الكتابة الوظيفية
تجربة تدريس ذاتية
للناطقين بغير العربية
في ضوء مداخل مقارنة

إعداد

د. محمود أحمد عبد الغفار

أستاذ الأدب الحديث والمقارن المساعد

قسم اللغة العربية- كلية الآداب جامعة القاهرة

الكتابة الوظيفية تجربة تدريس ذاتية للناطقين بغير العربية في ضوء مداخل مقارنة

محمود أحمد عبد الغفار

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

البريد الإليكتروني: moodghidan@gmail.com

الملخص:

شُغلتُ منذ بدأت تدريس العربية للناطقين بغيرها بالمساهمة بإعداد كتاب في تدريس "الكتابة الوظيفية" لتلك الفئة لحاجتها الماسة إلى مادة منظمة ترتقي بمستواها في التعبير بما يعمق التواصل بينها وبين الناطقين بالعربية ويعزز التفاهم والتعاون بينهم. وقد ركزت هذه الدراسة على كتاب "الكتابة الوظيفية" الذي أعده صاحبها بإشراف العلامة الراحل محمود فهمي حجازي ونشره بمركز اللغة والثقافة العربية بجامعة القاهرة عام ٢٠٠١م تحت عنوان "التعبير الوظيفي"، ثم بعد تدريسه خارج مصر وداخلها لطلاب من جنسيات مختلفة أعدتُ طباعته، وأضفتُ فصلاً جديدًا إليه، مع تغيير عنوانه إلى "الكتابة الوظيفية؛ من العبارات الجاهزة إلى الصياغات اللغوية" عام ٢٠٢١م. وتهدف هذه الدراسة إلى عرض أشهر اتجاهات تدريس اللغات الثانية والتعرف عليها بمقارنتها بالاتجاهات الأخرى وصولاً إلى الطريقة الأمثل التي تمَّ من خلالها تدريس هذا الكتاب معتمدًا في ذلك على المداخل السياقية أو التداولية من الناحية المنهجية، وذلك على نحو ما تُظهر الدراسة عبر أربعة محاور تمثلت في كيفية اكتساب اللغتين الأم والثانية، وعرض كتاب "الكتابة الوظيفية"، وصعوبات تدريس الكتاب، وأخيرًا أهم النتائج

ومنها:

- شرح سياق العبارات الجاهزة التي تستخدم في المواقف المختلفة بدقة حتى لا يؤدي سوء فهمها إلى مشكلات في التواصل.

- الاهتمام بمسألة "تمثيل الأدوار" كطريقة مفيدة لإتقان التعبيرات السياقية، وكذلك تنويع مستويات الخطاب من الأصدقاء إلى ذوي الحيثية والمكانة الأعلى.

- تكرار التدريب على استخدام الأمثال والحكم العربية حتى يتأكد المعلم أنّ الطالب قد أدرك سياقات استخدامها جيدًا.

الكلمات المفتاحية: تعلُّم العربية، تدريس العربية للناطقين بغيرها، الكتابة الوظيفية، العبارات الجاهزة، الصياغات الأدبية، الأدب المقارن وتعلم اللغات الأجنبية.

Functional writing; Self-teaching Experience for Non-Arabic Speakers

In Light of Comparative Approaches

Mahmoud Ahmed Abdel-Ghaffar

Arabic Language and Literature Department, Faculty of Arts, Cairo University, Cairo, Egypt.

Email: moodghidan@gmail.com

Abstract:

Since I started teaching Arabic to non-native speakers, I have been busy preparing a “functional writing” book for them due to their urgent needs for a book helping them to improve their writing levels and language skills, that would deepen communication and enhance understanding and cooperation with Arabs. This study focused on the "Functional Writing" book which was prepared by the researcher under the supervision of the great professor Mahmoud Fahmy Hegazy who published it at the Center for Arabic Language and Culture at Cairo University in 2001 as “Functional Expression". after teaching it abroad and in Egypt, I made this new version; added a new chapter then published it as "Functional Writing; From common expressions to literary forms" in 2021. This study aims to introduce the most famous attitudes in teaching second languages and knowing it by comparing with other attitudes until finding the best way of teaching this book considering contextual and pragmatical approaches` methodology as this study shows through four main points represented in; acquiring of mother and second languages, introducing “Functional Writing” book, the difficulties of teaching the book and finally the most important results, including.

- Explaining the context of common expressions that can be used in different situation carefully, to avoid any misunderstanding or miscommunication.
- Paying attention to "role- playing" as a useful way to master using context expressions and maintain changing speech levels between friends and high standing people.
- Repeat practicing the use of Arabic wisdoms and proverbs until the teacher is sure that the learner has understood very well.

Keywords: Studying Arabic, Teaching Arabic for no-Arabic Speakers, Functional Writing, Common Expressions, Literary Styles, Comparative Literature and studying foreign Languages.

المقدمة

تعرضت العربية على مدار تاريخها لحملات ممنهجة للنيل منها ومن مكانتها، فحينما واجه العربُ الاستعمار الغربي، "لم يتعرضوا هم فحسب للحملات الأجنبية، بل تعرضت لغتهم أيضًا لهذا، بالاشتراك مع الثقافة المرعية في كنفها، بتحريض من الادعاءات بأنها (أي اللغة) ليست قادرة على تلبية مطالب التقدم في العلم، وجرت حملة مدبرة كان نتيجتها ذيوع عدم الثقة في اللغة العربية الفصحى"[١]. من هذا المنظور كان لدي إحساس بالواجب دائمًا خلال تدريسها للناطقين بغيرها، ساعيًّا أن يكون تعلمها على نحو طيب مدخل لمعرفة الثقافة العربية والإسلامية عن قرب وبشكل سليم.

لقد عرَّف ابن جني (ت ٣٩١هـ) اللغة بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[٢]. ومنذ ذلك الحين وهو– تقريبًا– أهم تعريف دارت في فضائه

١– محمد كيتسو: دراسات في نظرية الترجمة في ضوء الخبرات باللغة العربية، ترجمة وتقديم جمال الدين سيد محمد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ٢٠١٣م، ص١٨٩. وللتدليل على ذلك بمثال واحد فقط ما دعا إليه "دوفرين" في تقريرٍ مشهور عام ١٨٨٣م عن تفضيل العامية وعن ضرورة العناية بها مقابل الفصحى، وكذلك ما قاله وليم ولكوكس "في خطبة ألقاها في نادي الأزبكية سنة ١٨٩٣، من أن العامل الأكبر في فقدان المصريين لقوة الاختراع هو استخدام الفصحى، ثم ما قاله ويلمور أحد قضاة الإنجليز سنة ١٩٠١، من نصح المصريين بهجر الفصحى، ومن العرب الذين بمثل تلك الدعوات: إسكندر معلوف السوري، الذي حاول أن يوهم المصريين بأن سبب تأخرهم هو استخدام الفصحى، وذلك في مقال له بالهلال في مارس سنة ١٩٠٢". راجع، أحمد هيكل، موجز الأدب الحديث، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٩١م، ص٦٩.

٢– محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية؛ مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٣م، ص٩.

محاولات وصف اللغة وطبيعتها والهدف منها. فقد أكد على الطبيعة الصوتية للغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر، من خلال عدد محدود من أعضاء النطق (الحنجرة، الحلق، اللسان، الشفتان، الأنف..) قادر على إنتاج هذا الوجود اللغوي الهائل الذي تعبر عنه أكثر من ثلاثة آلاف لغة موجودة [٣]. وقد استقر الاختصاصيون على أنَّ اللغة اجتماعية ومكتسبة ونامية ومتطورة، وأنها نظام صوتي، رمزي، دلالي، توليدي، تستخدمه الجماعة في التفكير والاتصال. وعلى هذا، فلكل لغة نظام خاص يتكون من وحدات صوتية ومقطعية، وكلمات، وجمل وتراكيب. ومن مظاهر نظاميتها أنه بإمكان الناطقين بها فهم تراكيبها، حتى لو كان ناقصًا؛ وذلك لإلمامهم بآليات بنائها وكيفية سيره. "فمن اليسير – مثلاً – تصنيف المفردات إلى أسماء وأفعال، وتصنيف التراكيب إلى جمل إثباتية وجمل استفهامية... وهكذا نجد نسقًا خاصًّا بكل لغة من اللغات، وإذا اختل النظام أو النسق عند المتحدث أو الكاتب بلغة معينة كان اتصاله بمن يتحدث إليهم، أو يكتب لهم ضعيفًا أو معدومًا[٤]".

إنها كذلك؛ سواء على مستوى المشافهة أو الكتابة، نظام رمزي بالأساس؛ "فالمتكلم لا يتكلم معاني، والكاتب لا يكتب معاني، والمستمع لا يسمع معاني، والقارئ لا يقرأ معاني، وإنما يتكلم المتكلم رموزًا وكذلك الكاتب أو المستمع أو القارئ. والكلمة التي يتكلمها المتكلم أو العبارة أو الجملة التي

٣- عبد الصبور شاهين: العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، القاهرة، ط١، ١٩٨٣م، ص٣٩.

٤- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص٢٤.

يستخدمها ليست معنى إنما هي رمز لمعان في عقل المتكلم أو الكاتب، وهي وسيلة يستخدمها ليعبر بها عن المعاني لديه [٥]". هذا يعني أن المستمع أو القارئ يترجم الرموز التي يسمعها أو يقرؤها إلى معانيها في إطار خبراته هو لا خبرات قائلها أو كاتبها. وكما يختلف المتحدثون أو الكاتبون في درجة وضوح ما يعرضونه من أفكار أو يعبرون عنه من مشاعر، يختلف المستمعون والقراء في مدى إدراكهم لمعاني ما عُرض عليهم من أفكار أو مشاعر؛ كلٌّ حسب ثقافته وبيئته وخبراته الشخصية. لكنّ اللغويين يرون بشكل عام أنَّ كمال الاتصال أمر مستحيل، "فلا يمكن أن يحدث أن يتكلم المتكلم فيفهم المستمع المعاني التي يقصدها المتكلم كاملة دون زيادة أو نقصان، حتى لو كانا قد تربيا في ظروف واحدة تمامًا أو كانا توأمين ذوي مشيمة واحدة. وكمال الانقطاع كذلك أمر مستحيل. فمهما اختلفت ظروف وبيئات وثقافات المتكلم والمستمع أو الكاتب والقارئ، فما دامت الرموز التي يستخدمانها واحدة فلابد أن يحدث بينهما نوع من التفاهم مهما كان قليلاً"[٦].

يتميز الإنسان دائمًا بقدرته على التكيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ومن ثم لديه قدرات على التعبير عن مشاعره وأفكاره داخل مجتمعه، لكنه بالطبع في حاجة إلى تنمية هذه القدرات عند تعلم لغة ثانية وثقافة جديدة يكون عليه أنْ يفهمها بعمق؛ ليسهل استخدام لغتها وتوظيفها بالشكل الأمثل، ومن هنا كانت حاجته للتواصل عند تعلم تلك اللغة الجديدة أشد. والتواصل باختصار "مجموعة من الأنشطة التي يحتاج فيها الإنسان للغة،

٥- محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة، القاهرة. ١٩٨٠م، ص٤ .

٦- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص٣٠.

وهذا الاتصال له مجالاته التي تختلف باختلاف مواقف الحياة والبيئة التي تحيط بالإنسان وخصائصه التي تميزه عن سواه، ومن أهمها إتقانه للغة التي هي أداة الاتصال"[٧]. أما عن أنواع التواصل اللغوي فقد تم تقسيمه إلى تواصل شفوي وآخر كتابي، وهناك من قسمه إلى تواصل لفظي وآخر غير لفظي، أو تواصل مكاني، وتواصل اجتماعي وتواصل نفسي [٨]. لكن الأهم هنا من منظور التربويين واختصاصي تعليم العربية للناطقين بغيرها هو التفرقة بين الكفاية اللغوية petence Linguistic Com والكفاية الاتصالية Communicative Competence. وإذا كانت الكفاية اللغوية تعني أن الإنسان يعرف النظام الذي يحكم اللغة ومن ثم فهو يستخدمها بعفوية ودون تفكير، فإن الكفاية الاتصالية تعني إدراك الفرد للقواعد التي تحكم الاستعمال المناسب لأدوات الاتصال في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي سياق تعليم اللغات الثانية فهي تعني "قدرة الطالب، وكذلك المعلم على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف والظروف المحيطة، وفعالة في تحقيق الهدف المنشود"[٩]. وهنا تحديدًا تكمن أهمية الكتاب الذي نحن بصدد الحديث عنه في هذه الدراسة، كما تكمن أيضًا قيمته لدارسي العربية من الناطقين بغيرها.

أما عن أهم سمات الكفاية الاتصالية فيمكن باختصار إجمالها فيما يلي: – مفهوم حيوي وليس جامدًا لأنه نتاج تواصل بين طرفين في سياقات متنوعة.

٧– حسن شحاتة، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١٥م، ص١٢٧.

٨– انظر، المرجع السابق، ص١٣٦.

٩– حسن شحاتة، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص١٣٧.

– تنطبق على اللغة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة. – نسبية وليست مطلقة. – محددة بالسياق، ومن ثم تتحدد قدرة المرء على إنجاح التواصل بمدى فهمه للسياق وبما يتمتع به من خبرات سابقة. ومن بين هذه السمات كذلك ما اندرج تحت أنواع أخرى من الكفايات الاتصالية مثل: – الكفاية النحوية، التي تعني بمفهوم تشومسكي إدراك النظام اللغوي وامتلاك القدرة على استخدامه. والكفاية الاجتماعية التي تعني فهم السياق الاجتماعي الذي تجري فيه عملية الاتصال. وكفاية تحليل الخطاب التي تعني القدرة على تحليل أشكال الحديث وفهم بنية الكلام وإدراك العلاقات بين أجزائه. والكفاية الاستراتيجية التي تعني قدرة المرء على اختيار الأسلوب الأمثل لبدء الحديث والاحتفاظ بانتباه السامع أو القارئ مع قدرته أيضًا على إنهاء ذلك الحديث بالشكل الأمثل (١٠).

الدراسات السابقة:

أدركتُ بمرور الوقت مع تدريس العربية للناطقين بغيرها – بداية من عام ١٩٩٧ حتى عام ٢٠٠٠م تقريبًا– حاجة الطلاب الأجانب المُلحّة إلى "مادة" تعتمد على مداخل وظيفية منظمة لسد نقصٍ كبيرٍ يحسونه في مواقف كثيرة، حيث لا يستطيعون التعبير بالشكل الذي كانوا يرغبون فيه، فقد وجدتُ مثلاً أن ما يقولونه بالعربية لمن نجح في امتحان، أو تزوج، أو تعافى من مرضٍ ألمّ به، تقريبًا عبارة واحدة هي "مبارك"، وأنهم كذلك لا يجيدون امتلاك تنويعات الخطاب، وما يترتب عليه من تغيير صيغ الأفعال عند الانتقال من مخاطبة زميل، أو صديق، لمخاطبة الأستاذ أو شخص كبير في السن أو

١٠– المرجع السابق، ١٣٧~ ١٣٩.

صاحب حيثية ومكانة اجتماعية عالية، ومن هنا، وبعد قراءة عدد من الكتب التي أعِدَّت لتدريس العربية للأجانب، وأشهرها آنذاك "الكتاب الأساسي" الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ثلاثة أجزاء طبعة ١٩٩٢م، على سبيل المثال لا الحصر، ولاحقًا- بعد الطبعة الأولى من كتابي "التعبير الوظيفي" عام ٢٠٠١م- الكتب التي تُدَرِّس فنون الكتابة والتعبير مثل كتاب "تدريس فنون اللغة العربية" لعلي أحمد مدكور، عن دار الفكر العربي بالقاهرة عام ٢٠٠٢م، والكتاب الأساسي الصادر عن جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية طبعة ٢٠٠٨م، وكتاب " لغتنا الفصحى" الصادر عن الجامعة الأمريكية بالقاهرة طبعة ٢٠١٠م، وكتاب "فن الكتابة والتعبير" لمجموعة مؤلفين، صادر عن دار المسيرة بالأردن عام ٢٠١٣م، وجدتُ أنّ حاجة الأجانب لكتاب يساعدهم على التعبير الكتابي- والشفاهي أيضًا- بدءًا مما يُسمى العبارات الجاهزة وصولاً للتمكن من صياغات لغوية رصينة ربما ما تزال قائمة [١١].

١١- ومن الدراسات والكتب السابقة أيضًا:

- العربية المعاصرة، معهد بورقيبة للغات الحيّة، تونس ١٩٧٥ م
- تعلم العربية، توفيق الشواشي وآخرون، قسم اللغة العربية للناطقين، وزارة التربية والتعليم، قطر، ١٩٨٢م
- تجربة تربوية في تعلم اللغة العربية، محمد عبد الغني المصري، مؤسسة الرسالة دار الفرقان ١٩٨٤م
- تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربية، ناصف مصطفى عبد العزيز، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تكمن مشكلة هذه الدراسة وتساؤلها الرئيس فيما يلي: هل كانت كتب تعليم العربية بمهاراتها الأربع- مثل الكتاب الأساسي ؛ أشهرها وأكثرها رواجًا ومبيعًا للطلاب الأجانب من مختلف الجنسيات وقت إعداد كتابي السابق ذكره، وكذلك غيره من الكتب المذكورة في الدراسات السابقة- كافية لتعليم الكتابة الوظيفية؟ وهل كان الطلاب الأجانب في حاجة إلى كتاب مستقل ومعدٌ بشكل خاص اعتمادًا على مبدأ الكفايات الاتصالية والاجتماعية وكفاية تحليل الخطاب والكفاية الاستراتيجية لتعليمهم مهارات الكتابة وحدها؟ وهل يمكن الادعاء بأن كتاب "الكتابة الوظيفية" قد حقق الهدف من إعداده بتعليم الناطقين بغير العربية الكتابة الوظيفية على نحو أفضل من تلك الكتب؟ وهل طباعة كتاب "الكتابة الوظيفية" دون مقدمة منهجية تبين الغرض من إعداده، وتكشف عن منهجيته، وتعرّف بالطريقة الأمثل لتدريسه يمكن أنْ يكون أحد المآخذ عليه، أم أنها ناسبت أحد أهداف إعداده ليتعلم الدارس الأجنبي الكثير من التعبيرات السياقية بنفسه دون معلّم؟ ستحاول هذه الدراسة المتواضعة الإجابة عن تلك التساؤلات التي يمكن مبدئيًا معرفة البعض منها من خلال الحديث عن الطبعة الجديدة للكتاب ومقارنتها بالجزء الثاني من الكتاب الأساسي باعتباره نموذجًا ممثلاً لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. وخاصة بعد أن رجعتُ إلى الطبعة الأولى منه؛ التي صدرت عام ٢٠٠١م، وقمتُ بتنقيحها ثم أعدتُ طباعته عام ٢٠٢١م ليكون أكثر تحقيقًا للهدف من إعداده بعد مرور كل تلك السنوات.

هدف الدراسة ومنهجها:

تتناول هذه الدراسة كتاب "الكتابة الوظيفية"، وتبيّن كيفية تدريسه ومشاكل أو صعوبات تعلم العربية عمومًا، وتعلم الكتابة خاصة من خلاله، مركزةً على تجربة تدريسه بمركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية لطلاب من جنسيات مختلفة من عام ٢٠٠١م إلى عام ٢٠٠٤م، ثم تجربة تدريسه بكوريا الجنوبية، وتحديدًا لطلاب قسم اللغة العربية بكلية اللغات الأجنبية بجامعة جوسن بمدينة كوانجو من ٢٠٠٥م حتى ٢٠١٢م، ثم تدريسه من ٢٠١٩ حتى ٢٠٢١ ببرنامج العربية للناطقين بغيرها بقسم اللغة العربية بكلية الآداب– جامعة القاهرة، مع وضع كل النقاط الخاصة التي توقف عندها الكتاب موضع الاهتمام، لعل معلمين ودارسين يفيدون منها مستقبلاً على النحو الذي نرجوه، إلى جانب الإجابة عن التساؤلات الأساسية التي طرحناها فيما سبق. كما تقارن هذه الدراسة أيضًا المنهج والهيكل التخطيطي لذلك الكتاب مع المنهج والهيكل التخطيطي للكتاب الأساسي طبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في جزئه الثاني، وبيان مدى اهتمام الكتابين بتعليم التعبيرات السياقية تحدثًا وكتابة على وجه التحديد. إضافة إلى ذلك، تحاول الدراسة التغلّب على غياب مقدمة منهجية شارحة لكتاب "الكتابة الوظيفية"؛ بحيث يمكن مستقبلاً إضافتها إليه ليكتمل بناؤه حال تدريسه بأي مؤسسة معنية بتعليم العربية للناطقين بغيرها.

وقد أفدتُ عند إعداد هذه الطبعة من تراكم خبرات تدريس ذلك الكتاب طوال تلك السنوات، وكذلك من مداخل اكتساب اللغات الأم أو اللغات الثانية، وهي مداخل وظيفية بالأساس تعتمد على تدريس الفعلي والمستخدم بين الناس مع تفاوت درجاتهم الوظيفية والثقافية؛ بحيث يركز المتعلم على

ممارسة ما يجده بالفعل فيما حوله، فيكون ما يتعلمه موضع استخدام مستمر. أفدتُ كذلك مما أنجزته دراسات الترجمة واهتمامها بتعلم اللغات الثانية، لا بحكم تخصصي في الأدب الحديث والمقارن فحسب، ولكن بحكم ما تقديمه هذه المداخل من فوائد عظيمة في إعداد المواد التدريسية لمتعلمي اللغات الثانية كحالتنا مع كتاب "الكتابة الوظيفية". فالمداخل المقارنة تولي اهتمامًا كبيرًا بدور تعليم اللغات الثانية في التعرف على الثقافات الأخرى وتحقيق التقارب بين الشعوب كأحد الأهداف الأساسية في الدراسات المقارنة للآداب وللدراسات الثقافية بشكل عام. وتقوم هذه الدراسة على المحاور الأساسية التالية:

أولاً: إطلالة على اكتساب اللغة وتعلمها من منظور مقارن بين اتجاهات مختلفة

اللغات التي يكتسبها الأطفال دون عناء كبير، هي ذاتها التي أمضى لغويو العالم القرون الطويلة في دراستها وتحليلها محاولين التوصل إلى آلية عملها. وهي محاولات ما تزال مستمرة إلى الآن؛ وحالما تظهر نظرية، ويظن أصحابها أنهم قد تمكنوا من فك ألغاز النظام الذي يمكنه أن يشمل كل لغة من لغات الأرض، تظهر نظرية تالية تقوض أركان السابقة آتية بمنهج جديد، وهكذا في دائرة يبدو أنه لا نهاية لها، دون أن يتمكن أحد بشكل قاطع من حل كافة رموز اللغة؛ كل وأي لغة.

١- اكتساب اللغة الأم

أ- المدرسة البنيوية

إذا بدأنا هذه الإطلالة من المدارس البنيوية، سنجد أنها قد اهتمت بالسلوك اللغوي الذي يمكن ملاحظته بالحواس دون اهتمام بدراسة المعنى الذي تركوه لعلماء النفس والفلاسفة ليعالجوه بطرائقهم الخاصة على اعتبار أنه شيء غير ظاهر، وصولاً لنظرية القواعد التوليدية التحويلية "Generative Transformational Grammar" التي روج لها تشومسكي عام ١٩٥٧م منتقدًا مسلك بنيوية "بلومفيلد" و"سكينر" في الاعتماد على عينة كبيرة من الكلام الفعلي تم وضعه في إطار موحد، وكأنه يمثل أبنية اللغة جميعها دون اعتبار لما يمكن أن تتمخض عنه قواعد اللغة ذاتها، أو ما ينتجه أصحابها في الحديث أو الكتابة، فضلا عن أنها لم تضع في حسبانها القواعد الفعلية التي تعمل كمولد آليّ لإنتاج جميع الجمل الصحيحة الممكنة في اللغة، سواء صدرت عن مستخدمي اللغة في الماضي أم ستصدر فيما يأتي من الزمن. وبذلك انصبَّ الهدف في النظرية الجديدة على التوصل بشكل منطقي ورياضي وعلمي إلى جميع القواعد اللغوية التي تكون الأساس القادر على توليد الجمل الصحيحة في اللغة، مركزة في ذلك على قواعد النحو بشكل أساسي. وفي اهتمامها بكيفية اكتساب الطفل للغة، كان لها مصطلحان في غاية الأهمية: القواعد الكلية لجميع اللغات "Universal Grammar"، وجهاز اكتساب اللغة الذي يولد به الطفل،

والمُسمى اختصار بـ "LAD Language Acquisition Device"[١٢]. لكن تشومسكي نفسه بعد ذلك عبر عن تشككه في أهمية ما توصل إليه العلماء بشأن تعليم اللغات عندما قال: " إنه من الصعب الاعتقاد بأن أيًّا من علم اللغة أو علم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري للغة يمكن أن يساعد في تعزيز التقنية اللازمة لتعلم اللغات [١٣]".

ب-مدرسة علم اللغة الاجتماعي

بعد المدرسة البنيوية تبنت مدرسة علم اللغة الاجتماعي " The Sociolinguistic School" اتجاهًا يرى أن الجملة ليست الوحدة اللغوية التي يجب التركيز عليها كما كان الحال في الماضي، وإنما يجب التركيز على الكلام المتصل "discourse"؛ سواء أكان نصًا شفويًّا أو نصًّا مكتوبًا. وتم تصنيف الأغراض التي تستخدم اللغة من أجلها في رزم متشابهة كي يتسع المجال لاستيعاب كمّها الهائل. وأشهر تلك التصنيفات، تصنيف عالم اللغة البريطاني "هاليداي" تحت سبعة فروع أساسية: الوظيفة اللغوية التي تهدف إلى التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر وعبارات الرجاء وأحكام المحاكم وما شابه ذلك. ووظيفة العمل على تنظيم الأحداث واللقاءات بين الأفراد كعبارات الموافقة، أو الرفض، أو الحوار، أو المناقشة وما إليها. والوظيفة التي تضمن المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية بين أفراد مجتمع معين، وتشمل أساليب الخطاب واستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة أو الأشكال الرسمية

١٢- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٨م، ص٧.

١٣- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص٣٩.

وغير الرسمية للغة وأنواع التحية.. إلخ. والوظيفة الإعلامية أو الإخبارية؛ حيث تستخدم اللغة في الإخبار عن حقائق أو نوع من المعرفة وما إلى ذلك. ووظيفة التعبير عن الانفعالات الشخصية في الفرح والحزن وغيرها، وقريب منها وظيفة التعبير عن أمور خيالية كالشعر والقصص، والروايات، وابتكار النكات، والأحاجي. ثم أخيرًا الوظيفة التربوية التعليمية سواء كانت رسمية في المدارس والجامعات أو عادية على ألسنة الأطفال الذين يسألون آلاف الأسئلة للوصول إلى معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه [١٤].

جـ – إثنوجرافيا التواصل

بعد ذلك تم التركيز داخل اتجاه (علم اللغة الاجتماعي) على ما سُمي بإثنوجرافيا التواصل، بحيث يتم تناول ظاهرة التواصل بدرجة أشمل من منظور يرى أنّها تتألف من ثلاثة عناصر هي "الموقف" الذي يتم فيه التواصل Situation of Communication (كمحاضرة في قاعة، أو صلاة جمعة في مسجد) و"الحدث التواصلي"Communicative Event وهو الذي يؤلف عددٌ منه الموقف التواصلي، كتلك التي يتبع بعضها بعضًا على نسق معين في صلاة الجمعة. ثم هناك "الفعل التواصلي" Communicative Act وهو الأقوال نفسها التي تتألف منها الأحداث التواصلية. فتكرار بعض العبارات مرتين في إقامة الصلاة هو فعل تواصلي. وينصب التركيز بعد ذلك على تحليل الأحداث التواصلية من جوانبها اللغوية بما في ذلك الأجزاء غير اللغوية منها كالإشارات وقسمات الوجه وكل ما صاحب عملية الكلام. واتُفق على أن هناك عشرة مكونات أساسية للحدث

١٤– المرجع السابق، ص ٤٢~ ٤٣.

التواصلي: نوع الحدث (محاضرة، حوار، قصة، نكتة.. إلخ)، وموضوعه (الطقس، الصناعة، الدين..)، وغرضه أو وظيفته، والمناسبة أو الموقف (المكان والزمان وتفاصيلهما)، والمشاركون في الحدث (أعمارهم وأجناسهم وأوضاعهم الاجتماعية وانتماءاتهم العرقية..)، وشكل الرسالة اللغوية (الكلام إن كان محكيًّا أم مكتوبًا، واللهجات المختلفة إن وجدت، والأشكال غير اللغوية كذلك)، ومحتوى الرسالة (المعاني أو الأحاسيس أو الأفكار التي تنقلها الرسالة)، وتسلسل الكلام (تبادل الأدوار بين المتكلمين ومقاطعة أحدهم للآخر من عدمها وما إلى ذلك)، وقواعد التفاعل اللغوي (مراعاة الأصول الاجتماعية عند الكلام والتي تختلف باختلاف المتكلم ونوعية المستمعين)، والمفاهيم التي على أساسها يتم تفسير الأقوال (وتشمل المفاهيم والمعتقدات والأمور الحضارية المشتركة بين أفراد مجتمع معين، التي تعينهم على فهم أو تأويل ما يقوله الآخرون بشكل سليم[١٥].

٢- تعلُّم اللغة الثانية

هل لما سبق ذكره جدوى عند تعلم لغة ثانية؟ المسألة باختصار تكمن في أنه ليست هناك قيمة لإتقان تراكيب لغوية من لغة ثانية، ولا حتى قيمة لإتقان تركيب الجمل بشكل صحيح فيها، إن لم يعرف المتحدث بها كيف يستخدم أشكالها المتنوعة بطريقة مناسبة في المواقف المختلفة، وكيف يغير تلك الأشكال بتنوع الحدث أو موضوعه أو الغرض منه أو مناسبته أو المشاركين فيه. فنحن جميعًا نعرف بالسليقة أننا في المجتمع الواحد نستخدم أساليب خطاب تختلف باختلاف مَن نخاطبه. في اللغة الكورية مثلاً تختلف

١٥- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص ٤٦~ ٤٧.

اللاحقة التي توضع في نهاية الفعل عند توجيه الخطاب إلى الأصدقاء والزملاء عنها عند مخاطبة الكبار أو الأشخاص ذوي الحيثية والمكانة الوظيفية ويعتبر من قلة الذوق، بل ومن الإهانة والاستخفاف أن تخاطب كبيرًا بلهجة الخطاب الموجه للزملاء والأصدقاء، فضلاً عن أنه أمر مرفوض تمامًا من الناحية الاجتماعية. فالكبار في كوريا هم عصب الحياة فعلاً، "لهم كل التحية والاحترام بغض النظر عن مكانتهم الوظيفية. يؤكد هذا ما قاله الرئيس الكوري مون جيه إن: ليس هناك شعب سعيد لا يكون فيه كبار السن غير سعداء"(١٦).

الأغرب من ذلك وجود أفعال خاصة تستخدم فقط للتعبير عن تقدير المتحدَّث إليه، فضلاً عن وجود كلمات معينة أيضًا تحمل صيغة التفخيم والتقدير المستمدة من صاحبها. فمنزل زميلي أو صديقي أو أي شخص عادي بالنسبة لي هو كلمة "جِب"، لكن منزل أي شخص له حيثية هو كلمة "تيك". هذا نابع بالطبع من الخصوصيات الثقافية لكل جماعة لغوية، فاستخدام الأيدي وطريقة النظر، واستخدام أجزاء الجسم الأخرى، وكذلك

١٦- محمود عبد الغفار، الأسطورة الكورية من الكمتشي إلى التكنولوجيا الرفيعة، صفصافة للنشر، القاهرة، ٢٠١٩م، ص٢٠. في هذا السياق أشير إلى أنني قد سألت الطلاب الصينيين الذين يدرسون ببرنامج العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة القاهرة: ماذا ستقولون لعميد الكلية عندما تريدون الحصول على توقيعه ثم ختم الكلية على شهادة أو ورقة مهمة بالنسبة لكم؟ كان رد أحد الطلاب: "يا عميد! أريد التوقيع على هذه الورقة"! وهو رد يكشف بالطبع عن عدم وجود خبرة كافية بمستويات الخطاب المختلفة المتوفرة في العربية وفي كل اللغات بالتأكيد.

المسافة بين المتكلم والمخاطب تختلف من مجتمع لآخر. وكلها قواعد يتم اكتسابها بشكل تلقائي في مجتمعاتنا التي ولدنا فيها، بينما تحتاج إلى وقت كافٍ لتعلمها في ثقافة أخرى، لأنه بدونها تظل قدرة الشخص على استخدام اللغة الأجنبية محدودة. والأمر هنا لا علاقة له بإجادة الشخص للغة الثانية، فهناك مواقف جديدة قد تحدث فجأة دون أن تكون لذلك الشخص خبرة أو دراية بكيفية التصرف فيها مما قد ينتج عنه سوء فهم في بعض الأحيان(١٧).

ولهذا كان من أهم منجزات النظريات المعرفية في تعلم اللغة– في تصوري الشخصي– هو موضوع الاهتمام بمعاني الكلمات والجمل في العبارات التي يتم تعلمها وكيفية توظيفها في السياقات المختلفة. "فالفهم لا يمثل القيمة الحقيقية لاستخدام اللغة كوسيلة اتصال فحسب، ولكن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن تعلمها، وبالتالي استخدامها، ما لم تكن قائمة على الفهم التام. أما مجرد التدريبات اللغوية الآلية فليست مجدية حتى في تعلم العناصر اللغوية، ناهيك عن استخدام اللغة كوسيلة اتصال. (ومن هنا فإن تعلم اللغات

١٧– ذات يومٍ، وعلى هامش الانتهاء من إعداد امتحان اللغة العربية لطلاب الصف الثالث الثانوي بكوريا الجنوبية كنتُ أتناول طعام العشاء مع بعض الزملاء الكوريين الذي درسوا العربية ودرَّسوها لسنوات. قال لي أحدهم بمجرد الانتهاء من وضع الأطباق على المائدة وهو يدعوني لتناول الطعام: "كُل كثيرًا"!! انتابني إحساس غريب لأني لم أسمع هذا التعبير في ثقافتي، فربما نقوله للأطفال مداعبين إياهم لنشجعهم على الأكل حتى يكبروا، ولكننا أيضًا نقوله بصيغة مختلفة. قلت هذا كله لذلك الأستاذ وأشرتُ إلى بعض التعبيرات الشائعة مثل "كُل بالهناء والشفاء". "تفضل! أتمنى أن يعجبك الطعام"... إلخ. ثم بعد أن درست قدرًا من اللغة الكورية عرفت أن ما قاله لي كان ترجمة مباشرة وحرفيَّة لجملة محببة لدى الكوريين عند تناول الطعام، وهي بالنطق الكوري "ماني تيسيوه": "맣이 드세요"، التي تعني كذلك "أتمنى أن تستمتع/ أتمنى أن يعجبك الطعام"..

الأجنبية لابد من أن يكون نشاطًا قائمًا على الفهم على الدوام). فالفهم، مهما اختلفت طرائق التدريس، يظل العنصر الرئيس العام في تعلم اللغة، سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية" [١٨].

أما عن تساؤلات اللغويين حول اكتساب الطفل للغته مقارنة بتعلم اللغة الثانية لدى الكبار، فقد استقر الرأي لدى كثيرين على أن اكتساب اللغة الأم يتم في ظروف طبيعية وفي سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي، وكوسيلة للاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه. بينما يختلف الأمر في حالة تعلم اللغة الثانية؛ فهي عند متعلمها لا تكون جزءًا في عميلة النمو والنضج، كما أنها تُتَعلم في أماكن خاصة كالمدارس أو المعاهد لا في ظروف طبيعية. وبغض النظر عن إيجابيات تعلم اللغة الثانية من مرونة التفكير وازدياد القدرات المعرفية، فاللغة الأم تأثير كبير في تعلم اللغة الثانية. فتركيب الجملة العربية التي تبدأ إما بالاسم أو بالفعل، له تأثيره الواضح على الطلاب الكوريين الذين تنتهي الجملة عندهم بالفعل. فضلاً عن أنَّ صيغًا مثل التثنية (مع المذكر والمؤنث) والتأنيث (في الأسماء وفي تصريفات الأفعال في الأزمنة)، وكذلك ترتيب الصفة والموصوف وآليات إنتاج التراكيب الإضافية لها تأثيرات ظاهرة في أخطاء التحدث والكتابة لديهم أيضًا لجدَّتها التامة بالنسبة لهم. فمن المسلَّم به أنّ التعليم عملية تراكمية، وبقدر ما يكتسب المرء من مهارات

١٨- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص٧٥.

ومعارف وخبرات بقدر ما تتكون معلوماته وتتشكل معارفه الجديدة [١٩].

ثانيًا: كتاب (الكتابة الوظيفية) نموذجًا لتدريس العربية للناطقين بغيرها

في مطلع ٢٠٢١م[٢٠] وبعد تنقيح الكتاب خلال تدريسه للطلاب الأجانب في كوريا الجنوبية أو في مصر، استقرت نفسي على إعادة طباعته وتغيير عنوانه، وكذلك تنقيحه بحذف كل ما كان يتعلق مثلاً بكتابة "البرقيات" ليكون تدريبات على كتابة الرسائل الإليكترونية القصيرة أو الطويلة، وكذلك أضفتُ إليه جزأين مهمين[٢١]: الأول يتعلق بالألقاب المناسبة التي توضع قبل مناداة الشخصيات الاعتبارية، وكذلك كيفية توجيه الخطاب أو الطلب إلى صديق أو شخص أكبر سنًا أو أعلى مكانةً. أما الثاني فيتعلق بتوظيف الحكم والأمثال والعبارات الأدبية اللطيفة ومنها أبيات الشعر في التعبير عن حالات شعورية معينة، أو عن أفكار خاصة في موقف محدد، لأني وجدتُ أنّ الطالب الأجنبي عندما ينجح في التعبير عن وجهة نظره في موقف معين ببيت من الشعر أو بحكمةٍ أو مثلٍ يسعد وكأنه دون مبالغة قد مُنِحَ جائزة مالية لا يمكنه عدّها. إلى جانب ذلك أضفتُ نماذج حية من مكاتبات رسمية وشخصية رصينة وبلغة راقية تم نقلها من كتابات لأشخاص كان لهم تأثيرهم الكبير على الثقافة العربية وعلى حركة الترجمة في العصر الحديث على

١٩- انظر، سوزان جاس، لاري سلينكر: تعلم اللغة الثانية، ت. محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ٢٠٠٣م، ص٥٧.

٢٠- انظر، محمود عبد الغفار: التعبير الوظيفي، إشراف أ. د. محمود فهمي حجازي، جـ١، مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة، ط١، ٢٠٠١م

٢١- انظر، محمود عبد الغفار: الكتابة الوظيفية؛ من العبارات الجاهزة إلى الصياغات الأدبية، بيان للترجمة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٢١م

وجه الخصوص، وغني عن الذكر أنّ الترجمة تعتبر أحد أهم مجالات البحث المقارن كما يعرف الاختصاصيون، فضلاً عن قيمتها في تعلم اللغات الثانية في العصر الحديث.

١- التعبير باللغة ومن خلالها؛ التعبير الوظيفي

هذا النظام المسمى "اللغة"، يستخدم في أول الأمر ومنتهاه للتعبير، مما يعني أمرين أساسيين؛ الأول أن اللغة لا يمكن لها أن توجد في فراغ، بل تبدأ وتنمو داخل الجماعة وبها ومنها فحسب، والثاني أنه نظام يمتلك من المقومات ما يجعله قادرًا على حمل الأفكار والمشاعر وتبادلها بشكل يسمح بتحقيق الاتصال داخل الجماعة التي تستخدمه. والتعبير في تصور اختصاصيّ علوم اللغة من حيث موضوعه نوعان: وظيفي وإبداعي. أما من حيث وسيلته فهو: كتابي أو شفوي، ويمكن أيضًا إضافة "حركي" إليهما، وذلك من خلال لغة الجسم وقدرتها المتميزة على التعبير. ويقصد بالتعبير الوظيفي القدرة على التواصل والتفاهم وقضاء الحاجات اليومية الأساسية وتبادل المنافع مع الآخرين كما في المحادثات والمناقشات وتبادل الأخبار والأدوار في إعطاء التعليمات والإرشادات وغيرها من هذه الأمور [٢٢].

٢- الكتابة الوظيفية؛ المفهوم والدلالة

من المعروف أن كتابة التقارير، وملء الاستمارات، والإعلانات واللافتات والنشر، وإعداد قوائم المراجع، وكتابة التوثيق والهوامش تعد كلها من أهم مجالات التعبير الكتابي [٢٣]. لكن إلى جانب ذلك توجد سياقات عديدة

٢٢- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص٣٢.

٢٣- سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص٢٦٣.

يحتاج فيها الناطق بغير العربية إلى استخدام تعبيرات خاصة تقربه بدرجة كبيرة من العرب، وتدعم تواصله الفعال معهم. أما المقصود بالوظيفية فيمكن القول إنها من أهم الاتجاهات التي نادت بها التربية الحديثة كرد فعل ضد الاتجاهات التقليدية في التدريس؛ تلك التي ركزت على المحتوى المعرفي على حساب المتعلم نفسه. هذا التحول من المحتوى المعرفي إلى الدارس انطلق من منظور يرى أن "هدف العملية التعليمية وغايتها هو تهيئة مواقف وخبرات تعليمية يمر بها الطالب ليكتسب المعلومات التي يجهلها، وهنا تحولت النظرة للتربية على أنها الحياة نفسها وليست الإعداد للحياة"[٢٤]. وتتحدد الأهداف الوظيفية التي هي أيضًا من أهداف هذا الكتاب بما يلي: – أن يشعر المتعلم بأنه يتعلم شيئًا له قيمة في حياته. – تحقيق التقارب بين ما يتعلمه الطالب في قاعة الدرس وما يحتاجه في السياق الاجتماعي خارج تلك القاعة. – أن تدعم المادة التي يتعلمها الطالب دمجه في الثقافة التي يريد أن يكتسب لغتها بإتقان. – التركيز على أن يكون ما يتعلمه الطالب محل تطبيق باستمرار، فالتطبيق هو الوسيلة الأفضل لا الحفظ والتسميع. – التركيز على الكيف لا الكم، لأن الهدف ليس الحفظ بقدر ما هو حسن توظيف المادة المقررة [٢٥].

٣- الدافع وراء إعداد الكتاب وفكرته

ينظر علماء التعليم المعرفي إلى اللغة باعتبارها شكلاً من أشكال السلوك المعقد الذي يصعب تفسيره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية

٢٤– المرجع السابق، ص٢٣٩.

٢٥– سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص٢٤٠~ ٢٤٤

فحسب، وهو ما أكده تشومسكي في انتقاده لأصحاب النظرية السلوكية عندما رأى أن تلك النظريات أعجز من أن تفسر كيفية تعلم اللغة واستخدامها لأنها قامت على نتائج لفرضيات تم تطبيقها على الحيوان الذي لا يستطيع أساسًا القيام بهذا السلوك. ورأى أن بالإنسان آلية خاصة، بفضلها يتمكن الطفل من اكتساب اللغة، أطلق عليها "جهاز اكتساب اللغة". في إطار الوعي بهذا السياق كانت فكرة إعداد هذا الكتاب، كما كان أهم الدوافع وراء إعداده هو البحث عن مدخل جديد لتعليم الكتابة بشكل خاص مع التدريب على مهارات إتقان اللغة العربية في المستوى المتوسط بشكل عام، من منظور يضع منطق الكفايات الاتصالية والاجتماعية وكفاية تحليل الخطاب والكفاية الاستراتيجية موضع الاعتبار.

لقد لاحظت أن الطلاب الأجانب يستخدمون عادة تعبيرات قد تثير الضحك في مواقف لا سخرية ولا فكاهة فيها على الإطلاق [٢٦]. هذا فضلاً عن أن فهمنا لهذه الثقافات يساعدنا أكثر على إيجاد وسائل التعليم المناسبة، وكذلك تدريبهم على التعبيرات الأكثر تلبية لاحتياجاتهم. فالسؤال الموجه من

٢٦- قال أحدهم أثناء الدرس عندما عطست أستاذته في الفصل "الله يرحمك!!". إنها الجملة ذاتها التي يقولها المسلمون لتشميت العاطس "يرحمك الله"، لكن التقديم والتأخير هنا جعلها جملة تقال ترحمًا على شخص ميت، أو رثاء لحال شخص أمام مأزق كبير وكأنه مشرف على الهلاك!! لا أنسى كذلك أن إحدى الطالبات قالت لأستاذها العربي عندما دخل الفصل وكان يبدو أنه قد "قص شعره" بالأمس: "يا أستاذ! قطعت رأسك أمس؟" فرد الأستاذ وهو يتحسس رأسه ضاحكًا: "رأسي موجود والحمد لله"، وقد كان ذلك أيضًا ترجمة حرفية عن الكورية، فعادة ما يستخدم الكوريون الكلمة ذاتها وصفًا للشعر أو الرأس وهي كلمة: "موري 머리" كنوع من الاختصار في الاستعمال الدارج، بينما رأس تعني "موري머리" أما شعر فتعني " موري كاراك머리카락".

كبار السن في كوريا إلى الصغار أو الأجانب بخصوص تناولهم طعام الغداء أو العشاء عندما يلتقون بهم في أماكن العمل أو خلافه لا يعني في الحقيقة الرغبة في معرفة هل تم تناول الطعام أم لا، لكنه يعني فقط التعبير الدارج "كيف حالك؟"[٢٧]، بينما الأسئلة الأخرى "من عينة "ما هو عمرك؟" و"ماذا تعمل؟"، و"كم يبلغ مرتبك؟"، و"هل أنت متزوج؟" ما هي إلا أسئلة عادية للبدء في حوار طبيعي مع الآخرين"[٢٨].

لاحظت كذلك أن الكوريين وغيرهم من الأجانب من متعلمي العربية لا يعرفون التعبيرات المناسبة للتهنئة بالأعياد الإسلامية، وأن معظم ما يقولونه يكون ترجمه حرفية مباشرة من لغاتهم. أنا أتحدث الآن عن أمر مرّ عليه ما يزيد على عشرين عامًا عندما بدأت التدريس للأجانب. ولذلك شرعت في إعداد محتوى يوفر لهم مثل هذه التعبيرات، ويسهل لهم الكتابة والتعبير بشكل متميز ومنهجي يغطي مواقف اتصالية مختلفة، ويعتمد على شرح مفردات

٢٧- كان أحد الأساتذة الكوريين الكبار كلما قابلني في الممر أمام قاعات الدرس وتحديدًا وقت تناول الغداء يسألني: "هل تناولت الغداء؟" وكنت كل مرة لا أعرف مغزى ذلك السؤال، وبعد وقت عرفت أنه لا يعني حقًا تناولي الطعام من عدمه، فهو تعبير لا يعني أكثر من "كيف حالك؟" والرد عليه ببساطة: "نعم" أو "نعم تناولت الطعام"، وهذا يعني "أنا بخير". هذا التعبير هو أحد التعبيرات الموروثة؛ حيث كان الكوريون يعانون بسبب غزو أو احتلال جيرانهم نقصًا شديدًا في الطعام ولهذا كان أفضل سؤال للاطمئنان على صحة قريب أو صديق يكون عن تناوله الطعام من عدمه وبعبارة واضحة يستخدمها كبار السن حتى اليوم "هل تناولت الغداء/ العشاء؟"، راجع هذا الموقف وغيره من المواقف المشابهة، الأسطورة الكورية من الكتمشي إلى التكنولجيا الرفيعة، ص٢٠ وما بعدها.

٢٨- بيتر نيومارك: عن الترجمة، ترجمة: خالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ٢٠١٦م، ص١٠٤.

تلك التعبيرات شرحًا وافيًا مع بداية كل درس فيما أسماه الكتاب "اقرأ ولاحظ"، ثم تدارك ما يستجد من تراكيب لم يتضمنها الكتاب، وتعنّ للمعلم فيقوم بشرحها أثناء التدريس بقاعة التدريس. "إن دارس لغة أجنبية، أي لغة أجنبية، لابد له، إذا كان يرغب في إتقانها جيدًا، من أن يتعرف على حضارة المجتمع الذي يتكلم أفراده تلك اللغة تعرفًا كافيًّا يعصمه من الوقوع في زلل بالغ الخطورة على أقل تقدير. وكثيرًا ما يقال إن تعلم لغة أجنبية هو تعلم حضارة أصحاب تلك اللغة أيضًا" (٢٩). لهذا السبب كان تعليم اللغات وتدريس الترجمة من مجالات البحث الجديدة والمهمة جدًّا في الأدب المقارن، ولهذا السبب كذلك عنّى الباحث نفسه في إعداد محتوى هذا الكتاب من منظور تداولي (وظيفي) بالأساس في ضوء ما تم عرضه من اتجاهات عديدة في اكتساب اللغات وتعلمها.

لاحظت أيضًا من خلال خبرات تدريس العديد من الكتب التي أشرتُ إليها في مقدمة هذه الدراسة أنّ الناطقين بغير العربية قد تعلموا مهارات الاستماع والتحدث والإجابة عن التدريبات وكتابة جمل أو عبارات ذات صلة بموضوعات الدروس في تلك الكتب بشكل ممتاز، لكنهم مع ذلك لم يتمكنوا من كتابة تعبيرات مناسبة في سياق تهنئة شخص عربي قد تزوج حديثًا، أو مريض قد خرج للتو من عملية جراحية بنجاح، أو مواساة زميل عربي مسلم أو مسيحي في وفاة أحد أفراد أسرته، وغيرها من السياقات المختلفة التي تأتي عرضًا في دروس تلك الكتب. ثم لا حظتُ بعد ذلك أن تدريس هذه التعبيرات من خلال كتاب "الكتابة الوظيفية" قد أفادهم كثيرًا في معرفة الكثير من تلك التعبيرات، وفي مهارة تنويع الخطاب عند الانتقال بالحديث من

٢٩- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص١١٨.

صديق إلى شخص أكبر سنًا أو مقامًا. وسنعرض تباعًا لأمثلة مختلفة تؤكد صحة الادعاء السابق.

٤- وصف كتاب "الكتابة الوظيفية: التخطيط والهيكل البنائي

كانت فكرة كتاب "الكتابة الوظيفية"، التي اعتمد فيها مؤلفه- وهو الباحث- على المنظور الوظيفي الذي وجده أفضل وأحدث مداخل تدريس اللغات الثانية في العالم، هي الانطلاق من التراكيب البسيطة إلى التراكيب الأكثر تعقيدًا كما يحدث في حالة تعلم اللغة الأم، فمعظم الأطفال يمرون على سبيل المثال بمرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين: واحدة منهما يمكن أن نسميها نحوية شبه ثابتة (مثل: معي؛ عندي، هذا، إلخ) وأخرى متغيرة تشمل الأسماء أو الصفات (كقول الطفل: معي لعبة، هذا بابا) وكلما كبر الطفل ازداد عدد البُنى اللغوية والمفردات التي يستخدمها، وازدادت تعقيدًا وتشابكًا. ولكن آليته اللغوية تساعده على الاقتراب من لغة الكبار تدريجيًّا حتى يصل في خاتمة المطاف إلى اللغة التي يستخدمونها [٣٠]. في ضوء الوعي الشخصي بهذه الأمور كما أشرتُ من قبل، تم إعداد كتاب "التعبير الوظيفي" بمركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية [٣١]، حيث كانت هناك ثلاثة مستويات كتلك التي أشار إليها ابن جني- "الصوت، التعبير، الأغراض"، عند إعداده: الانتقال من تراكيب اسمية جامدة لا إبداع فيها ولا حاجة لإتقان اللغة الثانية من أجلها- وهو ما أسميناه العبارات الجاهزة التي يمكن أن يقولها أي ناطق بغير العربية دون أن يتعلم العربية في قاعات الدرس- إلى

٣٠- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص٧٤.

٣١- راجع: التعبير الوظيفي: إعداد محمود عبد الغفار، إشراف أ.د. محمود فهمي حجازي، مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة، ج١، ج٢، ٢٠٠١م

التراكيب القصيرة الخاصة بسياقات الحياة اليومية، ثم التراكيب الأكثر طولاً وإبداعية في سياقات توظيف الحكم والأمثال العربية، وصولاً لكتابة رسائل طويلة شخصية أو رسمية.

لقد بحث كتاب "الكتابة الوظيفية[٣٢]" عن لغة عربية بسيطة أقرب إلى الواقع الذي يعيشه الناس في أكبر بلد عربي- مصر- ولهذا استخدم نصوصًا واقعية للبرقيات التي يتبادلها المصريون في المناسبات المختلفة؛ ففي برقيات التعازي مثلاً، اعتمد الكتاب على ما يكتبه الناس فعليًّا بجريدة الأهرام اليومية، وفي الرسائل الرسمية استخدم مكاتبات حقيقية من خطابات داخل جامعة القاهرة، كما استخدم الأصول الحقيقية للإعلانات والعقود التي كان يتم نشرها في الصحف المصرية وقت إعداده. وقد تبيَّن بعد ذلك أن هذا التوجه يتماهى مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية. "إذ لم يعد الأمر قاصرًا على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب. بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية. ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص، وترجمتها إلى اللغة الأم، بل أصبح التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشفوية [٣٣]". وعلى تعلم اللغة الحية التي يتحدثها أصحابها في وقت تعلمها؛ والتي لن تكون بحال من الأحوال منقطعة الصلة عن جذورها وأصولها التاريخية والحضارية. وقد جاء الكتاب

٣٢- يمكن الاطلاع على أجزاء مجانية من كتاب "الكتابة الوظيفية" من خلال الرابط الإليكتروني التالي:

https://play.google.com/store/books/details?id=3X4xEAAAQBAJ

٣٣- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص١٧٤.

في أربعة دروس تناسب طلاب المستوى المتوسط، دون مقدمات نظرية تعرّف بمنهجيته وكيفية إعداده وطريقة تدريسه، ولعل هذا يُمكن اعتباره أحد المآخذ الواضحة عليه، لأنه من المفترض أن يكون القائم على تدريسه ملمًّا بتلك الأمور حتى يحقق أكبر فائدة ممكنة من تدريس الكتاب، ولهذا أيضًا كان أحد الدوافع الأساسية من إعداد تلك الدراسة هو التغلب على ذلك المأخذ. لكننا وضعنا في الاعتبار أيضًا فكرة أنْ يمتلك الدارس الأجنبي كتابًا يُعلمه تعبيرات سياقية مهمة ومفيدة ومتنوعة دون معلِّم، وكأنه قاموس تعبيرات سياقية لا مجرد كتاب تقليدي في تدريس المهارات الأساسية لمتعلم اللغة الثانية.

موضوع الدرس الأول هو "البيانات الشخصية"؛ حيث استخدام التراكيب البسيطة جدًّا، التي لا تعدو أكثر من كونها مجموعة من المعلومات عن الاسم والجنسية والعنوان وتاريخ الميلاد ومحل الميلاد.. إلخ، من خلال: (-بطاقة وصول في المطار- استمارة تسجيل في فندق- قصة الدرس- استمارة جواز السفر المصري- مفردات الدرس- اقرأ ولاحظ- تدريبات الدرس).

الدرس الثاني: "البرقيات"، وهو ما تم تغييره في الطبعة الأخيرة بالكتاب إلى "التعبيرات السياقية(*)؛ حيث الانتقال لكتابة جمل قصيرة ترتبط بسياقات اجتماعية وثقافية خاصة يتعرف عليها المتعلم من خلال كتابة رسائل إليكترونية قصيرة في مواقف مختلفة من خلال: (- قصة الدرس- نموذج إرسال بريد إليكتروني عبر الإنترنت- نماذج تعبيرات سياقية متنوعة- كيفية توجيه الخطاب إلى الأصدقاء والزملاء ثم إلى كبار السن أو ذوي المكانة الوظيفية الأعلى- التعرف على أكثر الألقاب التي يحتاجها الناطق بغير

العربية عندما يوجه حديثه إلى الآخرين- مفردات التعبيرات السياقية- اقرأ ولاحظ- تدريبات الدرس).

الدرس الثالث: "سياقات استخدام بعض الحكم والأمثال العربية"، وقد روعي في اختيارها أن تكون سهلة وبلغة بسيطة قريبة من لغة الواقع المعاصر؛ بحيث يسهل فهم محتواها وسياقات استخدامها. فلا يكاد يخلو سياق حديث بين مجموعة من العرب من الحكمة أو المثل. ونستطيع باطمئنان القول إنها سمة إنسانية، لأن الحكم والأمثال هي خلاصة تجارب حياتية وخبرات إنسانية صاغها أسلافنا في عبارات بديعة يسهل حفظها وترديدها، كي تقتدي بها الأجيال الجديدة فتتجنب الخطأ الذي وقعوا فيه، وتتجه مباشرة نحو الصواب، أو على الأقل لتعرف عن الحياة وما فيها ومن فيها أشياء ربما لم تسمح طبيعة تجاربهم بإدراكها. ولا نبحث هنا عن مناقشة تلك الحكم أو الأمثال، أو تتبع أصلها بين الوقوع الحقيقي والتأليف أو التخيل، بل إننا معنيون بتلك العبارات القصيرة بالغة الدقة والتعبير عن خلاصة موقف معين يمكن للناطق بغير العربية أن يحاكيه، أو لنقل يستوعب مضامينه ومعانيه، بحيث يوظف تلك العبارات في سياقات تفاعلية مختلفة تكشف عن خصوصية فهمه لتلك الثقافة بما يُعزز بكل تأكيد من اقترابه ممن يتواصل معهم، بل ويزيد من تقديرهم لجهوده في تعلم لغتهم وبالتالي يوسعون مجال الاهتمام به ودعمه ومساعدته لأقصى درجة ممكنة. وقد أورد الكتاب الأمثال والحكم تباعًا، مشفوعة ببعض سياقات استخدامها في ثقافتنا العربية من خلال حوار قصصي بسيط يسهل على الدارس إدراكها، ومن ثم استخدامها في مواضعها المناسبة على أمل أن يُلم بأكثر أو بمعظم سياقات استخدامها مستقبلاً.

تناول الدرس الرابع جملاً أطول، وبحرية تعبير أكبر من خلال كتابة الرسائل بنوعيها الشخصي والرسمي: (- الخطابات الشخصية- اقرأ ولاحظ- تدريبات الخطابات الشخصية- الرسائل الرسمية- شكل الخطاب الرسمي- اقرأ ولاحظ- تدريبات الرسائل الرسمية- تدريبات الدرس). وقد تم اختيار نماذج لمكاتبات شخصية ورسمية رصينة وبلغة راقية جدًّا لعلمين من أهم أعلام حركة الترجمة والتبادل الثقافي العربي في العصر الحديث وهما علي مبارك ورفاعة الطهطاوي رحمهما الله بواسع رحمته.

وقد روعي في إعداد الكتاب أن يكون كل درس مسبوقًا بما أسميناه "قصة الدرس"؛ حيث يتم إعطاء الدارس أهم المفردات والتراكيب التي سيتعلمها خلال الدرس عبر قصة بسيطة تم إعدادها لتناسب موضوع الكتاب والهدف منه، فضلاً عن تزويد الدَّارس بحصيلة لغوية تدعم باستمرار قدرته على الاتصال الفعّال تحدثًا وكتابةً مع الآخرين. فمن منظور التربويين تعد القصة من أهم أساليب التعليم الناجحة، بل إنها من الأساليب المحببة لدى المتعلمين، وعن طريقها يتم تقديم الأفكار والتجارب بطريقة مشوقة وجذابة [٣٤]. بعد ذلك يأتي شرح التعبيرات السياقية المختلفة الواردة في الدرس، مع تقديم المزيد منها تحت عنوان "اقرأ ولاحظ"، وأخيرًا تدريبات متنوعة تم تنسيق الكتاب طباعيًّا بحيث يجيب الدارس عنها كتابة. بذلك يكون الجزء الأول من الكتاب قد انتهى، ليبدأ الجزء الثاني [٣٥] الذي يركز على القراءة وفهم

٣٤- انظر، سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٥م، ص٢١.

٣٥- انظر، محمود عبد الغفار، التعبير الوظيفي، ج٢، إشراف أ. د. محمود فهمي حجازي، مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة، ط١، ٢٠٠١م. في درس الإعلانات يتم ==

المحتويات الرسمية لأشكال خاصة من الكتابة باللغة العربية من خلال درسين هما: الإعلانات والعقود. وهذا الجزء ليس متضمنًا في هذه الدراسة.

٥- وصف "الكتاب الأساسي" الجزء الثاني؛ التخطيط والهيكل البنائي

لم نبدأ مقارنة كتاب "الكتابة الوظيفية" مع الجزء الأول من الكتاب الأساسي، لأن الأخير يناسب المبتدئين من الناطقين بغير العربية، والدليل على ذلك أنّ وحداته الأولى بدأت بتعليم الأبجدية العربية. ومن ثم اخترنا الجزء الثاني لأنه يناسب المستوى المتوسط مثله مثل "الكتابة الوظيفية". وقد تضمن هذا الجزء "عشرين" درسًا تحت العناوين التالية: (١- دعوة إلى الدرس، ٢~ ٤- تعالَ نتعرف على العالم العربي. ٥- من الشعر العربي. ٦~٧- تعرف على القاموس العربي. ٨- الخط العربي. ٩- قنبلة موقوتة اسمها الغذاء. ١٠- رسالة باللغة العربية. ١١- عربسات. ١٢- مع الأمثال العربية. ١٣- حوار الشعوب في العصر الحاضر. ١٤- الحوار بين الشمال والجنوب. ١٥- من المسرح الشعري العربي. ١٦- صنعاء: شاهد على أصالة الماضي وحداثة الحاضر. ١٧- دعوة

==

تدريب الطلاب على كيفية قراءة الإعلان وفهم محتواه وكيفية الإعلان عن شيء معين مستقبلاً من خلال :(- إعلانات تعليمية- مفردات الإعلان وتعبيراته - تدريبات الإعلانات التعليمية- نموذج إعلان عن وظيفة- مفردات إعلان الوظيفة وتعبيراته- إعلانات مبوَّبة- مفرداتها وتعبيراتها- تدريباتها- إعلانات وتدريبات متنوعة). الدرس الثاني "العقود" وقد غطى ما يلي: (أولا: قصة الدرس حول عقد الزواج على الطريقة الفرعونية- مفردات القصة وتعبيراتها - شكل عقد الزواج المصري- التدريبات- ثانيًا: قصة عقد بيع واستئجار السيارات- اقرأ ولاحظ- التدريبات. ثالثًا: قصة عقد إيجار شقة- تدريباتها- نموذج عقد الإيجار المصري- مفرداته وتعبيراته- التدريبات).

إلـى الوصـف. ١٨- الصـحافة العربيـة- ١٩- تعـالوا نتـدرب علـى قـراءة الصحيفة. ٢٠- خاتمة في بعض قواعد الإملاء [٣٦]. ونلاحظ من العناوين السابقة وجود ثلاثة دروس يشبه الغرض من إعدادها- فيما أتصور- بعض الدروس في "الكتابة الوظيفية" وهي: (١٠- رسالة باللغة العربية. ١٢- مع الأمثال العربية. ١٧- دعوة إلى الوصف). فهل جاءت هذه الدروس بما يفيد تعليم الناطقين بغير العربية بعض التعبيرات السياقية؟

بالرجوع إلى الكتاب الأساسي الجزء الثاني نجد ما يلي: يقدم الدرس العاشر نماذج من الرسائل الشخصية والرسمية[٣٧]، دون توضيح لشكل الرسالة وطريقة تقسيمها حسب خطوات الانتقال فيها من عبارة التحية إلى عبارات الدخول في الموضوع... إلخ على نحو ما نجد في "الكتابة الوظيفية". لكن الأمر الطيب هو أن الكتاب الأساسي قدّم بالفعل بعض التعبيرات الخاصة بمخاطبة المرسل إليه، وكذلك بعبارات نهاية الرسالتين الشخصية والرسمية، إلى جانب تقديمه لعدد من الألقاب الشخصية والرسمية في الوطن العربي. لكنه مع ذلك، خلا من وجود أشكال منوعة لتلك الرسائل، كما خلا من وجود نماذج تدريبية بآخر الدرس لكي يكرر الطلاب من تعلموه من تعبيرات من خلال ملء تلك النماذج. أما الدرس الثاني عشر "مع الأمثال العربية"[٣٨]، فهو يقدّم قصة أحد الأمثال العربية الشهيرة "لقد أكلتُ يوم أكل الثور الأبيض" في صفحتين كاملتين، ثم يتبع ذلك بعدد من

٣٦- انظر، السعيد محمد بدوي، ومحمد حماسة عبد اللطيف، ومحمود البطل، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص١٤٢

٣٧- انظر، المصدر السابق، ص١٤٢~ ١٤٥

٣٨- انظر، المرجع نفسه، ص١٧٢

الأمثال تحت عناوين رئيسة مثل: "- أهمية العلم والتعلم واحترام المعلم: (اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد)، و(التعليم في الصغر كالنقش في الحجر)، و(العلم في الرأس وليس في الكراس)". وبغض النظر عن عدم توافق بعض الأمثال هنا، ففي تصوري أنّ "العلم في الرأس وليس في الكراس" لا يحمل معنى تقدير العلم الذي يقصد به الدراسة في أية بيئة مخصصة للتعلم في الماضي أو في الحاضر، وإنما يستخدمه بعض غير المتعلمين أساسًا ليتعالوا، أو ليثبتوا، أو أحيانًا ليسخروا من المتعلمين إن جهلوا بشيء كان ينبغي عليهم- بحكم أنهم متعلمون- أن يعرفوه. على أية حال، نلاحظ أن "الكتابة الوظيفية" قد قدم الأمثال العربية في عدد من سياقاتها المختلفة عبر حوار بين شخص عربي وأشخاص أجانب من جنسيات مختلفة؛ بحيث يكون المثل هو التجسيد الممثل لسياق استخدامه على نحو مبسط يسهُل فهمه واستيعابه.

فيما يتعلق بالدرس السابع عشر "كيف تصف الأشياء من حولك"، فرغم أنه درس مميز جدًّا في تقديم الأفعال والصفات المهمة الخاصة بالحواس المختلفة، لم يستثمر الكتاب الفرصة لتقديم تعبيرات سياقية طريفة وممتعة للدارس الأجنبي من قبيل قول العرب مثلاً "يده بيضاء"، "ضحكة صفراء"، "لسانه طويل"، مكتفيًا بعبارات أقرب للتدريب على استخدام الصفة مع الموصوف أو المبتدأ مع الخبر من قبيل: ماء بارد، لبنٌ فاسد، شعرٌ أسود، خطٌ مستقيم... إلخ، ودون أن يبحث عن تلك التعبيرات السياقية الطريفة، قدم الكتاب مقتطفات وصفية من "زقاق المدق" لنجيب محفوظ، و"عرس الزين" للطيب صالح، بل وكذلك وصف القرآن الكريم لنور الله عز وجلّ

لينتهي الدرس دون تعبير سياقي واحد[٣٩].

ربما فرض الهيكل التخطيطي على الكتاب الأساسي ألا يتوقف أمام ما توقف عنده كتاب "الكتابة الوظيفية". فالكتاب الأساسي معنيٌ بشرح بعض القواعد الصرفية والنحوية مع كل درس من دروسه؛ حيث يبدأ الدرس عادة بنصٍ أساسي هو موضوع الدرس، ثم يشرح بعض عبارات الدرس، ويطرح أسئلة حول موضوعه، ثم يأتي بعد ذلك بتدريبات "صواب وخطأ"، و"املأ الفراغ في عدد من الجمل"، وصولاً إلى قاعدة صرفية أو نحوية يتم شرحها ووضع عدد من التدريبات عليها، وبذلك ينتهي الدرس ليبدأ درسٌ جديد. أما من حيث الغرض من إعداد الكتاب الأساسي ومنهجيته، فقد أعدّ ليغطي تقريبًا ما يحتاجه الناطق بغير العربية من مهارات أساسية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وكذلك المحتويات الثقافية المتنوعة عن العالم العربي مترامي الأطراف. وهنا يكمن الفارق بينه وبين كتاب "الكتابة الوظيفية" الذي سعي لتدريب الدارس على تلك المهارات حول موضوعات وعبارات سياقية محددة في أربعة دروس فقط تنشغل بسياقات إنتاج مثل تلك التعبيرات في المقام الأول، في حين تعددت موضوعات الكتاب الأساسي بدرجة كبيرة جدًا تجاوزت معه إمكانية التوقف عند تعبير سياقي هنا أو هناك، رغم أني أتصور أن إمكانية التوقف كانت متاحة لكن هدف الكتاب وشموليته لم تسمح بذلك.

وقد قدَّم الكتاب الأساسي منهجيته ومنطق توزيع دروسه عبر أجزائه الثلاثة بقوله: " تناول الجزء الأول– كما رأينا– الحياة اليومية وموضوعاتها

٣٩– انظر، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٢٥٠– ٢٦١

من خلال التعامل التلقائي باللغة مع أبناء المجتمع العربي، ومن خلال مواقف طبيعية يترابط فيها النمط اللغوي بالظرف الاجتماعي المناسب سواء أكان شفهيًّا أو كتابيًّا مع التركيز أساسًا على تنمية مهارتي الاستماع والحديث باعتبارهما المدخل الطبيعي والفعال لدراسة اللغات الحية." (٤٠). يتضح من هذا تركيز الجزء الأول على مهارتي الاستماع والتحدث لا مهارة الكتابة، ومن ثم لم يتح للطالب الأجنبي فرصة تعلم أية تعبيرات سياقية مع هذا الجزء وبخاصة ما يتعلق بالكتابة.

أما الكتاب الثاني فيتناول "موضوعات الحضارة والثقافة العربية المعاصرة من خلال عرضه لألوان من التراث الفكري الذي يعايشه المثقف العربي اليوم، وهو تراث يرتبط تلقائيًّا بنوعية خاصة من اللغة والأساليب والتعبيرات والألفاظ العربية، ويجد عن نفسه تعبيرًا مناسبًا في قوالب بنائية ذات تركيب نحوي موازٍ في تقدمه وتنوعه لعمق هذا التراث وتنوعه"(٤١). ورغم اهتمام الكتاب بالتعبيرات والأساليب العربية لكنه لم يركز على التعبيرات السياقية تحديدًا، فلم نجد لها صدى واضحًا خلال دروسه. ما يلفت النظر هنا هو فكرة "لغة المثقف العربي" وليس لغة المواطن العربي العادي أو البسيط، ولا نعني هنا العاميات العربية بالطبع، ولكن منطق التوقف عند لغة المثقف العربي فرض على إعداد الكتاب تصورًا موازيًا وهو أنّ متعلم العربية من الأجانب مثقفٌ أيضًا، وهذا أمر غير ضروري بالمرة، فدوافع الناس لتعلم اللغات لا يمكن حصرها. كثير من كبار السن من الكوريين يتعلمون لغات ربما لن يستخدموها فعليًّا لهدف أساسي هو تنشط ذاكرتهم بعد

٤٠- الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، ص٩

٤١- المصدر السابق، ص٩

أنْ تقدم بهم العمر.

لقد نصّ الكتاب الأساسي في مقدمته المنهجية على ما أشرنا إليه سابقًا بقوله: " ولما كان متعلم العربية من غير العرب هو من المثقفين في العادة– مثله في ذلك مثل أي متعلم لأية لغة أجنبية عنه– فإن النموذج اللغوي الذي عليه أنْ يحتذيه، هو لغة المثقف العربي المعاصر، أو بعبارة أدق اللغة التي ينبغي أن يأخذ المثقف العربي المعاصر نفسه بها"[٤٢]. رغم أن مسألة "اللغة التي ينبغي التحدث بها" تبتعد تمامًا في تصوري المتواضع عن اللغة في سياقاتها التداولية الحيّة التي لا تعرف سوى منطق العفوية والتلقائية عادة، والتي ستتأثر بالضرورة بدرجة ثقافة الشخص ومخزونه اللغوي سواء كان ابن اللغة أم من الناطقين بغيرها، ومن ثم بدا وكأن الكتاب يعدُّ مادة على أساس ما ينبغي أن يكون في حين أن الحاضر كائن على نحو مختلف، بما يؤدي لإحساس المتعلم الأجنبي بفجوة واضحة؛ فجوة مع الأسف يحسها من يأخذ نفسه من المثقفين العرب بالحديث بلغة أقرب للفصحى تجابه بحالة من الاستنكار أحيانًا، وبحالات من السخرية السمجة في السينما المصرية تحديدًا جعلت مدرس اللغة العربية والمأذون وإمام المسجد وكل من يلزم نفسه بالتحدث بالفصحى مادة للضحك في أفلامها دون أدنى مبررات يمكن استيعابها أو حتى مناقشتها.

ومن ثمّ فرضت منهجية الكتاب الأساسي على مُعدِّيه اختيار مادة بعينها. وكان المنطق الحاكم بالنسبة لهم في اختيارها أنْ تكون "ممثلة للصفات اللغوية العامة للمادة الأكبر وهي المادة المستخدمة في المجتمع

٤٢– المصدر نفسه، ص١٠

الخارجي. ويتحقق ذلك لأن اختيار المادة الدراسية من بين أكثر المجالات تواردًا في المجتمع. وهذا ما حاولناه بكثير من الصعوبة والجهد في هذا الكتاب"[٤٣]. أدى ذلك المنطق أنْ يركز الكتاب تحديدًا على "المادة اللغوية المتصلة بشؤون الإدارة ونظم الحكم ومؤسساته الأساسية من مجالس تشريعية وسلطات تنفيذية والمادة اللغوية المتصلة بقضايا التنمية والزراعة والعلم الحديث والعمارة وشؤون الاقتصاد والمال والتجارة بشكل عام"[٤٤]. وهنا تحديدًا يتجسد الفارق الأهم بين الكتاب الأساسي وكتاب "الكتابة الوظيفية"، بل وربما يبرر عدم وجود مقدمة شارحة للكتاب الأخير كان يفترض وجودها لتبيِّن طريقة تدريسه، ذلك أنّ أحد أهداف إعداد مادته هو أنْ يستطيع الناطق بغير العربية امتلاك بعض التعبيرات السياقية المهمة والمتنوعة، وكتابة بياناته الشخصية وكذلك الرسائل الشخصية والرسمية لأغراض اتصالية تجارية أو تعليمية أو غيرها دون معلم. في حين فرضت تعددية المادة وكبر حجمها وسعيها لتغطية كل ما يتعلق بالمجتمع العربي قديمًا وحديثًا، مع تدريس بعض قواعد الصرف والنحو أنْ يسير الكتاب الأساسي بمنهجية مختلفة لا نبالغ إن قلنا إنها مختلفة اختلافًا جذريًّا إلى الحد الذي ربما يستحيل مع أن يدرسه الطالب الأجنبي دون معلّم.

٤٣- الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، ص١١

٤٤- المصدر السابق، ص١١

٦- **بعض أهداف تدريس الكتاب**

أ- **على المستوى النظري**

صنف التربويون أهداف التدريس إلى: معرفية ووجدانية ومهارية، ورأى اللسانيون أن متحدث اللغة الجيد يمتلك كفاءات تواصلية واجتماعية وثقافية. والمقصود هنا بالكفاءة "القدرة على استخدام اللغات بغرض الاتصال والمشاركة في التفاعل المتداخل حضاريًّا بحيث يُفهم الإنسان على أنه كائن فاعل مجتمعي يمتلك كفاءات متمايزة الدرجة"[٤٥]. في ضوء هذا الفهم كان من أهم الأهداف النظرية لهذا الكتاب ما يلي:

- إكساب الطلاب المهارات الأساسية في اللغة من خلال التدريب المستمر على الوظائف الضرورية التي سنتوقف عندها بنوع من التفصيل وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وذلك من خلال الانتقال من البسيط إلى المركب ومن التعبير القصير الذي تتشكل عناصره اللغوية من أسهل الأشكال في العربية إلى التعبيرات التي تتشكل بالمجاز.
- تنمية قدرات الناطقين بغير العربية في كتابة بياناتهم الشخصية بأي مكان بشكل دقيق، وكذلك كتابة الرسائل القصيرة عبر الهواتف والحواسيب بشكل سليم، لأن الكتابة في هذه الحالة أكثر سهولة من الاتصال الهاتفي الذي تغيب معه تعبيرات الوجه والجسد المساعدين على إكمال المعنى الناقص كما في حالة الحوار المباشر. فالاتصال

٤٥- أسامة زكي السيد، أنشطة لغوية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، كنوز المعرفة، الأردن، ط١، ٢٠١٦م، ص١٢.

الهاتفي– في تصوري– يعد أحد أصعب طرق التواصل باللغة الثانية على الإطلاق، فضلاً عن أن الكتابة تتيح للكاتب المزيد من الوقت لترتيب فكرته وتعديل حرفه وضبطه بما يجعله مفهومًا عند إرساله للطرف المستقبل، وهذا يعني أيضًا أنّ الكتابة تتضمن التدريب على القراءة في الوقت نفسه.

- الكتابة السليمة تزيد من قدرة الناطق بغير العربية على المحادثة والمناقشة بشكل طيب، كما تدعم اندماجه داخل المجموعة التي يعيش بينها، أو يتعلم ثقافتها لأنها تدربه على استخدام التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة، التي لا يستطيع وحده معرفتها دون درسها والتدريب عليها.

- ربط المفردات التي يتعلمها الناطقون بغير العربية بسياقات النصوص التي تقدم لهم، وكذلك بسياقات توظيفها بشكل صحيح، مما يزيد من قدرتهم على تذكرها واستدعائها بشكل مناسب. فمن أهم العوامل المؤثرة والهامة في تعلّم المفردات هو تقديمها في سياقات من خلال نصوص تواصلية ذات معنى سواء مقروءة أو مكتوبة، أما المفردات المقدمة في قوائم دون سياقات فإنها محدودة التأثير [٤٦].

- إن إتقان الطرق السليمة للاستخدام اللغوي أصعب بكثير من إتقان قواعد اللغة وأصواتها، لدرجة أن بعض الباحثين يحبذ أنْ يظل لدارس

46- Al-Batal, M. (2006). Playing with words: Teaching vocabulary in the Arabic curriculum. Handbook for Arabic language teaching professionals. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

اللغة الأجنبية لَكْنَة خاصة تميزه عن أصحاب اللغة نفسها، وذلك ليعرف هؤلاء أن المتحدث غريب عنهم فيتسامحوا إزاء أخطائه [٤٧].

- إتقان التعبيرات السياقية الضرورية في مواقف الحياة اليومية التي تفرض على الناطق بغير العربية أنْ يستخدمها أو يوظفها لكي يقيم حوارًا بناءً مع أهل العربية ويتواصل معهم بشكل ناجح، سواء داخل قاعة الدرس أو بدون معلم.

ب-**على المستوى التطبيقي**

- تدريب الدارس على كتابة البيانات الشخصية بشكل سليم تجنبًا لما يترتب على حدوث خطأ في كتابة البيانات الشخصية من مشكلات.
- استخدام العبارات الجاهزة في المواقف المختلفة بشكل صحيح مما يعزز من تواصل المتعلم مع الآخرين.
- تنمية كفاءة المتعلم لكي يكتب نصوصًا قصيرة في مناسبات مختلفة أو يتحدث بها في تلك المناسبات بشكل سليم.
- الاقتراب من جوهر الثقافة العربية من خلال توظيف أبيات الشعر والأمثال التي يستخدمها العرب أنفسهم في سياقات متنوعة.
- التواصل الفعال مع العرب وغيرهم عبر كتابة رسائل شخصية طويلة من حيث الكم مقارنة بالرسائل الإليكترونية أو رسائل الهاتف القصيرة في المواقف المختلفة.

٤٧- نايف خرما وعلي حجاج اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص٥٠.

- كتابة رسائل رسمية بشكل سليم بحيث يتحقق الغرض منها على أكمل وجه وخصوصًا للطلاب الذين يأتون بغرض الدراسة في بعض الجامعات أو المعاهد الخاصة.
- معرفة الألقاب المختلقة التي تستخدم في نداء الآخرين حسب أعمارهم أو درجاتهم الوظيفية أو الجهة التي يمثلونها على المستوى السياسي أو العقائدي الأمر الذي يعزز من تحقيق التواصل الفعال مع مختلف فئات الثقافة التي يتعلم هذا الدارس لغتها.
- اكتساب القدرة على تنويع الأداء اللغوي وتطويعه والمحافظة على سلامة الجملة لغويًّا عند الانتقال من مستوى الحديث إلى الأصدقاء إلى مستوى الحديث إلى الكبار أو المسؤولين الذين يتوجه إليهم بالخطاب.

٧- طريقة تدريس الكتاب

كان السؤال الأهم الذي طرحه خبراء التربية في أكثر من سياق هو: هل التدريس مهنة أم فن؟ وكانت إجاباتهم إنه مهنة وفن في آن واحدٍ. هو مهنة لأنه يتطلب أن يُلم المعلم بمهارات تساعده على القيام بعمله على الوجه الأكمل. وهو فن "لأنه يستدعي من المعلم التمكن من مهارات التدريس ليكون معلمًا مبدعًا في عمله، فالتدريس مجال عملي يستدعي ممن يعمل به مهارات، وقدرات فردية تمكنه من الأداء الجيد الذي يحقق الأهداف التربوية، والتعليمية الموضوعة"[٤٨]. في ضوء هذا الفهم، كنتُ أذهب إلى مكتب البريد وأشتري استمارات برقيات حقيقية ليستخدمها الطلاب في قاعة الدرس، فضلاً

٤٨- سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص٦٨.

عن أني احتفظت ببطاقة كتابة البيانات التي يستلمها الراكب في الطائرة بحيث تكون هي نفسها التي يستلمها الطالب الأجنبي عند حضوره إلى القاهرة. إلى جانب التحضير كل مرة لكيفية تدريس هذا الجزء أو ذاك حسب المجموعة التي تدرسه، والهدف من ذلك كما يرى خبراء التربية: – إكساب المعلم الثقة بنفسه لأنه يتجنب المواقف المحرجة أثناء الدرس حال سأله أحد الطلاب سؤالاً لم يكن في حسبانه. – تحديد الوسائل المناسبة والأنشطة التي سيجريها أثناء الدرس. – توزيع عناصر الموضوع على زمن الدرس. – مراعاة خصوصيات الدارسين واهتماماتهم المختلفة بموضوع الدرس. – ابتكار طرق جديدة لتدريس الموضوع الواحد لمجموعات مختلفة [٤٩].

تطبيقيًّا، اعتمدت طريقة تدريس الكتاب بشكل خاص على تنمية المهارات الأساسية لإتقان اللغة الثانية وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. لكن ذلك كله لم يكن مثل كتب تعليم اللغة العربية الأخرى التي أشرتُ إليها في مقدمة الدراسة، أنا أعني هنا التدريب على تلك المهارات الأربع في سياق موضوع واحد ومحدد هو "التدريب على الكتابة الوظيفية"، واكتساب الكثير من العبارات الجاهزة وحفظها بالتكرار وتنويع استخدامها تحدثًا وكتابة حتى تترسخ جيدًا في رأس المتعلم الأجنبي، ولذلك كنتُ أسألهم بعض الأسئلة التي تمهد لموضوع الدرس، ثم أقرأُ قصة الدرس بينما يسمعها الطلاب وكتبهم مغلقة. ثم أسألهم بعدها بعض الأسئلة حول ما سمعوه، ثم أعيد عليهم بعض الكلمات الأساسية التي يجعلها التكرار سهلة الاستدعاء والاستخدام أثناء الدرس. بعد ذلك يفتح الطلاب الكتاب ليقرأوا ثم يُمثَّل الحوار بالكتاب أولا وبدونه بعد ذلك، وفي النهاية كنت أطلب منهم الكتابة. فإن كان درس

٤٩– المرجع السابق، ص٧٠.

البيانات الشخصية مثلاً، قدّمتُ إليهم نماذج من بطاقات التسجيل في الفندق أو الوصول إلى المطار ليملأوا بياناتها بدقة. وإن كان درس التعبيرات السياقية، كتبوا جملاً قصيرة حسب السياق المطلوب منهم. وإن كان درس الرسائل، كانت الجمل أطول، وهكذا. فالاستماع الجيد، والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة تعني متعلمًا نزعم أنه يمتلك ولو بعضًا من ناصية الكيان العملاق الذي يتعلمه– وهذا ما أدعي أنه لم يكن متحققًا في الكتب الأخرى وقد تحقق بشكل ما في كتاب الكتابة الوظيفية. وفي سبيل تحقيق ذلك كانت هناك بعض التجارب التي أود الإشارة إليها:

– في درس البرقيات في الطبعة السابقة (التعبيرات السياقية في الطبعة الجديدة)، ومنذ عشرين عامًا تقريبًا، وقبل ثورة تكنولوجيا الاتصال الآن، اصطحبتُ الطلاب خلال ساعتي الدرس إلى أقرب مكتب البريد، وطلبتُ منهم بعد أن دخلناه أن يتجهوا إلى الموظفين وأن يطلبوا إرسال برقيات إليَّ على العنوان الذي كتبته لهم. كما طلبت أن ينوعوا في البرقيات. لا أقصد بهذا أن يصطحب المعلم طلابه إلى المستشفيات وأقسام الشرطة والأسواق – وليت هذا ممكن على أية حال– ولكني أقصد أن يحس المتعلمون أن ما درسوه في قاعة الدرس يمكنهم استخدامه في الحياة اليومية للتواصل مع العرب. ثم بعد انتشار الهواتف المحمولة، وفي سياق تدريسي مختلف، كنت أطلب من المتعلمين كتابة رسائل قصيرة متبادلة في مناسبات مختلفة يتخيلها كلٌّ منهم. وكانت التجربة جديدة وناجحة جدًّا وممتعة بالنسبة للطلاب.

– في درس التعبيرات السياقية كنت أعتمد على فكرة المشهد التمثيلي داخل قاعة الدرس؛ بمعنى أن أحد الطلاب مثلا يتمدد على الكرسي وكأنه

مريض في المستشفى ثم يدخل طالب آخر يطمئن عليه ويقول له الجملة المناسبة التي تعلمها في الدرس. أو يدخل أحد الطلاب ليقول لزملائه في الصف: "لقد نجحتُ في امتحان الترجمة وسأعمل لستة أشهر مترجمًا في شركة كبيرة". ليبدأ الطلاب بالتتابع في استخدام عبارات التهنئة التي تعلموها. هذه الطريقة معروفة لدى خبراء طرق التدريس بـ "تمثيل الأدوار"، وهي آلية الهدف منها تعميق اكتساب الدارسين لما تعلموه من خلال تعريضهم لمواقف مختلفة تحاكي ما يحدث في الواقع فعليًّا. ففضلاً عن أن هذه المواقف التمثيلية تأخذ مكانها بعمق في الذاكرة بعيدة المدى للطلاب، لأن المعلومات هنا والجمل والتعبيرات تكون مشفوعة بإحساس خاص مما يطبعها- بتعبير آلة التصوير- في ذهن الدارسين لتدوم لفترات طويلة جدًا؛ يعزز الاستخدام المستمر بقاءها بالطبع. إلى جانب كل ذلك، "توفر طريقة تمثيل الأدوار خبرات حيّة للمتعلمين، حيث يتمكنون من خلالها من الوقوف على مشاعرهم وأحاسيسهم، وتعرف قيمهم واتجاهاتهم، وتنمية مهاراتهم الخاصة، ودراسة الموضوع بطريقة شيقة جذابة"(٥٠).

٥٠- سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، ص٢٥. في الجزء الثاني كتاب "التعبير الوظيفي"، وفي درس الإعلانات. مثَّل الطلاب دور الباحثين عن وظائف ثم قرأنا معًا إعلانات متنوعة بالكتاب ثم بالصحف المصرية. بعد ذلك تخيل الطلاب أنهم أصحاب شركات أو رؤساء جامعات أو مديري بنوك ثم كتبوا إعلانات طلب وظائف. وكان الأمر ممتعًا وجديدًا بالنسبة لهم. - في درس العقود. وبعد التعرف على مفردات عقد الإيجار المصري؛ وبخاصة الإيجار المفروش، أحضر الطلاب- بناء على طلبي- عقود إيجار الشقق التي كانوا يسكنون فيها ودرسناها معًا. كان أهم شيء أعجبهم هو أنهم عرفوا جيدًا على أي شيء وقعوا عندما تسلموا الشقق التي سكنوها بعد مقابلة أصحابها ووسطاء العقارات الذين ساعدوهم في استئجارها.

- في درس الرسائل قام الطلاب بالفعل بكتابة رسائل شخصية إلى أسرهم حول زيارتهم لمصر، ورسائل رسمية لرئيس جامعة القاهرة يطلبون الحصول على منح دراسية. وقد تم اختيار عدد منها ووضعه في الكتاب كنموذج يشجع الطلاب الآخرين على الكتابة بالمستوى نفسه.

كان هذه التوجه في مطلع الألفية الحالية مسايرًا للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية من خلال الاعتماد على الموقف الفعلي وما ينتجه من محتوى لغوي بحيث تكون الأنماط اللغوية التي يُراد تعليمها للطلاب هي ذاتها المستخدمة في الحياة اليومية لأصحاب تلك اللغة. "وقد تبلور اتجاهان مهمان في هذا الصدد: الأول يتعلق بأسلوب تعليم اللغات ويقوم بالاستعانة بالأشياء المادية المحسوسة والصور، والإشارة 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، وحالة تعليم المفردات والتراكيب اللغوية التي يحتمل أن تقال أو ترد في هذه المناسبة "[٥١].

٨- الكتاب والمهارات الأساسية لتعلم اللغة الثانية

وضعتُ في اعتباري كذلك- خلال مرحلتي إعداد الكتاب وتدريسه- المهارات الأساسية اللازمة لتعلم اللغة الثانية بشكل عام (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) - وهو ما سنعرض له بإيجاز فيما بعد- كما وضعتُ في الاعتبار أيضًا ما يطلق عليه في نظريات تعلم اللغة الأجنبية مصطلح "نظرية اللغة المرحلية Interlanguage Theory". فمتعلم اللغة

٥١- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص١٨٨.

الأجنبية لابد أن يوظف كل الإمكانات المتاحة ليستخدم تلك اللغة، بغض النظر عن درجة إتقانه لها، فهي مخزونه اللغوي الذي لا يملك سواه؛ مما دفع بعض الاختصاصيين للقول بأنها لغة مرحلية interlanguage تسبق مرحلة التمكن الكامل من اللغة الأجنبية. ولذلك فإن وظيفة كل كلمة وكل جملة، بل كل تركيب لغوي في هذه المرحلة ليست بالضرورة هي ذات الوظيفة في اللغة الأجنبية، بل إن لها مآرب أخرى عند المتعلم ذاته. وعملية تعلم اللغة الأجنبية في هذه الحالة تُرى على أنها سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تُقرِّب المتعلم من بلوغ هدفه المنشود بإتقانها(٥٢).

أ- الاستماع

لم يكن غريبًا أن يقول ابن خلدون إن "السمع أبو الملكات اللسانية"، فبدونه لا توجد اللغة بمعناها الاصطلاحي لدى الإنسان (٥٣). إنه عامل مهم في عملية الاتصال، وله دوره الرئيس في اكتساب اللغة الأم أو تعلم اللغة الثانية كما أثبتت دراسات عدة. لقد أصبح الاستماع جزءًا أساسيًّا في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار، فقد كشفت بعض هذه الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض هذه البلاد يخصصون ٣٠ % من برامج تعليم اللغة للحديث، و١٦٪ للقراءة، و٩٪ للكتابة و٤٥٪ للاستماع (٥٤).

٥٢- المرجع السابق، ص٨٤.

٥٣- راجع، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص٦٣.

٥٤- فتحي علي يونس وآخرون: أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨١م، ص١٠٧.

لكن التصور العام فيما سبق كان يرى أن الكل يستمع بدرجة متساوية تقريبًا، وهذا أمر غير دقيق من واقع خبرتي الشخصية. فنحن نستمع– وبخاصة في حالة اللغة الثانية– بقدر ما نملكه من مخزون من مفردات هذه اللغة. فالكلمات التي نعرفها نسمعها بوضوح بينما نسمع الكلمات الأخرى كأصوات مبهمة. وكلما زادت نسبة ما نعرفه كلما زادت قدرتنا على الاستماع ومتابعته، وكذلك قدرتنا على فهمه بالتخمين وملء الفراغات بين التراكيب التي تضمن أصوات لكلمات لم نكن نعرفها؛ وبالتالي فالمراحل الأساسية تبدأ بإدراك الرموز الصوتية بالتمييز السمعي، ثم فهم مدلولها وإدراك ما تتضمنه من معلومات يتم تلقائيًا عرضها على الخبرات الذاتية للمستمع بما يكفل شكلاً ما من أشكال التفاعل معها، والعكس كذلك صحيح. فكلما قلّت نسبة الكلمات التي نعرفها تحول الاستماع إلى مجرد استقبال لذبذبات صوتية من مصدر معين دون أن تنال اهتمامًا خاصًّا لدى السامع مما يجعله في حالة صمت تام بعيدًا عما يسمعه. ولهذا وجب إعداد الطلاب جيدًا للاستماع قبل بدئه بأن يكون لديهم الحد الأدنى من المعرفة بالكلمات الأساسية التي سيقوم عليها الدرس، ويكون ذلك حسب مستواهم وحسب طبيعة البرنامج المُعدَّ من أجلهم. كنتُ قبل درس البيانات الشخصية مثلاً أسأل الطلاب عن أهم البيانات التي يكتبونها عادة في الفندق أو المطار، كما كنت أسألهم عن حالتهم الاجتماعية، وذلك ليتعلموا كلمات جديدة مثل أعزب أو متزوج أو أرمل أو مطلق وهكذا، لأنهم سيحتاجون هذه الكلمات خلال الدرس. أما أهم أهداف الكتاب من التدريب على الاستماع فهي حسب دروسه كانت كما يلي:

- اكتساب عادات الاستماع الجيد بتنمية قدرات الطلاب على الانتقال من الاستماع للجمل القصيرة إلى الجمل الطويلة فالأكثر طولاً دون الإحساس بالتوتر.

- التدريب على الاحتفاظ في الذاكرة بمضمون الجمل المسموعة للمرة الأولى عند الإجابة عن تدريبات مثل: اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المتعددة، أو ملء الفراغ بالكلمة المناسبة من الكلمات الموجودة بالتدريب.

- التدريب على الاحتفاظ في الذاكرة بمضمون الجمل المسموعة للمرة الثانية وصولاً للقدرة على إكمال المعنى الناقص في جمل التدريبات المقدمة.

- القدرة على استخلاص الأفكار الأساسية في النص المسموع وإعادة صياغتها بأسلوب خاص. تم ذلك عادة بتكرار الاستماع إلى النص مع تنويع الأسئلة في كل مرة؛ بحيث تبدأ من الأسهل للأصعب، كأن يتم السؤال عن المكان الذي دار فيه الحوار، أو السؤال عن الشخص الذي يتحدث عنه النص وهكذا. خلال الاستماع للمرة الثانية كنتُ أسمح لهم بتدوين ملاحظاتهم على ما يسمعونه في دفاترهم، ثم تزداد الأسئلة صعوبة وذلك بتوجيهها إلى كل فقرة من فقرات النص المدروس بالتتابع؛ وهنا كنتُ أقدم لهم أوراق التدريبات التي أعددتها منفصلة عن الكتاب، وبعد الإجابة عن كل مرحلة منها كنتُ أطلب منهم القيام بالتصحيح لأنفسهم بعد سماع الإجابات الصحيحة. كنتُ هنا وبالتحديد مع الفقرات أدربهم على اختيار الكلمات الصحيحة حسب المعنى في النص من بين كلمات أخرى لها نفس الرموز الصوتية تقريبًا لكنها غير مناسبة للسياق. مثلا في درس البرقيات

(التعبيرات السياقية) كنت أضع السؤال التالي بهدف تنمية مهارات التمييز بين الرموز الصوتية: " كتب محمدٌ برقية ..... إلى صديقه الأمريكي مايكل بمناسبة نجاحه في الامتحان..... . وكانت الاختيارات هي: (تهدئة- تهنئة- تعبئة).

- تدريب الطلاب قدر المستطاع على كيفية التركيز على الكلمات الأساسية في الموضوع وكيف يمكن الإفادة من معرفتها في تلخيص النص في جملة أو جملتين. كنتُ أضع في اعتباري تدريبهم كذلك على مهارة التفكير الاستنتاجي بالعربية، من خلال وضعهم موضع الشخص المُتَحَدَّث عنه في النص، مما يجعلهم يتخيلون الموقف فيبحثون عن حل لمشكلة فيه أو الجملة الأمثل للتعبير خلاله، أو التنبؤ مثلاً بما سيحدث لذلك الشخص في النص لو استخدم تعبيرًا آخر غير دقيق؛ مما يبعث على الضحك أحيانًا فيتغير الجو العام في قاعة الدرس من جهة، ويتعلم الطلاب ربط التعبير بسياق الموقف وأهميته وقيمته من جهة أخرى.

ب- التحدث

التحدث مهارة يمكن وصفها بالفجائية، لكنها مع ذلك تتم وفق خطوات أساسية هي الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق. فقبل أن يتحدث شخصٌ لابد أن يستثار. والمثير إما أن يكون خارجيًا؛ كأن يرد على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش أو حوار أو ندوة... إلخ. وقد يكون داخليًا؛ كأن تلح على المرء فكرة أو أن ينفعل بحدث أو موقف فيعبر عنه بنص أدبي. بعد ذلك تأتي مرحلة التفكير فيما

سوف يقال، فيتم ترتيب الأفكار [٥٥]. ثم أخيرًا تأتي مرحلة انتقاء الرموز؛ الألفاظ والعبارات المناسبة لتأدية معاني تلك الأفكار، وهنا كلما كان المعلم واعيًا بطبيعة عملية التحدث كان قادرًا على توجيه طلابه التوجيه الصحيح لتنمية مهاراتهم عليها. وأهم ما يمكن عمله بهذا الشأن من واقع خبرتي الشخصية هو:

- اختيار موضوعات ذات طبيعة مناسبة لنوعية الطلاب وثقافتهم ومدى إتقانهم للعربية بما يسمح لهم بالحوار والتحدث.
- أن تكون الكلمات المفاتيح أو الأساسية حول ما سوف يتحدثون عنه متاحة لهم.
- أن تُتَجَنَّب الأسئلة الطويلة أو غير المباشرة- حسب مستوى الطلاب بالطبع- وأن تُتَجَنَّب الأمور الشخصية ذات الحساسية وكذلك أمور العقيدة وغيرها مما يُسبب حرجًا وتوترًا للشخص فلا يقدر على الكلام حتى بلغته الأم [*]. في هذا السياق كذلك يجب تجنب المناطق التي فيها حساسيات لشعب من الشعوب قبل معرفة خصوصيته الثقافية بشكل مناسب تمامًا، حتى لا ينتج عن ذلك سوء فهم يؤدي لضياع النتيجة التي يأمل المعلم الوصول إليها من الحوار.
- حسب دروس الكتاب، كنتُ أطلب من الطلاب أن يمثلوا المواقف التي تتناولها التعبيرات في نصوصه، فمثلا في درس البرقيات (التعبيرات السياقية) كنتُ أقوم بدور موظف مكتب البريد ويقوم كل

٥٥- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص٨٩.

طالب بدور العميل أو الشخص الذي يريد إرسال برقية إلى شخص آخر وهكذا. وفي الجزء الخاص بالألقاب التي تستخدم قبل الشخصيات ذات الحيثية الوظيفية كنت أمثل دور عميد الكلية أو رئيس الجامعة وأطلب من أحد الطلاب أن يدخل مكتبي ليتحدث معي في أمر من الأمور المهمة لديه. كان الطلاب قبل تعلم كلمات الدرس يقولون لي مثلا: "يا عميد! أريد كذا وكذا"، أو "أيها العميد! أريد كذا وكذا"، ولم أكن أعلق على طريقتهم. ثم بعد الدرس نعيد تمثيل ذلك المشهد ثانية. وكلما قال أحد الطلاب " السلام عليكم سيادة العميد! من فضلكم أريد أن أعرف كذا وكذا"، كان بقية الطلاب يضحكون لأنهم قارنوا بين الطريقة الأولى قبل الدرس والثانية بعده وفهموا جيدًا الفارق بينهما.

- كنتُ أنتبه إلى ضرورة عدم مقاطعة الطالب أثناء حديثه حتى وإن أخطأ في استخدام التعبير، وبعد أن ينتهي من كلامه كنتُ أصحح التعبير بعد القيام بأمرين مهمين: الأول هو الثناء على الطالب وأسلوبه وجهده المبذول، والثاني هو الإشارة إلى الخطأ باعتباره خطأ للمتعلمين الأجانب بشكل عام وليس للطالب السابق تحديدًا، حتى لا يتسبب ذلك في إحراجه والتأثير على مشاركاته في الحوار في الدروس التالية. وكثيرًا ما كنتُ أكرر عبارة بعينها باعتبارها الصحيحة مقابل الأخرى الخطأ دون إشارة إلى أن تلك الأخرى كانت من إنتاج أحد الطلاب.

- حكاية الخبرات الشخصية تعتبر من المداخل المهمة والناجحة في دروس الحوار. وعادة يمهد لها المعلم بحكاية موقف شخصي حدث

معه بلغة مبسطة يفهمها الجميع، ثم يُطلب من الطلاب أن يحكوا خبراتهم المماثلة، مع الوضع في الاعتبار أن إكراه أحد الدارسين على المشاركة أمر غير محمود ويصنع من المشاكل أكثر مما يفيد.

- إذا أحس المعلم في درس الحوار أنه يتحدث أكثر من الطلاب، فعليه أن يراجع طريقته، لأن دوره توجيهي لتمرير الحوار وتبديل الأدوار وتصحيح الأخطاء. هو ليس محاضرًا ولا خطيبًا. ففي درس الحوار يُفترض أن يكون أقل المتحدثين زمنًا هو المُعلم.
- يُمنح كل دارس الوقت الكافي– دون إسراف– لإعداد نفسه لما سيتحدث عنه. مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. فهناك طلاب يتحدثون بطلاقة وقد يعانون من مشاكل في الكتابة؛ بينما آخرون يكتبون بشكل متميز لكنهم يحتاجون إلى وقت أطول للكلام.

جـ– القراءة

تبيَّن لي بالتجربة أن الناطقين بغير العربية يقرأون بشكل طيبٍ تلك الموضوعات التي تحدثوا عنها من قبل، أو التي مهد لها الدرس قبل قراءة النص من خلال الحديث المباشر. ففي درس البرقيات (التعبيرات السياقية) مثلا كنتُ أسألهم هل زاروا مكتب البريد في مصر أو في بلدهم؟ هل يكتبون برقيات إلى أصدقائهم في أعياد الميلاد أو النجاح أو الزواج أو في حالة المرض أو وفاة أحد ذويهم؟ بحيث تغطي الأسئلة والإجابات المتوقعة معظم مفردات النص الذي سيطالعونه بعد ذلك. في بداية القرن العشرين كان ينظر للقراءة باعتبارها لا تعني أكثر من التعرف على الكلمات والحروف ونطقها. لكن الدراسات والأبحاث التي أجريت بعد ذلك بدأت تثبت أن القراءة ليست عملية ميكانيكية مقصورة على التعرف والنطق، بل عملية معقدة تستلزم الفهم

والتحليل والتفسير والاستنتاج [٥٦].

والقراءة إما صامتة أو جهرية. وبكل تأكيد يتدرب الطلاب على النوعين معًا. حيث تفيد القراءة الصامتة في التركيز على المعنى، والقيام بما يتطلبه التدريب الموجود بعد النص الذي يقوم الدارس بقراءته، بما ينمي قدرة المتعلم على الفهم والتحليل باللغة الجديدة التي يتعلمها، وكذلك تزيد من حصيلته اللغوية لأنها تتيح له تأمل العبارات والتراكيب التي يمر عليها بعينيه ويتم نطقها بشكل لا يسمعه غيره هو. أما الجهرية فلها دور كبير في أن يتم التدريب على النطق السليم الذي يكفل كذلك سلامة الأصوات عند الكلام لكي يتم التواصل مع الآخرين بشكل صحيح. كما أنها تُكسب الطالب مهارات التلوين الصوتي والقدرة على التحدث والإلقاء. وعلى المعلم هنا أن ينتبه إلى ضرورة تصحيح القراءات الخطأ في كل مرة يتكرر الخطأ، لأنه إذا تركه ولو لمرة واحدة قد تحدث بلبلة في أذهان الطلاب بين الخطأ والصواب، مما يترتب عليه استمرار الخطأ في القراءات التالية. مع دروس كتاب "الكتابة الوظيفية" كانت عملية القراءة تتكرر بالتتابع بين الطلاب، بحيث يقرأ كل طالب مرة أو مرتين على الأقل التعبير الجديد الذي نريده أن يتعلمه ويستخدمه بعد ذلك عند التحدث أو الكتابة.

د- الكتابة

العلاقة بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة، والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة الدارس بالكلمات. وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية. فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها

٥٦- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص١١٣.

وعلامات الترقيم والهجاء، كل هذه مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته. ومن جانب آخر، فإن الدارسين عادة لا يكتبون كلمات وجملاً لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة. وخلال الكتابة فإنهم يتعرفون أو يمسكون بالفكرة التي يريدونها أن تصل إلى القراء. فضلاً عن أنها تشجعهم على الفهم والتحليل والنقد لما يقرأون [٥٧].

يرى أساتذة "الأنثروبولوجي" أن التاريخ الحقيقي للإنسان بدأ مع اختراع الكتابة [٥٨]. وبينما تؤكد طرق تدريس اللغات على ضرورة أن تأتي القراءة قبل الكتابة، على أساس أن قراءة الكلمات وفهمها تعتبر ضرورة لازمة قبل كتابتها، فهناك من يرى أن الكتابة تسبق القراءة، فهي هدف محدد ومحسوس أكثر من القراءة، لأنها تحويل الكلمة المنطوقة التي يعرفها الدارس إلى شكل مكتوب، بينما القراءة أكثر تجريدًا، لأنها تتطلب بجانب تحويل الشكل المكتوب إلى أصوات منطوقة- تحديد نوع الكلمة أو التعرف عليها، وهو عنصر قد يصعب على الكثير من الدارسين الذين يستطيعون كتابة الكلمات قبل البدء في قراءتها بفترة معينة [٥٩]. في ضوء هذا الفهم صُمِّمَ كتاب "الكتابة الوظيفية" ليتيح للدارسين الأجانب فرصة الكتابة كثيرًا داخله، وذلك بترك فراغات كافية بين التدريبات أو بتخصيص مساحات فارغة مناسبة لكتابة التعبيرات السياقية أو الرسائل بنوعيها في النسخة الورقية من الكتاب.

٥٧- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص١٠٤.

٥٨- فتحي علي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية، ص٢٣٣.

59- Carol Chomsky: Write Now, Read Later in Language in Early Childhood, Washington, D.C National Association for the Education of Young Children, 1972, p.120.

وقد كنتُ حريصًا أثناء الدرس أن أمرّ على كل طالبٍ لأتأكد من أنه كتب العبارة بشكل صحيح، أو أقوم بكتابة العبارة الصحيحة على السبورة ثم أطلب منهم أن يصححوا لأنفسهم. مع التقدم التكنولوجي ووجود اللوح الإليكتروني "تابلت" مع معظم الطلاب أصبح أمر الكتابة صعبًا لأن الجميع تقريبًا قد استغنى عن القلم مقابل لوحة المفاتيح التي يستخدمها في الكتابة؛ التي تضع له اختيارات أو ترجيحات لشكل الكلمة التي يريد أن يكتبها وهو أمر مربك في المستوى المتوسط بشكل من الأشكال.

ثالثًا: صعوبات تعلم العربية من واقع تدريسها لسنوات طويلة للأجانب:

- الثراء اللغوي الذي تتميز به العربية على مستويي الأصوات والمفردات يضعها بين اللغات الصعبة عند التعلم. "اللغة العربية لغة غنية، دقيقة، شاعرة، تمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ، كما تدل بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطور أعلى منها في اللغات السامية الأخرى [٦٠]. وهي لغة متميزة من الناحية الصوتية، فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها اللغات السامية الأخرى [٦١]".

- ارتباط العربية بحضارة عريقة لها بعد ديني ضارب بجذوره بعمق يجعل الكثير من التعبيرات تبدو للأجنبي غريبة أو مستهلكة فيتعامل معها من مستواها السطحي الظاهري مثل تعبيرات "إن شاء الله، في

٦٠- كارل بروكلمان: فقه اللغات السامية، ت. رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، ١٩٧٧م، ص٢٩.

٦١- علي عبد الواحد وافي: فقه اللغة، القاهرة، دار نهضة مصر، د.ت. ص١٦٥.

أمـان الله، فـي رعايـة الله، شـفاك الله وعافـاك، لا أراك الله مكروهًـا، أسـعد الله مسـاءك، طيـب الله وقتـك... إلـخ". كمـا أنـه يجعـل كـم المحظورات أو المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها الأجنبي أعلى من تعلم لغات أخرى لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بعقيدة دينية كالعربية.

- أما الإعراب والاشتقاق فهما من المسائل التي تميز العربية وتجعل لنطقها جرسًا موسيقيًّا، فاللغة العربية لغة إعرابية، لها قواعدها التي تنظم الجملة، وتضبط أواخر الكلمات. "والإعراب في اللغة العربية أثر من آثار استخدام الحركة في التعبير عن المعنى، فالقواعد أساس في تكوين الكلام؛ لأنها تحدد وظيفة كل كلمة فيه ولا شك أن تحديد الوظيفة يساعد على تحديد الفكرة، ومن هنا أتى القول بأن الإعراب فرع المعنى [٦٢]". أما المسألة الأخرى فهي مسألة تغير دلالات الكلمات بتغير بنيتها "فكلمة (علم) يمكن أن تكون مصدرًا، وفعلا ماضيًا، وأمرًا، وأن تدل على الراية.. ويشتق منها أوزان جديدة كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة واسم الزمان والمكان واسم التفضيل.. [٦٣]"، فلنا أن نتخيل كم المشكلات التي تواجه الناطق بغير العربية وهو يطالع جريدة عربية لا تكتب الكلمات مشكلة، أو كتابًا لتعليم العربية لا يهتم بضبط كل الكلمات ضبط بنية وإعراب، فضلاً عن غياب أية طريقة تسهل على الأجنبي كتابة أسماء الأشخاص والأماكن. هذا ليس رفاهية في عالم اليوم، خصوصًا في ظل تكنولوجيا الطباعة المتقدمة التي يمكنها أن تسهل

٦٢- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص٣٨.

٦٣- المرجع السابق، ص٣٩.

على الناطقين بغير العربية الكثير من الأمور.

- عدم التحدث بالفصحى في الحياة اليومية في البلدان العربية ربما يُمثّل أكبر عائق أمام تعلمها وإجادتها سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها. لأن اللغة تُكتسب بالممارسة؛ التي تعني السماع في الأساس قبل التكلم، مما يحرم الأجنبي هذه الفرصة خارج قاعات الدرس مع المعلم العربي، وعن هذه الظاهرة رأى أحد الاختصاصيين إن الوضع مؤسف حد البكاء، فأقطار كاملة من أملاك العربية لا تكاد تسمع فيها العربية على الإطلاق، لأنها أسلمت قيادتها للهجة أو عدة لهجات محلية طاغية على كل ما فيها ومَن فيها، في البيت، والشارع ووسائل الإعلان والإعلام، وليت الأمر يتوقف عند هذا الحد، بل إنك لتجد المعلمين في المدارس، والأساتذة في الجامعات يدرسون ويحاضرون أيضًا بالعامية. فإذا ما سألت أحدهم: لماذا لا تدرس باللغة العربية؟ فإذا كان عربي التخصص أبدى الندم بسبب تقصيره، ووعد بأن يحاول. وإذا كان مدرسًا لمادة غير العربية وآدابها، فربما جاء اعتذاره أقبح من الذنب وقال: وما أهمية ذلك؟ أنا لست "بتاع" عربي!! [٦٤]"

- أشرنا من قبل إلى اختلاف اللغة الأم مع اللغة الثانية وما يسببه من صعوبات في تعلمها؛ وضربنا مثلين بتركيب الجملة في العربية والكورية، وبصيغ التثنية والتأنيث كذلك.

- هناك أمر أخير يتعلق بتعلم اللغة الثانية بشكل عام وهو ما أثير

٦٤- عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، ص٨.

حولـه بعـض الجـدل وقـد أطلـق عليـه مصـطلح "المرحلـة الحرجـة Critical Period" لاكتساب اللغة. فهناك على المستوى البيولوجي مرحلة محددة من العمر يكون اكتساب اللغة فيها أسهل ما يكون. وتشير الدراسات التي بحثت في طبيعة النظام العصبي ونضج الدماغ إلى أنه كلما ازداد نضج الدماغ زادت صعوبة إتقان اللغة الثانية، وبخاصة النظام الصوتي. وهو ما أكده علماء آخرون بما أسموه عملية "تنسيق عضلات الكلام Coordination of Speech Muscles"؛ بمعنى أنه بالنظر إلى مئات العضلات المستخدمة في الكلام، فلابد من بذل جهد هائل للتحكم فيها حتى يمكن تحقيق الطلاقة الشفوية في اللغة. وذكروا أن اكتمال نمو التحكم في هذه العضلات يكون في حوالي سن الخامسة. وهو ما يفسر ما يقع من لحن عند تحدث اللغة الثانية لمن تعلمها في مراحل سنية بعد مرحلة الطفولة مثلا.

– الدافعية والقدرات الفردية الخاصة لمتعلم اللغة الثانية لهما الدور الأكبر في إتقان تلك اللغة.

الخاتمة وأهم النتائج والإرشادات من واقع تدريس "الكتابة الوظيفية"

حاولت هذه الدراسة، التي قامت على جانبين: أولهما كتاب "الكتابة الوظيفية" في تدريس مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية وتراكم خبرات تدريس العربية للأجانب لقرابة ربع قرن من الزمان، وثانيهما عرض نموذج ممثل لأشهر كتب تدريس المهارات الأساسية لتعلّم اللغات الثانية، وهو الكتاب الأساسي طبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيان كيفية تعلم أو اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية من خلال مداخل علم اللغة الاجتماعي وعلم النفس اللغوي ودراسات الترجمة، وعلاقتها بتعلّم اللغات الثانية وصولاً لأيسر المداخل التي أفاد منها الباحث سواء عند إعداد الكتاب أو عند إعادة طباعته بعد تنقيحه عام ٢٠٢١م، وكان الغرض من ذلك تقديم مادة تدريسيه ممنهجة يفيد منها الطلاب والمعلمون كل في حدود أهدافه، وتلقي الضوء على صعوبات تعلم العربية في العموم، ومشكلات تعلم الكتابة وتدريسها على وجه الخصوص، واضعةً الكتاب أمام الدارسين والمهتمين بهذا المجال ليكون موضع تأمل ودرس، وبيان ما فيه من عناصر إيجابية يمكن البناء عليها، وعناصر سلبية يمكن تداركها وتعديلها في الطبعات القادمة بإذن الله.

كان الانطلاق من تصور رأى خلاله الباحث أن تدريس "الكتابة الوظيفية" في حاجة إلى مادة منظمة ومُعدَّة بشكل خاص ليسهل على الناطقين بغير العربية استيعابها وحفظها وتوظيفها على النحو الأمثل في المواقف المختلفة، وأزعم أنّ تجربة تدريس هذه المادة طوال تلك السنوات قد سدّت نقصًا كبيرًا في هذا الجانب، وأن الأجانب قد أفادوا كثيرًا منها بشكل ملحوظ، ولا أبالغ إن قلت إن أستاذتي المشرفة على رسالتي لنيل درجة

الدكتوراه في الأدب الحديث والمقارن بكوريا الجنوبية، قد أثنت على التعبيرات السياقية في هذا الكتاب، وعلى مسألة تدريب الطلاب على تنويع الخطاب ليتناسب مع الأشخاص ذوي المكانة المرموقة، بل وكذلك معرفة الألقاب التي يُنادى بها الأشخاص ذوي الشأن الاجتماعي أو السياسي أو العسكري أو الديني في البلدان العربية، وهي التي عملت لسنوات عديدة مترجمة خاصة للرئيس الكوري الجنوبي، وقالت إنها كانت تعاني في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته من غياب مثل تلك المادة المنظمة، وخصوصًا قبل وجود شبكة المعلومات الدولية.

أخيرًا نعرض لأهم النتائج والإرشادات التي خلص إليها الباحث من تدريس هذا الكتاب لطلاب من جنسيات مختلفة، مركزًا على تجربة تدريسه للطلاب الكوريين تحديدًا بحكم الإقامة هناك لعدة سنوات، وذلك عبر محورين أساسيين:

١- نتائج حول علاقة الكتاب بكتب تعليم اللغة العربية الأخرى:

- لم تستطع كتب تدريس العربية للناطقين بغيرها، التي ركزت على تعليم المهارات الأربع للناطقين بغير العربية عبر حوارات وتدريبات متنوعة في أن يُتقن الدراسون الأجانب التعبيرات السياقية الضرورية في مواقف الحياة اليومية المختلفة.

- قدمت تلك الكتب طبعًا خدمات جليلة في تعليم العربية ونشر ثقافتها عبر العالم، ولكن الأمر هنا متعلق بتعبيرات تُكتسب بالمعايشة في البيئات العربية لفترات طويلة، وهو أمر يستحيل تحقيقه لكل دارسي العربية من الناطقين بغيرها.

– في ضوء ما ذكرته في النقطة السابقة مباشرة، فقد ظلت هناك حاجة ماسة لإعداد كتاب مخصص لتدريس الكتابة الوظيفية وحدها.

– وكان هدف ذلك الكتاب هو وضع التعبيرات التي يحتاج اكتسابها إلى معايشة وسياقات عديدة متكررة لأجل اكتسابها في مادة مجموعة ومنظمة بحيث يسهل عليه إدراكها وحفظها وتوظيفها عند الحاجة إليها.

– نجح كتاب "الكتابة الوظيفية في أنْ يُكسب الطلاب مهارات تعلم اللغة الثانية الأربع، إلى جانب أنه حقق الهدف الأساسي من إعداده بتعليمهم تعبيرات سياقية عديدة بدأت مما يُسمى بالعبارات الجاهزة وانتهت بمهارة الكتابة الرصينة بأسلوب أدبي جميل.

– قد يكون كتاب "الكتابة الوظيفية" في حاجة إلى مقدمة منهجية شارحة إن كان سيتم تدريسه بقاعة الدرس، وهنا يمكن اعتبار هذه الدراسة نواة مهمة لمثل تلك المقدمة. أمّا بالنسبة للراغبين في تعلم التعبيرات السياقية العربية لأغراض خاصة غير الأغراض التعليمية داخل مدرسة أو معهد أو جامعة، فهؤلاء يستطيعون أن يتعلموا تلك التعبيرات من خلال الكتاب دون معلم.

٢ – نتائج تتعلق بتدريس كتاب "الكتابة الوظيفية":

– على المعلم أن يكتب الحروف على السبورة بخط واضح جدًّا وأنْ يدرب الطلاب على الكتابة من اليمين إلى اليسار وأن يركز على الحروف التي يصعب عليهم كتابتها بسبب تداخلها مع طريقة الكتابة في لغتهم الأم.

– إعداد بطاقات منفصلة عن الكتاب مثل بطاقات البيانات الشخصية التي يتسلمها الراكب في الطائرة، وكذلك بطاقات حجز غرفة في فندق بحيث يكتب الطلاب بياناتهم فيها وكأنهم بالفعل في موقف حقيقي في المطار أو

في الفندق.

– الاهتمام بشرح سياق العبارات الجاهزة التي تستخدم في المواقف المختلفة بدقة ووضوح، حتى لا يؤدي سوء فهمها إلى مشكلات في التواصل مستقبلاً.

– شجاعة تصحيح الخطأ؛ فإن حدث وفسر المعلم كلمة تفسيرًا غير دقيق أو نطق كلمة بشكل غير سليم لأي سببٍ، كان عليه أن يصحح ذلك الخطأ. فهذا يكسبه احترامًا في نظر طلابه، كما أنه يحفظ له رصيد الثقة المستودع لديهم واللازم جدًّا لتعلمهم منه.

– فطنة التعامل مع المستويات المتباينة للطلاب داخل الفصل الواحد، إذ عادة يكون في كل مجموعة طلاب متميزون، وآخرون متوسطون، وآخرون أقل من السابقين. هنا على المعلم أن يكتسب خبرة كافية توجهه بحيث لا يرتفع للحد الأقصى الذي يضع المتميزين وحدهم في اعتباره، ولا ينزل للمستوى الأدنى الذي يضع أقل الطلاب من حيث قدراتهم اللغوية وحدهم في الاعتبار.

– ترك مساحة للطلاب لكتابة تعبيرات سياقية جديدة من إنتاجهم بحيث لا يكون التعبير الذي تعلموه في الدرس ملزمًا رغم صحته وشيوع استعماله.

– تحليل أخطاء الطلاب فيما يقومون بكتاباته من واجبات حتى يتعرف المعلم على مستوى كل طالب مما يؤدي لمعرفة أفضل السبل لمساعدتهم في تحسين مستواهم باستمرار. فالأخطاء لم تعد شيئًا بلا قيمة بالنسبة لمن يدرسون اللغات الثانية، وإنما أصبحت بمثابة الدليل على مدى معرفة المتعلم

باللغة [٦٥].

– تجنب التعليم من خلال مقارنة الصواب بالخطأ، لأنها قد تُدخل المعلم في شرح تفاصيل ربما لا يستوعبها الطالب لأنها تفوق قدراته أو مستواه. وكذلك تجنب المقارنة مع لغة الدارس إن كانت هي السبب في مثل هذا الخطأ– خاصة إن كان المعلم على قدر غير كافٍ بمعرفة تلك اللغة.

– الاهتمام بتعليم اللغة ذاتها لا بالتدريس وإلقاء المحاضرات عنها؛ فهذا يكون موجهًا لمن سيدرسون اللغة الأجنبية إلى غيرها لا إلى الذين سيتعلمونها بالفعل. وبالتالي فإن أفضل الطرق لتعليم الطلاب الأنماط اللغوية المختلفة هو تدريبهم على إنتاجها بدلاً من إهدار الوقت والجهد في شرحها نظريًا.

– الاهتمام جدًّا بمسألة "تمثيل الأدوار" كطريقة مفيدة جدًّا لإتقان التعبيرات السياقية وكذلك تنويع مستويات الخطاب من الأصدقاء إلى ذوي الحيثية والمكانة الاجتماعية والوظيفية الأعلى.

– تكرار التدريب على استخدام الأمثال والحكم العربية وكذلك أبيات الشعر المتضمنة للحكمة باستمرار حتى يتأكد المعلم تمام التأكيد أنّ الطالب قد فهم معناها وعرف سياقات استخدامها جيدًا كي لا يؤدي سوء توظيفها

٦٥– "فلا يمكن النظر للأخطاء على أنها مجرد نتاج لتعلم غير كامل، فليست الأخطاء في تعلم اللغة الثانية انعكاسًا لعملية تقليد غير سليمة، بل يجب النظر إليها على أنها دليل على محاولة المتعلم فهم نظام اللغة الثانية، على ذلك فالخطأ هو دليل على تكوين نظام داخلي تحكمه قواعد معينة، وهذه الفكرة هي البداية الحقيقية لتعلم اللغة الثانية كعلم". سوزان جاس، لاري سلينكر، تعلم اللغة الثانية، ص٦٩.

إلى مشكلات في التواصل بينه وبين الناطقين بالعربية مستقبلاً.

– استغلال ما توفره التكنولوجيا الآن من إمكانيات لتدريب الطلاب بكثرة على كتابة رسائل قصيرة في مناسبات مختلفة، وكذلك رسائل طويلة عبر البريد الإليكتروني في مواقف شخصية أو رسمية.

– تدريب الطلاب على كتابة السيرة الذاتية بغرض التقدم لمنحة دراسية أو لوظيفة معينة بشكل متميز.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

١- محمود عبد الغفار : التعبير الوظيفي، إشراف أ. د. محمود فهمي حجازي، ج١، مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة، ط١، ٢٠٠١م

٢- : التعبير الوظيفي، ج٢، إشراف أ. د. محمود فهمي حجازي، مركز اللغة العربية بجامعة القاهرة، ط١، ٢٠٠١م

٣- : الكتابة الوظيفية؛ من العبارات الجاهزة إلى الصياغات الأدبية، مؤسسة بيان للترجمة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٢١م

٤- رابط إليكتروني لتحميل أجزاء من كتاب "الكتابة الوظيفية" مجانًا:

https://play.google.com/store/books/details?id=3X4xEAAAQBAJ

٥- السعيد محمد بدوي، ومحمد حماسة عبد اللطيف، ومحمود البطل، الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج٢، ط٢، تونس، ١٩٩٢م

ثانيًا: المراجع العربية:

١- أحمد هيكل، موجز الأدب الحديث، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٩١م

٢- أسامة زكي السيد، أنشطة لغوية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، كنوز المعرفة، الأردن، ط١، ٢٠١٦م

٣- حسن شحاتة، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها،

الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١٥م

٤- سعيد لافي، تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٥م

٥- عبد الحميد الشلقاني: مصادر اللغة، الرياض، ١٩٨٠م

٦- عبد الصبور شاهين: العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح، القاهرة، ط١، ١٩٨٣م

٧- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٢م

٨- علي عبد الواحد وافي: فقه اللغة، القاهرة، دار نهضة مصر، د.ت.

٩- فتحي على يونس وآخرون: أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨١م

١٠- محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار المعرفة، القاهرة. ١٩٨٠م

١١- محمود عبد الغفار، الأسطورة الكورية من الكمتشي إلى التكنولوجيا الرفيعة، صفصافة للنشر، القاهرة، ٢٠١٩م

١٢- محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية؛ مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٣م

١٣- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٨م

ثالثًا: المراجع المترجمة:

١- بيتر نيومارك: عن الترجمة، ترجمة: خالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ٢٠١٦م

٢- سوزان جاس، لاري سلينكر: تعلم اللغة الثانية، ترجمة محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ٢٠٠٣م

٣- كارل بروكلمان: فقه اللغات السامية، ت. رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، ١٩٧٧م

٤- محمد كيتسو: دراسات في نظرية الترجمة في ضوء الخبرات باللغة العربية، ترجمة وتقديم جمال الدين سيد محمد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ٢٠١٣م

رابعًا: المراجع الأجنبية

1- Al-Batal, M. (2006). Playing with words: Teaching vocabulary in the Arabic curriculum. Handbook for Arabic language teaching professionals. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

2- Carol Chomsky: Write Now, Read Later in Language in Early Childhood, Washington, D.C National Association for the Education of Young Children, 1972.