعم في العيش) - في صنعتها، ولطفها في تدبير أمرها، وإصابتها فيما يصلحها، دلائل بينة شاهدة على أن الله أودعها علماً بذلك، وفطنها كما أولى العقول عقولهم... وقوله: "فاسلكي سبل ربك" أي الطرق التي ألهمك وأفهمك في عمل العسل، أو فاسلكي ما أكلت في سبل ربك: أي مسالكه التي يحيل فيها بقدرته النور المرّ عسلاً من أجوافك ومنافذ مأكلك، أو إذا أكلت الثمار في المواضع البعيدة من بيوتك فاسلكي إلى بيوتك راجعة سبل ربك لا تتوعر عليك ولا تضلين فيها، فقد بلغني أنها ربما أجذب عليها ما حولها فتسافر إلى البلد البعيد في طلب النجعة، وأراد بقوله: "ثم كلي" ثم اقصدي أكل الثمرات فاسلكي في طلبها في مظانها سبل ربك (دُلالاً) لأن الله ذللها لها ووطأها وسهلها...". ويقول الزحيلي<sup>(٣)</sup> في تفسير هذه الآية: إن الله سبحانه وتعالى ألهم النحل وركّز في غريزتها وطبعها كيفية بناء الخلايا العجيبة، سداسية الشكل، المتقنة الصنع، في كهوف الجبال، وأحضان الشجر، وعرائش البيوت والكروم، ثم قيامها بامتصاص رحيق الأزهار والثمار العديدة المتنوعة لصنع العسل، وبعد قيامها بهذه العملية تسلك الطرق التي ألهمها الله في

١ - سورة النحل: ٦٨-٦٩.

٢ - الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج ٢، ص ٤١٧ وما بعدها.

٣ - التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، المرجع السابق.

صنع العسل، وطلب الثمار المناسبة، والعودة بأمان في طرق تختارها و لا تضلها، لتصل إلى خلاياها سالمة آمنة.

إن كل المخلوقات تأكل حلالاً طيباً أو غير طيب، وتخرج فضلات سامة إلا النحل. فإن مأكلاها طيب، وما تخرجه أطيّب، وهو شفاء للناس، إن في ذلك لعبرة للعالمين!

ويقول الجاحظ<sup>(١)</sup> عن حُلُقِ النحلة: "... شَمُّهَا مَا لَا يُشَمُّ، ورؤيتها لما لا يرى، وحسن هدايتها، والتدبير في التأمير عليها، وطاعة ساداتها، وتقسيم أجناس الأعمال بينها، على أقدار معارفها وقوة إبدانها".

وعلماء اللغة المحدثين اهتموا بهذه اللغة حيث يقول منصور<sup>(٢)</sup>: "اهتم العالم الألماني فريش بدراسة حركات النحل ورقصه، والتي اعتبرها لغة النحل، حيث يتحرك في دوائر صغيرة متتالية بنظام معين، كما يرتفع إلى أعلى بصورة خاصة، ولقد استنتج أن النحلة عند قيامها بهذه الحركات، إنما تنقل إلى باقي النحل في مملكة النحل، ما توصلت إليه من معرفة خارج الخلية كأن تعلم باقي أفراد المملكة من النحل بنوع الغذاء الذي عثرت عليه، وأين موقعه، ومدى بعده عن الخلية، وخط الوصول إليه".

١ - الحيوان، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، وضع حواشيه: مُجَدِّدُ باسِلِ عِيُونِ السُّودِ، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣م. المجلد ٣، ج ٥، ص ٢٢٢ وما بعدها.

٢ - علم اللغة النفسي، منصور، عبد المجيد سيد أحمد، الطبعة الأولى، الرياض: عمادة شؤون المكتبات: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م. ص ٢٤.

ويرى الباحث أن كل ما في الكون له لغة سواء أكان بشراً أم حيواناً أو جماداً. وهذا ما جاء في القرآن الكريم: "وَلَنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ، وَلَكِنْ لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ" (١). وقال تعالى على لسان داود عليه السلام: "وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلًا يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرُ" (٢). يقول الألوسي (٣) في شرح هذه الآية: "يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرُ" أي رجعي معه التسبيح وردديه. ويروى أنه عليه السلام: كان إذا سَبَّحَ سَبَّحت الجبال مثل تسبيحه بصوت يسمع منها. ولا يعجز الله عز وجل أن يجعلها بحيث تسبِّح بصوت يسمع، وقد سبَّح الحصى في كف نبينا عليه الصلاة والسلام وسمع تسبيحه، وكذا في كف أبي بكر رضي الله تعالى عنه... وقيل: كان داود عليه السلام ينوح على ذنبه بترجيع وتحزين، وكانت الجبال تسعده بأصداؤها... فكانت الجبال إذا سَبَّحَ سَبَّحت، وإذا ناح ناحت، وإذا قرأ الزبور قرأت، حتى إن الماء ليتوقف عن الجريان عند سماع صوت داود عليه السلام كما ذكر القرطبي في تفسيره!

لقد تحدث اللغويون العرب القدامى عن تعليم الحيوانات، ودرّبوها ورؤّضوها وعلموها الكلام واللغة أيضاً، وما هو الجاحظ يقول (٤): "والحمام لا يقيم معهم في دورهم إلا بعد أن يثبته ويعلموه، ويثبتهوا حاله ويدرجوه... وقد يُدرّبُ العصفورُ ويثبّت فيستجيبُ من المكان البعيد، ويثبّتُ ويدجن. فهو مما يثبّت ويعايش الناس، من تلقاء نفسه مرة، وبالتثبّت مرة... وقد بلغني

١- سورة الإسراء: ٤٤.

٢- سورة سبأ: ١٠.

٣- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الألوسي، محمود شكري البغدادي، لا طبعة، بيروت: دار إحياء التراث العربي، لا تاريخ. ص ٢٨٧-٢٨٨.

٤- الحيوان، المجلد ٣، ج ٥، ص ١١٢-١١٣.

أن بعض ما يستجيب منها قد دُرِّبَ فرجع من ميل. فأما الهداية من تلقاء نفسه فمن الفراسخ الكثيرة".

ويذكر الجاحظ خبراً آخر<sup>(١)</sup> يقول فيه: "...إن السوداني القنَّاص الجبلي... زعموا أنه بلغ من حذقه بتدريب الجوارح وتَضْرِيَّتِهَا أنه ضَرَى ذئباً حتى اصطاد به الطَّبَاء وما دونها، صيداً ذريعاً، وإنه أَلْفَه حتى رجع إليه من ثلاثين فرسخاً، وقد كان بعضُ العُمَّال سرقه منه... وأن هذا السوداني ضَرَى أسداً حتى اصطاد له الحمير فما دونها صيداً ذريعاً، وأنه ضَرَى الرِّنَابِيرَ فاصطاد بها الذِّبَّان".

ويذكر ابن خلدون<sup>(٢)</sup>: أن العرب القدماء علموا الحيوانات اللغة والكلام، حيث يقول: "ولا شك أن كل صناعة مرتبة يرجع منها إلى النفس أثر يكسبها عقلاً جديداً تستعد به لقبول صناعة أخرى، ويتهيأ بها العقل لسرعة الإدراك للمعارف، ولقد بلغنا في تعليم الصنائع عن أهل مصر غايات لا تدرك مثل أنهم يعلمون الحُمُرَ الإنسانية والحيوانات العجم من الماشي والطائر مفردات من الكلام والأفعال يستغرب ندورها، ويعجزُ أهل المغرب عن فهمها، وحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية يزيد الإنسان ذكاءً في عقله وإضاءةً في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس، إذ قدمنا أن النفس إنما تنشأ بالإدراكات وما يرجع إليها من الملكات، فيزدادون بذلك كَيْساً لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية، فيظنه العامي تفاوتاً في الحقيقة الإنسانية وليس كذلك".

وبالإضافة إلى ذلك يقول الجاحظ<sup>(٣)</sup>: "... إنَّ الطائر والسبع والبهيمة كلُّما كان لسانُ الواحد منها أعرضَ كان أفصحَ وأبَيِّنَ، وأحكى لما يُلَقَّن ولما يَسْمَع، كنحو الببغاء والغُذاف وغراب

١- الحيوان، المجلد ٣، ج ٥، ص ٣٣١.

٢- مقدمة ابن خلدون، ج ٣، ص ١٠٢٣.

٣- البيان والتبيين، ج ١، ص ٦٢-٦٤، والحيوان، المجلد ٤، ج ٧، ص ٦٢ وما بعدها. وللمزيد انظر، =

البَيْن، وما أشبه ذلك، وكالذي يتهيأ من أفواه السنابير إذا تجاوزت من الحروف المقطعة المشاركة لمخارج حروف الناس، وأما الغنم فليس يمكنها أن تقول إلا "ما" ... وتقول الهند: لولا أن الفيل مقلوب اللسان لكان أنطق من كل طائر يتهيأ في لسانه كثير من الحروف المقطعة المعروفة. والقط من الطير قد يتهيأ من أفواهها أن تقول: قطا قطا. وبذلك سميت. ويتهيأ من أفواه الكلاب العيئات والفاءات والواوات. كنعحو قولها: وُو وُو، وكنحو قولها: عَف عَف. قال الهيثم بن عُدي: قيل لصبي: من أبوك؟ قال: وُو وُو ، لأن أباه كان يسمى كلباً.

وعلاوة على ذلك، فإن البغاء يفهم لغة البشر ويردها وهو غاية في الذكاء. وكذلك الفيل يستطيع بعد التدريب أن يأتي بأشياء كالإنسان، بل يبكي ويحزن لفراق صاحبه، ويذرف الدموع عليه، وإذا مرض صاحبه يذهب - الفيل - إلى عيادة الطبيب ويحمل له الحقيبة، ويأتي بالطبيب إلى بيت صاحبه لكي يعالجه (مقابلة شخصية مع الأستاذ الدكتور جلال السعيد الحفناوي الذي عاش في الهند وباكستان وعاش الواقع الحقيقي لهذا الحيوان عن كثب).

ولقد شاهد - كاتب هذه السطور - في حديقة الحيوان، عندما كان في ماليزيا في العاصمة كوالالمبور: أن الفيل يرقص ويلعب كرة القدم ويرش الماء بحرطومه على المتفرجين، وتوضع في خرطومه آلة موسيقية لها صوت حسن، فيعزف عليها وتخرج أصواتاً وأنغاماً جميلة، ويكسر جوزة الهند بقدمه عندما يُطلب منه ذلك. ثم ينام صاحبه على الأرض، ويأتي الفيل وينام فوقه ويحشو عليه بكل هدوء وحنان ورفق، من دون أن يחדشه أو يؤذيه، ثم يأتي رجل آخر، فيأمر الفيل

---

=- في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب، جاسم، جاسم علي، الطبعة الثانية، كوالالمبور: إيه. إيس. نوردين. ٢٠٠١م. ص ١٦٢ وما بعدها.

- مروج الذهب ومعادن الجوهر، المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي، شرحه وقدم له: مفيد مجد قميحة، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م. ج ١، ص ١٩٥ وما بعدها، و ٢٩٠ وما بعدها، ٣١٣ وما بعدها).

لكي يقوم عن صاحبه، فيأبى الفيل ذلك، ويعبر عن رفضه لهذا الأمر: بأن يحرك رأسه وخرطومه يميناً وشمالاً، ويكرّر عليه الأمر أكثر من ثلاث مرات، ثم بعد ذلك يأمره صاحبه بأن يقوم، فيقوم من فوقه، ثم يضع خرطومه خلف عنق صاحبه، فيرفعه حتى يستوي قائماً، ثم يرفع الفيل قدمه على شكل زاوية قائمة لكي يضع صاحبه رجله ويركب على ظهره، وكذلك الفقمة، وهي حيوان مائي يشبه الحوت، فإنها تسبح وتلعب الرياضة على أنغام الموسيقى، بأن تُدخِلَ نفسها ضمن إطارات دائرية مرتفعة عن سطح الماء، وتضع كرة القدم على أنفها وهي تسبح، وترفعها لمسافة ٣-٤ أمتار في السماء، ثم تعيدها إلى أنفها مرات عديدة، وتصفق بيديها بعد نجاح مهمتها. وكذلك الطيور فإنها تلعب كرة القدم، بأن توضع على سكة حديدية مرتفعة عن الأرض، وتمشي فوق الكرة، وهي تدرجها من الجانب الأيمن إلى الجانب الأيسر لمسافة ٤ أربعة أمتار تقريباً، ثم تلعب الطيور الجمباز وهي نوع من الرياضة بأن تقلب - وهي تتمسك بالحديدة - من الأعلى إلى الأسفل وتفعل هذه اللعبة أكثر من مرة، وكذلك تنزل بالحبل من السقف إلى الأرض على شكل عصا لها محجن، وعندما تقترب من الأرض تفتح العصا، وإذا هي مظلة حقيقية وكأنها نزلت بالمظلة من السماء، وترقص الطيور على أنغام صوت الموسيقى أيضاً، وتلعب وتصفق بجناحيها عند التمثيل الصحيح للعبة التي تؤديها. وكذلك تتبارز الديكة بالمناقير فيما بينها، بأن يقاتل الديك الديك الآخر، إلخ.

إن هذه الآيات والأحاديث وأقوال العلماء تدل دلالة واضحة على أن للحيوانات لغة وتفكيراً وعلماً وهي قابلة للتعلم، ويمكن للإنسان أن يتعرف عليها من خلال الممارسة والتدريب والخبرة، وأن العرب القدامى أبدعوا في تعليم الحيوانات أيما إبداع. ولقد دربوا الطيور بأنواعها والحيوانات الأليفة منها والمفترسة على الكلام واللغة وغيرها. وهذا ما ذكره الجاحظ وابن خلدون

وغيرهما عن تعليم الحيوانات اللغة، لا كما يظن بعض العلماء في الوقت الحاضر من أمثال الحمداني والوعر<sup>(١)</sup> وغيرهما، من أنها وليدة القرن العشرين، وقامت على أيدي العلماء الغربيين.

### خامساً: لغة الإشارات والرموز

من موضوعات علم اللغة النفسي الحديث في القرن العشرين دراسة لغة الإشارات والرموز، فالغربيون - ومن سار على نهجهم من العلماء العرب - أجروا التجارب على هذه اللغة وعزوها ونسبوها إليهم، ولكننا ندحض هذا الزعم ونقول لهم: إن علماء العربية القدامى درسوا هذه الظاهرة في مؤلفاتهم، وإن القرآن الكريم أول ما نبأنا بهذه اللغة وتحدث عنها.

لغة الإشارة لها أنواع عديدة منها: إشارة المعاقين، وإشارة الأصحاء، وإشارات المرور والطرق وغيرها، فهذه كلها لغات غير منطوقة، وعلاوة على ذلك، تقول عطية<sup>(٢)</sup>: إن الصورة لغة، والموسيقى لغة، والحركة لغة، والأشياء والأجسام لغة، والإشارات لغة، وما يهمننا هنا هو إشارة المعاقين وإشارة الأصحاء.

#### ١ : إشارة المعاقين:

فهي إشارة الصم البكم، ولديها مفاهيم خاصة لتعليمهم اللغة، وقد أخبرنا الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم عن هذه الظاهرة.

١ - قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث مدخل، الوعر، مازن، الطبعة الأولى، دمشق: دار طلاس

للدراستات والترجمة والنشر، ١٩٨٨م.

٢ - علم النفس اللغوي، عطية، ص ٢٨.

قال تعالى: "إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يُعْقِلُونَ . وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَأَسْمَعَهُمْ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ" (١).

وقال تعالى: "أَفَأَنْتَ تَسْمَعُ الصُّمَّ الدُّعَاءَ إِذَا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ" (٢).

وقال تعالى: "أَفَأَنْتَ تَسْمَعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لَا يَعْقِلُونَ" (٣).

فمن رحمة الله بالأصم، أنه لا يسمعه، كي لا يصبح جباراً عصياً، ولكي لا يمتد أذاه إلى الآخرين. فَيُصِئُهُ اللهُ اتِّقَاءً لَشَرِّهِ عَلَى الْمَجْتَمَعِ الَّذِي يَعِيشُ فِيهِ، ولأن الله لا يَبْتَلِي مخلوقاً إلا ليعينه، ولهذا اللغة إشارات خاصة بها تعتمد على حركة اليدين وتعبيرات الوجه وغيرها من التفاصيل (٤).

## ٢: إشارة الأصحاء

وتنقسم هذه الإشارة إلى قسمين: إشارة عضوية وإشارة أدبية، وقد تكون الإشارة العضوية للأصحاء بعقد اللسان ومنعه من الكلام مؤقتاً، وإن الشخص الذي تحصل له هذه العُقْلَة والحَبْسَة سليماً معافئاً، ولكن الله يريد أن يظهر معجزاته فيه، وهذا ما نجده في القرآن الكريم عندما أنبأنا الخبير اللطيف على لسان زكريا عليه السلام ومريم بنت عمران الصديقة. وفيما يلي تفصيل ذلك.

١- سورة الأنفال: ٢٢-٢٣.

٢- سورة النمل: ٨٠.

٣- سورة يونس: ٤٢.

٤- وللمزيد انظر، علم اللغة النفسي، المرجع السابق، ص ٣٧١-٣٩٧.

## أ : الإشارة العضوية:

قال تعالى: "قَالَ آيَتِكَ أَلا تَكُلمُ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلا رَمَزاً"<sup>(١)</sup>.

يقول الطبري في تفسيرها<sup>(٢)</sup>: "فلغة الرمز أو الإشارة هو أنك لا تقدر على الكلام إلا إيماء وإشارة، والرمز من معانيه عند العرب: الإيماء بالشففتين، وقد يستعمل في الإيماء بالحاجين والعينين أحياناً، وذلك غير كثير فيهم، وقد يقال للخفي من الكلام الذي هو مثل الهمس بخفض الصوت: "الرمز"، ومنه قول جُوَيْبَةَ بن عائذ:

وكان تَكَلُّمُ الأبطالِ رَمَزاً      وَهَمَّهَمَةٌ لَهُمْ مِثْلُ الهَدِيرِ

وقال بعضهم في تفسير الآية: آيتك أن لا تكلم الناس ثلاثة أيام إلا تحريكاً بالشففتين، من غير أن ترمز بلسانك الكلام، والرمز أن يشير بيده أو رأسه، ولا يتكلم".

ويقول الألويسي<sup>(٣)</sup>: "إنما جعل عقل اللسان آية العلوق لتخلص المدة لذكر الله تعالى وشكره وقضاء لحق النعمة كأنه قيل له: آية حصول النعمة أن تمنع عن الكلام إلا بشكرها، وأحسن الجواب على ما قيل ما أخذ من السؤال كما قيل لأبي تمام: لم تقول ما لانفهم؟ فقال: لم لا نفهم ما يقال؟ وهذا مبني على أن سؤال الآية منه عليه السلام: إنما كان لتلقي النعمة بالشكر، ولعل دلالة كلامه على ذلك بواسطة المقام، وإلا ففي ذلك خفاء كما لا يخفى. والرمز: هو الإشارة باليد والوحي بالرأس فقال: وهل تعرف العرب ذلك؟ قال: نعم. أما سمعت قول الشاعر:

١ - سورة آل عمران: ٤١ .

٢ - تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ص ٢٥٩ .

٣ - روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ج ٣، ص ١٥٠-١٥١ .

ما في السماء من الرحمن مرتمز إلا إليه وما في الأرض من وزر

وعن مجاهد أن الرمز هنا كان تحريك الشفتين، وقيل: الكتابة على الأرض، وقيل الإشارة بالمسبحة، وقيل الصوت الخفي، وقيل: كل ما أوجب اضطراباً في الفهم، كان رمزاً، وهو استثناء منقطع بناءً على أن الرمز الإشارة والإفهام من دون كلام".

وقال تعالى على لسان مريم بنت عمران<sup>(١)</sup>: "فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا . فَأَتَتْ بِهِ قَوْمَهَا تَحْمِلُهُ قَالُوا يَا مَرْيَمُ لَقَدْ جِئْتِ شَيْئًا فَرِيًّا . يَا أُخْتَ هَارُونَ مَا كَانَ أَبُوكَ امْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكَ بَغِيًّا . فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نَكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا "

يقول الزمخشري في تفسيرها<sup>(٢)</sup>: "إني نذرت صمتاً، وكانوا لا يتكلمون في صيامهم... وأمرها الله تعالى بأن تنذر الصوم لئلا تشرع مع البشر المتهمين لها في الكلام. وقيل أخبرتهم بأنها نذرت الصوم بالإشارة، وقيل سوغ لها ذلك بالنطق (إنسياً)، أي أكلم الملائكة دون الإنس... فأشارت إليه أي هو الذي يجيبكم إذا ناطقتموه، وقيل كان المستنطق لعيسى زكريا عليه السلام. وعن السدي: لما أشارت إليه غضبوا وقالوا: لَسُخِّرَتْهَا بِنَا أَشَدَّ عَلَيْنَا مِنْ زَنَاهَا. وقيل كلمهم بذلك ثم لم يتكلم حتى بلغ مبلغاً يتكلم فيه الصبيان".

ترشدنا هذه الآيات إلى أن الله سبحانه وتعالى قد يجعل الإنسان عاجزاً عن الكلام ليظهر فيه معجزة من معجزاته، وليبرهن لنا على أن اللغة إما أن تكون بالكلام، وإما أن تكون بالإشارة.

١- سورة مريم: ٢٦-٢٩.

٢- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل.

وأحياناً تكون الإشارة أبلغ من الكلمة، وتعمل عملها، بل وتكون الإشارة أحياناً أكثر إفادة من الكلمة المسموعة (انظر الإشارة الأدبية أدناه).

### ب : الإشارة الأدبية:

تؤدي الإشارة الأدبية معنىً بليغاً في النفس لا يمكن البوح به أمام الملاء، كي لا يتأذى الآخرون منها أو يتأثرون. ولهذا يقول الله سبحانه وتعالى: "يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ"<sup>(١)</sup>. أي يعلم نظريات الأعين، وإشاراتهما، واستراق النظر، وما تكنه وتخفيه الصدور من أمور ولواعج وأسرار وغيرها، لا يمكن الجهر بها لاعتبارات عديدة، وإن للغة الإشارة مناقب وصفات نبيلة، ونتائج حميدة، لا يمكن للمرء أن يتفوه بها، حتى لا يتطير الآخرون منها، ولهذا نجد لها خاصية أدبية رفيعة، في تأدية المعنى والتعبير عن المقصود، بشكل ودي وسري وبديع.

يناقش الجاحظ<sup>(٢)</sup> هذه الصفة بشكل أدبي رفيع حيث يقول: "وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ، خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد: أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نصبة. والنصبة هي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف، ولا تقصر عن تلك الدلالات، ولكل واحد من هذه الخمسة صورةً بئنةً من صورة صاحبته، وحلية مخالفةً لحلية أختها، وهي التي تكشف لك عن أعيان المعاني في الجملة، ثم عن حقائقها في التفسير، وعن أجناسها وأقذارها، وعن خاصتها وعامتها، وعن طبقاتها في السار والضار، وعمما يكون منها لغواً بهرجاءً، وساقطاً مُطرحاً". والذي يهمننا هنا هو الإشارة فقط.

١ - سورة غافر: ١٩.

٢ - البيان والتبيين، ج ١، ص ٧٦-٧٩.

"فأما الإشارة فباليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان، وبالثوب وبالسيف، وقد يتهدّد رافع السيف والسوط فيكون ذلك زاجراً ومانعاً رادعاً، ويكون وعيداً وتحذيراً، والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العونُ هي له، ونعم الترجمانُ هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وما تُغني عن الخطّ. وبعدُ فهل تعدو الإشارة أن تكون ذات صورةٍ معروفةٍ، وحلية موصوفة، على اختلافها في طبقاتها ودلالاتها، وفي الإشارة بالطرف والحاجب وغير ذلك من الجوارح، مرفق كبير، ومعونة حاضرة، في أمور يستترها بعضُ الناسٍ من بعض، ويخفونها من الجليس وغير الجليس، ولولا الإشارة لم يتفاهم الناسُ معنى خاص الخاص، ولجهلوا هذا الباب البتّة، وقد قال الشاعر في دلالات الإشارة:

أشارت بِطَرْفِ العَيْنِ خِيفَةً أَهْلِهَا      إِشَارَةً مَدْعُورٍ وَلَمْ تَتَكَلَّمْ  
فَأَيَقِنْتُ أَنَّ الطَّرْفَ قَدْ قَالَ مَرْحَباً      وَأَهْلاً وَسَهْلاً بِالْحَبِيبِ الْمُنِيَّمِ

وقال الآخر:

وللقلب على القلب      دليلٌ حينَ يلقاهُ  
وفي الناس من الناس      مقاييسُ وأشباهُ  
وفي العين غنى للمر      ء أن تنطقَ أفواهُ

وقال الآخر:

تري عينُها عيني فتعرف وحيها      وتعرف عيني ما به الوحي يرجعُ

وقال الآخر:

العينُ تُبدي الذي في نفس صاحبها من المحبّة أو بُغض إذا كانا

والعينُ تنطقُ والأفواهُ صامتةٌ حتى ترى من ضمير القلب تبيناً

هذا ومبلغُ الإشارةِ أبعدُ من مبلغِ الصّوتِ، فهذا أيضاً بابٌ تتقدم فيه الإشارةُ الصوتُ".

ويقول ابن قتيبة<sup>(١)</sup> عن الاستدلال بالعين والإشارة والنُصبة:

"رُبَّ طَرْفٍ أفصح من لسان"

وقال آخر:

أما تُبصِرُ في عَيْنِي عِيَانُ الذي أُبدي

ومن العلماء الغربيين والعرب المعاصرين الذين تناولوا هذه الظاهرة فيجوتسكي<sup>(٢)</sup>: الذي تحدث عن لغة الإشارات عند الصم البكم، والحمداني الذي تحدث عن لغة الإشارات وأطلق عليها اسم مصاحبات اللغة، وتضم هذه المصاحبات: تعبيرات بالوجه والجسم وحركات اليدين، إضافة لتعبيرات بالعيون، وتغيير في الصوت، وتنشأ قسم من هذه المصاحبات نتيجة للفترة، بينما تختلف إشارات أخرى باختلاف المجتمع...

وتقول عطية<sup>(٣)</sup> نقلاً عن لانجر (Langer: 1954): "إن هناك فرقاً بين اللغة اللفظية، والوسائل غير اللفظية من حيث الطريقة التي تتم بها فهم المعاني التي تتضمنها كل منهما... فاللغة

١- عيون الأخبار، ابن قتيبة، أبو مُجَدِّد مسلم بن قتيبة الدينوري، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م. ج٢، ص ١٩٦-١٩٧.

٢- التفكير واللغة، ص ١٩١.

- علم نفس اللغة من منظور معرني، الحمداني، ص ٢٢١ وما بعدها.

٣- علم النفس اللغوي، عطية، ص ٢٩ وما بعدها. و: =

اللفظية، ليست فقط هي اللغة التي يستخدمها الفرد في التعبير عما يدور في ذهنه من أفكار، وإنما يحتاج الفرد إلى أكثر من لغة في التعبير عن نفسه، ومن هنا كانت اللغة غير اللفظية ذات أهمية كبرى في حياة الفرد عامة، والتي لا تقل أهمية عن اللغة اللفظية، فكلها أنواع من التعبير بالنسبة إلى الإنسانية جمعاء".

ونخلص من هذا، أن لغة الإشارات والرموز لم تكن موضوعاً جديداً في الدراسات اللغوية النفسية الحديثة، فقد تحدث الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز عن هذه اللغة على لسان زكريا عليه السلام ومريم بنت عمران، وأن هذه اللغة تعبر عما تكنه الصدور من لواعج وحنان وغيرها قد لا تعبر عنه اللغة المنطوقة صراحة، وأن ما ذكره أو قاله الجاحظ عن لغة الإشارات كالإشارة باليد وبالرأس وبالعين (الطرف) وبالحنجب والمنكب وبالثوب والسيف يكاد يكون هو ما قاله الحمداي عن مصاحبات اللغة كتعبيرات الوجه والجسم وحركات اليدين والعيون وغيرها.

## سادساً: أمراض الكلام

إن أمراض الكلام وأسبابها وطرق علاجها هي من الموضوعات المهمة جداً، والتي عاجلها علم اللغة النفسي الحديث، ومن الذين تحدثوا عن هذه الظاهرة من العلماء العرب القدامى: الجاحظ والنويري وابن سيده والثعالبي والمبرد وغيرهم كثير، وإليك بيان ذلك بالتفصيل.

### أ - الأمراض اللغوية

لقد شرح الجاحظ<sup>(١)</sup> الأمراض اللغوية وأسبابها وطرق علاجها بشكل مفصّل ومركّز. ومن هذه الأمراض اللغوية التي تحدث عنها مايلي:

=- Langer, S., Philosophy in a New Key. New York: The New American Library, 1954.

١ - البيان والتبيين، ج ١، ص ٣ وما بعدها.

العِيَّ والحَصْر. "وقديماً ما تَعَوَّدُوا بالله من شرهما، وتَصَرَّعُوا إلى الله في السلامة منهما.

قال بشار الأعمى:

وعِيَّ الفَعَالِ كَعِيَّ المقال وفي الصَّمْتِ عِيَّ كَعِيَّ الكَلِمِ

"ولأنهم يجعلون العجزَ والعِيَّ من الحُرْق، كانا في الجوارح أم في الألسنة. يقول زبَّان ابن

سيار:

ولسنا كأقوامٍ أجدُّوا رِيَاسَةً يُرى ماها ولا يُحْسُ فَعَالُها

يُريغون في الخِصْبِ الأَمورَ ونفعهم قليلٌ إذا الأموالُ طال هُزالُها

وقُلْنَا بلا عِيَّ وَسَسْنَا بطاقَةً إذا النارُ نارُ الحربِ طال اشتعالُها

وقالوا في الصمت كقولهم في المنطق، قال أُحَيْحَةَ بن الجُلاح:

والصمْتُ أَجْمَلُ بالفتى مالم يكن عِيَّ يَشِينُهُ

والقول ذو حَظَلٍ إذا مالم يكن لُبُّ يُعِينُهُ

ويذكر الجاحظ<sup>(١)</sup> بعض هذه الأمراض اللغوية حيث يقول: "وليس اللُّجلاج والتَّمَتام،

والألثغ والفأفاء، وذو الحُبْسَة والحُكْلَة والرُّتَّة وذو اللَّفْفِ والعجلة، في سبيل الحَصْرِ في خطبته،

والعِيَّ في مناظرة خصومه، كما أن سبيل المُفْحَم عند الشعراء، والبكِيء عند الخطباء، خلافُ

سبيل المسهَبِ الثَّرثار، الحَظَلِ المِكْثَار".

١- البيان والتبيين، ج ١، ص ١٢-١٣.

وتحدث عن المصابين بالأمراض الكلامية فذكر منهم<sup>(١)</sup>: العيبي والبكيء، والحصر والمفحم، والحَطَل والمسهب، والمتشدد، والمتفهيق، والمهمار، والثرائر، والمكثائر والمهمار، ولم ذكروا الهجر والهدر، والهديان، والتخليط وقالوا: رجلٌ تَلْقَاعَةٌ، وفلان يتلَهِّع في خطبته... "ثم اعلم أن أقرب اللحن لحن أصحاب التعير والتعيب، والتشديق والتمطيط والجهورة والتفخيم".

ومن تحدثوا عن عيوب الكلام وأمراضه كذلك النويري<sup>(٢)</sup>، لقد تحدث عن بعض أمراض الكلام وعيوب اللسان، فمنها: العُقلة: وهي التواء اللسان عند الكلام، والحُبْسَةُ: تعذُّر النطق... والرَّثَّةُ: اتصال بعض الكلام ببعض دون إفادة، والطمطمة: أن يكون الكلام شبيهاً بكلام العجم... واللُّكْنَةُ: إدخال بعض حروف العرب في حروف العجم... وهي إبدال الهاء حاءً،

١- البيان والتبيين، ج ١، ص ١٤٤ - ١٤٦. "العيبي: العجز عن التعبير اللفظي بما يفيد المعنى المقصود. مادة عَيَّ. الحَصْر: ضيق الصدر، وعَيَّ في منطقه ولم يقدر على الكلام. مادة: حصر. المفحم: العاجز عن الحجَّة، مادة: فحم. الحَطَل: الأحمق، مادة: حطل. المسهب: أسهب فلان: صار يهذي من لدغ حية أو نحوها، مادة: سهب. المتشدد: خطيب أشدق جهير مفوَّه، مادة: شدق. المتفهيق: المنتطح في الكلام والمتوسع، مادة فهق. المهمار: المهذار، يقال: هو مهمار في كلامه، مادة: همر. الثرائر: الذي يكثر الكلام في تكلف وخروج عن الحد، مادة ثرثر. المكثائر: المهذار الكثير الكلام، مادة: كثر. الهمار: المهذار من يكثر في كلامه من الخطأ والباطل، مادة: همر وهذر. الهجر: الهديان والقبيح من القول، مادة: هجر. الهدر: تكلم الرجل بما لا ينبغي، مادة: هذر. الهديان: اضطراب عقلي مؤقت يتميز باختلاط أحوال الوعي، مادة: هذاه. التخليط: اختلط عقله فسد، مادة: خلط. تَلْقَاعَةٌ: العيبة: الكثير العيب للناس، مادة عاب. يتلَهِّع: تلهيع في كلامه: أفرط، مادة: لهع. التعير: الذي يخرج الكلام من أسفل حلقة، مادة: قعر. التعيب: قَعَبَ كلامه: تكلم بأقصى حلقة وفتح فاه، مادة: قعب. التمطيط: تمطط في الكلام: مَدَّهُ وَلَوَّنَ فيه، مادة: مطَّ. الجهورة: جهور فلان: رفع الصوت بالقول، مادة: جهر. التفخيم: فحَم المنطق: عظمه ورفع قدره، مادة فحَم: المعجم الوسيط.

٢- نهاية الأرب في فنون الأدب، النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب، تحقيق: مفيد قميحة و حسن نور الدين، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م. المجلد ٢، ج ٣، ص ٣٤٩-٣٥٢.

وانقلاب العين همزة... والحنئة: ضرب منها، والترخيم: حذف بعض الكلمة لتعذر النطق بها،  
واللثغة: إبدال ستة حروف غيرها، وهي الهمزة والراء والسين والقاف والكاف واللام... إلخ.

وتحدث ابن سيده في المخصص عن عيوب الكلام<sup>(١)</sup>، فهو معجم لغوي نفسي في أمراض  
الكلام. لقد حوى تقريباً كافة أنواع الأمراض الكلامية فيرجى العودة إليه لمن أراد المزيد.

ومن الأمراض اللغوية التي تحدث عنها مثلاً<sup>(٢)</sup>: الغن والغنة والأغن: الذي يخرج كلامه  
في لهاته وهو الساقط الخياشيم، وهي الغنة، والتهتهة: التواء في اللسان وفيها الهتهته وته ته حكاية  
التهته، والثغنة: رتة في اللسان وثقل، والظأظة: حكاية بعض كلام الأعلم الشفة الأهم الثنايا  
العليا، والثغنة: كلام الشيخ سقطت أسنانه فلم يفهم كلامه، والمقممة: المقامق: المتكلم بأقصى  
حلقة، وفيه مقممة، وكنب: كنب عليه لسانه: فلم ينطق. إلخ.

ومن العيوب التي يذكرها المبرد<sup>(٣)</sup> مايلي:

الاستعانة: هو أن يدخل في الكلام ما لا حاجة بالمستمع إليه ليصحح به نظماً أو وزناً  
إن كان في شعر، أو ليذكر به ما بعده إن كان في كلام منثور، والغمغمة: تسمع الصوت ولا يتبين  
لك تقطيع الحروف، والتمتمة: التردد في التاء. إلخ.

وأشار الثعالبي<sup>(١)</sup> كذلك إلى بعض العيوب اللسانية والكلامية، والعوارض التي تُعرضُ  
لألسنة العرب. فمن العيوب التي ذكرها مايلي:

١ - المخصص، ابن سيده، أبو الحسن علي بن اسماعيل، لا طبعة، بيروت: دار الكتب العلمية، لا تاريخ.  
المجلد الأول، السفر الثاني، باب الفصاحة، من الصفحة ١١٢-١٤٨.

٢- المصدر السابق، ص ١١٨-١٢٤.

٣- الكامل في اللغة والأدب، المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، تحقيق: محمد أبو الفضل ابراهيم والسيد شحاتة، لا  
طبعة، القاهرة: مطبعة نضمة مصر، لا تاريخ. ج ١، ص ٣٠، ج ٢، ص ٢٢١.

اللِّكْنَةُ والحِكْلَةُ: عُقْدَةٌ فِي اللِّسَانِ وَعُجْمَةٌ فِي الكَلَامِ، والفَأْفَاءُ: أَنْ يتردد فِي الفَاءِ، والتَّمْتَمَةُ أَنْ يتردد فِي التَّاءِ، واللفف: أَنْ يَكُونَ فِي اللِّسَانِ ثِقْلًا وانِعْقَادًا، واللِّيغُ: أَنْ لَا يُبَيِّنَ الكَلَامَ، واللَّجْلَجَةُ: أَنْ يَكُونَ فِيهِ عَيٌّْ وَإِدْخَالُ بَعْضِ الكَلَامِ فِي بَعْضٍ، والحَنْخَنَةُ: أَنْ يَتَكَلَّمَ مِنْ لَدُنْ أَنْفِهِ، ويقال: هِيَ أَنْ لَا يُبَيِّنَ الرَّجُلُ كَلَامَهُ فَيَحْنَحُنْ فِي حَيَاشِيَمِهِ. إلخ.

ومن العلماء المعاصرين الذين تحدثوا عن أمراض الكلام: المنصور<sup>(٢)</sup>، فقد تحدثت عن عيوب الكلام وطرق علاجه بشكل مفصل عند العلماء العرب القدامى، والسيد، والحمداني، وابن عيسى، ومنصور، وغيرهم كثير. ولقد كانوا يرددون ما قاله اللغويون العرب القدامى في هذا الجانب. ولكن الشيء الإيجابي الذي يذكر للعلماء المعاصرين أنهم استفادوا من تقدم الطب في معالجة بعض هذه الأمراض اللغوية عند الناس.

### ب : أسباب العيوب الكلامية

هناك ثلاثة أسباب رئيسية مهمة للعيوب الكلامية التي ذكرها اللغويون العرب القدامى، وهي كما يلي: لغوية نفسية، واجتماعية، وعضوية.

- 
- ١- فقه اللغة وسر العربية، الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن مُجَدِّد بن إسماعيل، تحقيق فائز مُجَدِّد، مراجعة إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٣م. ص ١١٠-١١١.
  - ٢- عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللغويين العرب، المنصور، وسمية، جامعة الكويت: حويليات كلية الآداب، الرسالة الثامنة والثلاثون، الحولية السابعة، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م. وانظر كذلك:
    - علم النفس اللغوي، السيد، ص ١٢٢-١٢٤.
    - علم نفس اللغة من منظور معرفي، الحمداني، ص ١٥٨.
    - محاضرات في علم النفس اللغوي، بن عيسى، حنفي، الطبعة الثانية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع: الجزائر، ١٩٨٠م. ص ٢٩٨-٣٠٧.
    - علم اللغة النفسي، منصور، عبد المجيد سيد أحمد، ص ٢٨١ وما بعدها.

## أولاً: الأسباب اللغوية النفسية:

### ١- العِيُّ والحَصْر:

يذكر الجاحظ<sup>(١)</sup>: أن من الأسباب اللغوية والنفسية لأمراض الكلام: "العِيُّ والحَصْر".  
وقديماً ما تَعَوَّدُوا بالله من شرهما، وتضرَّعوا إلى الله في السلامة منهما. وقد قال التَّمْر بن تُولب:

أَعِدْنِي رَبِّ مِنْ حَصْرٍ وَعِيٍّ      وَمِنْ نَفْسٍ أُعَالِجُهَا عِلَاجًا

وقال الهذلي:

وَلَا حَصْرٌ بِحُطْبَتِهِ      إِذَا مَا عَزَّتِ الحُطْبُ

وقال مَكِّي بن سَوادة:

حَصْرٌ مُسَهَّبٌ جَرِيءٌ جَبَانٌ حَيْرٌ      عِيٌّ الرِّجَالِ عِيٌّ السُّكُوتِ "

وسأل الله عز وجل موسى بن عمران - عليه السلام - حين بعثه إلى فرعونَ بإبلاغ رسالته، والإبانة عن حجته، والإفصاح عن أدلته، فقال حين ذكر العُقْدَةَ التي كانت في لسانه، والحُبْسَةَ التي كانت في بيانه: "واحلُّ عُقْدَةٍ مِنْ لِسَانِي يَفْهَمُهَا قَوْلِي"<sup>(٢)</sup>، وأنبأنا الله تعالى عن تعلق فرعونَ بكل سبب، واستراحته إلى كل شَعْبٍ، وتبَّهنا بذلك على مذهب كلِّ جاحد معاند، وكلِّ

١- البيان والتبيين، ج ١، ص ٣-١٢.

٢- سورة طه: ٢٧.

مُتَحَالٍ مَكَائِدَ، حِينَ خَبَّرَنَا بِقَوْلِهِ: "أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِنْ هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ"<sup>(١)</sup>، يريد فرعون أن يتفضّل على موسى عليه السلام بأنه أفصح منه وأفضل بيانا.

وقال موسى ﷺ: "وَأَخِي هَارُونَ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي"<sup>(٢)</sup>، وقال

تعالى: "وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي"<sup>(٣)</sup>، رغبة منه في غاية الإفصاح بالحجّة، والمبالغة في وضوح الدلالة، لتكون الأعناق إليه أمّيل، والعقول عنه أفهم، والنفوس إليه أسرع، وإن كان قد يأتي من وراء الحاجة، ويبلغ أفهامهم على بعض المشقة.

وضرب الله عز وجل مثلاً لِعِيٍّ اللسانِ ورداءةِ البيانِ، حين شبّه أهله بالنساء والولدان:

فقال تعالى: "أَوْ مَنْ يُنشَأُ فِي الْحِلْيَةِ وَهُوَ فِي الْخِصَامِ غَيْرُ مُبِينٍ"<sup>(٤)</sup>، أي في مخاصمة أعدائه لا يكاد يفهم قوله.

## ٢ \_ اللُّغَةُ:

اللُّغَةُ مرض لغوي يصيب بعض الناس، عامتهم وخاصتهم، ولهذا نرى الجاحظ<sup>(٥)</sup> قد أشار إليها، وتحدث عن وصف بها قائلاً: "ولما علم واصلٌ بنُ عطاءٍ أنّه ألثغُ فاحش اللُّغِ، وأن

١ - سورة الزخرف: ٥٢.

٢ - سورة القصص: ٣٤.

٣ - سورة الشعراء: ١٣.

٤ - سورة الزخرف: ١٨.

٥ - البيان والتبيين، ج ١، ص ١٤، ٢١-٢٢.

مخرج ذلك منه شنيع... أنه كان داعيةً مقالةً ورئيسَ نحلة. قال قطرب: أنشدني ضرار بن عمرو قول الشاعر في واصل بن عطاء:

ويجعل البرَّ قمحاً في تصرفه      وجانبَ الرءى حتى احتال للشعر  
ولم يُطقْ مطراً والقول يُعجله      فعادَ بالغيث إشفاقاً من المطر

قال وسألت عثمان البري: كيف كان واصل يصنع في العدد... والشهور؟ فقال: ما لي فيه قول إلا ما قال صفوان:

مُلَقَّنٌ ملهَمٌ فيما يُحاوله      جَمُّ خواطره جَوَابُ آفاق

وأنشدني ديسم قال: أنشدني أبو محمد اليزيدي:

وَحَلَّةُ اللَّفْظِ فِي الْبِئَاءَاتِ إِنْ ذُكِرَتْ      كَحَلَّةِ اللَّفْظِ فِي اللَّامَاتِ وَالْأَلْفِ

وَحَصَلَةُ الرَّأْيِ فِيهَا غَيْرُ خَافِيَةٍ      فَاعْرِفْ مَوَاقِعَهَا فِي الْقَوْلِ وَالصُّحُفِ "

ولقد حدا الأمر ببعضهم إلى أن طلق أزواجه، ومنهم أبو رمادة طلق امرأته حين وجدها لثغاء، وخاف أن تجيئه بولد ألثغ، فقال<sup>(١)</sup>:

لثغاء تأتي بحيفس ألثغ      تَمِيسُ فِي الْمَوْشِيِّ وَالْمَصْبَغِ

الحيفس: الولد القصير الصغير."

ويرى الجندي<sup>(١)</sup> أن اللثغة: "... قد يرثها الطفل عن آباءه، ويرثها من جيله ثم يرثها منه جيل آخر، حتى تصبح اللثغة سنةً فيهم، بل تكون صواباً في جيل المستقبل بينما هي نفسها في

١- البيان والتبيين، ج ١، ص ٥٧.

الجيل الأول كانت آفة نطقية محط ازدراء الناس واحتقارهم، والدليل على ذلك تحير علماء اللغة بين اللغة واللُّغَة ...، وابن سيده لا يدري أن المرمريس - وهو الداھية - لغة مستقلة عن المرمريت أم لُّغَة ... وقد يمكن أن تتسم شخصية عظيمة باللُّغَة فتقتدي بها الطبقات الأخرى المحيطة بها وتقلدها أولاً في تلك اللُّغَة، وبعد مرور زمن يصبح هذا الانحراف أو تلك اللُّغَة مقبولة، وهذا يشبه (المودة) التي تسري من أعلى المجتمع إلى أدناه".

وأكد هذا القول ابن خلدون<sup>(٢)</sup> بقوله: "إن المغلوب مُولَعٌ أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزِيَّته ونخلته وسائر أحواله وعوائده، والعامّة على دين الملِك، ولذلك ترى المغلوب يتشبهُ أبداً بالغالب في ملبّسه ومركبته وسلاحه في اتِّخاذها وأشكالها، بل وفي سائر أحواله...".

### ثانياً: أسباب اجتماعية

#### ١- الصَّمْتُ وَالْوَحْدَةُ (العُزْلَةُ):

يذكر الجاحظ<sup>(٣)</sup> أن الصمت عيب من عيوب الكلام، حيث يروي عن أبي عبيدة أنه قال: إذا أدخل الرجلُ بعضَ كلامه في بعض ألف، وقيل بلسانه لَقْفٌ، ويفسر الجاحظ السبب في هذا اللفف أن الإنسان إذا جلس وَحْدَهُ ولم يكن له من يكلمه، وطال عليه ذلك، أصابه لَقْفٌ في لسانه. وأنشد الراجز:

كَأَنَّ فِيهِ لَقْفًا إِذَا نَطَقَ مِنْ طُولِ تَحْبِيسٍ وَهَمٍّ وَأَرْقَى

---

١- اللهجات العربية في التراث، الجندي، أحمد علم الدين، لا طبعة، الدار العربية للكتاب: ليبيا-تونس، ١٩٧٨م. القسم الأول، ص ٣٥٦.  
 ٢- مقدمة ابن خلدون، ج ٢، ص ٥١٠-٥١١.  
 ٣- البيان والتبيين، ج ١، ص ٣٨.

وكان يزيد بن جابر قاضي الأزارقة بعد المَفْعَلِ، يقال له الصَّموت، لأنه لما طال صمته ثَقُلَ عليه الكلام، فكان لسانه يلتوي، ولا يكاد يُبين، من طول التفكير ولزوم الصَّمت.

### ثالثاً: أسباب عضوية:

#### ١- سقوط الأسنان:

يذكر الجاحظ<sup>(١)</sup> هنا أن سقوط بعض الأسنان يؤدي إلى الخطأ، وأن سلامة اللفظ من سلامة الأسنان، قال الشاعر:

قَلَّتْ قَوادِحُها وتَمَّ عديبُها      فله بذاك مَرِيَّةٌ لا تنكُرُ

ويروى "صَحَّتْ مَخارجُها وتَمَّ حروفُها". المَرِيَّةُ: الفضيلة. القادح: أكل يقع في الأسنان. والإنسان إذا تمت أسنانه في فمه، تَمَّتْ له الحروف، وإذا نقصت نقصت الحروف.

قالوا: ولم يتكلم معاويةً على منبر جماعةٍ منذ سقطت ثناياه في الطَّسْتِ. وقال أبو الحسن المدائني: لما شَدَّ عبدُ الملك أسنانه بالذهب قال: "لولا المنابر والنِّساء، ما باليتُ متى سقطت".

### ج: علاج العيوب النطقية:

هناك بعض التوجيهات العلمية والتدريبات العملية التي يذكرها الجاحظ وابن خلدون في هذا المضمار، للتغلب على المشاكل النطقية ومن هذه الإرشادات مايلي:

١- البيان والتبيين، ج ١، ص ٥٨-٦١.

## أولاً: المحاولة الجادة، والتدريب المستمر والتمرين والممارسة لإخراج الحروف على الصحة قدر المستطاع.

يقول الجاحظ<sup>(١)</sup>: رام أبو حذيفة إسقاط الراء من كلامه، وإخراجها من حروف منطقيه فلم يزل يكابد ذلك ويغالبه، ويناضله ويساجله، ويتأتى لستره والراحة من هُجنته، حتى انتظم له ما حاول، وأتسق له ما أمّل... وكانت لثغة مُجَّد بن شبيب المتكلم بالعين، فإذا حمل على نفسه وقوم لسانه أخرج الراء، فالمحاولة هنا هي خير دليل على تقويم النطق السليم.

ويقول الجاحظ<sup>(٢)</sup> في موضع آخر أيضاً، وذلك عندما عالج مشكلة اللثغة: "فأما التي على العين فهي أيسرهنّ، ويقال إن صاحبها لو جهد نفسه جهده، وأحدّ لسانه، وتكلف مخرج الراء على حقها والإفصاح بها، لم يك بعيداً من أن تجيبه الطبيعة، ويؤثر فيها ذلك التعهد أثراً حسناً... وكان إذا شاء أن يقول عمرو، ولعمري، وما أشبه ذلك على الصحة قاله، ولكنه كان يستثقل التكلف والتهيؤ لذلك، فقلت له: إذا لم يكن المانع إلا هذا العذر فليست أشك أنك لو احتملت هذا التكلف والتتبع شهراً واحداً أنّ لسانك كان يستقيم... فإذا حمل على نفسه، وقوم لسانه، أخرج الراء على الصحة، فتأتى له ذلك، وكان يدع ذلك استثقلاً. أنا سمعت ذلك منه".

ويقول أيضاً<sup>(٣)</sup>: "رأس الخطابة الطبع، وعمودها الدربة، وجناحها رواية الكلام، وحليها الإعراب، وبهاؤها تحير الألفاظ، والمحبة مقرونة بقلة الاستكراه".

١- البيان والتبيين، ج ١، ص ١٥.

٢- البيان والتبيين، ج ١، ص ٣٦-٣٧.

٣- البيان والتبيين، ج ١، ص ٤٤.

## ثانياً: سقوط جميع الأسنان

يقول الجاحظ<sup>(١)</sup>: "إن سقوط جميع الأسنان أصلح في الإبانة عن الحروف، منه إذا سقط أكثرها، وخالف أحد شطريها الشطر الآخر".

وعلاوة على ذلك، يقول<sup>(٢)</sup>: "لو عرف الزنجي فرط حاجته إلى ثنياه في إقامة الحروف، وتكميل آلة البيان، لما نزع ثنياه" و "أن سلامة اللفظ لسلامة الأسنان، فقال الأحنف بن قيس:

أنا ابنُ الزَّافِرِيَّةِ أَرْضَعْتَنِي      بِثَدْيٍ لَا أَجَدُّ وَلَا وَحِيمٍ

أَمْتَنِّي فَلَمْ تَنْقُصْ عِظَامِي      وَلَا صَوْتِي إِذَا جَدَّ الْخُصُومُ

قال: إنما عنى بقوله عظامي أسنانه التي في فمه، وهي التي إذا تمَّت تمت الحروف، وإذا نقصت نقصت الحروف".

وإن الجمع بين الطعام الحار والشراب البارد يؤدي الأسنان ويؤدي إلى سقوطها. يقول الجاحظ<sup>(٣)</sup> معقّباً على ذلك: "وكان سفيان بن الأبرد الكلبي كثيراً ما يجمع بين الحارّ والقارّ، فتساقطت أسنانه جُمع، وكان في ذلك كلّه خطيباً بيناً".

وقال أهل التجربة<sup>(٤)</sup>: "إذا كان في اللحم الذي فيه مغاررُ الأسنان تشميرٌ وقصر سَمَك، ذهب الحروفُ وفسدَ البيان. وإذا وجد اللسانُ من جميع جهاته شيئاً يقرعه ويصكّه، ولم يمرّ في

١- البيان والتبيين، ج ١، ص ٦١.

٢- المصدر السابق، ج ١، ص ٥٨-٥٩.

٣- المصدر السابق، ج ١، ص ٦١.

٤- المصدر السابق، ج ١، ص ٦١-٦٤.

هواءٍ واسعٍ المجال، وكان لسانه يملأ جَوْبَةً فيه، لم يضره سقوطُ أسنانه إلا بالمقدار المعتقَر، والجزء المحتَمَل".

"وقالوا: الدليل على أن من سقط جميعُ أسنانه أنَّ عِظَمَ اللسانِ نافِعٌ له، وقد ضرب الذين زعموا أن ذهاب جميع الأسنان أصلح في الإبانة عن الحروف من ذهاب الشطر أو الثلثين، في ذلك مثلاً".

إن علاج العيوب النطقية كما يرشدنا الجاحظ إليها: هو أنه من أراد أن يكون فصيحاً بليغاً بعيداً عن الخطأ والانحراف في الكلام، عليه أن يتحلَّى بالخطابة وعمودها الدُرْبَة وجناحها رواية الكلام. ويؤكد هنا على أهمية الدربة في الكلام والمران عليه، وأن يخرج الحروف على الصحة وألا يستسلم للهويناء، ويخلد إلى الخطأ، "فالعرب كانوا يُروون صبيانهم الأرجاز، ويعلمونهم المناقلات ويأمرونهم برفع اللسان، وتحقيق الإعراب لأن ذلك يفتق اللهاة ويفتح الجرم"، ثم يقول: "واللسان إذا كثرتقلبيه رق ولان، وإذا أقللتقلبيه، وأطلت إسكاته، جسا وغلظ"<sup>(١)</sup>.

وهذا ما يؤكده ابن خلدون أيضاً<sup>(٢)</sup> من أن المران والتدريب والحفظ والتكرار للكلام، هو خير طريق للتغلب على الصعوبات اللفظية، حيث يقول: "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها... ويقول في موضع آخر أيضاً: وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه...".

فالجاحظ وابن خلدون: يؤكدان على أن التكرار والتمرين والتدريب والحفظ لكلام العرب، يُعرب اللسان ويزيده فصاحة، ويُبعده عن الصمت واللحن وفساد اللسان.

١- المصدر السابق، ج١، ص٦٢، ٢٧٢.

٢- مقدمة ابن خلدون، ج٣، ص١٠٢١، ١٢٨٩، وانظر كذلك الصفحات: ١٢٥٨ و ١٢٩١.

وهذا ما تؤكده الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة، من أن المحاكاة والتمرين والتدريب على النطق السليم والصحيح، هو الأسلوب الأنفع في اكتساب اللغة بطلاقة<sup>(١)</sup>.

## الخاتمة

اتضح لنا من خلال هذا العرض، أن اللغويين العرب القدامى بحثوا موضوعات علم اللغة النفسي بشكل دقيق وأصيل، ومن هذه الموضوعات مثلاً: الفكر واللغة، واللغة توقيف أم اصطلاح، واكتساب اللغة، ولغة الحيوانات، ولغة الإشارات والرموز، وأمراض الكلام وأسبابها وعلاجها، ولقد كانت آراء العلماء العرب مؤثرة جداً في آراء علماء اللغة المحدثين، الذين تحدثوا عن هذا الموضوع المهم، ولقد أجرى الغربيون التجارب والبحوث وأكدوا ما قاله العلماء العرب من دون أن ينسبوا هذه المعلومات إليهم، فعلى سبيل المثال: نظريات اكتساب اللغة ما هي إلا تكرار لما قاله علماء العربية القدامى، وإن هذا العلم لم يكن جديداً عليهم، أو أنه وليد القرن العشرين، كما يرى بعض العلماء العرب المعاصرين وغيرهم من الأجانب، وإن علماء اللغة في الغرب ساروا على منوال العرب في هذا الميدان، وإن لم يشيروا صراحة إلى تلك الجهود اللغوية العربية القديمة، أو يذكرونها بشيء من هذا، وهذا هو ديدنهم عادة، ولذلك يحق لنا أن نقول: إن اللغويين العرب القدامى لم يسبقوا اللغويين الغربيين إلى دراسة هذه الموضوعات اللغوية النفسية فحسب، بل وكان تأثيرهم واضحاً في آرائهم وأفكارهم عن اللغة. وبذلك فقد حازوا قصب السبق في هذا المجال، وكانوا رواد هذا العلم بلا منازع.

ويمكننا الآن - من جهة ثانية - أن نعري آراء وأفكار تشومسكي من الأصالة والابتكار، وأن نعيدها وننسبها إلى مؤصليها ومبتكريها من اللغويين العرب القدامى، وإن ما جاء

١ - في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب، المرجع السابق. انظر، الفصل الخامس.

به تشومسكي من أفكار جديدة في علم اللغة يرجع الفضل فيها إلى العلماء العرب القدماء، الذين أصَّلوا تلك الأفكار ونشروها في مؤلفاتهم الخالدة والشاهدة على ذلك، وإنه تأثر بأفكارهم بطريقة غير مباشرة، وذلك من خلال الترجمة<sup>(١)</sup>. أضف إلى ذلك أن تشومسكي يهودي الأصل، واللغة العبرية لغته الأولى، وهو ضليع بها، ولقد كتب رسالته للماجستير عن الصيغ الصرفية في العبرية ١٩٥١م<sup>(٢)</sup>، وإن أباه عالم باللغات السامية كذلك، وكُتِبَت قواعد اللغة العبرية من نحو وصرف وبلاغة وعروض وغيرها على هيئة النحو العربي، فقد حذا علماء اللغة اليهود حذو علماء اللغة العرب في علومهم اللغوية، ولم يخرجوا عنها البتة<sup>(٣)</sup>. ولقد كانت اللغة العربية لغة رسمية في جامعة باريس في القرن الرابع عشر الميلادي، وترجمت الكتب اللغوية العربية القديمة إلى اللغة العبرية واللغات الأوربية الأخرى<sup>(٤)</sup>، ولقد تأثر تشومسكي كما يعترف بنفسه بالمدرسة الفرنسية في القرن السابع عشر الميلادي، التي كانت تدعى بالباب العالي (Royal Port)<sup>(٥)</sup>، ومن أعلام

---

١ - نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي: المرجع السابق.

- تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي، المرجع السابق .

2- Chomsky, N, Morphophonemics of Modern Hebrew, Mimeographed Unpublished Master's Thesis, University of Penna., Philadelphipha, U,S,A., 1951.

٣ - دروس اللغة العبرية، كمال، ربحي. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٢م. ص ٤٦-٥٠.

- قواعد اللغة العبرية، عليان، سيد سليمان. لا طبعة، الرياض: النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م. انظر باب الجملة مثلاً.

- اللغة العبرية قواعد ونصوص. راشد، سيد فرج. لا طبعة، الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٩٣م. انظر المقدمة، والباب السابع.

4 - Robins, R, H, A Short History of Linguistics, London: Longman, 1984. Pp.75-99.

- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث: الموسى، ص ٥٤-٥٥.

5 - Chomsky, N. Cartesian Linguistics: a Chapter in the History of Rationalist Thought, New York: Harper and Row, 1966.

هذه المدرسة الفيلسوف ديكارث الذي تأثر تشومسكي بأفكاره المنطقية كثيراً، وديكارث تتلمذ على أفكار الفيلسوف العربي المسلم ابن رشد في الأندلس (انظر أعلاه: الفكر واللغة: فقرة: ثانياً وثالثاً)، وعلاوة على ذلك، لقد تأثر تشومسكي بـ: فون همبولت، وفون همبولت هذا تأثر بالمستعرب سلفستر دي ساسي الذي كان ضليعاً بالعربية<sup>(١)</sup>.

كما تأثر تشومسكي بمفهوم الفكر واللغة عند ابن خلدون، وذلك من خلال نظريته الخاصة إلى اللغة، لأن الإنسان يتميز عن الحيوان بالفكر والذكاء، وهذا ما عبر عنه تشومسكي من الإنسان يختلف عن الحيوان بقدرته على التفكير والذكاء، وبقدرته على اللغة، التي هي أهم الجوانب الحيوية في نشاط الإنسان.

وقال بعض علماء العربية القدامى بأن اللغة توقيف وإلهام من الله سبحانه وتعالى "وعلم آدم الأسماء كلها"، وقال بعضهم: بأنها اصطلاحية. أما علماء اللغة في العصر الحديث قالوا: بأنها اصطلاحية أو تواضعية، بمعنى أن الناس هم الذين يتفقون فيما بينهم على تسمية الأشياء ووضع المصطلحات اللغوية لها.

أما ظاهرة اكتساب اللغة (الأم والأجنبية): لقد تحدث اللغويون العرب القدامى عنها، عند الأطفال والكبار، ويُطلق على هذه الظاهرة - في اللغة المرحلية أو الوسطى "Interlanguage" - اسم "التَحَجُّر Fossilization": وهو أن الكبير لا يستطيع أن يكتسب اللغة الثانية بشكل صحيح مهما حاول ذلك.

---

١ - نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث: الموسى، ص ٥٤-٥٥.

وبَيَّنَّ لنا الجاحظ تأثير اللغة الأم في اكتساب وتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية في المراحل المتأخرة من العمر عند المتعلمين الأجانب، وهذا ما يؤكد براون بقوله: " إن الدارسين بعد سن البلوغ لا يصلون إلى نطق طبيعي للغة الأجنبية في الأغلب الأعم".

وإن نظريات اكتساب اللغة عند الإنسان تؤكد ما قاله العلماء العرب القدامي، وهي كمايلي:

النظرية السلوكية في علم اللغة النفسي الحديث تؤكد ما قاله ابن فارس في هذا المجال: من أن الطفل يكتسب اللغة بالسمع والتلقين والتدريب والمران، ويعتمد على التقليد اعتماداً كلياً.

والنظرية المعرفية الفطرية في علم اللغة النفسي الحديث التي يتزعمها تشومسكي ترى رأي ابن خلدون وتأخذ به: وهو أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وأن اكتسابها فطرة وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته.

والنظرية الوظيفية في علم اللغة النفسي الحديث تُولي المعنى والوظائف الاتصالية للغة أهمية كبيرة في اكتساب اللغة، وهذا ما عرضه الجرجاني في نظرية النظم، والتي تدل على تأثير الجرجاني - بل وتفوقه - على تشومسكي في عرضه لنظرية النظم، والتي تعني معرفة معاني النحو وأحكامه، بينما يعدها تشومسكي معرفة بقواعد اللغة (النحو) فقط، ويطلق عليها اسم الكفاية، ومما يؤكد لنا رأي الجرجاني وشموليته ما قاله ريتشارد وروجرز حينما انتقدا تشومسكي في تعريف الكفاية: إن الكفاية تعني المعرفة بقواعد اللغة والقدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً ومقبولة اجتماعياً.

ولقد أصَّل الجرجاني فكرة البنية العميقة والبنية السطحية في نظرية النظم، وأنه كان يهتم بالمعنى اهتماماً بالغاً وليس باللفظ الذي هو تبع للمعنى، ولقد عاب على الجاحظ هذه

النظرة السطحية للغة، عندما أغفل ظاهرة المعنى وانتصر للفظ انتصاراً عظيماً. وهذا ما فعله تشومسكي في حديثه عن البنية السطحية والبنية العميقة.

فنظرية النظم عند الجرجاني تبحث في المعنى بشكل أساسي وتوليه أهمية كبرى في الجملة، وأن اللفظ تبع ومفسر له، وهذا ما عناه تشومسكي بالبنية العميقة التي هي الأساس في الجملة، وأن البنية السطحية هي المترجمة لها على صيغة الألفاظ الظاهرة.

ولقد تحدث اللغويون العرب القدامى عن تعليم الحيوانات، ولقد درّبوها ورؤّضوها وعلموها - كالحمام، والعصفور، والزنايير، والجوارح: كالدّب، والأسد، والحُمُرَ الإنسانية، والحيوانات العجم: من الماشي، والطيّار - مفردات من الكلام والأفعال يستغرب ندورها، ولقد استفاد الغربيون من هذه التجارب وطبقوها في مجتمعاتهم مستفيدين من تجارب العرب السابقة.

وتحدث العلماء العرب القدامى عن لغة الإشارة للمعاقين والأصحاء، وقسموها إلى قسمين: إشارة عضوية: كعقد اللسان ومنعه من الكلام مؤقتاً، وإشارة أدبية: باليد وبالرأس وبالعين وبالحاجب وبالمنكب، وبالثوب وبالسيّف. ومن العلماء الغربيين والعرب المعاصرين الذين تناولوا هذه الظاهرة فيجوتسكي والحمداني اللذين تحدثا عن لغة الصم البكم والإشارات.

وتناول اللغويون العرب القدامى أمراض الكلام: كالعيّ والحَصْر، واللُّثْغَة وغيرها، وأسباب هذه الأمراض: من لغوية نفسية واجتماعية وعضوية وطرق علاجها: بالتدريب والتمرين والمحاكاة وغيرها من طرق نافعة، واقتفى أثرهم علماء اللغة في العصر الحديث. وبالله التوفيق.

## المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- أسس تعلم اللغة وتعليمها، براون، دوجلاس، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.
- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، خرما، نايف، الكويت: عالم المعرفة، ١٣٩٨هـ.
- الأمن الإيراني يصطاد طائراً يتجسس على "نطنز النووي"، ستار كريمي، صحيفة عكاظ السعودية، (الثلاثاء ٢٢/١٠/١٤٢٩هـ) - ٢١/أكتوبر/٢٠٠٨ العدد: ٢٦٨٣، الموقع الإلكتروني:
- <http://www.okaz.com.sa/okaz/osf/20081021/Con20081021235108.htm>
- البيان والتبيين، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (٢٥٥هـ)، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، الطبعة السابعة، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٩٩٨م.
- تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. جاسم، جاسم علي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون، ٢٠٠٩م. ص ٦٩-٨٢.
- التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج ١، م ٣٣، ربيع الآخر، ١٤٢٦هـ.
- تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (٣١٠هـ)، هذبه وقربه وخدمه: صلاح عبد الفتاح الخالدي، خرج أحاديثه: ابراهيم محمد العلي، الطبعة الأولى، دمشق: دار القلم، بيروت: دار الشامية، ١٩٩٧م.
- التفسير المنير في القعيدة والشريعة والمنهج، الزحيلي، وهبه، الطبعة الأولى، بيروت: دار الفكر المعاصر، دمشق: دار الفكر، ١٩٩١م.

- التفكير واللغة، تأليف: ل.س. فيجوتسكي، تقديم: لوريا ليونيف. برونر، تعقيب: جان بياجيه، ترجمة: دكتور طلعت منصور، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م.
- الحيوانات تكذب: سبحان الله. الكحيل، عبد الدائم، موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، البريد الإلكتروني: [www.kaheel7.com](http://www.kaheel7.com). الموقع الإلكتروني:  
[http://55a.net/firas/arabic/index.php?page=show\\_det&id=1820&select\\_page=5](http://55a.net/firas/arabic/index.php?page=show_det&id=1820&select_page=5)
- الحيوان، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (٢٥٥هـ)، وضع حواشيه: مُجَّد باسل عيون السود، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣م.
- الخصائص، ابن جني، أبو الفتح عثمان (٣٩٢هـ)، تحقيق: مُجَّد علي النجار، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٥٢م.
- دراسة في علم اللغة الاجتماعي، جاسم، زيدان علي، مراجعة وتدقيق زيد علي جاسم و جاسم علي جاسم، الطبعة الأولى، كوالا لمبور: بوستاك أنتارا، ١٩٩٣م.
- دروس اللغة العبرية، كمال، ربحي، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٢م.
- دلائل الإعجاز، الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن مُجَّد (٤٧٤هـ)، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود مُجَّد شاكر، لا طبعة، القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، لا تاريخ.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الألوسي، محمود شكري البغدادي (١٢٧٠هـ)، لا طبعة، بيروت: دار إحياء التراث العربي، لا تاريخ.
- سر الفصاحة، الخفاجي، أبو مُجَّد عبدالله بن مُجَّد بن سعيد بن سنان الحلبي (٤٦٦هـ)، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٢م.

- الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ابن فارس، أبوالحسين أحمد ابن فارس بن زكريا (٣٩٥هـ)، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧م.
- علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، السعران، محمود، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٢م.
- علم اللغة الاجتماعي: نشأته وموضوعه، جاسم، زيدان علي، مجلة الدراسات العربية والإسلامية، بروني دار السلام، المجلد ٣، العدد ٣، نوفمبر ١٩٩٢.
- علم اللغة النفسي، العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم، الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، ١٤٢٧هـ ٢٠٠٦م.
- علم اللغة النفسي، منصور، عبد المجيد سيد أحمد، الطبعة الأولى، الرياض: عمادة شؤون المكتبات: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢م.
- علم نفس اللغة من منظور معرفي، الحمداني، موفق، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.
- علم النفس اللغوي، السيد، محمود أحمد، الطبعة الثانية، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٥-١٩٩٦م.
- علم النفس اللغوي، عطية، نوال محمد، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٥م.
- عون المعبود على شرح سنن أبي داود، الصديقي، محمد أشرف بن أمير بن علي بن حيدر، طبعة مراجعة ومدققة: محمد ناصر الدين الألباني، اعتنى به: أبو عبدالله النعماني الأثري، الطبعة الأولى، دار ابن حزم، المجلد الثاني، ٢٠٠٥م.
- عيوب الكلام دراسة لما يعاب في الكلام عند اللغويين العرب، المنصور، وسمية، جامعة الكويت: حوليات كلية الآداب، الرسالة الثامنة والثلاثون، الحولية السابعة، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦م.

- عيون الأخبار، ابن قتيبة، أبو مُجَدِّد مسلم بن قتيبة الدينوري (٢٧٦هـ)، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.
- فقه اللغة وسر العربية، الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن مُجَدِّد بن اسماعيل (٤٢٩هـ)، تحقيق فائز مُجَدِّد، مراجعة إميل بديع يعقوب، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي: بيروت، ١٩٩٣م.
- في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب، جاسم، جاسم علي، الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إيه. إيس. نوردين. ٢٠٠١م.
- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث مدخل، الوعر، مازن، الطبعة الأولى، دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ١٩٨٨م.
- قواعد اللغة العبرية، عليان، سيد سليمان، لا طبعة، الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.
- الكامل في اللغة والأدب، المبرد، أبو العباس مُجَدِّد بن يزيد (٢٨٥هـ)، تحقيق: مُجَدِّد أبو الفضل ابراهيم والسيد شحاتة، لا طبعة، القاهرة: مطبعة نهضة مصر، لا تاريخ.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر (٥٣٨هـ)، تحقيق وتعليق ودراسة: عادل أحمد عبد الموجود وعلي مُجَدِّد معوض، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٨م.
- اللغة العبرية قواعد ونصوص، راشد، سيد فرج، لا طبعة، الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٩٣م.
- اللهجات العربية في التراث، الجندي، أحمد علم الدين، لا طبعة، الدار العربية للكتاب: ليبيا-تونس، ١٩٧٨م.
- محاضرات في علم النفس اللغوي، بن عيسى، حنفي، الطبعة الثانية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع: الجزائر، ١٩٨٠م.

- المخصص، ابن سيده، أبو الحسن علي بن اسماعيل (٤٥٨هـ)، لا طبعة، بيروت: دار الكتب العلمية، لا تاريخ.
- مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودر، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبد الله. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٠هـ.
- مروج الذهب ومعادن الجوهر، المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي (٣٤٦هـ)، شرحه وقدم له: مفيد مُجَّد قميحة، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م.
- المزهري في علوم اللغة وأنواعها، السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين (٩١١هـ)، شرحه وضبطه وصححه: مُجَّد أحمد جاد المولى وغيره، لا طبعة، بيروت: دار الجيل و دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لا تاريخ.
- المستطرف في كل فن مستظرف، الأبيشهي، شهاب الدين بن مُجَّد (٨٥٠هـ)، حققه وقابله على عدة نسخ وقدم له: عبد الله أنيس الطباع، بيروت: دار القلم، ١٩٨١م.
- المعجم الوسيط، ابراهيم مصطفى وآخرون، الطبعة الثانية، استانبول: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٧٢م.
- مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون، عبد الرحمن بن مُجَّد (٨٠٨هـ)، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، لا تاريخ.
- الموسوعة القرآنية الميسرة، الزحيلي، وهبة، وآخرون، الطبعة الثالثة، دمشق: دار الفكر، بيروت: دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٤.
- النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، الراجحي، عبده علي، لا طبعة، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.
- نظريات التعلم: دراسة مقارنة، غازدا، جورج وكورسيني، ريموند، ترجمة علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، الكويت: عالم المعرفة، ١٤٠٤هـ.

- النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، العصيلي، عبدالعزيز بن ابراهيم، الرياض: مطابع التقنية للأوفست، ١٤٢٠ هـ ١٩٩٩ م.
- نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. جاسم، جاسم علي، وجاسم، زيدان علي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. ٢٠١٠ م. الصفحات. ١-١٨.
- نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، جاسم، جاسم علي، و جاسم، زيدان علي، مجلة التراث العربي، العددان ٨٣-٨٤، السنة الحادية والعشرون، أيلول ٢٠٠١ م.
- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث: الموسى، نهاد، لا طبعة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠ م.
- نهاية الأرب في فنون الأدب، النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب (٧٣٣هـ)، تحقيق: مفيد قميحة و حسن نور الدين، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤ م.

- Abu Deeb, Kamal, Al-Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background, Ph.D, Thesis, Oxford University, England, 1971.
- Chomsky, N, Morphophonemics of Modern Hebrew, Mimeographed Unpublished Master's Thesis, University of Penna., Philadelphia, U,S,A., 1951.
- = = =, Syntactic Structures, The Hague: Mouton, 1957.
- = = =, Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass.: M, I, T, Press, 1965.
- = = =, Cartesian Linguistics: a Chapter in the History of Rationalist Thought, New York: Harper and Row, 1966.
- = = =, "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", Language, 35, 1959.
- = = =, Language and Problem of Knowledge: The Mangua Lectures. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1988.
- Foss, D. J. and Hakes, D. Psycholinguistics: An Introduction to the Psychology of Language. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1978.
- Gleason, J. and Ratner, N. "An Introduction to Psycholinguistics: What do language Users Know". In J. Gleason and N. Ratner (Eds.), Psycholinguistics. 1993.
- Greene, J., Psycholinguistics Chomsky and Psychology, Britain: Richard Clay Ltd., 1973.

- Jassem, Jassem Ali. Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach. Kuala Lumpur: A.S.Noordeen, 2000.
- Langer, S., Philosophy in a New Key. New York: The New American Library, 1954.
- Richards, J.; Platt, J.; and Platt, H. Longman Dictionary of Language & Teaching and Applied Linguistics, 2nd edition, Essex, UK: Longman. 1992.
- Robins, R, H, A Short History of Linguistics, London: Longman, 1984.
- Skinner, B. F. Verbal Behavior, New York: Appleton Century Crofts, 1957.
- Steinberg, D. An Introduction to Psycholinguistics, New York: Longman, 1993.

## الفصل الثاني

تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني

في نظرية تشومسكي

للباحث/ جاسم علي جاسم

\* بحث محكم نشر في مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة  
والعشرون، ٢٠٠٩م، الصفحات: ٦٩-٨٢.

ملخص البحث

إن الهدف من هذا البحث هو بيان تأثير النحو العربي - بطريقة غير مباشرة - في نظرية علم اللغة لدى تشومسكي، التي يعدها من بنات أفكاره، ولم يشأ يذكر أي أثر للنحاة العرب في شيء من هذا مطلقاً، لذلك يحاول هذا البحث جاهداً أن يبرز الخطوط الرفيعة والرئيسة التي تثبت تأثير تشومسكي بالنحو العربي، وذلك من خلال اللغة العبرية وترجمتها للغات الأوروبية في العصور الوسطى، أو العصر الأندلسي الذي كان يعد العصر الذهبي للغة العبرية. وأن يسלט الضوء قليلاً على البنية العميقة والسطحية عند الجرجاني ومدى تأثير تشومسكي بها.

### تمهيد

إن للخليل بن أحمد الفراهيدي مدرسة أصيلة في النحو العربي اتخذت من البصرة مقراً لها في ذلك الزمان النجيب، وأشرقت أنوارها المبينة في أرجاء المعمورة، وتعلمذ على يديه الكثير من الطلاب وأولهم وأنجبهم سيبويه، ومالبت تلك المدرسة، وبعد أن خبت نارها ردهاً من الزمان، حتى أنجبت في هذا العصر عالماً لغوياً يهودياً عمل على إشعال النار من تحت الرماد مرة أخرى للنحو العربي، ليهتدي به العالم ويطبقه على لغاته المختلفة، ولكن هذه المرة على خلاف السابق، فإن النحو العربي يُدرّس باللغة الإنجليزية، وعلى يدي أشهر عالم لغة في العصر الحديث، والذي أحدث زلزالاً لغوياً في النحو الإنكليزي ألا وهو نوم تشومسكي.

فإن كثيراً من العلماء أخذ نظريته على أساس أنها من اختراع العقل اللغوي الغربي، ولكن الحق مهما عُطّي ووُري وحُجِبَ عن البيان لا بد أن ينجلي يوماً ما، ويسمو عالياً ويعود إلى أهله مهما طال الزمان، ومن أبناء اللغة العربية من يسهرون على رد الحق إلى نصابه، وأن يُصوبوا الحقيقة لتظهر ناصعة حتى لا تُعمى على الكثيرين من أبنائها وغيرهم، فهذا هو تشومسكي يعيد للعربية بريقها وبهاءها وجمالها وعزّها ورونقها بثوب جميل على أهلها وعلى غير أهلها، وليطبقها

على اللغة الإنجليزية، ومن خلالها تُطبق على لغات العالم أجمع. كيف هذا؟ وعلى أي أساس يُبنى؟  
الجواب:

إن تشومسكي عالم لغوي يهودي، وإن أباه عالم لغوي كذلك، وله اطلاع على اللغات السامية كالعربية والعبرية وغيرها<sup>(١)</sup>، ولقد كتب تشومسكي رسالته للماجستير عن الصيغ الصرفية في العبرية<sup>(٢)</sup>، والأكثر أهمية من ذلك، لقد قام اللغويون اليهود في الأندلس بكتابة قواعد لغتهم نحويًا وصرفيًا على طريقة النحو العربي، فكان النحو العبري صورة طبق الأصل عن النحو العربي، والذي صيغ على هيئة النحو العربي، ومن ثم ترجم إلى اللغة العبرية واللغات الأوربية على أيدي علماء اللغة اليهود في العصر الأندلسي<sup>(٣)</sup>، وكانت اللغة العربية وعلومها من نحو وصرف وبلاغة وغيرها تُدرّس بشكل رسمي ومعتمد في جامعة باريس في القرن الرابع عشر<sup>(٤)</sup>، وتسربت هذه المعلومات إلى المدرسة الفرنسية في القرن السابع عشر التي كانت تسمى بالباب العالي (Royal-Port)، وعلم اللغة المنطقي الديكارتي (Cartesian Linguistics...)، واستفادت هذه المدرسة الفرنسية من النحو العربي ومدارسه والتي تأثر بها تشومسكي كما يعترف بنفسه بما<sup>(٥)</sup>، فتجد في النحو العربي ظاهرة

1 – Barsky, R, F, Noam Chomsky: A Life of Dissent, MIT Press, (Rev, by Murphy, University College Dublin,) 1997 May 7, 97, linguist@linguistlist.org).

2– Chomsky, N, Morphophonemics of Modern Hebrew, Mimeographed Unpublished Master's Thesis, University of Penna., Philadelphia, U,S,A., 1951.

٣ - دروس اللغة العبرية: كمال، رنجي - بيروت - عالم الكتب، ١٩٨٢ م. ص ٤ .

- قواعد اللغة العبرية: عليان، سيد سليمان - الرياض - النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود - لا طبعة، ٢٠٠٠ م. انظر، المقدمة.

4– Robins, R, H, A Short History of Linguistics, London: Longman, 1984. pp.75; 96-99.

5– Chomsky, N. Cartesian Linguistics: a Chapter in the History of Rationalist Thought, New York: Harper and Row, 1966.

التقديم والتأخير والتأويل والحذف والزيادة وغير ذلك من الظواهر النحوية العربية<sup>(١)</sup>، وهذه الظواهر اللغوية معروفة لدى تشومسكي وطبقها على اللغة الإنجليزية<sup>(٢)</sup>، ووجد لها صدى مدوياً في الآفاق في تلك الفترة الراكدة لغوياً، فعمل على إحياء اللغة الإنجليزية، وأحدث زلزاله العربي فيها، وأعاد بناءها من جديد من خلال الظواهر النحوية العربية الجديدة عليها، وذلك من خلال التقديم والتأخير والتأويل الذي لم يُعرف في النحو الإنجليزي من قبله، وجاء به من البصرة بنياً يقين، فعمل على زلزلة النحو الإنجليزي القديم وطبق الظواهر النحوية العربية عليه، وسار على منواله كل لغويي العالم تقريباً عرباً وغير عرب<sup>(٣)</sup>، وقبل البدء بعرض آراء المعارضين والمؤيدين لنظرية تشومسكي، يجب علينا أن نمهد قليلاً للنظرية التحويلية لتعرف عليها بشكل موجز وبسيط.

إن النظرية التحويلية ذاتها نظرية حديثة نشأت في الخمسينات، فلقد كان أول ظهورها سنة ١٩٥٧م عندما نشر اللغوي الأمريكي نوم تشومسكي كتابه المشهور "التركيب النحوية Syntactic Structures"، ثم تبعه عديد من اللغويين الذين طوروا نظرية تشومسكي أو أعطوها أشكالاً جديدة. طريقة النظرية التحويلية في سرد حقائق اللغة طريقة جديدة تخالف الطريقة التقليدية للنحويين، فهي طريقة تشبه معادلات الكيمياء أو متطابقات الجبر، فكلما ألف المرء هذه الطريقة شبه الرياضية، ازداد تفهمه لهذه النظرية وخف تعقدها بالنسبة له<sup>(٤)</sup>.

١ - قواعد اللغة العربية: عليان، سيد سليمان - المرجع السابق. انظر الجملة العربية.

2- Chomsky, N. Cartesian Linguistics...1966. Op. Cit.

- Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass.: M, I, T, Press, 1965.

٣ - قواعد تحويلية للغة العربية: الخولي، مُجدد علي - الرياض - دار المريخ للنشر - الطبعة الأولى، 1981م.

- Isenberg, H, Der Begriff "Text" in Der Sprachtheorie, ASG-Bericht Nr, 8, Berlin, 1968.

- Culicover, P, W, Wasow, T, and Akmajian, A, (eds.), Formal Syntax, Academic Press Inc, New York, 1977.

٤ - قواعد تحويلية للغة العربية: الخولي، مُجدد علي - المرجع السابق. ص ١٨-١٩.

والقواعد التحويلية هي: أن أية قواعد تعطي لكل جملة في اللغة تركيباً باطنياً وتركيباً ظاهرياً وتربط بين التركيبين بنظام خاص يمكن أن تكون قواعد تحويلية ولو لم تصف نفسها بهذا الوصف. إن وصف العلاقة بين التركيب الباطني والتركيب الظاهري يسمى تحويلاً أو قانوناً تحويلياً. والعلاقة بين التركيبين تشبه عملية كيميائية يتم التعبير عنها بمعادلة أحد طرفيها المواد قبل تفاعلها والطرف الآخر هو الناتج بعد التفاعل. إن التركيب الباطني يعطي المعنى الأساسي للجملة، وهذا التركيب هو تركيب مجرد وفرضي يتوقف عليه معنى الجملة وتركيبها بعد أن تصبح تركيباً ظاهرياً، وبذلك يكون التركيب الظاهري حقيقة فيزيائية ملموسة ونستعمله إذا تكلمنا أو كتبنا...<sup>(١)</sup>.

وبعد هذا التقديم الوجيز لنظرية تشومسكي يجب علينا أن نعرض لآراء المعارضين والمؤيدين لها.

### آراء المعارضين لفكرة تأثير تشومسكي بالنحو العربي

يرى المعارضون أن تشومسكي لم يتأثر بالنحو العربي في نظريته سواء أكان بطريقة مباشرة أم غير مباشرة، ومنهم: الوعر والمتوكل وحسان والمزني.

أولاً: يقول الوعر<sup>(٢)</sup>: "إنه لا غرابة أن نرى عالماً لسانياً أمريكياً معاصراً هو نوم تشومسكي يقف وقفة دهشة وعجب من التراث العربي اللغوي (النحوي والدلالي)، عندما قرأ

<sup>١</sup> - وللמיד انظر، قواعد تحويلية للغة العربية: الخولي، مُجد علي - المرجع السابق. ص ٢١ وما بعدها.

<sup>٢</sup> - قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث مدخل: الوعر، مازن - دمشق - دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر - الطبعة الأولى، ١٩٨٨ م. ص ٣٥٩ - ٣٦١.

وعلق على عمل لسانيّ كنتُ قد تقدمت به كرسالة للدكتوراه. ففي رسالة بعثها إليّ في ٢٦ نيسان ١٩٨٢ قال فيها:

"إنه من الواضح أن هذه الدراسة هي دراسة جدية ورائعة ومهمة، فقد غطت منطقة واسعة من البحث اللساني وشملت أفكاراً هامة جداً، لقد دهشت بشكل خاص من تلك التعليقات اللغوية التي وردت في ثنايا هذه الدراسة والتي كان قد قالها العرب القدامى. إن هذا وحده يجعل هذه الدراسة إسهاماً قيماً جداً لتطوير الدراسات اللسانية الغربية بغض النظر عن العمل اللساني المطبق على التراكيب العربية والذي يبدو مهماً جداً".

ثانياً: ومن خلال حديث شخصي<sup>(١)</sup> مع الباحث الدكتور أحمد المتوكل أستاذ الدلائيات الحديثة في قسم اللغة الفرنسية في جامعة مُجَّد الخامس في الرباط كان قد قال لي: بأنه أرسل رسالة الدكتوراه التي وضعها والتي تدور حول النظرية الدلالية عند العرب القدامى إلى عالم اللسانيات الأمريكي تشومسكي، وقد كان تعليق تشومسكي عليها (في رسالة بعثها إلى الدكتور المتوكل) بأن ما قاله العرب القدماء في حقل الدلائيات يعد فكراً فلسفياً عميقاً لا بد من الأخذ به في الفكر الدلالي المعاصر، وقد وعد تشومسكي المتوكل بأنه سيعتمد هذه النظرية في الأعمال التي سيقوم بها في المستقبل".

ثالثاً: ومن الباحثين الذين لا يرون صلة بين النحو العربي وتشومسكي الدكتور تمام حسان، فقد عُرف الدكتور حسان بدراساته عن أصول التنظير النحوي العربي في كتبه المتعددة، ولم يذكر في أي منها، فيما أعلم (نقلاً عن المزيني)، تشابهاً بين النحو العربي والنظرية التوليدية، بل إننا نجد في بحث منشور في الكتاب سالف الذكر عنوانه "إعادة وصف اللغة العربية ألسنياً" (ص ص

١ - قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث مدخل: الوعر، مازن- المرجع السابق. ص ٣٥٩-٣٦١.

١٨٤-١٤٥) يستعرض المدارس النحوية العربية المعروفة، ثم يعرض تطبيقاً "النموذج النحو التوليدي على اللغة العربية مأخوذاً من كتاب تشومسكي Aspects"، وفي ختام عرضه للكيفية التي ينطبق بها النموذج التحويلي على اللغة العربية يقول: "وهكذا يبدو أن النموذج التحويلي يمكن أن يطبق على اللغة العربية، ويمكن للغة العربية أن يعاد وصفها ألسنياً من خلاله" (ص ١٨٤)<sup>(١)</sup>.

رابعاً: يرى المزيبي<sup>(٢)</sup>: أن القول الذي يقضي بأخذ تشومسكي عن النحويين العرب لا دليل عليه، وما يقوله تشومسكي نفسه من عدم اطلاعه على المنجزات النحوية واللغوية التي وصل إليها العلماء العرب القدماء، وهنا يعترف المزيبي بفضل تشومسكي وأنه صاحب ثورة لسانية في علم اللغة الحديث.

وكما هو واضح فإن هذه الحالات تدل بشكل صريح على أن تشومسكي لم يسبق له أن اطلع على إنجازات العلماء العرب القدماء قبل أن يقرأ ما كتبه هذان الباحثان العربيان المعاصران - الوعر والمتوكل - عن تلك الإنجازات، فهؤلاء العلماء يؤكدون بأن تشومسكي لم يتأثر بالنحو العربي، ويعللون إجاباتهم بالرسائل المرسله إليه، والتعليق عليها من قبله شخصياً، ولقناعاتهم الخاصة بنظريته اللسانية الرياضية الحديثة.

---

١ - تشومسكي في عيد ميلاده السبعين: المزيبي، حمزة بن قبلان - صحيفة الرياض السعودية - الخميس ١٠/٢٧/١٤٢٠هـ، و ٨/٢٥/١٤٢٠هـ. عدد الصفحات: ٤ و ٣. والعنوان الإلكتروني هو: <http://www.hmozainy.jeeran.com/tshomesky4.htm> و <http://www.hmozainy.jeeran.com/tshomesky2.htm> ص ٣.

٢ - تشومسكي في عيد ميلاده السبعين: المزيبي، حمزة بن قبلان - المرجع السابق ص ٤.

## آراء المؤيدين لفكرة تأثير تشومسكي بالنحو العربي

أولاً: من المؤيدين لفكرة تأثير تشومسكي بالنحو العربي الدكتور نهاد الموسى<sup>(١)</sup> فهو يقول: "يتجاوز القول بتشابه النحو العربي مع النظرية اللسانية التوليدية إلى النظر في إمكان أخذ تشومسكي عن النحو العربي، ويجب أن أشير هنا (الكلام للمزيني) إلى أن الدكتور الموسى كان في تتبعه مسار المفاهيم النحوية العربية حتى وصلت إلى تشومسكي حذراً جداً، فقد أطر كلامه بأدق ما يكون من التحفظ، فهو يقول: "وليس تقرير الشبه بين ابن هشام وهومبولت ثم تشومسكي من هذه الجهة محتاجاً إلى أن يتكلف له التأويل"، ثم يعلق في الهامش قائلاً: "إن التشابه يغري بالتأمل، ويقوي معه الهاجس بأن هذه المسألة قد تكون بعض ما ورد على الغرب من العرب في إطار انتقال العلم العربي إلى الغرب اللاتيني"، وذلك أن [المستعرب] سلفستر دي ساسي "كان متضلعاً... من علوم اللغة العربية"، و"ما أنتجه من الدراسات في نحو العربية وما ترجمه إلى الفرنسية من كتب النحو والتجويد القديمة يدل بوضوح على أنه أدرك إدراكاً لا بأس به مفاهيم ومناهج النحاة العرب". ودي ساسي "هو الذي كوّن... فون هومبولت" وغيره، "وأهم شيء اكتسبه هؤلاء من دروس دي ساسي هو اطلاعهم من خلال دراستهم للعربية واللغات السامية الأخرى على المفاهيم اللغوية والنحوية العربية التي كانت تنقصهم في ثقافتهم الفيلولوجية التقليدية، وكذلك كان الأمر بالنسبة للنحو والصوتيات"، وكان دي ساسي "متشبعاً بمبادئ النحو الوصفي التعليلي، وهو يمثل في زمانه ذلك المذهب الذي تناقله عدد من العلماء منذ القرن الثالث عشر من طريق جيمس هارس وسنكتيوس الإسباني عن النحاة العرب مباشرة أو عن

١ - نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث: الموسى، نهاد- بيروت- المؤسسة العربية للدراسات والنشر- لا طبعة، ١٩٨٠م. ص ٥٤-٥٥.  
- تشومسكي في عيد ميلاده السبعين: المزيني، حمزة بن قبلان- المرجع السابق. ص ٢.

لغويي السكولاستيك عن فلاسفة العرب"، "وتلا دي ساسي في العمل بهذه المبادئ تلميذه فون هومبولت" نقلاً عن المزيني<sup>(١)</sup>.

ثانياً: يقول أبو ديب عن البنية العميقة والسطحية لدى الجرجاني وتشومسكي - الترجمة للمزيني<sup>(٢)</sup> -: "وربما كان نوع التحليل الذي أتى به الجرجاني في هذا الفصل أول، بل أفضل تحليل في اللغة العربية لـ: "البنية السطحية [المنجزة]" و"البنية العميقة [الشجرية]"، وإيضاح التماثل بين المفاهيم التي طورها الجرجاني وطورها تشومسكي مؤخراً سهل جداً...، ولتوضيح الفرق بين البنيتين فقد أعاد الجرجاني صياغة كل واحدة منهما بالطريقة نفسها التي يستعملها تشومسكي الآن من أجل الكشف عن البنى العميقة للتركيبات التركيبية المماثلة".

والبنية العميقة والسطحية في نحونا العربي القديم ما هي إلا ظاهرة التقدير أو التأويل للمعنى. وهنا جزء مما شرحه الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز عن التقديم والتأخير للبنية العميقة والسطحية<sup>(٣)</sup>، انظر إلى المثال التالي: "ومن أبين شيء في ذلك" الاستفهام بالهمزة "فإن موضع الكلام على أنك إذا قلت: "أفعلت؟" فبدأت بالفعل، كان الشكُّ بالفعل نفسه، وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده، وإذا قلت: "أأنت فعلت؟" فبدأت بالاسم، كان الشكُّ في الفاعل مَنْ هو، وكان الترددُ فيه. ومثال ذلك أنك تقول: "أبنت الدار التي كنت على أن تبنيتها؟" تبدأ في هذا ونحوه بالفعل، لأن السؤال عن الفعل نفسه والشكُّ فيه، لأنك في جميع ذلك مترددٌ في وجود

١ - تشومسكي في عيد ميلاده السبعين: المزيني، حمزة بن قبلان - المرجع السابق. ص ٢.

٢ - Abu Deep, Kamal, Al-Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background, Ph.D, Thesis, - ٢ Oxford University, England, 1971. نظرية الجرجاني عن التخيل الشعري

- تشومسكي في عيد ميلاده السبعين: المزيني، حمزة بن قبلان - المرجع السابق. ص ١.

٣ - دلائل الإعجاز: الجرجاني، عبد القاهر - قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود مُجد شاعر - القاهرة - مكتبة الخانجي، ١٤٠٤ هـ ١٩٨٤ م. ص ١١١.

الفعل وانتفائه، مُجَوِّزٌ أن يكون قد كان، وأن يكون لم يكن، وتقول: "أأنت بنيت هذه الدار؟"، فتبدأ في ذلك كله بالاسم، ذاك لأنك لم تشكَّ في الفعل أنه كان. كيف؟ وقد أشرت إلى الدار مبنية، وإنما شككت في الفاعل من هو؟ ومما يُعَلِّمُ به ضرورة أنه لا تكون البداية بالفعل كالبداية بالاسم أنك تقول: "أقلت شعراً قط؟"، فيكون كلاماً مستقيماً، ولو قلت: "أأنت قلت شعراً قط؟"، وذاك أنه لا معنى للسؤال عن الفاعل مَنْ هو في مثل هذا، لأن ذلك إنما يُتصوَّرُ إذا كانت الإشارة إلى فعل مخصوص، نحو أن تقول: "من قال هذا الشعر؟" وما أشبه ذلك مما يمكن أن يُنصَّ فيه على معيَّن. فأما قِيلُ الشعر على الجملة، فمحالٌ ذلك منه، لأنه ليس مما يختص بهذا دون ذاك حتى يسأل عن عين فاعله<sup>(١)</sup>.

فهذا تحليل لغوي يعتمد على المنطق والأسلوب الفلسفي الفكري الذي تأثر به تشومسكي في تحليله للجملة الإنكليزية كما يذكر في كتابه "Cartesian Linguistics" علم اللغة الديكارتي المنطقي.

ولتوضيح معنى البنية العميقة والسطحية بشكل مبسط يمكن أن نورد المثال التالي: عندما نقول مثلاً: زيد جاء، فالفاعل الحقيقي هنا مستتر، فهو بنية عميقة أي أن الفاعل مقدر وباطني، وعندما نقول: جاء زيد، فهنا زيد فاعل حقيقي. فهو بنية سطحية ظاهرة، أي أن الفاعل ظاهر،

---

١ - (لمقارنة هذا النص مع مثال لتشومسكي انظر، ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. الصفحات. ١-١٨، انظر فقرة: ما هو النحو التوليدي؟ في الفصل الثالث من هذا الكتاب. وانظر ظاهرة الحذف والإضمار والتقدير والتأويل للكلام والجمل والأفعال والأسماء والحروف عند سيوييه، وابن هشام، وابن جني، والمبرد، وابن يعيش، والجرجاني، وغيرهم من نحويي العربية).

فهنا حاول تشومسكي أن يبرهن للإنجليز مثلاً: أن زيداً جاء الفاعل هنا مقدر وبينما جاء زيد فالفاعل هنا حقيقي. وهذا ما يسميه بالبنية العميقة والسطحية في النحو الإنكليزي<sup>(١)</sup>.

### مناقشة الرأي المعارض:

إن المعارضين يجزمون قطعياً بعدم تأثر تشومسكي بالنحاة العرب السابقين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، والدليل هو ما ذكره من رسالتهم له وقناعاتهم الخاصة في هذا الميدان، وبالإضافة إلى ذلك، يذكر المزيني<sup>(٢)</sup> أن التراث العربي نسي تماماً فهو يقول: "وأما النتيجة المبدئية التي آل إليها "نسيان" تراث العرب في اللغويات العامة فهي حصول قطع في تسلسل التفكير الألسني عبر الحضارات الإنسانية فهضمت الحضارة الغربية على حصيلة التراث اليوناني، ولكن في معزل عن مستخلصات ثمانية قرون من مخاض التفكير اللغوي عند العرب، وإذا جاز لنا أن نبسط القول مصادرة في البحث أمكننا أن نقرر افتراضاً أن أهل الغرب لو انتبهوا إلى نظرية العرب في اللغويات العامة عند نقلهم لعلومهم في فجر النهضة لكانت الألسنية المعاصرة على غير ما هي عليه اليوم، بل لعلها كانت تكون قد أدركت ما قد لا تدركه إلا بعد أمد". وما دام أن الدراسات اللغوية العربية لم تنتقل إلى الغرب، فهي بالتالي لم تصل إلى تشومسكي بالطريقة التي تفترض دائماً.

فالمزيني كغيره من الأوربيين يتعصبون لكل ما هو غربي، وينكرون فضل العلماء العرب والمسلمين عليهم، والأمر الآخر هو أنهم يجهلون التراث العربي القديم ولم يستقرؤوه جيداً، وللتدليل

١ - وللمزيد عن البنية العميقة والسطحية انظر ، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث مدخل: الوعر، مازن- المرجع السابق. ص١٢٦. وانظر كذلك،  
- قواعد تحويلية للغة العربية: الخولي، مُجد علي- المرجع السابق. ص ٦٨.  
٢ - تشومسكي في عيد ميلاده السبعين: المزيني، حمزة بن قبلان- المرجع السابق. ص٣.

على جهلهم بالتراث ما يذكره الوعر<sup>(١)</sup> عن أستاذه ولتر كوك (Walter Cook) العالم اللساني الأمريكي المشهور، عندما علق على رسالته للدكتوراه جاء فيه: "إننا لا نعرف بأن العرب النحويين القدامى قد توصلوا إلى ما ذكرته في رسالتك لذلك ينبغي أن نترجم أكثر أعمالهم من العربية إلى الإنكليزية"، فهذا يدل على جهلهم بالتراث العربي وتعصبهم الأعمى لكل ما هو غربي، وهنا يحضرنى في هذا المقام قول للإمام الغزالي رحمه الله، يكفر فيه بعض العلماء العرب المعجبين بالغرب في كتابه تهافت الفلاسفة الذين يتفاخرون بذكر الأسماء الأعجمية ونقلهم عنهم، فهو يقول: "فإني قد رأيت طائفة يعتقدون في أنفسهم التميز عن الأتراب والنظر بمزيد من الفطنة والذكاء... والانخداع بالخيالات المزخرفة كلامع السراب... وإنما مصدر كفرهم سماعهم أسماء هائلة كسقراط وبقرات وأفلاطون وأرسطوطاليس وأمثالهم..."<sup>(٢)</sup>.

**والرأي السديد الذي لا لبس فيه ولا مرأى، هو أن الدراسات اللغوية العربية القديمة انتقلت إلى الغرب عن طريق ترجمة الأعمال اللغوية العربية إلى العبرية واللغات الأوربية في العصر الأندلسي<sup>(٣)</sup>، وأن تشومسكي تأثر - بطريقة غير مباشرة - بالنحاة العرب السابقين، فالزبيني يناقض نفسه بنفسه فهو يذكر أن المستعرب سلفستر دي ساسي كان متضلعا بالعربية، وأن ما ترجمه من الكتب العربية إلى الفرنسية من كتب النحو والتجويد القديمة يدل بوضوح على أنه أدرك إدراكاً لا بأس به مفاهيم ومناهج النحاة العرب، ودي ساسي هو الذي كون فون هومبولت وغيره، وأن تشومسكي تأثر بفون هومبولت في علم اللغة، وبالمدرسة الفرنسية (Royal-Port) في**

١ - قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث مدخل: الوعر، مازن - المرجع السابق. ص ٣٦٠.

٢ - تهافت الفلاسفة: الغزالي، أبو حامد الطوسي - صححه وعلق عليه وقدم له: سليمان دنيا - القاهرة - طبع بمطبعة دار إحياء الكتب العربية لأصحابها عيسى البابي الحلبي وشركاه - لا طبعة، ١٣٦٦هـ، ١٩٤٧م. ص ٣١-٣٢.

٣ - دروس اللغة العبرية: كمال، ربحي - المرجع السابق. ص ٤.

القرن السابع عشر كما يعترف بنفسه، فسلسلة السند التي تدل على أخذ تشومسكي عن العرب: هو أن جامعة باريس في القرن الرابع عشر كانت تدرس اللغة العربية رسمياً فيها<sup>(١)</sup>، وأن المدرسة الفرنسية (الباب العالي) في القرن السابع عشر تأثرت بالأفكار والعلوم العربية والتي تأثر بها تشومسكي كما يصرح بذلك<sup>(٢)</sup>.

### الدلائل التي تدل على تأثير تشومسكي بالنحو العربي

#### أولاً: اللغة العبرية وتأثيرها في نحو تشومسكي

إن النحو العبري تأثر بالنحو العربي تأثراً كبيراً في العصر الأندلسي، وصيغت قواعده على هيئة النحو العربي<sup>(٣)</sup>، وكذلك اعتماد اللغة العربية لغة التدريس في أوروبا في القرن الرابع عشر الميلادي وخاصة فرنسا<sup>(٤)</sup>.

وإن اهتمام تشومسكي باللغة العبرية وكتابة رسالته للماجستير عن الصيغ الصرفية في العبرية ١٩٥١م، لهو دليل قوي على معرفته وضلوعه بالعبرية والتي تأثرت بالعربية أيما تأثير في الأندلس.

1- Robins, R, H, op.cit. 1984. pp 75,96-99.

2- Chomsky, N. Cartesian Linguistics... Op. Cit.

- Chomsky, N. Aspects of the Theory ...Op. Cit. p.4.

- نظرية التقدير عند النحاة العرب المسلمين...: جاسم، جاسم علي و جاسم، زيدان علي - المرجع السابق.

- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج...: الموسى - المرجع السابق. ص ٥٤-٥٥.

٣ - دروس اللغة العبرية: كمال، ربحي - المرجع السابق. ص ٤.

- قواعد اللغة العبرية: عليان، سيد سليمان - المرجع السابق. انظر المقدمة.

- اللغة العبرية قواعد ونصوص: راشد، سيد فرح - الرياض - دار المريخ للنشر - لا طبعة، ١٩٩٣م. ص ١٧.

4- Robins, R, H, op. cit. pp.75; 92-99.

وعلاوة على ذلك، يقول العمري<sup>(١)</sup>: إن اللغة العبرية لغة سامية... وما زالت هناك صلة بينها وبين اللغة العربية، وقد وجد علماء اللغات المستشرقون أن حوالي ١٥% بالمئة من مفردات اللغة العبرية، يتطابق مع اللغة العربية في اللفظ والمعنى...

وأما عن التشابه بين اللغة العبرية والعربية فيقول: نظراً لحقيقة كون اللغة العبرية لغة سامية فإنها تشترك مع اللغات السامية في كثير من المميزات، ومن أهم هذه المميزات مايلي:

١- تشابهها بالعربية في تكوين الاسم من حيث عدده ونوعه، وفي تكوين الفعل من حيث زمنه وتجرده وزيادته وصحته وعلته.

٢- تغيير معنى الكلمات بتغيير حركاتها.

٣- التشابه في صياغة الجمل وتركيبها.

ويقول راشد<sup>(٢)</sup>: لقد تميزت الحركة اللغوية والأدبية داخل المجتمع الإسلامي بنشاط متعدد الاتجاهات، حيث بحث المسلمون في القرآن لفظاً ومعنى وقراءة وتجويداً فظهر علم التجويد، ولمعرفة البناء الأصلي للألفاظ ظهر علم الصرف، وكذلك ظهرت علوم البلاغة وعلم المعاني وعلم البيان وعلم البديع، إلى هذا الوقت كان اليهود لا يبحثون في مثل هذه الأشياء، وكانوا تلقينيين في دراستهم للتوراة، يأخذون تفسيرها وتلاوتها بالتلمذة جيلاً بعد جيل، وهنا فتنوا بمناهج المسلمين، فظهرت لأول مرة في تاريخهم مؤلفات في النحو والصرف، فمن ناحية اليهود الذين ترسّموا حُطى العرب في دراسة اللغة "سعديا سعيد بن يوسف الفيومي المتوفى سنة ٩٤٥م" الذي كتب في اللغة

١ - العمري، كمال، دروس اللغة العبرية الحديثة. ص ٤-٦.

٢ - اللغة العبرية قواعد ونصوص: راشد، سيد فرج- المرجع السابق. ص ١٧ وما بعدها، و ص ٢٥٣ وما بعدها.

كتاباً كبيراً هو كتاب اللغة، ومع أنه فُقدَ فقد ورد في الأخبار أنه كان يتناول فيه اللغة العبرية وقواعدها مقتنياً أثر اللغويين العرب في تأليفهم في النحو العربي لدرجة أنه هو ومعظم من جاؤوا بعده ألفوا كتبهم هذه باللغة العربية.

يأتي بعده من نحاة اليهود في غضون القرن العاشر الميلادي شيخ نحاة اليهود أبو الوليد مروان ابن جناح القرطبي في النصف الأول من القرن الحادي عشر الميلادي، والذي كرس وقته لدراسة الظواهر اللغوية العبرية ولعل أهم أعماله "كتاب اللُّمَع" الذي كتبه بالعربية في النحو...

والجملة العبرية تنقسم إلى جملة بسيطة (وهي الجملة النوواة) وجملة غير بسيطة (وهي الجملة المركبة) تحتوي على جملة فرعية داخلها. فالجملة البسيطة تتكون من مبتدأ أو خبر أو فاعل وفعل ومفعول به وتتوسع بإقحام جملة الصلة بين جزأي الجملة الأصلية مع وصف الخبر.

والجملة الاسمية: تتكون من مبتدأ وخبر دون الحاجة إلى فعل يربطهما. والجملة الفعلية: ويعبر بالفعل وحده بوصفه جملة مفيدة يحسن السكوت عليها، موجود في جميع اللغات إذا فهم الفاعل المصاحب للفعل والكامن فيه على شكل ضمير مستتر، ففي اللغة العبرية أستطيع أن أقول: "قف". وتكون جملة مفيدة، لأن فاعل هذا الفعل متضمن في الفعل نفسه وتقديره أنت. وأحصل على نفس النتيجة إذا قلت بالإنجليزية stop، كما أحصل عليها في العبرية كذلك.

فالجملة العبرية تسير إذن على النحو التالي:

أ- الجملة الفعلية تتكون من الفاعل ثم الفعل ثم المفعول به.

ب- الجملة الاسمية تتكون من مبتدأ وخبر.

وقد يأتي الفعل قبل الفاعل إذا كانت الجملة مبدوءة بظرف أو حال أو بجملة تأكيد، كما أن العربية الحديثة لا تتقيد بهذه القاعدة في بعض الأحيان<sup>(١)</sup>.

فيجب علينا ألا نغفل دور اللغة العربية وتأثيرها بالنحو العربي ومعرفة تشومسكي لها معرفة تامة<sup>(٢)</sup>، فهي الواسطة بين العربية واللغات الأوروبية وخاصة الإنكليزية لتأثر تشومسكي بها.

### ثانياً: نظرية النظم عند الجرجاني

إن نظرية النظم تعتمد الأسلوب اللغوي الفلسفي المنطقي في تفسير الكلام وشرحه، وهذا ما تأثر به تشومسكي في تحليله للجملة الإنكليزية، وطريقة التحليل التي اتبعها الجرجاني هي التي اعتمدها تشومسكي<sup>(٣)</sup>.

ومن الدلائل الأخرى التي تبرهن على تأثر تشومسكي بالنحو العربي بطريقة غير مباشرة ما تقوله الظهار<sup>(٤)</sup>: إن الشيخ عبدالقاهر الجرجاني نحا بمنهجه التحليلي منحىً جديداً، فبين أثر النفس والتأمل الباطني في دراسة الأثر الأدبي.

١ - للمزيد انظر، دروس اللغة العربية: كمال، ربحي، المرجع السابق.

- قواعد اللغة العربية: عليان، سيد سليمان - المرجع السابق. ص: الجملة العربية.

2- Chomsky, N, Morphophonemics of Modern Hebrew..., op. cit.

٣ - للمزيد انظر، نظرية التقدير عند النحاة العرب المسلمين...: جاسم، جاسم علي و جاسم، زيدان علي - المرجع السابق. و

- Abu Deep, Kamal, op. cit.

٤ - أثر استخدام نظرية النظم عند الشيخ عبد القاهر الجرجاني في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية: الظهار، نجاح أحمد عبد الكريم - الرياض - الناشر العبيكان - جامعة طيبة - كلية التربية والعلوم الإنسانية - مركز البحوث التربوية - الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م. ص ٤٤.

وما يقوله لاشين<sup>(١)</sup> عن نظرية الجرجاني: "... إن التركيب النحوي له معنى أول يدل على ظاهر الوضع اللغوي، وله معنى ثانٍ ودلالة إضافية تتبع المعنى الأول، وهذا المعنى الثاني، وتلك الدلالة الإضافية، هي المقصد والهدف في البلاغة... وأوضح أن التراكيب النحوية الصحيحة، والأساليب اللغوية السليمة، يستتبعهما حتماً، معانٍ ثانية ودلالات إضافية، هي التي يبحث عنها علماء البلاغة" نقلاً عن الظهار: ١٤٢٧هـ، ص: ٥٣.

وكذلك ما يقوله مراد عن نظرية النظم<sup>(٢)</sup>: " لقد ربط عبد القاهر بين نظرية النظم، وبين إعجاز القرآن، واللفظ والمعنى مع التصوير الفني، ومع الفصاحة والبلاغة، ربطاً متيناً لأبراز العلاقة القائمة بين اللغة والفكر، وهدفه من ذلك خدمة القرآن الكريم وإظهار إعجازه، من أجل هذا الهدف، انطلق إلى الغرض اللغوي والنقدي في تحليل النصوص مع المقارنة والموازنة. نقلاً عن الظهار: ١٤٢٧هـ، ص: ٥٢.

ولهذا يمكننا أن نقول: بأن تشومسكي لم يأت بجديد في مجال علم اللغة النفسي، وإنما الفضل والريادة هي للعلماء العرب القدامى وعلى رأسهم الجرجاني<sup>(٣)</sup>.

#### الخاتمة:

- 
- ١ - التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر: لاشين، عبد الفتاح- الرياض- المملكة العربية السعودية- لا طبعة، ١٩٨٠م.
  - ٢ - نظرية النظم وقيمتها العلمية في الدراسات اللغوية عند عبد القاهر الجرجاني: مراد، وليد- دمشق- دار الفكر- لا طبعة، ١٤٠٣هـ.
  - ٣ - علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة. ٢٠٠٩. الصفحات ٢٩-٩٥.

إن ثورة تشومسكي اللغوية هي ثورة نحوية خليلية أصلاً جرجانية تفصيلاً في النحو الإنجليزي، وذلك من خلال البنية العميقة والسطحية، وإن تشومسكي هو تلميذ الخليل الثاني بعد سيبويه في هذا العصر. وهو الذي أعاد للنحو العربي قوته ودوره في الحياة اللغوية وأحياه من جديد، وقلّده في هذه المرة العالم بأسره وفي جميع لغاته المختلفة، فالعلماء العرب هم أساتذة العالم في اللغة والنحو والعلوم وغيرها، وإن جحدهم الجاحدون، وما على العالم إلا أن يُحص الحق ويُرهق الباطل إن الباطل كان زهوقاً. وبالله التوفيق والسداد وله الحجة البالغة.

## المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

- أثر استخدام نظرية النظم عند الشيخ عبد القاهر الجرجاني في تنمية التذوق البلاغي لدى طالبات اللغة العربية: الظهار، نجاح أحمد عبد الكريم- الرياض- الناشر العبيكان- جامعة طيبة- كلية التربية والعلوم الإنسانية- مركز البحوث التربوية- الطبعة الأولى، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦م.

- التراكيب النحوية من الوجهة البلاغية عند عبد القاهر: لاشين، عبد الفتاح- الرياض- المملكة العربية السعودية- لا طبعة، ١٩٨٠م.

- تشومسكي في عيد ميلاده السبعين: المزيني، حمزة بن قبلان- صحيفة الرياض السعودية- الخميس ١٠/٢٧/١٤٢٠هـ، و ٨/٢٥/١٤٢٠هـ. عدد الصفحات: ٤ و ٣. والعنوان الإلكتروني هو:

و <http://www.hmozainy.jeeran.com/tshomesky4.htm>  
<http://www.hmozainy.jeeran.com/tshomesky2.htm>

- تهافت الفلاسفة: الغزالي، أبو حامد الطوسي- صححه وعلق عليه وقدم له: سليمان دنيا- القاهرة- طبع بمطبعة دار إحياء الكتب العربية لأصحابها عيسى البابي الحلبي وشركاه- لا طبعة،

١٣٦٦هـ، ١٩٤٧م.

- الخصائص: ابن جني، أبو الفتح عثمان - حققه: مُجَّد علي النجار - بيروت - عالم الكتب - الطبعة الثالثة، ١٩٨٣م.
- دراسة في علم اللغة الاجتماعي: جاسم، زيدان علي - مراجعة وتدقيق زيد علي جاسم و جاسم علي جاسم - كوالا لمبور - بوستاك أنتارا - الطبعة الأولى، ١٩٩٣م.
- دروس اللغة العبرية: كمال، رنجي - بيروت - عالم الكتب، ١٩٨٢م.
- دلائل الإعجاز: الجرجاني، عبد القاهر - قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود مُجَّد شاكر - القاهرة - مكتبة الخانجي، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.
- شرح المفصل: ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي - بيروت والقاهرة - عالم الكتب ومكتبة المتني، بدون تاريخ.
- علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. جاسم، جاسم علي. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد السابع، السنة السادسة. ٢٠٠٩م. الصفحات ٢٩-٩٥.
- في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب: جاسم، جاسم علي - كوالا لمبور - إيه إيس نوردين - الطبعة الثانية، ٢٠٠١م.
- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث مدخل: الوعر، مازن - دمشق - دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر - الطبعة الأولى، ١٩٨٨م.
- قواعد تحويلية للغة العربية: الخولي، مُجَّد علي - الرياض - دار المريخ للنشر - الطبعة الأولى، 1981م.
- قواعد اللغة العبرية: عليان، سيد سليمان - الرياض - النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك

سعود- لا طبعة، ٢٠٠٠م.

- الكامل في اللغة والأدب: المبرد، أبو العباس مُجَدِّد بن يزيد- تحقيق: عبد الحميد هندراوي- بيروت- دار الكتب العلمية- الطبعة الأولى، ١٩٩٩م.

- الكتاب: سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر- تحقيق وشرح: عبد السلام مُجَدِّد هارون- القاهرة- عالم الكتب- الطبعة الثالثة، ١٩٨٣م.

- اللغة العربية الحديثة: العمري، كمال- لا مطبعة - لا طبعة - لا تاريخ.

- اللغة العبرية قواعد ونصوص: راشد، سيد فرج- الرياض- دار المريخ للنشر- لا طبعة، ١٩٩٣م.

- مغني اللبيب عن كتب الأعراب: ابن هشام، جمال الدين عبدالله بن يوسف- تحقيق وتعليق: بركات يوسف هبود- بيروت- شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع- الطبعة الأولى، ١٩٩٩م.

- المفصل في علم العربية: الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر- بيروت- دار الجيل- الطبعة الثانية، بدون تاريخ.

- نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. جاسم، جاسم علي، وجاسم، زيدان علي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. ٢٠١٠م. الصفحات: ١-١٨.

- نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي: جاسم، جاسم علي، و جاسم، زيدان علي - مجلة التراث العربي بدمشق، ٢٠٠١: ٨٣-٨٤: ٢٤٢-٢٥١.

- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث: الموسى، نهاد- بيروت- المؤسسة

العربية للدراسات والنشر - لا طبعة، ١٩٨٠م.

- نظرية النظم وقيمتها العلمية في الدراسات اللغوية عند عبد القاهر الجرجاني: مراد، وليد - دمشق - دار الفكر - لا طبعة، ١٤٠٣هـ.

- Abu Deep, Kamal, Al-Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background, Ph.D, Thesis, Oxford University, England, 1971.

- Barsky, R, F, Noam Chomsky: A Life of Dissent, MIT Press, (Rev, by Murphy, University College Dublin,) 1997 May 7, 97, [linguist@linguistlist.org](mailto:linguist@linguistlist.org).

- Chomsky, N, Morphophonemics of Modern Hebrew, Mimeographed Unpublished Master's Thesis, University of Penna., Philadeliphia, U,S,A., 1951.

- = = = =, Syntactic Structures, The Hague: Mouton, 1957.

- = = = =, Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Mass.,: M, I, T, Press, 1965.

- = = = =, Cartesian Linguistics: a Chapter in the History of Rationalist Thought, New York: Harper and Row, 1966.

- = = = =, and Halle, M, The Sound Pattern of English, New York: Harper and Row, 1968.

- Culicover, P, W, Wasow, T, and Akmajian, A, (eds.), Formal Syntax, Academic Press Inc, New York, 1977.

- Jassem, Jassem Ali; Jassem, Zaid Ali; & Jassem, Zaidan Ali, Drills and Exercies in Arabic Writing and Pronunciation for Learners of Arabic as a Foreign/ Second Language, Kuala Lumpur: Golden Books Centre, 1995.

- Jassem, Jassem Ali, Study on Second Language Learners of Arabic: An Error

Analysis Approach, Kuala Lumpur: A.S.Noordeen, 2000.

- Isenberg, H, Der Begriff "Text" in Der Sprachtheorie, ASG-Bericht Nr, 8, Berlin, 1968.

- Robins, R, H, A Short History of Linguistics, London: Longman, 1984.

## الفصل الثالث

نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين

وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين: تشومسكي مجدد النحو

العربي

للباحث/ جاسم علي جاسم و زيدان علي جاسم

\* بحث محكم نشر في مجلة مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث،

العدد الأول. ٢٠١٠م. الصفحات: ١-١٨.

## الملخص

يقوم هذا البحث بتقديم دراسة لغوية تاريخية مقارنة، لموضوع التقدير عند نحاة العربية القدامى، وأثره في نحاة الغرب المعاصرين، وخصوصاً عند نوم تشومسكي (Noam Chomsky) وأتباعه. وتعدى الدراسة بغرضين اثنين: أولهما تبيان السبق التاريخي للعلماء المسلمين في طرح هذه القضية، واعتمادها عنصراً أساسياً في تحليل أساليب اللغة العربية وإعرابها. إذ تحدث النحاة العرب والمسلمون عنها في كتبهم ودراساتهم قبل ثلاثة عشر قرناً من الزمان، وهذا أمر لا جدال فيه ولا مرأى، ويعرفه كل من له أدنى اطلاع على أمهات كتب النحو العربي، القديمة منها والحديثة سواءً. في حين لم يعرف الغربيون هذا الضرب من البحث اللغوي إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، وبتأثر واضح بالأعمال العربية القديمة في لغاتهم وآدابهم، وإن أغفلوا أو أهملوا نسبتها إلى العرب، وهذا هو الغرض الثاني للبحث: أي الكشف عن أوجه هذا التأثير في النحو الغربي المعاصر، وعلى الأخص النحو التوليدي التحويلي، وهو من أحدث النظريات اللغوية وأهمها، الذي يعد العالم النحوي الأمريكي (اليهودي) الشهير نوم تشومسكي مؤسسه وأكبر دعائه، وسوف نعتمد المنهج الوصفي في هذا البحث، ونخلص إلى أن اللغويين العرب القدامى هم أول من طرح قضية المعنى العميق والظاهري في الجملة العربية، التي تركز عليها النظرية التوليدية والتحويلية.

### Abstract

"Deep Structure" in Classical Arabic Grammar and Its Impact on Contemporary Western Linguists: Chomsky as Arabic Grammar Revivalist

This paper provides a historical comparative linguistic study of DEEP STRUCTURE in Chomskyan transformational grammar and TAQDEER in classical Arabic grammars. This study has two aims: First, to show the historical precedence of Muslim scholars in discussing this issue and using it as a basic element in analyzing the Arabic language. Arab Muslim scholars had discussed

this issue of "deep structures" in their publications and studies about 13 centuries ago.

On the other hand, Western scholars had no knowledge about this issue of linguistic research until the second half of the twentieth century thanks to American linguist Noam Chomsky. It can be said that they were indirectly affected by the works of old Arabic grammarians in their languages and literatures. This is the second aim of this research: i.e., to explore how old Arabic grammar came to bear on Western grammatical tradition, especially transformational generative grammar, which was, until recently, one of, if not, the most prominent linguistic theory Western linguistic thought has ever known.

### المقدمة

يعد علم النحو من أقدم العلوم وأجلها عند العلماء العرب المسلمين، ولقد ارتبط ارتباطاً واضحاً ووثيقاً بالعلوم الأخرى التي تدور حول القرآن الكريم، والعناية به وبتفسيره، والكشف عن أسرارها، كالفقه والتفسير على نحو خاص، وعلى هذا الأساس فالنحو العربي علم مستقل ومتميز عند علمائنا، فهم لم يتأثروا بالشرق ولا بالغرب في وضعه وسن مبادئه. فكان علماء عربياً خالصاً قرآنياً في توجهه ومقصده، وفقهياً في منهجه وأدواته وأسلوبه، وقد حاول بعض النحاة الغربيين ترجيع أصول النحو العربي إلى الفكر اليوناني كما فعل فرستيغ. ك. (Versteegh. K) [١]، ولكنه سرعان ما تراجع عن مقولته، معترفاً بأن النحو العربي لا أثر فيه لليونان ولا لغيرهم، بل هو علم عربي نشأ عن القرآن وحوله، قائماً على منهج الفقهاء والمفسرين في كتاباتهم!.

ومما لا ريب فيه، أن للنحو العربي أثره في نحاة اللغات الإسلامية كالتركية [٢] والفارسية [٣] والملايوية [٤، ٤٨، ص iv-ix]، وإن كثيراً من مصطلحاتهم مأخوذة من كتب النحاة العرب الأوائل، وهناك لغات أخرى كتبت قواعدها وفق قواعد النحو العربي ومبادئه، كاللغة العبرية وبعض اللغات الأوروبية في العصور الذهبية للحضارة الإسلامية وبخاصة في الأندلس [٥].

ومع هذا، لا يجد الدارس المعاصر لتاريخ علم اللغة عند الغربيين اعترافاً بتأثرهم بالنحو العربي، ومساهمات علمائه في تطوير هذا العلم من جهة، وفي نحاة الغرب من جهة أخرى، وهم في هذا طوائف: فمنهم الأمي الذي لا يعرف شيئاً، ولا يقول شيئاً عن علوم اللغة العربية [٦، ص ٣٦٠]، ومنهم المتعصب الحاقد الذي ينكر أي فضل للعرب والمسلمين فيه، فاللغوي بيدرسون (Pederson) يقول: إن علم اللغة علم نصراني، ولا فضل للإسلام فيه بشيء، كما استشهد به باكلا، مُجّد حسن (Bakalla. M. H.) [٧] في كتابه عن ابن جني، ومنهم طائفة أخرى على الحياد لا تنتكر لهذا التراث العربي العريق، ولكنهم لا يرون له أثراً عندهم، فهذا مثلاً المؤرخ اللغوي ليونز. ج (Lyons. J) [٨، ص ١٩] يشير إلى النحو العربي إشارة موجزة دون إبداء تأثير في النحو الأوربي أو اللغات الأخرى، وهكذا فعلت (فرومكين. في. أي 1973) (Fromkin. V. A.) [٩] وكثيرون غيرها. إن هؤلاء العلماء لا ينكرون وجود التاريخ العريق للنحو العربي، ولكنهم لا يرون له أثراً في نحاتهم ولغاتهم، وسار خلفهم بعض المعاصرين العرب من أمثال المزيني [١٠] والمسدي [١١] وكثيرون غيرها، وفي هذا الصدد يقول المسدي نقلاً عن المزيني [١٠، ص ١]: "إن الغرب قد أخل التراث اللغوي عند العرب فلم ينقل منه شيئاً، وبذلك استلمت الأمم اللاتينية مشعل الحضارة الإنسانية من العرب في كل ميادين المعرفة تقريباً إلا في التفكير اللغوي".

إن أثر هذا التجاهل خطير على الحقائق العلمية الخاصة بتطور علم اللغة، فالنحو العربي له مدارسه واتجاهاته المتعددة، وليس من المعقول ألا يكون للعلاقات الحضارية والثقافية بين العرب وأوروبا - ولها تاريخ طويل هنا - أي أثر في نحاة الغرب فيما مضى، وإن كان لها أثر في أدبائها وعلمائها وأطبائها وفلكيها وغيرهم ممن شهد التاريخ بتأثرهم بالعرب، ولقد كان الرياضيون والفلكيون والفيزيائيون وغيرهم من علماء العرب علماء لغة أيضاً كالفارابي وابن سينا. وليس من المعقول أن تترجم مؤلفاتهم في هذه العلوم وتترك اللغوية منها. ومن المؤكد أن جُلَّ المؤلفات اللغوية وغيرها ترجمت إلى اللغات الأوربية والعبرية [٥، ص ٤٦-٥٠، ١٢، ج ١، ص ١٥٢، ١٣، ص

٧٣، ٩٦-٩٧]. ولقد كُتِبَ النحو العبري على هيئة النحو العربي باللغة العبرية في الأندلس، ومن أمثلة هذا النوع كتاب: اللّمع لابن جناح النحوي اليهودي الأندلسي الذي كان تلميذاً لابن رشد، وهذا الكتاب تقليد لكتاب اللّمع لابن جني، وهو من الكتب المفقودة الأصل، وقد كُتِبَ باللغة العبرية، وتوجد نسخة منه في المغرب العربي مكتوبة باللغة العربية ولكن بحروف عبرية، مثلاً: المفعول به، يكتب باللغة العربية ولكن بالخط العبري. ولقد نُقِلَ من اللغة العبرية إلى اللغة العربية في العصر الحديث [١٤]. أضيف إلى ذلك، ما قاله: عالم اللغة الشهير روبينز (Robins) [١٣، ص ٧٥، ٩٦]: "إن إسبانيا عرّفت أوروبا الغربية على تراث اليونان، وذلك عن طريق الترجمة من اللغتين: العربية والعبرية، أثناء الوجود العربي لإسبانيا". ويضيف أيضاً: "إن العربية والعبرية دُرِسَتَا واعتمدتا في العصور الوسطى في أوروبا، وبخاصة في جامعة باريس في القرن الرابع عشر".

والسؤال المهم هنا:

لماذا يغفل الغربيون أثر الثقافة والفكر العربي فيهم؟ ولماذا يتعمدون ذلك ويصرون عليه؟

وعلى كل حال، مهما تنكر الغربيون لهذا التراث ودوره في لغاتهم، يجب على الباحثين العرب والمسلمين إبراز هذا الدور الجليل لعلمائنا القدامى في هذا المقام، وهذا عمل كبير جداً، يحتاج إلى تضافر جهود كثير من العلماء الذين تهمهم رسالة أمتهم، وإظهار الحق وتبينه، ومما يبشر بالخير بدء بذل الجهود المخلصة والأمانة في هذا المضمار، ونرجو لها الاستمرار والتعمق، ومن ذلك ما قام به أنور، مُجَّد سامي (Anwar, M.S.) [١٥] في إظهار وإبراز إسهامات علمائنا القدامى في مجال تحليل الأخطاء اللغوية، وهو أحد فروع علم اللغة التطبيقي، هذا العلم الذي كان مؤرخو النحو الغربي ينسبونه إلى نحاتهم في أوائل القرن العشرين من أمثال فرومكين (Fromkin) [٩]، ولقد تراجعت فرومكين (Fromkin) [١٦] عن مقالاتها تلك. فالعالم المسلم الكسائي [١٧] المتوفى سنة ١٨٩هـ، يعد أول من كتب في تحليل الأخطاء، وذلك قبل ثلاثة عشر قرناً

تقريباً. وقد قام جاسم، جاسم علي وجاسم، زيدان علي ( Jassem. J. A. and Jassem. Z. A.: ) (1996) [١٨، ص٤٦٩-٤٧٩] بدراسة مفصلة لبعض كتب نحائنا القدماء في مجال تحليل الأخطاء عند الناطقين بالعربية لغةً أولى ولغةً أجنبية.

ومما يجدر بنا ذكره ههنا، أن جميع هذه الدراسات كانت معنية ببيان السبق التاريخي لنحائنا في هذا المجال. والذي نريد أن نسأله الآن هو:

- هل كان لنحائنا الأوائل أثر في كتابات النحاة الأوربيين بعدهم في هذا الميدان، كما يفعل الدارسون العرب في الجامعات الغربية اليوم، إذ يطبقون النظريات الغربية على اللغة العربية [١٩، ٢٠، ٢١]؟ والجواب عن هذا التساؤل: يجب إبراز ذلك الأثر للوجود ليس ضرورة واجبة فحسب، بل خدمة جلييلة للعلم والحقيقة أيضاً.

ولذلك سنقوم في هذا البحث المتواضع بوضع لبنة في هذا الاتجاه لمن أراد أن يتم المسير فيه، ولم نعن هنا بمشكلة السبق التاريخي فحسب كما فعل بعض العلماء [٢٢، ١٨، ص٤٦٩-٤٧٩، ١٥]، بل سنعنى أيضاً بتبيان أثر النحو العربي القديم في علم اللغة (الأوربي) المعاصر، وعلى نحو خاص، بأبرز نظريات هذا العلم في الغرب، وأكثرها انتشاراً وأتباعاً، وهي النظرية التوليدية التحويلية. ونظراً لضيق المكان، وطبيعة العرض العلمي في هذا البحث، فسنتصر على قضية واحدة بعينها ألا وهي: التقدير، تلك القضية التي كان لها الأثر الكبير والدور البارز في نظرية تشومسكي، والتي شغلت الباحثين أكثر من عشرين عاماً.

وسنقسم هذا البحث قسمين رئيسيين، هما: التقدير عند النحاة العرب والمسلمين القدامى، وسنتطرق هنا إلى تعريف التقدير، وتعيين مواضعه، وذكر أهم ضروبه مع الأمثلة المبينة لها. كما سنذكر أبرز الأعلام الذين بحثوا فيه. أما في القسم الثاني فسنعرض للتقدير عند تشومسكي، وكيف تم له التأثير بالنحو العربي.

## التقدير في النحو العربي

### معنى التقدير لغةً واصطلاحاً

للتقدير معان عديدة، منها: قَدَّرَ يُقَدِّرُ تقديرًا فهو مقَدَّرٌ، أي حَسِبَ يُحْسِبُ حساباً. وتقدير الشيء أي القياس عليه [٢٣، مادة: ق د ر]. نحو قوله تعالى: ((وكل شيء عنده بمقدار)) (١)، وقوله أيضاً: ((وخلق كل شيء فقدره تقديراً)) (٢).

وللتقدير معان أخرى منها الاحترام، والعظمة، والهيبة، والجلالة، والبركة، نحو قوله تعالى: ((إننا أنزلناه في ليلة القدر، وما أدراك ما ليلة القدر)) (٣).

والتقدير في مصطلح النحاة شبيه بتلك المعاني، كلها أو بعضها، فهو مسألة فيها حساب وقياس وكشف أو استكشاف. وبعبارة أدق، فهو ينطوي على التفسير والتأويل وإعادة الصياغة، من أجل الوصول إلى المعنى الحقيقي للكلام، بالغوص في باطنه بعيداً عن ظاهره. وعليه فالتقدير معناه: تفسير الظاهرة أو الحالة أو المسألة اللغوية وتأويلها على حال تناسب المعنى وبشيء يدل عليها.

### أثر التقدير في أوجه الإعراب في النحو العربي

النحو العربي قائم على الإعراب، فالإعراب هو الذي يوضح العلاقة بين الكلمات بخصوص مبانيتها - أو صيغها النحوية (فعل، فاعل، إلخ) - ومعانيها، وهو بذلك يعتمد اعتماداً

١ - سورة الرعد: ٨.

٢ - سورة الفرقان: ٢.

٣ - سورة القدر: ١-٢.

كبيراً على التقدير. وبمعنى آخر وظيفة الإعراب هي توضيح المعنى وبيانه بشكل صحيح، ولا يحسن توضيح المعنى في كثير من الأحيان إلا بالتقدير بصوره المختلفة.

وهناك وجهان أو مستويان للإعراب في النحو العربي، وهما: الإعراب الظاهر والإعراب المقدر، فأما الإعراب الظاهر: فيكون بظهور حركات الإعراب، وهي الضم، أو الفتح، أو الكسر، أو السكون، على أواخر الكلم، كما في هذه الأمثلة:

كتب: فعل ماض مبني وعلامة بنائه الفتحة الظاهرة على آخره.

يكتب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

بالقلم: جار ومجرور بالكسرة الظاهرة على آخره.

لم يكتب: فعل مضارع مجزوم بلم وعلامة جزمه سكون آخره.

وأما الإعراب المقدر: فيكون بعدم ظهور علامات الإعراب السابقة واختفائها لضرورات نحوية إعرابية، أو صوتية نطقية، ومن ذلك:

الفتى: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف منع من ظهورها التعذر.

العصا: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف منع من ظهورها التعذر.

يحكي: فعل مضارع مرفوع بالضمة المقدرة على الياء منع من ظهورها الثقل.

يسمو: فعل مضارع مرفوع بالضمة المقدرة على الواو منع من ظهورها الثقل.

ففي كل هذه الحالات، اختفت علامات الإعراب لصعوبة نطقها، لأنه لا يمكن أن ينطق المرء العربي بحرفي علة من نفس النوع معاً: أولهما قصير، وثانيهما طويل، كضم وواو نحو

"يسمو"، وكسر وياء نحو "يقضي"، وفتح وألف نحو "عصا"، والعكس صحيح كواو وضم، وياء وكسر، إلخ. وهكذا كانت وظيفة الإعراب إمكان إظهارها بالتقدير.

وهذان المستويان من الإعراب الظاهر والمقدر لهما أثرهما الكبير في النحو الغربي المعاصر كما سنرى فيما بعد.

### أنواع التقدير اللغوية

هناك نوعان للتقدير، وهما: (١) الإضمار، و (٢) التأويل أو إعادة الصياغة.

#### (١) الإضمار:

ففي الكلام والكتابة قد يحدث - وهذا شيء كثير - أن لا ترد بعض الكلمات صراحة، ولكن السياق والمعنى يدل عليها دلالة واضحة. وهكذا فتقدير شيء محذوف أو مضمّر أمر سهل في معظم الأحيان. وأمثلة ذلك كثيرة منها:

#### أ- تقدير الجمل وأشباهاها

يذكر ابن جني - المتوفى سنة ٣٩٢هـ - أن الجملة قد تحذف في اللغة العربية، وذلك في نحو قولهم في القسم: والله لا فعلت، وتالله لقد فعلت. وأصله أقسم بالله، فحذف الفعل والفاعل، وبقيت الحال - من الجار والجواب - دليلاً على الجملة المحذوفة [٢٤، ج ٢، ص ٣٦٠ وما بعدها].

#### ب- تقدير الفعل

ذكر سيبويه [٢٥، ج ١، ص ٣٥٢ وما بعدها] - المتوفى سنة ١٨٠هـ - أن الفعل يضمّر في مواطن كثيرة، منها مايلي:

### أ- باب ما يُضمَرُ فيه الفعلُ المستعملُ إظهاره في غير الأمر والنهي

وذلك قولك، إذا رأيت رجلاً متوجهاً وِجْهَةً الحاجِّ، قاصداً في هيئة الحاجِّ، فقلت: مَكَّةَ ورَبِّ الكعبة. يعني: يريد مكة. كأنك قلت: يريد مكة والله.

### ب- باب ما يُضمَرُ فيه الفعلُ المستعملُ إظهاره بعد حرفٍ

وذلك قولك: "الناسُ مجزيون بأعمالهم إن خيراً فخير وإن شراً فشر" و "المرءُ مقتولٌ بما قَتَلَ به إن خِنَجَرًا فَخِنَجَرٌ وإن سيفاً فسيفٌ". وإن شئت أظهرت الفعلَ فقلت: إن كان خِنَجَرًا فَخِنَجَرٌ وإن كان شراً فشراً.

### ج- تقدير الاسم

ويشمل هذا كل ما له صلة بالاسم ويحل محله في الكلام كالضمير وغيره. وهو على ضرب منها:

أ- تقدير الفاعل أو الضمير المستتر المحذوف. نحو [ اكتب ، نم ] وفيهما اختفى الفاعل أو الضمير الذي تقديره [ اكتب أنت، نم أنت ].

ب- تقدير المضاف، وذلك كثير واسع [ ٢٤، ج ١، ص ٣٦٢ وما بعدها ]، كقوله تعالى: ﴿وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ<sup>(١)</sup> أَيَّ أَهْلِهَا.

ج- حذف اسم الشأن واستتار الضمائر [ ٢٦ ]، مثال: علمت أن لا مفر من الموت. أن: المخففة من (أنّ) حرف مشبه بالفعل، واسم أن ضمير الشأن محذوف تقديره أنه.

## د . حذف علامات الإعراب

علامات الإعراب أربعة، وهي: الضمة للرفع، والفتحة للنصب، والكسرة للجر، والسكون للجرم والوقف، فهذه العلامات لا تظهر على الفعل المقصور والمنقوص (المنتهي بحرف علة)، كما في: حكى، يحكى، سما، يسمو. والسبب في اختفاء هذه الحركات هو صعوبة اللفظ كما سبق أن بينا أعلاه. مثلاً، حكى: الفتحة غير ظاهرة لصعوبة نطقها، ولكنها مقدرة مع ذلك. ولهذا نعربه: فعل ماض مبني على الفتحة المقدرة على الألف منع من ظهورها التعذر. أي تعذر اللفظ وصعوبته، مهما حاولنا ذلك لن نجد له سبيلاً.

وممن ناقش ظاهرة الإضمار في النحو العربي سيويه [٢٥، ج ١، ص ٢٥٣ وما بعدها]، وابن جني [٢٤، ج ١، ص ٣٦٠ وما بعدها]، والجرجاني، المتوفى سنة ٤٧١هـ [٢٧]، وابن هشام، المتوفى سنة ٧٦١هـ [٢٨، ج ٢، ص ٣١١ وما بعدها]، وغيرهم من النحويين العرب القدامى والمحدثين على السواء.

## (٢) التأويل وإعادة الصياغة:

يحدث هذا في مسائل شتى، كما في إعراب الجمل المؤولة بمفرد، والإعراب على المحل، وما أعرب من جهتين، والتأويل فيما لا تظهر على آخره الحركات الإعرابية، والحمل على التوهم، والحمل على الموضع، والتأويل في تعلق شبه الجملة، والمضاف إلى ياء المتكلم، والتضمين، والزيادة، إلخ. ولمن أراد الزيادة فليعد إلى كتب النحو في هذا المجال.

ولنأخذ الجملة التالية مثلاً: أريد أن أكتب، تأويل [ أن أكتب ] الكتابة، ومحملها من الإعراب مفعول به، أي أريد الكتابة. وهذا باب واسع لا يحصى. وسنقتصر على مثالين فقط.

أ- قد يكون المقدر مصدرًا مؤولاً [٢٦]، مثلاً: همزة التسوية وما بعدها. المصدر المؤول من همزة التسوية وما بعدها في محل رفع مبتدأ مؤخر، نحو: "سواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم". والتقدير: إنذارك أم عدمه سواء عليهم.

ب- قد يكون المقدر مفعولاً [٢٦]، نحو: ظننت أنك شاهدت المعرض، أن واسمها وخبرها في تأويل مصدر في محل نصب سد مسد مفعولي ظن، والتقدير: ظننت مشاهدتك المعرض.

- حالات يجتمع فيها الإضمار (الحذف) والتأويل وإعادة الصياغة

ومنها المثال الآتي، وهو من نوع إضمار الأسماء [٢٦]، كما في قوله تعالى:

﴿ آمنوا كما آمن الناس <sup>(١)</sup> ﴾ كما: الكاف: حرف جر، ما: مصدرية غير زمانية، آمن: فعل ماض مبني على الفتح، الناس: فاعل مرفوع، والمصدر المؤول من ما وما بعدها في محل جر بالكاف، والجار والمجرور في محل نصب نائب مفعول مطلق والتقدير: آمنوا إيماناً مثل إيمان الناس. فالحذوف هو "إيماناً" والمؤول هو "إيمان".

نحاة التقدير: أعلامه وطلابه

إن التقدير ذو وظيفة كبيرة جداً في النحو العربي كما سبق أن بيّنا. ولذلك كل النحاة العرب والمسلمين سواء كانوا من المتقدمين من أمثال: الخليل بن أحمد الفراهيدي، المتوفى سنة ١٧٥هـ، وسيبويه المتوفى سنة ١٨٤هـ، والمبرد، المتوفى سنة ٢٨٥هـ [٢٩]، والزمخشري، المتوفى سنة ٥٣٨هـ [٣٠]، والجرجاني [٢٧]، وابن يعيش، المتوفى سنة ٦٤٣هـ [٣١]، أو من المتأخرين أو المحدثين أمثال: الأنطاكي، وعيد [٣٢]، وغيرهما، بحثوا في هذا الموضوع. فالمسألة ليس فيها

خيار، بل ضرورة وواجب وإجبار، وهذا يعني أن دارس اللغة العربية ومتعلمها وعالمها سواء في هذا الباب: العالم يقدر ويشرح، والطالب يتعلم ويفهم ويقدر بدوره أيضاً. وكل طلبة المدارس والجامعات في بلاد العرب يعرفون هذا الأمر معرفة جيدة، بدءاً من منتصف المرحلة الابتدائية أي من سن الثامنة فما فوقها.

### التقدير في النحو الغربي: نظرية النحو التوليدي والتحويلي

#### ما هو النحو التوليدي؟

وضع نظرية النحو التوليدي التحويلي Theory of Transformational Generative Grammar العالم الأمريكي: نوم تشومسكي [٣٤،٣٣]، في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين. وكانت رداً على المدرسة السلوكية أو البنائية Structuralist or Behaviourist School، التي كان يتزعمها في الخمسينات زليخ هاريس (Zellig Harris)، وهي امتداد لنظرية بلوم فيلد (Bloomfield).

#### علام تدل نظرية تشومسكي؟ وكيف تختلف عن المدرسة البنائية؟

لهاتين المدرستين مبادئهما وأعلامهما المتميزون، ويخصنا منهما ههنا ما يرتبط بموضوع هذا البحث، وهو التقدير.

لتوضيح الفرق بين المدرستين، نأخذ هذا المثال:

John is easy to please.

John is eager to please.

هذان المثالان متشابهان تشابهاً كبيراً، من حيث الشكل والمبنى النحوي، ولكنهما مختلفان من حيث المعنى الذي لا يتضح إلا بالتقدير أو التأويل.

### كيف يحلل البنائيون هذا المثال؟

يقولون: إن هاتين الجملتين لهما البناء النحوي ذاته (Same Sentence Structure). تتألف الجملتان من خمس كلمات ولهما التركيب ذاته، وهو:

١- فاعل أو مبتدأ John .

٢- فعل الكون (Is) .

٣- صفة أو تابع (مشتاق easy / eager سهل).

٤- حرف النصب (to أن).

٥- فعل (please يُرضي يُسر).

ويمكن ترتيب هذا التركيب هكذا:

+ حرف to + تابع Complement + صفة Adjective + فعل Verb + فاعل Subject  
"فعل Verb"

وأطلقوا على هذا الترتيب مصطلح نوع الجملة، أو طرزها Sentence Pattern. لا فرق إذن بين الجملتين من حيث طرزهما أو نوعهما.

ماذا قال تشومسكي عن هذا التحليل؟ قال تشومسكي: هاتان الجملتان مختلفتان من

حيث الشكل، وعليه إن هذا التحليل من طرز الجمل غلط، لماذا؟

لأن ذاك التحليل مبني على ظاهر الجملة وسطحها الذي يتجلى في ترتيب كلماتها من الخارج أو في الظاهر.

لأن المعنى النحوي للجملتين مختلف في كل حالة. كيف؟

في الجملة الأولى:

John is easy to please

جون يسهل أن يرضى

جون سهل إرضاءه.

جون ليست فاعلاً حقيقياً فيها، مع العلم أنها جاءت في موقع الفاعل والمبتدأ. وهذا يعني: أن جون ليس هو الذي يقوم بالإرضاء. والسبب في ذلك: أنه يمكننا أن نقدر أو نؤول هذا المعنى كما يلي:

[٣٤، ص ١٦٢، وقارن مع: ص ٢٢-٢٣] It is easy for us to please John

من السهل علينا إرضاء جون، / أو: إرضاء جون أمر يسير لدينا، إلخ.

وهذا التأويل والتقدير جائز في النحو الإنكليزي من ناحيتين:

أولاً: لأن كلمة جون أتت وراء الفعل يرضي، الذي يتعدى إلى مفعول به.

ثانياً: لأن easy يمكن أن يكون فاعلها It، وبناء على هذا فقولنا It is easy (هو سهل) و It

... is easy to (من السهل أن ...)، كله جائز.

وعلى هذا الأساس تكون وظيفة "جون" مفعولاً به، وبناء على هذا يكون معنى الجملة:  
من السهل [ لأي امرئ] أن يرضي جون.

وأما في الجملة الثانية: "جون" فاعل حقيقي: أي هو الذي يقوم بالإرضاء. وعليه لا  
يمكننا تأويل:

John is eager to please (جون متشوق ليُرْضِي (كم)، بقولنا: It is eager to please  
John\* (من الشوق أن يرضي جون) كما فعلنا بالجملة السابقة. مثل هذا التأويل لا يصح في  
اللغة الإنجليزية، وعلى الرغم من أن جون جاءت في المكان نفسه بعد يرضي. والسبب هنا أن  
eager لا تقبل It فاعلاً لها. فقولنا: \*It is eager غير جائز، ففاعلها يجب أن يكون اسماً عاقلاً،  
وإلا فلا، بينما كلمة easy قد يكون فاعلها اسماً عاقلاً أو غير عاقل.

ولذلك تختلف الجملتان في بنائهما النحوي، ولا يمكن عدّهما ذاتي بنية نحوية واحدة،  
كما قال البنائيون.

### كيف توصل تشومسكي إلى مثل هذا التحليل؟

الإجابة: عن طريق التأويل وإعادة الصياغة أو التقدير. وبمعنى أدق، قال: لكل جملة  
تركيبان أو بناءان (Two Structures)، أحدهما: مبني ظاهري أو سطحي Surface Structure،  
وهذا يتعلق بظاهر الكلمات وترتيبها، أو تصنيفها في الجملة، ولفظها أو نطقها فقط، والثاني: مبني  
عميق أو باطني Deep or Underlying Structure ، وهذا يمثل المعنى الحقيقي أو الفعلي  
للجملة. فالمثالان السابقان لهما بنية سطحية واحدة:

(فاعل + فعل كون + صفة / تابع + حرف نصب + فعل).

ولكن بنيتهما الباطنية أو معناهما مختلفان، فمعنى "جون" في الجملة الأولى مفعولاً به، وفي الثانية فاعلاً. والمقصود بالمعنى هنا المعنى النحوي، وليس الدلالي أو المعجمي.

### كيف استطاع تشومسكي التفريق بين هذين المعنيين أو التركيبين؟

الجواب: عن طريق التقدير أو التأويل، فهو تمكّن مثلاً من معرفة أن جون مفعول به بإعادة صياغتها أو بتأويلها بـ:

It is easy for us to please John.

ومن أنه فاعل بعدم إمكانية تأويلها. والتقدير هو ضرب من التأويل كما سبق أن بينا أعلاه.

سنقتصر على هذا المثال الفريد من أعمال تشومسكي، وهو مثال ينطوي على التقدير بإعادة الصياغة والتأويل والتفسير، وهناك أمثلة كثيرة تنطوي على الحذف، لآهمنا هنا [٣٤، ص ص ٢٢-٢٤ و ٦٤-٧٥ و ١٢٨-١٤٧]. لأن المراد ليس الحصر بل تبيان طريقة التحليل والكيفية التي توصل بها هذا العالم الشهير إليها، وهذا ما سنبحثه الآن.

### المقارنة: تبيان أثر النحو العربي في تحليل تشومسكي

والآن من أين أتى تشومسكي بفكرة التقدير، أو ما يسمى بالمعنى العميق أو الباطني، أو المبني الثنائي للتركيب اللغوي بشقيه الظاهري والباطني؟

يقرر تشومسكي ذاته: أنه تأثر بالمدرسة النحوية الفرنسية (الباب الملكي - Port Royal) في القرن السابع عشر، كما أشار إلى ذلك صراحةً في كتابه Cartesian Linguistics [٣٥، ص ٣١-٥٩]، وبدي سوسير (De Saussure) [٣٤، ص ٤]، و ولهم فون همبولت

(Wilhelm von Humboldt) [٣٤، ص ٤]، وزليخ هاريس (Zellig Harris)، أستاذه ومشرفه في الدراسات العليا [٣٦]. ولا يذكر النحاة العرب - وبخاصة الأندلسيين منهم - بشيء، وهم الذين ربما تأثرت مدرسة الباب الملكي بأفكارهم أيضاً، ولكن الشيء المعروف قطعاً أن علماء الغرب ونحاته السابقين لتشومسكي لم يذكروا التقدير، ولا المعنى الباطني في كتاباتهم. وهذا معروف في كتب اللغة وتاريخ علم اللغة عند الغربيين، انظر مثلاً، روبينز (Robins) [١٣] ولا ينكره أحد. ولذلك لما جاء تشومسكي بهذا النوع من التحليل أحدث ثورة حقيقية في العقل اللغوي الغربي. هذا شيء جديد عليه كل الجدة في فترة الخمسينات. وفي البداية تحمس لها كثير من النحاة الغربيين، وظلوا يكتبون عنها عشرين سنة، حتى ملوا منها في النهاية وتركوها.

والآن لدينا تساؤلان: هل صحيح أن تشومسكي أب لهذه الفكرة، ولم يسبقه إليها

أحد؟

والجواب عن هذا سهل جداً. هذه فكرة جديدة في النحو الغربي، ولكنها فكرة عتيقة وقديمة جداً في النحو العربي، عمرها أكثر من ثلاثة عشر قرناً، وبناءً على هذا، نقرر السبق التاريخي للنحاة العرب في هذا الميدان، حيث بنوا كل نظرية النحو والإعراب علي التقدير والتأويل كما هو معروف، وهذا يعني أن العرب سبقوا الفكر اللغوي الغربي الحديث في هذا المجال بفترة تزيد على ثلاثة عشر قرناً، وهذه حقيقة في غاية الأهمية والخطورة، لأن الغربيين ينسبون نظرية المعنى العميق والباطني إلى تشومسكي، وأنها من إبداعه، وإبداع العقل النحوي الأمريكي الأوربي، وهذه مغالطة علمية فادحة، فقد سبق أن بينّا أن نحاتنا ميزوا بين مستويين أو وجهين للإعراب: الإعراب الظاهر والمقدر أي باطني ( انظر أعلاه). وهذان المستويان هما ما قال عنهما تشومسكي: بالبنية السطحية والعميقة للتركيب اللغوي، وبناءً على هذا نقول: إن تشومسكي وإن لم يتأثر بالنحو العربي من قريب أو بعيد - وهذا مستحيل كما سنقرر فيما بعد - فعلمناؤنا هم أول وأسبق من

أبدع في هذا المجال. وعلى الغربيين أن يصححوا أفكارهم عن تطور الفكر اللغوي العالمي، ويكفوا عن نسبة كل شيء إليهم، علماً بأن هذا مقرر عند العرب منذ زمن بعيد [٣٧، ص ٣٢٢ وما بعدها، ٣٨، ٣٩، ص ٢٤٢-٢٥٢، ١٥، ١٨، ٤٠]. انظر إلى المثال التالي من الجرجاني [٢٧، ص ١٠٧]: ... حيث تقول مرة: "زيد المنطلق"، وأخرى، "المنطلق زيد"، فأنت في هذا لم تقدم "المنطلق" على أن يكون متروكاً على حكمه الذي كان عليه مع التأخير، فيكون مبتدأ كما كان، بل على أن تنقله عن كونه خبراً إلى كونه مبتدأ، وكذلك لم تؤخر "زيداً" على أن يكون مبتدأ كما كان، بل على أن تخرجه عن كونه مبتدأ إلى كونه خبراً. وأظهر من هذا قولنا: "ضربت زيداً" و "زيدٌ ضربته"، لم تقدم "زيداً" على أن يكون مفعولاً منصوباً بالفعل كما كان، ولكن على أن ترفعه بالابتداء، وتشغل الفعل بضميره، وتجعله في موضع الخبر له... إلخ.

**والتساؤل الثاني: كيف توصل تشومسكي إلى هذه النظرية؟** كما رأينا أعلاه، إن نمط التحليل وأسلوبه ومنهجه ليس مشابهاً لما قام به نحائنا في إعرابهم فقط، بل يكاد يكون هو هو. لافرق إذن، فما أسماء تشومسكي بالبنية العميقة والظاهرية "Deep Structure and Surface" Structure ما هي إلا ظاهرة الصنعة والمعنى في النحو العربي، نحو: زادت البلاد سكاناً [٤١، ج ٢، ص ٣٢٨-٣٢٩]. أي أن (سكاناً) في اللفظ الظاهر تمييز، ولكنها في المعنى العميق فاعل، فحول الفاعل تمييزاً، والأصل: زاد سكانُ البلاد... إلخ.

والدليل على ذلك، أنه لو أعطيت "John" في كلتا الجملتين السابقتين لسببويه وابن هشام والأنطاكي وعيد لوجدتهم يقولون: في الإعراب الظاهر: موقعها موقع المبتدأ أو الفاعل في الحاليتين، وفي الإعراب المقدر أو الحقيقي يقولون: إنها مفعول به مقدم في الأولى وفاعل في الثانية. أي بالضبط كما قال تشومسكي. وهنا يتساءل المرء:

## أتوصل تشومسكي إلى هذا صدفة أم كان على اطلاع ودراية بالنحو العربي القديم؟

أما القول بالصدفة، فإنه أمر معقول. قد تتفق الآراء بين العقول على مدى العصور، أو ما يسمى بتوارد الخواطر. ولكن هذا الحل مرفوض قطعاً، لأن التوافق والانسجام بين نظرية تشومسكي والنحو العربي لا يأتي على هذه الشاكلة، ولكن هناك قضايا كثيرة جداً غيرها، سنبحثها في حينها، وفي موضع غير هذا، وهذه القضايا يستطيع كل من له أدنى تبصر بالنحو العربي ردها إلى أصولها العربية، ومن هذه الجوانب نذكر التقدير الصوتي ودور المعجم فيه [٤٢، الفصل ٣، ٤٣، ص ١٩]، ومشكلة الحكم على التعبير الكلامي [٤٢، الفصل ٣، ٤٤، ٢٥، ج ٢، ص ٣٧٧ وما بعدها]، وقضية الاستشهاد باللغة. وهكذا فتراكم الأدلة، وتكاثرها، وتعددتها دليل كاف وقاطع على التأثير، فإذا قرأ الدارس ما كتبه تشومسكي ومدرسته في هذا الباب، وما جاء في كتب الأعراب فإنه يعجب، ويقول ما هذا إلا ترجمة أو تأويل لكلام علمائنا ونحائنا، رحمهم الله وجزاهم عنا خير الجزاء [٤٥، ص ٩، ٤٦، ص ٣٣، ٣٩، ٥٧].

وهذا مما يضطرنا إلى القول بصحة الافتراض الثاني: أي إن التفكير اللغوي ومنهجه عند تشومسكي ذو جذور نحوية عربية، فلا بد أن يكون النحو العربي هو الأصل والمسؤول عن هذا المنهج وهذا البيان وهذا التحليل، وإن المماثلة في طرح المسائل المتعددة ومعالجتها لهي خير دليل على ذلك.

فما هي الآن علاقة تشومسكي بالنحو العربي؟ وما هي الطرق التي تأثر بها فيه؟

وكيف يمكن إثباتها؟

ربما لم يتأثر به تأثيراً مباشراً، بمعنى أنه درس كتابات النحاة العرب القدامى باللغة العربية، هذا أمر لم يحصل له، وهذا ما يؤكدّه المزيبي [١٠، ص ٤] بقوله: إن تشومسكي لم يأخذ نظريته

عن النحويين العرب، وما يقوله تشومسكي نفسه: من عدم اطلاعه على المنجزات النحوية اللغوية التي وصل إليها العلماء العرب القدماء، ولكن تأثره بها واضح من طرق غير مباشرة، ومن هذه الطرق:

- **التراث اللغوي العبري:** وهنا نشير بخاصة إلى التفكير النحوي العبري في الأندلس، الذي تأثر بالنحو العبري آنذاك تأثراً بالغاً. ونذكر من ذلك ما قام به سعيد بن يوسف الفيومي (٩٤٢م)، الذي كتب النحو العبري، وصاغ قواعده على هيئة النحو العبري، ووفق قواعد اللغة العربية [٥، ص ٤٦-٥٠، ٨، ص ١٩]، ويؤكد هذا القول راشد [٤٣، ص ١٨-١٩]، والباب السابع: الجملة] حيث يقول: "إن اليهود تأثروا بالنحاة العرب وفُتِنُوا بمناهجهم، وكتبوا قواعد لغتهم العبرية بالعربية" ويضيف أيضاً: "...مما جعل تسرّب أشكال الجملة العربية إلى الأسلوب العبري في العصور الوسطى أمراً سهلاً، إلى حد أننا نجد عندهم مقامات الحريزي، يقلد فيها مقامات العرب، وخصوصاً مقامات الحريزي، كما أن المعجم العبري أمدَّ عبرية العصور الوسطى بعدد كبير من الألفاظ بعضها كما هو، وبعضها تُرجم معناه إلى اللغة العبرية"، ولقد سارت الجملة العبرية على غرار الجملة العربية كذلك، ويؤكد هذا القول عليان، حيث يقول [٣٧، باب الجملة، ص ٣٢٢ وما بعدها]: "الجملة العبرية تسير على نمط الجملة العربية أي إنها تحوي مسنداً ومسنداً إليه وتضم أجزاءً ثانوية كذلك. وإن المسند يصلح أن يكون جملة كاملة. ولا تخلو جملة من المسند صراحة أو تقديراً. وقد يُحذف المسند أو المسند إليه من الجملة وتكون هذه الأجزاء المحذوفة مفهومة من السياق. وقد يتقدم جزء أو أجزاء على الجملة". إذاً هذا هو الطريق غير المباشر للفكر النحوي العبري وتأثيره في النظرية اللغوية لدى تشومسكي، أي ترجمة النحو العبري ومبادئه وتطبيقها على العبرية، وهذا الأمر جد جاز، فإن كثيراً من الكتاب والمفكرين والأدباء قد تأثروا بأفكار وآداب غيرهم على مر العصور، على الرغم من أنهم لم يقرؤوها بلغاتهم الأصلية، بل عن طريق الترجمات.

كيف يمكن إثبات هذه الحقيقة، أي إن تشومسكي تأثر بالنحو العبري الأندلسي، الذي كان تطبيقاً للنحو العري في مثله ومنهجه ومبدئه أو في مبناه، ومعناه؟ وهذا أمر بسيط جداً.

أولاً: إن تشومسكي من أسرة يهودية عريقة، عبرية اللغة والأدب والدين. هذا أصله وهو جزء من تاريخه [٣٦].

ثانياً: تأثره بأبيه وثقافته ومعرفته، فأبوه عالم باللغات السامية وآدابها (العبرية والعربية والآرامية، إلخ)، ومن يشهد بأن العصر الذهبي للأدب واللغة العبريين كان في الأندلس: كمال، والسيد، وبارسكي (Barsky) [٥، ص ٤٦-٥٠، ٤٧، ص ١٧٦-١٧٧، ٣٦].

ثالثاً: معرفة تشومسكي باللغة العبرية، ومن ثم كانت كتاباته وأبحاثه فيها. فرسالته للماجستير كانت في الصيغ الصرفية في العبرية عام ١٩٥١م، وإن الباحث في لغة ما ذو دراية بتاريخها وتطورها، وكذلك يذكر في كتاب له منشور عام ١٩٧٤م، جملةً يقول فيها: '... في العبرية... في معرض حديثه عن اللغة الإنكليزية.

رابعاً: وأخيراً ما أكده عالم اللغة الشهير روبينز (Robins.) [١٣] عن علماء اللغة اليهود بقوله: "لقد طوّر اللغويون اليهود علم اللغة بتأثير من علماء اللغة العرب، وهذا بسبب تشابه التراكيب العربية والعبرية، لأنهما لغتان ساميتان، والقوة السياسية للعرب، بعد الفتوحات الإسلامية للشرق الأدنى وشمال إفريقيا وإسبانيا، ولقد استعيرت المصطلحات التقنية وخاصة في ترجمة التوراة من علماء اللغة العرب إلى اللغة العبرية، وعلاوة على ذلك، لقد عمل ابن بارون العالم اللغوي اليهودي دراسة مقارنة بين العربية والعبرية في ذلك الزمان".

هذه هي الطرق التي يمكن الاستدلال بها على تأثير النحو العربي في فكر تشومسكي ومدرسته النحوية، أي بوساطة اللغة العبرية ونحوها، التي كانت مرآة الفكر النحوي العربي الإسلامي في الأندلس! فلولا حضارة الأندلس المسلمة، لما كانت أوروبا والعالم على صورتها الآن من التمدن والعلوم والمعارف.

ومن ثم، يجب علينا ألا نغفل دور اللغة العبرية في نقل التراث النحوي العربي إلى علم اللغة المعاصر ولا سيما اللغة الإنجليزية. والسبب في ذلك: أن أغلب أئمة علم اللغة في الغرب هم يهود، مثل: جاكبسون (Jakobson)، وهال (Halle)، وتشومسكي (Chomsky)، وغيرهم.

### الخاتمة

أثبتت هذه الدراسة اللغوية التاريخية المقارنة، أن النحاة العرب والمسلمين، كانوا هم السباقين في تأسيس الكثير من مفاهيم علم اللغة الحديث في الغرب [٢٢، الفصل ٢]. تلك المفاهيم التي يعلنون أنها من اختراعهم وحدهم، ولم يسبقهم إليها أحد! فقد بيننا واحدة من أحدث نظريات الغرب وأكثرها تأثيراً ورواجاً - وهي النظرية التوليدية التحويلية - تقوم على مفاهيم ومستندات ذات أصل أصيل في النحو العربي. وعلى هذا الأساس، يمكن القول: بأن النحو التوليدي التحويلي في نشأته وجذوره ما هو إلا صورة من صور النحو العربي القديم، جرى تطبيقه واختباره على اللغة الإنجليزية ونحوها أولاً، و من ثم إلى سائر لغات العالم، التي قام بها الباحثون باتباع آراء تشومسكي ومدرسته، وقد يصدق قولنا: بأن تشومسكي هو مجدد النحو العربي القديم ومحبيه والداعي إليه في اللغة الإنجليزية، وفي علم اللغة الحديث، مع تنكره لأصله وجذوره، وجرى التجديد على المسارات الآتية:

- تطبيق طريقة النحاة العرب القدامى في وصف اللغة الإنجليزية وتحليلها، كما بيّنا في استخدامه مفهوم البنية الظاهرة والعميقة.

- تعميم هذه الطريقة، وهذا المنهج على اللغات الأخرى، التي اتبع باحثوها آراء تشومسكي.

- استخدام تشومسكي للمنهج الرياضي الحسابي في وصف الظواهر النحوية، متأثراً بدراسته السابقة، فهو خريج رياضيات أصلاً، ويتجلى ذلك من خلال استعمال طريقة المعادلات والأقواس والأشجار أو الأهرامات في كتابة القواعد النحوية، وهذه هي الوسيلة التي تُعمى على كثير من الدارسين الأصل الحقيقي لنظريته تلك، فالشكل إذن إنجليزي حديث، والمضمون عربي قديم. وبالله التوفيق والسداد وله الحمد.

### المصادر والمراجع

[١] - Versteegh, K. Greek Elements in Arabic Linguistic Thinking. Leiden: E, J, Brill, 1977.

[٢] - حسن، شوقي. قواعد اللغة التركية. لا طبعة، القاهرة: دار الثقافة العربية، ١٩٩٥م،

[٣] - السباعي، السباعي مُجّد. اللغة الفارسية (نحو وقواعد). لا طبعة، القاهرة: دار الثقافة العربية، ١٩٨٥م.

[٤] - مُجّد، مُجّد صالح. كتاب بجان باكي درجة ساتو دسكوله ملايو. (كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي في المدارس الابتدائية الملايوية). وزارة التربية: ماليزيا، ١٩٦٠م.

[٥] - كمال، ربحي. دروس اللغة العبرية. لا طبعة، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٢م.

[٦] - الوعر، مازن. قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث:مدخل. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، الطبعة الأولى، ١٩٨٨م.

[٧] - Bakalla, M, H. Ibn Jinni: An Early Arab Muslim Phonetician: An Interpretive Study of His Life and Contribution to Linguistics. London and Taipei, European Language Publication Ltd, 1982.

[٨] - Lyons, J. Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

[٩] - Fromkin, V, A. (ed). Speech Errors as Linguistic Evidence. The Hague: Mouton, 1973.

[١٠] - المزيني، حمزة بن قبلان. "تشومسكي في عيد ميلاده السبعين". صحيفة الرياض السعودية، الخميس ٢٧/١٠/١٤٢٠هـ. عدد الصفحات: ٤. والعنوان الإلكتروني هو:

<http://www.hmozainy.jeeran.com/tshomesky4.htm>

[١١] - المسدي، عبد السلام. التفكير اللساني في الحضارة العربية. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨١م.

[١٢] - عاشور، سعيد عبد الفتاح. أوربا العصور الوسطى: التاريخ السياسي. الطبعة الثامنة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م.

[١٣] - Robins, R, H. A Short History of Linguistics. London: Longman, 1984.

[١٤] - المأمون، مولاي. كتاب اللُّمَع لابن جناح النحوي اليهودي الأندلسي. جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، الدار البيضاء، المغرب، رسالة ماجستير، ١٩٨٨م.

[١٥] - Anwar, M, S. "The Legitimate Fathers of Speech Errors", In Versteegh, C, H, M, et al. The History of Linguistics in the Near East. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1983.

[١٦] - Fromkin, V, A. "Grammatical Aspects of Speech Errors, Linguistics: The Cambridge Survey". Ed. By Newmeyer, F, J, Vol, II, The Cambridge University Press, 1988.

[١٧] - الكسائي، أبو الحسن علي بن حمزة. ما تلحن فيه العوام. الطبعة الأولى، حققها وقدم لها وصنع فهرسها: رمضان عبد التواب، الرياض: مكتبة الخانجي بالقاهرة و دار الرفاعي، ١٩٨٢م.

[١٨] - Jassem, Jassem Ali and Jassem, Zaidan Ali, "The Classical Arabic Tradition of Error Analysis", In Khan, J, U, and Hare, A, E, (eds.). Proceedings of the International Conference on Islam and English: Creative Encounters: 469-479, Department of English Language and Literature, International Islamic University Malaysia, 1996 December 20-22.

[١٩] - Jassem, Z, A. Lectures in English and Arabic Sociolinguistics. 2 vols, Kuala Lumpur: Pustaka Antara, 1994.

[٢٠] - Jassem, Z. A. Impact of the Arab Israeli Wars on Language and Social Change in the Arab World: The Case of Syrian Arabic. Kuala Lumpur: Pustaka Antara, 1993.

[٢١] - جاسم، زيدان علي. دراسة في علم اللغة الاجتماعي. الطبعة الأولى، مراجعة وتدقيق زيد علي جاسم و جاسم علي جاسم، كوالالمبور: بوستاك أنتارا، ١٩٩٣م.

[٢٢] - Jassem, Jassem, Ali. Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach. Kuala Lumpur: A.S.Noordeen, 2000.

[٢٣] - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. المجلد الخامس، بيروت: دار صادر، بدون تاريخ.

[٢٤] - ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص. الطبعة الثالثة، حققه: مُجَّد علي النجار، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٣م.

[٢٥] - سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر. الكتاب. الطبعة الثالثة، تحقيق وشرح: عبد السلام مُجَّد هارون، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣م.

[٢٦] - الأنطاكي، مُجَّد. المنهاج في القواعد والإعراب. الطبعة السابعة، بيروت: دار الشروق العربي، بدون تاريخ.

[٢٧] - الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز. قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود مُجَّد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٤٠٤ هـ ١٩٨٤م.

[٢٨] - ابن هشام، جمال الدين عبدالله بن يوسف. مغني اللبيب عن كتب الأعراب. الطبعة الأولى، تحقيق وتعليق: بركات يوسف هبود، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

[٢٩] - المررد، أبو العباس مُجَّد بن يزيد. المقتضب. تحقيق: مُجَّد عبد الخالق عزيمة، الجمهورية العربية المتحدة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، بدون تاريخ.

[٣٠] - الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. المفصل في علم العربية. الطبعة الثانية، بيروت: دار الجليل، بدون تاريخ.

[٣١] - ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي. شرح المفصل. بيروت والقاهرة: عالم الكتب ومكتبة المتنبي، بدون تاريخ.

[٣٢] - عيد، مُجَّد. النحو المصفى. الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

[٣٣] – Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.

[٣٤]- Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1965.

[٣٥] - Chomsky, N. Cartesian Linguistics: a Chapter in the History of Rationalist Thought. New York: Harper and Row, 1966.

[٣٦] - Barsky, R, F. Noam Chomsky: A Life of Dissent. MIT Press, (Rev, by Murphy, University College Dublin,) 1997 May 7, 97, linguist@linguistlist.org).

[٣٧] – عليان، سيد سليمان. قواعد اللغة العبرية. لا طبعة، الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، ٢٠٠٠م.

[٣٨] – جاسم، جاسم علي. في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. الطبعة الثانية، كوالا لمبور: إي. إيس. نوردين، ٢٠٠١م.

[٣٩] – جاسم، جاسم علي، و جاسم، زيدان علي. "نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي"، مجلة التراث العربي. دمشق، ٨٣ع-٨٤، (٢٠٠١)، ٢٤٢-٢٥٢.

[٤٠] - Al-Nasser, A. "Muslim Contributions to Linguistic Theory: On the Concept of the Phoneme". Paper presented at the International Conference on Islam and English: Creative Encounters. International Islamic University Malaysia, 1996, December 20-22.

[٤١] – حسن، عباس. النحو الوافي. الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٣.

[٤٢] -Chomsky, N, and Halle, M. The Sound Pattern of English. New York: Harper and Row, 1968.

[٤٣] – راشد، سيد فرج. اللغة العبرية قواعد ونصوص. لا طبعة، الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٩٣م.

[٤٤] - Al-Tahir, A, B. "The Contribution of Muslim Linguists to the Field of Linguistics". Paper presented at the International Conference on Islam and English: Creative Encounters. International Islamic University Malaysia, 1996, December 20-22.

[٤٥] - الموسى، نهاد. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر النحوي الحديث. لا طبعة، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠م.

[٤٦] - Abu Deep, Kamal. Al-Jurjani's Theory of Poetic Imagery and its Background. Ph.D, Thesis, Oxford University, England, 1971.

[٤٧] - السيد، محمود أحمد. علم النفس اللغوي. الطبعة الثانية، دمشق: منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٥-١٩٩٦م.

[٤٨] - عباس، حاج إسحاق. قاموس الجديد عرب- ملايو. Kuala Lumpur: Penerbitan Seri Kota، ١٩٨٦م.

## الفصل الرابع

المبادئ اللغوية والنفسية والتربوية لتعلم وتعليم

اللغات الأولى والثانية

(التفسير السلوكي لعمليتي التعلم والتعليم وتطبيقاته التربوية)

تعليم العربية للناطقين بغيرها أنموذجا

للباحث/ عبد المنعم حسن الملك عثمان

مستلة من رسالة الدكتوراه الموسومة بـ : دراسة وصفية تقويمية لدور النظرية السلوكية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية (اللغة العربية أنموذجا)، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، ٢٠٠٦.

## تهيد

تمثل الثنائية اللغوية للإنسان أسلوباً جديداً، فعند كفاحه لتعلم لغة ثانية، وخروجه من حدود لغته الأولى إلى ثقافة جديدة، وطريقة جديدة في التفكير، والمشاعر وأسلوب الحياة، تتأثر شخصيته بمجملها بهذا الأمر، ومن الضروري للنجاح في إرسال واستقبال الرسائل بلغة ثانية، أن يكون هناك التزام، وعلاقة كاملة بهذه اللغة، وأن تكون هنالك استجابة جسمية، وعقلية وعاطفية<sup>١</sup>.

بهذه العبارات ابتدأ (هـ. دوجلاس براون) الفصل الأول من كتابه، (مبادئ تعلم وتعليم اللغة)، وهي عبارات تتحدث بإيجاز عن أهمية تعلم لغة ثانية، والدرجة التي يجب أن يصل إليها مستوى هذا التعلم، من خلال اشتراطات حددها بجلاء، في حدود علاقة كاملة والتزام من قبل المتعلم.

ولعل هذه الشروط، وبهذه الصورة، لا يمكن توافرها لدى كثير من أصحاب الدوافع الدربية، في تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، الذين قد تقف طموحاتهم عند حد تعلم مهارة أو أكثر من مهارات هذه اللغة، لأهداف خاصة بالعمل، أو بما شابه ذلك.

ومن جهة أخرى، وكما تشير بعض الدراسات، فإن الذين يتعلمون اللغة العربية، لأهداف عقديّة من الأجانب غير الناطقين بها، يتعلمونها مدفوعين بدوافع تكاملية، تجعل الواحد منهم نموذجاً طيباً لمقولة (هـ. دوجلاس براون).

---

١- هـ. دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، (ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ٧.

وإذا كان معظم متعلمي اللغة العربية لغةً أجنبيةً، يمثلون نموذج (هـ. دوغلاس براون)، وهم من أصحاب الدافعية التكاملية، فلا بد من أن نسأل أنفسنا بوصفنا مختصين ومعدّين لبرامج، وبوصفنا معلمين، نعلم اللغة العربية، بوصفها لغةً أجنبيةً: "هل الموقف التعليمي المقابل لحاجات هذا المتعلم مساو لهذه الحاجات؟ من حيث: صياغة الأهداف، وبناء البرامج وتصميم المقررات الدراسية، وصياغة محتواها، ومن حيث المعلم وكفاياته، ومن حيث الوسائل التعليمية، ومن حيث أساليب التقويم والاختبار اللازمة لهذا الموقف.

ولأن مجال تعلم اللغات بصفةٍ عامةٍ، وتعليم اللغة الأجنبية أو الثانية بصفةٍ خاصةٍ، يشابه بجزءاً خضماً متلاطماً من المدارس أو المذاهب، منها: ما هو سلوكي، ومنها ما هو معرفي، ومنها ما هو اتصالي، ومن ثمّ جملة من الطرائق، منها ما هو على مبادئ وأسس طريقة القواعد والترجمة، ومنها ما هو على مبادئ وأسس الطريقة الطبيعية، ومنها ما هو على مبادئ وأسس الطريقة المباشرة، ومنها ما هو على مبادئ وأسس الطريقة السمعية الشفهية، ومنها ما هو وفق الإجراءات المعرفية، ومن ثمّ اتكائه، أو تزوج كل واحد من المذاهب النفسية السابق ذكرها، مع مذهبٍ لغويٍّ مشابهٍ، من حيث الأفكار والمبادئ، مثلما هو حادث بين المدرسة السلوكية والمدرسة البنوية والمدرسة المعرفية والنظرية التحويلية التوليدية.

إضافةً للتطور الحادث في هذا المجال، بظهور المدرسة الاجتماعية، والمنهج الاتصالي في تعليم اللغات، والتنازع الحادث بين الفكرة التقليدية القائلة: بتقسيم اللغة إلى فروعٍ، والفكرة المستحدثة القائمة على التقسيم المهاري، إلى جانب الفكرة الراضة للتجزئة أياً كان نوعها.

ذلك إلى جانب الحديث عن مفهوم الكفايات، والحديث عن الطريقة التكاملية التوفيقية في تعليم اللغات، مع توقف التجربة العربية والإسلامية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبيةً، عند حدود الأخذ من المدرستين: المدرسة السلوكية في علم النفس، والمدرسة البنوية في علم اللغة،

كل هذا وذاك يفرض القيام بهذه الدراسة، والنظر في بعض قيم ومبادئ وأسس تعليم اللغات، من خلال المنظور النفسي للتعليم والتعلم، والبحث في دور النظرية السلوكية، والتعرف على مدى مساهمتها في دفع عملية تعليم وتعلم اللغة بصفة عامة، وتعليم اللغة الأجنبية بصفة خاصة، مع الأخذ بتجربة تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية نموذجاً.

وذلك من خلال تتبع بعض الجهود الغربية: النظرية والتطبيقية، في مجالات تعليم اللغة الأجنبية، والنظر إلى الدور الذي أدته النظرية السلوكية مقارنةً بغيرها من النظريات، في بناء الموقف التعليمي السليم، الذي يؤدي بدوره إلى سهولة ويسر وفعالية تعلم اللغة الأجنبية، كما تشير بذلك أحدث الدراسات في هذا المجال.

### مقدمة حول نشأة المدرسة السلوكية ودورها في تفسير عمليتي التعلم والتعليم

"شهدت نهاية القرن الثامن عشر عملاً مفيداً ولكن مبعثراً عن كيفية عمل العقل العام بخصوص اللغة، فقد أصدر الفيلسوف الألماني (ديتريش تيدمان، ١٧٨٧ Dietrich Tiedmann) على سبيل المثال، تسجيلاً دقيقاً لنمو ابنه بما في ذلك ملاحظاته عن لغته، أما من وجهة النظر التجريبية، فإن عالم النفس البريطاني (فرانسيس غالتون) هو أول من ابتكر تجارب لغوية نفسية.

إلا أن هذا الحقل لم يتوسع توسعاً سريعاً، إذ كانت معظم الدراسات مهتمة بالكلمات وعلاقتها مع بعضها البعض، لنضرب لذلك مثلاً: تجارب ارتباط الكلمات التي تبحث في الكلمة أو الكلمات التي تخطر على البال عندما تقال كلمة أخرى) "قل لي أول كلمة تفكر فيها عندما أقول: "ليل".

بقيت اللغويات النفسية - ربما بسبب منهجها المبكر المحدود - منطقة محدودة صغيرة ضمن علم النفس حتى منتصف القرن العشرين، وتوسع الحقل ليصبح نظاماً فرعياً قائماً بذاته كنتيجة

مباشرة لعمل اللغوي الأمريكي نوم تشومسكي، لقد دفع بالعمل في الأساس في اتجاهين، فمن ناحية: اقترح نموذجاً جديداً من القواعد: "قواعد تحويلية"، ادعى أنها تمثل المعرفة اللغوية لدى المرء، مما أدى إلى بحث مباشر في إمكانية توضيح القواعد التحويلية للطريقة التي يفهم فيها الناس الجمل ويستعملونها ويتذكرونها، ومن الناحية الأخرى: ادعى تشومسكي أن قسماً كبيراً من اللغة مبرمج بالفطرة، مما شكل باعثاً قوياً للبحث في اكتساب الأطفال للغة<sup>١</sup>.

ويمكن القول بأن آراء نوم تشومسكي التي قال بها جاءت على خلفية انتقاده للمدرسة السلوكية التي أحجمت عن الاشتغال بالقضايا الذهنية والعقلية باعتبارها قضايا لا يمكن البحث فيها بشكل موضوعي ومنهج، "وتتضح مبادئ النظرية السلوكية عند كل من: (واطسون) Watson، و(ثورندايك) Thorndike، و(بافلوف) Pavlov، و(سكنر) Skinner، حيث أقرّوا أن التعلم يحدث نتيجة مثير خارجي، وأن عقل الإنسان مثل الصندوق الأسود، ولم ينظروا ماذا يحدث بداخله، وبشكل عام تجاهلوا تأثير عمليات التفكير في السلوك الملاحظ"<sup>٢</sup>.

وقد فسرت النظرية السلوكية عملية التعلم من الناحية الكمية، وظهر ذلك بوضوح فيما توصل إليه علماء النظرية السلوكية من قوانين ومبادئ لعمليتي التعليم والتعلم، وقد انعكس ذلك على ممارسات التصميم التعليمي في الفترة التي انتشر فيها التصميم التعليمي وفقاً للنظرية السلوكية.

والنظرية السلوكية أسهمت في إنشاء علم التصميم التعليمي ونموه، بما قدمته من نماذج واستراتيجيات تعليمية، شكلت إطاراً عملياً للمصمم التعليمي يقوم على تحديد أهداف سلوكية،

١ - جين أتكيسون، اللغويات النفسية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com).

2- Mehlenbacher, B., Bennett, L., Bird, T., Ivey, M., Lucas, J., Morton, J., & Whitman, L. (2005). Usable E-learning: A conceptual model for evaluation and design. Proceedings of HCI International 2005: 11th International Conference on Human-Computer Interaction, Volume 4 -Theories, Models, and Processes in HCI. Las Vegas, NV: Mira Digital P,1-10.

وتحليل المحتوى الذي يحقق تلك الأهداف، واستخدام استراتيجيات مناسبة لعرض المحتوى تسمح للمتعلم بالخطو الذاتي في عملية التعلم، مع قليل من الحرية في اختيار مساره في التعلم، وتوفير مواقف لممارسة ما تعلمه مع تقويم تعلم الطالب، والتعرف على ما تحقق من أهداف.

ومن أهم القوانين التي نتجت عن تجارب النظرية السلوكية وكان لها تأثير في التصميم التعليمي

ما يلي<sup>١</sup>:

- قانون الأثر " law of effect: إن عامل السرور أو الارتياح الناتج عن الاستجابة يعمل على تقوية الروابط بين المثير والاستجابة، ويشير ذلك إلى مبدأ التعزيز. وقد أكد (سكتر) على أن التعزيز الذي يصاحب السلوك الذي يقوم به الفرد يقوي إجراء، كما إن مضي ثوان بين الاستجابة وتعزيزها لا يؤدي إلى نتيجة.
- قانون التمرين law of exercise لـ: (ثورندايك) ويتفق معه (جثري): يشير إلى تقوية الروابط نتيجة التمرين (الاستعمال)، وأن التمرين يجب أن يكون موجهاً (تغذية راجعة)، ليكتشف المتعلم أخطائه.
- قانون الاستعداد law of readiness: ويشير إلى أنه كلما كانت الوحدات العصبية التوصيلية مستعدة للتوصيل، أي لأداء سلوك ما، فسيكون هذا الأداء مريحاً ومرضياً.
- قانون العناصر السائدة: law of prepotency: ويعنى أن المتعلم قادر على أن يستجيب للعناصر السائدة في المشكلة، أي يكون لديه القدرة على أن ينتقي العنصر المهم في الموقف، وأن يوجه استجاباته إليه.
- قانون التجميع: يسهل على الارتباطات أن تسلك الاتجاه الذي تكونت فيه أو سلكته، وهذا يشير إلى بيئة التعلم الأصلية، وأن المتعلم يسلك نفس السلوك في الموضوعات المشابهة.

١- إبراهيم وجيه محمود، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦م، ص ١٠٠، ١٠٧.

- محمود عبد الحليم منسي، التعلم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠١، ص ٨٩-١٠٣.

- قانون اليسر: كلما كانت الاستجابة في تناول الفرد وفي مقدرته أن يعملها، كلما كان أكثر سهولة في ارتباطها بموقف التعلم، ويهتم هذا القانون بعامل النضج.
- انتقال أثر التعلم: ينتقل التعلم إلى المواقف الجديدة بسبب العناصر المشتركة بين الموقف القديم والموقف الجديد، ويتفق في ذلك (جثري) و(ثورندايك).
- ويرى "هلاغارد Hilgrad": "أن السلوكية Behaviorism، نشأت من الوظائفية Functionalism، وأنها ما زالتا تعيشان جنباً إلى جنب، كما يرى أن السلوكية من حيث هي مدرسة سيكولوجية يعزى تأسيسها إلى "واطسن J. B. Watson". وهو سيكولوجي أمريكي عاش في الفترة من ١٨٧٨ إلى ١٩٥٨م، وقد نشر في العام ١٩١٤م، كتاباً بعنوان: "السلوك: مقدمة للسيكولوجيا المقارنة Behavior: An Introduction to Comparative Psychology"، انتقد فيه قانون "ثورندايك" المختص بالأثر Law of Effect، والقول بقانون التردد أو الذبذبة Frequency، والحادثة أو الجدة Recency. كما يرى أن "واطسن" هو الزعيم الأكبر لهذه المدرسة، مع وضع اعتبار لمجهودات "سنغر 1911 Singer"، و"جثري Guthrie" تلميذه، و"سكنر Skinner 1930". ويمضى قائلاً: "ولكن الذي صاغ السلوكية في نظرية منظمة بتعاريف "Definitions"، ومبادئ أساسية، أو افتراضات مسلم بها من دون برهان Postulates، وقضايا غير ذاتية الجلاء، لكن يمكن إثباتها بمقدمات مقبولة Theorems، فهو: "كلارك ل هل Clark L. Hull"، وكان صوغه لها تدريجياً امتد من ١٩١٥م إلى ١٩٥١م، وظهرت الصيغة المنظمة الرسمية لها في العام ١٩٣٥م، وقد عاش "هل" في الفترة من ١٨٨٤م إلى ١٩٥٢م، وكان قد تأثر كثيراً بكتاب "بافلوف Pavlov"، المسمى بـ: "الرجع المقرون (المقترن) Conditioned Reflexes"، والذي صدر باللغة الإنجليزية في العام ١٩٢٧م، ليباشر بعده سلسلة من الدراسات النظرية والتجريبية التي ألفت معاً نظام السلوكية".

ولقد عرّف السلوكيون الأوائل السلوك بأنه: "استجابات معينة تصدر عن العضلات أو الغدد، أي أنه: أفعال عضلية أو غددية معينة. وهم يتفقون جميعاً على أن السلوكية يجب أن تبنى على دراسة كل ما يمكن مراقبته من مؤثراتٍ طبيعيةٍ، وحركاتٍ عضليةٍ وإفرازاتٍ غدديةٍ، ونتائج بيئيةٍ حاصلة<sup>١</sup>". وهم في ذلك يؤكّدون على نبذ المراقبة الذاتية - التأمل الباطني - Introspection، واعتبارها عملية غير علمية، في مقابل التجارب المخبرية التي يجرونها على الحيوانات، وعلى الأطفال، ويجاهرون بأن السلوك الحيواني والإنساني في مجمله شبيه بالفعل الآلي.

### التفسير السلوكي للتعلم

عمل العلماء في هذا الجانب على إرساء دعائم فلسفة علم السلوك، وذلك بإرجاع السلوك للتاريخ البيئي للكائن، وليس لوراثة عقلية أو حالات وجدانية عنده، وتناولوا دراسة عملية التعلم بمسئمة أساسية، وهي: "أن التعلم مهما كانت درجة تعقيده، سواء كان تعلماً معرفياً، أم تعلم عادات سلوكية، لا يخرج عن كونه مادة، تتكون عن طريق رباط بين مثير واستجابة، وتتم تحت ضوء شروط، مثل: "الاقتران الشرطي" أو "التعزيز" أو "الاشتراط الإجرائي". ولكن علماء السلوكية وإن بدأوا من هذه المسئمة، إلا أنهم يختلفون بعض الشيء في تفسير عملية التعلم، وفي الشروط والمبادئ الأساسية الواجب توافرها لتحقيق أكبر عائد من هذه العملية<sup>٢</sup>.

"ولقد اهتم علماء السلوكية المتأخرون، بإجراء تجاربهم على الحيوانات، في المعمل تحت شروط إجرائية، تجريبية، تتفق وشروط ومبادئ المدرسة الأساسية، مثل شروط الدافعية، وشروط الممارسة، وظروف الموقف التعليمي نفسه، كما طبقوا طريقة الملاحظة العلمية التجريبية بدقة،

١- المرجع نفسه، ص ٣٠٩.

٢- رمزية الغريب، التعلم "دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٢ م، ص

وانتهوا من ذلك باستخلاص قوانين وشروط يجب توافرها، حتى تتحقق أهداف عملية التعلم بأكبر عائد، وأقل جهد من المعلم والمتعلم<sup>١</sup>.

### دور النظرية السلوكية في صياغة مبادئ التعلم

"كان السيكلوجيون أول من درس التعلم دراسة علمية، مدعين بأن هذه الدراسة شأن من شؤونهم، ولقد ورد هذا على ألسنة باحثين رواد أمثال: "إبنغهاوس Ebbinghaus ١٨٨٥م"، و"برين Bryan"، و"هارتر Harter" ١٨٩٧م و١٨٩٩م، و"ثورندايك Thorndike ١٨٩٨م"<sup>٢</sup>.

ولقد قام السيكلوجي الألماني "هرمان إبنغهاوس Herman Ebbinghaus" (١٨٥٠م - ١٨٩٩م) بإجراء تجاربه العلمية على فعل الذاكرة، وفي استظهار لوائح المقاطع الخالية من المعنى، ووجد أنه كلما طالت هذه اللوائح، ازداد زيادة كبرى عدد مرات التكرير اللازم لاستظهارها، وأن النسيان بعد التعلم يحصل بسرعة قصوى، ولقد قام بعد ذلك، وفي عام ١٨٩٧م، بوضع الامتحان، أو الاختبار المبني على مبدأ التتميم، أو ملء الفراغ (Completion Test) كما أن له في موضوع الذاكرة كتاب مشهور بعنوان: "الذاكرة" (Memory) نشر في سنة ١٨٨٥م، وترجم إلى الإنجليزية في سنة ١٩١٣م.

"ولقد قام كل من "برين" (W. L. Bryan) و"هارتر" (N. Harter) بالتدقيق في اللغة التلغرافية ونشرا في العام ١٨٩٧م، نتائج أبحاثهما العلمية، تحت عنوان "دراسات في فيسيولوجيا

١- المرجع نفسه، ص ٢٠.

٢- حنا غالب، المرجع السابق، ص ٢٩٥.

وسيكولوجيا اللغة التلغرافية". كما نشر مقالاً آخر تحت عنوان "دراسات في اللغة التلغرافية، اكتساب رتب من العادات"<sup>١</sup>.

أما "إدوارد ل ثورندايك Edward L. Thorndike" فلقد عرف بدراساته وأبحاثه العلمية في سيكولوجيا الحيوان، وسيكولوجيا الترابط التي يعدُّ زعيمها الأبرز، وله من المؤلفات ما يربو على العشرين مؤلفاً، بعضها وضعه منفرداً، والبعض الآخر بمساعدة سيكولوجيين آخرين، ويعدُّ كتابه الذي جاء في ثلاث مجلدات، بعنوان: "السيكولوجيا التربوية" "Educational Psychology" أهمها، ولقد ظهر أولاً في العام ١٩٠٣م، ثم نشر ملخصه في العام ١٩١٤م، ولقد قام في ملخصه هذا بشرح نظامه السيكولوجي وهو في ذروة شهرته<sup>٢</sup>.

"ولد إدوارد ل ثورندايك في الولايات المتحدة الأمريكية في العام ١٨٧٤م، وبدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين، وظهرت الصورة التقليدية لأبحاثه في نظرية التعلم في عامي ١٩١٣م و١٩١٤م، عندما نشر كتابه علم النفس التربوي الذي حدد فيه مبادئ القانونين الأولين لنظرية الارتباط - قانون التدريب وقانون الأثر - وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية. أما طريقته في البحث فقد كانت تقوم في الأساس على المشاهدة وحل المشكلات، وذلك على النحو التالي:

١. ضع الإنسان أو الحيوان في موقف يتطلب حل مشكلة ما، كمحاولة الهرب من مكان يجبس فيه.
٢. رتب توجهات الإنسان أو الحيوان.

١- المرجع نفسه، ص ٢٩٦-٢٩٧.

٢- المرجع نفسه، ص ٢٩٥.

٣. اختر الاستجابة الصحيحة من بين خيارات متعددة، مثل: تجنب إحداث صدمة خفيفة للحيوان.

٤. راقب سلوك الإنسان أو الحيوان.

٥. سجل هذا السلوك في صورة كمية (رقمية)<sup>١</sup>.

ويقسّم جودت عبد الهادي<sup>٢</sup> مراحل تطور الفكر العلمي لثورندايك في ثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل ١٩٣٠م، التي اقتصر فيها على عرض افتراض الارتباط، وتفسير التعلم، وفق قانوني الأثر والتدريب.

المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد عام ١٩٣٠م، التي دحض فيها قانون التدريب، وعدل فيها من قانون الأثر، وأضاف قوانين ثانوية لتفسير التعلم البشري.

المرحلة الثالثة: بدأت من بعد عام ١٩٣٣م، ونادى فيها بافتراضي الانتشار والتشتت.

### أهم قوانين ثورندايك الارتباطية

١. قانون التعلم بالمحاولة والخطأ

"يرى ثورندايك أن شكل التعلم الأوضح لدى الحيوان والإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ، أو كما سماه فيما بعد بالتعلم بالاختيار والربط، حيث يواجه المتعلم بموقف مشكل يتحتم عليه التخلص منه، مثل: مشكلة الحصول على طعام، وذلك عن طريق اختيار الاستجابة المناسبة من عدد من الاستجابات الممكنة، ولقد كانت تجارب ثورندايك الأولى من هذا النوع تجرى على القطط، ثم أجرى تجاربه على السمك والقردة، على أن التجربة النموذجية كانت لقطعة جائعة وضعت في قفص له قفل

١- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع،

عمان، ط ١، ٢٠٠٠، ص ٧١.

٢- المرجع نفسه، ص ٧٣.

آلي، هو عبارة عن (سقاطة) على شكل حاجز، فإذا أحسنت القطعة تحريك السقاطة انفتح باب السقاطة وخرجت لتحصل القطعة على الطعام الموجود خارج العلبة.

والمحاولات الأولى تتميز دوماً بكثرة الخربشة والمواء والتجول قبل أن تتمكن من تحريك السقاطة، والوقت الذي تستغرقه القطعة في هذه الاستجابة طويل نسبياً ولكنه يقل مع التكرار، ولكن بصورة بطيئة وغير مناسبة، وهذا التدرج هو الذي يشير إلى أن القطعة لا تعرف الحل للخروج من مأزقها لكنها تتعلمه عن طريق استبقاء الاستجابات غير الصحيحة، والتخلص من الاستجابات غير الصحيحة، بعد أن جربت استجابات مختلفة، وكلما فشلت استجابة، جربت غيرها حتى نجحت... وكلما تكررت التجربة مرات كافية أمكن القطعة في النهاية أن تفتح الباب بمجرد وضعها في القفص.

## ٢- قانون الأثر

وهو أهم قوانين ثورندايك الأولية، وينص على أن أي ارتباط بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبه حالة من حالة إشباع، ويضعف إذا ما صاحبه أو أعقبته حالة ضيق، وبعبارة أخرى: فإن الأثر الطيب يقوي ويعزز المسارات العصبية، أي يحدث خلالها الارتباط، كما أن الأثر الطيب يضعفها.

## ٣- قانون التدريب

يفرق ثورندايك بين مظهرين لهذا القانون: قانون الاستعمال: وهو أن الارتباطات تقوى عن طريق الممارسة. وقانون الإهمال: وهو أن الارتباطات تضعف عن طريق عدم ممارستها وبإهمالها<sup>١</sup>.

ولقد رأى هؤلاء الباحثون الجدد: "أن بلوغ نظرية تعلم يركز إليها أمر ضروري، وذلك لكون الجانب الأكبر من سلوك الإنسان هو نتيجة تعلم، وإذا كان إدراك السلوك البشري الكثير، والمتشعب يجب

١- جودت عبد الهادي، المرجع السابق، ص ٧٣.

أن يتم بموجب مبادئ قليلة، فإنه من الأرجح أن بعض هذه المبادئ ينبغي أن يختص بالأساليب التي يتم بها التعلم<sup>١</sup>.

وعلي ذلك فإن ثمة عدد من علماء السيكولوجيا ينزلون التعلم في أنظمتهم السيكولوجية منزلة مركزية. "ولقد جعل هلغارد (Hilgard) (بعد تحقيق، وتدقيق في نظريات التعلم السيكولوجية المتعددة لسنوات طويلة، وبعد نشر عدد كبير من المؤلفات)، هذه النظريات في طائفتين كبيرتين، هما: نظريات المؤثر والاستجابة، ونظريات التبصر والعرفان<sup>٢</sup>."

### نظريات المؤثر والاستجابة: Stimulus-Response Theories

اشتملت على مذاهب مختلفة كنظريات ثورندايك، وجثري، وسكنر، وهل، وتمايز الطائفتان المتقدمتان في موضوع التعلم، من عدة اعتبارات ووجهة، منها ما يختص بطبيعة الوسائط "Intermediaries" القائمة بين طرف المؤثرات من جهة، وطرف الاستجابات من الجهة الأخرى، فطائفة نظريات المؤثر والاستجابة تعتبر هذه الوسائط: هامشية "Peripheral"، بينما هي في مفهوم النظريات التبصرية: مركزية. ومن ذلك ما يختص بطبيعة ما يكتسبه المتعلم من التعلم، فبينما تفسره الطائفة الأولى بمفهوم العادات، فإن الثانية تعرفه على أساس مفهوم الأبنية المعرفية Cognitive Structures القائمة على التبصر والإدراك، ولعل الاعتبار الأكبر في التمايز بين هاتين الطائفتين، هو في طبيعة الطريقة التي يحصل المتعلم بها على ما يحصل من تعلم، فأتباع الطائفة الأولى يؤكدون أنها "طريقة التجربة والخطأ Trial and Error"، بينما يصر أصحاب الثانية على كونها "التبصر بحل المشكلات

١- حنا غالب، المرجع السابق، ص ٢٩٦.

٢ - المرجع نفسه، ص ٢٩٧.

"Insight in Problem Solving". وتنقسم نظريات المثير والاستجابة، إلى طائفتين، هما النظريات الوظيفية الإجرائية والنظريات الارتباطية، وتميز كل طائفة منهما بخصائص، هي على النحو التالي<sup>١</sup>:

### أولاً: النظريات الوظيفية الإجرائية

"تشكل النظريات الوظيفية نمطاً من أنماط النظريات السلوكية، وهي تختلف في كثير من وجوهها عن النظريات الارتباطية، فتفسير التعلم عند أصحاب هذه النظرية، ليس مجرد نظر لعلاقات، أو ارتباطات بين المثير والاستجابة، وإنما نظر - بجانب ذلك - إلى بعض الجوانب المعرفية، وهي لا تستبعد الأحداث العقلية - شأنها في ذلك شأن السلوكية المحضة - وإنما ترى في التفكير والتخيل جزء من أنواع السلوك، وأطلق عليها مصطلح - إجرائية - لأنها تقول: بأن السلوك الإجرائي يؤثر في البيئة، ويترب عليه تغير في العالم، بل إنه يغير في البيئة نفسها، بطريقة أو بأخرى، ومن أبرز النظريات في هذا المجال:

#### أ- النظرية الإجرائية لـ "سكنر" Functional Theories

وفيها يميز "سكنر" بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات:

- ١- الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد، (الدموع في مقابل البصل).
  - ٢- الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير غير محدد، والتي يطلق عليها "سكنر" اسم الإجراءات، والتي تعرف عن طريق آثارها في البيئة، وليس عن طريق مثيراتها. مثل ركوب السيارة، أو المشي (باعتباره سلوكاً إجرائياً غير مرتبط بمثير محدد).
- كما يقدم "سكنر" مفهوماً إجرائياً آخر هو: (التعزيز) (Reinforcement)، فالاستجابات تؤدي إلى نتائج، والنتائج بدورها يمكن أن تؤدي إلى زيادة الاستجابات (أي أنها تعزز الاستجابات الأولى)،

١- حنا غالب، المرجع السابق، ص ٣٠٠.

(أو تؤدي إلى تناقصها)، فسلوك الفأر المعزز بزيادة الطعام، يجعله يقوم باستجابات أكثر (ضغط الرافعة)، أما إذا نجم عن ذلك تقديم معزز منقّر (صدمة كهربائية)، فإن الفأر سيتوقف، (ويعرّف سكرن التعزيز المنقّر بأنه العقاب).

أما المفهوم الثالث عند "سكندر" فهو: ما يعرف باسم: (تمايز الاستجابات)، "فاستجابات الأفراد متميزة بطبيعتها، وإن تشابهت في صورتها العامة، وتعزيز استجابة ما، يؤدي إلى حدوث استجابة مماثلة، تالية للاستجابة الأولى المعززة، ولكن إلى حد ما، والاستجابات المختلفة لا يمكن وضعها في مجموعة واحدة، دون تمييز، لأنه لن يكون عندنا في هذه الحالة سوى صورة عامة للسلوك<sup>١</sup>.

### ب/ نظرية الحافز لـ: "هل"

وفيها يحاول "هل" وضع نظرية كاملة لتفسير عملية التعلم، وقد قامت محاولاته هذه على افتراض: أن التعلم عملية متدرجة متزايدة وليست استبصاراً مفاجئاً، وتعتبر هذه النظرية عامة شاملة في مجالها، مصممة لتطوير مبادئ من المواقف البسيطة حتى المواقف المعقدة، كما أنها تتوافق مع نموذج المثير والاستجابة عند "ثورندايك"، ولكن "هل" اعتمد على الصيغ الرياضية أكثر من التأكيد التطبيقي الذي اتبعه كل من "ثورندايك" و"سكندر".

ويمكن اعتبار هذه النظرية الأقرب للمدرسة المعرفية (الجشتمية)، بل يمكن اعتبارها الجسر الرابط بين النظريات المختلفة المفسرة للتعلم.

---

١- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، عدد ١٢٦، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٠، ص ٥٧.

## مفاهيم "هل" المفسرة للتعلم

### ١ - "العادة": Habit

يعتقد "هل": "أن التعلم هو عملية اكتساب عادة، تتكون بالتدريج عن طريق تكوين رابطة شرطية بين مثيرٍ واستجابةٍ ترضي الكائن الحي، وتشبع فيه حاجة ما"، لذا فإن الوحدة السلوكية الأساسية عنده هي: قوة العادة Habit Strength.

### ٢ - "الخافز": Drive

يرى "هل" أن التعلم يحدث من خلال تكيف الكائن الحي بيولوجياً مع البيئة المحيطة به، بطريقة تمكنه من العيش، وشعور الكائن بالحاجة يعني أنّ هذا العيش لا يقابل بما يستحقه من الاهتمام، وهو يعرف الخوافز الأولية بأمثلة، منها: (الجوع، والعطش، والتبول) وعند ظهور هذه الخوافز فإن الكائن يبدأ في العمل، (الاستجابة لهذه الخوافز) والأعمال التي يقوم الكائن بها يتم تعزيزها، وبالتالي يحدث التكيف بينه وبين البيئة، وهناك نوع آخر من التكيف غير "البيولوجي" ينتج عن حاجات مثل: (معرفة اللغات) ينبغي إشباعها، وبالتالي تعزيزها".

ويفرق "حنا غالب" بين الترابطية والوظائفية بقوله: تطرف "ثورندايك" وأتباعه "السيكولوجيين"، في تعاليم الترابطية، حتى أنهم أنكروا الذكاء، واكتفوا بسيكولوجية تعلل سلوك الإنسان بـ: "الغريزة" و"العادة" و"التكيف البيئي، استناداً إلى مبادئ آلية، كالترديد والتكرار والإهمال والاستعمال والحدثة والجلء"، ومضئ قائلاً: "والترابطية في السيكولوجيا، هي النظرية القائلة: "بأن الأساس لكل أصناف

السلوك هو الربط بين مؤثرٍ ورجعٍ أو استجابة، وأن التعلم عملية اكتساب لهذه الروابط، وتثبيت لها، و"صاحب هذا المذهب هو "ثورندايك"، ومنه نشأت عقيدة التعلم الخاص<sup>١</sup>.

أما "الوظائفية" فهي وجهة نظر صدر الحافز الرئيسي لها، عن مذهب النشوء والارتقاء، وقد سعت إلى وظائف الشعور والوعي، (وليس تحليل محتوياتها، وعناصر بنائها)، موضوعاً لدراساتها العلمية، وساعدت أبحاثها على التدقيق في عملية التعلم، والعوامل البيئية، والكيفيات الفسيولوجية، والتحريرات النفسية، التي تؤدي إلى تعلم فعال. ويشير "هل" إلى مفهوم التعلم بأنه العملية التي يمر من خلالها السلوك بتغييرات دائمة نسبياً عند الكائن السليم مستبعداً بذلك التغييرات التي تحدث نتيجة لمؤثر جراحي أو مرضي أو إعاقى.

ولقد نشر "هل" كتابه "مبادئ السلوك"، كأول تفسير لنظريته في التعلم، في العام ١٩٣٤م، وقد قامت هذه النظرية على الأخذ بعين الاعتبار الاشتراط الكلاسيكي والوسيلي، واقترح نظاماً قياسياً لتفسير نظريته، التي تأثرت بأبحاث "ثورندايك"، في الاعتماد على قانون (الأثر)، الذي نشره (هل) على أساس أنه يعمل من خلال خفض الدوافع، وقامت النظرية على الافتراض بأن: "التعلم عملية متدرجة متزايدة، وليست استبصاراً مفاجئاً".

وعند "هل" فإنّ عملية التعلم تتضمن الآلية التي تضمن البقاء للكائن الحي، فالاستجابات التي تنجح في خفض حاجات الأنسجة، تصبح جزءاً لا يتجزأ من الرصيد السلوكي للكائن، وبذلك تزيد فرص تكيفه الناجح مع البيئة<sup>٢</sup>.

١- حنا غالب، المرجع السابق، ص ٣٠٠.

٢- جودت عبد الهادي، المرجع السابق، ص ١٣١.

## ثانياً: النظريات الارتباطية

ويمثلها علماء النفس المخبريين، (الذين وضعوا نظرياتهم، على أساس التجارب التي أجروها داخل المختبرات، وكانت معظم تجاربهم الأولى تتم على الحيوانات، حيث اتجهوا منها إلى دراسة السلوك الإنساني).

وتتضمن النظريات الارتباطية، أداء كل من "بافلوف"، و"واطسن"، و"جثري"، و"ايسنيس"، وهي التي تؤكد على الارتباطات بين المثير والاستجابة (S-R)، والسلوك عند هؤلاء، يستثار مع بدء المنبه الداخلي (الجوع)، أو الخارجي (لمس شيء ساخن)، ويتحدد السلوك بالروابط الموجودة بين المثيرات والاستجابات ويعرف ذلك بتكوين العادات، وتنشأ العادات وتستقر، بناء على التعزيز الذي يناله السلوك المعين.

واستخلص علماء المدارس المتفرعة عن المدرسة السلوكية القديمة، قوانين متعددة، تعرضت لإعداد موقف التعلم وتدعيمه، كما تناولت قوانين وشروط التعلم الجيد، وقد تمّ تطبيق هذه المبادئ والقوانين على التعلم الإنساني في المدرسة والنادي والمجتمع.

وظهر أثر هذه القوانين والمبادئ على المناهج المدرسية من حيث المحتوى والطريقة وعلى تقويم التحصيل المدرسي، وعلى تقويم جوانب الشخصية المختلفة.

## التفسير السلوكي للتعلم اللفظي

بدأ هذا الاتجاه في مطلع القرن العشرين على يد "إبنجهوس Ebbinghaus ١٨٥٠م-١٨٩٩م" الذي قام بدراسة تعلم المفردات مستخدماً في ذلك طريقتي "التسلسل"، و"الارتباط الشائبي" في تعلم مقاطع لا معنى لها، كما قام "هل" بدراسة حفظ هذه المقاطع (عديمة المعنى) في إطار التفسير السلوكي

للتعلم، وعلى ضوء أن التعلم ما هو إلا عادة، تنتج عن طريق تكوين رباط بين مثير واستجابة، في ظروف معينة، دون أن يكون هناك دور إيجابي للمتعلم.

أنكر السلوكيون مفهوم المعنى في التعلم الرمزي، وقال بعضهم بأنّ: "مفهوم المعنى، مفهوم ليس له معنى، وليس هناك ما يبرره، ولقد جهدوا في إيجاد تفسير للتحصيل الدراسي، والمعنى الدراسي، وضمّ هذا الاتجاه مدرستين كبيرتين، تنقسم كل واحدة منهما إلى عدة مدارس ثانوية، فقاد فريق من علماء السلوكية، اتجاهاً لدراسة، وبحث التعلم الرمزي، في الفصل، والمدرسة، واهتموا بدراسة اللغة، والتعلم المبني على الرموز اللغوية، مع تطبيق المبادئ الأساسية، للمدرسة السلوكية، وهم يمثلون الفريق الذي بنى كل تعلم رمزي على الارتباط، وعلى القوانين التي تحكمه، ولقد بدأوا بدراسة منهج "إبنجهوس"، واستخدموا بعض طرقه، خارجين بتصوير أفضل لهذا التعلم، ومنهم "ماندلر Mandler" و"كوفر Coffer" و"بوسفيلد Bousfield" وغيرهم<sup>١</sup>.

### التوافق بين السلوكية والبنوية ونشوء علم اللغة النفسي

في أوائل القرن الحالي ظهرت حركتان جديدتان متشابهتان تعاملتا مع اللغة بمفهوم وطريقة مختلفة عن الماضي، ويمكن القول بأنهما كانتا رد فعل لما كان يجري في الماضي<sup>٢</sup>.

وظهرت أقدم هاتين المدرستين في أوروبا، عندما صدر كتيب صغير الحجم، وصف بأنه عظيم الفائدة والقيمة لأستاذ جامعي سويسري هو "فرديناند دي سوسير" بعنوان: دراسة في اللغويات العامة.

١- رمزية الغريب، المرجع السابق، ص ٣٨٨. وللمزيد عن نظرية المعنى، انظر:

- جاسم، جاسم علي. ٢٠١١م. علم اللغة النفسي في التراث العربي. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. العدد ١٥٤، السنة ٤٤. الصفحات ٥٠٣-٥٦٨.

٢- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٢٧.

وكان ذلك في العام ١٩١٦م، وقد نشر بعد وفاته على يدي اثنين من تلاميذه الذين جمعوا محاضراته ونشروها في هذا الكتاب.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد ظهر وفي وقت لاحق عدد من علماء اللغة كان أهمهم وأبعدهم أثراً: "ساير"، ثم "بلومفيلد" الذي يعد أبا المدرسة البنيوية الأمريكية الحديثة، ثم "سكنر" الذي تميز بالجمع بين علم اللغة وعلم النفس، وساهم مساهمة رئيسة في تطبيق النظرية على العملية التعليمية. وتبع هؤلاء علماء طوروا في النظرية التعليمية بطرق مختلفة، أمثال "ويلز" و"هاريس" و"بايك" من النظريين، و"فريز" و"لادو" من التطبيقيين، وامتد أثر الدراسات النظرية في أواخر الخمسينات من القرن الماضي، بينما امتد أثر الدراسات التطبيقية في السبعينات منه، ولقد اعتبرت أعمال هؤلاء العلماء ثورة فعلية على القواعد التقليدية من حيث إنها رفضتها رفضاً قاطعاً، واتخذت منهجاً مخالفاً تماماً لها، وتوصلت إلى نتائج أبعد مما توصلت إليه المدرسة التقليدية.

ولقد كانت أوجه الخلاف بين هذه المدرسة الناشئة، وبين القواعد التقليدية عميقة وشاملة، بحيث لم تتبق أي علاقة بين منهجيهما. إذ اتخذت المدرسة اللغوية الجديدة من المدرسة السلوكية في علم النفس مرتكزاً لها. مركزة على السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس مقدمة الحديث الشفوي كظاهرة يمكن ملاحظتها، ومعتبرة أنه المظهر الأهم والأول والأساس، واضعة اللغة المكتوبة في درجة تالية له، على العكس من المدرسة التقليدية التي كانت تعتمد استخدامات قديمة لقواعد اللغة بجانب اعتمادها اللغة المكتوبة أساساً لها، مهمله لغة الحديث الشفوي، والتي هي لغة التواصل والتفاهم اليومي المباشر بين أفراد المجتمع، غير عابئة بالفروق الموجودة بينهما، وغير ملتفتة لما يحدث فيها من تطور وتغير على مستوى الدلالة<sup>١</sup>، وإلى جانب ذلك فقد أهملت هذه المدرسة النواحي الصوتية للغة، فلم تبد أي اهتمام بدراسة الأصوات المفردة أو النبر أو التنغيم أو الوقف وغيرها من الخصائص الصوتية للغة، التي تنعكس

١ - نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٢٨.

على الرسالة التي يقصد المتكلم إيصالها إلى السامع، بينما أدى اهتمامها بالكتابة إلى التركيز على خصائصها من حيث الخط والتهجئة والترقيم والتنقيط.

وإذا جاز القول بأن بعض اللغويين التقليديين قد قام بدراسة الأصوات والاهتمام بها، إلا أنّ ذلك انحصر في الاهتمام بوصف الأصوات اللغوية بشكل عام، من حيث مخارجها وطريقة نطقها، وما إذا كانت مجهورة، أو مهموسة، بعيداً عن علاقة كل ذلك بالمعاني، أو الدلالات اللغوية أو بسائر قواعد اللغة الأخرى.

ولقد كان تركيز هؤلاء اللغويين وهذه المدرسة - عند توصيف اللغة- ينصب على الصرف والنحو بإفراد الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، وتصريف الأفعال في أشكالها المختلفة، وفي الاهتمام بالتذكير والتأنيث، والإفراد والجمع، وأفعال التفضيل وما شابه ذلك من الأمور الصرفية، دون أي اهتمام بما تدل عليه هذه الأشكال المختلفة من وظائف ومعاني هي أساس الاستخدام اللغوي<sup>١</sup>.

ولقد أدى هذا التعقيد والإغراق في الشروح، إلى اعتماد الدارسين أسلوب الاستظهار، الذي أدى بدوره إلى ظهور نوع من المتعلمين الذين يحفظون كماً هائلاً من المادة النحوية، مع غياب القدرة على استخدامها في المواقف الطبيعية للاتصال اللغوي، كما أن هذه الشروح كثيراً ما تبتعد عن المنهجية الوصفية، إذ تعتمد أحياناً أسساً منطقية دلالية، وأحياناً أخرى ما يشبه الأسس اللغوية المحضة التي تعتمد على التركيب اللغوي نفسه، ومن ذلك تعريفهم للفاعل بأنه: الإسم الذي يدل على من يقوم بالفعل، أو تعريفهم لحرف الجر بأنه: الأداة أو الكلمة التي تسبق الإسم أو الضمير وتدل على علاقته بما سبقه من كلام.

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٢٤.

وضح ومنذ البداية اهتمام البنيويين باللغة المنطوقة، حيث كانوا يجمعون المادة اللغوية من أفواه الناس ثم يعملون على تقسيمها إلى جمل فأشبه جمل فكللمات فأجزاء كلمات إلى أن يصلوا إلى الأصوات باعتبارها اللبنة الأولى لتأليف الكلام، ومن ثم اللغة جميعها، ليبدأوا بعد ذلك في اكتشاف الطرائق التي تتجمع بها الأصوات لتؤلف الكلمات والكلمات لتؤلف الجمل... الخ.

ولقد بدأ دي سوسير - الرائد الأول لهذه المدرسة - مهتماً بوصف اللغة من داخلها، اعتماداً على المعايير اللغوية دون سواها، سعياً وراء التوصل إلى وصف دقيق علمي شاملٍ لتكوين أو بنية اللغة الأساسية، وما يتفرع عنها من بُنى فرعية، واضعاً منهجاً يتسم بالشمولية والعلمية الدقيقة مع وضوح وثبات معاييرها - في حال استخدامه - وصحة نتائجه.

فاكتسب بذلك المنهج البنيوي سمعة ثبات المعايير في مقابل تحبط منهجية المدرسة التقليدية، إضافة إلى تميزه بالتركيز على اللغة الحية - لغة الحديث الفعلية في فترة محددة، هي الوقت الحاضر - لا على لغةٍ هي في بطن الكتب، وقد عفا عليها الزمن.

لكن وعلى الرغم من الجهد العظيم الذي بذلته هذه المدرسة على مرّ العقود، فإنّ ثمة ثغرات استباها علماء اللغة في الستينات من القرن الماضي جعلتهم يرفضون كل ما قامت به هذه المدرسة من دراسات، وهي عيوب وثغرات جاءت نتيجة حتمية لتوجه هذه المدرسة التي قامت كردة فعل على نتائج أعمال اللغويين القدماء وما صاحبها من فوضى<sup>١</sup>.

ولقد حسب عليهم المحدثون تجنبهم لدراسة المعنى<sup>٢</sup> - الذي هو الهدف الرئيس من استخدام أي لغة - وتركيزهم على دراسة الشكل، وبما أن الشكل الظاهر للغة ما هو إلا الوسيلة المستخدمة للتعبير

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٢٧ - ٣٢.

٢- جاسم، جاسم علي. ٢٠١١م. علم اللغة النفسي في التراث العربي. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

العدد ١٥٤، السنة ٤٤. الصفحات ٥٠٣-٥٦٨.

عن المعاني التي يرغب المتكلم في التعبير عنها. مما أدى إلى حدوث نقص وبروز سطحية في عملهم، الذي جانب محاولة البحث عن القواعد التي تمكن الإنسان من توليد جميع ما يحتاج إليه من جمل، والذي لم يتعد أن يكون تأطيراً للجمل الرئيسة التي تتكون منها اللغة.

ويبدو تأثير النظرية السلوكية في علم النفس واضحاً على منهجيتهم - وهي النظرية التي اعتمدها أساساً لاكتساب الطفل للغة - فافتراضوا أن وضع الأطر أو الأنماط اللغوية، سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة، فيه الكفاية لإعطاء الصورة الكاملة عن اللغة، خاصة بعد أن أتى سكرن بنظريته القائلة: " بأنّ اكتساب اللغة شبيه باكتساب العادات الأخرى عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز". ورأوا أن الأطر والأنماط أو القوالب التي قسموا اللغة إليها ما هي إلا أجزاء من العادات أو السلوك اللغوي يكتسبها الطفل واحدة بعد الأخرى، بالاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار، إلى أن يتقنها. وبما أنهم كانوا مهتمين بتعليم اللغات الأجنبية، فقد رأوا هذا هو الأساس السليم لتبسيط اللغة على المتعلم، وبنوا على ذلك طريقتهم المعروفة باسم الطريقة السمعية الشفوية "Audio-Lingual Method" التي سادت العالم فترة طويلة من الزمن<sup>١</sup>.

واتضح الآن بجلاء مدى الخطأ الذي وقع فيه أصحاب هذه المدرسة في توجيههم النظري لتحليل اللغة، وفرضيتهم المتعلقة باكتسابها، والتي كان لها أكبر الأثر على توجيههم اللغوي، فقد تعاملوا مع اللغة وكأنها مواد كيميائية، يمكن تحليلها في المختبر بطريقة عملية موضوعية، لا علاقة لها بالفكر أو المعنى،

---

=- \_\_\_\_\_ . ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. الصفحات ١-١٨. بالاشتراك.

- \_\_\_\_\_ . ٢٠٠٩م. تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون، ص ٦٩-٨٢.

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٣٢.

وأهملوا إهمالاً تاماً علاقة العقل بها، كما أخذ عليهم تركيزهم على اللغة المنطوقة دون اهتمام كافٍ بالقراءة والكتابة، إضافة إلى اعتمادهم على مبدأ التكرار الذي جعل من متعلمي اللغات الأجنبية يبدون وكأنهم ببغاوات يكررون الجمل التي سمعوها في سياق صحيح، ويعجزون عجزاً واضحاً عن خلق أو توليد الجمل التي يحتاجون إليها في السياقات أو المناسبات الحياتية المختلفة.

"إن التوازي الملحوظ بين علم النفس وعلم اللغة ليس غريباً، وذلك بسبب علاقتهما القوية وارتباطهما الدقيق، فكلاهما يتناول السلوك الإنساني، مع تركيز علم اللغة على نوع معين من السلوك، وقد تركت مجموعة من علماء اللغة، أمثال: ب. ف. سكرنر وتشارلز أوسجود وجورج ملر، بصمات واضحة وقوية على نظريات علم اللغة، بنفس القدر الذي وضحت فيه بصمات كل من "فرديناند دي سوسير وبنجامين وورف ونوم تشومسكي على الفكر النفسي"<sup>١</sup>.

### التفسير السلوكي لتعلم اللغات

لا توجد عند السلوكيين نظرية خاصة بتعلم اللغة، بل هو ما يمكن وصفه بأنه مجرد محاولات تطبيقية في ميدان تعلم اللغة، مثله في ذلك مثل بقية الميادين الأخرى، مثل ميادين العلاج النفسي، وقياس الذكاء، والإرشاد المهني، ولا يوجد عندهم فرق بين تعلم اللغة، وأي نوع من أنواع التعلم الأخرى، وهم لا يعولون على أي موهبة، أو عملية داخلية معقدة داخل الإنسان، أكثر من كون أن الإنسان قادر على تعلم، والدليل على التعلم عندهم، يمكن ملاحظته من خلال الاستجابة، التي تأتي تالية لمثير ما، والتعلم عندهم محكوم بالمادة اللغوية، التي يسمعها المتعلم، والظروف التي يتم فيها التعلم، وإذا ما أخضع الناس لظروف متشابهة، فإنهم سيتعلمون بطريقة متشابهة، وبذلك يكون الاختلاف في التعلم، نتاج لاختلاف في التجربة، وهم مع ذلك يؤكدون على العوامل الآنية والمباشرة، أكثر من التجارب السابقة، فكل عبارة لغوية، وكل جزئية منها، ينطقها المتعلم، إنما هي نتيجة لحضور مثير، وهذا المثير إما أن يكون

١- هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ٢٤.

حاضراً في الموقف، أو يكون ضمناً (داخلياً)، والتعلم في هذه الحال لا يتم إلا من خلال التعزيز (تعزيز الاستجابة الصادرة من الطفل أو المتعلم)، ولهذا التعزيز طرائق مختلفة، وفي حال عدم تعزيز هذه الاستجابة، فإنه لا يتم تعلمها، وبالتالي يجب إهمال الاستجابات السيئة، وعدم تعزيزها<sup>١</sup>. والتعزيز وحده لا يكفي، إذ لابد من تكرار الاستجابة، وهي لابد من أن تكون منتجة نشطة لا مجرد فهم واستماع.

ويعتد السلوكيون بمفهوم أنّ الكلام يسبق الكتابة، فيركزون على لغة الحوار والمشاهدة، استناداً إلى أن الطفل يبدأ في تعلم لغة الأم في المنزل، عن طريق الكلام، وليس الكتابة، وأن تعلم الكلام يسبق تعلم الكتابة بسنوات وأهمل السلوكيون تنمية المعنى، وحقيقة أنّ تعلم اللغة، يعني تعلم الشكل اللغوي ومضمونه المعنوي، إذ أن التفكير في معنى الكلمة، كجزء أساسي من المخزون اللغوي للمتكملم، يعني إقامة بني ذهنية عقلية لا يجدها العالم السلوكي ضرورية، فالمعنى الحقيقي عنده هو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما، وقدرته على التعرف لا على مجرد مثير واحد، بل على مجموعة مثيرات تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي الاستجابة المناسبة له، وهي الشيء المهم في التعلم، وليست هناك حاجة لتقصي معنى ما (قيل)، أو إذا كان الطفل قد فهم كل ما قيل أم لا<sup>٢</sup>.

### التفسير السلوكي لاكتساب اللغة الأولى

نتبه جميعاً للقدرة العجيبة للاتصال لدى الأطفال، فهم في فترة الرضاعة، يبدأون بإخراج بعض الأصوات وبالبكاء وإرسال واستقبال الكثير من الرسائل اللفظية وغير اللفظية، وعندما يشرفون على نهاية السنة الأولى، يقومون ببعض المحاولات، لتقليد الكلمات والعبارات التي يسمعونها من حولهم، وهنا يبدأون نطق كلماتهم الأولى، وفي الشهر الثامن عشر تقريباً تكون هذه الكلمات قد تضاعفت، وازدادت

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٦٩.

٢- المرجع السابق، ص ٧١.

وبدأت تظهر مجتمعة مع بعضها البعض، مشكلةً جملاً قصيرةً، تتكون من كلمتين أو ثلاث كلمات، وتعرف بـ: "الألفاظ التلغرافية: Telegraphic utterances على نحو: (بابا دكان)<sup>١</sup>.

وعندما يبلغ الأطفال السن الثالثة يستطيعون استيعاب مقادير هائلة من السلوك اللغوي فتتسع مقدرتهم اللغوية بسبب تمكنهم من ممارسة الحديث، وتتعزز لديهم بصفة مستمرة أشكال مختلفة من البناء اللغوي المعقد، كما تزداد معرفتهم بالمفردات، وتصل مهارتهم الاتصالية، وعندما يصلون إلى سن الدراسة يصبحون على معرفة بالوظائف الاجتماعية للغة. ولمعرفة كيفية تفسير هذه المرحلة المنجزة بدءاً من الصرخات العفوية الأولى (عديمة المقطع) عند الولادة، إلى وصول الشخص الراشد لمرحلة إتقان اللغة، تتصدى نظريات اكتساب اللغة ومنها: النظرية السلوكية لإيجاد هذه الكيفية وبلوغ هذا التفسير<sup>٢</sup>.

ولقد بدأ الاهتمام بحقيقة هذه القدرة العجيبة، الموجودة لدى الإنسان، و(التي تؤهله وتساعد على اكتساب اللغة الأم في السنوات الأولى من حياته) مبكراً ومنذ عدة قرون. ويعود تاريخ البحث العلمي في هذا المجال إلى أواخر القرن الثامن عشر - عندما دون الفيلسوف الألماني "ديتريش تايدمان Dietrich Tiedmann" ملاحظاته، فيما يتصل بالتطورات النفسية واللغوية لابنه الصغير، وإن لم تشهد فترة القرن والنصف التالية لذلك أي تقدم يذكر في هذا المجال، ولكن البداية الحقيقية للجادة للبحوث العلمية كانت في النصف الثاني من القرن الماضي، حيث بدأ الباحثون في تحليل لغة الطفل بطريقة منظمة، في محاولة لاكتشاف طبيعة العملية النفسية واللغوية التي تمكن الإنسان من التحكم في هذا النظام المعقد من الاتصال، وخلال العقود الماضية تم تحقيق إنجازات كبيرة في هذا المجال خاصة فيما

---

٢- هـ دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ٣٤.

يتعلق بالنماذج التوليدية والمعرفية للغة، ووصف اكتساب لغات معينة، ووجود أمور عامة مشتركة بين بني البشر في طرق اكتسابهم للغة<sup>١</sup>.

ويوجد اليوم عدد كبير من اللغويين، وعلماء النفس الذين يدرسون الجوانب اللغوية والنفسية والاجتماعية والفسولوجية لاكتساب اللغة الأولى<sup>٢</sup>، وقد قادت هذه الموجة الأخيرة من البحوث العلمية في مجال اكتساب الطفل للغة، كلاً من معلمي ومختصي تدريس اللغات الأجنبية إلى دراسة نتائج هذه البحوث، وعمل المقارنات بين اكتساب اللغة الأولى والثانية، بل وتبرير بعض طرق وأساليب التدريس، اعتماداً على مبادئ وأسس تعلم اللغة الأولى.

وتعامل السلوكيون مع النشاط اللغوي الظاهر، لا على اعتبار أن اللغة (بوصفها نظاماً معقداً، تتحكم فيه عدة عوامل داخلية وخارجية، يعدّ السلوك اللغوي أحد مظاهره)، بل على أساس أن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي سلوك آخر أو تعلمه (رغم خصوصيتها)، لذا فقد اتجهت مجموعة منهم، إلى تطبيق القوانين السلوكية، على اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها، ويعدّ عالم النفس السلوكي "سكندر" أبرز هؤلاء السلوكيين خاصة بعد إصداره كتاب: "تعديل السلوك" Behavior Modification, (1961)، الذي أبرز فيه أهم آرائه واتجاهاته في تعلم الخبرات المعرفية، وفي تعديل السلوك والعادات.

وعلى أساس هذا الفهم نظر السلوكيون إلى اكتساب الطفل للغة الأولى باعتباره تكوين عادات، يعتمد على التعزيز الإيجابي الذي يتلقاه من والديه، ومن المحيطين به، أو التعزيز السلبي الذي يعتمد على استبعاد الإجابات الخاطئة.

١- المرجع نفسه، ص ٣٣-٣٤.

٢- المرجع نفسه، ص ٣٣.

ولعل تركيز السلوكيين على السلوك اللغوي الظاهر، واستبعادهم وعدم إيمانهم بأهمية العمليات المعقدة، التي تجري أثناء تعلم اللغة، هو مما يعدُّ علامةً فارقةً بينهم وبين المعرفيين، وهم بذلك يهتمون الكفاية اللغوية التي قال بها المعرفيون، مركزين نشاطهم على الأداء اللغوي.

قامت محاولات "سكنر" لتأسيس علم جديد هو: علم السلوك اللفظي (Verbal Behavior) ليكون فرعاً من العلوم السلوكية، وليهتم هذا العلم بمعالجة المسائل السلوكية الكلامية، التي رأى أن الدراسات اللغوية قد غفلت عنها، كما اهتم بالتحليل الوظيفي للسلوك اللفظي، وبتحديد المتغيرات التي تتحكم في هذا السلوك، وقام بوصف تفاعلها، بقصد تحديد الاستجابات اللفظية والتنبؤ بها.

فاللغة عند "سكنر" عبارة عن مهارة، تنمو لدى الفرد، عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التعزيز الإيجابي للاستجابات، وهذا التعزيز يؤدي بدوره إلى زيادة الاستجابات الصحيحة التي تعزز الاستجابات الأولى، كما تتناقص الاستجابات الخاطئة، وتنطفئ منها، ويتم التعزيز الإيجابي للسلوك اللفظي عند الطفل، عن طريق تقديم الوالدين مكافأة عينية له، أو تشجيعهم له معنوياً، كلما تلفظ بألفاظ لغوية مقبولة خاصة في المراحل المبكرة من عمره، ويشير سكنر إلى ثلاثة طرق يتم بها تشجيع تكرار هذه الاستجابات، هي على النحو التالي:

- ١- محاكاة صوت يقوم به أشخاص من حوله.
  - ٢- إصداره أصواتاً عشوائية للتعبير عن حاجةٍ يحصل عليها، فترتبط هذه الأصوات بمعنى لديه.
  - ٣- قيامه بإعادة المحاكاة لأشياء، أو مواقفٍ سابقةٍ تكرر موقف سابق<sup>١</sup>.
- ويطلق اللغويون على اللغة التي يكتسبها الطفل - بصورة عفوية - ويعرف قوانينها الاجتماعية والتداولية Pragmatics في فهم الكلام وإنتاجه: اللغة الأم Mother tongue، أو اللغة الأولى First

١- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، ١٩٩٩م، ص ص ٢٢ - ٢٥.

language، سواء أكانت هذه اللغة لغة والديه وقومه الذين ينتسب إليهم عرقياً أو دينياً أو ثقافياً أم لم تكن كذلك<sup>١</sup>، وتختلف المدرسة السلوكية في تفسيرها لعملية الاكتساب هذه من حيث طبيعة اللغة، ومن حيث كيفية اكتسابها وتعلمها وتعليمها عن المدرسة المعرفية.

ويقابل هذا الاختلاف القائم بين هاتين المدرستين النفسيتين، اختلاف آخر قائم بين مدرستين لغويتين هما: النظرية البنوية Structural Theory، والنظرية التوليدية التحويلية Transformational Generative Theory، ولقد حدث التقاء وتواصل بين المدارس النفسية المشتغلة باكتساب وتعلم وتعليم اللغة، والمدارس اللغوية من حيث الهم المشترك، ومن ذلك ما حدث من التقاء بين عالم اللغة البنيوي "ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield ١٨٨٧-١٩٤٩م"، والعالم النفساني "ف. سكرنر B. F Skinner ١٩٠٤-١٩٩٢م"، في النظرة إلى اللغة وتعليمها وتعلمها، لتبدأ بذلك تبشير نشوء علم اللغة النفسي، الذي عرف استقلالته مع بروز النظرية التوليدية التحويلية لمؤسسها الأمريكي "نوم تشومسكي Noam Chomsky ١٩٢٨م"، وذلك في الستينيات من هذا القرن ٢.

ولقد خرج "تشومسكي" بآراء ونظريات عُدَّت ثورة، نسفت كثيراً من المفاهيم اللغوية والنفسية السائدة، منها تلك المفاهيم التقليدية التي كانت تقوم على أساس من النظرية البنوية في علم اللغة، والنظرية السلوكية في علم النفس.

وقد فرق العالم البنيوي "فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussier ١٩١٦م" بين الأداء اللغوي والذي يسميه Parole "الكلام"، الذي لاحظته "سكرنر"، والذي يسميه العالم النفسي المعرفي

١- المرجع نفسه، ص ١١.

٢- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ١٣.

"تشومسكي" بـ: "الأداء Performance"، وبين اللغة Language، وهو المصطلح الشبيه بمصطلح "القدرة Competence"، الذي تركز على دراسته المدرسة التوليدية<sup>١</sup>.

ويعدّ توجه المدرسة البنيوية لدراسة الأداء، وإهمال النظر للقدرة، اتجاه موازٍ لمنهج المدرسة السلوكية - النفسية - في النظر للسلوك الظاهر، وإهمال العمليات الداخلية المعقدة، التي تصاحب هذا السلوك، وهو توجه انتقض من قبل المدرسة التوليدية، التي قامت بتركيز وتحويل النظرة من دراسة "الأداء" (الصورة الظاهرة للغة) إلى نظرة تركز على الفروق المهمة بين البنية السطحية - Surface level للغة التي يمكن ملاحظتها خارجياً، والبنية العميقة - Deep structure، والتي هي المستوى الخفي للمعاني والأفكار، الذي يولد الأداء اللغوي المشاهد على السطح.

ولقد أدى تركيز السلوكيين والبنيويين على الاستجابات الظاهرة (أي تلك التي يمكن فهمها بموضوعية، وتسجيلها، وتقويمها) إلى استبعاد بعض المفاهيم مثل: "وعي" Consciousness، "ملكة" Intuition، "مفاهيم عقلية" Mentalist - خارج نطاق الدرس السلوكي والوصفي البنيوي، وذلك بسبب عدم القدرة على ملاحظتها.

واقترنت النماذج السلوكية المعرفية على مفاهيم، مثل:

- الإشراف التقليدي والإجرائي: Classical and operant conditioning.

- التعلم لأغراض محددة: Instrumental learning.

- تعلم تمييز الأصوات: Discrimination learning.

كما اقتصر اهتمام عالم النفس السلوكي ونظيره عالم اللغة البنيوي على الوصف، والإجابة على أسئلة تبدأ بـ (ماذا) حول السلوك الإنساني، وتقوم على الدراسة الموضوعية لهذا السلوك في ظروف يتم

١- هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ٢٢.

التحكم بها. في مقابل اهتمام من قبل علماء النفس المعرفيين ونظرائهم التوليديين حول (ماذا) نفسها، ثم (لماذا)، وهو الأمر الأكثر إلحاحاً عندهم<sup>١</sup>.

### نقد التفسير السلوكي لاكتساب اللغة

عبر كثير من العلماء عن وجهة نظر مغايرة للتفسير السلوكي، الذي يتناول كيفية اكتساب اللغة، وانتقد بعضهم هذا الفهم صراحة بقولهم: "يبدو موقفاً متطرفاً ما تعبر به السلوكية عن وجهة نظرها تجاه هذا الموضوع، إذ تقول: إن الأطفال يأتون إلى هذا العالم ولديهم ما يعرف باللوحة الملساء Tabulate Rasa "فرضية أن الطفل يولد وعقله خالٍ تماماً، ينتظر التعلم من مصادر خارجية" مما يعني أن الطفل ليس لديه فطرية أية معارف، أو مفاهيم سابقة عن العالم، أو عن اللغة، وأن البيئة هي التي تشكل الطفل ببطء، عن طريق التعلم الشرطي والتعزيز. أما الموقف المتطرف الثاني، فيقول: "إن الأطفال يولدون بمعرفة محدودة، وهذه المعرفة لا تشمل الميول والنزعات العامة فحسب، بل تشمل كذلك كل معرفة تتعلق بطبيعة اللغة، وماهية العالم، ومن ثم فالأطفال عند تعاملهم مع البيئة يتمكنون من تطوير هذه المعارف الموجودة مسبقاً بمحض إرادتهم واختيارهم<sup>٢</sup>.

وباعتبار أن اللغة جزء مهم من السلوك الإنساني المتكامل، تناول السلوكيون اللغة، وصرخوا الكثير من الجهد في سبيل تشكيل نظريات لاكتساب اللغة الأولى تنسجم مع هذا التصور.

وقد ركز المذهب السلوكي على الجوانب المدركة من السلوك اللغوي والاستجابات الملاحظة أو الخارجية وعلاقتها بالأحداث من حولنا، ونظر العالم اللغوي السلوكي إلى السلوك اللغوي الفعال، على اعتبار أنه استجابات صحيحة لمؤثر، وأن بعض هذه الاستجابات عندما يعزز يصبح عادةً أو أمراً متكرراً أو شرطياً، وبناء على ذلك، فإن الطفل ينتج الاستجابات اللغوية التي تم تعزيزها، وهذا ينطبق

١- هـ دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ٢٢ - ٢٣.

٢- المرجع نفسه، ص ٣٥.

على الاستجابات التي ينتجها، والتي تعبر عن استيعابه وفهمه للغة، وعلى الرغم من أن عمليات الاستيعاب والفهم تعتبر أرفع قليلاً من المجال الملاحظ إلا أن الأمر لا يخرج عن نطاق النظرة السلوكية، فالشخص يتعلم كيف يستوعب أو يفهم العبارة عن طريق الاستجابة الصحيحة لهذه العبارة، وعن طريق التعزيز الذي يحصل عليه من جراء ردود الفعل التي من حوله<sup>١</sup>.

وتعد نظرية "سكنر" في السلوك اللغوي، امتداداً لنظريته العامة عن التعلم بواسطة الإشارات الإجرائي، ويقصد بالإشارات الإجرائي أنّ الكائن الحي Organism (وهو في هذه الحالة: إنسان)، يرسل أو يوصل استجابةً أو إجراءً (جملة أو عبارة)، ليس له بالضرورة أي مؤثر خارجي، وهذا الإجراء يمكن المحافظة عليه (تعلمه) عن طريق التعزيز، ومن الأمثلة على ذلك: ردود فعل، أو استجابات إيجابية لفظية، أو غير لفظية من شخص لآخر، فإذا قال طفل جملة ناقصة بالإنجليزية "want milk" وقام أحد الوالدين بإعطائه حليباً، فإن هذا الإجراء تمّ تعزيره، وبعد عدة إجراءات ونفس التعزيز يتم الإشارات، ومن وجهة نظر "سكنر" يتحكم عدد مرات الإجراء أو التكرار بالسلوك اللغوي كأني سلوك آخر، وعندما تكون النتائج وردود الفعل للتكرار إيجابية فسوف تؤدي إلى المحافظة عليه وزيادته، وقد يؤدي ذلك إلى كثرة حدوث هذا السلوك اللغوي، وعندما تكون نتائج وردود الفعل للتكرار سلبية، أو تنطوي على شيء من العقاب، أو لم يتوفر لها التعزيز المناسب، فإنّ هذا يؤدي إلى إضعاف السلوك بل وإنهائه تماماً<sup>٢</sup>.

وقد تعرض سكنر للكثير من الانتقادات وعلى رأسها تلك التي وجهها له "نوم تشومسكي" الذي حلل كتاب السلوك اللغوي تحليلاً نقدياً، لتبدأ بذلك المعركة بين المدرستين، واليوم لا يوجد إلا القليل جداً من علماء النفس، الذين يوافقون على إمكانية "نموذج سكنر اللغوي"، لتفسير

١- المرجع نفسه، ص ٣٥.

٢- المرجع نفسه، ص ٣٨.

القدرة على اكتساب اللغة، أو التطور اللغوي لدى الأطفال، أو الطبيعة التجريدية للغة، أو تقديم نموذج نظرية مقبولة للمعنى.

وفي محاولة لتوسيع قاعدة النظرية السلوكية أدخل بعض علماء النفس بعض الطروحات النظامية، ومن ذلك "نظرية التوسط" Mediation Theory، والتي طورت من نظرية "بافلوف" المعروفة بـ: "نظرية الاتصال والامتداد" Contiguity Theory، وبموجب ذلك يفسر المعنى على النحو التالي: "المثير اللغوي تنتج عنه استجابة وسيطة" Mediating Response تثير نفسها، وقد سمي "تشارلز أوسجود ١٩٥٣م، ١٩٥٧م"، هذه العملية من الإثارة الذاتية بـ: "عملية التوسط"، Representational Mediation Process، وهي عملية خفية وغير واضحة، تتم في داخل العقل، وقد استهدفت فكرة التوسط التمثيلي، تقديم تفسيرٍ للتجريد اللغوي، يرضي غرور المخلصين للمدرسة السلوكية، ولكنها في الواقع ليست أكثر من نظرية تعتمد على المفاهيم المعرفية، خرجت بقناع سلوكي، ولا تزال نظرية التوسط غير قادرة على الإجابة عن كثير من التساؤلات حول اللغة، مثل: الطبيعة التجريدية للغة، والتكامل بين المعنى والألفاظ أو العبارات.

ولقد قام كل من "جنكز وبيلمو Jenkins and Palermo - ١٩٦٤م" - بمحاولة أخرى لدراسة اكتساب اللغة الأولى، من خلال إطار المدرسة السلوكية، وقد ركزت المحاولة على الربط بين مفاهيم مدرسة علم اللغة التوليدي، وبين نظريات التوسط فيما يتعلق بلغة الطفل، مع الاعتراف بأن ما قدمناه لا يعدو بعض التفسيرات الفنية غير الكاملة<sup>١</sup>.

وقد زعم الباحثان: "أن الطفل يكتسب قوالب من القواعد أو البنى اللغوية، أو يتعلم المثير، أو الاستجابة المرادفة، التي يمكن وضعها في كل قالب على حدة، ومن ثم فإنّ التقليد والمحاكاة ضروريان لإنشاء العلاقة بين المثير والاستجابة"، ولكن هذه النظرية فشلت أيضاً في تفسير الطبيعة التجريدية للغة،

١ - المرجع نفسه، ص ٣٨.

كما أنها لا تقدم تفسيراً مرضياً لعملية التعميم التي اشتملت عليها النظرية، ولم تستطع كذلك تفسير الإبداع والجددة الواضحة في قدرة الطفل على استيعاب وإنتاج العبارات اللغوية، ولقد أوضح "ديفيد مكينيل David McNeil - ١٩٦٨م" - أنه يستحيل على الطفل من ناحية حسابية اكتساب جميع القوالب التي تضمنتها هذه النظرية<sup>١</sup>.

وقد توصلت "سوزان إيرفن Suzan Ervin-1961" إلى نتيجة عكسية حول الفكرة القائلة بأنّ الطفل يحاكي أقوال الكبار، ثم يقوم بتريدها بطريقة منظمة، (عندما قامت بتسجيل بعض الأقوال العفوية لمجموعة من الأطفال، ووجدت أن محاكاة الأطفال العفوية لأقوال الكبار، لا تظهر أي ارتقاء عما كانوا يقولونه سلفاً، فكل ما يفعلونه، هو اختصار طول الجمل، وعدد المفردات ليتناسب ذلك مع قدراتهم اللغوية)، وخلصت من هذه الدراسة إلى: "أن المحاكاة والتكرار، في حد ذاتهما لا يؤثران في اكتساب اللغة بشكل ملحوظ<sup>٢</sup>.

وقارن كل من براون Brown وجازدن Gazden وبيليجي Belligqi - ١٩٦٨م، بين صحة كلام الأطفال الذي تعقبه علامات الاستحسان من الوالدين، وبين حديث الأطفال الذي لا يعقبه أي استحسان، وتوصلا إلى أن الأسس التي كان يتم البناء عليها الاستحسان أو عدمه هي أسس غير لغوية على الإطلاق، ولكنها تقوم على مدى الاتساق بين الكلام والواقع، أي مدى واقعية الجملة. فمثلاً إذا قال الطفل: "أنا نائم" فإن ردّ فعل الحضور سيكون عدم استحسان معنى هذه العبارة، لعدم اتساقه مع الواقع مع كونها صحيحة لغوياً<sup>٣</sup>.

١- المرجع نفسه، ص ٣٩.

٢- نادية أحمد طوبا، الطفل العربي واللغات الأجنبية، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، ط أولى، ١٩٩٣، ص ٢٩.

٣- أنسي مُجد قاسم، سيكولوجية اللغة، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ٤٩-٥٠.

## المفهوم السلوكي لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية

جاءت معظم التطورات في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، ومنذ الحرب العالمية الثانية مبنية على أساس أنّ اللغة هي شكل من أشكال السلوك، وركزت طرائق تعليم اللغات الأجنبية على تنمية المهارات وتربية العادات، وقال بعضهم: "إن تعلم اللغة، هو في الأساس عملية آلية "ميكانيكية"، تختص بتكوين العادات (اللغوية)"، ومضى آخرون إلى القول<sup>١</sup>: "بأن الحقيقة الكبرى في تعلم اللغات لا تكمن في حل المشكلات بل في تكوين العادات وأدائها"، مما أدخل الممارسات الخاصة بتعلم اللغات في مقارنة بتلك التي تتصل بتعلم المهارات الحياتية، مثل ركوب الدراجات وغيره.

ولم تأتِ هذه النظرة لتعلم اللغات بصفة عامة والأجنبية منها بصفة خاصة وليدة المفاهيم السلوكية، وإنما جاءت متزامنة مع النظريات اللغوية، الوصفية التي قامت في الأساس رداً على النظريات اللغوية التقليدية، فبينما كانت النظريات اللغوية التقليدية مستندةً على النحو والصرف السائد في اللغات القديمة (اللاتينية والإغريقية)، ولا تقوم بوصف اللغات الحديثة، نشأ الاتجاه النظري اللغوي الوصفي متأثراً بدوره بالدراسات "الأنثروبولوجية" المعاصرة على وصف اللغة الحية من حيث: تركيبها وبنيتها الظاهرية، مركزاً على اللغة المنطوقة، مهملاً اللغة المكتوبة إهمالاً كبيراً، وذلك باعتبار أن اللغة نظام صوتي في المقام الأول، وهكذا فإن النظرية السلوكية في علم النفس، والنظرية البنوية الوصفية في علم اللغة قد سارتا في اتجاه واحد.

### أهم المبادئ السلوكية لتعليم اللغات الأجنبية

لخص استرن (١٩٧٠) هذه المبادئ على النحو التالي:

١- مبدأ التمرين والتكرار.

١- أنسي مُجد قاسم، المرجع السابق، ص ٧١.

- ٢- مبدأ التقليد والمحاكاة، وهو المبدأ الذي يقوم عليه التعلم لدى الأطفال.
- ٣- مبدأ التدرج { تعلم الأصوات منفصلة أولاً، فالكلمات، ثم الجمل }.
- ٤- مبدأ تقديم الاستماع على ما عده من المهارات، باعتبار أن التعلم عند الطفل يبدأ بالاستماع، ثم الفهم ليأتي الحديث تالياً لذلك، وعلى ذلك يكون أسلوب تقديم المهارات عند تعليم اللغة الأجنبية
- ٥- تأخير مهاري القراءة والكتابة، فالطفل يستمع ويتكلم، وليس مطلوباً منه في هذه المرحلة أن يقرأ أو يكتب (إذ ليس بمقدوره ذلك، باعتبار أن القراءة والكتابة هما مرحلتان متقدمتان من التطور اللغوي)، وعلى ذلك يتم ترتيب المهارات عند تعليم اللغة الأجنبية بحيث يقدم الاستماع والحديث على القراءة والكتابة.
- ٦- ليس بالضرورة استخدام الأشكال المنظمة لتقديم قواعد النحو والصرف، (استناداً إلى أن الطفل يتعلم لغة الأم دون أن يكون لزاماً عليه تعلم هذه الأشكال).
- ٧- عدم الميل للترجمة، إذ أنها لا تدخل وسيطاً في عملية تعلم الطفل للغته الأم، وبالتالي لا حاجة لنا بها عند تقديم مادة اللغة الأجنبية ١.

### الدور التطبيقي لمبادئ التعليم والتعلم السلوكية في برامج تعليم اللغة الأجنبية

- ١- المدخل لتعليم اللغة: جعل السلوكيون من تعليم الكلام المدخل الأساسي لتعليم اللغة الأجنبية في برامجهم، وعمدوا إلى تأخير تعليم الكتابة معتبرين أن اللغة المنطوقة هي الأساس، وأن اللغة المكتوبة هي محاولة لتمثيلها.

١- مختار الطاهر حسين، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للأجانب، جامعة إفريقيا العالمية في السودان، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، ٢٠٠٢م، ص ١٤٤.

**٢- دور المتعلم:** يجب أن يكون دوره إيجابياً، وهو الذي يقوم بمعظم النشاط أثناء عملية التعليم، وبالتالي فإن دور المعلم يكون محدوداً ومقصوراً على التوجيه وعرض النماذج اللغوية وإدارة العمل داخل الصف، مع التركيز على أن هذا الدور الإيجابي للمتعلم ينحصر في تكرار وإعادة ما يعرض عليه من تدريبات آلية، دون بذل جهد عقلي.

**٣- طريقة التعلم:** لا يوجد فرق بين الطريقة التي يتعلم بها الإنسان اللغة أو أي مهارة أخرى، ولذلك لا حاجة للمتعلم في بذل أي عمليات داخلية معقدة، بل عليه التركيز على المظاهر الخارجية للتعلم، والتحرك في إطار الملاحظات التي يراها أو يلمسها. والعالم السلوكي ينظر إلى السلوك اللغوي الفعال على اعتبار أنه استجابات صحيحة لمؤثر، وأن هذه الاستجابات عندما تعزز تصبح عادة أو أمراً متكرراً أو شرطياً، وبذلك ينتج الطفل الاستجابات اللغوية التي تم تعزيزها.

**٤- الموقف التعليمي:** التعلم عند السلوكيين محكوم بالمواقف التي يجري فيها، فإذا واجه المتعلمون موقفاً واحداً أو مثيراً واحداً، صدرت عنهم إجابات متماثلة، ومن هنا كان الموقف دائماً موضع اهتمام السلوكي، فهو السبب المباشر في إنتاج اللغة، فلولا وجود المثيرات لما وجدت اللغة نفسها، وبما أنّ المثير هو العنصر الأساسي في عملية التعلم، فلا أهمية للاختلافات بين المتعلمين الذين يستجيبون للمثير، وبالتالي فإنّ الفروق الفردية لا دور لها في التعلم عند السلوكي، ويرجع السلوكيون الاختلافات بين الأشخاص المتعلمين للخبرات السابقة، وبالتالي فإنّ التساوي في وجود، أو عدم وجود خبرة سابقة يعطي استجابة متشابهة عند مواجهة موقفٍ واحدٍ.

**٥- تعليم النحو:** استعاض السلوكيون بتدريبات الأنماط الآلية، ذات الطبيعة الوظيفية، بدلاً عن أساليب الشروح والإيضاحات السائدة في طرائق التعليم التقليدية.

٦- أسلوب عرض مادة التعلم: الطفل يبدأ تعلم لغته الأم بمحاكاة من حوله، وكذلك يفعل متعلم اللغة الأجنبية في غرفة الدراسة، فهو يقوم في مراحله الأولى خاصة، بمحاكاة النماذج التي يتم عرضها عليه من قبل المعلم أو من خلال تسجيل صوتي.

٧- التدريبات: وتكون جيدة الإعداد محكمة التصميم، بحيث تستدعي الاستجابة المطلوبة وحدها، ولا تسمح بأي لون من ألوان الاختيار، فالمتعلم يجد أمامه استجابة واحدة ليس غير، ومن هنا لا يكون هناك احتمال لحدوث الخطأ. والفهم السلوكي لدور هذه التدريبات لا يقوم على اختبار معلومات المتعلم، والحكم على استجابته بالصواب أو الخطأ، بل الهدف منها أن تساعد في السيطرة على أبنية اللغة وأمطها المختلفة.

٨- الاختبارات اللغوية: يضع السلوكيون أهمية كبرى للاختبارات اللغوية، ليقاس مستوى التعلم الذي حققه المتعلم.

٩- التعليم المبرمج ومختبرات اللغة: رأى السلوكيون أن يكون التعزيز فورياً، يعقب الاستجابة مباشرة، حتى يكون مثمراً ومفيداً. ولقد تم تطبيق فكرة التعزيز الفوري بشكل فعال ودقيق في المختبر، حيث يشتمل التسجيل عادة على ثلاثة عناصر هي<sup>١</sup>:

أ- المثير: ويكون بواسطة المعلم، أو واضع المادة المسجلة، وهو الذي يستدعي السلوك.

ب - الاستجابة: وتصدر عن المتعلم، وهي التي يستدعيها المثير.

ج - التعزيز الفوري: بواسطة المعلم، وهو الذي يساعد على تحديد صحة الاستجابة، ويشجع على تكرارها، أو كتبها في المستقبل، فالمثير يأتي أولاً، ثم يمنح المتعلم وقتاً كافياً لإصدار استجابته، ليلي

ذلك مباشرة التعزيز، وقد يحدث الخطأ أثناء التعلم، إما لأن المتعلم لم يسمع النموذج جيداً، أو لأنه أخطأ القياس، والمعنى عند السلوكيين هو العلاقة بين المثير والاستجابة، أو هو الاستجابة المطابقة للمثير. معتبرين أن المعنى ليس مظهراً خارجياً يمكن النظر فيه بالمنهج العلمي الموضوعي المستخدم في العلوم الطبيعية. ويحدث التعلم عند السلوكيين عن طريق القياس Analogy: أما التحليل Analysis فليس له دور كبير في تعلم اللغة، ومن هنا جاء تركيزهم على تعلم التراكيب النحوية وظيفياً. وبالقياس يفسر التحويلليون التوليديون، (كيف أن الإنسان استناداً إلى صيغ لغوية معدودة - سمعها فعلاً - يستطيع أن يؤلف صيغاً، لم يسمعها قط في حياته، وليس لها حدٌ تنتهي إليه)<sup>١</sup>.

### بناء مناهج وطرق تدريس اللغة الأجنبية

يفرق نايف خرما وعلي حجاج بين المنهج والبرنامج التعليمي: "فالمنهج (Curriculum) هو وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها ومتابعة تطويرها. أما البرنامج التعليمي (Syllabus) فهو مجموعة من النقاط اللغوية سواء أكانت مقررات لغوية أم قواعد نحوية أم وظائف معينة أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث إلخ، أو كل هذه النقاط معاً، وهما يعتدّان بقول (بيرد): " إن كثيراً من المناهج أو البرامج كما يطلق عليها عادة ( في أدبيات البلاد المعنية ) لا يمكن اعتبارها مناهج بحال من الأحوال، بل إنها توجيهات لطرائق التدريس، تختص بأسلوب العرض فقط، وتكون مصممة بحيث تهدف إلى توجيه المعلم داخل الصف، ومن الواضح أن هناك خلطاً بين طرائق التدريس (كيف ندرس) والمواد التعليمية (ماذا ندرس)<sup>٢</sup>".

١- المرجع نفسه، ص ١٤٥ .

٢- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ١٩٥ .

## أسس منهج تعليم اللغة الأجنبية، وفق المبادئ السلوكية هناك مجموعة من الأسس لمنهج تعليم اللغة الأجنبية، هي<sup>١</sup>:

- ١- السياسة التربوية اللغوية التي تتبناها الدولة: هي التي تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من ذلك.
- ٢- المكانة الاجتماعية والدولية التي تحظى بها اللغة الأجنبية المستهدفة.
- ٣- النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج: وتشمل نظريات التعلم المختلفة. وهي تمثل الفلسفة أو السياسة التي تحكم عملية بناء المنهج بأكمله، وتقسيمه إلى وحدات تعليمية، وتحديد السلوك والمهارات اللغوية التي يراد تعليمها، كما أنها تشكل الأساس في اختيار الطريقة والأساليب التعليمية والمواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة، وأسس واتجاهات تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.
- ٤- اختيار مادة المنهج ومحتواه وتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام ونشاطات، وممارسات وتدريبات لغوية، وهو أمر مرتبط بالعوامل السابقة، وخصوصاً أهداف تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام، وبحاجات المتعلمين في كل فصل دراسي أو مقرر دراسي، وبالوقت المتاح وبالطريقة المتبعة، ولسنوات طويلة كان اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات، ولكنه تدرج إلى أن وصل إلى مرحلة الاهتمام بالاختيار على أسس الطريقة التواصلية التي تعتمد على اختيار مادتها مما يجري في الحياة بحيث تكون ممثلة له تماماً.
- ٥- مراعاة التكامل بين عناصر المنهج المختلفة والتنسيق فيما بينها، إضافة إلى الأساس الذي يقوم على اختيار وتنظيم وترتيب المادة وفق حاجات الدارسين، وقدراهم المتزايدة في اللغة الأجنبية، فإنّ رجال التربية يعتبرون أن من أهم أسس بناء المنهج أن تكون كل مرحلة فيه نابعة من المرحلة السابقة غير منفصلة عنها، بل تقويها وتعززها وصولاً إلى مرحلة تالية وفق

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ١٩٦ - ١٩٨.

تكامل رأسي يقوم إلى جانبه تكامل أفقي، يربط ما بين فرع المادة الواحدة وبينها وبين المواد الأخرى، في كل فصل دراسي ما أمكن.

٦- مراعاة عمليات المتابعة والتقييم والتطوير المستمرة والجادة للمنهج بمكوناته الأساسية. ويتم ذلك عن طريق الاهتمام بالتغذية الراجعة المتمثلة في آراء المدرسين وغيرهم من العاملين في تطبيق المنهج، والإفادة منها في معرفة السلبيات والإيجابيات التي تبرز من خلال التطبيق، وتوظيف ذلك لمعرفة مدى ملاءمة المنهج ومكوناته المختلفة لحاجات الطلاب، وميولهم واستعدادهم ومقدار إفادتهم منه.

### مكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ السلوكية

لقد حدث خلط ما بين المنهج والبرنامج الدراسي، بل بينهما وبين الكتاب المدرسي، وخصوصاً كتاب الطالب، ولم تكن هناك طريقة تدريس واضحة لا في ذهن المدرس ولا في ذهن مخططي المناهج<sup>١</sup>.

ولقد اتسمت الكتب التي تُعد لتعليم اللغات الأجنبية بعيوب أبرزها العمومية والشمول - بمعنى أنها صالحة لكل زمان ومكان - كما أنها أقرب في توجهها إلى الناطقين بها منها إلى غير الناطقين بها. أما اليوم فقد اختلفت الصورة تماماً وأصبح للمنهج أسسه ومكوناته، وأصبح بناؤه يخضع للحاجات المتغيرة، ولتقتضيات الأوضاع التعليمية المحددة لكل بلد.

ويسترشد نايف خرما وعلي حجاج هنا بتعريف: "روبرتسون" لمنهج تعليم اللغة الإنجليزية الذي يقول: "ينبغي أن يشتمل المنهج على الأهداف والمحتوى والأنشطة والمصادر ووسائل التقييم، لجميع الخبرات التعليمية التي تخطط للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وفي المجتمع من خلال التوجيهات

المدرسية، والبرامج المتعلقة بها، أما البرنامج الدراسي فهو وصف لخطة أي هو جزء من المنهج ولكنه لا يشمل عملية تقويم المنهج<sup>١</sup>.

ويتناول المؤلفان مكونات المنهج بداية بالأهداف، قائلين: "إنّ الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيس لأي نظام تربوي، ولا يتأتى هذا إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة ومحددة، وأهداف تعليم اللغات الأجنبية تنقسم إلى ثلاثة مستويات يعتمد كل منها على الآخر:

### أولاً: الأهداف العامة

وهي الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية التي تمثل انعكاساً للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة، وهي مجموعة المفاهيم والتصورات التي تمثل فلسفة المجتمع، تحول إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها<sup>٢</sup>.

### ثانياً: أهداف المهارات

جرت العادة على تقسيم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات، هي: الاستماع والقراءة والحديث والكتابة. وعلى تقسيم هذه المهارات إلى فئتين هما:

أ- مهارات الاستيعاب: وهي الاستماع والقراءة.

ب- مهارات الإنتاج: وهي التحدث والكتابة.

وقد عبّر (هوواط) و(تريتشر) عن أهداف تعليم المهارات في اللغة الإنجليزية لغة أجنبية

بقولهما: " يمكن تلخيص هذه الأهداف الأساسية تحت ثلاثة عناوين رئيسية، هي:

١- تقديم خبرة واسعة ومنوعة في تعليم اللغة الإنجليزية.

١ - المرجع نفسه، ص ١٩٩.

٢- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ١٩٩.

٢- تشجيع الأداء (هذه اللغة) القائم على المعنى المناسب والثقة بالنفس.

٣- تنمية فهم متكامل للطريقة التي تعمل بها هذه اللغة.

### ثالثاً: الأهداف السلوكية

مفهوم التعلم: هو تغيير في السلوك (المكتسب)، ولذلك فإن التعليم يهدف إلى إحداث هذا التغيير، وقد قسم (بلوم) وزملاؤه الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي أو النفس حركي<sup>١</sup>.

وفي تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، يجري تقسيم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر، على نحو: المعرفة والفهم والتحليل والتقويم والاستقبال والاستجابة والتقدير والتنظيم والتركيب وإظهار المواقف تجاه الأشياء، وتندرج هذه الحقول الصغرى تحت كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع، وتندرج تحت كل حقل المهام أو الأنشطة التعليمية الخاصة بكل من هذه المجالات<sup>٢</sup>.

"ويمثل نايف خرما وعلي حجاج لذلك بالآتي:

نأخذ أولاً مهارتي الاستماع والقراءة، ونبدأ بالمجال المعرفي:

١- إن أهداف هاتين مهارتين في حقل المعرفة هي:

○ التعرف على الأصوات والقواعد وقواعد التهجئة.

○ التعرف على علامات التنقيط.

٢- ثم أهدافهما في حقل الفهم حيث يمكن القول إنها:

○ فهم المعاني من نطق وقراءة الكلمة.

○ فهم دلالة القواعد اللغوية.

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ١٩٩.

٢- المرجع نفسه، ص ٢٠١.

٣- أما إذا أخذنا جانباً من هذه الحقول تحت مهارتي الحديث والكتابة فإنه في حقل الفهم يكون من الأهداف:

○ الإجابة شفويّاً أو تحريراً عن الأسئلة حول حوار معين.

○ وضع الأسئلة أو الرد عليها في حوار معين.

ويمكن متابعة ذلك إلى أن يتم تفعيل جميع الأهداف السلوكية تحت كل مجال، وكل حقل من الحقول ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم<sup>١</sup>.

### البرنامج الدراسي لتعليم اللغة الأجنبية

ترسم الأهداف السلوكية وتتم ترجمتها إلى مهام تعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف لابد من وجود برنامج دراسي يتخذ مرجعاً وفهرساً لذلك، وهو يمثل ثاني المكونات الرئيسة للمنهج.

وهما يستعينان في تعريف البرنامج الدراسي بتعريف: "جانيس يالدين" يقول<sup>٢</sup>: " ما زال مدرسو اللغة الإنجليزية لغة ثانية معتادين بصورة عامة على التفكير في طريقة التدريس أكثر من التفكير في تصميم البرنامج الدراسي، فكثيراً ما يشترك المدرسون أثناء الخدمة في نقاشات حول أمور كثيرة، مثل: كيفية التدريب على الأنماط اللغوية، أو ما إذا كانوا يستخدمون الترجمة كأسلوب تعليمي، وفي أي مرحلة من المراحل ينبغي تقديم صيغة المبني للمجهول، ولكن هؤلاء المدرسين غير مستعدين بصورة عامة لإعداد خطة شاملة لبرنامج دراسي من برامج تعليم اللغة الثانية. وهذه الخطة في فهمها هي ما يعرف بالبرنامج الدراسي الذي ينبغي على المدرس أن يدرسه، وعلى الطالب أن يتعلمه باستخدام الوسائل المتاحة {المواد التعليمية، وطرائق وأساليب التدريس، والتقنيات التربوية وغيرها} وصولاً للأهداف المرجوة.

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٢٠١.

٢- المرجع نفسه، ص ٢٠٣.

وهي خطة يشبهاتها بقائمة طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية، التي ينبغي تدريسها حتى يقال: إنه جرى تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف ما أو مجموعة متعلمين، ويتم إعداد هذه الخطة أو هذه القائمة وفقاً لطريقة التدريس المختارة بنيوية كانت أو اتصالية أو غيرها<sup>١</sup>.

### طرائق تدريس اللغات الأجنبية

"يقصد بطرائق تدريس اللغات الأجنبية: تدريس المهارات اللغوية "Language Skills" المصنفة في المهارات الأربع، وهي: فهم المسموع والحديث والقراءة والكتابة، والتمكن من هذه المهارات يؤدي إلى تحقق الكفاية اللغوية، الذي هو الهدف الرئيس من تعلم اللغة". ولا يقصد بطرق التدريس أساليب تدريس مقررات المنهج منفصلة بعضها عن بعض، على نحو طريقة تدريس القواعد أو الإملاء، فهذه مقررات تكون في المنهج وتقدم للمتعلمين بوصفها محتويات تخدم مهارات اللغة وتقود إلى تحقيق الهدف الرئيس<sup>٢</sup>.

### طرائق تدريس المهارات اللغوية

وهي تنطلق غالباً من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعليمها وتعلمها، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الإنسان المتعلم، وأساليب اكتسابه المعرفة وتأثيرها في سلوكه، كما تنطلق من مذاهب أو مداخل معينة "approach" تحكم خطواتها وأنشطتها، وتصوغ المبررات لهذه الخطوات وتلك الأنشطة، وهذه المداخل تستند إلى نظريات لغوية ونفسية وتربوية.

وقبل الحديث عن طرائق التدريس فإنّ "عبد العزيز العصيلي" يفرق بين عدد من المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بطريقة التدريس قام بإيرادها على النحو التالي:

١- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ٢٠٣.

٢- المرجع نفسه، ص ٢٧٣.

## النظرية: Theory

ويعرفها بأنها: "أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء، تمهيداً لصياغة القوانين وتعميمها، مستعيناً بتعريف لـ: (جاك ريتشاردز وزملائه في معجمهم اللغوي التطبيقي<sup>١</sup>)، الذين يعرفون النظرية بأنها: "مقولة أو صياغة لمبدأ عام، يبني على رأي معين، مؤيد بمعلومات توضح حقائق معينة، أو تفسر ظاهرة من الظواهر وحادثة من الحوادث".

ويتتبع العصيلي فكرة النظرية فيقول: "عادة ما تبدأ بفرضية مبدئية من خلال تجربة بسيطة أو ملاحظة لظاهرة معينة، بهدف تنظيمها أو تفسيرها تفسيراً علمياً. وهي عادة ما تكون في هذه المرحلة مرنة، وقابلة للتعديل والتهذيب، لأنها لم تبين على أساس من المعلومات العلمية المتكاملة، وعندما يقوم الباحث أو المنظر بإثبات فرضيته، وصياغة قوانينها صياغة علمية منطقية متماسكة مدعومة بالأدلة العلمية الدامغة، ويثبت صحتها بالتجريب والتطبيق، يمكن أن تسمى نظرية، وهو يرى أنه في مجال التعليم والتعلم ينبغي أن تكون النظرية قابلة للتطبيق، وأن تصاغ بأسلوب مفهوم وجامع، يربط بين الحقائق والقوانين التي توصل إليها الباحث، كما ينبغي أن تفتح النظرية آفاقاً جديدة وأن تكون مشجعة على الاكتشاف مفتوحة للتطوير<sup>٢</sup>.

وهو يورد: أن النظرية البنائية " Structural Theory، والسلوكية Behavioral Theory، والمعرفية Cognitive Theory، والتحويلية التوليدية Transformational-generative Theory، ونظرية الفطرة Inertness Theory"، باعتبارها أشهر النظريات ذات العلاقة باللغة، وهي نظريات منها

1-Richards, J. et al. Longman Dictionary of Language Teaching and applied Linguistic. p. 379.

٢- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ٢٧٥.

ما هو لغوي، ومنها ما هو نفسي، ومنها ما هو لغوي نفسي، ومنها ما هو تطبيقي تعليمي، ويمكن أن يطلق على بعضها مدارس أو مناهج أو اتجاهات بدلاً عن مصطلح نظرية<sup>١</sup>.

### المدخل: Approach

يورد العصيلي تعريف (أنطوني) فيقول: "عرف أنطوني المدخل أو المذهب بأنه: "مجموعة من الافتراضات المتعلقة ببعضها ببعض وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها، والمذهب بدهي، يصف طبيعة المادة التي نود تدريسها"، مضيفاً إليه تعريف جاك ريتشاردز وزملائه الذين يقولون بأن المدخل هو: "اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاهاً يغير من طريقة التدريس - حيث يصفه الأخير - بالشمولية والدقة<sup>٢</sup>".

وهو يقدم بعض المداخل في ميدان تعليم اللغات، باعتبارها أشهر المداخل في هذا الشأن ذكراً منها: المدخل السمعي الشفوي Aural oral approach، والمدخل الطبيعي Natural approach، والمدخل المعرفي Cognitive approach، والمدخل الاتصالي Communicative approach، والمدخل الموقف (المبني على الموقف) Situational approach، والمدخل الإنساني Humanistic approach، والمدخل التقني - تقنيات التعليم - Media based approach، والمدخل التحليلي وغير التحليلي Analytical and non analytical approach.

### الطريقة: Method

ويفسرها بأنها<sup>٣</sup>: "مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة ... وهي خطة شاملة تتطلب عدداً من الخطوات والإجراءات والأساليب

١- المرجع نفسه، ص ٢٧٥.

٢- المرجع نفسه، ص ٢٧٦.

٣- المرجع نفسه، ص ٢٧٦ - ٢٧٧.

والأنشطة داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم وتقنيات التعليم، والتوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم، ويورد العصيلي الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات، وهي: "طريقة القواعد والترجمة: The Grammar- Translation Method، والطريقة السمعية الشفوية The Audio lingual method، وطريقة القراءة The Reading Method، والطريقة الصامتة The silent way، والطريقة المباشرة The Direct Method، والطريقة الطبيعية The Natural Method، وتعلم اللغة في جماعة The community language learning".

### الإجراءات: Techniques

ويعرفها على النحو التالي: "الإجراءات أو الأساليب هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو نشاط يُعدّ جزءاً من الطريقة أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تشكل في مجموعها طريقة التدريس، ولا يعدّ الإجراء جزءاً منها - طريقة التدريس - ولا ينسب إليها ما لم يكن منسجماً معها، فلا تضم الطريقة خليطاً غير متجانس من الأساليب والإجراءات أو الأنشطة التي ينتمي بعضها إلى طريقة وبعضها الآخر إلى طريقة أو طرائق مختلفة المشارب والاتجاهات، ما لم يكن هذا الخليط مقصوداً لذاته، كأن يقصد به بناء طريقة جديدة مكونة من أنشطة وإجراءات مستعارة من طرائق أخرى<sup>١</sup>.

### نماذج الإجراءات في طرائق التدريس

يورد العصيلي بعض النماذج المعروفة في هذا الشأن، والتي تمارس داخل حجرة الدرس، على النحو التالي: "التقديم والحوار والتعزيز والتكرار والقراءة الجهرية والقراءة الصامتة وتبادل الأدوار والتمثيل والتدريبات بأنواعها، مضيفاً لها ما يقوم به المعلم خارج قاعة الدرس من إعداد: للمادة اللغوية وتحضير

١ - مختار الطاهر حسين، المرجع السابق، ص ٢٧٧.

للدرس وتجهيز للتقنيات التعليمية، تشكل في مجموعها طريقة التدريس، وهو يؤكد على أن الطريقة غالباً ما تنطلق من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعلمها وتعليمها، أي تنطلق من مذهب أو مدخل، والمدخل غالباً ما ينطلق من نظرية لغوية أو نفسية أو تعليمية<sup>١</sup>.

### الطريقة السمعية الشفوية

للتعريف بالطريقة السمعية الشفوية اعتمد كل من "نايف خرما وعلي حجاج" المبادئ التي قال بها (ملتون<sup>٢</sup>) والتي جاءت على النحو التالي:

#### ١- اللغة هي الكلام المنطوق:

وبناء على ذلك تم ترتيب مهارات اللغة بحيث يقدم الكلام المسموع والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة، واعتبر أن البدء بتقديم الكتابة والقراءة فيه مخالفة لطبيعة تعلم اللغة الأصلية (الأم) وفيه إضرار بتعلم اللغة الثانية، ولقد أدى هذا الترتيب إلى تغير في نوع المادة التي يجري اختيارها، وكذلك في طريقة تدريجها، من السهولة إلى الصعوبة. وأصبحت لغة الحياة اليومية البديل المناسب للغة الرسمية والأدبية التي تذخر بها الكتب.

#### ٢- اللغة مجموعة عادات:

اعتبر اكتساب الأطفال للغة هو اكتساب لعادة سلوكية، مثله في ذلك مثل أي عادة أخرى تكتسب عن طريق التعلم، فكان السؤال الأساسي: كيف تكتسب العادات؟ واستناداً إلى الآراء والنظريات السلوكية في هذا الجانب، وبخاصة آراء (سكنر) الإجرائية، والتي تقول بأن العادات تتكون، عندما يتبع التعزيز أو المكافأة حدوث استجابة ما مباشرة.

١- المرجع نفسه، ص ٢٧٨.

2-Moulton, W(1961). "Linguistics and Language teaching in the United States 1940 – 1960" in Moharmann, C. et al (Ads) Trends in Europeans and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers, pp. 86 – 89.

فقد تمثلت أساليب التدريس في هذه الطريقة، بالمحاكاة والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية بطريقة متواصلة، ليس فيها تحليل منطقي، بل هو استخدام آلي دون التفكير في الأجزاء المكونة لها.

٣- تعليم اللغة ذاتها، وليس معلومات عنها:

فكان على المعلم أن يوجه كل اهتمامه داخل حجرة الدراسة، إلى تعويد الطلاب على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، على شكل جمل مفيدة، وفي سياق حياتي، لا أن يبذل الوقت في تقسيم الجملة إلى مبتدأ وخبر، أو تقسيم الأفعال إلى ماضٍ وحاضر ومستقبل... الخ.

وهنا يلاحظ الفرق الأساسي بين الطريقة السمعية الشفوية من جهة، والطريقة التقليدية من جهة أخرى، من حيث اختيار لغة الحياة أو اللغة الأدبية الفصحى.

٤- اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها وليست الأنماط اللغوية الفصحى التي يفرضها عليهم آخرون.

٥- اللغات تختلف فيما بينها:

كانت الطريقة التقليدية - معتمدةً على الأنماط اللغوية الخاصة باللغة اللاتينية، وعلى الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية - تأخذ بالمفهوم القائل بأن: الصيغ والتقسيمات الأساسية واحدة في جميع اللغات، أي أن هناك ما يسمى بالصفات الكلية المشتركة بين جميع اللغات "Language Universals"، بينما رفضت الطريقة السمعية الشفوية هذا المفهوم، ونظرت إلى كل لغة على أنها مختلفة كثيراً أو قليلاً عن أي من اللغات الأخرى، ومن هنا كان تركيز هذه الطريقة على تعليم الفروق بين اللغات، خصوصاً في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية، كما كان تركيزها على تعليم التعابير الاصطلاحية (idioms) الخاصة باللغة الأجنبية، مبتعدة عن أسلوب الترجمة إلى حدٍ كبير، إلا فيما يتعلق بتعليم بعض

المفردات الجديدة، التي يصعب تعليمها أو تعلمها مباشرةً عن طريق مرادفاتهما أو معانيها في اللغة الأجنبية، وتمثل الألفاظ التي تعبر عن المعاني المجردة هذه الصعوبة<sup>١</sup>.

"ولقد أدت الانتقادات التي قامت على بيان أوجه القصور في هذه الطريقة إلى ظهور رغبة عارمة في أوساط المدرسين، وواضعي المناهج وعلماء اللغة التطبيقيين لتعديل مسار الطريقة السمعية الشفوية، ومن أهم التعديلات التي طرأت عليها خاصة في الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن الماضي ما يلي<sup>٢</sup>:

١- ما طالب به كل من كارول Carroll و"شاستين" Chastain، من العودة إلى شرح

القواعد اللغوية قبل التدريب على الأنماط اللغوية أو القراءة أو المناقشة - المحادثة - والكتابة<sup>٣</sup>.

٢- تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى، ووضع الأنماط اللغوية في مضمون يشبه

الاستخدام الحقيقي للغة في الحياة، وبرز فيه اتجاهان: الأول، يتعلق بأسلوب تعليم اللغات، كما استعان بالأشياء المادية المحسوسة والصور، وذلك بالإشارة إليها عند تعليم النمط اللغوي أو القاعدة اللغوية. أما الاتجاه الثاني، فيقوم على تعليم النقاط اللغوية التي يمكن أن ترد في موقف حياتي، كأن يكون موضوع الدرس: زيارة الطبيب، على سبيل المثال، ومحاولة تعليم المفردات والتراكيب اللغوية التي يحتمل أن تقال وترد في هذه المناسبة.

٣- الطريقة الانتقائية، ولقد ظهرت بعد بروز الاهتمام بالنظريات المعرفية في تعليم اللغة، وبعد

النظر في جدوى الاستمرار في الأخذ والاعتماد على النظريات السلوكية، في تنظيم عملية التعليم والتعلم،

١- هـ. دوغلاس براون. المرجع السابق، ص ١٧٧.

٢- المرجع نفسه، ص ١٨١.

٣- المرجع نفسه، ص ١٨٢.

وقامت على الأخذ بالجوانب الإيجابية، من كل هذه النظريات، وتضمينها في طرائق تدريس اللغات الأجنبية.

وتقوم على استخدام أساليب التدريس القائمة على الطريقة البنوية مع زيادة الاهتمام بالمعنى، وتشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية، وذلك عن طريق إلقاء الأسئلة وتمثيل الأدوار المختلفة، مع الاهتمام بالقواعد اللغوية والابتعاد عن الآلية التي اتسمت بها تدريبات الأنماط البنوية.

### أهداف الطريقة السمعية الشفوية

يحمل عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي أهداف هذه الطريقة فيما يلي:

١- "تنطلق هذه الطريقة من منطلق بنيوي سلوكي، حيث تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها، لتحقيق الاتصال فيما بينهم، وأنها بنية شكلية وظاهرة شفوية، الأصل فيها الكلام الشفهي، وأن الجانب المكتوب منها مظهر ثانوي.

اللغة هي ما يتحدث به الناطقون باللغة بالفعل، لا ما ينبغي أن يتعلموه، أو يتحدثوا به من قواعد وأنماط مفروضة عليهم من قبل هيئات ثقافية أو سلطة رسمية انطلاقاً من معيارهم البنوي، الذي يرى أن دراسة اللغة ينبغي أن تكون وصفية Descriptive لا معيارية Prescriptive.

٢- الثقافة ليست مجرد أشكال التراث والفن والأدب (نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة)، وإنما هي أسلوب الحياة التي يعيشها قوم في بيئة معينة، يتكلمون لغة معينة، لهذا تهتم هذه الطريقة بتدريس الأنماط الثقافية للغة الهدف من خلال تدريس اللغة ذاتها، ولذا كان اهتمامها بالمواقف اللغوية.

٣- اختيار الكلمات والصيغ والتراكيب الشائعة في الاستعمال المعاصر، وإن كانت عامية مخالفة لمعايير الفصاحة، وتقديمها للمتعلم متدرجة من الأكثر شيوعاً إلى الشائع فالأقل شيوعاً، والاهتمام بالعبارات السائدة في مجتمع اللغة الهدف، وبخاصة عبارات السلام والتحية والتوديع والمجاملات.

٤- اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى، بناء على قوانين الأثر والاستجابة والتعزيز والمحاكاة وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيراً لاكتساب اللغة، وبخاصة قوانين "بارس سكر ١٩٠٤-١٩٩٢م"، التي اعتنقها اللغويون البنيويون ولاسيما "ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (١٨٨٧-١٩٤٩م)"، وأن الأجنبي ينبغي أن يتقن اللغة الثانية مثلما يتقنها الناطقون بها.

٥- اللغات تختلف فيما بينها، فكل لغة مستقلة بأنظمتها وعناصرها، وينبغي تحليلها وتعلمها وتعليمها وفقاً لهذا المبدأ، بعيداً عن أي تصور سابقٍ خاصٍ باللغات الأخرى، وبخاصة لغة المتعلمين الأصلية، وهذا مبدأ بنيوي قديم اقترحه أبو البنيوية الأمريكية "ليونارد بلومفيلد" منذ ستين عاماً حين قال:

"The student of an entirely new language will have to throw off all his prepossessions about language and start with a clean state<sup>1</sup>".

وهو يعني: أن المتعلم الجديد للغة، ينبغي أن يطرح كل تصوراتهِ السابقة عنها ثم يبدأ تعلمها بحسب

جديد.

٦- الدراسة الوصفية التحليلية التقابلية لكلٍ من اللغة الهدف واللغة الأم، في كل من الأصوات والصرف والنحو والدلالة والأنماط الثقافية والاجتماعية، يجب أن تسبق تعليم اللغة، حيث تبني المواد

---

1-Bloomfield, L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942, p.1.

المقدمة في الكتاب المقرر على أساس من نتائجها. وبناء على توافق واختلاف العناصر في اللغتين، مع التركيز على العناصر المختلفة بوصفها مصادر صعوبة لدى المتعلم.

٧- تعليم اللغة لا تقديم معلومات عنها: ويعنون بذلك أن تقديم اللغة يجب أن يكون كما يتحدثها أهلها الناطقون بها من غير شرح ولا تعليل نظري فلسفي لقواعد اللغة.

٨- التفكير باللغة الهدف واستخدامها بشكل تلقائي، لا يسبقه تفكير في القواعد، ولا ترجمة أو تفكير باللغة الأم، وتحذر هذه الطريقة من استخدام اللغة الأم في التدريس منعاً للتداخل.

٩- الاعتماد على مبادئ المدخل السمعي الشفهي، والتي أوردها "روبرت لادو"، وهي: قانون التجاور، وقانون التكثيف، وقانون الاستيعاب وقانون التدريب، وقانون الأثر.

١٠- ترتيب المهارات بدءاً بمهارة الاستماع فالكلام فالقراءة فالكتابة، على أن يكون الاتصال الشفهي باللغة الهدف هو الغاية من العملية التعليمية، وأن تهيأ الظروف والمواقف والأساليب التي تحقق ذلك.

١١- لا يقصد بترتيب المهارات، تخصيص مرحلة لفهم المسموع، ومرحلة أخرى للكلام، ثم مرحلة ثالثة للقراءة، فإمّا ينبغي أن تكون مواد الكلام قد سمعها الطلاب قبلاً، وأن تكون نصوص القراءة وحواراتها مما تدرب عليه الطلاب في الاستماع ومارسوه في الكلام، وأن تكون الكتابة مما قرأه الطلاب وتدريبوا عليه شفهيّاً وتحريراً.

١٢- التعلم يبدأ بالحفظ ثم التقليد فالقياس، أما التحليل فيأتي في مرحلة متأخرة، فأولاً يطلب من المتعلم حفظ الأنماط اللغوية من خلال التكرار والتدريب المستمر، حتى ترسخ هذه الأنماط في ذهنه، ثم يقيس عليها في مرحلة التدريبات بطريقة آلية، ثم يبدأ التفكير في القواعد التي تحكم هذه الأنماط.

طريقة تقديم القواعد: تهتم هذه الطريقة بقواعد اللغة، وتبني عليها المواد اللغوية المقررة، لكنها لا تقدمها للمتعلمين بطريقة الشرح المباشر، ولا بالطريقة الاستنباطية، وإنما تقدمها من خلال نصوص وحوارات بأساليب غير مباشرة في شكل أنماط لغوية Language patterns، يمثل كل نمط فيها قاعدة معينة، ثم تعزز هذه الأنماط وأمثالها فيما يعرف بتدريبات الأنماط Pattern practice /drills، والغرض من تدريبات الأنماط هذه هو الوصول بالدارس إلى مرحلة القياس، بحيث يستطيع صنع جمل وعبارات جديدة، قياساً على الأنماط التي حفظها وتدرّب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذي يناسبها<sup>١</sup>.

١٣- تعلم الكلمات يتم من خلال السياق: فالكلمة لا معنى لها خارج السياق، ولا تسمح هذه الطريقة بوضع الكلمات في قوائم، أو إبراز الكلمات الجديدة في النص.

الاهتمام بالصحة اللغوية: وخاصة النطق السليم لأصوات اللغة وكلماتها، والاستعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى Minimal Pairs، للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخرج المختلفة في الصفة، كالسين والصاد، والذال والضاد، والتاء والطاء... الخ، ووضعها في كلمات نحو: صرير وسرير، ضرب ودرب، طين وتين، الخ... للتأكيد على أن الاختلاف (الفونيمي) الصوتي يقود إلى اختلاف المعنى.

١٤- اهتمت هذه الطريقة بتدريب المعلمين، وأنشئت في فترة ازدهارها برامج لإعداد معلمي اللغات الأجنبية بما فيها برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

١ - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص

## الدور التطبيقي للطريقة السمعية الشفوية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية

تعتبر أهم طريقة ضمن مجموعة الطرائق المتعلقة بتعليم وتعلم اللغات على وجه العموم، كما تعتبر أهم الطرائق في مجموعة الطرائق المتعلقة بفلسفة المدرسة التركيبية البنوية، ولقد أخذت اسمها هذا لجمعها ما بين الاستماع والاستجابة الشفوية، مع وجود عنصر بصري مرئي أو غيابه، مثل: الصورة أو الرسم، لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها.

ولقد كانت الطريقة المباشرة وطريقة القراءة مجرد إرهصات ومقدمات لهذه الطريقة التي برزت الحاجة إليها بعد ازدياد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية<sup>١</sup>.

ترجع أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللغة البنيويين Structural linguists، وعلماء الإنسان Anthropologists، الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر، في نفس الوقت الذي كان فيه علماء النفس يصوغون نظرياتهم السلوكية، مثل: نظريات الارتباط والإشراف والدافع وغيرها، وسط جو طالب فيه الجميع بدراسة السلوك الإنساني - بما في ذلك السلوك اللغوي - دراسة علمية موضوعية<sup>٢</sup>.

وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وحين وجدت الولايات المتحدة الأمريكية نفسها في أتون أزمة، وصراعٍ عالمي، قويت الحاجة لديها لإيجاد ناطقين عارفين بلغات حلفائهم وأعدائهم على السواء. ولقد ساعدت الأموال الطائلة التي وفرها وصرفها الجيش الأمريكي لهذا الغرض على إحداث ثورة علمية في هذا المجال، حيث أعدت برامج - دورات - باسم (برنامج الجيش في تعليم اللغات).

١- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ١٧٦.

٢- هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ١٦٧.

ولقد اعتمدت هذه البرامج على الكثير من الأنشطة الشفوية، كالنطق والتمارين على النماذج اللغوية، والتدريب على المحادثة، دون ظهور أثر واضح لطريقة النحو والترجمة المستعملة تقليدياً في تعليم اللغات.

وقد قامت هذه الطريقة الجديدة في أسسها وممارستها على الطريقة المباشرة، وقد أدى التطور والتنوعات التي أدخلتها المدرسة الأمريكية إلى ظهور ما عرف بعد ذلك بالطريقة السمعية الشفوية.

وقد قدم "هـ. دوجلاس براون" وصفاً للسمات التي اشتملت عليها هذه الطريقة، استناداً إلى قائمة مأخوذة من "براتو وسليس موريشيا" ١٩٧٥م - على النحو التالي:

- ١ - المادة الجديدة تقدم على شكل حوار.
- ٢ - هناك اعتماد على التدريب، وحفظ التعبير والمبالغة في التعليم.
- ٣ - تنظم البنى اللغوية بواسطة التحليل المقارن وتدرس جميعاً مرة واحدة.
- ٤ - تعليم البنى اللغوية بواسطة تكرار التمارين.
- ٥ - تقدم شروحات قليلة للنحو، أو لا تقدم، وعند الحاجة يعلم النحو بالطرق الاستقرائية، بدلاً من استخدام الطرق الاستنتاجية.
- ٦ - المفردات محددة للغاية، ويتم تدريسها في سياق.
- ٧ - هناك تركيز على استعمال الأشرطة ومعامل اللغة والوسائل البصرية.
- ٨ - يعطى النطق أهمية كبيرة.
- ٩ - لا يسمح للمعلمين باستعمال اللغة الأصلية (الأم) إلا في حالات قليلة.
- ١٠ - يتم تعزيز الإجابات الصحيحة مباشرة.
- ١١ - تتم محاولات مكثفة لدفع الطلاب لإنتاج جمل وتعابير صحيحة.
- ١٢ - وجود ميل للتعامل مع الأشكال وإهمال المحتوى اللغوي<sup>١</sup>.

---

١ - هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ١٦٩.

ويستطرد "هـ. دوجلاس براون" في وصف هذه الطريقة قائلاً: "ولأسبابٍ عديدةٍ تمتعت هذه الطريقة بشهرةٍ واسعةٍ، ولسنواتٍ طويلةٍ، وحتى وقتنا الحاضر حيث تستخدم بعض جوانب هذه الطريقة في طرق التدريس المعاصر، ولقد بنيت هذه الطريقة على معطيات نظرية معتبرة في ذلك الوقت، فكانت المادة تصمم وتختبر صلاحيتها، ومن ثم تنشر في المؤسسات التعليمية، وكان قياس النجاح يعتمد على الممارسات الظاهرية - الحوارات - التي يقوم بها الطلاب لساعاتٍ طويلةٍ، لكنه يستدرك بعد ذلك قائلاً: ولكن شهرة هذه الطريقة بدأت بالاختفاء، وبدأت الانتقادات الموجهة إليها تزداد مع مرور الزمن، وبدأ هذا التيار بانتقاداتٍ حادةٍ حول صحة المفاهيم التي تعتمد عليها، وحول فشلها الذريع في تعليم الكفاية الاتصالية، حيث بدأت تتكشف حقيقة أن اللغة لا تكتسب بواسطة تشكيل العادات، والإشراف في التكرار والتعلم، وأن الأخطاء اللغوية قد تكون مفيدة للتعلم، وأن علماء اللغة البنيويين لم يكن في وسعهم تقديم معلومات كافية عن كل ما نرغب في معرفته عن اللغة، وأن الطريقة السمعية الشفوية، على الرغم من كونها كانت محاولة لقطف ثمار طريق تدريس اللغة التي سبقتها، إلا أنها فشلت في تحقيق ما زعمت أنها قادرة على تحقيقه، ولكنها فتحت أبواب الانطلاق إلى آفاقٍ أرحب<sup>١</sup>.

### الدور السلوكي في مفهوم الكتاب المدرسي

تعتمد الطريقة السمعية الشفهية اعتماداً كلياً على المواد التعليمية المقررة في المنهج سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة، وهي مواد يتم اختيارها وفقاً لقوانين وضوابط معينة، فالمفردات والعبارات والتراكيب وغيرها من عناصر اللغة، ينبغي أن تكون شائعة الاستعمال، وتقديمها يتدرج بها من حيث درجات الشيوع والصعوبة والتعقيد، فالمعلوم ثم المجهول، والسهل ثم الصعب، والبسيط قبل المعقد، وهكذا.

وتبنى مواد القراءة مرتبة وفق ترتيب الأنماط اللغوية التي تقدم من خلالها قواعد اللغة، ويتم التدرب عليها بأساليب محددة، وكل عنصر من هذه العناصر ينبغي أن يفهم في مرحلة الاستماع، ثم

١ - هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ١٦٩.

يستعمل في مرحلة الكلام، ثم يقرأ فيفهم معناه قبل أن يستخدم في الكتابة. ويرمز هذا الترتيب إلى أهمية المواد التعليمية في هذه الطريقة، ويعتبر الخروج على الكتاب المقرر أو على ترتيبه - في نظر أصحاب هذه الطريقة - قطعاً للتسلسل، وإحداث فجوة في البناء قد تؤدي لانتهائه من أساسه<sup>١</sup>.

وبالنظر إلى أهمية المواد التعليمية عند تبني الطريقة السمعية الشفهية في أي برنامج من برامج تعليم اللغات الأجنبية، فإن الكتاب التعليمي يعتبر عنصراً أساسياً من مكونات المنهج، وهو إحدى ركائزه الأساسية في أي مرحلة تعليمية، فمن خلال محتواه اللغوي والثقافي تتحقق الأهداف التي يراد تحقيقها من العملية التعليمية، مضافاً إليه المكونات الأخرى للمنهج من أنشطة وغيرها.

### مفهوم الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الأجنبية ومصاحباته

يورد كل من "عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي" تعريفاً عن "القاسمي" لمفهوم الكتاب المدرسي يقول: "إن مصطلح الكتاب المدرسي يختلف عن المعنى الشائع المؤلف في المصطلح، فالكتاب المدرسي يتألف لا من مادته الأساسية فحسب، بل كذلك من المواد المساعدة كالمعجم، وكتاب التمارين التحريرية وكتاب التمارين الصوتية، وكتب المطالعة المتدرجة، وكتاب الاختبارات ومرشد المعلم<sup>٢</sup>.

كما يوردان تعريفاً آخر لـ: "رشدي أحمد طعيمة" يقول فيه: "إن الكتاب المدرسي هو الكتاب الأساس للطالب وما يصحبه من مواد تعليمية مساعدة، تؤلف من قبل المتخصصين في التربية واللغة،

١- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ١٠٤.

٢- عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩١م، ص ٩.

وتقدم للدارسين لتحقيق أهداف معينة في مقرر معين، في مرحلة معينة بل في صف دراسي معين وفي زمن محدد<sup>١</sup>.

ويرى الباحثان أن الكتاب المدرسي يشتمل على الآتي:

(أ) كتاب الطالب الأساسي.

(ب) مرشد المعلم.

(ج) كراسة التدريبات.

(د) كتاب القراءة الإضافي.

وهما يسترشدان هنا بتعريف لـ: "رشدي أحمد طعيمة" حول هذا الكتاب يقول فيه: "هو الكتاب الذي يشتمل على نص أو مجموعة من النصوص المتدرجة في صعوبتها، سواء من حيث المفردات أو التراكيب أو المحتوى العلمي والثقافي، ويستهدف هذا النوع من الكتب تدريب المتخرجين في برامج تعليم العربية على الاستمرار في تنمية مهاراتهم اللغوية وزيادة معلوماتهم عن الثقافة العربية الإسلامية، كما يهدف هذا الكتاب إلى تثبيت المفردات والتراكيب التي تعلمها الدارسون، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على الاستقلال في التحصيل لأنه يعطي الدافع لاستمرار التعلم الذاتي والتثقيف العام... وينبغي في هذا الكتاب التدرج في مادته العلمية، وفي مفرداته وتراكيبه اللغوية، من حيث: السهولة والصعوبة والتبسيط والتعقيد، كما ينبغي أن يتناول مهارات اللغة تناولاً منطقياً، مركزاً على المهارات الأربع، بادئاً بالاستماع ثم الحديث ثم القراءة فالكتابة<sup>٢</sup>".

كما يشير إلى تفريق "رشدي أحمد طعيمة" بين نوعين من كتب القراءة الإضافية، أحدهما خاص بمستوى الدارسين الذين تؤولف لهم هذه الكتب، والآخر خاص بمدى الارتباط بالكتاب المدرسي،

١- المرجع نفسه، ص ٧.

٢- عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، المرجع السابق، ص ١٢-١٣.

ومن حيث الدارسين فهناك نوع مبسط جداً للمبتدئين الذين أكملوا برنامجاً واحداً من برامج تعليم اللغة العربية، وهناك نوع للقراءة الموسعة، ويعدّ هذا النوع للدارس الذي انتهى من المستوى المتقدم في تعليم العربية، وهو لا يخضع لقيود كثيرة مثل تلك التي تخضع لها كتب القراءة المبسطة<sup>١</sup>.

أما النوع الثاني المرتبط بكتاب مدرسي فيمكن أن يتنوع إلى نوعين هما:

أ- مرتبط بكتاب مدرسي معين.

ب- لا يرتبط بكتاب مدرسي معين، ويهدف إلى توسيع دائرة المشاركة، وتعدد أنواع الدارسين، بالإضافة إلى تزويدهم بأنماط لغوية وثقافية واسعة.

والسبب في ذلك، لأن الطريقة السمعية الشفهية قد أثرت تأثيراً كبيراً في برامج تعليم اللغة العربية القائمة الآن، ولأنها مازالت تسيطر على هذه البرامج، إذا كان ذلك في المملكة العربية السعودية - الرائدة في هذا المجال - أو في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في السودان - حديث التجربة بالمقارنة مع غيره - فلا بد لنا إذا أردنا اقتفاء أثر هذه الطريقة على هذه البرامج، من أن نحيط بالخطة اللازمة لإعداد الكتاب المدرسي وفقاً للمفاهيم والتصورات التي تعرّف العناصر المكونة له وفقاً لما أورده "عبد الحميد وناصر الغالي" في تعريفهما لهذه العناصر<sup>٢</sup>.

### أولاً: كتاب الطالب

هو الكتاب الأساس الذي يوزع على الدارسين بغرض استيعاب مادته العلمية وإجراء الاختبار النهائي فيه، ويتوقع منه أن يحقق أهدافه اللغوية والتربوية والثقافية، في المدة الزمنية المقررة له، وهو يشتمل على عدد من الدروس أو الوحدات، ويصاغ في قالب نثري أو شعري أو حوارى أو منها جميعاً، ويستند تأليفه على أسس لغوية وتربوية ونفسية وثقافية.

١- المرجع نفسه، ص ١٢-١٣.

٢- عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، المرجع نفسه، ص ١٠.

وهو يختلف من مستوى تعليمي إلى آخر، كما في أسلوب عرضه للموضوعات وفق سن الدارس وعمره العقلي، ومدى خبرته السابقة باللغة، وهو يختلف (إجمالاً) في مقروئته من حيث السهولة والصعوبة للمفردات والتراكيب وفق الأهداف المهارية اللغوية التي ألف من أجلها.

### ثانياً: مرشد المعلم

وهو الكتاب الذي يزود المعلم ويرشده ويعينه على استخدام كتاب الطالب بطريقة سليمة ومفيدة، وهو يبين الآتي:

- ١- الطريقة التي ألف عليها الكتاب، والمبادئ التي استند عليها التأليف.
- ٢- المستوى التعليمي الموضوع له الكتاب.
- ٣- نوع الدارسين الموجه إليهم الكتاب.
- ٤- المهارات والقدرات والميول والاتجاهات التي يسعى إلى غرسها وتنميتها لدى الدارسين.
- ٥- طريقة التدريس المناسبة.
- ٦- كيفية استخدام المفردات والتراكيب على الوجه المطلوب.
- ٧- تقديم نماذج كاملة من دروس كتاب الطالب بالشرح والتوضيح مع أمثلة إضافية.
- ٨- تقديم نماذج من التدريبات الإضافية.
- ٩- تزويده بالمراجع التي يمكن أن يعود إليها المعلم بنفسه، أو يرشد الطلاب بالرجوع إليها.

١٠ - تزويده بأساليب التقويم<sup>١</sup>.

ويستهدي الباحثان برأي لرشدي أحمد طعيمة حول خصائص مرشد المعلم، أورداهما

على النحو التالي:

١ - أنه مرشد لكتاب معين، ولا يصلح لأن يكون مرشداً لأي كتاب آخر في نفس المجال.

٢ - لا يغني عن المعلم، بل له حدود يتحرك فيها.

٣ - تغلب عليه الصفة التطبيقية، أي أنه يحوي مجموعة من الأساليب والإجراءات العملية اللازمة لتنفيذ دروس معينة.

### ثالثاً: كراسة التدريبات

يعرفها "عبد الحميد وناصر الغالي" بأنها: عبارة عن مجموعة من التدريبات اللغوية الهادفة والمرتبطة بمادة الكتاب الأساسي للطالب، مع إضافة بعض التدريبات التي يتوقع أن يسأل فيها الطلاب، وهي تحتوي على أسئلة متنوعة الهدف يطلب من الطلاب حلها ومراجعتها مع المعلم في الفصل، وهي تهدف إلى إعطاء مزيد من الفرص لتدريب الطلاب على تحسين وتنمية مهاراتهم اللغوية، وتعزيز مفرداتهم وتراكيبيهم اللغوية التي تمّ تعليمها في الدروس السابقة، وينبغي أن تزود هذه الكراسة بتعليمات بحيث تشمل على:

١ - بيان الهدف منها.

٢ - كيفية استخدامها.

٣ - بيان العلاقة بينها وبين الكتاب المدرسي.

والتدريبات إما أن تكون تحريرية (مكتوبة) وإما أن تكون منطوقة (شفهية)، والشفهية

تعين على تحقيق التمارين الصوتية في مختبر اللغة وغيره<sup>١</sup>.

١ - عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، المرجع السابق، ص ١١.

### رابعاً: الوسائل السمعية والبصرية

ويقصد بها الوسائل المعينة على فهم مادة الكتاب الأساسي من أشرطة تسجيلية وأفلام، ونماذج توضيحية، وشرائح، وصور، ورسوم... الخ، وهي تهدف إلى:

- ١- تدريب الدارسين على النطق السليم للمفردات والتراكيب اللغوية، وذلك عن طريق الاستماع إليها ومحاولة تقليدها.
  - ٢- توضيح مدلول المفردات والتراكيب، من خلال الصور والرسوم والنماذج.
  - ٣- توضيح المعنى العام للجمل وال فقرات من خلال الأفلام واللوحات.
  - ٤- تقريب المعنى المجرد في صورةٍ محسوسةٍ، من خلال الصور والأفلام.
- وينبغي لهذه الوسائل أن تتنوع بتنوع المادة العلمية للكتاب، بحيث يكون منها ما يعين على فهم الجانب الصوتي أو الجانب الثقافي أو غيره.

### خامساً: المعجم

وهو كتاب يشتمل على مفرداتٍ لغويةٍ مشروحةٍ وموضحةٍ معانيها بمفرداتها، أو أضدادها أو من خلال إدخالها في سياقات وجمل توضح معانيها، وهو شرح مبسط يناسب العمر العقلي للدارس، كما يناسب خلفيته الثقافية، كما ينبغي له أن يشتمل على الألفاظ والمفردات الواردة في الكتاب الأساسي للطالب.

ويفضل ترتيب هذه المعاجم، وفق ذكر المفردات الواردة في الكتاب الأساسي، ووفق ترتيب الدروس، كما ينبغي تزويده بطريقة للكشف عن الكلمة، وبيان مدى علاقته بالكتاب الأساسي، وتوضيح الأسس التي تمّ بها تبويب كلماته.

وبقراءة هذه العناصر، والمفاهيم الدائرة حولها، يمكن وبسهولة ملاحظة آثار الطريقة السمعية الشفوية على هذه المفاهيم، وكأنما هي تتحدث عن الكتاب المدرسي الخاص بهذه الطريقة (السمعية الشفهية).

ولعل هذا الأثر يكون ناتجاً عن أن الطريقة السمعية الشفهية هي التي استوجبت وجود المادة التعليمية، وبالتالي وجود الكتاب بمفهومه الذي قال به رشدي أحمد طعيمة، والذي هو جزء من تجربة تعليمية قائمة بالمملكة العربية السعودية، على أساس الطريقة السمعية الشفوية، وهي تجربة جامعة "أم القرى".

### الدور السلوكي في التدريبات والاختبارات الموضوعية

اهتمت الطريقة السمعية الشفهية بقواعد اللغة، فدفعها هذا الاهتمام إلى بناء المواد اللغوية المقررة على أساس هذه القواعد، ولكنها تجنببت في تقديمها "طريقة الشرح المباشر"، و"الطريقة الاستنباطية"، فكان أن قدمتها من خلال نصوص وحوارات بأساليب غير مباشرة في شكل "أنماط لغوية" (Language patterns)، بحيث يمثل كل نمط قاعدة معينة<sup>١</sup>.

وعلى أساس المبدأ السلوكي القائل بـ: "تعزيز الاستجابات"، قامت فكرة ما عرف بـ: "تدريبات الأنماط" (Pattern practice/drills)، وكان الغرض من ذلك الوصول بالمتعلم إلى القياس، حيث يكون في مقدوره صنع وتكوين جملٍ وعباراتٍ جديدةٍ قياساً على الأنماط التي حفظها وتدرّب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته. يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذي يناسبها.

١- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص ٩٩

ويرى "عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي": "أن تدريبات الأنماط هي قوام الطريقة السمعية الشفهية - وهي تدور حول هدف الدرس، وتعزز الحوار أو النص الأساسي - ويضرب مثلاً لذلك فيما إذا كان موضوع الدرس الرئيسي هو: "الفعل المضارع"، قائلاً: "فإن تدريبات الأنماط كلها، تدور حول تحويل الفعل المضارع إلى ماضٍ، ويكون هذا بعد استيعاب الدارسين لدرس الفعل المضارع"، مضيفاً: بأن تدريبات الأنماط أنواع، منها: "تدريبات التبديل وتدريبات التحويل وتدريبات الربط وتدريبات التوسعة ..."، وأن تحت كل نوع منها أقسام فرعية يتم التدرب عليها مرحلياً وفق خطوات متدرجة<sup>١</sup>.

كما يرى كل من "رشدي أحمد طعمية ومحمود كامل الناقة": أن التدريبات اللغوية المكثفة، تلعب دورها في إكساب الدارسين ما يرجى من مهارات، وأنها تتنوع ما بين تدريبات صوتية تثبت: مهارات الاستماع والنطق والكلام إلى مكتوبة تثبت: مهارات القراءة والكتابة، وأنها أيضاً تتنوع من حيث الشكل فمنها:

### ١- تدريبات التكرار

وتعرف أيضاً بتدريبات الإعادة والترديد، وتقوم على الاستماع الجيد من قبل المتعلم لمعلمه، أو لمادة مسجلة، حيث يوجه الطالب للاستماع ثم الترديد، ويعدّ هذا النوع نوعاً من أنواع التدريبات النمطية، وهو يقوم على مبدأ التكرار الآلي للاستجابة، والذي هو أحد المبادئ الأساسية للمدرسة السلوكية<sup>٢</sup>.

١- المرجع نفسه، ص ١٠٦ - ١٠٧.

٢- جاسم، جاسم علي، ٢٠٠١م، في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. كوالا لمبور: إيه، إيس، نوردين. الفصل الخامس.

## ٢- تدريبات الاستبدال: Substitution Drills

هي أيضاً من ضمن التدريبات الآلية، ويقوم المتعلم في هذا النوع من التدريبات، بإجراء بعض التغييرات في البنية أو التركيب، بناءً على ما يقدم له من مثيرات من قبل المعلم، أو المادة المسجلة أو الكتاب أو عن طريق صورة أو مادة محسوسة.

ودور المتعلم في هذه التدريبات القيام بسلوك منتظم بناءً على هذه المثيرات، على نحو استبدال المفردة الأخيرة في الجملة التالية:

جلس الطالب على الكرسي (المقعد)، (السرير)، (الأرض).

وتهدف هذه التدريبات الآلية إلى سيطرة المتعلم على النمط اللغوي على نحو تلقائي، فيتم تعلم أو اكتساب عادةٍ جديدةٍ عن طريق القياس المطابق للأنماط، و"العادة" كما يقول (سكنر): "يمكن تعلمها عن طريق التكرار من خلال المثير والاستجابة والتعزيز". "والاستجابة إما أن تكون مقبولة، فتعزز تعزيزاً إيجابياً، أو غير مقبولة، فتقابل بتعزيز سلبي يؤدي إلى انطفائها.

## ٣- تدريبات التحويل: Transformation Drills

ومثالها:

□ اقرأ الجملة التالية جيداً، ثم أعد كتابتها، مبتدئاً بالكلمة المعطاة، مع تغيير ما يلزم.  
"انتهى الحجاج من أداء فريضة الحج". الكلمة ( الحجاج ).

وتكون الإجابة: "الحجاج انتهوا من أداء فريضة الحج" حيث جرى تغيير في بنية الكلمة - هي الفعل - وهذا مما يوضح الفرق بين شكل الفعل في الجملة الإسمية وشكله في الجملة الفعلية.

ويضاف إلى ذلك "تدريبات تكوين الأسئلة" Question formation، و"التدريب الهرمي" Pyramid Drills و"تدريبات التعرف" Recognition، و"تدريبات التكملة" Completion إلى "تدريبات التتمة" Close ... وغيرها<sup>١</sup>.

ويفرق الباحثون بين التدريبات والاختبارات، على الرغم من التشابه الموجود بينهما في أنماط الأسئلة، وذلك للاختلافات الموجودة بينهما في الأهداف والغايات، فبينما تعتبر التدريبات جزءاً من عملية التعلم، فإن الاختبارات تهدف إلى تقويم هذا التعلم، والتأكد من بلوغه الأهداف السلوكية التي هي غايته، وللوقوف على هذه الفروق نستعرض بعضاً مما قال به هؤلاء الباحثون ومنهم "رشدي أحمد طعيمة"، وذلك على النحو التالي:

- ١- "تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه المتعلم من مهارات، بينما تهدف الاختبارات إلى تقرير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب.
- ٢- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم، بينما يعدُّ الحكم شرطاً من شروط الاختبار.
- ٣- التدريب عملية تعليمية أساساً، بينما الاختبار عملية حكمية.
- ٤- يقتصر الأمر في التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية، بينما عند الاختبار إلى إعطاء درجة.
- ٥- يقدم المعلم أثناء التدريب النموذج الذي يجب أن يحتذيه الطالب، في الوقت الذي لا يعدُّ النموذج شرطاً في الاختبار.
- ٦- يأتي التدريب عادة بعد تقديم محتوى لغوي جديد، بينما يغطي الاختبار ما تمّ تقديمه سابقاً.
- ٧- يركز التدريب، عادة على مهارة لغوية واحدة، بينما يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحدة، (كما هو الحال في الاختبار التكاملي، الذي يقيس عدة مهارات في وقت واحد)<sup>١</sup>.

---

١- رشدي أحمد طعيمة، وكامل محمود الناقة، تعليم العربية لغوي الناطقين بها، الكتاب الأساسي، الجزء الأول، مرشد المعلم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، سبتمبر ١٩٨٤م، ص ٢٨.

كما قسم هؤلاء الباحثون التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

### ١ - التدريبات الآلية (المنطوية): Mechanical Drills

وتعرف بأنها مجموعة من التمرينات، التي تأتي على هيئة واحدة، وتتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها، ويتم من خلالها التحكم التام في استجابة المتعلم، والهدف منها هو: مساعدة المتعلم، على السيطرة والتمكن من التراكيب اللغوية والتدرب على النطق السليم للغة. وهي تشيع في مجال تعليم التراكيب اللغوية، وتعمل على التحكم التام في استجابة المتعلم دون الاهتمام بعملية الفهم، لذا فهي عادة ما تستخدم في المراحل الأولى لعملية التعليم خاصة وأنها لا تحتاج كبير جهد من المتعلم، وتفيد تدريبات الإعادة، في عرض الخصائص الصوتية للغة المنشودة، كما يستخدم الحوار نوعاً منها لبلوغ غايته، في تمكين الدارس من الإلمام بخصائص اللغة الأجنبية، وتعدّ تدريبات: "الإعادة والترديد" نموذجاً طيباً للتدريبات الآلية بجانب تدريبات الاستبدال.

ولقد وجه نقد عنيف في الفترة الأخيرة "للتدريبات الآلية"، التي عرفت بما "الطريقة السمعية الشفوية"، منها: أنها رتيبة ومملة ومضجرة، ولا تقود المتعلم إلى استخدام اللغة في المواقف الحية Real communication situations، ولكن التجارب دلت على أهمية استخدام هذا النوع من التدريبات، وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة الهدف، حيث تساعد المتعلم على التمكن من البنية اللغوية والتراكيب الأساسية في اللغة Basic Structures، ويرى "التوجه الحديث" في هذا المجال الأخذ بمبدأ التوليف والتنوع في استخدام التدريبات، وعدم الاقتصار على نوع واحد منها<sup>٢</sup>.

١ - رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم

والثقافة، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ص ٢٢٧.

٢ - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٢٢٧.

## ٢- التدريبات الاتصالية

يعتبر الاتصاليون أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية، في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية، وأن تعلم اللغة ليس سلوكاً شكلياً آلياً، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة، التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية، مع المؤثرات الخارجية، وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط، وأنه لا بد من بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً، ومقبولة اجتماعياً، مع الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتقديمها بأساليب مباشرة أحياناً، وغير مباشرة أحياناً أخرى، والاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وذلك بتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية، وإن كانت متعثرة أو خاطئة، والاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية، وأساس الاتصال، من غير إغفال للشكل اللغوي، وتعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية بأسلوب طبيعي حي يمثل ثقافة اللغة الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلاً عملياً دقيقاً، والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية المصنوعة المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية<sup>١</sup>.

ومن هنا جاء الاختلاف بينهم وبين أصحاب الطريقة السمعية الشفوية في نوع التدريبات اللغوية، فتجاوزوا شكلية التدريبات النمطية واهتموا بالمحتوى والموقف، فاختلقت الاستجابة عند المتعلم وأصبحت غير متوقعة على غير ما هو عليه الأمر في التدريبات الآلية، وأصبح التدريب عندهم يرتبط

١- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص

بموقف اجتماعي معين لا ببناء جملة معينة، أو ظاهرة لغوية خاصة، وأصبح المتعلم أكثر حرية في اختيار عباراته، لكنه مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب، يستخدم لغة أكثر حيوية في موقف اجتماعي حقيقي<sup>١</sup>.

### ٣- التدريب المعنوي

يقسم (راجي رمزي) التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع على النحو التالي:

- أ- تدريبات ميكانيكية: ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية، سواء أكانت أصواتاً أم مفردات أم تراكيب، خاصة في المرحل الأولى من تعليم اللغة.
- ب- التدريبات المعنوية: ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة، لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب.
- ت- التدريبات الاتصالية: ويسمىها بالممارسات الاتصالية، فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي<sup>٢</sup>.

### المدرسة السلوكية ودورها التطبيقي في تعليم وتعلم اللغة العربية لغةً أجنبية

من المعلوم أن الجهود المبذولة في تعليم وتعلم اللغة العربية لغة أولى قد بدأت مع بداية نشوء هذه اللغة، وقد تتفق هذه البدايات مع البدايات المختلفة في شأن اللغات الأخرى أو تختلف، لكن من الثابت، أن البدايات العلمية الجادة للاهتمام بشأن اللغة العربية قد بدأت مع مهبط الوحي، ومع تلقينه

١- رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المرجع السابق، ص ٢٢٨ -

.٢٢٩

٢ - المرجع نفسه، ص ٢٣٠.

للنبي - ﷺ - استفتاحاً بقوله الكريم: "اقرأ..."، مروراً بكتابته، ووضع النقط على أحرفه، إلى مجهودات علماء اللغة، في جمع اللغة من مصادرها - خوف تفشي اللحن - ومنعاً لتأثرها بلغات الأمم الداخلة في الإسلام، إلى ظهور المدارس النحوية، في "الكوفة والبصرة وبغداد والأندلس"، إلى ظهور علوم البلاغة وعلوم الحديث وعلم العروض وعلم المعاجم وغيرها من العلوم، خدمةً للإسلام ولعلومه، هرع قوم لم تكن العربية لغتهم الأولى إلى تعلمها، حتى يتسنى لهم حفظ القرآن، وقراءة كتب الفقه والعقيدة والتوحيد فبلغوا في تعلمهم لها مرتبةً جعلتهم من أبرز علماء اللغة والإسلام، وكان منهم على سبيل المثال من عمل على الترجمة، مثل: "ابن المقفع" الذي نقل كتاب {كليلا ودمنة} عن الفارسية إلى العربية.

وقد بدأت الملامح الأولى لتعلم العربية لغة ثانية بداية جادةً ومتوسعة مع توسع الخلافة الإسلامية، ودخول الناس في دين الله أفواجاً، فكانت الدافعية إلى تعلمها دافعية تكاملية معززةً ومحاطة بالشرف ومكلمة بالقدسية، وقد كان في أحاديث النبي - ﷺ - ما يعزز هذا الاتجاه {إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث}، كان منها العلم الذي ينتفع به، وهو العلم المرتبط بدراسة القرآن وعلومه وبدراسة الشريعة الإسلامية (وما دراسة ذلك إلا بتعلم العربية وتجويد المعرفة بها).

ولقد بدأت الجهود العلمية في تعليم وتعلم اللغة العربية لغة ثانية بدايةً موضوعيةً منتظمةً في العقد الأخير من القرن الرابع عشر، بعمر لا يتجاوز الثلاثة عقود<sup>١</sup>.

وإذا كانت المدارس الإسلامية الأولى قد انتهجت مذاهبها وطرقها الخاصة في تعليم اللغة العربية لغة أولى أو ثانية، فإن الجهود الحديثة في هذا المجال ما تزال تتبع المنهج الغربي، وبوضوح أكثر في مجال تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً، حيث هو الآن فرعٌ من ميدان تعليم اللغات الأجنبية "Foreign Language Education"، أبرز الفروع التطبيقية لعلم اللغة الحديث "Modern Linguistics"، وتعتمد هذه الجهود

١ - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المرجع السابق، ص

اعتماداً أساسياً على معطيات تعليم اللغات الغربية، المستمدة من نتائج الدراسات اللغوية النفسية "Psycholinguistic studies" وتطبيقاتها التربوية<sup>١</sup>.

ولقد كانت البداية الحقيقية لعلم اللغة التطبيقي "Applied linguistics" - والذي يعدّ تعليم اللغات الأجنبية أبرز فروعها - في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين، وهو يمثل أحد فرعي علم اللغة "Linguistics" الذي يطلق عليه أحياناً: علم اللغة الحديث "Modern linguistics". أما الفرع الثاني فهو علم اللغة النظري "Theoretical linguistics" أو علم اللغة العام "General linguistics"<sup>٢</sup>.

ولما كانت تطبيقات المدرسة السلوكية البنوية هي السائدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية حينها، فإن البدايات الحديثة لتعليم اللغة العربية للأجانب، قد تأثرت بهذه التطبيقات وما تزال، حيث يبدو الأثر جلياً في أخذها بـ: "المدخل السمعي الشفوي" أساساً لبرامجها التعليمية في مختلف معاهدها ومدارسها بمختلف الدول العربية<sup>٣</sup>.

وعلى الرغم من ظهور اتجاهات ومدارس لغوية نفسية، تختلف في نظرتها لطبيعة اللغة عن النظرة السلوكية - وهي نظرة أدت إلى تغير في أساليب دراسة وتحليل وكيفية تعليم اللغات الأجنبية، حيث برز عدد من المداخل والطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية وبخاصة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، كالمدخل المعرفي، والمدخل الاتصالي - نجد أن تعليم اللغة العربية لم يستفد كثيراً من هذه الاتجاهات الحديثة.

١- المرجع نفسه، ص ١٣.

٢- المرجع نفسه، ص ١٤.

٣- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ٢٦٠.

ويرجع عبد العزيز العصيلي عدم هذه الاستفادة، إلى أمورٍ، منها ما هو منهجي، ومنها ما هو اقتصادي، وهو ما تسبب في بروز عدة مشكلات فصلها على النحو التالي:

### ١- من حيث الخطط والمناهج والمقررات

اعتماد الجهود العربية في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب على الأسس التي جاءت بها المدرسة السلوكية البنوية، وما انبثق عنها من تطبيقات تربوية، وعلى الرغم من أن التجارب الغربية في هذا المجال والتي بدأت بمثل ما بدأت به الجهود العربية، قد وصلت إلى أن الاستمرار في تطبيق الأسس السابقة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، لا يحقق الأهداف المنشودة، كما أن مفهوم علم اللغة التطبيقي عند كثير من البنيويين العرب، والذين كان لهم فضل الريادة، في برامج تعليم اللغة العربية، مازال يقف عند مفهوم العلماء الغربيين، والذي كان سائداً في الخمسينيات من القرن الماضي، وهو مفهوم ناقص وأقرب إلى التطبيقات اللغوية "Linguistic applications" منه إلى علم اللغة التطبيقي "Applied linguistics"، وهو ما أسفر عن سيطرة المدخل السمعي الشفوي البصري "Aural-oral, approach" (أبرز المدخل التطبيقية لآراء هذه المدرسة على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، في إعداد الخطط ووضع المناهج وتأليف الكتب<sup>١</sup>.

ونتيجة لذلك كان اهتمام المنهج موجهاً إلى المشكلات اللغوية، التي يعتقد أنها ناتجة عن تدخل أنظمة المتعلم الأم في اكتسابه اللغة الهدف، حيث لوحظت زيادة في الساعات المخصصة للمرحلة الشفوية، والتدريب الممل على نطق الأصوات، والمبالغة في تدريبات الأنماط، التي يعتقد أنها تبني الكفاية اللغوية بطريقة غير مباشرة، كما ملء الكتاب المقرر بالحوارات المصنوعة، التي يعتقد أنها تمثل المواقف

١- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ٢٦٠ - ٢٦٣.

الطبيعية للغة، وغابت عن المناهج والمقررات والكتب معظم الجوانب الأساسية في اللغة، كالجوانب المعرفية والجوانب الوظيفية والجوانب الاتصالية الحقيقية للغة<sup>١</sup>.

كما أنّ اختيار المواد والعناصر اللغوية اللازمة، في هذه المناهج وترتيبها وتقديمها لم يبن على أسس علمية سليمة، من حيث الشيوع والتدرج والأهمية، بل تحكمت فيه عوامل أخرى ليس لها علاقة بالاختيار العملي الموضوعي.

وهو يرجع ذلك إلى نقص الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية التي تمدّ القائمين على هذه المناهج بالمواد اللغوية اللازمة<sup>٢</sup>.

## ٢- من حيث طرائق التدريس

يرى العصيلي: أن طريقة التدريس ترتبط بالمنهج والكتاب المقرر. وأن هذه الرابطة تقوى في البرامج التي يكون فيها الكتاب المقرر هو المادة اللغوية الوحيدة التي تمثل المنهج، وأن هذا هو واقع الكثير من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي لم تتغير تغيراً حقيقياً، منذ وضعت على أسس ومفاهيم "المدخل السمعي الشفوي"، إبان سيطرته على ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وبالتالي فمن من الطبيعي أن تكون "الطريقة السمعية الشفوية" التي تمثل هذا المدخل هي الأساس، بل هي الطريقة الوحيدة المتبعة في التدريس، بجميع تطبيقاتها وإجراءاتها وأنشطتها<sup>٣</sup>. وهي طريقة (على حدّ تعبيره) لا يمكن التخلص من سيطرتها مادامت محتويات مقررات تعليم اللغة العربية، من مفرداتٍ وصيغٍ وتراكيبٍ قد اختيرت ونظمت على أساسها، وهو يوجز مشكلاتها في<sup>٤</sup>:

١- المرجع نفسه، ص ٢٦٢.

٢- المرجع نفسه، ص ٢٦١ - ٢٦٣.

٣- المرجع نفسه، ص ٢٦٣ - ٢٦٤.

٤- المرجع نفسه، ص ٢٦٤ - ٢٧٢.

أ/ من حيث إعداد المعلم: الاعتماد الكلي من قبل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على "علم اللغة التطبيقي" - الذي ميدانه تعليم اللغات الأجنبية في الغرب - ونظرياته واتجاهاته وآرائه، فيها ما يمكن تطبيقه على مجالات تعليم اللغة العربية، وما لا يمكن تطبيقه، أو يصعب تطبيقه، أو ما يحتاج لبعض التعديلات.

ب/ إن غالبية معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها أحاديي اللغة، فمعظمهم لا يستطيع قراءة ما يكتب حول هذه الموضوعات باللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية لغة هذا العلم، ويعتمدون على قراءة ما كتب أو ترجم للعربية.

ج/ إن ما نقل إلى اللغة العربية عن اللغات الأجنبية هو: كتب ومقالات وآراء في إعداد المناهج وتأليف الكتب وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وليس دراسات علمية مفصلة من حيث: جمع المادة العلمية ونتائجها وتحليلها، فهي وإن كانت مترجمة، فإن المطلع عليها، يمكنه نقدها وتمحيصها والاستفادة منها، حتى يطبق ما يمكن تطبيقه، ويرفض ما عدا ذلك\*<sup>١</sup>.

د/ التحاق غير المتخصصين في اللغة العربية وآدابها، من حملة الشهادات في مجالات أخرى، مثل: العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية والتربية واللغة الإنجليزية ببرامج تعليم اللغة العربية.

هـ/ نقص التأهيل، عند خريجي أقسام اللغة العربية، بالجامعات والمعاهد العليا في مجالات تخصصهم، لضيق في وقت البرنامج الدراسي، ولضعف بعضهم في المعرفة باللغة، من حيث الكفاية اللغوية والنقص في المعلومات النحوية والصرفية، كما أن المقررات والمواد اللغوية التطبيقية وغيرها، والنفسية والتربوية والمنهجية، التي تقدم في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية لغير

١ - \* يستثنى المرجع بعض الجهود العلمية ل"محمود إسماعيل صيني" المنقولة عن الإنجليزية خاصة كتابه "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"، وما نقله "رشدي أحمد طعيمة" خاصة كتابه "دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية".

الناطقين بها، هي معلومات جديدة، لم يعهدها الملتحقون بهذه البرامج، خاصة الذين تخرجوا في أقسام اللغة العربية، بكليات الآداب مما يؤدي إلى حدوث عجز ما في كفايات المعلم، ينعكس بدوره على أداء وظيفته.

و/ عدم الترابط بين بعض المواد المقدمة للدارسين، في مجال إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ارتباطاً مباشراً، واختلاف تخصصات الأساتذة القائمين على أمر هذه البرامج، وتباين مشارهم ومناهجهم في البحث العلمي يخلق نوعاً من الإرباك للطلاب الدارسين.

ز/ وجود فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يقلل من الاستفادة مما يقدم في هذه البرامج، من مواد وآراء لغوية ونفسية وتربوية ومنهجية، أثناء الدراسة وبعدها، فممارسة التدريس أثناء البرنامج أو ما يعرف بالتربية العملية، يعاني من نقص في المعاهد أو المدارس الصالحة لتنفيذه، وذلك لقلّة ما هو موجود من هذه المؤسسات المتخصصة، كما أن صعوبات في التطبيق قد تواجه المعلم بعد تخرجه، عندما لا يجد فرصة للاجتهاد والتطوير، نتيجة الإصرار على تدريس المواد والكتب المقررة دون تدخل منه.

ح/ المهنية الوظيفية: وترتبط المشكلة هنا بعدم إتاحة الفرصة للمتخصصين من خريجي معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وقسم تأهيل معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لممارسة مهنتهم وتطبيق ما تعلموه، مع الاعتماد على عناصر من غير المتخصصين في هذا المجال.

ط/ التدريبات أثناء الخدمة: تقادم المعلومات والمعارف والخبرات لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تقتضي بالضرورة إيجاد فرصة (غير متوفرة الآن)، لتجديد هذه المعلومات والمعارف والخبرات.

ي/ التنسيق في ميادين البحث: رغم تشابه معاهد تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الخطط والمناهج والمقررات وشروط القبول والشهادات التي تمنحها، فإنها تفتقد التنسيق فيما بينها في ميادين البحث العلمي، وتبادل الخبرات، والزيارات العلمية، ولا توجد قاعدة معلومات، أو قائمة بالبحوث المنجزة تمنع التكرار، وتيسر إمكانية الاستفادة منها في جميع هذه المراكز والمعاهد.

**أهم الاستدراكات على مبادئ وأسس المدرستين السلوكية والبنائية حول تعليم وتعلم اللغات**

### الأجنبية

يجمع كثير من الباحثين على أنّ المدرسة المعرفية الثانية قامت كرد فعلٍ لما نادت به المدرسة السلوكية من تركيز على السلوك الظاهر، وتغييب للعمليات العقلية التي تقف وراء هذا السلوك.

وعلى الرغم من وجود شواهد على سبق المدرسة المعرفية للمدرسة السلوكية تاريخياً، إلا أن عدم الانضباط وغياب الموضوعية اللذين صاحبوا المرحلة الأولى من ظهور هذه المدرسة، أديا إلى بروز ونشوء التيار السلوكي المنضبط، القائم على التجريبية، ودراسة السلوك الظاهر بعيداً عن التهويم والإغراق في الخيال والوجدانية اللذين صاحبوا الحقبة الأولى لهذه المدرسة.

ويؤرخ لظهور المدرسة المعرفية الثانية {التالية للمدرسة السلوكية}، والتي يعتبر كل من "تشومسكي Chomsky ولينينبرج Lunenburg" أهم دعائها في (الستينيات) من القرن الماضي، حيث لم يعد ينظر إلى المتعلمين باعتبارهم منتجين لأشكال لغوية غير مكتملة، ولغة ناقصة مليئة بالأخطاء، بل باعتبار أنهم مخلوقات ذكية ومبدعة، تتعلم في ضوء مراحل منظمة من الاكتساب، وتتفاعل مع البيئة اللغوية تفاعلاً خلاقاً عند مواجهتها للأشكال والوظائف اللغوية في مضامين هادفة، بعملية متدرجة من المحاولة والخطأ

واختبار الفرضيات، وباعتبار أنهم ينجحون ببطء في بناء نظام لغوي متغير يزداد قرباً من النظام اللغوي الذي يتعلمه المتحدثون الأصليون<sup>١</sup>.

ويلخص "هـ. دوجلاس براون" أفكار تشومسكي (أهم دعاة هذه المدرسة) في: " أن اللغة (وليست اللغات) ليس في الإمكان دراستها عن طريق المؤثرات والاستجابات الخارجية الملاحظة أو عن طريق الحشد اللغوي لكم هائل من المعلومات، وأن (اللغوي التوليدي) Generative Linguist ليس مهتماً بوصف اللغة أو التوصل إلى مستوى من الدقة الوصفية فقط، ولكنه أيضاً مهتم بالتوصل إلى مستوى من الدقة (التفسيرية) في دراسة اللغة". وهذا يعني: مبادئ أساسية مقننة بمعزل عن لغة محدّ ذاتها، نستطيع من خلالها إيجاد وسائل وصفية دقيقة للحكم على قواعد اللغة ودراساتها<sup>٢</sup>.

### أوجه الاتفاق والاختلاف بين البنائية (قرينة السلوكية) والتحويلية (المعرفية) حول اللغة

يرى صلاح الدين عبد المجيد العربي أن النظريتين اتفقتا في نقطتين:

أولاً: اعتبار أن الكلام المنطوق هو أصل اللغات جميعاً، وهو يسبق الكتابة في كل اللغات من حيث تاريخ النشأة.

ثانياً: أن لكل لغة نظاماً شاملاً متكاملاً، يجعل المتحدث قادراً على التعبير عن أي فكرة تراوده.

أما أوجه الخلاف الواضحة بين النظريتين، فيحددها في (ست نقاط) على النحو التالي:

١- مختار الطاهر حسين، المرجع السابق، ص ١٥٣.

٢- هـ. دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، المرجع السابق، ص ٢١.

١- التباين في مفهوم وتفسير التعلم ما بين (اكتساب عادات لغوية عن طريق المحاكاة والتقليد والتعزيز)، وما بين (الفكرة المعرفية القائلة: بأن القدرات اللغوية هي قدرات ذهنية، تمكّن المتحدث والسامع من حلّ مشكلات الاتصال عن طريق تطبيق قواعد معينة).

٢- تأكيد البنائية على وجود فروق بين اللغات، قابله التحويليون ببيان وجود عناصرٍ مشتركةٍ كثيرةٍ، بين لغات العالم، من ذلك:

أ- أن لكل لغة نظام صوتي ونحوي صرّفي، يوضح معاني العبارات ويساعد على ابتكارها.

ب- وأنّ مفهوم الفاعل والصفة والفعل له مقابل في اللغات جميعاً، وأنّه من الممكن استخدام العبارة الإسمية والعبارة الفعلية، كنموذج للبناء الأساسي في كل اللغات.

ت- وأن الاختلاف بين اللغات لا يكون على مستوى البناء الأساسي، بل هو اختلاف في قواعد الصياغة، واهتمام البنائية بإجراء المقارنات بين اللغات على مستوى البناء الظاهر هو الذي أدى إلى المبالغة بإجراء المبالغة في المفارقات بين اللغات، والتي اعتبرها التحويليون فروقاً سطحية لا ترقى إلى مستوى العوامل المشتركة التي أهملها البنائيون.

٣- قال البنائيون بأن اللغات كلها تتغير وتطور، بينما قصر المعرفيون هذا الأمر على مستوى البناء الظاهري، وقالوا بأنّ الأساسيات تبقى كما هي، فهي الأصل الذي تصاغ منه كل التطورات الجديدة للغة.

٤- رفض التحويليون اعتبار الفروق الفردية بين المتحدثين ضمن اختصاص عالم اللغويات، وذلك لاعتمادها على عوامل نفسية وحضارية وبلاغية، يتناولها البحث اللغوي، ففي رأيهم أنّ اللغويات تختص

بالقواعد الصرفية النحوية التي يُجمع كل المتحدثين أو غالبيتهم على صحتها، بحيث تصلح للاتصال بين اللغة دون عائق، أو مشكلات في الفهم والتعبير، والابتكار واللغوي.

٥- اهتمام البنائين بالشكل والبناء الظاهري للتعبير اللغوي، والعمل على تحليله واستخلاص المعاني عن طريقه، قابله اهتمام من جانب التحويليين بالعمليات التي تسبق هذا المظهر الخارجي، ففي رأيهم أن المعنى المقصود بعبارة لغوية ما يمكن تفسيره عن طريق تحليل الكفاءة اللغوية للمتحدث، والقواعد التي استخدمها في الوصول إلى التعبير المحسوس الظاهري.

٦- أهم الاختلافات بين المدرستين كانت حول مفهوم النظرية اللغوية وأسلوب التحليل اللغوي ( فلقد رأى الابتكاريون التحويليون أن البحث اللغوي لا يجوز أن يتقيد بأساليب البحث المتبعة في العلوم الطبيعية، على نحو ملاحظة الظواهر وتبويبها والانتهاؤها منها إلى قواعد عامة تنطبق على نفس المظاهر المتكررة لإثبات صحة الفرض أو خطئه - مطلقين يد الباحث اللغوي في الوصول إلى نظريته - دون اتباع طريقة محددة، ودون الإفصاح عن هذه الطريقة، وإنما يكون همه ما إذا كانت قواعد هذه النظرية تنطبق على المظاهر اللغوية التي تناولها أولاً أم لا، ومضى بعض الباحثين إلى أن: اللغة ظاهرة مقصورة على الإنسان وحده، فلا يجوز أن تخضع لنفس الأساليب التي تتبع في فحص عينات الصخر، أو العائلات النباتية وإلى ما غير ذلك<sup>١</sup>.

وينبه "صلاح الدين العربي" إلى: وجود فارق بين النظرية المعرفية والنظريات الحسية السلوكية، يتمثل في تصرف المتعلم بإيجابية واختيار وإسهام في العملية التربوية، وإلى سيطرة دوافعه وقدراته على

١- صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط أولى، ١٩٨١، ص ٣٣.

الموقف التعليمي من اختيار للمثيرات إلى إتمام عملية التعلم، بعكس ما قالت به السلوكية الحسية من وجود لمثير وتأثير لعمليتي الثواب والعقاب، أو التعزيز الخارجي على عملية التعلم هذه<sup>١</sup>.

كما يشرح مفهوم علماء النفس اللغويين لعملية استيعاب اللغة أصلياً كانت أم أجنبيةً بقوله: "إنه لا يختلف كثيراً عن النظرية الذهنية العقلانية في الجوهر، وإن كان ينصب على التطبيق اللغوي لها بالدرجة الأولى". مضيفاً: "يفترض هؤلاء العلماء ومنهم "نوم تشومسكي وجيمس ديز" وغيرهما: أن تعلم اللغات استعداد فطري عند الإنسان، يولد معه، وينمو وينضج في السنوات الأولى من حياته، ويساعده على استيعاب اللغة وفهمها والاتصال عن طريقها، وهذا العامل الوراثي مقصور على الإنسان وحده، لا يشاركه فيه أي حيوان آخر<sup>٢</sup>.

كما أن هؤلاء العلماء يرون: أنّ تيسير استيعاب اللغة يتمّ عبر المراحل الثلاث التالية:

أولاً: في عقل الإنسان جهاز يشبه شاشة الرادار، يستجيب فقط للموجات اللغوية، ويستقبلها وينظمها ويربط بينها، ويسمى هذا الجهاز: "مركز استيعاب اللغات language acquisition device".

ثانياً: بعد أن يستقبل المركز هذه الموجات، يقوم بتنظيمها.

ثالثاً: يرسلها إلى مركز آخر - هو المختص بالكفاية اللغوية - "linguistic competence" أو القدرات اللغوية، ويقوم هذا المركز الثاني بصياغة القواعد اللغوية للعبارة التي يستقبلها مركز استيعاب اللغات، ويربط بينها وبين معانيها، وينتهي إلى حصيلة من الكفاءة اللغوية. يستخدم المتعلم كفاءته اللغوية في إنتاج عبارات وجمل باللغة التي تعلمها، والتي تعبر عن حاجاته ورغباته - حسب القواعد التي

١- المرجع نفسه، ص ١٥.

٢- المرجع نفسه، ص ١٥.

وصل إليها - وكثيراً ما تكون هذه العبارات التي (ابتكرها) جديدة تماماً عليه وعلى غيره، لم يسبق له سماعها أو نطقها.

ويشير العصيلي هنا إلى: التعارض ما بين المعرفية في فكرتها هذه، وما بين السلوكية التي تقول: بأن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، وأن اللغة ليست سوى عادات يكتسبها الإنسان من (بيئته) عن طريق الحفظ والتكرار والمحاكاة مع ربط كل قيد لغوي بالاستجابة الملائمة له. حين يرى المعرفيون أن دور البيئة يقتصر في المساعدة على حسن الأداء<sup>١</sup>.

وفي سبيل دحض الآراء السلوكية حول اكتساب، وتعلم اللغتين الأولى والثانية، قدم المعرفيون جملةً من المفاهيم والآراء التي وجدوا فيها تفسيراً لمبادئهم حول دور العمليات العقلية ومراحل النمو في التأثير على عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم الثانية من ناحيتي الكم والكيف على النحو التالي:

### أولاً/ أنماط المقارنة والتقابل

يقترح هـ. دوجلاس براون نوعاً من المعالجة المركزة لموضوع المقارنة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، قائلاً: "فعلى أدنى المستويات يجب أن نأخذ بعين الاعتبار- عند إجراء المقارنة - الفروق بين الأطفال والكبار، (فالامر لا يتعلق بعقد مقارنة بين وضعين من التعلم اللغوي فحسب)، (فتعريف الطفل نفسه ينطبق على من كان عمره ثلاث سنوات ومن كان عمره تسع سنوات، مع وجود مؤشرات على كثير من الاختلافات المعرفية والانفعالية بينهما)، (إذن عندما يتعلق الأمر بأطفال من أعمار مختلفة، فإن ذلك مما يستوجب الحذر). وهو يقدم لذلك ثلاثة أنواع من المقارنات، أوردتها على النحو التالي:

أ- النوع الأول من المقارنة: ويكون العامل الضابط فيه هو العمر مع التحكم بالعامل اللغوي.

١- صلاح الدين عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص ٢٦.

ب- النوع الثاني: ويكون التحكم فيه بالاختلافات بين الأطفال والكبار.

ج- النوع الثالث: وفيه يتم التحكم بجميع المتغيرات.

### ثانياً/ فرضية الفترة الحرجة

في أي مرحلة من العمر يكون التعلم سهلاً؟ وهل هناك فترة حرجة للاكتساب اللغوي، يحدث تخطيها صعوبة في التعلم؟

إنها فرضية الفترة الحرجة، ولقد ارتبطت بدايةً باكتساب اللغة الأولى، ولقد أوضح كل من "لينينبرج (١٩٦٧م)" و"بكرتون (١٩٨١م)" آراء صريحة حول وجود فترة حرجة لا يتسنى قبلها أو بعدها تطور بعض القدرات، وحول وجود هذه الفترة الحرجة عند محاولة تعلم لغة ثانية فإن "هـ. دوجلاس براون" يورد آراء لكل من: "والش Walsh، وديلر Diller، وكومينز Cummins، وفليج Flege وآخرين"، تتلخص في وجود فترة حرجة تحدث في وقت قريب من البلوغ، حيث لا يكون بمقدور الشخص تعلم اللغة ولكنها الأصلية.

### ثالثاً/ المقارنة بالاعتبارات العصبية

إلى أي مدى يمكن أن يؤثر نمو المخ في نجاح تعلم لغة ثانية؟

عند استعراض الدراسات الخاصة بـ: "والش وديلر" في مجال علم اللغة العصبي، نجد أن هذه الدراسات قد خلصت إلى أن مختلف جوانب اللغة الثانية، يتم تعلمها عبر مراحل مختلفة، فالعمليات الدنيا كالنطق - مثلاً - يعتمد تعلمها على النضج المبكر للدوائر العصبية، أما المستويات العليا كعلاقات المعاني فهي تعتمد أكثر على النضج المتأخر للدوائر العصبية، ويمكن تفسير ذلك بالقدرات

التي يبيدها طلاب الجامعات، عند تعلم عددٍ كبيرٍ من المفردات، وقواعد اللغة بأكثر مما يتعلمه طلاب المرحلة الابتدائية.

ويرى هـ. دوجلاس براون أن التحكم العضلي قد يكون ذا أهمية قليلة عند الحديث عن معايير الاكتساب الشامل والناجح للغة الثانية، وهو يرجع أنماط المقارنات السابقة إلى المجال المعرفي، مشيراً إلى الفرضية القائلة: بأن النمو العقلي عند الإنسان يحدث بسرعة في الستة عشر عاماً الأولى، ليكون أبطأ بعد سن البلوغ<sup>١</sup>.

### المصادر والمراجع

- إبراهيم وجيه محمود، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦م.
- أنسي محمد قاسم، سيكولوجية اللغة، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٢م.
- جاسم علي جاسم، ٢٠٠١م، في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب. كوالا لمبور: إيه، إيس، نوردين.
- \_\_\_\_\_ . ٢٠٠٩م. علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد السابع، السنة السادسة.
- \_\_\_\_\_ . ٢٠٠٩م. تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون.
- \_\_\_\_\_ وزيدان علي جاسم. ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. بالاشتراك.

---

١- هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ٧٧-٨٨.

- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط ١، ٢٠٠٠م.
- جين أتكيسون، اللغويات النفسية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com).
- حنا غالب، التربية المتجددة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط ٢، ١٩٧٠م.
- رشدي أحمد طعيمة، وكامل محمود الناقفة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساسي، الجزء الأول، مرشد المعلم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، سبتمبر ١٩٨٤م.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط.
- رمزية الغريب، التعلم "دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٢م.
- صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط أولى، ١٩٨١م.
- عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٩م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، ١٤٢٢ هـ.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الطبعة الأولى، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ٢٠٠٢م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، ١٩٩٩م.
- محمود عبد الحليم منسي، التعلم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠١م.

- مختار الطاهر حسين، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للأجانب، جامعة إفريقيا العالمية في السودان، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، ٢٠٠٢م.
- نادية أحمد طوبا، الطفل العربي واللغات الأجنبية، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، ط أولى، ١٩٩٣م.
- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، عدد ١٢٦، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٩م.
- هـ. دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، (ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.
- Bloomfield, L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.
- Mehlenbacher, B., Bennett, L., Bird, T., Ivey, M., Lucas, J., Morton, J., & Whitman, L. (2005). Usable E-learning: A conceptual model for evaluation and design. Proceedings of HCI International 2005: 11th International Conference on Human-Computer Interaction, Volume 4 -Theories, Models, and Processes in HCI. Las Vegas, NV: Mira Digital.
- Moulton, W. (1961). "Linguistics and Language teaching in the United States 1940 – 1960" in Moharmann, C. et al (Ads) Trends in Europeans and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers.
- Richards, J., Platt, J; and Platt, H. 1992. Longman Dictionary of Language & Teaching and Applied Linguistics, 2nd edition, Essex, UK, Longman, 1992.

## الفصل الخامس

أسس ومبادئ تعليم اللغة العربية ما بين

المعاصرة والخصوصية

للباحث / عبد المنعم حسن الملك عثمان

\* بحث محكم نشر في مجلة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم، جامعة أفريقيا العالمية،

معهد تعليم اللغة العربية، العدد السادس، السنة ٢٠٠٨.

## تهيد

للغة العربية خصوصيتها من حيث: إنها لغة عقيدة، وتمثل مطلباً ملحاً لكل من يدين بالإسلام، مما يستدعي القيام بإجراءات خاصة عند تعليمها، تستند إلى قيم وآداب الإسلام، القائمة على التعاون والتكافل والأنشطة الدعوية، القائمة على التواضع والميل للجماعة المسلمة، كسراً لحاجز اللغة ومزجاً للثقافات المتباينة، ودفعاً للتواصل بين الجماعات اللغوية المختلفة من الدارسين فيما بينهم وما بين مجتمع اللغة من حولهم.

كما أن دافعية تعلمها تكون في الغالب الأعم دافعية تكاملية، مما يحث على التوازن في تعليم مهاراتها وفي رفع معدل كفايات متعلميها، كما تستدعي خبرات وحاجات متعلميها في تلاوة وحفظ القرآن أن نستند عليه في رفع معدل الذخيرة اللغوية، وتحديد نوع القاموس اللغوي الذي يجب علينا تدريسه، والعمل على الإفادة من البحوث التي تشرح لنا كيفية توظيف هذه الخبرات وهذه الحاجات المتعلقة بالقرآن الكريم، لجعل أمر تعلم اللغة العربية أمر مشوقاً وميسراً.

ومعلوم أن اللغة العربية تتميز بصفات متعددة منها أنها لغة اشتقاقية، وأنها لغة أدب - بها مستويات متعددة للدلالة - تحتل الحقيقي والمجازي من المعاني، وأن قاموسها اللغوي على مستوى المفردات، وعلى مستوى التراكيب لا يمكن حصره أو حسابه، كما بها من المفردات والتراكيب ما هو على القياس وما هو على غير ذلك، وفوق هذا وذاك لها خصوصيتها النحوية، مما يوجب علينا - ونحن نعني بأمر تعليمها - أن نستصحب كل هذه الصفات الخاصة بها في عملية تعليمها، فتعليم الدارس كيفية الاشتقاق، يملكه آلية رفع معدل الذخيرة اللغوية بمقدار مضاعف، فكلما عرف مفردة جديدة - اشتقاقية - يخضعها لهذه الآلية، فتتولد عنده مفردات جديدة متعلقة بهذه المفردة، كما أن تعليم الدارس

كيفية التفريق بين الحقيقي والمجازي من اللغة، يمكنه من فهم آيات القرآن الكريم، ويرفع من معدل كفايته اللغوية، ولعل ارتباط اللغة العربية بتعلم معاني القرآن الكريم، والقدرة على تلاوته، يحتم علينا أن نرفع من معدل كفايته النحوية، ونجعل من ذلك هدفاً أساسياً، بحيث يبدأ تعليم النحو الوظيفي منذ الوهلة الأولى، على أن يرحى أمر التعليم عنه إلى مراحل متقدمة.

لقد قدمت المدارس اللغوية والنفسية والتطبيقية الغربية الحديثة ما رأت فيه حلولاً لمشكلات تعلم وتعليم لغاتها، وهي حلول استندت على تجربة طويلة من التنظير والتطبيق وتحاول كل يوم الارتقاء بعملية تعليم اللغات على مستوى اللغة الأم، وعلى مستوى اللغات الأجنبية والثانية، واجتهدنا نحن في الأخذ من أسس ومبادئ هذه المدارس، لكن دون تبصر ودون التفاتة متمعنة لتراثنا الإسلامي في هذا المجال، فنحن أسبق منهم في تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بل إن الحداثة التي نراها في جهود هذه المدارس مبنية على ما قدمته الحضارة الإسلامية في هذا الجانب، لكنها - أي هذه المدارس - أخذت بما يتوافق مع حاجتها من هذا التراث الإسلامي ونحن بذلك أولى، فالحداثة دسم لا يخلو من سموم التغريب والتهوين والغفلة، فمركزات بناء المحتوى التعليمي للمواقف الاتصالية ألا تغفل عن قيم التكافل والتعاقد وصلة الجار والرحم، وتجعل حياة الإنسان كلها في المطاعم والأسواق والفنادق والمطارات.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية تمثل خط دفاع متقدماً لحماية الهوية الثقافية للأمة العربية، وأنها تصارع من أجل تنقذها وانتشارها في المحافل الدولية - الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية - منداحة بما فيها من آليات القوة والتأثير الديني على ملايين البشر من سكان العالم الذي تتجاذبه رياح العولمة، وصراع الحضارات، وعلى الرغم من أن أفئدة أبناء الأمة الإسلامية من غير أهلها تبيع النفس والنفيس من أجل نيل شرف تعلمها - إلا أن الجهود المبذولة هنا وهناك لتعليمها ونشرها ما تزال تحتاج لمزيد من البذل والعطاء، توسعاً في مجالات تعليمها، وتطويراً لآلياتها فيما يخص المناهج وطرق التدريس، وتدريب المعلمين، والوسائل التعليمية وطرق التقويم.

ولابد للبحث العلمي الخاص بمجالات تعلمها وتعليمها، أن يتطور بالقدر الذي يجنبها ويلات الحرب الخفية، التي تمارس عليها من قبل أعداء الأمة والعقيدة، باعتبارها آخر حصن قوي لم تستطع هدمه.

وعلى الرغم من السوداوية والتشاؤم اللذين يسودان نفوس بعض اللغويين والمفكرين العرب، فإنهم يتفاوتون في رؤيتهم لمستقبل العربية، فبعضهم يركن إلى الآية الكريمة: ﴿إِنَّا خُنْزِلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَمُحَافِظُونَ﴾ دون عمل، كأنما يقول على نهج البنيويين، دع العربية وشأنها، فإنها محفوظة! ونرى "هنتنغتون" يخصص في كتابه "صدام الحضارات" هامشاً مقبولاً لتناول اللغة من حيث إتھا عنصر مهم من عناصر الحضارة ومكوناتها، ولما كان الرجل يتحدث عن الصراع الحضاري على التعميم، فإنه كان يعني الصراع اللغوي على نحو أخص، ولما كان هدف كتابه أصلاً لفت النظر إلى "خطر" الحضارة الإسلامية القادم، فقد احتلت اللغة العربية هامشاً كبيراً من هذا التصور، إذ هي مكون مهم من مكونات الدين الإسلامي، وعامل رئيس من عوامل التوحد بين المسلمين، ولما كانت فكرته قائمة على أن توزيع اللغات وتزايد انتشارها أو تناقصه مرتبط بتوزيع القوى، كان طبيعياً أن يتوقع تزايد قوة العرب والمسلمين<sup>٢</sup>.

وعلى الرغم من أن إنفاق بعض الحكومات والمؤسسات العربية على مجالات تعليم اللغة العربية، إلا أننا نلاحظ أن هذا الدور لا يمثل عظم التحدي الذي تواجهه من قبل أعداء الأمة وأعداء اللغة العربية، بل إن الكثيرين منهم يبدون غافلين عن حقائق توصل إليها من يهتم أمرها من الغربيين أمثال "كاميليو وأضرابه"، ويأتي رأي الأديب الأسباني "كاميليو جوزي سيلا"، وهو الحائز على جائزة نوبل

١ - سورة الحجز: ٩.

٢ - وليد العناتي، مستقبل اللغة العربية في ظل العولمة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Intranet)،

موقع صوت العربية، ص ٢.

للآداب عام ١٩٨٩م، ليثير كثيراً من الجدل في الأوساط الغربية ولا سيما دعاة العولمة، ومفاد هذا الرأي: أن لغات العالم تتجه نحو التناقص، وأنه لن يبقى إلا أربع لغات قادرة على الحضور العالمي، هذه اللغات هي: الإنجليزية والأسبانية والعربية والصينية. وقد بنى "كاميليو" رأيه على استشراق مستقبلي ينطلق من الدراسات اللسانية التي تعين موت اللغات وتقهرها واندثارها<sup>١</sup>.

ويرى وليد العناني أن عبد السلام المسدي يتخذ من رأي "كاميليو" منطلقاً لتناول القضية، إذ يؤمّل أن تكون العربية واحدة من اللغات العالمية التي سيكتب لها البقاء. ويرى أن اللغة العربية قد تشكل في طموحاتها المستقبلية أخطاراً حقيقية على دُعاة العولمة الثقافية وسياساتهم التهميشية، وذلك مردود إلى جملة أسباب، هي<sup>٢</sup>:

١- احتمال تزايد الوزن الحضاري للغة العربية في المستقبل المنظور فضلاً عن البعيد، فاللسان العربي هو اللغة القومية لحوالي ٢٧٠ مليوناً، وهو يمثل إلى جانب ذلك مرجعية اعتبارية لأكثر من ٨٥٠ مليون مسلم غير عربي، كلهم يتوقون إلى اكتساب اللغة العربية، فإن لم يتقنوها لأنها ليست لغتهم القومية، فإنهم في أضعف الإيمان يناصرونها ويحتمون بأنموذجها.

٢- ولكن العربية تتسم أيضاً بشيء آخر هو أُلصق بالحقيقة العلمية القاطعة، وأعلق بمعطيات المعرفة اللسانية الحديثة، فأول مرة في تاريخ البشرية، على ما نعلمه من التاريخ الموثوق به، يكتب للسان طبيعي أن يعمر حوالي سبعة عشر قرناً محتفظاً بمنظومته الصوتية والصرفية والنحوية، فيطوعها جميعاً ليواكب التطور الحتمي في الدلالات دون أن يتزعزع النظام الثلاثي من داخله.

٣- أن اللسان العربي حامل تراث، وناقل معرفة، وشاهد حيٌّ على الجذور التي استلهم منها الغرب نهضته الحديثة في كل العلوم النظرية والطبية والفلسفية.

١- وليد العناني، المرجع نفسه، ص ٢٠.

٢- المرجع نفسه، ص ٣.

٤- ولما كانت العولمة تسعى إلى "أمركة" كل شيء، ولما كان خطاب هنتنغتون يشير ضمناً إلى تعاضم خطر العربية، فإنه كان طبيعياً أن يتواطأ الخطاب الثقافي والسياسي الأمريكي مع أدواته الإعلامية، ليخلق صورة مفتعلة من الصراع بين الحضارة الغربية والإسلام، وتبرز أمثلة هذا التواطؤ في دلالة الإرهاب".

ويري وليد العناتي<sup>١</sup> أن العربية الآن في عصر العولمة تواجه تحديات كبيرة جداً، تتمثل في تيار الإنجليزية الجارف، وتتمثل مظاهر العولمة اللغوية في العالم العربي في:

- التداول بالإنجليزية في الحياة اليومية: كتابة لافتات المحال التجارية بالإنجليزية.
- التراسل عبر الانترنت والهواتف النقالة بالإنجليزية.
- اشتراط إتقان الإنجليزية للتوظيف.
- كتابة الإعلانات التجارية بالإنجليزية.
- كتابة قوائم الطعام في المطاعم بالإنجليزية.

#### خصوصية اللغة العربية

لا يوجد وصف بليغ لخصوصية اللغة العربية وتفردتها في بيانها وجزالة ألفاظها ودقة معانيها من شهادة قال بها أسقف قرطبة: "كثيرون من أبناء ديني يقرؤون أشعار العرب وأساطيرهم، ويدرسون ما كتبه علماء الدين وفلاسفة المسلمين، لا ليخرجوا عن دينهم، وإنما ليتعلموا كيف يكتبون اللغة العربية مستخدمين الأساليب البلاغية. أين نجد اليوم مسيحياً عادياً يقرأ النصوص المقدسة باللغة اللاتينية؟ إن كل الشباب النابه منصرف الآن إلى تعلم اللغة والأدب العربيين، فهم يقرؤون ويدرسون بحماسة باللغة الكتب العربية، ويدفعون أموالهم في اقتناء المكتبات، ويتحدثون في كل مكان، بأن الأدب العربي جدير بالدراسة والاهتمام، وإذا حدثهم أحد عن الكتب المسيحية أجابوه بلا اكتراث: بأن هذه الكتب تافهة لا تستحق اهتمامهم. يا للهول! لقد نسي المسيحيون حتى لغتهم، ولن تجد بين الألف منهم واحداً يستطيع كتابة خطاب باللغة

١- وليد العناتي، المرجع السابق، ص ١.

اللاتينية، بينما تجد بينهم عددًا كبيرًا لا يحصى يتكلم العربية بطلاقة ويقرض الشعر أحسن من العرب أنفسهم<sup>١</sup>.

"تمتاز لغتنا العربية بثباتها ورسوخها عبر أكثر من ألف وخمسمئة عام، حيث إنها ربما تكون اللغة الوحيدة في العالم التي لم يطرأ عليها تغييرات جذرية. إذ يستطيع العربي المتعلم أن يقرأ كتب التراث والمخطوطات القديمة على ما بها من اختلاف أشكال الخط ببسر نسبي، والأمر في اللغات الأوروبية مغاير لذلك حيث طرأ عليها كثير من التغيير. لقد وصل عدد اللغات الأوروبية اليوم إحدى وأربعين لغة في خمسة وأربعين دولة، وبعد أن كان معظم هذه اللغات متشابه الأصل، ويعود للجذور ذاتها، ويختلف اختلافًا سطحيًا، بما يمثل اللهجات من منطقة إلى أخرى، صارت اللهجة اليوم لغة مستقلة وتمثل مجتمعاً بعينه.

يعود هذا الأمر إلى حقيقة أن أكثر اللغات الأوروبية تركيبية، واللغة العربية معربة، وقد فقدت معظم اللغات الأوروبية أبنية إعرابها، بينما تنبه علماءنا منذ القدم وخصصوا كتباً وفصولاً في كتب عن "خصائص العربية" و"دقائق التصريف" و"النظم" في تركيب الجمل، وغيرها من المقومات الأساسية التي تدخل في صميم طبيعة اللغة فحافظت على كينونتها ووجودها<sup>٢</sup>.

١ - مسعود بوبو، اللغة العربية والعالمية، مجلة التراث العربي، العدد ٦٧، السنة السابعة عشرة، أيار "مايو"

١٩٩٧، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات:

<http://www.reefnet.gov.sy/booksproject/turath/67/5-language.pdf>

٢ - ناصر الدين الأسد، تحقيقات لغوية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ب/ط، ٢٠٠٣م، ص

## ماذا عن دلالة الكلمة العربية؟

يرى عباس حسن<sup>١</sup>: "أن كل ما أضفاه الرمزيون على كلماتهم: "حياة، حيوية، أناقة، رشاقة، إبحاء، وجدان، انفعال... " إنما هو بعض ما علق بالكلمة العربية عفو الفطرة في خصائص أحرفها تعبيراً عن معانيها. خصائص حسية وشعورية (وجدانية)، قد جاءت الكلمة العربية إرثاً عن مراحل (غائية، ثم زراعية، ثم رعوية شعرية). فتحول كل حرف من حروفها بفعل تعامله مع الأحاسيس والمشاعر الإنسانية طوال آلاف الأعوام إلى وعاء من الخصائص والمعاني، فما أن يعيها القارئ أو السامع، حتى تتشخص الأحداث والأشياء والحالات في مخيلته أو ذهنه أو وجدانه. وبذلك ينوب الحرف في العربية عن الكلمة، وتنوب الكلمة عن الجملة، ولا رمز ولا اصطلاح.

فمما قاله (ابن جني<sup>٢</sup>) في الخصائص، في هذا الصدد: إن العربي قد أبدع كلماته: "سوقاً للحروف على سمت المعنى المقصود والغرض المطلوب". بمعنى أنه كان يضع الحرف الأول بما يضاهي بداية الحديث، والحرف الوسط بما يضاهي وسطه، والأخير بما يضاهي نهايته. فكان العربي بذلك يصور الأحداث والأشياء والحالات بأصوات حروفه.

فمن خصائص اللغة العربية في مستوياتها البنائية المختلفة: الصوتي والصرفي والتركيب النحوي والدلالي،

ما يلي<sup>٣</sup>:

١- عباس حسن، خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ب/ط، ١٩٩٨م، ص ١٧.

٢- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، موقع الوراق على الشبكة العنكبوتية الإنترنت، ج ١، ص ١٥٩.

٣- راغب السرجاني، تأثير اللغة العربية في اللغات العالمية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

<http://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=22827>

## ١ . الأصوات

تتميّز العربية بما يمكن تسميته مركز الجاذبية في نظام النطق، كما تتميز بأصوات الإطباق، فهي تستخدم الأعضاء الخلفية من جهاز النطق أكثر من غيرها من اللغات، فتوظّف جذر اللسان وأقصاه، والحنجرة والحلق واللهاة توظيفاً أساسياً، ولذلك فهي تحتوي على مجموعة كاملة لا وجود لها في أيّ لغة سامية، فضلاً عن لغات العالم، وهي مجموعة أصوات الإطباق: الصّاد والضّاد والطّاء والظّاء والقاف، ومجموعة الأصوات الخلفية، وتشمل الصّوتين الجذريّين الحلقيّين: الحاء والعين، والصّوت القصي الطّبي: الغين، والصّوت القصي اللهوي: القاف، والصّوت الحنجري: الهمزة.

## ٢ . المفردات

يُعدُّ مُعجم العربية أغنى معاجم اللغات في المفردات ومرادفاتهما (الثروة اللفظية)، إذ تضمُّ المعاجم العربية الكبيرة أكثر من مليون مفردة، وحصُر تلك المفردات لا يكون بحصُر مواد المعجم، ذلك لأن العربية لغة اشتقاق، والمادة اللغوية في المعجم العربي التقليدي هي مُجرّد جذر، والجذر الواحد تتفرّع منه مفردات عديدة، فالجذر (ع ود) مثلاً تتفرّع منه المفردات التالية: عادَ، وأعادَ، وعودَ، وعاودَ، واعتادَ، وتعودَ، واستعادَ، وعودَ، وعودَ، وعيدَ، ومعادَ، وعبادةَ، وعادةَ، ومُعاودةَ، وإعادةَ، وتعويدَ، واعتيادَ، وتعودَ، واستعادةَ، وعاديّ. يُضاف إليها قائمة أخرى بالأسماء المشتقة من بعض تلك المفردات، وكلُّ مفردة تؤدّي معنًى مختلفاً عن غيرها. والعربية تتطور كسائر اللغات، فقد أميّت مفردات منها واندثرت، وأضيفت إليها مفردات مُولدة ومُعرّبة ودخيلة، وقامت مجامع اللغة العربية بمجهود كبير في تعريب الكثير من مصطلحات الحضارة الحديثة، ونجحت في إضافتها إلى المعجم المُستخدَم، مثل: سبّارة، وقطار، وطائرة، وبرقيّة، وغير ذلك.

### ٣. التَّلْفُظُ وَالتَّهْجِيُّ

تتكون الألفباء العربية من ٢٨ حرفاً، فضلاً عن ألف المدِّ، وكان ترتيب تلك الحروف قديماً أبجدياً على النحو الآتي: أبجد هوز حطي كلمن سعفص قرشت ثخذ ضظغ، وتُكتب لغات كثيرة في العالم بالحروف العربية، مع استبعاد أحرف وإضافة أخرى، منها: الفارسية، والأردية، والبشتو، ولغة الملايو، والهوسا، والفلايية، والكانوري، وكانت التُّركيَّة والسَّواحيليَّة والصُّوماليَّة تُكتب إلى عهد قريب بالحروف العربية.

وتعتمد العربية على ضَبَطِ الكلمة بالشَّكْلِ الكامل لتؤدِّي معنًى محدَّداً، فالكلمات: عِلْمٌ، وَعِلْمٌ، وَعَلِمٌ، وَعَلِمَ، وهذه الكلمات كلها مُتَّفِقة في التَّهْجِيِّ، مختلفة في التَّلْفُظِ والمعنى، إلا أن مُجيد العربية يمكنه أن يفهم معنى الكلمة دون ضَبَطِ من خلال البِشْيَاقِ.

ومن سمات العربية أن تهجِّي الكلمة فيها موافقٌ للتَّلْفُظِ بها، وهذه ميزة تمتاز بها العربية عن بعض اللغات الأوربية، وهي ظاهرة عامة في العربية، إلا في بعض الحالات القليلة، كُنُطِقُ ألف لا يُكتب في نحو: هَذَا، ولكنْ، وكتابة الألف اللينة على هيئة ياء، نحو: مَضَى القَتَى.

### ٤. الصرف

تقوم الصِّبغِ الصَّرْفِيَّةِ في العربية على نظام الجِذْرِ، وهو ثلاثي غالباً، رباعي أحياناً، ويُعبَّرُ الجِذْرُ - وهو شيء تجردي - عن المعنى الأساسي للكلمة، ثمَّ يُحدِّدُ المعنى الدقيق للكلمة ووظيفتها بإضافة الحركات أو مقاطع من أحرف مُعيَّنة في صَدْرِ الكلمة أو وسطها أو آخرها.

وتُقسِّمُ العربية الإسم إلى جامد ومُشتقَّ، ثم تُقسِّمُ الجامد إلى أسماء الدَّواتِ المادية، مثل: شجرة، وأسماء المعاني مثل: قراءة، ومصادر الأسماء المُشتقَّة مثل: قارئ، ومقروء. ولا تعرف العربية الأسماء المركَّبة إلا في كلمات نادرة تُعبَّرُ عن الأعلام، مثل: "حَضْرَمَوْت" المركَّبة تركيباً مُرْجِيّاً، و"جَاد الحَقِّ" المركَّبة تركيباً إسنادياً، إلا أن المضاف والمضاف إليه يرتبطان ارتباطاً وثيقاً يصل أحياناً إلى حالة شبيهة بالتركيب، وخاصة في الأعلام، مثل: عبد الله، وصلاح الدِّين.

وتتميّز العربية عن لغات كثيرة بوجود صيغة للمثنى فيها، وتفرد هي والحبشية عن سائر اللغات السامية باستعمال جمع التّكسير، فإلى جانب الجمع السّالم الذي ينتهي بنهاية تُلحق الإسم، كما هي الحال في اللغات الأوربية، تصوغ هاتان اللغتان جمع التّكسير بتغيير الإسم داخلياً. وتُصنّف العربية أسماءها إلى مذكّر ومؤنّث، وتترك المذكّر دون تمييزه بأيّ علامة، وتتميز طائفة من الأسماء المؤنّثة، إمّا بالتّاء مثل شجرة، وإمّا بالألف المقصورة مثل ليلي، وإمّا بالألف الممدودة مثل صحراء، ثم تترك الطائفة الأخرى من الأسماء المؤنّثة دون علامة، مثل: شمس، ونفس.

### ٥. النّحو

من خصائص درس النحو الإسناد، والإسناد هو نواة الجملة العربية، ومُثّل في ذاته جملةً بسيطة: اسمية أو فعلية. ويتكون الإسناد إمّا من مبتدأ وخبر، وإمّا من فعل وفاعل أو نائب فاعل، ثم يمكن تنمية تلك الجملة البسيطة بالفضلات أو المكملات المفردة، ثم تتكون الجملة المركّبة من جملتين بسيطتين أو أكثر، ويتمُّ هذا بالربط بين الجمل البسيطة بأدوات معينة أو بالضمائر، فتنشأ من ذلك الربط دلالات كالشّرط أو الملازمة أو الوصفية أو العطف أو غيرها.

ويقوم الإسناد في الجملة الإسمية بغير رابط، ممّا يُسمّى في اللغات الأوربية بأفعال الكينونة، وكذلك تقوم الإضافة دون رابط، ويُراعى أن يكون المضاف خاليًا من أداة التعريف، وحين يدخُل الإسم المعرب في جملة فلا بُدّ له أن يتّخذ حالة من ثلاث حالات: إمّا أن يكون مُعرّفًا بأل، أو مضافًا، أو مُنونا. ولا تجتمع حالتان من تلك الحالات في الإسم الواحد، وتعتمد العربية في تركيب الجملة على قرائن تُعين على تحديد المعنى، وتتمثّل في العلامة الإعرابية والبنية الصّرفية والمطابقة والرّتبة والرّبط والأداة، والنّغمة، والعربية من اللغات السّامية القليلة التي احتفظت بنظام الإعراب. ويستطيع مُجيد العربية أن يقرأ نصًّا غير مضبوط، وينطق العلامات الإعرابية نُطقًا صحيحًا، كما يستطيع من خلال ذلك أن يفهم النص فهمًا تامًّا.

والرُّتبة في العربية محفوظة (أي: واجبة)، وغير محفوظة (أي: جائزة)، وعُرفية. فالرُّتبة المحفوظة مثل: وجوب تقديم الفعل على الفاعل، والمضاف على المضاف إليه، والإسم الموصول على صلته، والمتبوع على التابع إلا في حالة العطف بالواو، والرُّتبة غير المحفوظة متروكة لتصرف المتكلم حسب مقتضيات السياق، مثل رتبة الخبر، ورتبة المفعول به، ورتبة الحال، ورتبة المعطوف بالواو مع المعطوف عليه، والرُّتبة العُرفية هي ما جرى عليه عُرفُ العرب، ولا يُعدُّ الخروج عنه خطأً نحوياً، مثل تقديم الليل على النهار، وتقديم العاقل على غير العاقل، وتقديم الذَّكر على الأنثى.

ومن أهم خصائص العربية ميلها إلى الإيجاز المعبر عن المعنى، وتلجأ في سبيل التعبير عن المعاني المختلفة ومناسبتها للمقام إلى وسائل منها: التقديم والتأخير (وهو الرُّتبة غير المحفوظة)، والفصل والوصل، والحذف، والتأكيد، والقصر، والمجاز.

## ٦. الخط العربي

يحتلُّ الخطُّ العربيُّ مكانةً فريدةً بين خطوط اللغات الأخرى من حيث جماله الفني وتنوع أشكاله، وهو مجالٌ خصب لإبداع الخطَّاطين، حيث برَّعوا في كتابة المصاحف، وتفنَّنوا في كتابة لوحات رائعة الجمال، كما زَيَّنوا بالخطوط جدران المساجد وسقوفها. وقد ظهرت أنواع كثيرة من الخطوط على مرِّ تاريخ العربية، والشَّائع منها الآن: خطوط النَّسخ والرُّقعة والثُّلث والفارسيّ والدِّيواني، والكوفي والخطوط المغربية<sup>١</sup>.

١ - انظر للمزيد، جاسم علي جاسم، ٢٠١١م، الجودة في التراث العربي: الخط العربي مثلاً، مجلة الفيصل

الثقافية، العددان ٤٢١-٤٢٢. ص ص ٤٤-٥٥.

ويرى (فرحات السليم<sup>١</sup>) أن اللغة العربية تتميز بالأتي:

### ١. الخصائص الصوتية

إن اللغة العربية تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزع مخارج الحروف ما بين الشفتين إلى أقصى الحلق، وقد تجد في لغات أخرى غير العربية حروفاً أكثر عدداً، ولكن مخارجها محصورة في نطاق أضيق ومدرج أقصر، كأن تكون مجتمعة متكاثرة في الشفتين وما والاها من الفم أو الخيشوم في اللغات الكثيرة الغنة (الفرنسية مثلاً)، أو تجدها متزاحمة من جهة الحلق.

### ٢. الاشتقاق

الكلمات في اللغة العربية لا تعيش فرادى منعزلات بل مجتمعات مشتركات، كما يعيش العرب في أسر وقبائل، وللكلمة جسم وروح، ولها نسب تلتقي مع مثيلاتها في مادتها ومعناها: كتب - كاتب - مكتوب - كتابة - كتاب. فتشترك هذه الكلمات في مقدار من حروفها وجزء من أصواتها.

وتتشترك الألفاظ المنتسبة إلى أصل واحد في قدر من المعنى وهو معنى المادة الأصلية العام، أما اللغات الأخرى كالأوروبية مثلاً فتغلب عليها الفردية، فمادة (ب ن و) في العربية، يقابلها في الإنكليزية: son ابن، و daughter بنت. أما في الفرنسية فتأتي مادة (ك ت ب) على الشكل التالي: كتاب livre مكتبة عامة bibliothèque محل بيع الكتب librairie يكتب écrire مكتب bureau.

١- فرحات السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، موقع هندسة نت، الشبكة العنكبوتية الدولية

للمعلومات، [www.alhandasa.net/forum/showthread.php?t=81778](http://www.alhandasa.net/forum/showthread.php?t=81778).

### ٣. خصائص الكلمة العربية (الشكل والهيئة أو البناء والصيغة أو الوزن)

إن صيغ الكلمات في العربية هي اتحاد قوالب للمعاني، تُصَبُّ فيها الألفاظ فتختلف في الوظيفة التي تؤديها، فالناظر والمنظور والمنظر، تختلف في مدلولها مع اتفاقها في أصل المفهوم العام الذي هو النظر. الكلمة الأولى فيها معنى الفاعلية، والثانية المفعولية، والثالثة المكانية.

وللأبنية والقوالب وظيفة فكرية منطقية عقلية. لقد اتخذ العرب في لغتهم للمعاني العامة أو المقولات المنطقية قوالب أو أبنية خاصة: الفاعلية - المفعولية - المكان - الزمان - السببية - الحرفة - الأصوات - المشاركة - الآلة - التفضيل - الحدث.

إن الأبنية في العربية تعلم تصنيف المعاني وربط المتشابه منها برباط واحد، ويتعلم أبناء العربية المنطق والتفكير المنطقي مع لغتهم بطريقة ضمنية طبيعية فطرية.

وللأبنية ووظيفة فنية، فقوالب الألفاظ وصيغ الكلمات في العربية أوزان موسيقية، أي أن كل قالب من هذه القوالب وكل بناء من هذه الأبنية ذو نغمة موسيقية ثابتة. فالقالب الدال على الفاعلية من الأفعال الثلاثية مثلاً هو دوماً على وزن فاعل، والدال على المفعولية من هذه الأفعال على وزن مفعول.

وإن بين أوزان الألفاظ في العربية ودلالاتها تناسباً وتوافقاً، فصيغة (فَعَّال) لمبالغة اسم الفاعل تدل بما فيها من تشديد الحرف الثاني على الشدة أو الكثرة، وبألف المد التي فيها على الامتداد والفاعلية الخارجية.

### ٤. التعريب

يتشابه نظام العربية مع نظام المجتمع العربي. فكما يرتبط أفراد المجتمع العربي وقبائله بصلات القرى والنسب والتضامن والتعاون، ترتبط ألفاظها في نسق خاص في حروفها وأصواتها، ومادتها وتركيبها، وهيئتها وبنائها.

وحيث يدخل غريب على المجتمع فلا بد له لكي يصبح عضواً فيه من أن يلتزم بأخلاقه وعاداته، فكذلك اللفظة الأعجمية إذا دخلت يجب أن تسير على أوزان العربية وهيئتها وصيغها لكي تصبح عضواً كامل العضوية في الأسرة اللغوية، ويُستعمل في العربية مصطلح التعريب بينما في اللغة الأجنبية استعارة emprunt، والتعريب أحد مظاهر التقاء العربية بغيرها من اللغات على مستوى المفردات، وكانت الألفاظ الدخيلة في العصر الجاهلي قليلة ومحدودة، تتصل بالأشياء التي لم يعرفها العرب في حياتهم، وهي محصورة في ألفاظ تدل على أشياء مادية لا معنوية مثل: كوب - مسك - مرجان - درهم، وتعود قلة الدخيل إلى سببين: انغلاقهم على أنفسهم، واعتدادهم بأنفسهم وبلغتهم، أما بعد الإسلام فقد اتصلت العربية باللغات الأخرى فانتقلت إليها ألفاظ جديدة تتعلق كلها بالمحسوسات والماديات، مثل: أسماء الألبسة والأطعمة والنباتات والحيوان وشؤون المعيشة أو الإدارة، وقد انعدم التأثير في الأصوات والصيغ والتراكيب.

إن هذا الداخل على الغالب لم يبق على حاله بل صيغ في قالب عربي، ولذلك كانت المغالاة والإكثار من الغريب، وفسح المجال من غير قيد مظهراً من مظاهر النزعة الشعبوية في الميدان اللغوي قديماً وحديثاً.

وكانت طريقة العرب في نقل الألفاظ الأجنبية أو التعريب تقوم على أمرين:

- تغيير حروف اللفظ الدخيل، وذلك بنقص بعض الحروف أو زيادتها مثل: (برنامج) = (برنامج) و (بنفشه) = (بنفسج)، أو إبدال حرف عربي بالحرف الأعجمي: (بالوده) = (فالودج) و (براديس) = (فردوس).

- تغيير الوزن والبناء حتى يوافق أوزان العربية، ويناسب أبنيتها، فيزيدون في حروفه أو ينقصون، ويغيرون مدوده وحركاته، ويراعون بذلك سنن العربية الصوتية، كمنع الابتداء بساكن، ومنع الوقوف على متحرك، ومنع توالي ساكنين...  
وأكثر ما بقي على وزنه وأصله من الألفاظ هو من الأعلام: سجستان - رامهرمز.

### أما دليلهم إلى معرفة الدخيل فهو إحدى ثلاث طرق:

١. فقدان الصلة بينه وبين إحدى مواد الألفاظ العربية:

بستان: ليس في العربية مادة بست.

٢. أن يجتمع فيه من الحروف ما لا يجتمع في الكلمة العربية:

ج ق جوسق - ج ص جص - ج ط طازج...

٣. أن تكون على وزن ليس في العربية:

بَرَيْسَمٌ إفعيل - آجر فاعل...

### خصائص معاني الألفاظ العربية

- ١- تقوم طريقة العربية في وضع الألفاظ وتسمية المسميات على الأمور التالية:
    - اختيار صفة من صفات الشيء الذي يراد تسميته، أو بعض أجزائه، أو نواحيه، أو تحديد وظيفته وعمله واشتقاق لفظ يدل عليه.
    - تحتفظ العربية بالمعاني الأصلية الدالة على أمثال هذه المسميات، فألفاظها معللة، على عكس غيرها من اللغات التي لا تحتفظ بهذه المعاني.
- الإشارة إلى أخص صفات المسمى وأبرزها، أو إلى عمله الأساسي ووظيفته، على عكس اللغات الأجنبية التي تشير إلى ظاهره وشكله الخارجي، أو تركيبه وأجزائه. فمثلاً تسمية الدراجة في العربية تشير إلى وظيفتها وعملها وحركتها. أما في الفرنسية فإن bicyclette (ذات الدولابين) تشير إلى أجزائها

وتركيبتها وحالتها الساكنة. ومثل ذلك السيارة التي تشير تسميتها إلى عملها، بينما في الفرنسية كلمة automobile تعني المتحرك بنفسه.

ويظهر تفكير العرب وحياتهم واضحين جليين في مفردات لغتهم، فكلمة العامل، مثلاً بعد الإسلام، أخذت معنى الوالي والحاكم، وهذا يدل على أن الولاية عمل من الأعمال وليست استبداداً، وأن الحكم تكليف وليس تشريعاً. ولفظ ( المرء ) للمذكر و( المرأة ) للمؤنث يدل على تساوي الرجل والمرأة عندهم في الأصل.

والمروءة هي الصفات المستحسنة المأخوذة من أخلاق الإنسان ذكراً كان أو أنثى.

## ٢- الإيجاز

الإيجاز صفة واضحة في اللغة العربية. يقول الرسول ﷺ: ((أوتيت جوامع الكلم)). ويقول العرب (( البلاغة الإيجاز ))، و(( خير الكلام ما قلّ ودلّ)). وفي علم المعاني: إيجاز قصر وإيجاز حذف، ويشمل الإيجاز:

أ- الإيجاز في الحرف: والإيجاز في العربية على أنواع، فمنها الإيجاز في الحرف، حيث تكتب الحركات في العربية عند اللبس فوق الحرف أو تحته، بينما في اللغات الأجنبية تأخذ حجماً يساوي حجم الحرف أو يزيد عليه، وقد نحتاج في اللغة الأجنبية إلى حرفين مقابل حرف واحد في العربية لأداء صوت معين كالخاء (KH) مثلاً، ولا نكتب من الحروف العربية إلا ما نحتاج إليه، أي ما نلفظ به، وقد نحذف في الكتابة بعض ما نلفظ: لكن - هكذا - أولئك، بينما في الفرنسية نكتب علامة الجمع ولا نلفظها، وأحياناً لا نلفظ نصف حروف الكلمة، ونكتب في الإنكليزية حروفاً لا يمر اللسان عليها في النطق، كما في كلمة (right) مثلاً التي تسقط عند النطق بها حرفين من حروفها (gh) نثبتهما في كتابتها.

ب- الإيجاز في الكلمات: وبمقارنة كتابة بعض الكلمات بين العربية والفرنسية والإنكليزية نجد الفرق

واضحاً:

العربية وحروفها	الفرنسية وحروفها	الإنكليزية وحروفها
أم ٢	٤ mère	٦ mother
أب ٢	٤ père	٦ father
أخ ٢	٥ frère	٧ brother

وليست العربية كاللغات التي تحمل حالة التثنية لتنتقل من المفرد إلى الجمع، وهي ثانياً لا تحتاج للدلالة على هذه الحالة إلى أكثر من إضافة حرفين إلى المفرد ليصبح مثنى، على حين أنه لا بد في الفرنسية من ذكر العدد مع ذكر الكلمة، وذكر علامة الجمع بعد الكلمة:

الباب البابان - البابين the two doors, les deux portes

ت- الإيجاز في التراكيب: والإيجاز أيضاً في التراكيب، فالجملة والتراكيب في العربية قائمان أصلاً على الدمج أو الإيجاز. ففي الإضافة يكفي أن تضيف الضمير إلى الكلمة وكأنه جزء منها:

كتابهم leur livre      كتابه son livre

وأما إضافة الشيء إلى غيره فيكفي في العربية أن نضيف حركة إعرابية أي صوتاً بسيطاً إلى آخر المضاف إليه، فنقول: كتاب التلميذ ومدرسة التلاميذ، على حين نستعمل في الفرنسية: أدوات خاصة لذلك، فنقول: l'école des 'le livre de l'élève

ث- الإيجاز في اللغة المكتوبة: فمثلاً سورة ( الفاتحة ) المؤلفة في القرآن من ٣١ كلمة استغرقت

ترجمتها في الإنكليزية ٧٠ كلمة.

وقد اضطلع الرواد من علماء اللغة التطبيقيين بمهمة تطوير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، فكانت نشأة معهد الخرطوم الدولي الذي ساهم في تخريج دفعات من المختصين، الذين قاموا بنقل التجربة العربية في هذا المجال، وساهموا بتطبيقها على أرض الواقع، فكانت معاهد تعليم اللغة العربية التي انتظمت الكثير من البلاد العربية، ليكون لمعاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وبالسودان قصب السبق في وضع اللبنة الأولى للتطبيقات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير أهلها، وليبدأ تشكل مفهوم علم اللغة التطبيقي، ويأخذ طريقه إلى الذهنية العربية المختصة بقضايا تعليم اللغة العربية لغير أهلها.

ويهتم هذا العلم بتطبيق ما يتوصل إليه من كشوفه العلمية اللغوية في علم اللغة النظري في كثير من المجالات التطبيقية العلمية وخاصة تطوير وتحسين مجال تعليم اللغات.

وحين يستعمل اصطلاح علم اللغة التطبيقي بمعناه العام في الوقت الحاضر: فإنما يقصد به هو استعمال ما يتوصل إليه علم اللغة النظري في مجال تعليم اللغات.

ويذكر (فتيح)<sup>١</sup> أن لعلم اللغة التطبيقي معنيين: معنىً ضيقاً وآخر عريضاً، فهو في معناه الضيق: قائمة من الأساليب الفنية تربط صور الوصف النظري المتنوع للغة الإنسانية بالأنشطة العلمية لتدريس اللغة، ومعنى هذا أن العلاقة بين علم اللغة وما يمثله من نظرية لغوية يتحقق وصف النظري في إطارها، وبين أنشطة الفصل الدراسي - علاقة غير مباشرة: فهي مكونة من مجموعة من الإجراءات الضرورية لحلّ مشاكل التدريس، ومعوّلة على نتائج البحث اللغوي النظري، كتلك المتعلقة بماهية ما يدرس، وزمن وكيفية تدريسه، أو متعلقة باختيار ما يدرس، أو تنظيمه أو طريقة عرضه.

١- مُجّد خضر عريف وأنور نقشبندی، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ١٩٨٩م، ص ٢٢-٢٣.

أما علم اللغة التطبيقي في معناه العريض فيتسع ليشمل أنشطة أخرى غير تدريس اللغة، ويعني هذا: أن هذا العلم يقوم بدور الوساطة بين هذه الأنشطة، وما يحتاج إليها تفسيرها من حقائق علوم اللغة المناسبة، التي تشمل فيما تشمل علم اللغة العام وغيره، كعلم اللغة الاجتماعي أو النفسي مثلاً، وبالمثل فإن تدريس اللغة يتضمن تطبيق معارف مستقاة من دراسات أخرى كثيرة غير الدرس اللغوي النظري.

ويعد علم اللغة النفسي هو أحد المجالات الرئيسة لهذا العلم، الذي يعني بتفسير عملية التعليم، وتفسير وتحليل كل الظواهر المرتبطة بالمتعلم، ويعتبر مجال هذا العلم هو "السلوك اللغوي" للفرد، والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما:

١. الأول: "الاكتساب" اللغوي.

٢. الثاني: "الأداء" اللغوي.

(ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية عند الإنسان).

#### أولاً: الاكتساب اللغوي:

- الاكتساب اللغوي من أهم قضايا العلم المعاصر.
- الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة وفي زمن قصير جداً.
- يتشابه الأطفال في طريقة اكتسابهم للغة (الفطرة الإنسانية).
- لا يوجد تخطيط مسبق (عند الأبوين) لتلقين الاكتساب اللغوي عند الطفل.
- ماذا يحدث "داخل" الطفل حين يتعرض للغة؟
- هناك علاقة بين الاكتساب اللغوي والتطور البيولوجي لدى الطفل.

وهناك اتجاهان في تفسير ظاهرة الاكتساب اللغوي عند الطفل: الأول: استقرائي: وفيه يتم تجميع الظواهر واستخلاص القواعد منها، أي أن الطفل ينتقل من التجريب (تخزين اللغة)، إلى التصنيف، فالتجريد والتعميم. والثاني: استدلالي: توجد لدى الطفل نظرية فطرية عن اللغة مترسخة فيه، تتكون من مفهومات موروثية، أي أنها جاهزة مسبقاً، ثم يشرع في تطبيقها على ما يتعرض له من لغة.

- هناك فرق بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة:
- الاكتساب يحدث في الطفولة، والتعلم في مرحلة متأخرة.

### ثانياً: الأداء اللغوي

الأداء اللغوي: هو المجال الثاني لعلم اللغة النفسي: كيف يؤدي الإنسان الفرد لغته؟ وماذا يكمن وراء ذلك من عمليات؟ والأداء اللغوي ضربان:

- ١- أداء إنتاجي، أو كما كان القدماء يسمونه أداء نشطاً أو فاعلاً، وهو حين ينتج الإنسان اللغة، أي حين يكون متكلماً أو كاتباً.
- ٢- أداء استقبالي، أو ما كان يسمى أداء سلبياً، وهو حين يستقبل الإنسان اللغة، أي حين يكون مستمعاً أو قارئاً.

### تعليم اللغة العربية قديماً

ترى بعض الدراسات حول هذا الشأن أن للعرب مقولات تربوية مهمة، وأن هذه المقولات يمكن أن تضاهي النظريات التربوية الحديثة، باعتبار أن العرب كانوا سابقين إلى كثير من الآراء التربوية الحديثة، وأنه بالإمكان صوغ نظرية تربوية صالحة لهذا العصر من خلال المزوجة بين التراث العربي في هذا المجال،

١- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص ٢-٢٠.

وبين الأسس والمبادئ التربوية الغربية المحدثه فيه<sup>١</sup>، كما خلصت بعضها<sup>٢</sup> إلى أن المدارس النحوية كان لها إسهام واضح في تعليم العربية من خلال الكتب التعليمية التي أخذت مناهج لتعليم العربية، ووضعت كتب بغرض تيسير النحو، وأن بعض المحاولات قد أسست منهجاً يقوم على ثلاثة مستويات، على النحو التالي:

١. المستوى الابتدائي: ويمثله كتاب (الواضح في النحو) للزبيدي ت٣٨٧هـ، ويصفه بأنه بعيد عن النحو والقياس.

٢. المستوى المتوسط: ويمثله كتاب (اللمع) لابن جني ت٣٩٢هـ، وهو بحسب المصدر يقدم العلة في بعض الأحيان، كأنه يريد مراعاة النضح.

٣. مستوى المتخصصين ويمثله كتاب سيوييه، باعتبار امتلائه بالعلل والأقيسة والافتراضات.

ويورد موسى رشيد حتاملة<sup>٣</sup> رأياً لابن خلدون، يؤكد مضي الفكر التربوي العربي شوطاً مقدراً في بناء نظرية لتعليم اللغة العربية لغير أهلها، ويؤكد على سبقهم في إيراد كثير من الآراء التي بنى عليها الفكر الغربي أطروحته، فابن خلدون يقرر عدة عوامل باعتبار أن من شأنها المساعدة على تعلم العربية، وذلك على النحو التالي:

- العامل الأول: التكرار وهو مهم في اكتساب اللغة وفهم تراكيبها ومفرداتها. ويجب أن يتم التكرار في مواقف طبيعية، وفي مواقف حيوية، وأن يبنى على الفهم والإدراك للعلاقات والنتائج، وإلا

١- علي إبراهيم علي، المقولات التربوية في التراث العربي، بحث لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٨٢م.

٢ عاصم محمد شريف، تجربة العرب الأوائل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٩٨م.

٣ موسى رشيد حتاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات. (Intranet). موقع صوت العربية، ص ٢٠.

أصبح من دون الفهم مهارةً آلية لا تساعد صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة. (مبدأ التكرار مبدأ سلوكي ولكن إشارة ابن خلدون هنا للفهم تميزه عن السلوكيين).

- العامل الثاني: البيئة الصالحة لتعلم لغة ما، هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة الفصيحة حتى يستقيم اللسان. (وكأن ابن خلدون هنا يتحدث بلسان المذهب الطبيعي، ولسان أصحاب المذهب الاتصالي في تعليم اللغة الذي يعبر عنه رأي كل من مارينا برت وهايدي دوليه (Marina Burt and Heidi Dulay, 1977) اللتين تريان أن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل تقوم بدورٍ مهمٍّ في تعلم اللغة: "إن البيئة الطبيعية للغة تكون ذات أهمية إضافية حينما يكون تركيز المتكلم على التواصل اللغوي لا على اللغة نفسها. ففي الحديث بين شخصين تكون المحادثة طبيعية، وكذلك ينساب تبادل الألفاظ بشكل طبيعي. إن المشاركين في تبادل الحديث يهتمون بتبادل المعلومات والأفكار، وفي الوقت نفسه يستعملون أبنية اللغة، ويحدث ذلك علمياً دون وعي أو إدراك لبناء الجمل التي يستعملونها".

- العامل الثالث: الاختلاط بالأعاجم يفسد اللغة، لذلك اشترط ابن خلدون أخذ اللغة بالاعتماد على التراث اللغوي والاختلاط بأهل اللغة، وكان يقصد العرب الفصحاء. (يعتبر هذا الرأي من الآراء التربوية المهمة التي يعتد بها اليوم، ويعتبر تعلم اللغة في هذه الحال تعلم لغة ثانية - تعلم اللغة في بيئتها - وهو يختلف عن تعلمها في غير بيئتها - لغة أجنبية - ولكل شروطه، وإن كان مقصد ابن خلدون يمضي إلى أكثر من ذلك، حيث كان يبعث بالمتعلمين إلى البادية بزعم فساد لغة أهل الحضرة).

- العامل الرابع: وجوب التقليد والاقتراس في بدايات تعلم اللغة، ثم تأتي مرحلة الاعتماد على ما وعاه وحفظه واستعماله في مواقف جديدة. (قارن ذلك مع مبادئ المدرسة السلوكية التي تعتمد مبدأي التكرار والحفظ "التكرار له دور مهم في حدوث التعلم الشرطي، حيث يرتبط المثير الشرطي بالمثير

الطبيعي، وينتج عن ذلك الاستجابة. إن المحاكاة أو التكرار بني عليه في المجال التطبيقي ما يسمى بتمارين الأنماط "Pattern Drills" وكان الهدف منها تعليم اللغة<sup>(١)</sup>.

### طرائق تعليم اللغة العربية في التراث الإسلامي

لا يمكننا الزعم بأنه توجد طريقة معينة قامت وبنيت على أسس ومبادئ نظرية، لمدرسة فكرية عربية أو إسلامية واحدة، ولكن يمكن الزعم بوجود مذاهب عربية متوارثة، تتضح معالمها، وتبين في طرائق تعليم اللغة العربية، في كتابات وخلاوي تحفيظ القرآن وتعليم العربية، التي انتشرت في العالم الإسلامي وبخاصة في مصر وبلاد المغرب العربي، وبلاد إفريقيا، ومنها: السودان. وتورد دراسة لأسامة بن مُجَدَّ طاهر<sup>٢</sup> أن عبد الله الطيب - وهو عالم العربية، والمتخصص في شرح وتعليم القرآن - يصف طريقة تعليم القرآن لأبناء جيله حينما كانوا صغاراً على النحو الآتي: "... فتلميذ القرآن أولاً يلقن الحروف، ثم حركاتها الطويلة والقصيرة، في أنواع التزم والإيقاع الجماعي (...). ثم يكتب ذلك على الرمل مع التلقين، ثم طور الإملاء والكتابة بعد ذلك" وبحسب المصدر فإن دراسة لمهدي ساتي<sup>٣</sup> تشير إلى الخطوات المتبعة في تعليم القرآن ببلاد السنغال، والتي تبدأ بتحفيظ الأبجدية الهجائية، ثم إرشاد الدارسين لكيفية تكوين جمل مفيدة عن طريق التمارين المتكررة، ومرحلة تتصل بمخارج الحروف لتحفظهم السور القصار والطوال، وهو بحسب المصدر مشابه لخطة تعليم القرآن الكريم بخلاوي همشكوريب بشرفي السودان، وتتمرحل خطة التعليم بخلاوي همشكوريب على النسق التالي:

١- المرجع نفسه، ص ١٠.

٢ - أسامة بن مُجَدَّ طاهر سحاري، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قديماً - العصر العباسي نموذجاً، بحث لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي، ٢٠٠٧.

٣- المرجع نفسه، عن مهدي ساتي، دارات تحفيظ القرآن الكريم في السنغال، مجلة دراسات إفريقية (أغسطس ١٩٩٠م، العدد ٧، ص ٣١).

- ١- يبدأ المعلم بكتابة الحرف على الأرض، ثم ينطق اسم الحرف. يستمع التلميذ ثم يردد، ثم يبدأ برسم الحرف مقلداً معلمه وهكذا، حتى يحفظ الحروف جميعها.
- ٢- في هذه المرحلة يتدرب الدارس على وصل الحروف ببعضها هجائياً - أبتئج/ حخد/...، متبئياً ما يصح اقتترانه وما لا يصح اقتترانه منها، ووجهات الاقتران.
- ٣- يجري بعد ذلك تعلم الحركات القصيرة وكتابتها وقراءتها.
- ٤- تأتي بعد ذلك مرحلة كتابة حروف المد وقراءتها، ويبدأ الدارس بصوت الباء مقروناً بألف المدّ ثمّ الياء ثمّ الواو.
- ٥- ثمّ مرحلة كتابة حروف المدّ: با/بي/بو.
- ٦- مرحلة كتابة التنوين: بأ - فتحتان -، ب - كسرتان، بّ - ضمّتان.
- ٧- مرحلة الحرف المشدّد مصحوباً بالتنوين، ويكتب المعلم الحرف مشدّداً ومنوناً مسبقاً بهمزة، ومن خلفه يردد الدارسون أباً شد فتحتان، أبّ شد ضمّتان.
- ٨- مرحلة التراكيب: يملي المعلم على الدارسين بعض الكلمات: مثال: (آه) (قل)، ثمّ يرتقي بهم إلى كلمات أكبر (كان) (طال)، ثمّ إلى الرباعي والخماسي، ثمّ إلى الجمل القصيرة، ثمّ المتوسطة، ثمّ المركبة أو الطويلة، معتمداً في ذلك على ألفاظ القرآن. وعلى ذلك سارت مبادئ الطريقة الجزئية من الجزء إلى الكل.
- مرحلة الكتابة على اللوح: ويبدأ الدارس أولاً بكتابة سورة الفاتحة، وهو يتلقاها مباشرة من معلمه كلمةً كلمة، ثم تأتي مرحلة تصحيح الأخطاء، ثمّ الحفظ والتسميع، ويستمر على هذا النسق حتى حفظ سورة البقرة.

٩- يمرّ الدارس بخمس مراحل - مواضع - وكلما مرّ بمرحلة زين لوحه بألوان مختلفة، وهذه المواضع، هي: (لم يكن)، و(تبارك)، و(قد سمع)، و(يس)، لتبدأ ختمة - دورة حفظ كاملة - ثانية، من لدن البقرة إلى الناس، وحين ينتهي من ذلك تبدأ دورة جديدة، ويكرم الحافظ تكريماً يليق بعظمة المناسبة<sup>١</sup>.

ومعلوم أن نظام الكتاتيب مازال منتشرًا في بلاد السودان ومصر والمغرب، وهو يمثل تمثيلاً حقيقياً، التراث العربي والإسلامي في هذا الشأن، والناظر لما ورد من وصفٍ لطرائق ومناهج تعليم اللغة العربية في الخلاوي سالفه الذكر، يلاحظ تمكيناً للأسس التربوية والنفسية فيها، وما تزال طريقة تعليم أصوات اللغة العربية على هذا النحو هي الأكثر تأثيراً أو نفعاً الآن في قاعات الدرس، ولكن ذلك يكون مع الأخذ بالمستجدات التي جاءت بها الدراسات اللغوية الحديثة، من ضرورة الأخذ بالدراسات التقابلية وتبين أصوات اللغة الأم ومقارنتها بأصوات اللغة الهدف، وعلاج مشكلات الأصوات الغائبة في اللغة الأم، ودراسة صفات ومخارج الأصوات، والعمل بمبدأ الثنائيات الصغرى في عملية تعليم أصوات اللغة الهدف.

### وظائف اللغة

باعتبار أن اللغة كائن اجتماعي، وأنه لا يمكن فهمها إلا من خلال الدور الذي تؤديه في حياة الإنسان الفرد، وحياة الجماعة اللغوية الواحدة، وأنها تواضعية رمزية ذات مرجعية ثقافية ترتبط بجماعة لغوية دون الأخرى، كان لزاماً علينا ونحن نتعلمها أن نحيط بقدر من مقوماتها - سالفه الذكر - وفق حاجتنا - حتى نستطيع أن نصل لأهدافنا المقابلة لما قدمناه من جهد في سبيل تعلمها، ويعبر عن ذلك

١ - سيد أحمد بابكر الصافي، تعليم القرآن الكريم واللغة العربية بخلاوي همشكوريب، بحث لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٩٣م، ص ٦٠ - ٦٣.

القول بأنه: " إذا أردنا أن ندرس الفكر والنتاج الفكري، فالواجب أن ندرس اللغة، وإذا أردنا أن ندرس اللغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع<sup>١</sup> .

إن التعامل مع مجتمع ما، والاتصال به لا يكون إلا من خلال لغته، فإننا وفي الحد الأدنى يجب علينا التعرف على أصواتها وتراكيبها وبعدها الاجتماعي والثقافي الحي والمعاصر، ولعل بعدها الاجتماعي يكمن في وظائفها المتمثلة في: الوظيفة الانفعالية والوظيفة الندائية والوظيفة المرجعية بحسب تصنيف (بوهلر)، ويتوسع هاليداي<sup>٢</sup> في تفصيل هذه الوظائف بإيرادها على النحو التالي:

- الوظيفة النفعية (الوسيلية): لإشباع الحاجات والتي تختصر في عبارة "أنا أريد".
  - الوظيفة التنظيمية: ومن خلالها يتحكم الفرد في سلوك الآخرين - افعل كذا، ولا تفعل كذا.
  - الوظيفة التفاعلية: وهي لغة الحراك والتواصل الاجتماعي - لغة أنا وأنت.
  - الوظيفة الشخصية: وظيفة التعبير عن الرؤى والمشاعر وإثبات الهوية والكيان وتقديم الأفكار.
  - الوظيفة الاستكشافية الاستفهامية: وظيفتها استكشاف البيئة.
  - الوظيفة التخيلية: لغة الآداب والفنون.
  - الوظيفة الإخبارية (الإعلامية): وتستخدم لنقل المعلومة: الخبر، أو لتعديل السلوك: الإرشاد، أو للتأثير: لغة الإعلان، أو الترويج.
  - الوظيفة الرمزية: لغة الإشارة إلى الموجودات في العالم الخارجي.
- إذاً وبحسب هذا التصنيف فإننا نحتاج إلى معرفة بالمواقف التي تقال وتستعمل فيها اللغة، كما نحتاج إلى معرفة ما يناسب هذه المواقف من اللغة نفسها - هل هو الإخبار أم الاستفهام أم التوكيد أم

١ - عاطف مذكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص ١٣.

٢ - جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٤٥) السنة ١٩٩٠،

النفسي - ومن ثم هل الإخبار عن الماضي أم عن الحاضر أم عن المستقبل، وهل هو حديث حول النفس - أنا -، أم عن الغائب - هو-، أو الحاضر - أنت -، وهل هذا المتحدث عنه مذكر أم مؤنث، وهل هو فرد واحد - مفرد - أم أنهما اثنان لا ثالث لهما أم أنهم قوم - جمع -، وقبل هذا وذاك ما هي الألفاظ التي تناسب هذا الموقف أو ذلك.

وعلى اعتبار أن تعلم اللغة هو استيعاب متدرج على مستوى الأصوات والتراكيب وطبيعة الاستخدام، فمتى وكيف تكون قدرتنا على الإنتاج مقابلة للموقف أو الوظيفة المطلوبة لاستخدام اللغة؟ للإجابة عن هذا السؤال يرى المختصون بمجالات تعليم اللغات الأجنبية والثانية أنه ينبغي علينا في تدريسنا لمهارة التعبير، مثلاً - أن نعنى بعمليتين: العملية الأولى، تكون بتقديم الأداة، أما الثانية: فتدريبه على استعمالها، وأن نتدرج في تعليم الدارس بالتدرج وفق الخطوات التالية:

- تزويده بما يحتاج من المفردات والتراكيب المناسبة.
- تنمية قدرته على فهم واستخدام بعض التعبيرات الصحيحة لغوياً.
- تنمية قدرته على فهم واستخدام بعض صيغ الأسئلة والأجوبة.
- تنمية قدرته على التعبير بنوعيه في جمل قصيرة ليست في موضوع واحد.
- تنمية قدرته على استخدام محصولة اللغوي المتنامي.
- إعداده للمواقف الحيوية التي تستدعي الطلاقة والدقة في التعبير.
- تمكينه من التعبير عن أفكاره ومشاهداته بعبارات سليمة صحيحة في حدود ما تعلمه.
- تمكينه من القيام بجميع أنواع النشاط اللغوي التي يتطلبها المجتمع من محادثة ومناقشة وكتابة رسائل وتقارير وإلقاء خطب.

استناداً إلى التجارب المختلفة والثرة في مجال اكتساب اللغة الأم، ومن ثم تعلم اللغة الثانية، فإن السؤال الذي يطرح نفسه بوصفه أساساً لهذه الدراسة: "إلى أي مدى يمكن الإفادة من الأسس اللغوية والنفسية والتربوية للمدارس اللغوية والنفسية والتربوية المختلفة لخلق واقع تطبيقي سليم، عند تعليم اللغة

العربية بوصفها لغةً ثانية أو أجنبية على وجه العموم، مع الأخذ بتدريس مهارة التعبير - بشقيها المكتوب والمنطوق - بوصفها نموذجاً لذلك، وباعتبارها تمثل الجانب التطبيقي والإنتاجي للتعلم؟

"إن تعلم اللغة العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها، بوصفها محتوى معرفياً. فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها، فالكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه<sup>١</sup>.

إذاً فهناك اشتراط بوجود السيطرة على مكونات اللغة - الكفاية - لبلوغ الدرجة المقبولة اجتماعياً - الأداء اللغوي - للتواصل مع أفراد مجتمعها والتعبير عن النفس - مشاهداتها وتجاربها ومواقفها واتجاهاتها وميولها -.

وباعتبار أن التواصل اللغوي هو استيعاب، ومن ثم إنتاج، وأن الاستيعاب يكون لرسالة مسموعة أو مكتوبة، وأن الإنتاج إما أن يكون منطوقاً أو مكتوباً، وأن وسيلتهما هي ما تواضع عليه أهل اللغة من مفاهيم وقوانين تحكم استخدام اللغة المعنية من حيث السياق والمفردات والتراكيب، وأن عمليتي الإنتاج والاستيعاب قائمتان على التعبير المزدوج ما بين مرسل ومتلقٍ، وأن التعبير: هو تعبير عن الذات وعن النفس وحاجاتها، وأن ثمة عمليات داخلية - عقلية ووجدانية - تسبقه - تتعلق بالدوافع والميول، وبطبيعة الاتجاهات وطبيعة الاستجابات - تؤثر سلباً وإيجاباً فيه، وباعتبار أن القدرة التعبيرية - الإنتاجية بشقيها المنطوق والمكتوب هي محصلة العملية الاستيعابية وخارطتها التقويمية - صورة الكفاية اللغوية المعرفية - وفق المفهوم الذي يقسم مهارات اللغة إلى قسمين:

---

١ - رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، الجزء الأول، ص ٣٩٩.

• مهارات استيعابية - الاستماع والقراءة.

• مهارات إنتاجية - الكتابة والحديث.

وباعتبار أن عمليتي الفهم والاستيعاب اللغوي عمليتان معقدتان تسبقهما إجراءات داخلية غير منظورة، مكانها العقل والوجدان، خضعت عملية اكتساب وتعلم اللغات بصفة عامة، واللغة الثانية بصفة خاصة، لاهتمام علماء النفس الغربيين المحدثين، وبرز الاتجاه النفسي في تعليم اللغة في المجتمعات الغربية، وبذلك تضافرت جهود علماء اللغة مع جهود علماء النفس، بحيث يؤدي كل منهم دوره في سبيل إخراج نظرية قادرة وفعالة، تعمل على تيسير هذه العملية، وهو ما يعبر عنه بعض المختصين بقولهم: "يعد الاهتمام باللغة ظاهرة مشتركة بين علم النفس (Psychology)، وعلم اللغة (Linguistics)، ولذلك ظهر ما يسمى علم النفس اللغوي (Psycholinguistics)، وأكد أندرسون (Anderson, 1995) أن علماء اللغة يركزون على جانبيين من اللغة هما: إنتاج اللغة (Language Productive) من حيث القدرة على نطق الأصوات، وقابلية اللغة (Language Regularity) من حيث القدرة على نطق الأصوات وفق قواعد محددة. أما علم النفس اللغوي فيهتم بمعالجة قضايا تركيب اللغة واكتسابها وتطورها وفهمها، وعلى ضوء ذلك برزت اتجاهات الآن لاستصحاب نتائج ومبادئ علم النفس اللغوي - الجهود الغربية - في تأسيس برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهو مما يعبر عنه قول رشدي أحمد طعيمة:- "لم يعد مقبولاً الآن ونحن نعالج قضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أن نقتصر على ما يسفر عنه البحث العلمي في مجال المناهج وطرق التدريس، أو حتى في مجال الدراسات اللغوية، متجاهلين مجال الدراسات النفسية، ولئن كنا قديماً نستضيء بأبحاث علم النفس اللغوي أو علم اللغة النفسي على ما بينهما من فروق دقيقة، فإننا اليوم أحوج إلى متابعة حركة البحث العلمي في هذا المجال. ومنذ أكثر من ربع قرن من الزمان ألفت الخبرة العالمية في تعليم اللغات الأجنبية

(ولجا ريفرز Wilga Rivers)، (The Psychologist and Foreign Language Teaching) (العالم النفساني وتعليم اللغة الأجنبية)، ولفتت الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالدراسات النفسية وتطبيق نتائجها في مجال تعليم اللغات الأجنبية، ولقد أثار هذا الكتاب ما أثار، وتوالت بعده دراسات في علم النفس اللغوي وتطبيقاته في تعليم اللغات الأجنبية، مما يعد مؤشراً لاتجاهات حديثة في تعليم هذه اللغات، وما زال ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمنأى عن هذا كله إلى حد كبير!<sup>١</sup>.

يفرق علماء اللغة النفسيون بين اكتساب اللغة وتعلمها على اعتبار أن الاكتساب يتعلق باللغة الأم - اللغة الأولى - وأن التعلم يتعلق باللغة الثانية، وعلى اعتبار أن الأول تساهم فيه وتوفره البيئة اللغوية التي ينشأ فيها الفرد، بينما يتوفر الثاني داخل حجرات الدراسة، وأن الأول طبيعي والثاني مصنوع، ولعل الصناعة التي يوسم بها التعلم تكمن في كون العلماء عملوا على دراسة طبيعة الاكتساب اللغوي لدى الأطفال، ومن ثم قاموا بصياغة ووضع الأسس النظرية المستخلصة من نتائج دراساتهم، ليقوم بعد ذلك علماء اللغة التطبيقيون بتبنيها وتطبيقها في برامج تعليم اللغة الأجنبية والثانية، ومن ثم النظر في نتائجها، ولقد أُجريت كثير من الدراسات في موضوع اكتساب الطفل اللغة الأولى، ويوجد كمٌّ هائلٌ من هذه الدراسات، مما أعطى الفرصة للمدرسين والباحثين أن يضعوا خلاصة لهذه البحوث ومناقشة نتائجها ومقارنتها مع الدراسات التي أُجريت حول موضوع اكتساب اللغة الثانية، ويرى (كمنز Cummins, 1984): أن العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية كبيرة، وقد أُجريت دراسات كثيرة في هذا الصدد بيّنت أهمية التطور المعرفي في اللغة الأم وتأثيرها في تعلم اللغة الثانية، وأشار كل من فارش وكاسبر

---

١ - رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Intranet)، موقع الإيسيسكو: [http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue\\_arabe/p18.htm](http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p18.htm)، ص٧.

(Faerch & Kasper) إلى أهمية المساهمة الأساسية التي تقوم بها اللغة الأولى في تدريس اللغة الثانية أو استعمالها<sup>١</sup>.

ولعل هذا الاهتمام العلمي المبني على البحث النفسي في مجالات اكتساب وتعلم اللغة، وإن بدأ أنه إرث غربي في ملاحظه، لكن هناك من الشواهد ما يؤكد سبق العربي الإسلامي إليه، فالناظر إلى كتب التراث الإسلامي خاصة عند قراءة ابن خلدون وعبد القاهر الجرجاني، يجد أن التراث الغربي الذي نطالعه في هذا الصدد، ليس بغريب الملامح ولا السمات، وهو الأمر الذي تؤكد بحوث المحدثين من علماء اللغة، ومنهم: موسى رشيد حتاملة الذي يقول: "ومن مطالعة آراء ابن خلدون نلاحظ التوافق العجيب بين رؤيته التربوية للغة ودورها وأسس تعليمها، ومدى مطابقتها للأسس النفسية والتربوية والنظريات الحديثة، فنظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة تأخذ موقعاً متميزاً بين معظم النظريات، فقد أتى مقارياً لبورهوس سكنر وجون واطسون من السلوكيين، وفيجوتسكي من التفاعليين، وميللر ونوم تشومسكي من العقليين وبقية أنصار الاتجاه التوليدي التحويلي<sup>٢</sup>.

ولا يخفى على الناظر لأدبيات المدرسة التحويلية المعرفية وجود آثار واضحة لمقولات عبد القاهر الجرجاني فيما تبناه رواد هذه المدرسة خاصة تشومسكي<sup>٣</sup>، ولكن الأمر الآن يبدو غامضاً وملتبساً علينا

١ - موسى رشيد حتاملة، المرجع السابق، ص ٥.

٢ - المرجع نفسه، ص ٢٠.

٣ - جاسم، جاسم علي. ٢٠١١م. علم اللغة النفسي في التراث العربي. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. العدد ١٥٤، السنة ٤٤. الصفحات ٥٠٣-٥٦٨.

- \_\_\_\_\_ ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. الصفحات ١-١٨. بالاشتراك.

- \_\_\_\_\_ ٢٠٠٩م. تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون، ص ٦٩-٨٢.

ونحن نتتبع خطى الغربيين الذين أخذوا بتلايب التراث الإسلامي ثم قاموا (بفرنجته) فأخذناه منهم بفرحٍ مندهشٍ - قمنا بترجمته - باعتباره فتحاً جديداً دون مراعاة لخصوصياتنا التي طمسها واقع الحاجة الغربية، وهو ينقل من هذا التراث العربي الإسلامي الكبير، ولكن النظرة المتأنية والمستبصرة تقول بمشروعية التعاطي مع التراث الغربي المتنامي، والذي يمضي إلى أبعد مما وصل إليه أسلافنا، والأخذ منه ولكن بتروٍ، إذ لا يجوز أن ننسى خصوصية اللغة العربية، ونحن نقوم بتدريسها - لغة أولى أو ثانية - وأنها تتميز بسمات خاصة يجب أن تؤخذ في الاعتبار، وأن نعلم أن النظرية الغربية في تعليم وتعلم اللغات لا تقف متحجرة وهي ترزأ بحمل نواقصها، بل إنها في حالة حراك مستمر في سبيل الكمال، وها هي الآن تتخلص من تبعات مدخلها السمعي الشفوي، وتبعد عنها عدة درجات، بينما نحن لا نزال نحمل رايته، مستعصمين بأسسه اللغوية والتربوية والنفسية.

وهذه الدراسة وهي تنظر إلى الموروث الضخم من أدبيات علم النفس اللغوي - الإسلامي منه والغربي - غير زاعمة الإحاطة بقدر وافر منه - تحاول أن تنبه إلى ضرورة الأخذ من هذا التراث بالقدر الذي يتناسب مع طبيعة وسمات اللغة العربية، وأن تستعرض الجانب المتعلق بكفائتيها الإنتاجيتين: الحديث والكتابة.

### الأسلوبية والتفكير

يرى بعض علماء اللغة التطبيقيين أن اللغة - مكتوبة أو منطوقة - تتضمن عنصرين أساسيين

هما:

- عنصر الفكرة: وهي المقصودة من عملية الاتصال.
  - عنصر الأسلوب: وهو الوسيلة التي تنقل بها الفكرة من المرسل إلى المستقبل.
- وإذا كان الأسلوب هو ما يميز كل فرد عن الآخر، باعتبار تعدد الأساليب اللغوية للتعبير عن الفكرة الواحدة باختلاف مقدار الكفاية اللغوية، واختلاف المكون الثقافي، واختلاف الرؤية والمزاج -

المحدد النفسي -، فإن رؤية عبد القاهر الجرجاني تعبر عن ذلك فيما تلمسه (علي أحمد مدكور) الذي يقول: "إن النَّظْم عند عبد القاهر ذو مستويين: مستوى فكري نفسي، ومستوى لفظي صوتي، والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلفه، وليس العكس. فهو يربط بين البلاغة - باعتبارها فناً قولياً - وبين الفنون الجميلة الأخرى، مثل الرسم والنحت والتصوير والنقش. ويرى أن الفنان هو الذي يهب المادة الخام وجوداً جديداً، فقد يتناول اثنان قطعة من الحجر، فيشكل واحد منهما من هذه المادة تمثالاً رائع الدقة والجمال، يكاد ينطق بالمعاني التي أودعها فيه الفنان، في حين يصنع منها الآخر مسخاً مشوهاً لا يعبر عن شيء. وهنا تجد الفارق كبيراً بين الصورتين مع أنهما في الأصل من مادة واحدة. وكذلك الحال بين الشاعر والشاعر الآخر في توخيها معاني النحو ووجوهه التي هي محصول النَّظْم<sup>١</sup>.

وفي حساب الباحث أن المادة الخام التي يشكل منها الفنان قطعه الفنية يقابلها في مجال الاستخدام اللغوي الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية، وأن الشكل الإبداعي الذي ينتجه الفنان يقابل الصورة التعبيرية التي ينطق بها أو يكتبها مستخدم اللغة - الأسلوب -، أما فيما يختص بالجانب الفكري وارتباطه باللغة فيرى المختصون أنهما يؤديان وظيفة واحدة، وإن اختلفوا في تفسير العلاقة بينهما "يتفق معظم الناس على أن اللغة والتفكير هما مركز الأنشطة الإنسانية، وهما عنصر أساسي في المعرفة الإنسانية، فالتفكير يوجه نشاطنا في العالم، واللغة توجه تواصلنا مع الآخرين، وقد دارت مناقشات كثيرة حول طبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير، فيعتقد بعض السلوكيين أنهما نفس الشيء، بينما يعتقد تشومسكي (Chomsky) والتابعون له: أن اللغة والتفكير شيان مختلفان، فالتفكير يتحدد باللغة، في حين يعتقد بياجيه (Piaget) أن اللغة هي التي تتحدد بالتفكير، ويشير البعض إلى أن اللغة والتفكير قدرات واضحة مستقلة، في حين يرى البعض الآخر أن اللغة والتفكير أساس واحد لنظام تكاملي، ويرى آخرون أنهما أنظمة تبادلية (Stevenson, 1993, P. 1-2)، ويقدم لنا باندورا (Bandura) شرحاً لكيفية العمل

١- أحمد درويش، دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،

ببعض من وجهات النظر هذه مع صغار الأطفال، حيث يذكر في حديثه عن النمو اللغوي أن العديد من أشكال التفكير الإنسانية تركز على اللغة، فبعد أن يتمكن الأطفال من تعلم أسماء الأشياء، وكيفية تعبيرهم عن العلاقات بين المفاهيم باستخدام الكلمات، فإن اللغة يمكن أن تؤثر في كيفية إحراز الأطفال للمعلومات وكيفية تركيبهم للأحداث، وعلى ذلك فاللغة لم تعد فقط وسيلة اتصال وإنما أصبحت وسيلة لتشكيل نمط التفكير. إن القواعد التي تتحكم في العلاقات بين الألفاظ والكلمات قد تم تعلمها من خلال المحادثات، بحيث تعرض أحداثاً ملموسة ذات أهمية عالية لدى الأطفال، وبينما هم يتحكمون في كفاءتهم اللغوية، فإن اللغة تصبح أكثر تجريداً وغير معتمدة على ظهور الأحداث الواقعية، وهذا في حد ذاته، يؤكد على قوة اللغة باعتبارها أداة للتفكير<sup>١</sup>.

### الكفاية النحوية

هناك مقومات أساسية لاكتساب مهارة التعبير - وهي التي تشكل الأسلوب - تقوم على الكفاية النحوية، التي يرى بعض المختصين بعلم اللغة ضرورة الاستناد إليها، باعتبارها ركيزة من ركائز النظام اللغوي، وهي الحقيقة التي يعبرون عنها، في قولهم: "إن الغاية من تدريس النحو إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، فإن تحدث المتعلم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب"<sup>٢</sup>. ويرى مذكور أن هناك مفهوماً مغلوطاً وقاصراً عن النحو لا بد من تجاوزه عند تعلم أو تعليم النحو، فحقيقة النحو هي كما عند عبد القاهر الجرجاني، "وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا المعنى الشائع للنحو، الذي هو إعراب أواخر الكلام، ونطق الكلام حسب القواعد الإعرابية. وإنما المقصود بقية القرائن النحوية من الذكر والحذف، والتقديم والتأخير،

١ محمد الترتوري، الانمو اللغوي عند طفل الروضة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Intranet)، موقع حروف.

٢ علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Intranet)، موقع صوت العربية، ص ١١٠.

والابتداء والإخبار. فتتنظر في وجوه كل باب وفروقه. فتعرف لكل حال موضعها. وتجيء بها حيث ينبغي لها، وتوضع في معناها الخاص الذي يلائم المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه، فالإسم، أي اسم، قد تجيء به فاعلاً مرة، وقد تجيء به مفعولاً مرة أخرى، وقد تقدمه مرة ثالثة، وقد تؤخره مرة رابعة، لأنه يدل على معنى نفسي خاص في نظم الكلام وتركيبه في كل حالة. فهناك فوارق - مثلاً - بين أن تقول: زيد ينطلق وينطلق زيد، وزيد المنطلق، والمنطلق زيد... وهناك فوارق في وجوه الشرط والجزاء - مثلاً - بين أن تقول: إن تخرج أخرج، وإن خرجت خرجت، وإن تخرج فأنا خارج،.. وكذلك الأمر في الحال، وفي الفاعل والمفعول... إلخ. إذن لكي يتحقق النظم لا يكتفي بالإدراك الواعي للمعاني النحوية، بل لابد من إدراك كيفية استغلال هذه المعاني في بناء العبارة ونسجها، فبناء العبارة ونسجها عند عبد القاهر - يتطلب أمرين: الأول الاختيار والثاني التأليف. أما الاختيار، فيراد به اختيار الكلمة المناسبة للمعنى النفسي لدى الأديب، أما التأليف، فيراد به وضع كل كلمة في مكانها المناسب من العبارة، وفقاً لمعناها النحوي، فوضع الكلمة موضع الابتداء يختلف عن وضعها موضع الإخبار، ومجيء الخبر مقدماً يختلف عن مجيئه في موضعه مؤخراً، ومجيء المفعول مقدماً على الفعل والفاعل يختلف عن مجيئه في موضعه بعدهما... وهكذا، فالعبارة بمدى وفاء الكلمة للمعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه<sup>١</sup>.

في العام ١٩٥٧م وضع تشومسكي نظريته في النحو وهي تجسد جانبيين من جوانب البناء اللغوي، الأول: يعني بتوليد خيوط أساسية من الجمل وتداعياتها فيما يسميه بالبناء العميق للجملة (deep structure)، والثاني: يعني بالتحويلات التي ينبغي تطبيقها على البناء العميق لإنتاج عدد من الأبنية السطحية<sup>٢</sup>، ويتمثل مصطلحا البنية العميقة والأبنية السطحية مع مصطلحي الكفاية والأداء، واللذين يميز تشومسكي بينهما على اعتبار أن "الكفاية اللغوية هي القدرة على استخدام اللغة، والأداء هو التطبيق الفعلي لهذه الكفاية، والكفاية هي التي تشير إلى قدرة المتكلم - المستمع المثالي - على الربط

١ - على أحمد مذكور، المرجع السابق، ص ١١٤.

٢ - جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، ص ٤٥.

بين الأصوات والمعاني طبقاً لقواعد لغته، ويعتبر النحو نموذجاً للكفاية المثالية التي تمدنا بعلاقة أو رابطة معينة بين الصوت والمعنى، أو بين التمثيلات الصوتية والدلالية<sup>١</sup>، وتشومسكي هو القائل بوجود استعداد فطري لدى الأطفال لاكتساب اللغة من حيث هي ظاهرة سالبة، يسميه جهاز اكتساب اللغة (LAD) language acquisition device وبناءً على التمييز الحادث بين جهازي الكفاءة والأداء يميز العلماء بين اللغة والكلام.

### المحصل اللغوي الفردي - القاموس الخاص

يستخدم بعض علماء اللغة مصطلح الذخيرة اللغوية عند الحديث عن المحصول اللغوي للفرد، وقد يصلح أيضاً استخدامنا لمصطلح القاموس الخاص، وإن ارتبط بالسمات الأسلوبية لانتقاء المفردة التعبيرية الأدبية عند الكتّاب والشعراء الكبار، ويمكن التفريق بين مصطلحي محصول لغوي و ذخيرة لغوية بمثلما نفرق بين المهارات الاستيعابية والمهارات الإنتاجية، فالمحصل اللغوي يكون هو ناتج الاستيعاب، والذخيرة هي أداة التعبير، وهذا التفريق بين المصطلحين - ذخيرة ومحصل - يكون لفائدة التقويم، فإننا عندما نقوم التغذية الناتجة عن درس لغوي ما، فإننا نقوم المحصول، وهو تقويم محدود بأهداف الدرس السلوكية، أما عند تقويم الخبرة اللغوية السابقة، فإننا نقوم الذخيرة اللغوية وهو تقويم أشمل.

يرى عبد المجيد سيد أحمد منصور<sup>٢</sup>: "أن المحصول اللغوي هو معيار يعتمد على علماء النفس، وسيلة من وسائل قياس الذكاء عند الإنسان، مورداً بعض الصعوبات التي تواجه هذا النوع من القياس، والتي ترتبط بأسلوب وطبيعة استخدام الفرد لمخزونه من الذخيرة اللغوية قائلاً بوجود:

- مفردات تستخدم في لغة الكلام.

- مفردات تستخدم في لغة الكتابة.

١ - المرجع نفسه، ص ٤٩.

٢ - عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، الرياض، جامعة الملك سعود، ط ١، ١٩٨٢، ص ٢٢٠.

- مفردات معلومة ومدركة المعاني لدى الفرد، ولكنه من النادر أن يستخدمها.

وهو يحدد بحسب مصادره لغة الكلام في نطاق ٤ - ٦ آلاف كلمة، ولغة الكتابة فيما يتجاوز العشرة آلاف كلمة، وذلك لكون لغة الكلام تحدث عند الإنسان تحراً في آلية التصويت، فتصدر المفردات اللغوية عنه من غير تكلف ولا تحتاج إلى جهد، أما في لغة الكتابة فتتم عمليات عقلية أخرى متأنية منها التذكر واختيار الألفاظ.

هذا فيما يخص عملية الإنتاج ومهارتيه التعبيريتين الحديث والكتابة، أما فيما يخص الاكتساب والذي تعبر عنه مهارتا الاستماع والقراءة، فيرى أن التعرف على المفردات اللغوية يتم عبر ثلاث طرائق:

١- التعرف بطريقة آلية على المفردات المدركة بمجرد وقوع البصر عليها أو بمجرد سماعها.

٢- التعرف بالتذكر على المفردات المألوفة.

٣- التعرف - حسب عوامل أخرى قد يكون من بينها السياق - على مفردات غير مألوفة

بمجرد قراءتها أو سماعها، مع العجز عن استخدامها - ربما لدواع اجتماعية.

وهو لا يرى حواجز بين لغة الحديث ولغة الكتابة أو حتى لغة القراءة، ولكنها فروق فردية يردها إلى ظروف التنشئة اللغوية ونسبة الذكاء والعمر الزمني والوسط الاجتماعي. ويتحدث عما يسمى بالحراك اللغوي، عندما تنتقل مفردات لغة القراءة - نتيجة لانتقال أثر التدريب ومع مرور الوقت - إلى لغة الكتابة أو إلى لغة الحديث، ويصف هذه المرحلة بمرحلة القدرة على البيان والتميز بفصاحة اللسان.

وبذكر فصاحة اللسان فإن علماء اللغة يميزون عدم القدرة على نطق الأصوات العربية والتعاطي اللغوي من خلال تراكيب خاطئة، بالعجمة وهي مميزة للهوية اللغوية ما بين متحدث بها كلغة أم وغيره، كما أنها ومن خلال الدراسات التقابلية، يتمكن من تحديد خلفية وهوية الناطق بها، حيث تبرز مشكلات منها ما هو على مستوى الأصوات، كنطق الصوت العربي (خ) = (ك) أو = (هـ)، أو على

مستوى التركيب العربي، كقولهم: (الجامعة الإفريقية) أو (اثنين رجل)، والفصاحة تعني تجاوز هذه المشكلات إلى معدلات عالية من الكفاية اللغوية، ويمكن اعتبار معدل الفصاحة عند الناطقين بها قياساً إلى معدل اللغة بمفهوم (دي سوسير)<sup>١</sup> لها باعتبار أنها أشمل، وباعتبار أنها نسق مستقل يتخذه أفراد اللسان الواحد للتواصل - أي أن اللغة هي النموذج الذي يحتذى - فإذا ما استطاع فرد من مجتمع اللغة كسر المعدلات العادية في استخدامه للغة الأم، قلنا إنه فصيح، أما الفرد الذي يتعلمها بوصفها لغة ثانية فيمكن تقدير فصاحته قياساً إلى (الكلام) والذي يعني عند دي سوسير المستوى الفردي للاستخدام اللغوي. ويعرف دي سوسير اللغة بأنها: تنظيم من الإشارات والرموز، وأنها واقع اصطلاحي مكتسب، ومؤسسة اجتماعية قائمة بين الأفراد، ولا وجود كامل لها إلا بين المجموع، أما الكلام فهو عمل فردي يسيطر عليه الفرد دائماً. وعند دي سوسير يتم التمييز بين اللغة والكلام على النحو التالي:

١- يرتبط الكلام باللغة، ويتحقق نتيجة لاستعمالها، ويمكن اعتبار الكلام بمثابة عمل أو مظهر لغوي محدد.

٢- اللغة واقع اجتماعي ثابت، بينما الكلام عمل فردي متغير.

٣- اللغة هي نتاج يرثه الفرد تقريباً - يعقل بالاكتساب - بينما الكلام هو عمل إرادي يتسم بالذكاء يقوم به الفرد.

٤- اللغة هي الجزء الاجتماعي من عملية الكلام - فهي تكمن خارج نفوذ الفرد، ولا يستطيع أن يعدلها، وبالتالي يمكن أن تدرس مستقلة عنه.

٥- بما أن اللغة ظاهرة اجتماعية والكلام ظاهرة فردية، فإن الآليات اللازمة لتفسير الجمل متماثلة لدى كل الأعضاء في المجتمع اللغوي.

٦- اللغة كامنة أو سلبية، وبالتالي فإن كل الأنشطة المرتبطة باللغة تنتمي إلى الكلام.

١ - جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض النفسي، المرجع السابق، ص ٥٢.

ويبقى السؤال الذي يطرح نفسه بشدة هنا، ما الذي نعلمه لمتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، هل هو اللغة أم الكلام؟

الإجابة جاءت عند علماء اللغة التطبيقيين الذين يرون أن ندرس اللغة لا أن ندرس عنها، أي أن يتم تدريس الكلام لا اللغة - الكلام باعتباره الجانب المنشط أو المستخدم وفق مفهوم دي سوسير - خاصة في المراحل الدنيا من التعلم، ومن هنا جاء الحديث عن مفهوم وظيفية اللغة وارتباطها بالمواقف الحياتية والاجتماعية، وضرورة التركيز على هذه الوظيفة في بناء مواقف تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية لرفع معدل الكفاية اللغوية لدى دارسيها.

### النمو اللغوي والكفاية اللغوية

قياس الكفاية اللغوية هو الذي يحدد كم وكيف ما تيسر للفرد من معرفة بمفردات اللغة، ما كان منها مادياً أو رمزياً معنوياً، ومن خلال بعض الأسس يمكن تحديد إذا ما كان الفرد جزءاً من مجتمع اللغة أم لا، وذلك وفق شروط تتعلق بأصوات اللغة من حيث صحة نطقها ونبرها، وتفخيمها وترقيقها، والجهر والهمس بها، ورسم حروفها وكتابتها، وشروط تتعلق بمعرفة تراكيبيها، وسلامة نطقها، واستيعاب مضامينها وصحة كتابتها، وكم مفرداتها، وإجادة توظيفها، وشروط تتعلق بمكان وزمان القول بها، فإذا ما قدر للفرد أن يلمّ بأطراف كل ذلك، يمكن بعدها الحديث عن القاموس الخاص، والأسلوب الخاص وهو ما يميز ما يعرف باللغة الأدبية الرفيعة أو العلمية الرصينة عما عداها من سائر أساليب اللغة ودرجاتها الاجتماعية والتواصلية. والإنسان وهو يتدرج نمواً ونضجاً في جميع مكونات حياته، يتدرج أيضاً في كسب كفايته اللغوية بادئاً بالأصوات غير المقطعية، إلى الأصوات المقطعية، إلى النطق بالمفردات التي تعبر عن الصور الذهنية المادية لمحيطه - على نحو بابا/ماما -، والصور المعنوية المعبرة عن الرفض والقبول - لا/نعم -، إلى اللفظة النحوية التي يعبر بها عن فكرة تامة، مثل قوله: بقالة، أي: (أنا أريد حلوى من البقالة)، حتى يتسنى له أن يلم بمكونات لغة مجتمعه، وتتبدى قدرته على التواصل والتخاطب مع أفراد

بيئته، ولكون هذا الاكتساب تمّ في بيئة طبيعية، ووفق تدرج طبيعي، كان لابد للمختصين بمجالات تعليم اللغات الأجنبية والثانية، من دراسة أثر البيئة على الاكتساب اللغوي، ودراسة طبيعة التدرج الذي يصاحبه، فخرجت من مجالات دراسة النمو النفسي مدرسة عنيت: بالنمو اللغوي عند الإنسان، وأخرى عنيت: بالجانب السلوكي في تعلم اللغة، وأخرى قالت: بالأسس الطبيعية في اكتساب اللغة وأثر البيئة في تطور هذا الاكتساب، وأخرى عنيت: بالنواحي المعرفية التي يتم من خلالها اكتساب اللغة الأم، وأخرى - تطبيقية - عملت: على الإفادة من الإطار النظري لمختلف المدارس اللغوية والنفسية والتربوية لوضع أطر ومداخل، بنيت على أساسها طرائق تدريس ما تزال تعمل جنباً إلى جنب - ما تقادم منها وما استجد - في سبيل إنجاح عملية تعليم اللغات عموماً واللغات الثانية على وجه الخصوص.

فلكي يكون الطفل - الذي ينشأ في مجتمع اللغة - طبيعياً في نموه اللغوي وماهراً في التعبير عن نفسه وحاجاته، أجريت دراسات في نطاق علم نفس النمو منها ما يعرف بإحصائية سي دبليو سترن C. W. Stern، والتي تحدد متوسط معرفة الطفل بكلمات اللغة، وفق الجدول التالي<sup>١</sup>:

- طفل الـ: (٢١) شهراً: ١٧٤ لفظاً.
- طفل الـ: (٣٣) شهراً: ٩٣٦ لفظاً.
- طفل الـ: (٤٦) شهراً: ١٣٩٤ لفظاً.
- طفل الخامسة: ١٩٥٤ لفظاً.
- طفل السابعة: ٢٩٠٣ لفظاً.

١ - سرجينيو سبيني، التربية اللغوية للطفل . ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن . القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٤٥ .

## معدل الفروق الفردية اللغوية

هذا فيما يخص المعرفة بألفاظ اللغة وتشكل القاموس اللغوي عند الطفل، أما فيما يخص كفايته النحوية وقدرته على اكتساب النحو، فإن العلماء المختصين يرون أنه - أي الطفل - يتمكن من اكتساب النحو بعد تمام اكتساب الأصوات والنطق بها، وهم يتفقدون على كون "أن الأطفال الأسوياء - غير المصابين بالصمم أو بعطب مخي أو باضطراب عضوي أو نفسي - يبدأون المناغاة في حوالي الشهر السادس، وينطقون الكلمة الأولى ما بين الشهر العاشر والثاني عشر، كما يبدأون في تركيب كلمات اللغة من الشهر الـ(١٨) إلى الشهر (٢٤)، ويكتسبون التراكيب من (٤٨) إلى (٦٠) شهراً، وأن كل الأطفال يمرون بهذه المراحل بغض النظر عن اللغة التي يتكلمونها، وبغض النظر عن الظروف التي يتعلمون فيها"<sup>١</sup>.

ولبناء نظرية محكمة حول آليات وأساليب وطرق تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، نظر علماء اللغة النفسيون إلى الكيفية التي يتم بها اكتساب اللغة الأم عند الطفل، ويميزوا ما بين العبارات النحوية التي يرددها الطفل محاكياً من حوله، وما بين العبارات التي هي من صنعه هو، للقول بأن هذه هي المرحلة النحوية، وذلك يمكن فهمه من ارتباط الجملة أو العبارة بسياقها الاجتماعي أو الموقف الذي قيلت فيه، ويرون أن مرحلة العاميين تمكن الطفل من استخدام ٢٠٠ إلى ٣٠٠ زوج من الكلمات، وأنه يمكن للجملة نفسها أن تعبر عن أشياء مختلفة، معتمدة على السياق، وهم يؤكدون من خلال الدراسات التي أجروها، أنه وعند بلوغ الطفل ما بعد السنة الثالثة، يحدث تغير كبير في درجة معرفته واستخداماته للغة، حيث يزداد طول وتعقيد منطوقات الطفل، وهو ما تصفه دراسة (براون) الذي لاحظ أن الأطفال يكتسبون مورفيمات - وحدات صرفية - معينة بترتيب واضح الانتظام، إذ يكتسبون في هذه الفترة المورفيمات الدالة على الجمع والملكية، وهو ما أكدته دراسة تالية لبروان - دراسة ديفيلايرز الذي قام

١ - جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، ص ١٠٧.

بدراسة (٢١) طفلاً، وانتهى إلى التثبت مما قاله براونفيما يخص نظام المورفيمات، فالمورفيمات البسيطة يتم اكتسابها مبكراً عن المورفيمات الأكثر تعقيداً، وهو المبدأ نفسه الذي يحكم الارتقاء المعرفي لدى الأطفال، وهو ما حدا - حسب المصدر - إلى القول: بأن ارتقاء اللغة يعتمد على مستوى الارتقاء المعرفي لدى الأطفال.

### مهارتا الإنتاج: ما بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة

يقدم علماء اللغة التطبيقيون عملية تعليم الاستماع والفهم على مهارتي القراءة والكتابة، بل هم يشتتون في ضرورة تأخير الكتابة باعتبار أن ذلك هو الأمر الطبيعي، فالطفل يمكن أن يتقن لغة مجتمعه ويتواصل معه - تحدثاً - دون أن تكون لديه حاجة أو معرفة بصورتها الكتابية، بل يقولون بأنه إذا ما ظهرت حاجة لتعلم الكتابة، فإن هذا الأمر لا يتأتى له إلا مؤخراً، وبعد أن يكون قد برع في الحديث بها. نحن إذن أمام حديث عن مرحلة الطفولة التي لا يتوانى البعض في قياس المراحل المتقدمة من تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية عليها، ويقول بضرورة تقديم الاستماع إلى أصوات اللغة في برامج تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية وتأخير الكتابة لغير الناطقين بها\*، ولكن الناظر إلى حاجات الطفولة مقارنة بدافعية التعلم عند الناضجين، يمكن أن يلحظ نوعاً من التعسف في هذا القول، فمثلاً وعند تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها\*، نلاحظ أن السواد الأعظم من الدارسين هم من أصحاب الدافعية النفعية التكاملية باعتبار ثقافتهم العقدية، وهم في نفس الوقت أصحاب دافعية توسلية ذريعية - الكتابة جزء من دافعتهم لتعلم اللغة - يتعلمونها لأغراض علمية، إذن هم في حاجة ملحة لتعلم الكتابة التي بات واضحاً أن أي ضعف فيها ينعكس سلباً على تحصيلهم وعلى أدائهم لفروضهم مستقبلاً، بل أحياناً يلاحظ أن بعض الدارسين يكونون قادرين على الحديث بطلاقة، ولكنهم يعجزون عن التعبير كتابة عن أفكارهم، وهذه

١ - جمعة سيد يوسف ، المرجع السابق ص ١٠٧.

\*أدبيات المداخل الطبيعية لتعليم اللغة وما جاء على نسقها.

\*المقصود هنا تجارب البلاد العربية ومنها تجربة جامعة إفريقيا العالمية في السودان.

المشكلة تلازم حتى الناطقين بها، فكثير من حملة الشهادات والتخصصات العليا في المجالات المختلفة يعانون - وكما هو مشاهد - من ضعف بَيّن في مهارة الكتابة، وسبق أن تناولنا الفروق في التعبير الكتابي عن التعبير الشفهي على مستوى القاموس المفرداتي والقدرة التركيبية، فالتفكير والتدبير - باعتبارهما سمتين تتعلقان بالنضج العمري - اللذان يسبقان عملية التعبير الكتابي، يمكن أن يكونا تغذية راجعة في حد ذاتهما، ثمّ أن أخطاء الكتابة - ليس من حيث صحة قواعدها فحسب - بل من حيث المفردات والتراكيب أيضاً - يمكن ملاحظتها وإحصاؤها وتحليلها وتصويبها في إطار عملي وعلمي عام - برنامج إسعافي - عكس أخطاء الحديث التي تتم ملاحظتها أثناء سير الدرس، وتتم معالجتها فوراً باعتبارها خطأً فردياً، مما يدخل عملية التعلم في مغالطة أيهما جدير بالاهتمام: الصحة أم الطلاقة اللغوية. وعلى ذات المفهوم فإن متعلم اللغة الثانية هو غير متعلم اللغة الأجنبية، فإذا كانت الضرورة تحتم علينا ونحن ندرّس اللغة لغير الناطقين بها في غير بيئتها، أن نفرّد حيزاً مناسباً لأصوات اللغة الهدف باعتبار غيابها عن وسطه الاجتماعي، فأين هي الضرورة لذلك، ودارس اللغة الثانية في حال من التواصل اللغوي مع مجتمع اللغة يتجاوز أحياناً التدرج المصاحب لمفردات برنامج تعليم اللغة.

إن حاجات متعلم اللغة الثانية هي في تعديل وتصويب ما اكتسبه من عادات سلوكية لغوية خاطئة على مستوى: الأصوات والتراكيب، أثناء تواصله مع مجتمع اللغة<sup>١</sup>، فقلب الأصوات (ث) إلى (ت)، أو (ط) إلى (ت)، وعدم التمييز بين صوت (ز) وصوت (ذ)، وصوت (س) وصوت (ث) - مثلاً - يمكن أن يكون محور الدرس اللغوي فيما يتعلق بالأصوات، واستخدام تركيب الجملة الإسمية - مُجّد جاء - الملازم للعاميات العربية، يمكن أن يكون محوراً من محاور تدريس تراكيب اللغة العربية، وكذا علامات الإعراب، وحالات النحت والإدغام والتخفيف الملازمة لبعض التراكيب، على نحو قولهم:

[ ١ - عبد المنعم حسن الملك ، نموذج تطبيقي لتدريس مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية ، مجلة تعليم

اللغة العربية للناطقين بغيرها العدد الرابع ، السنة ٢٠٠٧ =

(لَسَع)\* بدلاً عن قول: للساعة، و(معليش المعتذرة) التي تعني: ما عليك شيء - أو ما عليّ شيء<sup>١</sup>، أي أنني ما قصدت توجيه الأذى لك قصداً.

### الكفاية الثقافية

تعد إحدى الأمور المسببة للقلق في مجالات تعليم اللغة، وذلك لعظم تأثيرها ولغموضها وعدم وضوح دلالتها لدى القائمين على برامج تعليم اللغات الأجنبية والثانية، خاصة في عالمنا العربي والإسلامي، وهذا القلق يعبر عنه رشدي أحمد طعيمة قائلاً: "زيادة الاهتمام بالبعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية. العلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش، إنهما كالعملة الواحدة ذات الوجهين، ولقد دفعت وثيقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ومع وضوح ذلك إلا أن بعض برامج تعليم اللغات الأجنبية وكتبها لم تعد تعطي هذا البعد اهتمامه الذي يستحقه، حتى دخلنا في عصر العولمة الذي شهد جهوداً مكثفة من الدول المتقدمة وأمريكا على وجه الخصوص، لتهميش الثقافات المحلية والتقليل من شأن الدول النامية والقوميات لحساب قومية عالمية في عالم القطب الواحد.

والملاحظ أنه على نقيض ما تتمنى الثقافة الأجنبية العالمية الواحدة (الأمريكية) فإن الثقافات المحلية بدأ يشتد عودها، وبدأ الإحساس بالذاتية الثقافية يتعاظم لدى الشعوب، واستجمع كل منها ما لديه من قوى لصد التيار القادم، فظهرت الدعوات إلى العودة للذات، والترحم على الماضي، والتمسك

\*= ينطقها دارسو اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في السودان ( ليس) فيقعون في خطأ مزدوج، إذ لم تسمع

ليس بدون إضافة، فلو أنهم قالوا (ليس بعد) لقلنا أنهم أفصح من أهل اللغة.

\*سمعت جدي رحمة الله وهي تتكلم بمفردات غريبة على مجتمع اللغة العربية بالخرطوم، بحكم نشأتها في شمال السودان، فتقول: (معلاش). ما عليّ أي شيء، وتقول إيداشر. وهي في أغلب الظن من لهجات أهل العراق أو الشام. بدلاً من حداشر العامية السودانية الشائعة التي تعني أحد عشر [ .

بالتقاليد، التي بدأت تتحلل أمام التقاليد الوافدة، وهذا كله فرض على برامج اللغات الأجنبية أن تعيد نظرتها للثقافة مفهوماً وتعليماً. ويحدد رشدي أحمد طعيمة الأسس الواجب اتباعها في تقديم المحتوى الثقافي لتعلمي اللغة العربية من غير العرب قائلًا: مراجعة المفاهيم الثقافية والأنماط الحضارية التي تشتمل عليها كتب اللغة العربية خاصة ما يقدم منها لأبنائنا في المجتمعات الأجنبية. إن ثمة قيمة جديدة تفرض نفسها ونحن نعلم أبناء الجاليات العربية الإسلامية، وهي قيم ينبغي أن تأخذ مكانها، ونحن نختار المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية لهم.

إن مما ينبغي أن تحرص عليه كتب اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية والإسلامية في الغرب ما يلي:

١. تنمية اعتزاز الدارسين بالانتماء للثقافة العربية الإسلامية، وتمكينهم من التصدي لمحاولات تهميش هذه الثقافة.
٢. تقدير التراث العربي الإسلامي ودور الحضارة الإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية على مدى التاريخ.
٣. تحقيق التواصل بين الشعوب الإسلامية، وتأكيد قيمة الحوار مع الآخر، والانفتاح على الشعوب الأخرى والتعايش بينها.
٤. تنمية اتجاهات الطالب نحو احترام ثقافات الآخرين وإن لم يقبلها.
٥. تنمية الاعتزاز بالثقافات المحلية للشعوب الإسلامية بما لا يتعارض مع قيم الإسلام ومبادئه.
٦. الإيمان بمنطق الاختلاف بين الثقافات وتنوعها، قال تعالى<sup>٢</sup>: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقْتُهُمْ﴾.
٧. تأكيد القيم الإنسانية العامة التي تدور حول الفرد كإنسان، واحترام حقوق الإنسان بمختلف أشكالها.

١ - رشدي أحمد طعيمة، بحوث حول تعلم العربية لغير العرب، مصدر سابق، ص ٥.

٢ - سورة هود: ١١٨ - ١١٩.

٨. احترام إرادة الشعوب في تقرير مصيرها.
٩. رفض أشكال الاستلاب الثقافي والانبهار بالثقافات الأجنبية التي تتنافى مع قيم الإسلام وثقافته.
١٠. تأكيد قيم التسامح في الإسلام، وتدعيم الإحساس عند الطالب بنبذ الإرهاب ورفض كل أشكال التطرف.
١١. تنمية اتجاهات الطالب نحو التذرع بالمعرفة دائماً، والسعي الجاد نحو الحصول عليها وتلمسها في مظاهرها الأصلية.
١٢. تأكيد قيمة المنهج العلمي في معالجة القضايا وأشكال التفكير والتدرب على النظرة الموضوعية التي يتخفف الإنسان فيها من أهوائه ونزعاته الذاتية.
١٣. تقدير كل أشكال التقدم التكنولوجي، والاستعداد للأخذ بأسباب الحضارة المعاصرة بما لا يتعارض مع ثقافتنا العربية الإسلامية.
١٤. تأكيد قيمة التقوى كأساس للتفاضل بين الناس، والبعد عن كل أشكال التعصب للجنسيات والمذاهب، والتريث في إصدار الأحكام، وإطلاق التعميمات في وصف سلوكيات الآخرين من ثقافات مختلفة.
١٥. تدعيم ثقافة الشورى، وتأكيد الديمقراطية كقيمة، ودعم ممارستها كأسلوب حياة، وليست فقط كنظام سياسي أو قانوني.
١٦. تأكيد دور مؤسسات تنمية القيم في حياة المسلم المعاصر وعلى رأسها المسجد والأسرة والمدرسة<sup>١</sup>.

### الثقافة والتواصل مع مجتمع اللغة

يعد التواصل مع مجتمع اللغة في حراكه العادي أو الملازم للأنشطة المدرسية - قوافل دعوية مثلاً - من العوامل المهمة في خلق واقع جديد يستوعب دارس اللغة، ويخرجه من حالة التخندق والاحتفاء

١ - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٩.

بالجماعة اللغوية المشابهة له، إلى عالم أرحب يدفعه للتعامل باللغة الهدف على صعيدين، صعيد مجتمع اللغة، وصعيد الجماعات اللغوية الأخرى التي تشاركه العيش والتعلم - ما بين الدارسين الصوماليين والتايلنديين مثلاً - ويورد موسى رشيد حتملة مجموعة من الآراء تؤكد على ضرورة التواصل مع ثقافة ومجتمع اللغة في سبيل تعلم متميز لها، والتي تستشهد بحقيقة: أن الجماعة اللغوية التي تحاول دراسة لغة ما تعود إلى استخدام لغتها الأم بما يعيق عملية التعلم الجديدة، وأنه بإمكان المتعلم الذي ينسلخ ولو مؤقتاً عن جماعته اللغوية ماداً جسوراً من التواصل مع أبناء اللغة الهدف أنه يصبح قريباً جداً من استخدامها بصورة لا تميزه عنهم.

ويعضد موسى رشيد حتملة رأي كراشن (Krashen,1981) القائل: " إنَّ هدفنا أن نضع التلميذ بالمكان الذي يساعد في تحسين لغته معتمداً على نفسه، وذلك بوضعه بيئةً طبيعيةً، لأننا لا نستطيع أو نتوقع أن نحصل مستوى جيداً من الكفاءة في الفصل وحده" وهو رأي يرجح فكرة الاندماج في مجتمع اللغة. بقوله "ولذلك يلاحظ أن الطلاب الذين يدرسون في البلاد الأجنبية، ويعيشون مع عائلات تلك البلد يكونون أسرع من غيرهم في إتقان اللغة، وهناك العديد من النظريات الحديثة يمكن تصنيفها ضمن النظريات البيئية، ومنها نظرية شومان، وهي قائمة على دراسة قام بها شومان (Schumann, 1975) مولتها جامعة هارفارد، ولها أهمية خاصة حيث إنها تفسر كيفية اكتساب المهاجرين البالغين اللغة المستهدفة.

وهذا النموذج قائم على افتراض أن هناك رابطاً يصل بين "الثاقف" واكتساب اللغة الثانية (SLA). إنَّ نظرية شومان (Schumann,1978) القائمة على الثقاف (Acculturation Model)، تتضمن فرضيته الأساسية والتي يقول فيها: "إنني أحب أن أناقش بأن هناك مجموعتين من المتغيرات: العوامل الاجتماعية والعوامل النفسية، والتين تلتقيان لتشكلا متغيراً واحداً، وهو المتغير الرئيسي المؤثر في اكتساب اللغة الثانية، وأقترح أن نطلق على هذا المتغير المثاقفة (Acculturation)، وأعني بذلك أن تتوحد

العوامل الاجتماعية والنفسية لدى الفرد مع مجموعة اللغة المستهدفة، وأقترح كذلك أنّ أيّ متعلّمٍ يمكن أن يتعرّض لسلسلةٍ من العوامل الاجتماعية والنفسية تتسع أو تضيق مع متعلّمي اللغة المستهدفة (TL)، وعندها فقط يمكن أن يكتسب المتعلّم اللغة حسب "الثقافة" التي حققها".

إن نظرية شومان كما نرى قائمة على بعدين: البعد الاجتماعي، وهو ما يطلق عليه: "Social Distance" والبعد النفسي، ويطلق عليه: "Psychological Distance". ففي البعد الأول يرى أنه كلما زادت المسافة، واتسعت الفروق الاجتماعية بين المجموعتين، قلّت درجة تعلّم اللغة، وكلما تقاربت أنماط الحياة الاجتماعية أو تشابهت، زادت درجة تعلم اللغة، واقترب المتعلّم من إتقانها، وكذلك الحال بالنسبة للبعد النفسي، فإذا كانت الحالة النفسية جيدة، زاد تفاعل الفرد، وانخرط نفسياً مع المجموعة المستهدفة، وزادت الرغبة عنده في تعلم اللغة وإتقانها، والعكس صحيح، وتؤيد نظرية شومان النتائج التي توصلت إليها (وونغ فلمور 1976, Wong Fillmore)، فهي تقول: إن اندماج المجموعة التي تدرس اللغة المستهدفة مع بعضها بعضاً، يؤثر على المجموعة نفسها، ويفقدها الاتصال أو التعاون مع المجموعة الأخرى، ذلك لأن هذا الاندماج يعطي الفرصة للمجموعة أن تتواصل بلغتها الأم، وبالتالي تبتعد المجموعة الأخرى التي لم تتواصل بلغتها الأم بل تواصلت باللغة الثانية، وهذا واضح جداً في المجموعات ذات الخلفيات المختلفة في صفوف تعلم اللغة الإنجليزية كـ لغة ثانية في الولايات المتحدة، حيث يشكلون مجموعات ويمضون وقتهم يتكلمون مع بعضهم بعضاً خارج الفصول بلغتهم الأم، ويمكننا أن نطلق على المجموعات أو المجموعة التي تنفصل عن المجموعة الرئيسة (الجماعة اللغوية) أو الجماعة الكلامية. ولتوضيح ذلك يعرف هدسون (Hudson, 1990) الجماعة اللغوية: بأنها مجموعة اجتماعية قد تكون

أحادية اللغة (monolingual) أو متعددة اللغات (multilingual) ، تتماسك جماعة واحدة من تواتر أنماط التعامل الاجتماعي، ويفصلها عن الجماعات الأخرى في المناطق المجاورة ضعف خطوط الاتصال<sup>١</sup>.

### التعلم ما بين سيطرة المعلم وديمقراطية التعليم

اختلف العلماء كثيراً حول دور المعلم أثناء الموقف التعليمي، فأصحاب الطريقة السمعية الشفهية - وهم الأكثر تأثيراً على مجالات تعليم وتعلم اللغات الأجنبية - يرون أن يتسم دور المعلم بالصفات التالية: "وظائف المعلم محدودة جداً، ومحكومة بالمواد وبالكتب المقررة التي اختيرت موادها، ورتبت وفق تدرج معين، لا يستطيع المعلم التصرف فيها بالحذف أو الزيادة أو التقديم أو التأخير، بيد أنه سيد الموقف التنفيذي في حجرة الدراسة، فهو الذي يحررّ الدرس ويقدمه للطلاب، ويرتب الأنشطة، ويشرف على تنفيذها ويقوم أداء الطلاب، وفقاً لما رسم له في هذه الطريقة.

### وبحسب هذه الطريقة فللمعلم ثلاث وظائف رئيسية<sup>٢</sup>:

- ١- تقديم النموذج الصحيح لطلابه من خلال النطق السليم والاستعمال الصحيح معه.
- ٢- قيادة الطلاب وتنظيم أنشطتهم في حجرة الدراسة.
- ٣- مراقبة نطق الطلاب وتصحيح أخطائهم وتقييم أدائهم.

ولعل الناظر المتفحص لهذه الأسس والمبادئ التي تنظم عمل المعلم حسب الطريقة السمعية الشفهية - السلوكية - لا تخفى عليه عيوبها فالمعلم نفسه مقيد - غير مبتكر ويحتاج فقط للكفاية اللغوية، إذ ليس مطلوب منه أي دور إضافي ولا حساب لأي طارئ - على نحو حساب الفروق الفردية والخلفيات اللغوية والخبرات السابقة، وحاجات الدارسين، ونوع مستوى دافعياتهم، فكيف بالدارس الذي

١ - موسى رشيد حتاملة، المرجع نفسه، ص ٢٢.

٢ - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية ، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، ١٤٢٢ هـ ، ص ٣٢٧.

عليه أن يكون متلقياً فحسب، وعليه أن يقلد ويحاكي، حتى إذا استجد عليه جديد، وقف ينتظر من يعينه، هذا عن السلوكية، أما المعرفية ومذهبها فبحسب العصيلي فإنّ: "تعليم اللغة في ضوء هذا المذهب يعتمد على الجانب المعرفي العقلي، ويهتم بتقديم قواعد اللغة المهدف بطريقة منظمة في المناهج والمقررات وفي حجرة الدرس، كما يهتم بتكوين عادات معرفية تساعد على تعلم اللغة وفقاً لهذه الأساليب، وهذا يعني أن جميع عناصر العملية التعليمية من معلمين ومتعلمين ومواد تعليمية تحتل مكانة مهمة في هذا المذهب، بيد أن أهمها المواد التعليمية، يليها المعلم ثم المتعلم<sup>١</sup>، وعلى الرغم من أن التعريف السابق لم يقدم لنا رؤية واضحة لدور المعلم، وبالتالي دور المتعلم، إلا أن أصحاب هذا المذهب يبدون أكثر ديمقراطية وتحرراً من السلوكيين، فهم يستعينون على صعوبات التعلم بالقدرات المعرفية للطلاب، ويمكن القول: بأن الطالب هنا يحسُّ بدور ما في عملية التعلم ويتحقق لديه رضاء نفسي بما وصل إليه، وتحدث عنده دافعية الإنجاز، عند تغلبه على مشكلة ما بدون عون معلمه الذي ملّكه الأداة وليس القلب اللغوي الجاهز كما عند السلوكيين.

ومعلوم أن المذهب الاتصالي قد قام على خطى النظرية المعرفية، رافضاً تركيزها على بناء الكفاية اللغوية على حساب الكفاية الاتصالية، ودور المعلم وفق هذا المذهب مهم جداً ومتعدد الوظائف، حيث إته يبحث عن حاجات المتعلمين إلى الاتصال باللغة المهدف، ثم يحللها ويحولها إلى مواقف اتصالية تلي هذه الحاجات، ثم يهيئ الجو المناسب لممارستها داخل حجرة الدراسة، وعندما يبدأ الدرس يقسم الدارسين إلى مجموعات، ويوزع الأنشطة بينهم، ثم يقوم بدور الموجه والمرشد، ويجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم، كما يوجههم إلى القنوات الاتصالية المتاحة بالبيئة، وإلى طريقة التعامل معها، إذن نحن هنا أمام معلم متعدد الكفايات، إذ لا يمكن الاعتماد على المعلمين أصحاب الكفاية اللغوية فحسب، فدور المعلم هنا متعاظم ويحتاج إلى سمات خاصة.

---

١ - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص ٣٤٣.

## الفروق الفردية والتعلم التعاوني

يبحث علم النفس على تبين الفروق الفردية عند ممارسة التعليم، كما يجتهد علماءه لمعالجة السلبيات الناتجة عنه، وفي ذات الاتجاه قام علماء اللغة التطبيقيون بابتداع وسائل مختلفة لمعالجة مشكلاتها، فقاموا بوضع اختبارات قياس القدرات التي تساعد على تصنيف الدارسين وفق خبراتهم التعليمية السابقة، فكان نظام المستويات الدراسية المتدرجة، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه بقوة بعد ذلك:

١. ماذا نفعل إزاء طلاب يدرسون منهجاً واحداً في المستوى الدراسي الواحد؟!
  ٢. هل نعتمد على خبرة المعلم لتدارك هذه الفروق؟
  ٣. أم نبطئ عملية التعليم وفق مستوى الدارسين في المستوى الواحد حسب تصنيفهم (أ، ب، ج، د، هـ).
  ٤. أم نضع للمستوى الواحد مناهج متعددة حسب الفروق وحسب التصنيف الآنف الذكر.

أمام هذه المعضلة كان لا بد لعلماء اللغة وعلماء النفس من وضع الحلول، وكان محور ذلك أولاً الاتفاق على وجود المشكلة، ومن ثم البحث عن الحل. "تنفق الدراسات التربوية والسيكولوجية على وجود الفوارق الفردية بين الطلبة، حتى من كان منهم في سن واحدة، ومن عاش منهم في بيئة ثقافية واجتماعية واحدة، وأمام هذا الواقع لا يمكن أن نوجه التعليم لمجموعة من الدارسين بنفس الكيفية، إذ لا بد أن يكون التعليم منوعاً يتعامل مع الطلبة أفراداً ومجموعات متقاربة بدلاً من التعامل معهم كمجموعة واحدة، وقد ركزت النظريات التربوية الحديثة على دور الطالب فجعلته محور العملية التعليمية، بينما رأت

أن يكون دور المعلم منظماً ومسهلاً ومرشداً، وفي سبيل هذا الحل تبرز نظم تعليمية، تحاول جهودها التقليل من جهد المعلم واستثمار طاقات المتعلم، ومن هذه النظم كان التعلم التعاوني - والذي أفضى لما يعرف الآن بالتعلم الذاتي - الذي يعرفه أصحابه - ومنهم (إليزابيث كوهين)<sup>٢</sup> بالآتي: " يغير العمل في مجموعات من دور المعلم بصورة جذرية. إنك لست بمشرف مباشر على الطلاب، ومسؤولاً عن التأكد من أنهم يقومون بعملهم حسبما توجههم به حرفياً. كما أنه ليس من مسؤوليتك أن تتابع كل خطأ وتقوم بتصحيحه فوراً. و عوضاً عن ذلك فإن المسؤولية تقع على عاتق الطلاب ومجموعاتهم. وعليهم التأكد من أن العمل ينجز وأن زملاءهم في الصف يجدون المساعدة التي يحتاجونها. إنهم محولون بعمل الأخطاء وباكتشافها، وبما يمكن عمله تجاهها"، كما يعرفه الهنائي بأنه: "موقف تعليمي تعلمي يعمل فيه الطلبة على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل، يشعر فيه كل فرد على أنه مسؤول عن تعلمه وتعلم الآخرين، بغية تحقيق أهداف مشتركة"<sup>٣</sup>.

وتقوم فكرة التعلم التعاوني على المبادئ التالية:

١. تعاون إيجابي بين أفراد المجموعة، فالطلبة إما أنهم يعومون معاً أو يغرقون معاً، والاتصال اللفظي بينهم يكون وجهاً لوجه.
٢. على الرغم من أن الطلبة يعملون معاً إلا أنه توجد مسؤولية فردية في العمل أيضاً، إذ ينبغي على كل طالب أن يتقن النشاطات.
٣. يدرس المعلمون المهارات الاجتماعية اللازمة لإنجاح عمل المجموعات.
٤. المعلمون يراقبون تصرفات الطلبة (موجه ومرشد).

---

١ - مُجَّد بن علي بن حارب البلوشي، التعلم من خلال المجموعات - التعلم التعاوني -، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات. (Intranet)، موقع صوت العربية، ص ١.

٢ - المرجع نفسه، ص ٣.

٣ - مُجَّد بن علي بن حارب البلوشي، المرجع نفسه، ص ٤.

٥. التغذية الراجعة ومناقشة النتائج، يُعدان جزءاً لا يتجزأ من عمل المجموعات عند استخراج النتائج وقبل البدء بنشاط آخر<sup>١</sup>.

ودعاة هذا المذهب التعاوني يرون أن مزاياه تكمن في<sup>٢</sup>:

١. جعل التلميذ محور العملية التعليمية.
٢. تنمية المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية لدى التلاميذ.
٣. تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.
٤. إعطاء المعلم فرصة لمتابعة وتعرف حاجات التلاميذ.
٥. تبادل الأفكار بين التلاميذ.
٦. احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.
٧. تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ.
٨. تدريب التلاميذ على حل المشكلة أو الإسهام في حلها.
٩. زيادة مقدرة التلميذ على اتخاذ القرار.
١٠. تنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر.
١١. تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات.
١٢. تدريب التلاميذ على الالتزام بأداب الاستماع والتحدث.
١٣. تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى التلاميذ.
١٤. تدريب التلاميذ على إبداء الرأي والحصول على تغذية راجعة.
١٥. تلبية حاجة كل تلميذ بتقديم أنشطة تعليمية مناسبة ضمن مجموعة متجانسة.
١٦. العمل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعي.
١٧. إكساب التلاميذ مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.

١ - المرجع نفسه، ص ٣.

٢ - المرجع نفسه، ص ٥.

- ١٨ . يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.
- ١٩ . تقوية روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين التلاميذ ويؤدي لنمو الود والاحترام بين أفراد المجموعة.
- ٢٠ . يربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم".

### التعلم الذاتي

ظهر حديثاً اتجاه منبثق عن الاتجاه السابق، لا يلغي دور المعلم لكنه يحد منه بقدر، حيث اتجهت الجهود التطبيقية الغربية والأمريكية بخاصة إلى ما يعرف بالتعلم الذاتي، والتعلم الذاتي يقوم على التركيز على جهود الدارسين في تلقي المعرفة - مع الاحتفاظ بدور المرشد للمعلم - من خلال وبمساعدة وسائط الاتصال، ونشاط التعلم في هذه الحال، هو نشاط غير مقنن بزمن أو بمكان - لا قاعة درس ولا ساعات دراسية - ويورد موسى رشيد حتملة رأي فرانك مارشند (Franc Marchand, 1970) الذي يرى أنه: "ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة، وهما أن يحاول الدارس أن يتدرب على الكلام ما أمكنه ذلك، وأن يتدرب منذ البداية على الكلام بالشكل الأفضل. أما دور المدرس فيكون التشجيع، ويولي ذلك مرحلة التصحيح للخطأ حال وقوعه، وعلى المدرس عند التصحيح أن يتسم باللين واللطف، وفي المرحلة التالية يفسح المجال للدارس أن يصحح خطأه بنفسه، ومن هنا يمكننا القول: إن أي تدريس في مجال اللغات، لا يعطي الفرصة لتنمية مهارة التعلم الذاتي، هو تعلم ناقص لا بل فاشل، وإن التدريس الفعّال هو الذي يزود الدارسين بالمهارات اللازمة لهم في هذا العصر عصر التفجر المعرفي وتدفق المعلومات والانتشار السريع للثقافات على اختلافها، والتي لا يلم بها أو يدركها مخلوق، لذلك فإن مهارة التعلم الذاتي المستمر أمر يفرضه الواقع ومقتضيات العصر، والتعلم اليوم أصبح خارج أسوار المدرسة أكثر منه في داخلها، والتعلم الذاتي يقتضي من المعلم والمتعلم أن يكونا على دارية كبيرة باستخدامات

الوسائط التعليمية ومواكبة التطور الحادث فيها، وهو ما تؤكد به بعض الدراسات التي اتجهت الآن لاستخدام "الربوت" في علوم، مثل: علوم الطب والهندسة. نظراً للتطور الذي طرأ خلال العقدین الأخيرين في مجال التعليم، فقد انتقل التعليم من النمط المتمركز حول المعلم إلى النمط المتمركز حول الطالب، حيث يقوم الطلبة بالتعلم من خلال الأنشطة والتجريب والبحث والاستقصاء، والأمر نفسه بالنسبة للمعلم فقد تغير دوره من مصدر يتمركز حوله التعليم إلى موجه للطلبة داخل الصف، ومع هذا التغير فقد أصبحت هناك ضرورة لمناهج وأساليب جديدة في التعليم، تحقق للطالب إمكانية التعلم الذاتي، والعمل ضمن فريق لتحقيق أهداف يرسمها الطلبة بأنفسهم بمساعدة المعلم، ومن أجل مواكبة معطيات العصر، يحتاج الطلبة والمعلمون على السواء لامتلاك المهارات اللازمة لدخول مجالات التكنولوجيا الحديثة، والتي أصبح الكمبيوتر ركناً رئيسياً ومفتاحاً ضرورياً للدخول إليها<sup>١</sup>. وهذا النوع من التعليم والتعلم الذي يعتمد على التكنولوجيا، الذي أصبح متاحاً الآن في العالم يبدو عسيراً على الدول النامية، ليس لغلاء وارتفاع فاتورته - أصبح الآن من الممكن الحصول على خدمة الوسائط التقنية بسهولة ويسر - ولكن بسبب نقص التأهيل والتدريب في هذا المجال، وتتعدد مزايا هذا النوع من التعليم والتعلم حتى تصل إلى مرحلة خفض التكلفة، وإتاحة التعلم في البيت أو السيارة أو الطائرة، بدلاً من إهدار الوقت ومن مزاياه أنه:

١. التعلم الذي يعمل على محاكاة البيئة إلكترونياً باستخدام الحاسوب.
٢. يتيح للمتعلم بيئة ثلاثية الأبعاد.
٣. يعمل على تعزيز خبرات التعلم.
٤. يمكن القيام به في أي وقت وفي أي مكان.

---

١- لماذا الربوت في التعليم، مركز التميز التربوي، الأردن، عمان، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Intranet).

٥. يمكن القيام به بواسطة استخدام الربط بشبكة الإنترنت الذي يتيح حواراً مباشراً ما بين المتعلم ومعلمه أو زملائه ويسمى هذا النوع بالتدريب المتزامن، وهو أشبه بأسلوب القاعات الدراسية.
٦. التدريب غير المتزامن الذي تتيحه الشبكة نفسها من خلال ما بها من مواد تعليمية مسجلة.
٧. يُمكن من تخزين المعلومات في أقراص مدمجة ثم الرجوع إليها بواسطة الحاسب الشخصي.
٨. لا يصبح عدد الطلاب فيه هاجساً خاصة في برامج تعليم اللغات.
٩. يتيح للمتعلم مكتبة متكاملة ويجب على كثيرٍ من أسئلته.
١٠. يسهل فيه مراجعة البرامج الدراسية ومعالجة صعوبات المحتوى وطرائق التدريس.

ختاماً لا يمكن إغفال دور الدراسات النظرية والتطبيقية الغربية الحديثة، التي ترفد مجالات تعليم اللغات الأجنبية في تفعيل وتطوير مجالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بل يمكن القول بأهمية تتبع خطواتها وتبين أسسها ومبادئها وفهم مصطلحاتها وهضم معطياتها، ومن ثم الخروج بنظرية تعليمية عربية، تراعي ما للغة العربية من خصوصية، وتوازن ما بين هذه الخصوصية وما بين هذه المعطيات، فالناظر لفكرة التعلم التعاوني - مثلاً - لا يغفل عن تراثنا الإسلامي في هذا المضمار.

### التوصيات

- ١- النظر إلى المستجدات النظرية والتطبيقية المتطورة في مجال تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية عند الغربيين، وردم الفجوة الحادثة بين تطبيقنا وبين تطبيقاتهم في هذا المجال.
- ٢- عند الأخذ من أسس ومبادئ تعليم اللغات عند الغربيين، لابد من النظر إلى التراث العربي في هذا الشأن، ومراعاة خصائص اللغة العربية، ومن خصائص اللغة العربية الفاعلة، كونها لغة اشتقاقية، فلو عرف الطالب بدءاً كيفية الاشتقاق، لكان من شأننا أن نقول: إنه اكتسب قاموساً من الكلمات بمجرد تعرفه على كلمة جديدة.

٣- ملاحظة أن ثمة مشكلة تتعلق ما بين اللغة الفصحى التي نعلمها وما بين اللهجات التي تتكلمها مجتمعاتنا اللغوية - لغة الكلام عند بياجيه وغيره.

٤- إهمال الكتابة في برامج تعليم اللغة العربية أو إرجاء تدريسها، ينعكس سلباً على تعلم المهارات الأخرى، خاصة مهارة التعبير الكتابي - فللكلام قاموسه وللكتابة قاموسها - باعتبار أن لغة الكتابة تستدعي التفكير العميق، وتستخدم مفردات قد لا تستخدم في الحديث أو لا يمكن استدعاؤها، وعادة ما تكون لغة الكتابة أرفع شأنًا من لغة الحديث، ثم إن الكتابة تساعد على التغذية الراجعة، فالدارس يكتب ما سمع، وما فهم وما قرأ، ثم إن الكتابة هي الوجه الآخر للقراءة، فمن استطاع القراءة استطاع الكتابة.

٥- التعليم والتعلم التعاوني هو موروث إسلامي، ونحن أحق به ومثاله حلقات الذكر والتلاوة بالمساجد، التي تعمل على تعليم التجويد وتحفيظ القرآن الكريم.

٦- لا بد من توظيف الوسائط الإلكترونية في مجال تعليم اللغة العربية.

٧- لا بد من تدريب المعلمين ورفع مستوى قدرتهم للتعامل مع الوسائط الإلكترونية.

٨- التركيز - من حيث المحتوى الثقافي - على دور اللغة العربية في الحياة الإنسانية بصفة عامة بحيث تؤدي دورها في المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وألا يتم حصرها على الجانب الدعوي فحسب، فنحقق بذلك ازدواجية في الخطاب اللغوي، ونعمل على فصلها من واقع الحياة اليومية.

٩- يحتاج نشر وتعليم اللغة العربية إلى قرار سياسي، يفعل من دورها الاجتماعي بحيث تكون الحاجة إليها مرتبطة بالمنظومة الاجتماعية وبكافة مظاهرها وأشكالها.

١٠- ينبغي أن نركز على تعليم اللغة العربية الوظيفية، وأن نجتهد في البحث عن الوظائف الحيوية لها في سوق العمل الاقتصادية والقانونية، حتى لا تسيطر اللغة الإنجليزية على ميدانها فتقلل من دافعية تعلمها.

### المصادر والمراجع

- أحمد درويش، دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراث، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨.
- أسامة بن مُجَّد طاهر سحاري، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قديماً - العصر العباسي نموذجاً - بحث غير منشور، قدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي، ٢٠٠٧.
- جاسم علي جاسم، ٢٠١١م، الجودة في التراث العربي: الخط العربي مثلاً، مجلة الفيصل الثقافية، العددان ٤٢١-٤٢٢.
- \_\_\_\_\_ . ٢٠٠٩م. علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب. مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد السابع، السنة السادسة.
- \_\_\_\_\_ . ٢٠٠٩م. تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي. مجلة التراث العربي بدمشق، العدد ١١٦، السنة التاسعة والعشرون.
- \_\_\_\_\_ وزيدان علي جاسم. ٢٠١٠م. نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين تشومسكي مجدد النحو العربي. مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد الثالث، العدد الأول. بالاشتراك.
- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٤٥) السنة ١٩٩٠.
- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، الخصائص، موقع الوراق على الشبكة العنكبوتية الإنترنت، ج ١.
- راجب السرجاني، تأثير اللغة العربية في اللغات العالمية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: <http://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=22827>

- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، الجزء الأول.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Internet)، موقع الإيسيسكو: [http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue\\_arabe/p18.htm](http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p18.htm)، ص٧.
- سرجينيو سبيني، التربية اللغوية للطفل . ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن . القاهرة، دار الفكر العربي.
- سيد أحمد بابكر الصافي، تعليم القرآن الكريم واللغة العربية بخلاوي همشكوريب، بحث غير منشور، قدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٩٣م.
- عاصم مُحمَّد شريف، تجربة العرب الأوائل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . بحث غير منشور، قدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية . معهد الخرطوم الدولي، ١٩٩٨م.
- عاطف مذكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عباس حسن، خصائص الحروف العربية ومعانيها، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ب/ط، ١٩٩٨م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، ١٤٢٢ هـ.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، الرياض، جامعة الملك سعود، ط١، ١٩٨٢م.
- عبد المنعم حسن الملك، نموذج تطبيقي لتدريس مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها العدد الرابع، السنة ٢٠٠٧م.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥م.
- علي إبراهيم علي، المقولات التربوية في التراث العربي، دراسة لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٨٢م.

- علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Internet)، موقع صوت العربية، ص ١١٠.
- فرحات السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، موقع هندسة نت، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، [www.alhandasa.net/forum/showthread.php?t=81778](http://www.alhandasa.net/forum/showthread.php?t=81778).
- لماذا الربوت في التعليم، مركز التميز التربوي، الأردن، عمان، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Internet).
- مُجَّد الترتوري، النمو اللغوي عند طفل الروضة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Internet)، موقع حروف.
- مُجَّد بن علي بن حارب البلوشي، التعلم من خلال المجموعات . التعلم التعاوني . الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Internet) . موقع صوت العربية، ص ١.
- مُجَّد خضر عريف وأنور نقشبندي، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، دار خضر، ودار القبلة للثقافة الإسلامية، بيروت وجدة، ١٩٩٢م.
- مسعود بوبو، اللغة العربية والعالمية، مجلة التراث العربي، العدد ٦٧، السنة السابعة عشرة، أيار "مايو" ١٩٩٧م.
- مهدي ساتي، دارات تحفيظ القرآن الكريم في السنغال، مجلة دراسات إفريقية (أغسطس ١٩٩٠م، العدد ٧).
- موسى رشيد حتملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Internet) . موقع صوت العربية، ص ٢٠.
- ناصر الدين الأسد، تحقيقات لغوية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ب/ط، ٢٠٠٣م.
- وليد العناتي، مستقبل اللغة العربية في ظل العولمة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات (Internet)، موقع صوت العربية، ص ٢.
- ،<http://www.reefnet.gov.sy/booksproject/turath/67/5-language.pdf>

## الفصل السادس

### نموذج تطبيقي

في تدريس مهارات اللغة العربية بوصفها

لغةً ثانية وفق النظرية التكاملية

للباحث/ عبد المنعم حسن الملك عثمان

\* بحث محكم نشر في مجلة \* بحث محكم نشر في مجلة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم،

جامعة أفريقيا العالمية، معهد تعليم اللغة العربية، العدد الرابع، السنة ٢٠٠٧.

## تمهيد

على الرغم من أن المجهودات النظرية والتطبيقية التي تبذل في مجال تعليم اللغات الأجنبية والثانية، فيما يخص بناء مناهجها وتصميم مقرراتها واختيار طرق وأساليب تدريسها، إلا أنه ما يزال هناك شعور بعدم كفاية هذا الرصيد الضخم وبعدم قدرته على تلبية حاجات الدارسين، ومعالجة سلبيات التعليم والتعلم في هذا المجال، وهو شعور سيظل يلازم القائمين على هذا الأمر حتى تتم معالجة السلبيات التي تتم ملاحظتها أثناء سير العملية التعليمية، وليس أدل على عدم ثبات مناهج ومقررات تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية إلا ما يطرأ من إبدال وإحلال في مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أو ثانية الحادث في المملكة العربية السعودية - الرائدة في هذا المجال - مثل ما حدث مع مقرر (العربية للناشئين)، ومقرر (العربية للحياة)، وما كان من أمر استحداث (مقرر العربية بين يديك)، الذي لم تتضح الرؤية حوله بعد.

ومن أهم الملاحظات التي يدركها القائم على أمر تدريس المقررات الخاصة بتعليم اللغة العربية البطء المصاحب لها، والتطويل الممل في المرحلة الصوتية، والنابع من تقيد المختصين بوضع هذه المناهج تقيداً صارماً بمبادئ وأسس الطريقة السمعية الشفهية، دون تبصر لحقيقة أنها تبدو مناسبة - على الرغم من تجاوزها في محيط منشئها - لتعليم اللغة الأجنبية، وليس لتعليم اللغة الثانية الذي يحظى بمحيط لغوي اجتماعي مساعد يجعل من أمر اختصار المرحلة السمعية الشفهية لازماً ومفيداً، في إبعاد الملل والنفور من نفوس الدارسين والمعلمين سواء.

وفي هذا الفصل نحاول أن نؤسس لفكرة تطبيقية جديدة في مبنائها وإن لم تكن جديدة في معناها، باعتبار أن هناك من سبق إلى القول بضرورة التجديد في طرق وأساليب تدريس اللغة العربية

بوصفها لغةً ثانية، وفق ما هو سائد في العالم الغربي، الذي تجاوز الفكرة السلوكية في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية والثانية - وهي المحطة التي ما نزال ندور حولها - بمحطتين عندما تجاوز المبادئ المعرفية إلى المبادئ الاتصالية.

وهي تبني فكرة أن الطريقة السمعية الشفوية القائمة على مبادئ المدرسة السلوكية مناسبة لتعليم اللغات الأجنبية وليس الثانية، وذلك باعتبار أن المحيط الاجتماعي للغة يكون مغيباً عندما تعلم اللغة في غير بيئتها، وبالتالي فإن الدارسين يحتاجون إلى جرعة إضافية في سماع وتعرف أصوات اللغة.

ونقدم في هذا الفصل نموذجاً تطبيقياً لمعالجة اللغة الهدف، كما أن المتعلمين يعانون من غياب الجانب الاتصالي، أمر هو من مشكلات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وليس من مشكلات تعليمها بوصفها لغةً أجنبية، إذ أن وجود المحيط الاجتماعي للغة بقدر ما هو عامل إيجاب في دفع قدرة الدارسين على تجاوز مشكلات اللغة في المرحلة الصوتية، كما أنه يساعد في رفع كفاءتهم الاتصالية، إلا أنه يكون عامل سلب في رفع مستوى الكفاية النحوية، حيث تبرز مشكلات تداخل الفصحى مع الدارجة، وهي مشكلات جديرة بالتأمل الموضوعي، حيث ثبت من خلال الملاحظة تدني مستويات الدارسين الذين تلقوا اللغة الثانية بكثافة في صورتها الدارجة من المجتمع مباشرةً، فهناك نموذج الدراسة الإثيوبية<sup>١</sup> (أماظ)، التي تجاوزت كل فرص إعادة المستويات الدراسية - بمعدل سنة في كل مستوى - أي أنها درست برنامج تعليم اللغة العربية في ثلاثة أضعاف الزمن المقرر - دون تحقيق نتائج إيجابية، وذلك لكونها عاشت في بيئة سودانية خالصة، وتعلمت منها عربيتها الدارجة وأصبحت طلاقة اللسان بها.

والآن يبرز جلياً تكرار لهذا النموذج في شخص الدارس السوداني الروماني (أيمن)<sup>٢</sup>، الذي تلقى العربية مباشرةً من البيئة السودانية المحيطة به، فأصبح طلق اللسان بها - توفرت له الطلاقة وغابت عنه

١ - مصدر ذلك تجارب الباحث بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في السودان.

٢ - دارس بالمستوى الأول هـ، يعيد المستوى للمرة الثانية وهو متأخر في مستواه حتى عن زملائه الجدد.

الصحة اللغوية - وتيسرت له سبل الاتصال بأهله فلم يعد يأبه بتعلم الفصحى، أو ليس بمقدوره تجاوز ما تعلمه من مستواها الأدنى، فبان ضعفه وعدم اهتمامه بالمواظبة في تلقي دروسها، ولأن الدارسين الذين يدرسون اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في السودان<sup>١</sup> - القادمين من شتى البلاد لأجل هذا الغرض - لا يتسنى لهم الاحتكاك بمجتمع اللغة إلا في حدود ضيقة - في مجال التعاملات اليومية - فإن مشكلاتهم فيما يختص بالصحة اللغوية وإن كانت قليلة، فإنها يجب أن تكون هدفاً لمعدي ومصممي برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً، حيث يمكن ملاحظة حاجة هؤلاء الدارسين لمعالجة مكثفة فيما يختص بالكفاية النحوية من حيث سلامة التراكيب، ومن حيث وظائفها - الجملة الإسمية في مقابل الجملة الفعلية، وأغراض التقديم والتأخير - وهو أمر يشبه التقويم لما يمكن لهؤلاء الدارسين اكتسابه من محيطهم الاجتماعي.

وإذا كان دارس اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية يعاني مشكلات تتعلق بالطلاقة اللغوية، فإن دارسها بوصفها لغة ثانية يعاني مشكلات فيما يتعلق بالصحة اللغوية، وهو مما يدعونا لتبني سياسة جديدة تقول بضرورة التفريق بين ما نتبناه من طرق وأساليب تدريس، وما نصممه من مناهج ومقررات، لأي من الفريقين، ولعل المحاولة التي نقدمها هنا، محاولة متواضعة للسير في هذا الدرب على أن يكون مدخلنا لذلك الدراسات المقارنة حول مشكلات تعليم اللغة الأجنبية مقارنة بتعليم اللغة الثانية.

كما أن هذا النموذج التطبيقي الذي نقدمه هنا يتبنى بقوة ضرورة الاستفادة من خاصية أن اللغة العربية هي لغة اشتقاقية، فلقد ثبت من خلال التجربة أن دراسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، يتجاوبون وبفعالية كبيرة مع استخدام الاشتقاق باعتباره واحداً من استراتيجيات تنمية الذخيرة اللغوية.

---

١ - يسكن الغالب الأعظم منهم بداخلات الجامعة ويستخدم اللغة العربية للتواصل مع محيطه الاجتماعي.

## أهداف الدراسة

\* تأسيس محاولة للخروج على سيطرة الفكر السلوكي على برنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً هدفاً - أجنبيةً كانت أم ثانية.

\* التأكيد على ضرورة تكامل المهارات اللغوية.

\* وضع خارطة للكفايات اللغوية، تبدأ بالكفاية اللغوية، مروراً بالكفاية الاتصالية إلى الكفاية الثقافية.

\* العمل على الاستفادة من الخاصية الاشتقاقية للغة العربية في تنمية الذخيرة اللغوية للدارسين.

\* تحويل قاعة الدرس إلى قاعة مدارس ونشاط مستمر - برلمان الدارسين - وهو نشاط يتناقص فيه دور المعلم تدريجياً.

\* التغذية الراجعة المستمرة.

\* التقويم الذاتي من خلال مشاركة الطلاب في استدراك ما فات على زملائهم.

## أسس ومبادئ هذه التطبيقات

تقوم هذه التطبيقات على الأسس والمبادئ التالية:

\* تحديد الخلفية اللغوية للدارسين باعتبار اللغة الثانية - أو الإنجليزية أو الفرنسية - حيث يساعد

ذلك على سرعة إنجاز الدرس اللغوي وفق هذه الطريقة.

\* يمكن تطبيق إجراءات هذه الدراسة ببطء على الدارسين الذين لم يدرسوا لغة ثانية، ولا يتكلمون الإنجليزية أو الفرنسية - شريطة أن يكونوا قد تلقوا دروساً منتظمةً في لغتهم الأم.

\* يمكن تطبيق هذه الإجراءات على الدارسين الذين تلقوا الحد الأدنى من اللغة العربية في بلادهم.

\* تبدأ إجراءات هذه الدراسة بعد انتهاء المرحلة الصوتية، التي يتم التعرف فيها على أصوات اللغة العربية ورسمها.

\* تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالنص اللغوي من البسيط إلى المعقد، ووفق تدرج المواقف الحياتية للدارسين.

\* تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالتراكيب النحوية، اعتماداً على مدى شيوعها، ووفق حاجة الدارسين لها في المرحلة التعليمية المعينة.

\* تقدم هذه الطريقة النحو وظيفياً، بحيث يتسنى للطالب استخدامه في المواقف الطبيعية.

\* تعتمد هذه الطريقة التعامل مع متغير واحد في كل مرحلة، مع تثبيت المتغيرات الأخرى، ومنها محتوى النص.

\* يقوم محتوى النص في مراحله الابتدائية على قيم بسيطة تتعلق بالطالب نفسه.

### أولاً: مهارة الاستماع

\* تبدأ إجراءات الدرس بالمهارة الأولى - مهارة الاستماع - ويكون ذلك بتلاوة المعلم للنص وتكراره - يمكن التعويض عن ذلك باستخدام مختبر اللغة، أو أي وسيلة أخرى شبيهة بدون عرض وسيلة بصرية.

\* بعد ذلك يقوم المعلم ببيان الموقف الحياتي الذي يتناوله النص مستخدماً في ذلك ما هو متاح من وسائل تعليمية سمعية بصرية أو يعتمد إلى تمثيل الموقف.

\* يعيد المعلم تلاوة النص مع ترديد جماعي من قبل الدارسين.

يقوم المعلم بترديد النص بالاشتراك مع نماذج مختارة من الدارسين، تبدأ بأصحهم نطقاً للأصوات العربية، وتنتهي بأقلهم قدرة على ذلك، مع التركيز على الأصوات المشكّلة.

### ثانياً: مهارة الكتابة

\* يطلب المعلم من الدارسين كتابة النص في الكراسة، ويقوم بتصحيح الأخطاء مباشرة، حتى يتسنى للدارس معالجة هذا الخطأ مستقبلاً.

\* في هذه المرحلة يعالج المعلم ما يستجد من قيم كتابية جديدة فيما يخص الأصوات التي تكتب ولا تنطق، خاصة ما يتعلق منها بالضمائر وأسماء الإشارة، ويستمر هذا العمل متدرجاً مع تدرج الدرس اللغوي.

### ثالثاً: مهارة القراءة

\* يقدم المعلم قراءةً نموذجيةً للنص.

\* يطلب المعلم من الدارسين قراءة النص من الكراسة مباشرة - كل دارس على حدة - بحيث يشمل هذا الإجراء كل الدارسين (قراءة صامتة).

\* يقرأ المعلم النص بمصاحبة الدارسين (قراءة جماعية).

\* يوزع المعلم الفرص بين الدارسين لقراءة النص قراءة جهرية (فردية)، بادئاً بأحسنهم نطقاً للأصوات وقدرة على القراءة، متدرجاً بهم إلى أقلهم قدرةً.

#### رابعاً: مهارة الكلام

\* تبدأ أولى مراحل مهارة الكلام عندما يبدأ الدارسون في تلاوة النص الذي استظهروه عبر الخطوات السابقة متحدثين عن أنفسهم باستخدام ضمير المتكلم.

مثال ذلك:

- أنا مُجَّد.
- أنا من نيجيريا.
- أنا نيجيري.
- أنا دارس.

#### الكفاية النحوية:

○ الجملة الفعلية والضمائر:

\* تبدأ هذه المرحلة بقيام المعلم بتعريف الدارسين بعشرة أفعال من الأفعال الأساسية - التي تعبر عن المواقف الحياتية المتكررة المحيطة بالدارس - ويقتصر على استخدامها في هذه المرحلة الأولية.

\* يعد المعلم نصاً يشتمل على بعض هذه الأفعال يكون متطوراً عن النص الأساسي.

\* يثبت هذا النص للتعريف ببعض التراكيب النحوية المهمة لهذه المرحلة مثل: التحول من ضمير

المتكلم إلى الخطاب، إلى ضمير الغائب في حالات: الإفراد والتثنية والجمع.

\* يتبع المعلم نفس الخطوات السابقة، من قراءة نموذجية للنص إلى شرح مفرداته، إلى كتابته، ثم قراءته، ثم استظهاره من قبل الدارسين.

\* يتيح المعلم الفرصة لأكثر عددٍ من الدارسين للقيام بهذا الدور.

\* لتبدأ بعد ذلك الخطوة الثانية وهي إدخال بعض الأفعال للتعريف ببناء المتكلم في الزمن الماضي، ثم التحول منه إلى الزمن الحاضر، ثم المستقبل في حالات الإفراد أولاً، ثم في حالة التثنية ثانياً، ثم في حالة الجمع ثالثاً.

\* تتكرر نفس الخطوات التطبيقية السابقة في كل مرحلة، حتى يتمكن الدارسون من تكرار أكبر قدر من ثابت محتوى النص اللغوي مع ورود كل متحول منه.

مثال ذلك:

- أنا مُجَّد.
- أنا من نيجيريا.
- أنا نيجيري.
- أنا جئت من نيجيريا.
- أنا دارس.
- أنا أدرس اللغة العربية.

\* تستمر خطوات الدرس وفق الإجراءات السابقة: من تقديم للنموذج وتكراره من قبل المعلم على سمع الدارسين، ثم تمثيله أو إيضاحه بواسطة الوسائل السمعية البصرية، ثم ترديده ترديداً جماعياً، ثم ترديده ترديداً فردياً، إلى كتابة النص، ثم استظهاره، ثم قراءته من الكراسة، ثم تلاوته من الذاكرة.

\* يتم استخدام النص نفسه للتعبير عن ضمير المخاطب، وفق الإجراءات السابقة على النحو

التالي:

- أنا مُجَّد، وأنت علي.
  - أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر.
  - أنا نيجيري، وأنت قمري.
  - أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر.
  - أنا دارس، وأنت دارس أيضاً.
  - أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية أيضاً.
- \* يتم استخدام ذات النص في المرحلة التالية مع ضمير الغائب المفرد، وعندها يقوم الدارس بحديث مزودج يشمل ضميري المتكلم والغائب في آن واحد، يستلزم هذا الإجراء وجود الدارس المشار إليه بالضمير (أنت) في النص بقرب المتحدث.

مثال ذلك:

- أنا مُجَّد، وأنت علي، وهو سليمان.
  - أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر، وهو من روسيا.
  - أنا نيجيري، وأنت قمري، وهو روسي.
  - أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر، وهو جاء من روسيا.
  - أنا دارس، وأنت دارس، وهو دارس أيضاً.
  - أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية، وهو يدرس اللغة العربية أيضاً.
- \* يتبادل أحد الدارسين المخاطبين الدور مع زميله المتكلم، ويبدأ هو بالحديث عن نفسه وعن زميله، وهكذا دواليك.

\* يستمر هذا النهج للتعريف بضمير المتكلم المثني بنوعيه المذكر والمؤنث على نحو:

- علي وهو يتحدث عن نفسه وعن صديقه أحمد:
- أنا وهو من نيجيريا.

أنا وهو نيجيريان.

أنا وهو جئنا من نيجيريا.

أنا وهو دارسان.

أنا وهو ندرس اللغة العربية.

\* ثم يمضي الدرس للتعريف بضمائر المخاطب والغائب للمثنى بشقيه - المؤنث والمذكر - مستفيداً من ذات النص مع تثبيت المتغيرات الأخرى.

\* يلي ذلك القيام بالخطوات اللازمة، وفق هذه المنظومة للتعريف بالضمائر السابقة في حالة الجمع: تأنيثاً وتذكيراً.

#### ● الاستفهام:

يبدأ المعلم في هذه المرحلة التعريف بأدوات الاستفهام من خلال النص الثابت نفسه، بحيث يكون مضمون الدرس - الاستفهام - هو المتحول .

\* يطرح المعلم الأسئلة المتعلقة بالمحتوى منتحلاً شخصية دارس من الطلاب الموجودين بحجرة الدراسة.

○ على نحو:

■ من أنت؟ (يجيب).

■ أنا.....

■ من أين أنت؟ (يجيب)

■ أنا من.....

■ من أين جئت؟

- أنا جئت من.....
- ماذا تعمل؟
- أنا لا أعمل أنا.....
- أين تدرس؟
- أنا أدرس.....
- ماذا تدرس؟ أنا أدرس.....

\* يكرر المعلم عبارات الأسئلة حتى يتأكد من استيعاب الدارسين لها، ومن ثم يطلب منهم ترديدها، ثم كتابتها، ثم قراءتها، ثم يشرع في تطبيقها مستعيناً بأحد الدارسين، وهكذا دواليك، بحيث تغطي الأسئلة كل محاور النص، وتكون الإجابات بمثابة إعادة للنص موضوع الدرس في حال أجاب الدارس عنها.

\* يتم تعريف الدارسين بأدوات الاستفهام، وذلك من خلال ما تم تدريسه خلال المرحلة السابقة، على نحو:

- من أنت؟ أنا علي.
- من أنتما؟ نحن محمد وأحمد.
- من أنتم؟ نحن علي ومحمد وأحمد وسليمان.

\* في هذه المرحلة يتخلى المعلم عن بعض دوره في قيادة العملية التعليمية، ويعتمد على الطلاب في طرح الأسئلة على زملائهم، وفق سير الدرس، لبدأ بذلك التأسيس لما يمكن أن نسميه (بيرلمان الدارسين) حيث يخرج دارس ليتكلم حول محور الدرس، ثم يسأل من قبل زملائه عن المعلومات التي أدلى بها، وفق ما هو متاح لهم، وحسب مخطط الدرس، وبذلك تبدأ أولى خطوات تنمية الكفاية الاتصالية.

### الكفاية الاتصالية:

- يقف دارس أمام زملائه، لبدأوا في سؤاله عن نفسه على النحو التالي:

- من أنت؟.....
- من أين أنت؟.....
- أين تدرس؟
- أين تسكن؟
- متى تأتي للدراسة؟

\* يحدث تقدم في هذه المرحلة باستخدام مجموعة الأفعال الأساسية التي درسها الطالب آنفاً في محاور الاستفهام.

\* تتطور هذه العملية بإضافة دارس آخر ليبدأ الدارسون في سؤالهما بصيغة المثني (من أنتما ... إلخ).

\* ثم يضاف دارس آخر ليبدأ السؤال من قبل جماعة الدارسين بصيغة الجمع على نحو (من أنتم؟ من أين أنتم؟ إلخ). بعد ذلك يبدأ المعلم بتقديم رسوم لفتاة واحدة، ثم فتاتين، ثم ثلاثة فتيات، ويعمل على تقديم التراكيب النحوية السابقة، وفق مجريات الدرس اللغوي على نحو: هي تقول:

- أنا فاطمة.
- أنا من نيجيريا، أنا نيجيرية.
- أنا طالبة.
- أنا جئت من نيجيريا.
- أنا أدرس في معهد اللغة العربية.
- أنا أسكن في داخلية الطالبات.
- أنا جئت للدرس صباحاً.

ثم:

- أنا فاطمة وهي عائشة.

- أنا وهي من نيجيريا.
- أنا وهي نيجيريتان.
- أنا وهي جننا من نيجيريا.
- أنا وهي طالبتان.
- أنا وهي ندرس في معهد اللغة العربية.
- أنا وهي نسكن في داخلية الطالبات.
- أنا وهي جننا للدرس صباحاً.

\* يستمر الدرس على هذا المنوال، حتى يغطي كل القيم المتعلقة بتصريف الأفعال مع الضمائر

المختلفة.

### • الاشتقاق

يتطور الدرس في سبيل إكساب الدارسين القدرة على الاشتقاق كواحد من آليات توسيع القاموس اللغوي للدارس، وذلك في حدوده الدنيا، بحيث يشمل الاشتقاق: الأفعال ومصادرهما، واسم الفاعل، واسم المفعول، واسم المكان فقط، وذلك بتقديم النموذج من قبل الأستاذ، من خلال الأفعال التي درسها أفراد المجموعة سابقاً، على نحو:

اسم المكان	اسم المفعول	اسم الفاعل	المصدر	المستقبل	الفاعل المضارع	الفعل الماضي
مدرسة	مدرّس	مدرّس	تدريس	س / سوف يدرس	يدرس	درّس
مدرسة	مدرّس	دارس	دراسة	س / سوف يدرس	يدرس	درس

كتب	يكتب	س/ سوف	كتابة	كاتب	مكتوب	مكتب/ مكتبة
تكلم	يتكلم	س/ سوف	كلام	متكلم	متكلم به	متكلم
كلم	يكلم	يكلم	تكليم	مكلم	مكلم	
سمع	يسمع	س/ سوف	سماع	سامع	مسموع	مسمع
مشى	يمشي	س/ سوف	مشي	ماشٍ	ممشي إليه	ممشى
أكل	يأكل	س/ سوف	أكل	أكل	مأكول	مأكل
شرب	يشرب	س/ سوف	شراب	شارب	مشروب	مشرب

\* يفرد المعلم وقتاً من زمن الدرس للقيام بهذا العمل كلما طرأ فعل جديد.

\* بعد مرور الوقت يكون الدارس قد تعرف على القواعد الأساسية لنحو اللغة العربية، وذلك من

خلال التدريبات التي يقوم بها داخل حجرة الدراسة، أو التي يطلب منه المعلم القيام بها في المنزل.

\* كما أنه في هذا المرحلة، يقلل تدخل المعلم في سير التدريبات، ويقتصر عمله على إعطاء النموذج، إذ يقع العبء تماماً على الدارسين إلا إذا استجدت قاعدة لغوية جديدة.

### المواقف الاتصالية:

\* يقوم المعلم بتطوير النص بناء على تدرج في المواقف، يبدأ من حجرة النوم مروراً بالحمام إلى المسجد، ثم المطعم، ثم حجرة الدراسة، ثم مكتب المسجل، ومكتب العميد إلى عميد الطلاب، إلى طبيب الجامعة والصيدلية، ثم السوق إلى المكتبة... الخ.

\* يبدأ المعلم في إدخال وإضافة أفعال جديدة يقوم بتصريفها وفق المنظومة السابقة.

\* يجب أن تكون المفردات مرتبطة بالمجال الدلالي للموضوع، الذي يدرّس بحيث تتم الإحاطة بها من قبل الدارسين من كل جوانبها، وذلك بتقديمها في سياقها.

■ على نحو:

### في حجرة الدراسة

○ الأفعال موضوع الدرس:

(دخل/ جلس/ فتح/ سمع/ تكلم) - (فهم/ كتب/ سأل/ حلّ/ قرأ/ سمع/ امتحن)

- تقدم هذه الأفعال ومضاداتها على نحو:

○ المجموعة التي لها مقابلات تضاد:

١. دخل: خرج.

٢. جلس: وقف.

○ المجموعة التي ليس لها مقابلات تضاد:

١. فهم: ما فهم

## ٢. كتب: ما كتب

وذلك للتمييز بين المجموعتين، ولتفادي حدوث تعميم للقاعدة عند الدارس.

\* بعد ذلك يقوم المعلم بتمثيل الحركات الدالة على معنى كل فعل، وبعد أن يتأكد من استيعاب الدارسين لها تجري عملية الاشتقاق اللازمة. يلي ذلك عرض النص - ويكون قد توسع قليلاً - وفق الخطوات السابقة استماعاً وكتابة وقراءةً وكلاماً، بادئاً بضمير المتكلم المفرد في الزمن الماضي.

## ○ الأسماء موضوع الدرس:

(حجرة/ مقعد/ كرسي/ طاولة / كراسة/ كتاب/ قلم/ سبورة/ ممحاة/ طبشورة /حقيبة)

\* في هذه المرحلة يكون بمقدور الدارس خلق مواقف اتصالية مع محيطه الدراسي المكون من معلميه وزملائه والعاملين في إدارات المحيط الدراسي، معتمداً على ما لديه من قدرات نحوية وذخيرة لغوية تتنامى وتتناسب مع مستواه التعليمي، وفق منظومة مضبوطة يمكن التنبؤ بها.

## التقويم ١:

\* يجب أن يراعي التقويم التناسب بين مجموع الأسئلة التي تقيس الكفاية اللغوية إلى الكفاية الاتصالية إلى الكفاية الثقافية.

١ - تم قياس مستوى الطلاب الذين أجريت عليهم هذه التطبيقات وفق المنظومة التقليدية القائمة على قياس كل مهارة على حدة في إطار لجنة مكونة من معلمي المهارة بالصفوف المختلفة، ولقد قصد الباحث ألا يشارك في وضع الأسئلة أو إجراءات الاختبار إلا بصفة مراقب وذلك لضمان عدم التحيز، ورغم الملاحظات على الطريقة التي وضع بها الاختبار إلا أن الدارسين موضوع التجربة وهم بحسب تصنيفهم - المستوى الأول (د) والمستوى الأول (هـ). والذين كانوا أقل درجة من حيث القدرات السابقة، والذين تم تصنيفهم ووضعهم وفق هذا التصنيف بناء على درجاتهم في امتحان تحديد المستوى الذي أجراه الباحث.

\* يمكن قياس وتقويم كل مهارة على حدة، ولكن وفق هذه المنظومة التدريسية يحسن قياس وتقويم كل المهارات في وقت واحد، بحيث يتم امتحان الدارسين أربع مرات جاعلين كل واحدة من المهارات الأربع هدفاً لنا في كل مرة وذلك على النحو التالي:

### مهارة الكتابة

- يملى على الدارس نصاً مختاراً مشتملاً على المفردات التي تمثل مشكلة ما، على نحو:
  - بها أصوات لا توجد في لغة الدارس.
  - بها أصوات تنطق ولا تكتب.
  - بها أل الشمسية وأل القمرية.
  - بها تشديد بمواضع مختلفة.
  - بها همزات قطع ووصل.
- يطلب منه بعد ذلك قراءة النص الذي كتبه قراءةً، يتم من خلالها قياس قدرته على:
  - نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
  - بيان مواضع القطع والوصل.
  - بيان الحركات الإعرابية.
  - بيان الفرق في نطق أل الشمسية وأل القمرية.
  - بيان التضعيف في أصوات المفردات التي بها تشديد.
- يقوم الدارس بعد ذلك بشرح وبيان معاني مفردات النص وتلخيص فكرته تكليماً.
- الإجابة عن أسئلة تؤكد على فهمه لفكرة النص كتابة.
- يتم تغيير محتوى النص لاختبار المهارة الهدف، على أن يتم البدء بها ثم إلحاقها ببقية المهارات وفق الخطوات الإجرائية السابقة، وهكذا دواليك إلى أن يتم اختبار جميع المهارات وفق هذه المنظومة، وتتيح هذه الطريقة في القياس الآتي:
  - تعدد مصادر اختبارات القياس والتقويم، بتعدد القائمين على أمر تدريس المهارات الأربع وقياسها.

- تقليل السلبيات التي تصاحب الاختبارات من حيث عدم الصدق وعدم الموضوعية.
  - ضمان عدم بروز ذاتية المعلم في محصلة درجات الدارس، حيث يمكن حساب المتوسط بقسمة مجموع الدرجات التي تحصل عليها في المهارة الواحدة - في كل مرحلة من مراحل قياس المهارة الهدف - على أربع.
  - اختبار الدارس في موضوعات مختلفة.
  - تكرر قياس المهارة الواحدة أربع مرات.
- أهم سمات هذا التطبيق: يتميز هذا التطبيق بالأتي:

١. البناء الهرمي للنص.
٢. يمكن التنبؤ بخطواته التطبيقية من حيث المحتوى مثال: الجملة: استيقظ الطالب من النوم. يمكن التنبؤ بأن الحدث الذي يليها تعبر عن الجملة: ذهب الطالب للحمام.
٣. يبدأ من السهل متدرجاً به إلى المعقد.
٤. يبدأ بالقيم الثقافية المشتركة.
٥. يعالج بالوصف - في المستويات الدنيا من التعلم اللغوي - أحداثاً روتينية.
٦. يُعَلِّم اللغة أولاً متجنباً محتواها الثقافي إلى حين.
٧. يعالج - بدايةً - أحداثاً لغوية يستطيع الطالب أن يعبر عنها بلغته الأم بكل سهولة ويسر.
٨. الجديد فيه السياق اللغوي وليس المحتوى.
٩. يعتمد على نظرية الثابت والمتحول لضمان تدريس قاعدة لغوية واحدة في كل مرحلة.
١٠. يؤمن على فكرة ديمقراطية التعلم وتقليل سيطرة المعلم على الموقف التعليمي.
١١. يؤمن مقداراً وافراً من التغذية الراجعة.
١٢. يعمل على السيطرة على معدلي الصحة والطلاقة اللغوية بما يتبعه من إجراءات، حيث تضبط الأولى برفع درجة الكفاية اللغوية، بينما تضبط الثانية من خلال الأنشطة الصفية المكثفة.

١٣. يضبط إلى حدٍ ما من عملية قياس وتقويم ما اكتسبه الدارس من مهارات.

### المصادر والمراجع

- ١- عبد المنعم حسن الملك عثمان، نموذج تطبيقي في تدريس مهارات اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية وفق النظرية التكاملية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية بالسودان.
- ٢- صلاح الدين عبدالمجيد العربي، تعليم اللغات الحية وتعليمها، لبنان، مكتبة لبنان، ط أولى ١٩٨١م.
- ٣- محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - إعداد - تحليله - تقويمه. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٣م.
- ٤- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، مطبوعات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد ١٩٨٨م، العدد ١٢٦.
- ٥- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الأردن - عمان، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط أولى، ٢٠٠٠م.
- ٦- هامرلي هكتر - ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، النظرية التكاملية في تدريس اللغات، الرياض - جامعة الملك سعود، ١٩٩٤م.
- ٧- هـ. دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة - ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعيد بن عبد الله الشمري - الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.
- ٨- جاسم علي جاسم، في طرق تعليم اللغة العربية للأجانب، كوالا لمبور، إيه إيس نوردين، ٢٠٠١م.

## الفصل السابع

صعوبات تعلم اللغات بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم اللغة

الثانية: اللغة العربية نموذجاً

للباحث/ عبد المنعم حسن الملك عثمان

\* بحث محكم نشر في مجلة الدراسات اللغوية، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة

العربية، مجلد العددين ٣٦/٣٧، يوليو ٢٠٠٩.

## تمهيد

عند الحديث عن صعوبات تعلم اللغات، لا بد لنا من التمييز بين هذه الصعوبات من حيث إتها صعوبات متعلقة بمظاهر تعلم اللغة لدى الأطفال، في مقابل صعوبات متعلقة بمظاهر تعلمها لدى الناضجين، وأنها صعوبات متعلقة بتعلمها لدى ذوي الحاجات الخاصة، في مقابل صعوبات تعلمها لدى الأسوياء، كما أنّ هناك صعوبات تتعلق بطبيعة ومحتوى مادة التعلم مقارنة بطبيعة ذكاء الفرد - الذكاء الرياضي في مقابل الذكاء اللغوي، وصعوبات تربوية تتعلق بمستوى تأهيل وتدريب معلمي اللغات، وبطرائق التدريس وأساليب التقويم الخاصة بها، وصعوبات تتعلق بتعلم اللغة الفصحى في مقابل المستوى الدارج منها، ولكننا معنيين وبحسب مخطط هذه الدراسة بصعوبات التعلم المتعلقة باللغة الهدف أو اللغة الثانية لدى دارسيها من الناطقين بغيرها.

## تعريف صعوبات التعلم

يتناول (أنور مُجَّد الشرقاوي)<sup>١</sup> موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities بقوله: إنه من الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في مجال علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بما بوجه خاص مع منتصف الستينات وبداية السبعينات، وامتد البحث في هذا الموضوع إلى عدة فروع أخرى من العلم، مثل: الطب النفسي والعصبي، والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية، ومجال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ما كان يشار إليهم منذ فترة قريبة بذوي الإعاقات الخاصة.

---

١- أنور مُجَّد الشرقاوي، صعوبات التعلم، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات: الإنترنت.

ويورد (ألبرت إينشتاين Albert Einstein) "عالم الرياضيات المشهور كنموذج للذين عانوا من بعض هذه الصعوبات في طفولتهم وما بعدها بعدة سنوات، فلم يبدأ "إينشتاين" الكلام حتى سن الثالثة من عمره، كما كان يجد صعوبة في تكوين الجمل حتى سن السابعة، وأن أداءه المدرسي بوجه عام كان دون المستوى المطلوب في مثل عمره، فلم يظهر أي تفوق في الحساب، ولم تظهر لديه أي قدرات خاصة في أي من موضوعات الدراسة، بل كان يجد صعوبة واضحة في دراسة اللغات الأجنبية وتنبأ له أحد المدرسين بعدم التفوق في الدراسة. وامتدت صعوبات اللغة عند إينشتاين حتى مرحلة متأخرة من العمر، كما كان يعاني من صعوبة الكتابة والتعبير. أما بالنسبة للمهارات المعرفية فقد كان يجد صعوبة في عملية التفكير، وخاصة فيما يتصل بالتعبير عن الأفكار، ولم يكن إينشتاين وحده الذي كان من ذوي صعوبات التعلم، سواء في تعلم بعض المواد الدراسية، أو في أداء بعض العمليات المعرفية التي تتصل بالجانب النمائي لهذه العمليات.

### مصطلح صعوبات التعلم: Learning Disabilities

يرى الشرفاوي أن مصطلح صعوبات التعلم يتم تعريفه من جانبين:

**الجانب الأول:** يتعلق بالوصف الدقيق لجميع أشكال السلوك الذي يتصل بهذا المصطلح،

ويعتمد هذا الوصف الدقيق والشامل على مظاهر مشكلة الصعوبة، كما ينظر إليها جميع المهتمين والمتخصصين في جميع المجالات المرتبطة بمشكلات وأعراض صعوبات التعلم.

**الجانب الثاني:** يتعلق بتحديد جميع مظاهر وأشكال السلوك السابق الإشارة إليه في الجانب

الأول في مصطلحات سلوكية محددة يمكن قياسها بدقة وشمول، وخاصة ما يتصل بالسلوك الفعلي الذي يمارسه صاحب الصعوبة في لحظات ومواقف معينة ومحددة أثناء مواقف التعلم، والتأكد من عدد مرات وأوقات حدوثها مما يجعلنا نطلق على مظاهر هذا السلوك "سلوك صعوبة التعلم Learning disability"

Behavior، وكما هو شائع ومعروف بين المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة، ومنها: مجال علم النفس، قد يوجد اختلاف بين المهتمين بموضوع صعوبات التعلم سواء من الأكاديميين أو من المهنيين حول التعريف الدقيق والشامل لهذا المصطلح، وقد يرجع هذا الاختلاف جزئياً إلى عدم الاتفاق حول بعض الأسس النظرية الأساسية المكونة للمصطلح، مثل: دور الجهاز العصبي المركزي في صعوبات التعلم. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى التغيرات الكثيرة التي تطرأ على تعريف المصطلح نتيجة المراجعات المستمرة لماهية المصطلح، وخاصة ما يتعلق بالتعريفات التي تتعامل بها المؤسسات والهيئات الحكومية المهتمة بالأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات والمشكلات السلوكية والنفسية الناشئة عنها، وقد أشار "باتمان وهارنج Bateman & Clements Haring, 1969" في التقرير الذي صدر عن قسم الصحة العامة بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن هناك عدة تفسيرات لهذا المصطلح ظهرت نتيجة الآراء والتوجهات المتباينة لمختلف المهنيين والمؤسسات المهتمة بهذه المشكلة، وخلال هذه الفترة التي تعددت فيها هذه التوجهات، لم تستقر الآراء حول تعريف واحد شامل للخصائص التي يتضمنها هذا المصطلح، وكانت محاور هذه الاختلافات تتعلق بتوجيه التعريف نحو نموذج تشخيصي معين للصعوبات، أو إلى اعتبار أن صعوبات التعلم تشتمل على تصنيفات فرعية، تتضمن: التأخر الدراسي Retardation، والتربية الخاصة Special education، والقصور العصبي Neurological Impairment، لمتغير مميز أو لسبب آخر، أو أن هذا المصطلح يتضمن أو يعني جميع الخصائص التي تتضمنها المحاور السابقة.

ويتحدث المختصون بمجالات تعلم اللغات الهدف بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة عن صعوبات تواجه الدارسين الناطقين بغيرها، تتعلق بتأثيرات الخبرات السابقة المرتبطة ببيئة الدارس بصفة عامة، وبخصائص لغته الأم بصفة خاصة وبالضج، فتزد مصطلحات على نحو الثقافة والانغماس والتداخل والتعميم وفرط التعميم والتحجر والفترة الحرجة. وستحاول هذه الدراسة تناول المظاهر المرتبطة بهذه التعريفات، بالقدر الذي يفيد القائمين على أمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دون الإحاطة بها، وذلك لأن كل محور منها يمكن أن يكون مجالاً لدراسة قائمة بذاتها.

## دور البيئة واللغة الأم في تشكيل الشخصية وأنماط التفكير

يعرف المختصون البيئة بأنها: "هي كلّ العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الفرد منذ لحظة الإخصاب، وتشمل العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية، وتؤثر على الفرد قبل الولادة وبعدها، والتي لها دور إيجابي في تشكيل شخصية الفرد، وفي تعيين أنماط سلوكه، لمجاهاة مواقف الحياة، ومن الصفات الخالصة التي لا دور فيها لعامل الوراثة: المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية والتعاليم الدينية والعادات والتقاليد<sup>١</sup>". ويفرق ذات المصدر بين البيئة والوراثة، باعتبار أنّ الوراثة يقصد بها تلك الصفات الوراثية الخالصة التي تنتقل إلى الفرد من آباءه وأجداده، بينما البيئة هي الوسط الذي ينمو فيه الطفل، ومن ثمّ ينمي فيه استعداداته الفطرية الموروثة، والتي تتأثر بعناصر وظروف الوسط البيئي المحيط بها، على نحو عاملي الذكاء والتحصيل، مبيناً ما توصل إليه الباحثون من حقيقة أنّ التطابق الجيني أو الوراثي عند التوائم المتطابقة يتأثر باختلاف عامل البيئة، فإذا حدث أن تربى توأمان متطابقان كلٌّ واحدٍ منهما في بيئة مختلفة فإنّ أثر البيئة يكون واضحاً على سمتيهما الشخصية بحيث يكون لكلّ واحدٍ منهما سمته الشخصية الخاصة.

### أثر السمات المكتسبة من البيئة على تعلم اللغة الهدف

يمكن أن تفيد دراسة أثر البيئة على مستوى تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية لدى المجموعات السكانية - وليست العرقية - من خلال دراسة أثر طبيعة ومواصفات البيئة التي نشأوا بها، على مستوى ونوع ذكائهم ومدى تحصيلهم اللغوي - على نحو دراسة بيئة (فطاني) بجنوب تايلاند، وأثرها على مستوى تحصيلهم للغة العربية مقارنة بالدارسين القادمين من بانكوك\* - في معرفة جانب من أسباب صعوبات التعلم لدى أفراد هذه المجموعات.

١ - عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٣، ص ٦٣.

كما أنّ أثر بيئة التعلم يكون واضحاً على مستوى تحصيل اللغة الهدف بصورةٍ بيّنةٍ، إذ يمكن ملاحظة الفرق بين من تعلم اللغة في بيئتها، وبين من تعلمها في بيئة أجنبية من حيث قدرة الأول على نطق الأصوات، ومن حيث كم المفردات المكتسبة لديه، ومن حيث قدرته على التواصل باللغة الهدف، على الرغم من أنّ المؤشر على ارتفاع معدّل القدرة النحوية قد يكون لصالح من تلقى اللغة الأجنبية - في غير بيئتها - باعتبار أنه لا يتلقى غير اللغة الفصحى، إذ يغيب عنه مجتمع اللغة، في حين يتلقى دارس اللغة الثانية مستوىً أدنى من اللغة الهدف خلال تواصله مع مجتمعها\*.

ومن أكثر العوامل البيئية المؤثرة على تعلم اللغة ما يعرف اصطلاحاً لدى المختصين بالتكثيف الذي يصفه عزيز سمارة بأنه: "الوصول إلى حالة من التوازن بين ما يدركه الطفل، وبين ما يحتويه فكره من إدراكات، وأنّ مصطلح التكثيف يعني التمثيل والمواءمة والتنظيم معاً، وأنّ أوضح الأمثلة على ذلك: حين يقلد الطفل سلوك والديه، وهو في هذا الحال يحاول أن يدرك سلوك الآخرين بدقةٍ متناهيةٍ ويغير من سلوكه الخاص ليتوافق مع سلوكهم<sup>١</sup>."

والتكثيف لدى الناضجين يعني التواءم مع بيئة اللغة الهدف والانغماس فيها بالقدر الذي يجعل من الدارس قادراً على تلقي اللغة وثقافتها بمرونة وإقبال يؤهلانه للاقتراب من مستوى كفايات المتحدثين بها، ويشترط علماء اللغة التطبيقيين شروطاً لحدوث هذا التكيف منها المثاقفة والتشاقف، ويورد (علي تعوينات) تفسيراً لمصطلح المثاقفة قائلاً: "وفي هذا الصدد يرى رالف لينتون (R. Linton, 1965): أن

\*يعاني الدارسون القادمون من بلاد الفطاني صعوبات في مدى تحصيلهم للغة العربية لا تخفى على من يقوم بأمر تعليمهم اللغة العربية مقارنةً بالقادمين من بانكوك ولعلّ هذا الأمر يعود بصورة ما إلى أثر بيئتهم على أنماط تفكيرهم واستراتيجيات تعلمهم .

\*سيتم التطرق لهذا الموضوع بتفصيلٍ عند تناول الفروق في الصعوبات ما بين تعلم اللغة بوصفها لغةً أجنبيةً ما بين تعلمها بوصفها لغةً ثانيةً.

"فرداً ما يعيش في مجتمع ذي ثقافةٍ مستقرةٍ نسبياً، يرى شخصيته في صيرورة متكاملة ومنسجمة كلما كبر وتقدم في السن. فالفرد الذي يجد نفسه في هذه الحالة يكون سعيداً أكثر من ذلك الذي يرى نفسه مرغماً على ملاحظة نماذج من السلوكيات الظاهرية - الجديدة - التي تتباين مع الأنظمة القيمية الموافقة، التي نشأ عليها من خلال خبراته الأولى، ونتيجة هذا التباين تتضح أكثر عند أولئك الأفراد الذين بدأوا حياتهم في إطار ثقافة معينة ثم حاولوا التكيف فيما بعد مع ثقافة جديدة، ففي هذه الشروط الثقافية، قد يتمكن الفرد من التعلم كيف يتصرف أو حتى يفكر في إطار الثقافة الجديدة، إلا أن ما يصعب عليه تعلمه هو أن يشعر ضمنها بما يشعر به في ثقافته الأصلية، فكلما وجد نفسه أمام قرار ينبغي أن يتخذه، إلا ويكتشف أنه يعوزه نظام المرجعية الثابت، كما تغيب عنه الموجهات التي تكون عند الفرد الأصل في هذه الثقافة<sup>١</sup>.

وحول أثر البيئة في زيادة معدّل مشكلات وصعوبات تعلم اللغة يورد أنور مُجّد الشرقاوي أنه: "قد تبين من نتائج تقارير البحوث والدراسات الدولية التي نشرتها الأكاديمية الدولية للبحث في صعوبات التعلم أن المشكلة تتزايد في حالة وجود بيئات وثقافات وقيم وعادات مختلفة داخل المدرسة الواحدة وخاصة الصعوبات التي تتصل بتعدد لغات تلاميذ هذه المدارس ذات الثقافات والبيئات الاجتماعية واللغات المختلفة، وتزداد حدة المشكلة حينما يكون لدى الطالب صعوبة خاصة سواء كانت أكاديمية أو نمائية"<sup>٢</sup>.

١ - علي تعوينات ، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني ، من التعليم الأساسي ، في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية ، (دراسة ميدانية مقارنة) ، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات . : الإنترنت . موقع [www.uqu.edu.sa/majalat/shariaramag](http://www.uqu.edu.sa/majalat/shariaramag) . ص ١٠ .

٢ - أنور مُجّد الشرقاوي، صعوبات التعلم الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع أطفال الخليج ذوي الصعوبات الخاصة .

ويرى فيجوتسكي (Vigotsky): "أَنَّ هناك تبادلاً ما بين العوامل المعرفية والنضج الاجتماعي - لدى الدارس - وما بين عملية تعلم اللغة ذاتها: "إِنَّ العوامل المعرفية والنضج لا تؤثر فقط في اكتساب اللغة، ولكن عملية اكتساب اللغة ذاتها يمكن أن تؤثر بدورها في تنمية المهارة المعرفية والاجتماعية، فاللغة بالنسبة لمكتسبها تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية واللغوية التي ولد فيها والنماذج اللغوية المتاحة له<sup>١</sup>.

إذن هناك دور واضح للبيئة وللغة الأم في تشكيل ثقافة ونمط شخصية الدارس - قيمه واتجاهاته ودوافعه - وكذا نمط تفكيره، وبالتالي استراتيجيات تعلمه، وهو أحد العوامل المؤثرة في عملية تعلم اللغة الثانية، والتي من خلالها الوقوف عليها، يمكن تحديد جانبٍ من الصعوبات والمشكلات التي تقابل عملية تعلم اللغة العربية عند دارسيها.

وقد لاحظ الباحث أنَّ أنماطاً من الدارسين - مقارنة بغيرهم - تكاد تكون صعوبات تعلم اللغة العربية لديهم قليلة ومحصورة في جوانب يمكن استقراؤها ومعالجتها، ومن هذه النماذج:

- الدارسون الذين يحفظون القرآن الكريم.

- الدارسون الذين تلقوا جانباً من المعرفة بالثقافة الإسلامية والعربية، وحفظوا قليلاً من القرآن.

- الدارسون الذين تشكل العربية جزءاً لا بأس به من المحتوى القاموسي للغاتهم الأم، على نحو الذين يتكلمون (السواحيلية).

- الدارسون الذين لثقافتهم ولغتهم ارتباط بالثقافة الإسلامية، على نحو الناطقين بلغة (الهوسا).

١ - مُجَّد الترتوري ، mohammadtartoury@hotmail.com، النمو اللغوي عند طفل الروضة، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، موقع <http://www.horooof.com>.

- الدارسون الذين سبقتم لهم دراسة لغة من اللغات الحية- الإنجليزية أو الفرنسية - داخل صفوف مدرسية.

- الدارسون الذين يتكلمون اللغات السابقة - الإنجليزية والفرنسية - لغةً أمًا.

ويمكن ملاحظة الأثر القوي للتعلم النظامي القبلي للغة الثانية - غير العربية - على مستوى تحصيل هذه العينة من الدارسين للغة العربية، من حيث أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم التي تقوم على المقابلة والمقارنة ما بين اللغتين - الثانية والثالثة - اللغة الهدف - من حيث المحتوى الثقافي والقاموسي والتركيبي، ثم إنّ اللغة الإنجليزية أو الفرنسية - نفسها أحياناً تكون واسطة لتفسير ما غمض وما صعب شرحه باللغة الهدف، ثم إنّ معلم اللغة غالباً ما يكون محيطاً بصفات اللغة الإنجليزية أو الفرنسية، مما يساعده على إدراك الاختلافات وتذليل الصعوبات عند تعليم اللغة العربية.

وقد آمنّ العلماء المختصون على حقيقة أنّ تعلم لغة ثانية يغير من نمط شخصية وأساليب تفكير الفرد - بشقيه السالب والموجب - حتى أنّ دراسات مختلفة ومتعددة الآن تسعى لبيان أثر تعليم اللغة الإنجليزية على المكون الثقافي، وعلى نمط التفكير لدى أطفال المدارس العربية، ومن ثمّ على مستوى تحصيلهم اللغة العربية، ومن ذلك دراسة نجاة عبد العزيز المطوع، التي ترى: "أن كثيراً من دول العالم بدأ يتجاوزها اتجاهان بينهما تعارض إلى حد كبير. يتمثل الاتجاه الأول: في ضرورة الأخذ بمظاهر التقدم الحضاري، وما يشتمل عليه من تعليم أفراد المجتمع لغة أجنبية أو أكثر، لاقتناعها بأن الانغلاق عن العالم غير مجد في ظل العولمة (Globalization)، وأن تعلم الفرد لغة أخرى بجانب لغته الأصلية، هو السبيل الأمثل لتوسيع مداركه وإثراء تجاربه. أما الاتجاه الثاني فإنه يرى: أن تدريس لغة أجنبية في التعليم العام، خاصة في المرحلة الأساسية، سيؤدي إلى تفتيت الثقافة والهوية القومية والمتمثلة في اللغة الأم، ويؤكد هذا

الاتجاه أن اللغة الأجنبية لا تدرس من فراغ، فهي ليست مفردات وتراكيب نحوية فحسب، وإنما هي وعاء لثقافات وعادات وقيم الناطقين بها، وما يترتب على ذلك من تأثير على وجدان المتعلم<sup>١</sup>.

ومن ضمن الحجج التي استند إليها دعاء عدم تدريس اللغة الإنجليزية للأطفال العرب والتي

ساقتها الباحثة:

● "أنّ تعليم اللغة الإنجليزية في الصفوف الأولى ربما يكون له تأثيره السلبي على النسق الحركي البصري للطفل، مما يشكل صعوبة في الكتابة للغتين، كل منهما تكتب في اتجاه معاكس للأخرى، فقد لوحظ في تجربة إدخال الإنجليزية في كل من دولة الإمارات العربية المتحدة ودولة الكويت، أن الطفل يحاول أن يكتب اللغة باتجاه معاكس لتأثير تعلم اللغة الإنجليزية على يد الطفل، ومن الأمثلة كتابة الفتحة من الشمال إلى اليمين، وكذلك قراءة بعض الأرقام العربية مثلاً (٦٦ - ٦٥) هكذا: (٦٥ - ٦٦)، أضف إلى ذلك كتابة الأرقام معكوسة، مثل: (٣ - ٤)، (٤ - ٣)، (٣ - ٤)، (٩)، (٦)، (٦ - ٢) ... الخ. فإذا كان الارتباك موجوداً لدى الطفل في الأصل، فإن إدخال الإنجليزية سوف يزيد منه.

● إن اللغات الأجنبية لا تعمل بنفس الوحدات اللغوية وعناصرها التي تحملها اللغة العربية من الناحية الصوتية والنحوية والدلالية، فهذا التباين قد يؤثر سلباً على اللغة الأم، فعلى سبيل المثال، إذا قورنت العربية بالإنجليزية من حيث التراكيب اللغوية فإننا نلاحظ أن عناصر الجملة الإنجليزية، تفهم من خلال النظام الداخلي المنظم للجملة، ومن خلال ترتيب تلك الوحدات اللغوية، فيمكن فهم الجملة الإنجليزية: The boy bought a gift to his mother ، من خلال ترتيب وحداتها اللغوية بشكل منسق، يعطي للجملة معنى

١ - نجاة عبد العزيز المطوع، تأثير اللغة الأجنبية على اللغة الأم، الشبكة العنكبوتية للمعلومات، موقع

هو نتاج هذا النظام الداخلي اللغوي. أما بالنسبة للغة العربية فيمكن أن تستخدم ذات الجملة بعدة أشكال على النحو التالي:

\* اشترى الولد هدية لأمه.

\* اشترى هدية لأمه.

\* اشترى لأمه هدية.

\* ولأمه اشترى هدية.

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أنّ النظام السطحي للجملة العربية يخضع لاعتبارات تنظيمية عدة، تتعلق بنهايات الكلمات، وهذا بدوره يختلف عن الجملة الإنجليزية التي تعتمد على ترتيب المفردات والوحدات ترتيباً أفقياً.

● تدعو بعض الدراسات المختصة إلى تدريس اللغة عبر ثقافة اللغة المستهدفة، وثقافة الناطقين بها، إلا أن تدريس الصغار اللغة بهذا المضمون الثقافي له مخاطره، لما يترتب عليه من اهتزاز ثقة الطفل بثقافته ولغته، وجعله يتعاطف مع اللغة الأجنبية وثقافتها، وربما يؤثر ذلك على ولائه لدينه ولغته الأم وثقافته<sup>١</sup>.

إذن هناك اتفاق على وجود تأثيرات لاكتساب اللغة الأم على نمط ثقافة وشخصية الدارس، وهي تأثيرات تؤدي دوراً ما في تشكيل بعض الصعوبات أمام تعلم لغة ثانية، كما يشكل تعلم لغة ثانية بصورة متوازية مع تعلم معيارية اللغة الأم لدى الأطفال، تأثيرات تؤدي إلى حدوث صعوبات أخرى في نمط ثقافة وطريقة تفكير هؤلاء الأطفال.

ويشير (هـ. دوجلاس براون) - في الفصل الأول من كتابه (مبادئ تعلم وتعليم اللغة<sup>١</sup>) عن اللغة Language، والتعلم Learning، والتعليم Teaching - إلى: أن المرء عندما يبذل جهداً ليتعلم لغة ثانية فإنه سيخرج إلى ثقافة جديدة، (a new culture) وطريقة جديدة في التفكير والمشاعر وأسلوب الحياة، وسوف تتأثر شخصيته بهذا التحول، ويقرُّ براون بأن هذه العملية التعليمية عملية معقدة تدخل فيها عوامل كثيرة يصعب إحصاؤها، ويسرد طائفة من الأسئلة المهمة بين يدي بحثه، تتعلق بأنواع الاستراتيجيات والأساليب التي يستعملها المتعلم، والجوانب العقلية والنفسية والجسمية التي تساهم في تحقيق النجاح في التعلم اللغوي<sup>٢</sup>.

ولتأكيد دور المحتوى الثقافي في تعلم اللغة الهدف يقول علي تعوينات<sup>٣</sup>: "إن النفاذ إلى ثقافة ما، يتطلب بالضرورة التحكم في اللغة المطابقة لها. لكن بعد أن تأمل (فيرنيتش 1973 Weinreich) في العلاقة بين: اللغة أو الثقافة، صرَّح قائلاً: "لو أن التواصل قد حُصر في حدود الطوائف اللغوية فسيكون في الإنسانية عدد من الثقافات المتنوعة، الذي يماثل عدد اللغات. وهذا الأمر غير منطقي، فوجود التشابهات الثقافية المدهشة بين أقطار ذات لغات مختلفة اختلافاً كبيراً لدليل على أن التواصل يمكن، بل ويجب أن يحدث بحيث يتعدى الحدود اللغوية". وحسب فيرنيتش دائماً فالثقافة لا تحدد بالضرورة اللغة نظراً لكون التشابه الثقافي يمكن أن يتأقلم بالتنوع اللغوي، كما أشار لبعض المؤشرات الثقافية التي يرى الباحث أنها يمكن أن تكون مؤثرة في تعلم اللغة الثانية:

- كأن تكون اللغات التي تلتقي في نفس الثقافة تنتمي إلى نفس العائلة اللغوية مثلاً.

١- هـ دوجلاس براون، المرجع السابق.

٢- محمد يحيى الخراط، عرض كتاب: مبادئ تعلم وتعليم اللغة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، (Internet) الموقع العربي العملاق .

٣- صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني: من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية، (دراسة ميدانية مقارنة)، المرجع السابق، الشبكة العنكبوتية . موقع مقهى العربية.

- أو أن اللغة الأولى واللغة الثانية قد تعايشتا دون صراع أو رفض أو نبذ، أو أن تكون الثقافة التي تلتقي فيها لغتان أو أكثر، أكثر ثراءً وأوسع أفقاً، بحيث يطمح متحدثو هاتين اللغتين إلى تشرب هذه الثقافة دون أية عقدة أو شعور بالنقص.
- والشرط الثالث الذي يمكن إضافته يكمن في عدم تصارع العقيدة مع أي من اللغات المتواجدة في نفس الثقافة التي تحتوي هذه العقيدة. هذه الشروط تنطبق على كل من العربية والبربرية، بصفة الأولى: لغة العقيدة (لكن الثقاف قد كوّن مشكلات أدت إلى التراجع عن قبول العربية من قبل الناطقين بالبربرية، خاصة الحاملين للثقافة الفرنسية، والفقراء إلى الدين واللغة العربية)<sup>١</sup>.

### التفسير النظري لصعوبات التعلم الناشئة عن تأثيرات اللغة الأم

تبرز دراسة لوعد العسكري<sup>٢</sup> بعض النظريات والآراء التي تناولت قضية صعوبات تعلم اللغة الناشئة عن تأثير اللغة الأم، حيث يرى بعضها تطابقاً بين عمليتي اكتساب وتعلم اللغتين الأولى والثانية، بينما ينفي الآخر وجود أي تأثير، وتؤكد الباحثة على حقيقة عدم التماثل والتطابق مستعرضة هذه الآراء والنظريات على النحو التالي<sup>٣</sup>:

أولاً: نظرية التطابق: يرى أصحاب هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان أصلاً، وأنه ليس هناك أي تأثير للغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية، وأن أتباع هذه

١- علي تعوينات، المرجع السابق، ص ١٢.

٢- وعد العسكري، تعلم اللغات الأجنبية، الحوار المتمدن - العدد: ٢١٩٧ - ٢٠٠٨ / ٢ / ٢٠، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع:

. <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435>

٣- نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص ٧٦ - ٧٧.

النظرية يساؤون بين اكتساب الإنسان للغة الأم وتعلمه اللغة الأجنبية، وهذا الرأي تنقصه الدقة العلمية<sup>١</sup>، لأنّ هناك فرقاً كبيراً من الناحية النفسية واللغوية بين الطالب البالغ والطالب غير البالغ، وبين اللغة التي يتحدثها المجتمع الذي ينتمي إليه متعلم اللغة، واللغة التي هي غريبة عليه في أنظمتها وفي محتواها.

وتعتبر وعد العسكري<sup>٢</sup> الرأي القائل بوجود تأثيرات هو الرأي الأقرب إلى الصواب، وأنه أكثر قبولاً لدى كثير من الباحثين الذين أسهموا في وضع إطار التحليل اللغوي المقارن، إذ ثبت أنّ هناك تأثيراً سلبياً للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية، يتضح في جملة من الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الأجنبية من الكبار أو الراشدين.

ثانياً: نظرية التباين اللغوي أو التقابل اللغوي: ظهرت هذه النظرية إلى الواقع رداً على النظرية السابقة إذ ترى أن اكتساب اللغة الأجنبية أو الثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط اللغوية الخاصة باللغة الأم، وأن التراكيب اللغوية التي تشبه التراكيب الموجودة في اللغة الأم، يمكن تعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية: (النقل الإيجابي Positive Transfer)، أما التراكيب الأخرى: فإنها تشكل عقبة في طريق تعلم اللغة الأجنبية، وتسمى: (النقل السلبي Transfor Negative) وهي تسبب حدوث الأخطاء في تعلم اللغة الأجنبية، نتيجة التداخل بين اللغتين.

وقد سادت هذه النظرية تعليم اللغات الأجنبية منذ ظهورها في القرن الماضي، وعدت منهجاً من مناهج الدراسة والتحليل اللغوي القائم على أساس (علم اللغة التقابلي)، وقد وضع (لادو Lado) أول عملية للتقابل اللغوي بين الإنكليزية بوصفها اللغة المتعلمة والأسبانية بوصفها اللغة الأم، وقد بنى نظريته هذه على الفروض الآتية:

١- وعد العسكري، المرجع السابق.

٢- وعد العسكري، المرجع السابق.

أ - مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الأجنبية يكمن في الموازنة بين اللغة الأم واللغة المتعلمة أو الأجنبية، أي أن الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الأجنبية تنتج من عملية التداخل بين اللغة الأم واللغة المتعلمة.

ب - إن أكثر المواد التعليمية فعالية هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغة المراد تعلمها، أي يمكن تقليل أثر التداخل بين اللغتين عند تقديم المادة العلمية بالإفادة من علم اللغة التقابلي.

ج - يمكن التنبؤ بالصعوبات في تعلم اللغة الأجنبية بالإفادة من الدراسات التقابلية، ويكون المدرس الذي يقف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المتعلمة أو الأجنبية أدري بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها الطالب، وأقدر على مواجهتها واتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها.

ثالثاً: نظرية تحليل الأخطاء: في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي ظهر اتجاه مضاد لنظرية التباين اللغوي، وأنصار هذا الاتجاه يرون أن الأخطاء التي يقع فيها الدارسون لا تكون دائماً نتيجة الفروق بين اللغة الأجنبية واللغة الأم أي لغة الدارس الأصلية، لأن ما يتنبأ به التقابل اللغوي هو مجرد تنبؤ، وأن الأخطاء المتنبأ بها يجب أن تقوم ويبرهن عليها بالعمل الميداني، الذي هو منوط بدراسة أخطاء الدارسين الفعلية، وقد أظهرت التجارب أن في مقدور التقابل اللغوي أن يتنبأ بنحو (٥٠ - ٦٠%) من الأخطاء الحقيقية، التي منها ما يحدث بسبب وجود عوامل غير لغوية، مثل: طريقة التدريس، وصلاحية المواد التدريسية، وطبيعة اللغة المتعلمة، وأهداف الطلاب وسنهم<sup>١</sup>.

---

١ - وعد العسكري، المرجع نفسه.

### التقابل اللغوي والاختبارات: المفهوم والمصطلح

تقدم وعد العسكري<sup>١</sup> وصفاً لمعنى مصطلح التقابل بقولها: "يقصد بالتقابل اللغوي، أو التحليل التقابلي: إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبيناً عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون لدى تعلمهم لغة أجنبية، وهذا بالتالي يساعد في عدة أمور، منها: تأليف الكتب والمواد التعليمية المناسبة، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة أيضاً، وغير ذلك من المجالات العملية التعليمية.

ويعتبر هذا الاتجاه في الدراسات اللغوية امتداداً للحركة الرائدة التي قادها (روبرت لادو) عندما أصدر كتابه: "اللغة عبر الثقافات Linguistics Across CultureS"، وفيه يقدم منهجاً للدراسات التقابلية بين لغتين، مبيناً كيفية الاستفادة منها في تعليم إحداها. كان هذا في الخمسينات من القرن العشرين، وكان يمثل شكلاً عملياً من أشكال الاستفادة من نتائج اللغويات في تعليم اللغات.

وتستند العسكري إلى (لادو) في إبراز فائدة الدراسات التقابلية من حيث قوله: "إن التجارب العملية أثبتت أن المواد الدراسية التي تم إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الأم واللغة الهدف أدت إلى نتائج إيجابية وفعّالة في تسهيل تناول اللغة الهدف، وفي أقصر مدة ممكنة، ومن الممكن إجراء الدراسات التقابلية على عدة مستويات منها: المستوى الصوتي والنحوي والتركيب والصرفي والدلالي والثقافي<sup>٢</sup>.

وتسمي الباحثة هذا النوع من التحليل بالتحليل القبلي Pre-analysis، إذ يقدم تصوراً افتراضياً للصعوبات التي يحتمل أن تواجه الطلاب عند تعلم اللغة، وتتم هذه الدراسات بالمقابلة بين لغتين أو أكثر، سواء أكانت تنتمي لأسرة لغوية واحدة أو لأسر لغوية مختلفة، وتنطلق معظم هذه الدراسات من

١- المرجع نفسه.

٢ - وعد العسكري، المرجع نفسه.

تصور مؤداه أنه كلما تقارب النظام اللغوي بين لغتين كلما كانت الصعوبات أقل حدة. مشيرةً إلى سبق الجامعات الأجنبية زميلاتها العربية في هذا الأمر. إذ - بحسب الباحثة - أجريت فيها دراسات تقابلية كثيرة لبيان العلاقة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، وذلك لسبب رئيس مؤداه أن الجامعات الأجنبية قد سبقت الجامعات العربية في إنشاء أقسام للغة العربية، ينتظم فيها طلاب غير عرب، مما استلزم إجراء دراسات تقابلية، يسهم الباحثون فيها في تسهيل تعليم العربية في هذه البلاد الأجنبية<sup>١</sup>.

### أثر المكون النفسي في تشكيل صعوبات تعلم اللغة الثانية

يعرف عزيزة سمارة وآخرون<sup>٢</sup> بعض السمات النفسية المؤثرة في التعلم على النحو التالي:

- الحاجة Need: يعني هذا المصطلح: شعور المرء بأنه ينقصه شيء أو يلزمه شيء، والحاجات منها الأولية ومنها الثانوية، والحاجات الأولية: هي الحاجات الضرورية للبقاء كالحاجة للطعام أو الشراب، أما الحاجات الثانوية: فأشباعها ضروري للنمو السوي، وتساعد الفرد على التكيف الأفضل، ومنها: الحاجة للحب والنجاح والأمن وتحقيق الذات والانتماء والتقدير، وتبعاً لنظريات التعلم فإنّ الحاجة توجب الحافز.

- الحافز Drive: هو ما ينشّط السلوك ويهيؤه، وهو المسؤول عن استمرار الحدث السلوكي، فمثلاً عندما يشعر الطفل بالجوع يصبح أكثر نشاطاً في البحث عن الطعام، أو الإلحاح في طلبه، ولكن بعد أن يأكل تنقص حاجته للطعام، فيقلّ بالتالي نشاطه الباحث عن الطعام أو يتوقف.

١ - محمود كامل الناقية، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، الشبكة العنكبوتية الدولية، موقع:

www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue\_arabe/p17.htm - 291k - ص ٤.

٢ - عزيز سمارة وآخرون، المرجع السابق، ص ٥١.

- الدافعية Motivation: هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية أو النفسية، وهي إما داخلية أو خارجية، فالدافعية الداخلية: هي حفز الطفل داخلياً للتعلم، ومن مصادرها:

- الإنجاز: فإنَّ إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار فيه.

- القدرة: إذا ما شعر الفرد أثناء قيامه بسلوك ما بالنجاح تزداد ثقته بقدراته وذاته، وتدفعه هذه الثقة وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة وتعلم جديد.

أما الدافعية الخارجية: فتكون عندما يوجه الفرد نشاطاته نحو موضوعات خارجية، كالمكافآت المالية وأساليب التعزيز الأخرى.

ويعرف (حسن مُجَّد دوكة<sup>١</sup>) الدافع على النحو التالي: "هو قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه، وللدوافع تأثير كبير في تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، وفقدان الدوافع يؤدي إلى الفشل في تعلم اللغة، ويؤكد علماء اللغة التطبيقيون على أهمية دور الدوافع في تعلم اللغات ويشيرون إلى نوعين من الدوافع المؤثرة هما: الدافعية الذرائعية والدافعية التكاملية، وهاتان الدافعتان تتداخلان بشكل ملحوظ مع ما يعرف بدافعية الإنجاز، ويستعرضهما الباحث على النحو التالي:

### أولاً: الدافعية الغرضية / النفعية

وتسمى أيضاً الذرائعية، وهي الدافعية التي تحرك دارس اللغة الثانية إلى تحقيق أهداف وحاجات قصيرة المدى، مثل: (شغل وظيفة أو لغرض السياحة، وما كان على نحو ذلك).

١ - حسن مُجَّد دوكة، بعض العوامل المؤثرة في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية (الدوافع)، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع صوت العربية.

## ثانياً: الدافعية التكاملية

هي الدافعية التي تحرك دارس اللغة الثانية إلى تحقيق أهداف وحاجات بعيدة المدى، مثل: (الاتصال بمتحدثي اللغة بما يمكنه من أن يمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم). وكلما كان لدى الطالب دافع لتعلم اللغة الثانية، كلما كان تحصيله الدراسي أفضل ومستواه أحسن<sup>١</sup>.

وينبه "صلاح الدين العربي" إلى: "وجود فارق بين النظرية المعرفية والنظريات الحسية السلوكية، يتمثل في تصرف المتعلم بإيجابية واختيار وإسهام في العملية التربوية، وإلى سيطرة دوافعه وقدراته على الموقف التعليمي من اختيار للمثيرات إلى إتمام عملية التعلم، بعكس ما قالت به السلوكية الحسية من وجود لمثير وتأثير لعمليتي الثواب والعقاب، أو التعزيز الخارجي على عملية التعلم هذه<sup>٢</sup>.

ويمكن النظر إلى دافعية تعلم اللغة الإنجليزية من خلال الاعتبارات التي ساقها (جمال حامد جاهين)<sup>٣</sup> حول أهمية دراسة اللغات الأجنبية بصفة عامة، واللغة الإنجليزية بصفة خاصة، وارتباط ذلك بالدوافع والحاجات والمحفزات لدى متعلميها، حيث يقول: "إذا كانت اللغة هي وعاء الفكر، وهي وسيلة الاتصال مع الآخرين، فإن من الضروري تعلم اللغات الأجنبية، حتى يمكن الاطلاع على ما في أوعية الفكر المختلفة باختلاف اللغات والألسن، ومن اللغات التي تبرز على الساحة وتفرض نفسها على المسرح العالمي: اللغة الإنجليزية، ومما يدل على تلك الدرجة الكبيرة من الأهمية التي وصلت إليها اللغة الإنجليزية ما حققته في مجال الإعلام على مستوى العالم، حيث وجد أن:

١ - حسن مُجَّد دوكة، بعض العوامل المؤثرة في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية (الدوافع)، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع صوت العربية.

٢ - صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط أولى، ١٩٨١، ص ١٥.

٣- جمال حامد جاهين، مرونة فكرية مكاسب ثقافية تمكن من اللغة الأم، الشبكة العنكبوتية للمعلومات،

- ٦٥% من برامج الإذاعة باللغة الإنجليزية.
- ٧٠% من الأفلام ناطقة باللغة الإنجليزية.
- ٩٠% من الوثائق المخزنة في الإنترنت باللغة الإنجليزية.

ويرى الباحث أنّ هذا الأمر يزيد من أهمية دراستها والاهتمام بها، حتى يتسنى لنا مواكبة ما يحدث في هذا العالم من تقدم هائل في شتى المجالات المعرفية، وحتى نقف على أحدث ما تفرزه العقول من فكر، وعلى أحدث ما وصل إليه العالم من تقدم في شتى المجالات، وفي ظل مبدأ البقاء للأصلح، في سباقنا الحالي، يعني تضيق اللغة الإنجليزية الخناق على ما عداها من اللغات بحيث جعلها لغة عالمية، ولقد جعلت شبكة الإنترنت شعوب العالم بأسره أكثر وعياً بطغيان اللغة الإنجليزية<sup>١</sup>، وعلى الرغم من هذه الإشارات التي أوردها الباحث حول أهمية تعلم اللغة الإنجليزية، والتي يمكن أن يرى الرائي فيها واحدةً من مهددات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير أهلها، إلا أنّ الواقع يقول بغير ذلك، خاصة وأنّ دافعية تعلم اللغة الإنجليزية في الغالب الأعمّ، هي دافعية نفعية وسيلية بينما تبقى دافعية تعلم اللغة العربية دافعية تكاملية مرتبطة بوجدان دارسيها من غير أهلها، خاصة الذين هم من بلاد شرق ووسط وغرب وجنوب إفريقيا، وشرق آسيا، ودول الإتحاد السوفيتي - القديم - المسلمة، وقليل ما تكون دافعية تعلم اللغة العربية هي دافعية ذرائعية باعتبار أنّ أصحاب الدافعية الذرائعية يبحثون عن التواصل مع مجتمعات اللغة العربية، والتواصل مع هذه المجتمعات عادةً ما يكون بلهجاتها، وبالتالي فإنهم في غير حاجة لتعلم اللغة الفصحى، لذا فيمكن القول بأنّ برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تكاد تخلو من البرامج المصممة للأغراض الخاصة، لذا فإنّ برامج تعلم وتعليم اللغة العربية بصفة تكاملية هي السائدة، وهي لا تدخل في منافسة مع برامج تعلم وتعليم اللغات الحية الأخرى، لأنّ الدوافع الخاصة بتعلم العربية في غالبها الأعمّ دوافع عقائدية بينما ترتبط دوافع تعلم اللغات الحية الأخرى - خاصة الإنجليزية والفرنسية -

---

١ - جمال حامد جاهين، المرجع نفسه.

في معظمها بالوسيلة النفسية، لذا يمكن القول أنه لا توجد صعوبات في هذا المضمار إلا عند الناطقين باللغة العربية، لغةً أماً، الذين يعيشون في المجتمعات الغربية الذين يحدد مدى ارتباطهم بثقافتهم وبعقيدتهم مستوى ونوعية دافعيتهم لتعلم اللغة العربية الفصحى.

### أهمية الجانب النفسي في عملية تعلم وتعليم اللغة الهدف

يعتبر كل من (محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة) الجانب النفسي جانباً مهماً في أي عملية تعليمية أو بحثية، وبخاصة عند تناول موضوع مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، باعتبار أن الحقائق النفسية المتصلة بنمو المتعلم ودافعيته وميوله وبنظريات التعلم، لا بد من مقابلتها بموضوعات المادة التعليمية، على النحو التالي:

١- العلاقة بين أنماط النمو وبين القدرة على تعلم اللغة الأجنبية: باعتبار أن هناك فرقاً محسوباً بين تعلم الصغير وتعلم الكبير للغة الأجنبية، وهو فرق ينسحب على عدد المفردات ونوعها، وعلى المعنى من حيث: عموميته وضيقة وتخصصه، والميول من حيث: ضيقها واتساعها، وعلى النمو بشكل عام من حيث: تركزه حول الذات، وتعديه إلى مجال أوسع، وعلى الإدراك من حيث: ضيقه واتساعه وعمقه وسطحيته، والخبرة السابقة من حيث: قلتها وكثرتها، وعلى رؤية العلاقات من حيث: (أنها عامة أو جزئية أو تفصيلية) وعلى المعارف من حيث: قلتها وكثرتها ونوعها، وهو مما ينبغي أن تستجيب له المواد التعليمية.

٢- مهارات اللغة ومطابقتها بمراحل السلوك اللغوي: ويكون من خلال تحديد مستويات عامة للمهارات، وتحديد تتابع معين لسموها بحيث تتناسب مع مراحل السلوك اللغوي عند الدارسين، وذلك من خلال النظر إلى السرعة التي تتطور بها مهاراتهم، وإلى كمية التدريب الذي يحتاجونه للانتقال والتقدم من مستوى الكفاءة إلى مستوى آخر.

كما أن التنمية المتدرجة والمتتابعة والمنظمة لمهارات اللغة، لا بد أن تناسب تدرج وتتابع مراحل نضج المتعلم، كما لا بُد من مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، من حيث: الشمول والاتساع في المواد التعليمية المقدمة لهم، بحيث تتناسب مع كل القدرات الموجودة لديهم، ومراعاة ما يعرف بالاستعداد للتعلم، وهو الوقت الذي يكون الدارس فيه أكثر قدرة على اكتساب المهارة في سهولة وكفاءة، وتبين أثر ودور الدافعية في التعلم، وتقديم المواد التعليمية التي تقدم إحساساً بالإشباع لدى الدارس، يتعزز بالتقدم في الدراسة والحصول على النجاح.

### - مبادئ التعلم

يرى الباحثان أن المفهوم السائد هو النظر إلى الإنسان بصفته متعلماً، من خلال أحد مفهومين:

**الأول:** باعتبار أنه صاحب عقل وقدرات مثل: (الإدراك والتذكر والتخيل) وهي قدرات تنمو بالتدريس والممارسة، لذلك فهما أمران مهمان، ولا مكان للدافعية أو الفروق الفردية فيهما، وطبقاً لهذا المفهوم، فإن ما يتم تعلمه في موقف ما، ينتقل بصورة آلية إلى المواقف الأخرى.

**الثاني:** باعتباره نظاماً للطاقة يحاول أن يحصل على الاتزان: وهذا المفهوم يتضمن فكرتين عن

التعلم:

**أ- النظريات السلوكية:** التي تحاول أن توجد استجابة لمثير معين، تجد أن الممارسة السلوكية والتدريب أمران أساسيان، (ويتم التحكم في الدافعية هنا عن طريق ما يسمى بالشرطية أو المكافأة أو الاستجابة).

**ب- النظرية المجالية (الجشالت):** وتفترض أن العمليات المعرفية الفعلية أساسية، وأن الاستجابات تشكل عن طريق الغرض، وعلى هذا فالتعلم أساساً عملية نشطة لاختيار وتنظيم الشيء المدرك أو إعطائه معنى، ويقدمون مفاهيم معقدة عن التعلم، فالتعلم عندهم يتضمن أكثر من عملية

التذكر (الاستظهار)، وهو ليس عملية آلية، إنما شكل من أشكال السلوك الذكي الذي يأخذ مكانة التصدي لمشكلة.

والمتعلم في بحثه عن حل للمشكلة التي تقابله، ربما يدرك أو يتصور كل المجال الذي تقابله فيه خبرات جديدة، أو ربما يدرك الأجزاء التي ربما تساعده على حل مشكلته، إن إدراك المجال يعتبر بحثاً من المتعلم عن حل للمشكلة والبصيرة والاستبصار أو الحل المفاجئ، يليه انطفاء<sup>١</sup>.

### صعوبات التعلم النمائية

يختلف الباحثون حول صعوبات تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية من حيث المرحلة المناسبة لدراسة هذه اللغة من الناحية العمرية، وفي هذا الصدد أجريت دراسة بعنوان: "تعلم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة" أجراها المركز الوطني للوثائق التربوية<sup>٢</sup>، قسمت الآراء التي دارت حول المرحلة المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية إلى آراء مؤيدة للبدء في تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية في مرحلة الطفولة المبكرة وآراء معترضة وآراء ما بين هذا وذاك، مستعرضة هذه الآراء على النحو التالي:

● " يعلل المؤيدون دعوتهم إلى البدء بتعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة، بكون الطفل في هذه المرحلة من العمر أقدر على اكتساب أكثر من لغة، دون أن يؤثر ذلك على لغته الأصلية، والسر في ذلك أن تكوين الطفل ونضجه العقلي في هذه المرحلة لا يرقى إلى عمليات التحليل والبحث، إذ لم تتجمع بعد لديه أدوات التحليل والمناقشة والفهم

١- محمود كامل الناقه، ورشدي أحمد طعيمة: دراسة وصفية إجرائية تطبيقية، منشورة بعنوان: "الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - إعداد، تحليله، تقويمه"، (١٩٨٣).

٢- ملخص لدراسة بعنوان: (تعلم الإنجليزية في سن مبكرة) نشرت بالعدد (٤٥) من سلسلة (قضايا التربية)، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، موقع Centre National de Documentation Pédagogique.

والنقد، إنه يكتفي في هذه المرحلة بتلقي المفردات والمبادئ البسيطة، ويقوم بحفظها دون تحليلها، ولذلك يعتقدون تعلم لغة أجنبية لا يشكل تهديداً لتعلم الطفل لغته الأصلية، وفي هذا الشأن، يؤكد محمد زياد حمدان: "أن تعليم اللغات الأجنبية للطفل في وقت مبكر جنباً إلى جنب مع اللغة الأم، يفيد في تنمية الإدراك والإبداع الفكري لدى الطفل، ولا يشكل أي خطورة على نمو مهارات اللغة الأم، يفيد في تنمية الإدراك والإبداع الفكري لدى الطفل، ولا يشكل أي خطورة على نمو مهارات اللغة الأم لديه، بل يؤدي على عكس ذلك إلى ازدياد الطلاقة اللغوية لديه والقدرات الابتكارية الخاصة باستعمالات اللغة الأم تفكيراً ولفظاً وكتابة". أما عالم اللسانيات الأمريكي ليونارد بلومفيلد فيقول: "إن أحسن سنّ للبدء في تعلم لغة أجنبية هي بين سن العاشرة والثانية عشر، فإذا تم البدء في تعلم اللغة قبل ذلك فإن العملية التعليمية غالباً ما تكون بطيئة وغير مجدية. أما إذا تم البدء في تعلم لغة أجنبية عند المرحلة المذكورة، فإنه يكون بإمكان الطفل تعلم لغات أجنبية أخرى في مراحل لاحقة، فالتلميذ يكتسب خبرة من خلال تعلمه اللغة الأجنبية الأولى، ويقوم باستعمال هذه الخبرات لتعلم لغات أجنبية أخرى فيما بعد". ويؤكد الباحث اللغوي يورجن مايزل: "أن الفترة المثلى لتعلم اللغات الأجنبية، هي ما بين السن الثالثة والخامسة حيث يستطيع الطفل التقاط الأصوات اللغوية وقواعد النحو بسرعة، وبالتالي يتمكن من النطق بدقة تماماً كنطقه اللغة الأصلية، ويضيف قائلاً: إن الوقت يصبح متأخراً مع تجاوزه السن العاشرة<sup>١</sup>.

وتشير ذات الدراسة إلى: "دراسات أخرى في مجالات علم الأصوات اللغوية والفونولوجيا تقول بأن: المجال الصوتي يتكون في سنين العمر الأولى، لذلك يكون من الصعب على من ضاعت منه فرصة تعلم اللغة في الصغر أن يتمكن من النطق بها بشكل سليم.

---

١ - تعلم الإنجليزية في سن مبكرة، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، المرجع نفسه .

كما تشير إلى الدراسات التي أجريت على المخ، والتي تقول: بأنه يبلغ ذروة نموه في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، أي المرحلة التي يسميها هـ. دوجلاس براون "الفترة الحرجة" من عمر الإنسان، وهي فترة فيزيولوجية محددة في نمو الفرد، يكون فيها اكتساب اللغة سهلاً، لأن مرونة المخ قبل فترة البلوغ تمكن الطفل من اكتساب نطق يشبه نطق المتحدثين بها على السليقة، وبتخطي هذه المرحلة يصبح الأمر أكثر صعوبة، كما أن ذاكرة الطفل التي تكون أكثر نشاطاً في هذه المرحلة من العمر، تمكنه من جمع أكبر قدر من المفردات، فضلاً عن القدرة على تقليد ومحاكاة الأصوات التي تزيد من كفاءته في التعلم.

ولا تأتي اللغة الأجنبية مجردة من الثقافة التي أنشأتها، ولذلك يعتبر الباحثون تعليم لغة أجنبية منذ الصغر توسيعاً لآفاق الطفل، وتنمية لإبداعه وإدراكه الفكري. فمن ناحية يدرك الطفل معنى الاختلاف، ومعنى وجود لغات وتعريفات أخرى مختلفة لما تعود في اللغة الأم، وبذلك يزداد قدرة على التعامل مع الآخرين، ومن ناحية أخرى يسهل عليه إدراك هذه الاختلافات تعلم لغات جديدة في المراحل التالية من العملية التعليمية، مما يزيد من القدرات اللغوية، ويحسن مستوى طلاقة الطفل، حتى في مجالات الدراسة الأخرى كالرياضيات والعلوم. إن إتقان الطفل أكثر من لغة يكسبه قدرات على التحليل والربط والاستنتاج والتفكير والتعبير عن المفاهيم بطرق مختلفة، يتقنها نتيجة تعلمه لغتين، وهذا ما لا يتوفر للتلميذ الذي يتعلم لغة واحدة، أو يتعلم لغة أجنبية في وقت متأخر، ومما يستند إليه مؤيدو التبكير بتعليم اللغات في تعليل موقفهم، الدراسة المقارنة التي أجراها الباحثان (Peal et Lambert 1962) بمنطقة مونتريال بكندا، حيث تمت مقارنة مجموعتين من الأطفال في سن العاشرة، تضمنت المجموعة الأولى أطفالاً يتعلمون اللغتين الفرنسية والإنجليزية معاً، وتضمنت الثانية أطفالاً يتعلمون لغة واحدة فقط.

ومن النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة تفوق الأطفال الذين يتعلمون اللغتين فكراً على الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة. وقد أعزى الباحثان هذا التفوق إلى المرونة المعرفية (cognitive

(flexibility) التي يتمتع بها أطفال المجموعة الأولى في الانتقال من نظام رمزي إلى آخر. أما دراسة "بيزا Pisa" العالمية، التي قامت بتقييم نظام التعليم في عدد من الدول، فقد أحدثت ثورة في أوروبا، وغيّرت نظرة الأوربيين للغات الأجنبية، ودفعت بهم إلى إعادة التفكير في قضية تعليم اللغات الأجنبية للأطفال. وفي سنة ١٩٩٦م خلصت دراسة نشرت في مجلة: "البحث في التربية وعلم النفس"، كانت تهدف إلى معرفة أثر التبكير في تعليم اللغة الإنجليزية على مستويات التحصيل في المواد الأخرى المقررة على تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائيين في مدارس الكويت، إلى عدم وجود تأثير سلبي لتعلم اللغة الإنجليزية على تحصيل المواد الأخرى. وفي العام ٢٠٠٠م، أجريت دراسة بجامعة قطر، قصدت التعرف على آراء التربويين في تدريس اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الابتدائي، توصلت هذه الدراسة إلى أن تعليم الأطفال لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم لا يؤثر بأي شكل على اللغة الأصلية، بل يعد خطوة تقدمية تمدّ على طريق التواصل الفكري والانفتاح على الثقافات.

وتستعرض الدراسة نماذج لبعض الآراء التي عارضت فكرة تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس العربية مبيّنة الحجج التي ساقوها لدعم مواقفهم، على نحو: "يتحجج معارضو البدء في تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة بوجود تأثيرات سلبية على تعلم اللغة الأصلية، فبعض الدراسات يشير إلى أن تعليم اللغة الأجنبية في المراحل الدراسية الأولى يمكن أن يتسبب في إهمال اللغة الأصلية، أو يؤدي إلى تداخل لغوي في ذهن الطفل، وتعد سوريا أول الدول العربية التي قررت إلغاء تدريس اللغات الأجنبية من مناهج التعليم الابتدائي بحجة أنّ تدريس لغة أجنبية في هذه المرحلة التعليمية يعيق تحصيل الطفل لغته الأم.

كما تشير إلى دراسة أخرى كويتية أجريت على عينات من التلاميذ الدارسين العربية والإنجليزية معاً، وتمحورت حول أثر إدخال اللغة الإنجليزية في مناهج التعليم الابتدائي على اللغة العربية، أثبتت هذه الدراسة أن مهارات بعض التلاميذ في لغتهم الأصلية (اللغة العربية) قد تدنت، مع الإشارة أن البحث قد اختار بشكل عشوائي عينتين متكافئتين من التلاميذ، شملت المجموعة الأولى أطفالاً درسوا حتى الصف

الثالث الابتدائي، دون التعرض إلى اللغة الأجنبية أي الإنجليزية، فيما شملت المجموعة الثانية أطفالاً درسوا اللغة الإنجليزية منذ السنة الأولى الابتدائية إلى غاية السنة الثالثة الابتدائية. وبعد المقارنة وتحليل النتائج، أظهر البحث أن التلاميذ الذين لم يدرسوا اللغة الإنجليزية بجانب اللغة العربية تفوقوا في تحصيلهم في مقرر اللغة العربية، وكان الفرق بين تحصيل المجموعتين ذا دلالة إحصائية، إذ أنه شمل جميع مهارات اللغة العربية، مثل: القراءة والكتابة والقواعد والمفردات، ودل على تدن في تحصيل جميع تلك المهارات لدى المجموعة الثانية. أما بخصوص التداخل اللغوي، فأكد البحث هذه الظاهرة على أكثر من مستوى، فعلى مستوى التداخل الصوتي أكد ٣٥ % من المعلمين، أن نطق التلاميذ أصبح أسوأ مما كان عليه قبل إدخال اللغة الإنجليزية<sup>١</sup>.

وخلصت الدراسة إلى أنّ الدارسين الذين هم في سن النضج، أفضل من حيث معدل سرعة تعلم اللغة الأجنبية وتحصيلها النهائي، بينما الصغار يتفوقون في نمو النظام الصوتي فقط - أي في (صحة النطق) - شريطة أن تكون الدراسة في بيئة لغوية أصلية، حيث يستمع الطفل إلى اللغة من متحدثيها الأصليين ويمارسها معهم.

كما أشارت إلى بعض الآراء القائلة بأنّ المراهقة المبكرة هي أفضل عمر لتعلم اللغة الأجنبية، سواء من حيث سرعة التعلم أو التحصيل النهائي، مدللة على ذلك بدراسة شملت أطفالاً من أصول كندية ولسان إنجليزي، تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٣ سنة، كانوا يتابعون برامج للانغماس اللغوي (Immersion Programs) متقدمة في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، حيث أجاد هؤلاء الأطفال تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بالمستوى نفسه الذي كان عليه أطفال المجموعة الثانية من ذوي الخلفية اللغوية نفسها، والذين كانوا في برامج انغماسية مبكرة في تعلم الفرنسية كلغة أجنبية، بدأت منذ مرحلة الحضانة، وتلقنوها بحجم ساعي، يساوي ضعف الحجم الساعي الذي استفاد منه أطفال البرامج المتقدمة.

---

١ - تعلم الإنجليزية في سن مبكرة، المرجع نفسه.

وخلصت الدراسة إلى أنّ الاعتقاد الشائع بأن الأطفال أكثر قدرة على تعلم اللغة الأجنبية من الكبار تبني على ملاحظات خاطئة. وإذاً فمسألة تفوق الأطفال في التعلم لا تمس إلا الذاكرة الحركية (motor memory). هذه الحقيقة التي يؤكدها خبير من خبراء اللغة في أمريكا: هـ. دوجلاس براون، حيث يقول في كتابه مبادئ تعلم وتعليم اللغة: ما نعرفه حق المعرفة هو أن الأطفال والكبار على حد سواء لديهم القدرة على اكتساب اللغة الثانية في أي مرحلة من العمر<sup>١</sup>.

### صعوبات التعلم المتعلقة بعوامل النمو: يورد مُجدّ الترتوري<sup>٢</sup> مقارنة بين المدرستين السلوكية

والمعرفية في تعريف التعلم قائلاً: "إن بعض علماء اللغة يقولون: بأن اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي نتعلم بها أنواع السلوك الأخرى، وبوجه خاص من خلال التقليد والتعزيز، ويرى بعض علماء النفس الآخرين أن الأفراد يولدون ولديهم آليات لاكتساب اللغة تجعلهم يشقون أبنية قواعدية مختلفة من كلام الكبار، وهذا البناء الموروث يزودنا بالقدرة على فهم وإنتاج جمل لم يتم سماعها من قبل، وتتمثل النظرة الأولى بالمدرسة السلوكية والاجتماعية وروادها: سكنر، وباندروا. أما النظرة الثانية فتتمثل بالنظرية الفطرية، ومن روادها تشومسكي (Chomsky)، أما المدرسة المعرفية فإن روادها قد اهتموا بالنمو المعرفي كأساس لجوانب النمو المختلفة الأخرى، ويعتبرون مراحل النمو حلقات تقوم على عدم الاستمرارية، فلكل مرحلة خصائصها وطبيعتها. وتعتبر نظرية بياجيه هي الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية النمائية، فالنمو المعرفي يقع في مراحل متباينة كماً وكيفاً، وهذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني، وطبقاً لبياجيه، فإن كلمات الأطفال الأولى هي كلمات تتمركز حول الذات، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العمليات، ويتأثر الانتقال من الكلام المتمركز حول الذات، إلى الكلام الجماعي بعاملين: هما إلغاء المركزية والتفاعل مع الأقران، والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية هام جداً من وجهة نظر بياجيه لكل من التنمية العقلية واللغوية.

١- ملخص لدراسة بعنوان: (تعلم الإنجليزية في سن مبكرة)، المرجع السابق.

٢- مُجدّ الترتوري، الالنمو اللغوي عند طفل الروضة، المرجع السابق، ص ٧.

ويستعرض الباحث أربعة عوامل تؤثر في النمو المعرفي عند بياجيه، وهي:

- ١- الخبرات الطبيعية بالأدوات والأشياء.
- ٢- الخبرات الاجتماعية مع الآخرين: وهي التي تساعد الطفل للخروج التدريجي من التمرکز حول الذات.

٣- النضج أو النمو العصبي: وهو الذي يجعل الانتقال سهلاً من مرحلة إلى أخرى.

٤- التوازن: وهو التوفيق بين عمليتي التمثل والمواءمة والتوفيق بين العوامل الثلاثة السابقة.

وفي ضوء العوامل السابقة، نجد أن للطفل دوراً فعالاً في تعلم اللغة، فهو يتعلم المفردات اللغوية والقواعد اللغوية، كي يعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف النشط الفعال للبيئة، والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يشاهدها في حياته اليومية، وفي علاقاته مع الآخرين، تجعله يلجأ إلى بعض الإنجازات اللغوية التي تمكنه من التعبير عن هذه الخبرات وعن تفاعله معها.

أما بالنسبة للنظرية الاجتماعية المعرفية ومن روادها (فيجوتسكي) (Vigotsky)، الذي أشار إلى أنّ العوامل المعرفية والنضج لا تؤثر فقط في اكتساب اللغة، ولكن عملية اكتساب اللغة ذاتها يمكن أن تؤثر بدورها في تنمية المهارة المعرفية والاجتماعية، فاللغة بالنسبة له تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية واللغوية التي ولد فيها الطفل والنماذج اللغوية المتاحة له. ويشير صلاح الدين العربي هنا إلى: "التعارض ما بين المعرفية في فكرتها هذه، وما بين السلوكية التي تقول: بأن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، وأن اللغة ليست سوى عادات يكتسبها الإنسان من (بيئته) عن طريق الحفظ والتكرار والمحاكاة مع ربط كل

قيد لغوي بالاستجابة الملائمة له. حين يرى المعرفيون أن دور البيئة يقتصر في المساعدة على حسن الأداء<sup>١</sup>.

وفي سبيل دحض الآراء السلوكية حول اكتساب وتعلم اللغتين الأولى والثانية، قدم المعرفيون جملةً من المفاهيم والآراء التي وجدوا فيها تفسيراً لمبادئهم، حول دور العمليات العقلية ومراحل النمو في التأثير على عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم الثانية من ناحيتي الكم والكيف، على النحو التالي:

### أولاً: أنماط المقارنة والتقابل

يقترح هـ. دوجلاس براون<sup>٢</sup>، نوعاً من المعالجة المركزة لموضوع المقارنة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية قائلاً: "فعلى أدنى المستويات يجب أن نأخذ بعين الاعتبار- عند إجراء المقارنة - الفروق بين الأطفال والكبار، (فالأمر لا يتعلق بعقد مقارنة بين وضعين من التعلم اللغوي فحسب)، (فتعريف الطفل نفسه ينطبق على من كان عمره ثلاث سنوات ومن كان عمره تسع سنوات، مع وجود مؤشرات على كثير من الاختلافات المعرفية والانفعالية بينهما)، (إذن عندما يتعلق الأمر بأطفال من أعمار مختلفة، فإن ذلك مما يستوجب الحذر). وهو يقدم لذلك ثلاثة أنواع من المقارنات، أوردها على النحو التالي:

أ- النوع الأول من المقارنة: ويكون العامل الضابط فيه هو العمر، مع التحكم بالعامل اللغوي.

ب- النوع الثاني: ويكون التحكم فيه بالاختلافات بين الأطفال والكبار.

ج- النوع الثالث: وفيه يتم التحكم بجميع المتغيرات.

١- صلاح الدين عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص ٢٦.

٢- هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ٧٧.

## ثانياً: فرضية الفترة الحرجة

في أي مرحلة من العمر يكون التعلم سهلاً؟ وهل هناك فترة حرجة للاكتساب اللغوي، يحدث تخطيها صعوبة في التعلم؟

إنها فرضية الفترة الحرجة، ولقد ارتبطت بدايةً باكتساب اللغة الأولى، ولقد أوضح كل من "لينينبرج" (١٩٦٧م)، و"بكرتون" (١٩٨١م)، آراء صريحة حول وجود فترة حرجة لا يتسنى قبلها أو بعدها تطور بعض القدرات، وحول وجود هذه الفترة الحرجة عند محاولة تعلم لغة ثانية فإن "هـ. دوجلاس براون" يورد آراء لكل من: "والش Walsh وديلر Diller وكومينز Cummins وفليج Flege وآخرين"، تتلخص في وجود فترة حرجة تحدث في وقت قريب من البلوغ، حيث لا يكون بمقدور الشخص تعلم اللغة ولكنها الأصلية.

## ثالثاً: المقارنة بالاعتبارات العصبية

إلى أي مدى يمكن أن يؤثر نمو المخ في نجاح تعلم لغة ثانية؟

يرى هـ. دوجلاس براون أنه: "عند استعراض الدراسات الخاصة بـ: "والش وديلر" في مجال علم اللغة العصبي، نجد أن هذه الدراسات قد خلصت إلى أن مختلف جوانب اللغة الثانية، يتم تعلمها عبر مراحل مختلفة، فالعمليات الدنيا كالنطق - مثلاً - يعتمد تعلمها على النضج المبكر للدوائر العصبية، أما المستويات العليا كالعلاقات المعاني فهي تعتمد أكثر على النضج المتأخر للدوائر العصبية، ويمكن تفسير ذلك بالقدرات التي يديها طلاب الجامعات، عند تعلم عدد كبير من المفردات وقواعد اللغة بأكثر مما يتعلمه طلاب المرحلة الابتدائية.

كما يرى أن التحكم العضلي قد يكون ذا أهمية قليلة عند الحديث عن معايير الاكتساب الشامل والناجح للغة الثانية، وهو يرجع أنماط المقارنات السابقة إلى المجال المعرفي، مشيراً إلى الفرضية

القائلة بأن النمو العقلي عند الإنسان، يحدث بسرعة في الستة عشر عاماً الأولى، ليكون أبطأ بعد سن البلوغ<sup>١</sup>.

فمرونة المخ وطواعيته قبل فترة البلوغ تمكن الأطفال من اكتساب اللغة الأولى، ولا عجب أن نراهم يكتسبون نطقاً صحيحاً يشبه نطق المتحدثين الأصليين Native Speakers، بينما لا يستطيع الكبار عادة فعل ذلك، لأن النطق يشتمل على التحكم بالكثير من العضلات. وقد أشار عالم اللغة أوزيل إلى أن الكبار الذين يتعلمون لغة ثانية يمكنهم الاستفادة من شرح القواعد اللغوية، واتباع أسلوب التفكير الاستنتاجي Deductive Thinking، وهو أمر عديم الجدوى عند الطفل، فالأطفال يتعلمون جيداً لغات ثانية دون الاستفادة من التفكير العملي Operational Thinking، الذي يركز على حفظ القواعد وتكرارها والتمرن عليها، والسبب في ذلك أن الطفل تعلم اللغة في سياق طبيعي له معنى، بينما الأمر ليس كذلك بالنسبة للكبير، ويخرج المؤلف بنتيجة ذات قيمة في نطاق التعليم تقول: إن المهم أن تكون الجمل أو الفقرات ذات معنى، ومن ثم يبدو أن الاتصال الذي يأتي في سياق وله معنى هو أفضل تمرين يمكن أن يشارك فيه المتعلم<sup>٢</sup>.

### صعوبات تعلم اللغة العربية المتعلقة بطرق التدريس

معلوم أنّ الطريقة السمعية الشفوية، ما زالت تسيطر على مجالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العالم العربي سيطرةً لم يتم الفكك منها، بل يمكن القول: إنّ كلّ محاولات التطوير التي تصاحب برامج تعليم اللغة العربية في السعودية والسودان - وهما الأكثر تطوراً في هذا المجال - تركز على المناهج الدراسية والمواد التعليمية داخل إطار هذه الطريقة، دون محاولة النظر في مدى صلاحيتها وحتى ملاءمتها لواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها داخل بيئتها، ولقد عبّر العلماء الغربيون أنفسهم عن

١- هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ٧٧.

٢- مُجّد يحيى الخراط، المرجع السابق.

عدم صلاحية هذه الطريقة في ظلّ ما جادت به النظريات المستحدثة، حيث برزت النظريات المعرفية، ومن بعدها الاتصالية والتعاونية، ونظريات التعلم الذاتي ومحورية التعلم، والتي تعاقبت في تسلسل منتظم، ناقد ومقوم لما قبلها، فائلة بمبادئ وأسس ومفاهيم جديدة، قوّمت من شأن عملية تعليم اللغة الهدف، ولقد عبّر عن هذا الموقف هـ. دوجلاس براون في وصفه لهذه الطريقة قائلاً: " ولأسبابٍ عديدةٍ، تمتعت هذه الطريقة بشهرةٍ واسعةٍ ولسنواتٍ طويلة، وحتى وقتنا الحاضر حيث تستخدم بعض جوانب هذه الطريقة في طرق التدريس المعاصر. ولقد بنيت هذه الطريقة على معطيات نظرية معتبرة في ذلك الوقت، فكانت المادة تصمم وتختبر صلاحيتها، ومن ثم تنشر في المؤسسات التعليمية، وكان قياس النجاح يعتمد على الممارسات الظاهرية - الحوارات التي يقوم بها الطلاب لساعاتٍ طويلة، ولكن شهرة هذه الطريقة بدأت بالاختفاء، وبدأت الانتقادات الموجهة إليها تزداد مع مرور الزمن، وبدأ هذا التيار بانتقادات حادة حول صحة المفاهيم التي تعتمد عليها، وحول فشلها الذريع في تعليم الكفاية الاتصالية، حيث بدأت تتكشف حقيقة أن اللغة لا تكتسب بواسطة تشكيل العادات والإشارات في التكرار والتعلم، وأن الأخطاء اللغوية قد تكون مفيدة للتعلم، وأن علماء اللغة البنيويين لم يكن في وسعهم تقديم معلومات كافية عن كل ما نرغب في معرفته عن اللغة، وأن الطريقة السمعية الشفوية على الرغم من كونها كانت محاولة لقطف ثمار طرق تدريس اللغة التي سبقتها، إلا أنها فشلت في تحقيق ما زعمت أنها قادرة على تحقيقه، ولكنها فتحت أبواب الانطلاق إلى آفاق أرحب<sup>١</sup>.

---

١ - هـ. دوجلاس براون، المرجع السابق، ص ١٦٩.

ويرجع عبد العزيز العصيلي الصعوبات التي تواجه جهود تعليم اللغة العربية بوصفها اللغة الهدف إلى عدة أسباب، منها ما هو منهجي، ومنها ما هو اقتصادي، وهو مما تسبب في بروز عدة مشكلات<sup>١</sup>.

### الصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة العربية

يستعرض محمود كامل الناقة في الفصل الرابع من كتابه (أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها) مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع الصعوبات المتعلقة بتعلم وتعليم اللغة العربية عند الناطقين بغيرها، بقوله: "الدراسات في مجال الصعوبات اللغوية وتحليل أخطاء الدارسين كثيرة، ولكن الذي يهمننا في هذا الفصل ما يتعلق بصعوبات تعلم اللغة العربية عند غير الناطقين بها، والأخطاء اللغوية الشائعة بينهم عند تعلمهم هذه اللغة.

وقد تبدو هذه الدراسات قديمة إلى حد ما، إلا أن قيمتها تكمن في أمرين:

- إنها ذات منهجية علمية واضحة، يمكن في ضوئها تكرار إجرائها على جمهور حديث.
- إنها تشتمل على نتائج مشتركة تلتقي عندها أبحاث كثيرة، مما يجعل نتائجها صالحة للتعميم إلى حد كبير<sup>٢</sup>.

١- انظر فصل - (المبادئ اللغوية والنفسية والتربوية لتعلم وتعليم اللغات الأولى والثانية، التفسير السلوكي لعمليتي التعلم والتعليم وتطبيقاته التربوية) - من هذا الكتاب، بعنوان: المدرسة السلوكية ودورها التطبيقي في تعليم وتعلم اللغة العربية لغة أجنبية.

٢- محمود كامل الناقة، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع الإيسيسكو: - 291k - [www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue\\_arabe/p17.htm](http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p17.htm)

ومن خلال تتبع المشكلات الخاصة بهذه الدراسات والنتائج التي خلصت إليها يمكن استقراء مجموعة من الصعوبات المتعلقة بتعلم اللغة العربية مع اختلاف البيئات التعليمية، واختلاف طرق التدريس، واختلاف دوافع التعلم، ومن هذه الدراسات التي تناولها الباحث:

أولاً: دراسة خوري<sup>١</sup> عنوانها: "وضع دليل لمعلم العربية مع تحليل للمشكلات الأساسية التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية الأمريكيون في تعلم العربية ١٩٦١م" ويلخص الباحث مشكلة دراسته في أنه قد وجد أنّ هناك أبحاثاً عربية تتعامل مع التدريس في مستوى المدارس الثانوية، وأن معظم كتب الكليات مستواها مرتفع، وتتبع طرقاً تقليدية، وتقدم مواداً منفصلة، وتؤكد على القواعد، وكل مواد العربية المتاحة في الولايات المتحدة معدة للطلبة بالكليات، والغرض من هذه الدراسة هو تطوير وتحليل المواد التعليمية وجعلها مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

استخلصت الدراسة أنّ الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية هي على النحو التالي:

١. صعوبات تتصل بالكتابة والتعرف على الصيغ المختلفة للحروف.
٢. نظام الإعجام، فهناك صعوبة تواجه الدارسين بالنسبة للحروف التي لها نفس العدد من النقاط مثل: الباء والنون، والتاء والياء.
٣. مشكلة الشكل Vocalization، وتشكل صعوبة (حيث تحدث عن صعوبتها ٤٦ طالباً من بين ٤٩ طالباً) حيث يجدون صعوبة في وضع الحركة المناسبة على الحروف، والكتابة العربية العادية تتجاهل ذلك، فلا يستطيع الدارس التفرقة بين كَتَبَ، كُتِبَ.
٤. صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

---

1 . khoury, J. Arabic Teaching Manual with an Analysis of the Major Problems American High School Students Face in Learning Arabic, Ph. D. Dissertation, University of Utah, 1961.

٥. الصفة في اللغة العربية تأتي بعد الموصوف، عكس ما يحدث في الإنجليزية. مثلاً في العربية نقول: "ولد حكيم"، تجدها في الإنجليزية (boy A wise)، وكذلك تطابق الصفة في العربية مع الموصوف في النوع والعدد والتعريف والتنكير عكس الإنجليزية، حيث لا تتبع الصفة الموصوف لا في النوع ولا في العدد، مثلاً: A wise boy- two wise boys.

٦. فعل الكينونة لا يوجد في العربية، فمثلاً تجد في الإنجليزية The little boy is here (يكون هنا)، ولكنها بالعربية The boy little here (الولد الصغير هنا).

٧. نظام الجذر الثلاثي في العربية Root system، فكل كلمة أو فعل لها أصل ثلاثي، ومنه تشتق الأسماء والأحوال والصفات، مثلاً: كتب (الجذر: ك، ت، ب) يشتق منه مكتب، مكتبة، كاتب، مكتوب، كتابة... الخ).

ثانياً: دراسة سامي حنا<sup>١</sup> (١٩٦٤م): عنوانها: (مشكلات طلبة الجامعة الأمريكية في تعلم اللغة العربية، دراسة تشخيصية لأخطاء القراءة، وطريقة تدريس مقترحة لعلاجها). وقد لخص الباحث مشكلة الدراسة في تشخيص وتحليل وقياس أخطاء القراءة عند طلاب الكليات الأمريكية عند قراءة اللغة العربية المعاصرة.

وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك صعوبات ناجمة عن طبيعة اللغة العربية نفسها، فصلتها على النحو التالي:

١. الكتابة العربية تكتب من اليمين إلى الشمال عكس اللغة الإنجليزية.

---

1 . Hanna, S. : Problems of American College Students in Learning Arabic, A Diagnostic of Reading Errors, Remedial Instruction and A Proposed Method of Teaching, Ph. D. dissertation University of Utah, 1964.

٢. طبيعة الحروف العربية، حيث إنها تختلف من حيث الشكل حسب موقعها في الكلمة، في الأول أو الوسط أو الآخر، متصلة أم منفصلة، مما يؤدي إلى صعوبة التعرف عليها.

٣. صعوبة التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

٤. مشكلة الشكل: ففي الأعمال الكتابية والصحف تكون الكتابة خالية من الشكل، إلا بعض الكتب والقرآن الكريم.

٥. اللغة العربية تمتاز بثرائها اللغوي، وكثرة اشتقاقاتها، فلكل كلمة أصل ثلاثي وكذلك أغلب الأفعال أصلها ثلاثي، ومنها يشتق عدد كبير من الأسماء والصفات والأحوال.

٦. اللغة العربية بها المفرد والمثنى والجمع، ولكن الإنجليزية لا يوجد بها المثنى.

٧. مشكلة الجموع وتعددتها في العربية (جمع المذكر Sound Masculine وجمع المؤنث Sound Feminine وجمع التكسير Broken Plural).

٨. تتغير صورة الفعل طبقاً لفاعله، إذا كان الفاعل مفرداً (كُتِبَ)، والمثنى (كُتِبَا)، والجمع (كُتِبُوا)، لكنه في الإنجليزية لا يتغير أو لا يطابق فاعله، لا من حيث العدد ولا من حيث النوع، على سبيل المثال: He wrote, She wrote, They wrote. وأيضاً من الصعوبات التي تواجه متعلم العربية، الثنائية اللغوية Linguistic Duality.

ثالثاً: دراسة روحية كارا (١٩٧١م)<sup>١</sup>: الدراسة بعنوان (مشكلات الناطقين بالإنجليزية عند تعلم العربية)، وقد حددت الباحثة مشكلة الدراسة بقولها: "هذه الدراسة نُظِّمَتْ لفحص المشكلات الناتجة عن طرق تدريس اللغة العربية، والمشكلات الناجمة عن الاختلافات بين اللغتين العربية والإنجليزية،

1. Kara, R. The Problems Encountered by English Speakers in Learning Arabic, Ph. D .Unpublished, University of California, Berkeley, 1971.

ومقترحات مبنية على التطورات الحديثة في طرق تدريس اللغات الأجنبية، فالأتجاه التقليدي المتبع في التدريس يقوم على التأكيد العظيم على القواعد، وقليل من التركيز على اللغة المتحدث بها". وقد خلصت الدراسة إلى أنه من أهم الصعوبات التي تواجه الدارسين عند تعلم العربية، صعوبات خاصة بطبيعة اللغة نفسها، وصعوبات ناجمة عن طرق التدريس والكتب التعليمية والمعلم. وفيما يلي بيانها:

### أولاً: الصعوبات الناجمة عن طبيعة اللغة العربية نفسها، ومنها:

١. صعوبات في الكتابة العربية، والتعرف على الأشكال المختلفة الحروف.
٢. صعوبات التمييز بين الحروف المتشابهة.
٣. صعوبات في التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
٤. صعوبات ناشئة من طبيعة قواعد اللغة، فمثلاً في العربية تحلّ الصفة بعد الموصوف، وتوافقه في العدد والنوع والتعريف والتنكير، وهذا قد يخالف غيرها من اللغات.
٥. عدم وجود فعل الكينونة في العربية.

ثانياً: مشكلات ناجمة عن طرق التدريس التقليدية (المعلم - الكتاب - مواد

### التدريس)

١. معظم مدرسي العربية غير مزودين بالطرق التعليمية أو النفسية الخاصة بتدريس اللغات، وأغلبهم يعمل في المجال نظراً لكونه من متحدثي اللغة ولديه طلاقة فيها.
٢. معظم المدرسين يجهلون كيفية تصحيح الأخطاء.

٣. التركيز على مهارتي القراءة والكتابة، وإهمال مهارتي الحديث والاستماع، أو يكون دورهما ثانوياً.

٤. الكتب تتبع طرقاً تقليدية في عرض وتقديم المعلومات، والتدريبات يطبعها الثبات، وتعتمد على القواعد، وتستخدم اللغة الوسيطة.

### ثالثاً: صعوبات تقنية

أما عن معمل اللغة: أجمع الدارسون على عدم مناسبة الشرائط Tapes لأغراض الاستماع، فالشرائط غير معدة كما يجب، ولا توجد وقفات بين النصوص التي تستخدم في تسهيل الإعادة، وأحياناً يكون الصوت غير واضح، والسرعة غير مناسبة (وهذا يمكن للمعلم علاجه).

### رابعاً: صعوبات متعلقة بتعليم المفردات

المفردات العربية يتم التدريب عليها ككلمات منفصلة، وعادة تقدم مع الترجمة المساوية لها في الإنجليزية.

رابعاً: دراسة رسلان<sup>١</sup> (١٩٨٥م)، عنوانها: (وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملايوين). يلخص الباحث مشكلة الدراسة في اقتراح برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملايوين وبيان مدى فاعليته من واقع تجربته. ولقد استلزم إعداد هذا البرنامج إجراء دراسة تقابلية بين العربية والملايوية لتحديد الصعوبات التي تواجه الدارس الملايوي عند تعلمه اللغة العربية عن طريق الاتصال المباشر بمؤلاء الطلاب.

---

١- مصطفى رسلان، وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملايوين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٥م.

وقد خلص الباحث إلى وجود ثلاثة أنواع من الصعوبات هي على النحو التالي:

أ - صعوبات صوتية: ومن أهم الأصوات التي يواجهها الدارس الملايوي صعوبة في نطقها ما يلي: الهمزة والعين والحاء والظاء والشين والقاف والهاء والصاد والسين والثاء.

ب - صعوبات الكتابة: ومن أهمها: الحركات القصيرة، وحذف النقاط (الإعجام)، وزيادة كلمات، والتزام رسم المصحف أحياناً، وكتابة الهمزة، وعلامات الترقيم.

ج - صعوبات في التراكيب اللغوية: ومن أهمها عدم التمييز بين المذكر والمؤنث، والمثنى والجمع، وعدم التمييز بين المجرد والمزيد، وعدم معرفة أنواع المشتقات، والعجز عن استخدام المعجم.

ويفيد هذا النوع من الدراسات في تحديد الصعوبات المشتركة بين أنماط مختلفة من الدارسين الذين ينتمون إلى بيئات مختلفة، والنظر إليها باعتبار أنها مشكلات متعلقة باللغة المتعلمة نفسها - العربية - أو بتأثيرات اللغة الأم، كما يبدو في معظم المشكلات التي أوردها الباحثون السابقون عن الصعوبات المتعلقة بتعلم اللغة العربية لدى دارسيها من الناطقين بالإنجليزية لغة أم.

### التوصيات

١- عند محاولة استقراء الصعوبات المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يجب النظر إلى هذه الصعوبات من خلال أهداف وطبيعة البرنامج المعد لذلك، هل هو برنامج لتعلم اللغة العربية بغرض الدراسة الجامعية - باعتبارها لغة تدريس وتلقي - أم بغرض التواصل مع المجتمع، أم لمعرفة اللغة نفسها وإجادتها، فالأول يستدعي مستوى محدداً من اللغة الفصحى، والثاني يستدعي المستوى الدارج من اللغة، والأخير يشمل كل اللغة الفصحى.

٢- إن بعض الصعوبات المتعلقة بتعلم وتعليم اللغة العربية هي صعوبات يعاني منها حتى الناطقين بها عند تعلمهم للغة الفصحى داخل الصفوف الدراسية، ومنها ما يتعلق بالتصريف وبالاشتقاق

وبوظائف ومعاني كان وأحواتها، وبمعظم لواحق الجملة العربية الأساسية، على سبيل المثال: ما معنى كان، أمسى، أضحى... الخ، وما مقابلاتها في اللغات الأخرى خاصة الإنجليزية، كما أنها تؤدي عملاً غير ماهر مرتبط بمعناها القاموسي أحياناً (كان ملء البصر فأمسى صريعاً!!).

٣- إنَّ صعوبات تعلم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية لدى من يتكلمون الإنجليزية أو الفرنسية لغة أمّاً أو أجنبية تختلف عن صعوبات تعلمها لدى غيرهم ممن يتكلمون لغتهم المحلية فقط، ويستوجب الأمر أن يكون معلم اللغة ملماً باللغة التي يجيدها هولاء الدارسين.

٤- إنَّ صعوبات تعلم اللغة العربية لدى من يحفظون القرآن الكريم من الناطقين بغيرها هي أقل، خاصة على مستوى الأصوات ومعاني المفردات، مع وجود إمكانية توظيف هذا الحفظ في تدريسها لهم.

٥- إنَّ الفروق في تعلم اللغة العربية بين الأطفال وبين الناضجين، هي فروق في مستوى الفصاحة وليست في مستوى الطلاقة، فالناضجون تواجههم صعوبات صوتية على مستوى المفردات وعلى مستوى التراكيب، مما يؤدي إلى حدوث نوع من العجمة عندهم، عكس الأطفال الذين يكونون في نطقهم أقرب لأهل اللغة. أما فيما يخص اكتساب الطلاقة فهو مقرون بعوامل أخرى - غير الفروق العمرية - منها طرق التدريس، ومنها الخبرات السابقة، والخلفية اللغوية للدارس.

٦- إنَّ صعوبات تعلم اللغة العربية لدى الدارسين الذين يتحدثون لغات غير معروفة أو غير مألوفة، تحتم إجراء دراسات تقابلية ما بين هذه اللغات الهدف واللغة العربية، لتحديد هذه الصعوبات ومن ثمَّ إعداد برنامج خاص بهم.

٧- يجب تحديد مستوى الدارسين قبل بدء البرنامج الدراسي، من حيث نوع وخصائص اللغة الأم، ومن حيث خبراتهم اللغوية السابقة، ومن حيث دوافعهم، فالدارسون القادمون من البلاد غير المسلمة تواجههم مشكلات ثقافية، فهم بالتالي يحتاجون إلى برنامج ثقافية وانغماس، كما يحتاج

الدارسون الذين ليست لهم خبرات لغوية سابقة متعلقة باللغة العربية أو الذين لا يتكلمون لغة مألوفة -  
الإنجليزية أو الفرنسية - إلى برامج خاصة بهم.

## المصادر والمراجع

- أنور مُجَّد الشرقاوى، صعوبات التعلم الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع أطفال الخليج ذوي الصعوبات الخاصة .
- جمال حامد جاهين، مرونة فكرية مكاسب ثقافية تمكن من اللغة الأم، الشبكة العنكبوتية للمعلومات، الإنترنت، موقع AL-MAREFAH.2004 ©.
- حسن مُجَّد دوكة، بعض العوامل المؤثرة في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية (الدوافع)، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع صوت العربية.
- صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط أولى، ١٩٨١، ص ١٥.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد البحوث العلمية، ط ١ جامعة أم القرى، ٢٠٠٢ م.
- عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ٢، ١٩٩٣ م.
- علي تعوينات، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني، من التعليم الأساسي، في المناطق الناطقة بالبربرية والمناطق الناطقة بالعربية، (دراسة ميدانية مقارنة)، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات: الإنترنت . موقع [www.uqu.edu.sa/majalat/shariaramag](http://www.uqu.edu.sa/majalat/shariaramag) .
- مُجَّد الترتوري، mohammadtartoury@hotmail.com، النمو اللغوي عند طفل الروضة، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، موقع <http://www.horoof.com>.
- مُجَّد يحيى الخراط، عرض كتاب: مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، (Internet) الموقع العربي العملاق.

- محمود كامل الناقه، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع الإيسيسكو: - [www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue\\_arabe/p17.htm](http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p17.htm) 291k
- محمود كامل الناقه، ورشدي أحمد طعيمة: دراسة وصفية إجرائية تطبيقية، منشورة بعنوان: "الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - إعداده , تحليله، تقويمه"، ١٩٨٣م.
- مصطفى رسلان، وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨٥م.
- ملخص لدراسة بعنوان: (تعلم الإنجليزية في سن مبكرة) نشرت بالعدد (٤٥) من سلسلة (فضايا التربية)، الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، موقع Centre National de Documentation Pédagogique.
- نجا عبد العزيز المطوع، تأثير اللغة الأجنبية على اللغة الأم، الشبكة العنكبوتية للمعلومات، موقع - [www.acmls.org/MedicalArabization/10thIssue/mj1064.htm](http://www.acmls.org/MedicalArabization/10thIssue/mj1064.htm) - 43k
- وعد العسكري، تعلم اللغات الأجنبية، الحوار المتمدن - العدد: ٢١٩٧ - ٢٠٠٨ / ٢ / ٢٠ ، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=125435>
- Hanna, S. : Problems of American College Students in Learning Arabic, A Diagnostic of Reading Errors, Remedial Instruction and A Proposed Method of Teaching, Ph. D. dissertation University of Utah, 1964.
- Kara, R. The Problems Encountered by English Speakers in Learning Arabic, Ph. D .Unpublished, University of California, Berkeley, 1971.
- khoury, J. Arabic Teaching Mannual with an Analysis of the Major Problems American High School Students Face in Learning Arabic, Ph. D. Dissertation, University of Utah, 1961.

## الفصل الثامن

دور اللغة العربية إسلامياً وعالمياً:

التجربة الماليزية

للباحث/ جاسم علي جاسم

\* بحث محكم نشر في مجلة التراث العربي بدمشق، العددان ١٢٠-١٢١، السنة

الثلاثون، ٢٠١١م. الصفحات: ٤٣٣-٤٥٤.

## تمهيد

للإسلام واللغة العربية مكانة لا يعدلها شيء في قلوب أبناء الملايو (الماليزيين) المسلمين وضمائهم، فهم قوم ربطوا مصيرهم بالإسلام وعرفوا أنفسهم كذلك في دستور بلدهم إذ الملايوي فيه هو المسلم ليس غير، تمييزاً لهم عن الأجناس الأخرى التي لا تدين بالإسلام هناك، كما قال الدكتور كمال حسن (Kamal Hasan, 1991)، نائب مدير الجامعة الإسلامية العالمية هناك آنئذ - وهو الآن مدير الجامعة - في إحدى محاضراته التعريفية بالثقافة والشعب الماليزي. ولولا أنهم قوم لا يكذبون، لقالوا بأن الملايوي هو العربي المسلم حياً وافتخاراً بأنهم من أتباع رسولهم - ﷺ! - وللعربية اليوم حاضر زاهر في ماليزيا ومستقبل أزهر بإذن الله مما سيكون له الأثر الكبير لدى الملايويين المسلمين وانفتاحهم على الشعوب الإسلامية الأخرى خصوصاً وباقي شعوب العالم عموماً. وقبل تبين ذلك بشيء من التفصيل، فما هي ماليزيا وأين أولاً؟

ولتسهيل الأمور على القارئ، قمت بتقسيم هذا البحث إلى ستة أقسام، وهي: أ- تعريف عام بماليزيا، ب- الوضع اللغوي في ماليزيا، ج- منهج البحث، د- نتائج البحث، هـ- المناقشة، و- الخاتمة والتوصيات. وفيما يلي سيجري مناقشتها تباعاً.

## تعريف عام بماليزيا

وهنا أود إعطاء بعض اللمحات الجغرافية والتاريخية والسياسية والبشرية والثقافية والحضارية أو الدينية عنها حتى يتسنى لنا جيداً فهم واقع اللغة العربية ودورها في هذا البلد الساحر حقاً. تقع ماليزيا في قلب جنوب شرق آسيا، شمال خط الاستواء بين خطي العرض ١-٧ شمالاً، وخطي الطول ١١٠-١١٩ شرقاً، وتبلغ مساحتها ٤٣٤,٣٣٠ كم<sup>٢</sup>، ويحدها من الشمال تايلاند، ومن الجنوب سنغافورة وإندونيسيا، ومن الشرق الفلبين، ومن الغرب مضائق ملكة وجزيرة سومطرة من إندونيسيا، وتنقسم

المملكة إلى قسمين: شرقي وغربي يفصلهما عن بعضهما بعضاً بحر الصين الجنوبي، ويتكون الشطر الغربي من اثنتي عشرة ولاية، تتفاوت فيما بينها من حيث المساحة والسكان وأعرافهم، والنشاط الاقتصادي ومستوى المعيشة، وهي: سلانغور دار الإحسان، وكوالا لمبور، ومملكة، وجهور بارو دار التعظيم، وكلنتان دار النعيم، وبينانغ، وقده دار الأمان، وترنقانو دار الإيمان، وبرليس، وبيراك دار الرضوان، ونقري سيمبيلان دار الخصوص، وبهانغ دار المعمور، وأما القسم الشرقي فيتكون من ولايتين فقط، هما صباح وسراوك.

وتوالى على ماليزيا قوى استعمارية غاشمة شتى من قديم الزمان حتى النصف الأول من القرن العشرين كالبرتغال واليابان والإنجليز، ولما نالت ماليزيا استقلالها من بريطانيا عام ١٩٥٧م، أصبحت دولة اتحادية سنة ١٩٦٣م، وأصبحت كوالا لمبور العاصمة السياسية والإدارية للمملكة. والنظام السياسي الذي يحكمها ملكي دستوري بمعنى أن رئيس الوزراء والبرلمان هما اللذان يديران شؤون البلاد على الصعد كافة. (انظر، 2000:13; Jassem, 1994; Haja Mohideen 1991:3,8-9).

ويبلغ عدد السكان في ماليزيا حوالي ٢١ مليون نسمة ( تلفزيون ماليزيا ٣، ١٩٩٨، TV3، 1998)، وينتمون إلى أعراق متعددة ذات لغات وأديان وثقافات مختلفة، وأهم هذه الأعراق ثلاثة، وهم: الملايو والصينيون والهنود، فأما الملايو: فهم سكان البلاد الأصليين وأكبر الفئات عدداً، ويشكلون حوالي ٦١% من السكان، وهم يدينون بالإسلام على المذهب الشافعي، وأغلبهم من سكان الأرياف، وكان معظمهم يعملون لوقت قريب بالزراعة وصيد الأسماك، وأما الآن، فيعملون في الجيش والشرطة والخدمة المدنية، وهذا مما حدا بالكثير منهم إلى الهجرة إلى المدن بحثاً عن الوظائف السهلة.

وأما الصينيون والهنود، فيشكلون ٣٠% و ٨% من مجموع السكان لكل منهما ( Haja Mohideen, 1991:3; Jassem, 2000:13)، وهؤلاء جيء بهم من قبل الإنكليز إبان أيام الاحتلال للعمل في المزارع والمناجم التي كان أهل البلاد الملايويون المسلمون يرفضون العمل بها لكون المستعمرين

من الكفار الذين لا يجوز العمل تحت خدمتهم كما يقولون، ويدين أغلب الصينيون بالبوذية، في حين يكون أغلب الهنود من المجوس، عبدة النار والأبقار والأصنام (Jassem, 1991:3; Haja Mohideen, 2000:14)، واليوم يسيطر الصينيون على الجانب الاقتصادي، والمالي، والتجاري في البلاد بشكل عام، وأما الهنود فجزء منهم يعمل في الطب والمحاماة.

ويطلق على سكان البلاد الأصليين مصطلح "أبناء الوطن أو بوميوترا" تمييزاً لهم عما سواهم من الصينيين والهنود، الذين يُدْعَوْنَ بِـ: "غير أبناء الوطن". ولهذا المصطلح حقوق وامتيازات تمنحها الدولة لحامله.

ويضاف إلى هؤلاء الأعراق العرب الذين وصلوا إلى تلك البلاد فيما مضى، ومنهم من يعيش في مجتمعات وعائلات خاصة بهم، معظمهم من بلاد اليمن، وما تزال هذه العائلات تحمل أسماء عائلاتها العربية الأصلية كالعطاس والسقاف والجنيد وغيرهم، والجدير بالذكر أن الملايويين حكومة وشعباً يعاملون العرب هؤلاء على أساس أنهم منهم، لهم ما لهم وعليهم ما عليهم، فمثلاً، منهم الملوك والسلطين والوزراء والمستشارون ورؤساء الجامعات وكبار الموظفين وغيرهم، والحقيقة أن هؤلاء العرب اندمجوا مع الملايو إلى درجة الذوبان حيث إن أكثرهم لا يعرفون من اللسان العربي إلا النزر اليسير، وهكذا تطبعوا بعبادات وأخلاق الملايو. ويقول الملايويون عن العربي في ماليزيا خاصةً وجنوب شرق آسيا عامةً: بأنه ملك يوماً ما "راجا سي هاري Raja Sehari"

### الوضع اللغوي في ماليزيا

وفي ماليزيا لغات كثيرة، يزيد عددها على ٧٠ لغة، بحسب العرق الذي ينتمي إليه الإنسان (Omar, 1983; Jassem, 1993,1994). ولكن اللغة الرسمية للبلاد هي اللغة الماليزية (أو بهاسا مليسيا) أو اللغة الملايوية (بهاسا ملايو) ولكنهم يُفَضِّلُونَ استخدام مصطلح بهاسا مليسيا لأنها تجمع الأجناس

الثلاثة (الملايو والصينيين والهنود) في بوتقة واحدة ألا وهي اللغة الماليزية، التي هي لغة الملايو، أهل البلاد الأصليين، فالصيني أو الهندي في ماليزيا مثلاً إن قلت له: هل أنت ملايوي؟ يقول: لا. أنا صيني/أو هندي. أما إن قلت له: هل أنت ماليزي؟ يقول: نعم. أنا ماليزي.

وكلمات هذه اللغة مزيج من لغات عدة، بحسب الأقوام الذين تعامل معهم أهل البلاد، كالهندية أو السنسكريتية والعربية والإنجليزية. وتعد الكلمات العربية في اللغة الملايوية بالآلاف كما بيّن الدكتور (Beg, 1983) في كتابه عن ذلك.

وكانت لغة الملايو تكتب بالحرف العربي، المسمى بالجاوي نسبة إلى جزيرة جاوا بإندونيسيا، منذ دخول أهلها في دين الإسلام، ودام ذلك ستة قرون إلى أن تم استبداله بالحرف اللاتيني رسمياً في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي بتأثير الاستعمار البريطاني (Jassem, 2000:14)، ومع هذا فلم ينمح الحرف العربي من الوجود في هذا البلد المسلم النائي جداً عن قلب العروبة والإسلام جغرافياً، فلا يزال معمولاً به وبشكل واسع في بعض الكتب والمجلات والجرائد والصحف ولوحات الإعلانات الرسمية وغير ذلك، ويمكن القول بأن الخط العربي أو الجاوي يعيش جنباً إلى جنب مع الحرف اللاتيني هنا، وبشكل ملموس وظاهر للعيان.

كما أن هنالك لغات أخرى كبيرة العدد من حيث عدد الناطقين بها ومنها: اللغات الصينية ذات اللهجات المتعددة مثل الكانتونيز والماندرين، واللغات الهندية مثل التاميل والكوجراتي والأردو. وكذلك اللغة الإنجليزية التي تعد اللغة الرسمية الثانية في البلاد، ويتحدث بها كثير من الناس، ولا سيما سكان المدن المتعلمين من الصينيين والهنود والملايو بهذا الترتيب (Jassem, 2000:14, Haja Mohideen) (1991:3; Jassem, 1993,1994).

وأما العربية في ماليزيا، فتاريخها مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإسلام (Jassem, 2000:22-25). ويرى بعض المؤرخين الماليزيين: أن الإسلام وصل إلى ماليزيا أيام الرسول - ﷺ - في السنة التاسعة للهجرة

على أيدي التجار العرب (لمزيد من التفاصيل، انظر، Jassem, 2000:15). وقد دخل الإسلام هذه البلاد بسلام، ومن دون حرب ولا جهاد أو سيف، بل عن طريق التجار الصالحين والمعاملة الحسنة، ومنهم من يرى أن القرن العاشر الميلادي هو الزمن الذي انتشر فيه الإسلام انتشاراً واضحاً في أرخبيل الملايو (عزمي، ١٩٩٠ : ٨٠)، واليوم الإسلام هو الدين الرسمي للبلاد بلا منازع، ولكن حرية العبادة مكفولة لأصحاب العقائد الأخرى، إذ لا إكراه في الدين (Jassem, 2000:15; عزمي، ١٩٨٨ : ٢٩٥).

وللغة العربية منازل عديدة من حيث نمط استخدامها من قبل أبناء الملايو. فقد قَسَمَ (Jassem, 2000:22-27) منازلها إلى سبع منازل، وهي باختصار كما يلي:

(أ) اللغة العربية لغةً إسلامية كما يظهر من استخدام المسلمين لها بشكل عام في ماليزيا، ولا سيما في الصلوات الخمس وما شابه ذلك،

(ب) اللغة العربية لغةً أولى، ويتجلى ذلك في استعمالها المحدود من قبل أبناء الملايو المنحدرين من أمهات عربيات وآباء ماليزيين، وأيضاً من قبل أولئك العرب ذوي الأصول العربية الذين لا يزالون يتكلمون بها داخل بيوتهم، وهم غير كثيرين للأسف لسرعة ذوبان العرب في الأقوام التي يختلطون بها، وهم قلة متفرقون في بقاع شتى،

(ج) اللغة العربية لغةً ثانية، كاستخدامها في تدريس غير مادة في المدارس الماليزية، والعربية، والإسلامية،

(د) اللغة العربية لغةً أجنبية، ومن ذلك تدريسها كمادة مستقلة في المدارس،

(هـ) اللغة العربية لغةً إعلامية كما يظهر من استخدامها في وسائل الإعلام المختلفة كما سنرى

فيما بعد،

(و) اللغة العربية لغةً جامعية من خلال تعليمها وتعلمها في الجامعات والمعاهد الماليزية،

(ز) وأخيراً اللغة العربية كخط مكتوب (المسمى بالخط الجاوي) كما يظهر في كافة أشكال المطبوعات من كتب، وصحف، وما سواها. ومن الجدير بالذكر أن اللغة الإنجليزية ينطبق عليها كثير من هذه الأوصاف (Jassem, 1993;1994).

### منهج البحث

وهنا نتحدث عن شيئين، وهما:

(أ) جمع المادة العلمية وكيفية الوصول إليها في هذا البحث،

(ب) وطريقة تحليلها وعرضها.

### (أ) جمع المادة العلمية

يقوم منهج البحث من حيث الحصول على المادة العلمية وتجميعها في هذه الورقة على الأمور

التالية:

١ - معايشة الباحث للواقع المدرس لفترة طويلة من خلال الدراسة والعمل في الجامعات والمعاهد والمدارس الماليزية. فالباحث عاش في كوالا لمبور أكثر من أحد عشر عاماً، دَرَسَ فيها لنيل درجتى الماجستير والدكتوراه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الجامعة الإسلامية العالمية والجامعة الوطنية الماليزية لكل منهما. وعمل في الجامعة الإسلامية العالمية، ومعهد تحفيظ القرآن والقراءات بكوالا لمبور (دار القرآن حالياً في مدينة كوالا كوبرو بارو بسلانغور)، وجامعة ملايا، وأشرف على برامج تدريب معلمي اللغة العربية في المدارس الماليزية لأكثر من سبع سنين.

٢- مراقبة الواقع اللغوي في ماليزيا عن كثب، ولا سيما استعمال اللغة العربية بين فئات الشعب الماليزي المسلم بخاصة، ويتجلى ذلك في موضوع أطروحة الدكتوراه، التي كانت حول إتقان طلبة المدارس الثانوية الإسلامية للغة العربية بوصفها لغة التدريس الأولى.

٣- الملاحظات العامة عن الاستعمال اللغوي العام في ماليزيا، ولا سيما العربي منه، في وسائل الإعلام المختلفة، المسموعة منها والمرئية، كالمذياع والتلفزيون والصحف والمجلات والكتب.

٤- آراء الناس العامة من مختلف الشرائح الاجتماعية من الأرياف والمدن، ومن فقراء وأغنياء ومتعلمين وأطباء ومهنيين وطلاب وتجار وغيرهم.

٥- استعمال اللغة العربية رسمياً من قبل مؤسسات الدولة ووزاراتها كالثقافة الإسلامية والتربية، وأجهزتها التعليمية كالمدارس والمعاهد والجامعات.

٦- تنبؤاتنا للمستقبل ورصدنا لواقع اللغة العربية ومستقبلها لدى الماليزيين (الملايويين) خصوصاً في هذا البلد المسلم المسلم، الذي تعد فيه رافداً من روافد الإسلام.

### (ب) تحليل المادة التعليمية

سيكون تحليل المادة العلمية المقدمة في هذه الورقة على مستويات ثمانية، وهي: الشعبية والوعظية الإرشادية والإدارية والسياسية والحزبية والإعلامية والأدبية والتعليمية. وسيجري عرض المستويات هذه عرضاً وصفيّاً سردياً موضوعياً مقارناً وتحليلياً أو تفسيريّاً، أي أنه لن تكون هنالك أرقام عددية أو إحصائية للتدليل على قياس هذه المسألة أو تلك، ولذلك سأقوم بوصف الواقع كما رأيته أو سمعته أو قرأته، كما أنني سأقارن الأمور مع بعضها بعضاً، وأحللها لأخلص من وراء ذلك إلى بعض النتائج العامة التي يمكن تطبيقها على الواقع الماليزي الكبير، ومن خلال ذلك نستطيع الوصول إلى إعطاء التوصيات

والاقتراحات الخاصة بتدعيم مكانة اللغة العربية في ماليزيا ونشرها أكثر فأكثر، لا سيما لدى الطبقات الشابة منهم.

## نتائج البحث

سنعرض هذه النتائج لكل مستوى من المستويات الآتية الذكر على حدة. وإليكم بيانها بشيء من التفصيل والإيجاز كما يلي:

### على المستوى الشعبي

تتمتع اللغة العربية برصيد شعبي تراثي قوي في ماليزيا، ولاسيما عند أبناء المسلمين من الملايو والهنود والصينيين، والسبب في ذلك هو ارتباط اللغة العربية بالقرآن الكريم، فكل مسلم يرى أن من واجباته الدينية فهم القرآن الكريم وأمور العقيدة والمسائل التي تخص حياته اليومية كقراءة القرآن وفهمه ما أمكن، لتأدية الصلوات الخمس التي يجب أن تؤدى باللغة العربية. ولذلك ترى المساجد تعج بالأطفال الذين يتعلمون القرآن ويرددونه كثيراً من أجل حفظه وترتيله لهذا الغرض.

ولا يقتصر الأمر على الصغار والشباب، بل يتعداه إلى كل فئات المجتمع، فهذا رجل متقاعد انصرف إلى تعلم العربية بعد السبعين من العمر، ولما سألته عن السبب، أجاب بأن "العربية هي لغة أهل الجنة، وأريد أن أتكلم العربية قبل أن أموت حتى أتمكن من فهم ما يقولون لي هنالك، فلغة الملايو لا تنفعني في قبري وآخرتي". هذا الشعور بالربط بين الجنة والإسلام واللغة العربية هو الذي يدفع بمؤلاء المؤمنين للإقبال على اللغة العربية والاحتفاء بها، فلولا الإسلام ما نفع العربية عندهم؟

وهنالك أيضاً مسألة الأسماء، وهي من أخص خواص التراث الشعبي لقوم ما، فالماليزيون المسلمون بكل شرائحهم، بعكس الإندونيسيين جيرانهم مثلاً، لهم أسماء إسلامية عربية خالصة حتى أن بعضها من أسماء عرب الجاهلية كعبد مناف وعبد المطلب وأبي طالب مثلاً، فالتعلق بالاسم العربي

والإسلامي يشير إلى حب العربية والإسلام أو كما قال الرسول عليه الصلاة والسلام: "أحب العرب ثلاث" ومنها اللغة العربية. وقال الثعالبي (٢: ١٩٨٣): "إن من أحب الله أحب رسوله المصطفى صلى الله عليه وسلم، ومن أحب النبي العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب".

ومن التراث الشعبي الطرب والغناء. فهنالك بعض المطربين الملايويين الذي يصدحون بلغة الضاد من أمثال المطربة شريفة عيني التي تغنى شعراً بالعربية، والمطرب يس سليمان الذي يغني بالعربية والملايوية.

### على مستوى الوعظ والإنشاد والإرشاد الإسلامي

ظاهرة الوعظ والإرشاد الإسلامي في ماليزيا أمر ملفت للنظر، إذا ما قورنت بالبلدان الإسلامية الأخرى، فعلى الرغم من أن اللغة المستعملة ههنا هي لغة الملايو عموماً، لكن الكم الهائل للكلمات العربية في تلك الدروس أمر بارز، فكل الكلمات الأساسية كالتقوى والإيمان والوضوء والصلاة والحج والصوم إلخ عربية، ويضاف إلى ذلك التنقل بين اللغة العربية والملايوية مرات ومرات في الدرس الواحد، ولاسيما عند الاستشهاد بالنص من القرآن الكريم والحديث الشريف، ففي خطبة الجمعة مثلاً، تكون الافتتاحية والخاتمة بالعربية حصراً عدا عن نص الخطبة الأصلي الذي تمتزج فيه اللغتان، وهنالك حالات قليلة تكون الخطبة كلها باللغة العربية تبركاً وتيمناً بها، ويكون ذلك غالباً في الجامعات والمعاهد والمدارس الإسلامية التي يغلب فيها كثرة الناطقين بالعربية، وفي هذا الصدد يكون دور الإمام والخطيب والواعظ والمعلم ذو قيمة كبرى في نشر العربية والإسلام بين الناس.

وبالنسبة للأناشيد والأشعار الدينية باللغة العربية، فحدث ولا حرج، وغالباً ما تدور حول موضوعات أصيلة مثل أسماء الله الحسنى، وصفات النبي الكريم ﷺ، وأناشيد الأطفال، فهنالك منشدون

ومنشادات وفرق إنشاد، ومن الفرق التي يمكن ذكرها "فرقة أناشيد رباني" و "فرقة الأخوة"، ومن المنشادات الحاجة خديجة، وكلهم ينشدون بالعربية طبعاً.

### على المستوى الإداري

مما يلفت الانتباه في بعض الولايات الماليزية، كولاية سلانغور دار الإحسان مثلاً، استعمال الخط العربي أو الجاوي في لوحات الشوارع وأسمائها، وهذا مما يعمق الهوية الحضارية للأمة وارتباطها الدائم بتراثها الخالد، الأمر الذي يجعل التواصل مع لغة القرآن أمراً ممكناً وأكثر سهولة، والحقيقة أن أغلب أبناء الملايو المسلمين يحسنون قراءة القرآن بالخط العربي، على اختلاف فيما بينهم طبعاً، وهذا أمر جد مهم لأن الخطوة الأولى لتعلم اللغة، أية لغة هي القدرة على قراءة خطها بيسر، فلا تستغربن ذلك إذن.

### على المستوى السياسي

بما أن ماليزيا بلد مسلم، ودينه الرسمي هو الإسلام بنص الدستور، وعلى الملك ورئيس الوزراء أن يكونا مسلمين كذلك، لا نستغرب أن يكون للغة العربية وأهلها حظوة خاصة عند أهل هذه البلاد الطيبة، فالكلمات العربية والآيات القرآنية والأحاديث الشريفة تنساب على شفاه الساسة والحكام هناك، ولاسيما عند الحديث في الأمور التي تدغدغ مشاعر الأغلبية المسلمة في البلاد كالأعياد والجمع والمناسبات ومهرجانات الانتخابات والمسابقات الدولية: كحفظ القرآن الكريم مثلاً، وهذا الموقف لا شك أن له أثراً إيجابياً على أبناء المسلمين هناك، فهم يشعرون من خلال ذلك بانتمائهم الحضاري إلى الأمة الإسلامية في مشارق الأرض ومغاربها، كما يشعرون بأن لهم لغة عالمية واحدة يستطيعون استثمارها والالتفاف حولها كنقطة تجمعهم معاً بدل اللهات وراء اللغات الاستعمارية الأخرى التي ليس لها من هدف سوى التبعية والإذلال والتمزق.

وباختصار، فإن التوجه السياسي الماليزي الحاكم من أنصار الإسلام واللغة العربية وتشجيعها، وهذا شيء إيجابي يجب علينا دعمه، نحن العرب والمسلمين بكل الوسائل. تصور لو كنا نعمل في جو عكس ذلك، ماذا كان يحصل لا سمح الله؟

### على مستوى الهياكل والمنظمات والأحزاب

على الرغم من تنوع الاتجاهات السياسية في ماليزيا، لكن الأحزاب السياسية التي تعمل بين الشعب الملايوي المسلم تسعى دوماً لكسب ود هذا الشعب من حيث مشاعره وعواطفه وحبه للإسلام وما يتعلق به، فهذا الحزب الحاكم - الذي يدعى بـ: "أمنو" (أي الاتحاد الوطني للمنظمات الملايوية)- أخذ يعمل في فترة الثمانينات على تحقيق بعض مطالب المسلمين هناك، ومن ذلك مثلاً إنشاء الجامعة الإسلامية العالمية، والمصرف الإسلامي، وحركة الشباب الإسلامي وغيرها، وفي ولاية كلنتان وترنقانو وقدح مثلاً، ذات الطابع الإسلامي العام، هنالك الحزب الإسلامي، الذي يعتمد على الإسلام في رؤيته السياسية واعتماده منهجاً للحياة بكل أبعادها في ماليزيا، وبشكل عام تلعب الأحزاب الإسلامية خصوصاً دوراً كبيراً في تعميق التواصل مع العرب والعربية بوصفها لغة العقيدة والتراث، وللغة العربية مكانها المرموق عندهم إذ أن معظم أفرادها، لاسيما القيادات منهم يجيدونها حديثاً وكتابة.

ويجب علينا أن نعي مدى حرص الأحزاب الإسلامية على اللغة العربية في ماليزيا ودورها في نشرها هناك بالمقارنة مع الأحزاب الأخرى، التي تشجع اللغة الإنكليزية عموماً ( Jassem, 1993; 1994)، وبهذا تلتقي في ذلك مع توجه المسلمين العام، لاسيما أهل الأرياف منهم، الذين يرفض كثير منهم أن يتعلم أبناؤهم "لغة الكفار"، كما يقولون، وبدلاً من ذلك، يفضلون العربية التي يتعلمونها في المساجد والمدارس الدينية.

## على المستوى الإعلامي

ونقصد بذلك وسائل الإعلام المختلفة من: صحف ومجلات ونشرات وكتب وإذاعة وتلفزيون ودعائيات، فاللغة العربية تتمتع ببعض الحضور في المجال الإعلامي الماليزي، ففي مجال الإذاعة المسموعة، هنالك قسم خاص باللغة العربية يبيث برامجها باللغة العربية يومياً على الموجة المتوسطة، ولكن لفترة محدودة جداً، وتتكون هذه من النشرات الإخبارية، والإعلامية، والترفيهية الموجهة إلى الناطقين بالعربية سواء في علمنا العربي أو في ماليزيا. وأما في الإذاعة المرئية، فالتلفزيون الماليزي لا زال يعرض منذ زمن بعيد برامج لتعليم اللغة العربية لغةً أجنبية، وبرامج لتعليم الخط الجاوي ذي الأصول العربية، ومسلسلات عربية وإسلامية. كما أن وقائع صلاة الجمعة والعيدين والتراويح تنقل بانتظام من المسجد الحرام بمكة المكرمة مباشرة. وغير ذلك من المناسبات.

وبالنسبة للمادة المقروءة، فلئن كان أغلبها بالخط الروماني، فهنالك بعض الصحف الشهيرة التي لاتزال تصدر بالخط الجاوي أو العربي المطور حالياً لاستيعاب بعض الأصوات غير العربية الخاصة بلغتهم دون غيرها، ومنها صحيفة "أوتوسان ملايو" مثلاً، وهي أكبر وأوسع الصحف الملايوية انتشاراً، والتي تصدر بطبعتين منفصلتين، إحداهما بالخط الجاوي والأخرى بالرومي. وهنالك مجلات تستخدم الخط الجاوي كذلك، ومنها مجلة نشرة الإدارة الدينية في ولاية جهور بارو - أي "ورتا جباتن أكام نكري جهور"، ومجلة "قبلة" في العاصمة كوالا لمبور، ومجلة "فغاسوه".

أما المجلات الصادرة بالعربية، فعديدة وكلها علمية، وهي: مجلة "القلم" التي تصدر شهرياً عن المؤسسة الإسلامية بولاية كلنتان، ومجلة "دوحة العلم" الشهرية الصادرة عن الكلية الإسلامية، وفي جامعة ملايا تصدر ثلاث مجلات، هي: "الدراسات العربية" الصادرة عن قسم اللغة العربية في كلية اللغات وعلومها، و "النور" التابعة لمجلة الطلبة في أكاديمية الدراسات الإسلامية، و "الوعي" للقسم التوجيهي في أكاديمية الدراسات الإسلامية، وعن الجامعة الإسلامية العالمية تصدر ثلاث مجلات وهي: "التجديد" و

"المعرفة" و"مجلة الدراسات اللغوية والأدبية"، وكذلك مجلة "الدراسة" في مدينة كجانق بسلانغور دار الإحسان، ومجلة "إلهام" في المعهد المحمدي في ولاية قدح، والتي تصدر بالملايوية والإنكليزية أيضاً، وأخيراً مجلة "البراعم المتفتحة للأطفال" في كوالا لمبور، التي صدر منها عددان فقط، ولكنها توقفت بعدها للأسف.

ومن الجرائد الشهرية الصادرة باللغة العربية، "صوت نيلام بوري" في كلنتان التي توقفت منذ سنين كذلك.

وأما الكتب فحدث ولا حرج، فالمكتبات عامرة بها، ولاسيما الكتب الشرعية من مصاحف وكتب فقه وتفسير وحديث وعقيدة وتاريخ وتراث إسلامي، وجلها مستورد من البلاد العربية، ومن المكتبات الكبرى المتخصصة في هذا المجال "بوستاك أنتارا" أي (المكتبة العالمية) في العاصمة كوالا لمبور، وهي مكتبة ضخمة ومتخصصة في استيراد الكتب العربية وتسويقها في ماليزيا وحتى طباعتها ونشرها (جاسم: ١٩٩٣)، وغيرها كثير مثل: "إيه إيس نوردين" (جاسم: ٢٠٠١) و "ديوان بهاسا دان بوستاك" (ديوان اللغة والمكتبات)، وهو بمثابة هيئة النشر الحكومية التي تعد أكبرها في هذا المجال. الخ.

وأما اللوحات الدعائية فما أكثرها، وقد يكتب على بعضها أحياناً أحاديث شريفة أو آيات كريمة تدعو إلى مكارم الأخلاق والمعاملة الحسنة، ومن أشهر ذلك لوحات وأقواس أسماء الولايات الماليزية، التي تأتي معرفة بأسماء اللجنة كما في العربية من مثل، سلانغور: دار الإحسان، وكلنتان: دار النعيم، وقدح: دار الأمان، وترنغانو: دار الإيمان، وبهانغ: دار المعمور، وبيراك: دار الرضوان، الخ.

ولايفوتنا أن نذكر ههنا أيضاً الكتابة العربية، إلى جانب الكتابة المحلية والإنكليزية، على كثير من المصنوعات والمنتجات الغذائية وغيرها ذات الاستهلاك المحلي والعالمي كالمشروبات والمعجنات والمحفوظات والساكاكر الخ، من حيث أسمائها ومكوناتها وتاريخها.

## على المستوى الأدبي

الأدب ذاكرة الأمة ولسان حضارتها بما فيه من شعر ونثر وقصص وروايات ومسرحيات وحكايات وطرائف، وأغلب الأدب الماليزي مكتوب باللغة الملايوية، ومنه ما هو مكتوب باللغة الإنكليزية أيضاً، وأما الأدب العربي المدبج بالقريحة الملايوية فموجود، ولكنه قليل، ومعظمه يتركز حول القصص الديني والإنشاد الديني كما أسلفنا أعلاه.

ويحكى أن الجيل القديم من أبناء الملايو في الستينات من القرن الفائت كان لديهم بعض القصائد باللغة العربية، ولكنها قليلة جداً، ومنهم الشيخ داوود الفطاني الذي قال قصيدة بالعربية على الرغم من ركاكتها، وقيل لنا: إن هنالك بعض الأشخاص الذين يقرضون الشعر بالعربية إلى الآن، ومنهم من توفي من قريب (حديث خاص مع الأستاذ رسلان بن عثمان).

وهنالك الشاعر الملايوي مُجدِّ صالح مُجدِّ الذي يقول الشعر الملايوي على الطريقة العربية من حيث الروي والقافية والخط كما في كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي في الستينات من القرن المنصرم، وعنوانه الأصلي: "كتاب بجأن باكي درجة ساتو دسكوله ملايو".

ومن القصص، هنالك قصة قصيرة يتيمة واحدة في حدود ثلاثين ورقة بقلم إسماعيل مُجدِّ عارفين، بعنوان "خواطر وذكريات أو صفحات سوداء في حياة الطلاب الدينيين"، التي نشرتها قسم الدراسات العربية، بالجامعة الوطنية الماليزية، بانغي، وذلك سنة ١٩٩٧م. وهي ذات أسلوب ساخر على غرار قصة "النظرات والعبرات" للمنفلوطي.

ومن حيث الروايات والمسرحيات، فلا يوجد منها شيء، ولكن هنالك عدد لا بأس به منها مترجمة من الملايوية إلى العربية، وهي لا تهمنا ههنا، لأن موضوعنا هو الكتابات غير المترجمة أو المؤلفة بالعربية أصلاً.

وهنا نود أن ندعو محبي العربية وعشاقها إلى استثمار هذا الجانب استثماراً لائقاً، لأن من أهم وسائل تمكين العربية في الوعي الملايوي هي: الأدب الذي تغدو معه الحياة جميلة ولطيفة وحلوة.

### على المستوى التعليمي

ويضم هذا كافة المراحل التعليمية من دور الحضانة ورياض الأطفال، مروراً بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية إلى المعاهد والجامعات، فأما المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية فهناك ثلاث مدارس عربية وهي: المدرسة السعودية والعراقية والليبية. وأما المدارس الماليزية التي تستخدم اللغة العربية لغةً للتدريس في مادتي اللغة العربية والشريعة فما أكثرها، وهذه غالباً ما تسمى بالمدارس الدينية، وهي ذات توجه إسلامي عربي أصيل، وهي موجودة في كل ولاية، ومنها المدرسة العربية الخيرية في جهور بارو، والمدرسة العربية في جهور، والمدرسة العربية في بمانغ، والمدرسة العلوية في أراو برليس، ومدرسة المشهور في بمانغ، ومدارس الأمين التابعة لجماعة إصلاح ماليزيا، وعددها يناهز العشرين مدرسة، وهي موجودة في كل ولاية. ومن المدرسة الدينية الثانوية بالعاصمة، جرى أخذ المادة العلمية لبحث الدكتوراه للباحث. وفي هذه المدارس يتخرج الطلاب وهم قادرين على إتقان العربية حديثاً وكتابة مما يمكنهم من متابعة دراستهم الجامعية في البلدان العربية وغيرها (Jassem, 2000:22-28).

وأما المعاهد، فكثيرة أيضاً، فهناك معاهد تحفيظ القرآن الكريم (دار القرآن حديثاً) في طول البلاد وعرضها، والتي تتبع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في تمويلها والإشراف عليها، والتي تستقبل الطلبة الذين أتموا دراستهم الثانوية بنجاح، وكذلك المعهد المحمدي في كلنتان، والمعهد المحمودي في قدح، ومعهد جهور بارو، ومعهد موار في جهور، ومعهد قبله في سلانغور، وفي هذه المعاهد كمعهد تحفيظ القرآن والقراءات (دار القرآن) في كوالا كوبو بارو بولاية سلانغور، يتعلم الطلبة علوم القرآن الكريم المختلفة من قراءات وتفسير وحديث ولغة عربية وما سواها من العلوم الشرعية، وكثير من هؤلاء الخريجين يأتون إلى البلاد العربية لإكمال دراستهم الجامعية.

وأما الجامعات، فللغة العربية فيها قصة طويلة مثيرة، تشهد فيها توسعاً كبيراً على كافة الصعد. ففي ماليزيا عشرات الجامعات، منها القديم ومنها الحديث، وبالتحديد، هنالك زهاء ٢٠ جامعة (أو ٣٠ جامعة إذا ما حسبنا فروع جامعة مارا التكنولوجية العشر في كافة الولايات)، تُدرّس اللغة العربية في ١٣ (أو ٢٣) جامعة منها. وفي كثير منها، هنالك أقسام خاصة باللغة العربية وآدابها تقوم بمنح جميع الشهادات العلمية من الإجازة إلى الدكتوراه في شتى التخصصات العلمية واللغوية والأدبية، كما في جامعة ملايا - أقدم الجامعات - والجامعة الوطنية والجامعة الإسلامية العالمية وجامعة العلوم والجامعة الزراعية (الأمير لاحقاً) وجامعة سوراك وجامعة مارا التكنولوجية بفروعها العديدة في كل الولايات، وجامعة العلوم الإسلامية وجامعة التربية (السلطان إدريس)، وكلية دار الإحسان الإسلامية بسلانغور وغيرها كثير، وهنالك أيضاً كليات الشريعة التي تعنى باللغة العربية عناية خاصة بوصفها حاملة علوم ومعارف الإسلام في بعض هاتيك الجامعات، ومنها تخرج كثير من أبناء العرب والعجم في علوم العربية والدين بعلومه المختلفة.

ومن الجامعات التي ينبغي أفرادها بالذكر في هذا الخصوص ثلاث جامعات تعتمد اللغة العربية لغة التدريس الوحيدة، وهي جامعة العلوم الإسلامية ماليزيا (أو كولينج يونيفيرسيتي إسلام مليسيا) التي تأسست عام ١٩٩٨م (وذلك لأسباب مالية وسياسية آنية لسنا معنيين بها هنا)، وكذلك فرعاً جامعة الأزهر الشريف في قدح وجهور، ويعرف الأول ب: الجامعة الإسلامية الحكومية بقدح دار الأمان، ويعرف الثاني ب: كولينج إسلام جهور. ويضاف إلى ذلك معهد التطوير الاقتصادي في بهانغ (أو IKIP) الذي يستخدم اللغة العربية وله علاقة توأمة مع إحدى الجامعات الأردنية والجامعة الإسلامية العالمية، كما أن معهد إعداد المدرسين الإسلامي في بانغي يقوم على تدريس اللغة العربية بالعربية نفسها.

ولا يفوتنا هنا أن نذكر الجامعة الإسلامية العالمية التي تعتمد اللغتين العربية والإنكليزية في التدريس. وبعبارة أدق، لا يحق للطالب فيها الانتقال إلى المستويات أو السنوات العليا في كافة

التخصصات من علوم وطب وهندسة من دون استكمال شروط إكمال مراحل تعليم اللغة العربية الست والنجاح فيها. والشيء نفسه ينطبق على المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلاميين في كوالا لمبور، الذي يقبل الطلبة في الدراسات العليا فقط من ماجستير ودكتوراه.

أضف إلى ذلك الجامعات التي تعطي طلابها اللغة العربية مادة اختيارية، إن شاؤوا درسوها، ولم فلا. وهناك من يقدمها لمن يرغب بذلك حبا في الاطلاع والمعرفة.

وعلينا ألا ننسى ههنا المؤتمرات الكثيرة التي تعقد حول قضايا تعليم اللغة العربية وتعليمها في ماليزيا والعالم، وتكون لغتها الرسمية والوحيدة هي اللغة العربية. وكذلك الأمر بالنسبة لمؤتمرات كليات الشريعة التي قد يكون بعضها في اللغة العربية أحيانا.

وهنا يحق لنا أن نتساءل: ماذا نفهم من كل هذا الاهتمام باللغة العربية في الجامعات الماليزية؟ والجواب أن هنالك حاجة ماسة لدى الملايويين المسلمين للغة العربية التي يفتحون من خلالها على دينهم وتراثهم الحضاري الخالد، كما تعد نافذتهم في التواصل مع الشعوب الأخرى، ولم لا؟ فالجامعات هي مواطن العلم والانفتاح في العالم اليوم، وبذلك يكون تسخيرها لخدمة قضايا واهتمامات الأمة من أهم الأولويات الملقاة على عاتقها.

### المناقشة

تبين لنا من خلال العرض السابق مدى تغلغل اللغة العربية في وجدان وحياة الشعب الملايوي المسلم على كافة الصعد من الشعبي إلى الجامعي، فما هي العوامل التي تجعل اللغة العربية تنتشر بين هؤلاء المسلمين في أقصى أطراف العالم الإسلامي بهذه الدرجة، وهذا العمق، وهذا الحب؟

هذا التغلغل الهائل في مختلف مناحي الحياة اليومية ما هو إلا نتيجة طبيعية لارتباط اللغة العربية بالإسلام، وتاريخه العريق، ودعوته إلى المساواة والحق والعدل والسلام وجنة من الله ورضوان، فالعرب لم

يدخلوا هذه البلاد بقوة السيف والعسكر، بل إن أهلها أسلموا حباً بهذه النعمة الربانية التي أخرجتهم من ضنك الدنيا وضيقها، وشظف العيش فيها، وعبادة العباد والأوثان من أشجار وأحجار إلى عبادة الواحد الأحد، رب الجنة والناس، وخالق الأكوان، ونعيم الآخرة وهنائها، وسعتها. هذا العز والشموخ هو الذي يجعل الملايوي المسلم، سواء أكان طفلاً أم شاباً أو شيخاً، يقف يناجي ربه في الصلوات الخمس على الأقل باللغة العربية عن حب ورضى وطيب خاطر، وكيف لا؟ فلا تتم الصلاة إلا بذلك، ولربما كان هذا التفسير هو الأصل في انتشار العربية على نحو واسع في هذا البلد الطيب ( Jassem, 2000:22-24)، وإلا فلم لم تقم بلد مثل تايلند أو الفلبين، وهما من جيران ماليزيا وأكثر عدداً منها بمرات ومرات، بالاحتفاء بالعربية مثل ذلك؟ أو بريطانيا أو فرنسا ذواتا التاريخ الاستعماري الطويل في بلادنا؟

إذن فانتشار العربية في أرخبيل الملايو هو تعبير عن حاجة وجدانية روحية حقيقية، أصيلة تلتف كيان المسلم قلباً وقالباً، فلا يمكن له أن يحس باكتمال دينه من دون الإمام، ولو بشكل بسيط، ببعض المبادئ العربية، وعلى الأقل، في الصلاة.

والعامل الثاني دنيوي، ويشمل مجمل المصالح الأدبية واللغوية والتجارية والاقتصادية بين الأمم، وهذا يعني أن كل الشعوب بحاجة إلى التعارف والتعاون فيما بينها لتنمية مصالحها وتسويقها واستغلالها، فالبلاد العربية عالم واسع فيه من الأرزاق والخيرات والثروات والقدرات المادية والمعنوية والبشرية التي لا يعلمها إلا الله عز وجل، فاللغة العربية وإتقانها هنا عامل وصل مهم بين الشعوب العربية والملايوية في هذا المجال، ومما ساعد على ذلك أيضاً الطفرة المالية والاقتصادية التي نهضت بالاقتصاد الماليزي في أواخر الثمانينات وأوائل التسعينات من القرن الفائت وجعلت ماليزيا بلداً يستقطب الخبرات والاستثمارات ويبحث عنها في الخارج كما هو الحال في شركات التنقيب عن النفط الماليزية في السودان وغيرها.

ومع هذا الذي سقناه من الأدلة والوقائع، فمما لاشك فيه أن اللغة العربية في ماليزيا، وغيرها من بلدان العالم الإسلامي، ليست كما ينبغي ويحق لها أن تكون، فمع سقوط الخلافة الإسلامية واستيلاء

الدول الاستعمارية النصرانية على مقدرات البلاد الإسلامية وتمزيقها أشلاء شتى، أخذت العربية تضعف وتلاشى شيئاً فشيئاً فيها، ولا سيما عند الشباب أو الجيل الصاعد. ومن مظاهر ذلك الضعف استبدال الخط العربي، الذي هو صلة الوصل بين الأمة الإسلامية وتراثها الزاخر المتمثل بالقرآن الكريم والسنة المطهرة، بالخط الروماني الدخيل، ومن لطف الله عز وجل بمليزيا أن الخط العربي الجاوي ما زال معمولاً به إلى اليوم جنباً إلى جنب مع الخط الروماني، علماً بأن الأخير هو الأوسع انتشاراً.

كما أن تخلف أمة العرب خصوصاً، والمسلمين عموماً، في الميادين الصناعية والعلمية والاقتصادية والعسكرية والتجارية كان له أثراً كبيراً في انحسار اللغة العربية عموماً. تصور ما الذي كان يحصل لو كان العرب رواد العلوم والصناعة ويكتبون أبحاثهم ودراساتهم بلغتهم وليس بلغة النصارى من إنجليز وروس وفرنسيين وألمان واطليان وأسبان وغيرهم كثير؟ فإذا كنا نحن أبناء العربية لا نُقبِل على لغتنا كما ينبغي لنا، فأنى للآخرين ذلك؟ فعلينا أن نحاسب أنفسنا أولاً على ما جنيناه بحق هذه اللغة الشريفة، فعندما نكون قد أكرمنا لغتنا علمياً وصناعياً بأبحاثنا ومنتوجاتنا وأخلاقنا، فكل شيء بعدها يهون، إذ ستنتشر انتشار النار في الهشيم.

وأخيراً هنالك الجانب الأخلاقي غير اللائق الذي قد يصدر (عن غير قصد طبعاً) من بعض العرب الذين يتصلون بأبناء مليزيا سواء في بلادهم عن طريق السياحة أو العمل هناك، أو في بلادنا نحن، بصفتهم وهم سياح أو تجار أو طلاب، ولنعلم هنا أن المسلمين من غير العرب عموماً، والماليزيين خصوصاً، لديهم فكرة وردية براقية، أو صورة مثالية مشرقة عن الإنسان العربي من حيث خلقه وكرمه وتعامله، فهم ينظرون إلينا على أننا أبناء صحابة الرسول - ﷺ - ولذا ترى الكثيرين منهم، وخاصةً أهل القرى والأرياف، يتبركون بالسياح العرب، ويتمسحون بهم ويقبلون أيديهم، وكأنهم ملائكة من السماء عندما يرونهم أول مرة، فإذا ما اهترت هذه الصورة، كانت نتائجه غير محمودة علينا وعليهم. والضحية

هي العربية ونفورهم منها ومن كل ما هو عربي، وهذا ما لاحظناه واقعاً فعلاً من خلال محادثتنا الودية والصريحة مع بعضهم.

والآن كيف يمكن لنا تفسير ظاهرة استدالة اللغة العربية وانتشارها في ماليزيا من منظور علم اللغة التطبيقي؟ يقول علماء اللغة المعاصرون (Brown,2000; Harmer, 1990; Nunan, 1991) بأن إتقان لغة ما له هدفان: أحدهما ذرائعي (Instrumental) والآخر غائي أو اندماجي (Integrative)، وأما الأول فيعني أن يتعلم الناس والطلاب معظم اللغات الأخرى كالإنكليزية والفرنسية والألمانية واليابانية لسبب ما كالإلمام بعلم ما واكتساب مهارة معينة أو تحسين ظروف حياتهم وأدائهم في أعمالهم ووظائفهم، وأما الآخر فيعني أنهم يقومون بذلك للاندماج بالمجتمع المقصود والتطبع بعاداته وأخلاقه ليصبحوا، إضافة لما سبق، يابانيين أو فرنسيين كأن يغير أحدهم اسمه وسلوكه وولاءه باتجاه المجتمع المقصود – أي تعلم اللغة والثقافة وطريقة العيش معاً، وهؤلاء قلة إن وجدوا.

وباختصار، فإن استعمال وتعلم اللغة العربية في ماليزيا، يصور لنا شطري أهداف تعلم اللغات مجتمعين: الذرائعي والغائي، والمسلمون وحدهم هم الذين يتعلمون اللغة العربية، بما في ذلك العرب أنفسهم كذلك، لتحقيق مصالحهم الدينية والدينيوية، الحضارية أو الثقافية والمادية، الظاهرية والباطنية، الروحية والمادية، أو الذرائعية والاندماجية. وكيف لا وهم يتأسسون بالمثل الأعلى، الصادق المصدق، مُجد بن عبد الله - ﷺ - سواء أكانوا عرباً أم عجماً. بالعربية وحدها لغة القرآن الكريم يسمو بنو آدم، ويترفعون عن واقع الطين إلى أعلى وأعلى وأعلى، يستشرفون البركة والرحمة والرفعة والعزة والأمن والسلام.

من هذا المنطلق الأخير تأتي اللغة العربية، ولا فخر، في الصدارة من لغات العالم من حيث طبيعة تعلمها وتعليمها، لأنها لغة العبادة والعباد، لغة حية غير ميتة، تكفل الله لها بالبقاء لارتباطها الوثيق بالقرآن الكريم. هذه الرابطة الوثقى ما عرفتها لغة من لغات بني البشر أبداً، لا في القديم ولا في الحديث، وستبقى بإذن الله هكذا حتى يرث الله الأرض ومن عليها. وعلى هذا الأساس لو عملت إحصائية

لمتكلمي اللغة العربية في الماضي والحاضر، فلربما وجدت أنها أكثر اللغات وأكبرها على الإطلاق، ولكن أعين الحاقدين والحاسدين ممن يحادون الله ورسوله والقوى الاستعمارية الكبرى في القرنين الأخيرين يحاولون طمس هذه الحقيقة عن الناس على الرغم من عدم جدوى ما يقومون به، فقد أثبتت الوقائع التي سقناها من ماليزيا هذا النهج أو قريباً منه حيث رأينا بأمر أعيننا كيف أخذت اللغة العربية تفوح منها عطور الشعر والنثر والإبداع والعلم والإعلام والهدى والسلام والوثام، على الرغم من سوء أحوال أهلها وعدم مجاراتهم للقوى الغالبة في العالم اليوم في فنون العلم والصناعة. وبحسب تقديرات وإحصاءات الدكتور التونسي مراد الطيب في كتابه القيم "اللغة العربية في عالم متغير: من اليقظة إلى النهضة" كما ورد ملخصاً في "مفكرة الإسلام" بموقعها على الشبكة العالمية للمعلومات الفضائية (التي تدعى بالإنترنت) مؤخراً بتاريخ (٢٢/١١/٢٠٢٢ هـ - ٤/٢/٢٠٢٠ م)، تعد اللغة العربية اليوم ثاني أكبر لغة في العالم من حيث الانتشار الجغرافي في كافة القارات وعدد الناطقين بها بعد اللغة الانكليزية، وستزداد مكانتها هذه يوماً بعد يوم، إذ ستكون اللغة الأولى في العالم حوالي سنة ٢٠٢٥ م، وبلا منازع، ومن ناحيتنا، فلا نشك بذلك أبداً، فما دام المستقبل للخير والنور والعدل والسلام والإسلام فالعربية رهن ذلك، فإذا آمنا بأن المستقبل لهذا الدين الذي هو واقع فعلاً بلا ريب، فإن المستقبل للعربية أيضاً، والبشائر من بلاد الملايو، أقصى بلاد المسلمين، لخير دليل على ما نقول.

### الخاتمة والتوصيات

كان هذا البحث الوجيز صورة حية عن واقع اللغة العربية في ماليزيا، وهي البلد المسلم العظيم الذي يقع في أقصى أطراف العالم الإسلامي في المشرق، وتبين لنا فيه مدى نهضة هذه اللغة وانتشارها بين أفراد هذا الشعب المسلم على المستويات الشعبية والوعظية والحزبية والسياسية والإدارية والإعلامية والأدبية والتعليمية، كما ناقشنا العوامل التي ساعدت فيما مضى على امتداد اللغة العربية كالحاجة الروحية لأبناء الملايو مثلاً بالإضافة إلى المنغصات التي أعاققت أو أبطأت سير العربية إلى الأمام مقابل

الإنكليزية مثلاً في العصر الراهن، وكذلك تنبؤاتنا للغة العربية بتبوء مركز الصدارة بين لغات العالم في العقود الثلاثة القادمة.

بقي أن نذكر أخيراً كيف نستطيع الانطلاق باللغة العربية إلى التوسع والانتشار في ماليزيا ودعمها أكثر وأكثر كي تصبح اللغة العالمية الأولى (Arabic as the First International language) بحق؟ يمكن أن يتأتى لنا ذلك كما يلي:

١- نشر الوعي الإسلامي الأصيل والصادق بين المسلمين على أنهم أمة واحدة، ربهم واحد، وقبلتهم واحدة، ودينهم واحد، ومن هذا المنطلق، سيتحدد اتجاههم تلقائياً من حيث إيجاد لغة تخاطب عالمية مشتركة توحدهم وتجمعهم، ومدار الأمر كله سيعود إلى لغة كتاب الله وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم - ألا وهي اللغة العربية.

٢- تشجيع السياحة وربطها بالدعوة الصادقة باتجاه البلاد الإسلامية مثل ماليزيا وإندونيسيا التي تكن عواطف ومشاعر صادقة وأصيلة نحو العرب وحضارتهم. فوجود العرب هناك دافع لجني الأرباح والمنافع من خلال البيع والشراء، مما يدفع أبناء البلد لتعلم العربية والإسلام كما يفعلون باللغة الإنكليزية مثلاً.

٣- تبادل الزيارات المدرسية والجامعية والعلمية بين المدارس والمعاهد والجامعات العربية والماليزية لما لها من أثر كبير في تعميق التعارف والتعاون بين البشر. ويمكن تعزيز ذلك أيضاً بإقامة المخيمات الكشفية الطلابية والشبابية المختلفة بين أبناء المسلمين والإفادة من هذه الفرصة لتعلم كل منهم لغة الآخر.

٤- التوأمة الجامعية بين بعض الأقسام والكليات بالجامعات في ماليزيا والعالم العربي من خلال التحويل بين الجامعات في المستوى نفسه أو قريباً منه، وكذلك القيام بإعطاء دورات تعريفية مشتركة عن

كل بلد، ومن ذلك أيضاً ربط بعض المدن والقرى أو الولايات الماليزية بروابط توأمية مع مثيلاتها العربيات على أن يراعى في ذلك الأصالة والعراقة التراثية في الاختيار.

٥- قيام الحكومات والهيئات والمنظمات العربية المستقلة والرسمية بتبني أقسام أو كراسي اللغة العربية والدراسات الإسلامية في ذلك البلد، كما يحصل عادة في أوروبا وأمريكا. ومن ذلك أيضاً تدريس اللغة والأدب الملايوي في جامعاتنا العربية الكبرى التي هي فقيرة في هذا المجال.

٦- تشجيع الطلبة المسلمين من أبناء الملايو على تعلم اللغة العربية بعمق من خلال تقديم المنح الكافية لدراساتهم ولمعيشتهم مع أسرهم على غرار ما تفعله المؤسسات الغربية في أوروبا وأمريكا في هذا المجال.

٧- تقديم برامج الحج والعمرة لمن يتفوق من الطلبة في تعلم اللغة العربية مما سيساعد الطلبة الذين لا يقدرّون على أداء هذه الفريضة، والتعرف من خلالها على حال العالم الإسلامي عن كثب.

٨- تكثيف التعاون الاقتصادي ورفع وتيرة الاستثمار بين البلدان الإسلامية، وجعل اللغة العربية اللغة العالمية الأولى لتنفيذ هذه المعاملات وصياغتها.

٩- مساواة اللغة العربية باللغة الإنكليزية من حيث استخدامها عالمياً فيما بين الشعوب الإسلامية كخطوة أولى، والاستعاضة عن الأخيرة في المدى المنظور.

١٠- اتخاذ اللغة العربية لغة التدريس الأولى والوحيدة في كافة المراحل التعليمية في البلاد العربية الأم من دور الحضارة إلى الجامعات، وفي كل التخصصات من دون أية استثناءات على ألا يكون البحث والنشر العلمي إلا بها أيضاً، وما ذلك إلا لأن تعزيز اللغة العربية في الخارج لا يتأتى إلا بتعزيزها من الداخل، في أوطاننا وبلداننا أولاً.

وفي الختام لا بد من الإشارة على الباحثين الطموحين الغيورين عشاق اللغة العربية ودعاة الإسلام، من تتبع خطى هذه الدراسة الوجيزة واستقصاء كثير من الأمور التي تم طرحها فيها سواء في ماليزيا أو ما شابهها من البلدان الإسلامية الأخرى كالباكستان ونيجيريا والنيجر واندونيسيا. فيما عرضناه ههنا ليس سوى الخيط الذي تنتظم فيه الخرزات، التي يمكن أن تتبع كل منها في طرق شتى، أو رأس الجبل، الذي يمكن الصعود إليه من زوايا عدة.

**كلمة شكر وتقدير:** أشكر كل من ساعدني في توثيق بعض المعلومات الواردة في هذه الورقة، ولاسيما الأخ الفاضل الأستاذ رسلان بن عثمان، مدرس اللغة العربية في المدارس الثانوية الماليزية الرسمية.

### المراجع

- الثعالبي، الإمام أبو منصور عبد الملك بن مُجَدِّد. ١٩٣٨م. فقه اللغة وأسرار العربية. مصر: المكتبة التجارية الكبرى.
- جاسم، جاسم علي. ٢٠٠١م. في طرق تدريس اللغة العربية للأجانب. ط٢، كوالا لمبور: إيه إيس نوردين.
- جاسم، زيدان علي. ١٩٩٣م. دراسة في علم اللغة الاجتماعي: بحث لغوي صوتي اجتماعي في اللهجات الشامية. كوالا لمبور: بوستاك انتارا.
- الطيب، مراد. (بلا تاريخ). اللغة العربية في عالم متغير: من اليقظة إلى النهضة. (بلا ناشر). ملخص في مفكرة الإسلام بعنوان (اللغة العربية الثانية عالمياً، الأولى بعد ٢٥ عاماً) ١٤٢٢/١١/٢٢ هـ. ٢٠٠٢/٢/٤م.

- عارفين، اسماعيل مُحمَّد. ١٩٩٧م. خواطر وذكريات أو صفحات سوداء في حياة الطلاب الدينيين. بانغي، سالانغور (ماليزيا): قسم الدراسات العربية، بالجامعة الوطنية الماليزية.
- عزمي، وان حسين. ١٩٨٨م. تاريخ الدعوة الإسلامية في جنوب شرق آسيا. مجلة كلية الدعوة، ٥: ٢٧٤-٣٠١.
- عزمي، وان حسين. ١٩٩٠م. دور العرب في نشر الدعوة في جنوب شرق آسيا. مجلة الدراسات العربية والإسلامية، ١ (١): ٧٥-٩٢.
- مُحمَّد، مُحمَّد صالح. ١٩٦٠م. كتاب بجآن باكي درجة ساتو دسكوله ملايو. (كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي في المدارس الابتدائية الملايوية). وزارة التربية: ماليزيا.
- Beg, M.A.J. 1983. Arabic Loan Words in Malay. Kuala Lumpur: University of Malaya.
- Brown, H. D. 2000. Principles of Language Learning and Teaching. 4th edn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall, Inc.
- Haja, M. 1991. An Error Analysis in Written English of Malay Students. Ph.D. Thesis: University of Cardiff.
- Harmer, J. 1990. The Practice of English language Teaching. London: Longman.
- Hasan, Dr kamal. 1991. Malaysian Peoples and Cultures. Unpublished Orientation Lecture held on October 12 at International Islamic university Malaysia, Petaling Jaya, Selangor, Malaysia.
- Jassem, J. A. 2000. Study on Second Language Learners of Arabic: An Error Analysis Approach. Kuala Lumpur: A.S.Noordeen.
- Jassem, Z. A. 1993. On Malaysian English: Its Implications as a Second/Foreign Language. Kuala Lumpur: Pustaka Antara.

- \_\_\_\_\_. 1994. Malaysian English: Sociolinguistics and TEFL/TESL Perspectives. Kuala Lumpur: Pustaka Anatara.
- Nunan. D. 1991. Language Teaching Methodology. London: Longman.
- Omar, Asmah Haji. 1983. The Malay Peoples of Malaysia and their Languages. Kuala Lumpur: Dewan bahasa dan Pustaka.

فهرس المحتوى

المقدمة

## الفصل الأول

علم اللغة النفسي عند قدامى اللغويين العرب

تمهيد

المقدمة

تعريف علم اللغة النفسي

موضوع علم اللغة النفسي

أهداف علم اللغة النفسي ومجالاته

أولاً: الفكر واللغة

ثانياً: اللغة توقيف أم اصطلاح

ثالثاً: اكتساب اللغة

البنية العميقة والبنية السطحية

رابعاً: لغة الحيوانات وطرق تعلمها

تعليمه منطلق الطير

معرفة لغة النمل

لغة النحل

خامساً: لغة الإشارات والرموز

إشارة المعاقين

إشارة الأصحاء

الإشارة العضوية

الإشارة الأدبية

سادساً: أمراض الكلام

الأمراض اللغوية

أسباب العيوب الكلامية

الأسباب اللغوية النفسية

العُيُ والحَصْر

اللُّثْغَة

أسباب اجتماعية

الصَّمْتُ والوَحْدَة (العُزْلَة)

أسباب عضوية

سقوط الأسنان:

علاج العيوب النطقية:

المحاولة الجادة، والتدريب المستمر، والتمرين، والممارسة، لإخراج الحروف على الصحة قدر  
المستطاع

سقوط جميع الأسنان

الخاتمة

المصادر والمراجع

## الفصل الثاني

تأثير الخليل بن أحمد الفراهيدي والجرجاني في نظرية تشومسكي

ملخص البحث

تمهيد

آراء المعارضين لفكرة تأثير تشومسكي بالنحو العربي

آراء المؤيدين لفكرة تأثير تشومسكي بالنحو العربي

مناقشة الرأي المعارض

الدلائل التي تدل على تأثير تشومسكي بالنحو العربي

اللغة العبرية وتأثيرها في نحو تشومسكي

نظرية النظم عند الجرجاني

الخاتمة

المصادر والمراجع

### الفصل الثالث

نظرية التقدير عند النحاة العرب والمسلمين وأثرها في نحاة الغرب المعاصرين: تشومسكي مجدد

النحو العربي

الملخص

المقدمة

التقدير في النحو العربي

معنى التقدير لغةً واصطلاحاً

أنواع التقدير اللغوية

الإضمار

تقدير الجمل وأشباهها

تقدير الفعل

تقدير الاسم

التأويل وإعادة الصياغة:

نحاة التقدير: أعلامه وطلابه

التقدير في النحو الغربي: نظرية النحو التوليدي والتحويلي

ما هو النحو التوليدي؟

الخاتمة

المصادر والمراجع

## الفصل الرابع

المبادئ اللغوية والنفسية والتربوية لتعلم وتعليم اللغات الأولى والثانية (التفسير السلوكي لعمليتي التعلم والتعليم وتطبيقاته التربوية)

تمهيد

مقدمة حول نشأة المدرسة السلوكية ودورها في تفسير عمليتي التعلم والتعليم

التفسير السلوكي للتعلم

دور النظرية السلوكية في صياغة مبادئ التعلم

أهم قوانين ثورندايك الارتباطية

نظريات المؤثر والاستجابة

النظريات الوظيفية الإجرائية

النظرية الإجرائية لـ "سكنر"

نظرية الحافز لـ "هل"

مفاهيم "هل" المفسرة للتعلم

"العادة"

"الحافز"

النظريات الارتباطية

التفسير السلوكي للتعلم اللفظي

التوافق بين السلوكية والبنوية ونشوء علم اللغة النفسي

التفسير السلوكي لتعلم اللغات

التفسير السلوكي لاكتساب اللغة الأولى

نقد التفسير السلوكي لاكتساب اللغة

المفهوم السلوكي لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية

أهم المبادئ السلوكية لتعليم اللغات الأجنبية

الدور التطبيقي لمبادئ التعليم والتعلم السلوكية في برامج تعليم اللغة الأجنبية

بناء مناهج وطرق تدريس اللغة الأجنبية

أسس منهج تعليم اللغة الأجنبية، وفق المبادئ السلوكية

مكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ السلوكية

الأهداف العامة

أهداف المهارات

الأهداف السلوكية:

طرائق تدريس اللغات الأجنبية:

طرائق تدريس المهارات اللغوية

النظرية

المدخل

الطريقة

الإجراءات

نماذج الإجراءات في طرائق التدريس

الطريقة السمعية الشفوية

أهداف الطريقة السمعية الشفوية:

الدور التطبيقي للطريقة السمعية الشفوية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية

الدور السلوكي في مفهوم الكتاب المدرسي

مفهوم الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الأجنبية ومصاحباته:

كتاب الطالب

مرشد المعلم

كراسة التدريبات

الوسائل السمعية والبصرية

المعجم

الدور السلوكي في التدريبات والاختبارات الموضوعية

تدريبات التكرار

تدريبات الاستبدال

تدريبات التحويل

التدريبات الآلية (النمطية)

التدريبات الاتصالية:

التدريب المعنوي

المدرسة السلوكية ودورها التطبيقي في تعليم وتعلم اللغة العربية لغةً أجنبية

أهم الاستدراكات على مبادئ وأسس المدرستين السلوكية والبنائية حول تعليم وتعلم اللغات

الأجنبية

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البنائية (قرينة السلوكية) والتحويلية (المعرفية) حول اللغة

أنماط المقارنة والتقابل

فرضية الفترة الحرجة

المقارنة بالاعتبارات العصبية

المصادر والمراجع

## الفصل الخامس

أسس ومبادئ تعليم اللغة العربية ما بين المعاصرة والخصوصية

تمهيد

خصوصية اللغة العربية

الأصوات

المفردات

التلفظ والتهجّي

الصرف

النحو

الخط العربي

الخصائص الصوتية

الاشتقاق

خصائص الكلمة العربية (الشكل والهيئة أو البناء والصيغة أو الوزن)

التعريب

خصائص معاني الألفاظ العربية

تعليم اللغة العربية قديماً

طرائق تعليم اللغة العربية في التراث الإسلامي

وظائف اللغة

الأسلوبية والتفكير

الكفاية النحوية

المحصل اللغوي الفردي - القاموس الخاص

النمو اللغوي والكفاية اللغوية

معدل الفروق الفردية اللغوية

مهارتا الإنتاج: ما بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة

الكفاية الثقافية

التثاقف والتواصل مع مجتمع اللغة

التعلم ما بين سيطرة المعلم وديمقراطية التعليم

الفروق الفردية والتعلم التعاوني

التعلم الذاتي

التوصيات

المصادر والمراجع

## الفصل السادس

نموذج تطبيقي في تدريس مهارات اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية وفق النظرية التكاملية

تمهيد

أهداف الدراسة

أسس ومبادئ هذه التطبيقات

مهارة الاستماع

مهارة الكتابة

مهارة القراءة

مهارة الكلام

الكفاية النحوية

الكفاية الاتصالية

الاشتقاق

المواقف الاتصالية

التقويم

مهارة الكتابة

المصادر والمراجع

## الفصل السابع

صعوبات تعلم اللغات بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم اللغة الثانية: اللغة العربية نموذجاً

تمهيد

تعريف صعوبات التعلم

مصطلح صعوبات التعلم

دور البيئة واللغة الأم في تشكيل الشخصية وأنماط التفكير

التفسير النظري لصعوبات التعلم الناشئة عن تأثيرات اللغة الأم

التقابل اللغوي والاختبارات: المفهوم والمصطلح

أثر المكون النفسي في تشكيل صعوبات تعلم اللغة الثانية

الحاجة

الحافز

الدافعية

الإجاز

القدرة

الدافعية الغرضية / النفعية

الدافعية التكاملية

أهمية الجانب النفسي في عملية تعلم وتعليم اللغة الهدف

العلاقة بين أنماط النمو، وبين القدرة على تعلم اللغة الأجنبية:

مهارات اللغة، ومطابقتها بمراحل السلوك اللغوي:

مبادئ التعلم

صعوبات التعلم النمائية

صعوبات التعلم المتعلقة بعوامل النمو

أنماط المقارنة والتقابل

فرضية الفترة الحرجة

المقارنة بالاعتبارات العصبية

صعوبات تعلم اللغة العربية المتعلقة بطرق التدريس

الصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة العربية

التوصيات

المصادر والمراجع

## الفصل الثامن

دور اللغة العربية إسلامياً وعالمياً: التجربة الماليزية

تمهيد

تعريف عام بماليزيا

الوضع اللغوي في ماليزيا

منهج البحث

جمع المادة العلمية

تحليل المادة التعليمية

نتائج البحث

على المستوى الشعبي

على مستوى الوعظ، والإنشاد، والإرشاد الإسلامي

على المستوى الإداري

على المستوى السياسي

على مستوى الهيئات والمنظمات والأحزاب

على المستوى الإعلامي

على المستوى الأدبي

على المستوى التعليمي

المناقشة

الخاتمة والتوصيات

المراجع

## الدكتور جاسم علي جاسم



- ولد عام ١٩٦٥م، في سكك / القنيطرة،  
سوريا.

- أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية بالمدينة  
الموترة.

## الشهادات العلمية:

- دكتوراه في علم اللغة التطبيقي، ١٩٩٩م،  
كلية التربية، الجامعة الوطنية الماليزية بمليزيا.
- ماجستير في تعليم اللغة العربية لغة ثانية،  
١٩٩٤م، الجامعة الإسلامية العالمية بمليزيا.
- إجازة في الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها،  
١٩٨٨م، جامعة دمشق، سوريا.

## المنشورات العلمية:

- له العديد من البحوث والمقالات العلمية المحكمة  
والمنشورة في المجلات العربية والعالمية.
- شارك في العديد من المؤتمرات والندوات  
العلمية وورش العمل.

## الدكتور عبد المنعم

حسن الملك عثمان



- ولد عام ١٩٥٦م، في الخرطوم، السودان.

- أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية بالمدينة  
الموترة.

## الشهادات العلمية:

- دكتوراه في علم اللغة التطبيقي، ٢٠٠٦م،  
جامعة إفريقيا العالمية، السودان.
- ماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين  
بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،  
١٩٩٢م، السودان.

- ليسانس آداب، قسم اللغة العربية وآدابها،  
١٩٨٨م، جامعة الخرطوم، السودان.

## المنشورات العلمية:

- له العديد من البحوث والمقالات العلمية المحكمة  
والمنشورة في المجلات العربية والعالمية.
- شارك في العديد من المؤتمرات والندوات العلمية  
وورش العمل.

