

## اختيار عناصر بناء برنامج تعليم اللغة العربية ووسائله ومعاييرها

إعداد:

**د. محمد الثاني إبراهيم**

شعبة اللغة العربية، قسم الآداب والعلوم الاجتماعية، كلية علوم التربية،  
جامعة أحمد بلو، زاريا

### الملخص:

تتناول هذه الورقة الخطوة الأولى والجوهرية في بناء برنامج تعليم اللغة العربية، وهي اختيار العناصر التي ينبغي أن تتوفر في البرنامج. وتمثل هذه العناصر في النظام الصوتي، والأنظمة النحوية، والصرفية، والمعجمية، والوظائف، والمواقف اللغوية، باعتماد المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة. كما تقف الورقة أيضا على معايير اختيار تلك العناصر عند بناء برنامج تعليم اللغة العربية، وكذلك وسائل الاختيار، وذلك بقصد إبراز كيفية الاستفادة منها بشكل جيد عند اختيار عناصر أي برنامج لغوي لتعليم اللغة العربية في نيجيريا.

### مقدمة:

يمر بناء برامج تعليم اللغة الثانية/الأجنبية بثلاث خطوات متتالية، تتمثل الخطوة الأولى في اختيار عناصر البرنامج، بينما تقوم الخطوتان الثانية والأخيرة بتنظيم تلك العناصر وعرضها بطريقة مناسبة وجذابة. ويمثل اختيار العناصر المرحلة الجوهرية في تعليم اللغة بحيث أن ثمة عوامل تؤثر في الاختيار، بعضها عوامل خارجية كالأهداف، ومستوى المقرر، والوقت المحدد له، وعوامل خاصة بالمتعلم، كالعمر، والاستعداد لتعلم اللغة، ودافعية التعلم، وعوامل أخرى كنوع

المدرسة. ثم إن هناك معايير يحتكم إليها في الاختيار كالشيوخ، والتوزيع، وقابلية التعلم والتعليم وغيرها<sup>(١)</sup>.

أما سبب الاختيار، فيُعلل كوردر ذلك باختلاف أبناء المجتمع الواحد في معرفتهم للغتهم بحيث لا يعرفونها جميعاً بأقدار متساوية كما وكيفاً، ولا يمكن أن يوجد بينهم من يمكن وصفه بأنه يعرف اللغة بكاملها<sup>(٢)</sup>. فإذا كان من المستحيل إحاطة ابن لغة ما بلغته في جميع جوانبها ومواقفها ومستوياتها، ناهيك عن اللغة الثانية التي غالباً ما يتعلمها الإنسان بعد تمكنه من لغته الأم، فإن برامج تعليم اللغة الثانية لا تهدف إلى تعليم اللغة بشتى أشكالها، ومواقفها، ووظائفها التي تعد بعشرات الآلاف، بل تسعى إلى اختيار وتحديد مقادير معينة من اللغة - تحكّمها الأهداف الخاصة بكل برنامج والمعايير التعليمية المعتمدة - وتهيئة الظروف الملائمة لتشكيل المهارات اللغوية الضرورية لاستخدامها وتفعيلها. وهذا القدر لا ينظر إليه على أنه نهاية المطاف بالنسبة للمتعلم، بل ينظر إليه على أنه أساس ضروري يسمح له باستكمال البناء والتقدم بثقة أكبر في رحاب اللغة الواسعة. وتسعى هذه الورقة لتسليط الضوء على العناصر التي ينبغي اختيارها في بناء برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما تقف على معايير ووسائل هذا الاختيار.

## ١- اختيار عناصر برنامج تعليم اللغة العربية

يقصد بالمحتوى أو عناصر البرنامج مجموعة من المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدمة للطالب، وأيضاً الأنشطة اللغوية والثقافية التي تسهم في تعلم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها ومعايشته

لمضمونها<sup>(٣)</sup>: أما الاختيار فهو تحديد ذلك المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي التي نود تقديمه للدارس وفق معايير خاصة. وتتكون المادة- حسب القاسمي- في البرنامج أو الكتاب المدرسي من نوعين متكاملين هما: المادة اللغوية، وتضم النظام الصوتي والمفردات، والتعابير، والتراكيب الجديدة، والمادة الحضارية، من أجل تعميق إدراك الطالب للغة العربية وتراكيبها ومساعدته على التعرف على الحضارة العربية الإسلامية وتفهمها.<sup>(٤)</sup> وبعبارة أخرى، هناك أربعة جوانب تتكون منها عناصر البرنامج وهي: الجوانب اللغوية، والثقافية، والوظيفية/التواصلية، والمهارات اللغوية.

### ١-١ اختيار مكونات عناصر اللغة:

تتكون اللغة من ثلاثة عناصر وهي: الأصوات (ورموز الكتابة)، ثم الأبنية أو القواعد النحوية، وأخيراً المفردات، حيث يؤدي نظام الأصوات إلى نظام الأشكال (الكلمة)، الذي يؤدي بدوره إلى نظام البنية/التركيب. وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع هو نظام المعنى. ويرجع بداية الاهتمام باختيار عناصر اللغة بشكل علمي إلى العقدين الأولين من القرن العشرين في ظل اللسانيات البنيوية، حيث كانت برامجها تقتصر فقط على اختيار النحو- الأنظمة الصوتية والصرفية والتركيبية- والمعجم وما يصاحبهما من طريقة للنطق نبرا وتنغيما، "فهذان المظهران شكلاً أساساً للمحتوى الموجود داخل الكتب المدرسية، بحيث تضمنت قواعد تكوين الكلمات، والنطق السليم، والبنية النحوية، وكذلك العلاقة بين الكلمات على مستوى الجمل"<sup>(٥)</sup>.

- **أولاً: النظام الصوتي:** وهو كل ما يدخل في عملية نطق الكلام، من الصوامت، و الصوائت، والنبر، والنغمة، والتنغيم، والوقف، والإيقاع. ومؤلف الكتاب المدرسي الجيد (البرنامج) يتوصل أولاً إلى الفونيمات العربية التي تشكل صعوبة للطلاب الذين يستهدفهم الكتاب، ويخصص تمارين تُعني بتعليم تلك الأصوات والتدريب على نطقها، ويفعل الشيء ذاته بالنسبة لنبر الكلمات الأحادية، والثنائية، والثلاثية، والمتعددة المقطع، فينبر موقع النبر في كل نوع منها، ويخصص تدريبات صوتية تساعد الطلاب على الأداء الصحيح، ثم يدرّب الطلاب على التنغيمات المختلفة للجمل العربية الخبرية منها والاستفهامية.<sup>(٦)</sup>

- **ثانياً: القواعد النحوية والصرفية:** يُقصد بالقواعد النحوية، والصرفية، الأنماط المختلفة التي تعكس النظام النحوي والصرفي للغة، مثل تركيب الجمل (sentences) بأنواعها، والعبارات (clauses) في صورها المختلفة، وكذلك التعبيرات (phrases).

- **ثالثاً: المفردات/المعجم:** أثارت "المفردات" باعتبارها من أهم الأنظمة اللغوية انتباه اللسانيين التطبيقيين، فطرحوا أسئلة عديدة حولها من قبيل: ماهي المفردات التي ينبغي تعليمها في تعليم وتعلم اللغة الثانية؟ وما عددها؟ وما هي معايير اختيارها؟ فهذه الأسئلة وغيرها دفعت إلى قراءة مجموعة كبيرة من النصوص من أجل تحديد أكثر المفردات شيوعاً فأدى ذلك إلى اكتشاف مهم مفاده: "أن عدداً يسيراً فقط من المفردات (ثلاثة آلاف تقريباً) تمثل ٨٥% من المفردات المستعملة في النصوص اليومية"<sup>(٧)</sup> إلا أن معظم هذه المحاولات كانت في معظمها في اللغات الحديثة، وعلى الأخص في اللغة

الإنجليزية. وأما اللغة العربية فقد حلت حسب ما أشار إليه كامل الناقاة من قائمة مفردات أساسية، واقترح أن تقوم مجموعة من خبراء اللغة والمعجم وخبراء التربية باختيارها انطلاقاً من فحص بعض الأعمال السابقة ومقارنتها مع بعضها البعض منها: قائمة الرياض، وقائمة الخرطوم، وقائمة حجازي وطعيمة، ومعجم ألفاظ القرآن الكريم ليتم بالاستفادة من كل ما سبق بناء قائمة المفردات الأساسية للكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. <sup>(٨)</sup> وهناك قائمة أخرى مهمة تبدو مفيدة وهي: "المعجم الأساسي للعربية الفصحى المعاصرة" <sup>(٩)</sup>

أما طبيعة المعجم الذي ينبغي إدراجه في برنامج تعليم اللغة العربية فهو - كما يذكر أستاذنا الدكتور بلقاسم اليوبي - المعجم الوظيفي، ويقصد به المعجم الاستعمالي السياقي الذي يضم مفردات وعبارات تصوّر مواقف من حياة المجتمع الذي تتداول فيه اللغة المتعلمة والتي يحتاج إليها المتعلمون في تواصلهم اليومي ويستخدمونها في حياتهم الوظيفية. <sup>(١٠)</sup>

## ٢-١ اختيار الوظائف والمواقف:

كان اختيار المحتوى اللغوي إلى حدود نهاية الستينيات، وبداية السبعينيات، من القرن الماضي محدوداً في عناصر اللغة فقط المتمثلة فيما سبق ذكرها من النظام الصوتي، والأبنية النحوية والصرفية، والمعجم. لكن، ومع التغيرات التي طرأت في السنوات الأخيرة، وخصوصاً مع ظهور "المقاربة التواصلية"، و"حركة الكفاءة اللغوية"، (movement proficiency)، و"تعليم اللغة لأغراض خاصة"، وتزايد طرق تعليم اللغات، اتّسع أفق الخيارات في اختيار

عناصر برنامج تعليم اللغات الأجنبية، فانضافت إلى عناصر اللغة في البرنامج أبعاد أخرى وهي: الأبعاد الوظيفية، والفكرية، والموقفية للغة، وكذلك الاعتماد على المهارات اللغوية الأربعة.<sup>(١١)</sup> بحيث أصبح العالم الواقعي ومكوناته معرفةً وتجربةً، يدخل فياختيار المحتوى باعتباره مفاتيح أساسية لتفاعل المعاني. فقد أكدت مارغريت ميد (Margaret Mead) على أهمية معرفة ما يتحدث عنه الناسفي العالم الواقعي ليتم اختياره من بين مضمون البرنامج، كما يمكن أن تتألف منه قصص حول عالم يشترك فيه المتعلمون مع مراعاة الأعمار والمستويات<sup>(١٢)</sup>.

وفي هذا السياق يذهب كوردر إلى أن المحتوى الذي ينبغي اختياره بالنسبة للمتعلمين الذين لا يستطيعون تحديد حاجياتهم، هو ما يعرف ب"اللغة لأغراض عامة" (Language for every day purpose) أو برامج تعليم العربية للحياة، ومفادها أن هناك مواقف مختلفة وأنشطة معينة تقع بانتظام في حياة معظم الناس ويحتاجون إلى الانخراط فيها. ويهدف هذا البرنامج اللغوي العام إلى تزويد المتعلمين بأساسيات استعمال اللغة والتواصل بها وذلك بتعليمهم الوظائف اللغوية المناسبة لأعمار المتعلمين.<sup>(١٣)</sup>

وعليه فقد أصبح البرنامج يتأسس من شيئين أساسيين: الحاجات اللغوية (الوظائف)، والأبنية النحوية، بحيث يتم تقديم الثاني بطريقة تخدم الأول في مواقف استعمالية حية، وهكذا يتم تقديم العنصرين جنباً إلى جنب في الكتاب المدرسي بشكل تدريجي<sup>(١٤)</sup>.

## ١-٣ اعتماد المهارات اللغوية:

يقصد بالمهارة الأداء المتقن القائم على الفهم، والاقتصاد في الوقت والجهد.. وعُرِّفت المهارة اللغوية بأنها أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة<sup>(١٥)</sup>. وتحتل موقعا مهما في برامج تعليم اللغات، حيث تشكل همزة الوصل بين منطلقات البرنامج وأسس الفلسفية، وبين المواد التعليمية التي تجسّد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس<sup>(١٦)</sup>. ويذكر ويدوسون (Widdowson) أن أهداف دروس تعليم اللغة غالبا ما يعرّف بالمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة<sup>(١٧)</sup>. ويؤكد د. سمير عل ضرورة تكامل المهارات اللغوية وهي تآزر النشاطات اللغوية على نحو يقوي فيها بعضها بعضا إذ أن كل مهارة برفاق المهارات الأخرى، متصلة بها، فما يؤثر في إحداها إيجابا أو سلبا يؤثر في أحوالها. هذا بالإضافة إلى أن المهارة الواحدة أيضا مكونة من عدد كبير من النشاطات الذهنية والعضوية. وتآزر هذه النشاطات هو الذي يعمل على تكوين هذه المهارة<sup>(١٨)</sup>.

أما أهمية إعداد البرنامج باعتماد المهارات اللغوية الأربعة فقد اتضحت بشكل أكبر في ثمانينات القرن الماضي حين أصدر المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية أكتفل (American council on the Teaching of Foreign Languages) عام ١٩٨٢ إرشادات حول الكفاءة اللغوية (Language proficiency)، وهي عبارة عن مواصفات حول درجة البراعة اللغوية التي ينبغي أن يصل إليها متعلم اللغة الأجنبية، في كل مرحلة، (المبتدئ - المتوسط - المتقدم - العالي..). وفي كل مهارة من المهارات اللغوية: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والثقافة.

والهدف وراء ذلك هو التأكد من مدى تماسك البرنامج اللغوي بشكل منظم يمكن به قياس درجة إتقان المتعلمين لكل مهارة على حدة<sup>(١٩)</sup>. وبمعنى آخر، يجب المجلس الأمريكي في إرشاداته هذه عن السؤال حول الهدف النهائي من تعلم اللغة العربية كلغة ثانية بجواب مفاده: أن الهدف النهائي من تعليم اللغة العربية كلغة ثانية يتمثل في "تطوير مهارات المتعلم في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائياً وبطلاقة-شفويّاً وكتائياً- عن الرسالة التي يريد التعبير عنها، وأن يستطيع التمييز بين الأنماط اللغوية التي يستخدمها، بل ويستخدمها بطريقة وظيفية صحيحة، بحيث يكون قادراً على نقل معانيه بطريقة فعالة تناسب المواقف التي يمرُّ بها وأن يصبح ملماً بالمعنى الاجتماعي، للتركيب اللغوية، بحيث يتمكن من اختيار التعبيرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي، ويتجنب غيرها من تعبيرات لا تتناسب وهذا الموقف"<sup>(٢٠)</sup>.

وفي هذا السياق يؤكد الأستاذ علي القاسمب أن البرنامج، أو الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يرمي إلى مساعدة الطلاب على اكتساب هذه المهارات اللغوية الأربع بصورة متوازنة، غير أنه من الممكن نظرياً التركيز على مهارة أو أكثر من هذه المهارات لأغراض خاصة. فمثلاً لو كنا نقوم بإعداد مترجمين يضطلعون بالترجمة الشفوية الفورية في المؤتمرات، فإن الكتاب المدرسي المخصص لهؤلاء سيؤكد المهارتين الأولى والثانية أي الإصغاء والفهم، والنطق والتكلم.. أما إذا كنا نعد برنامجاً طويلاً لتعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية فعلياً أن نأخذ في الاعتبار جميع المهارات اللغوية، ونبرزها جميعاً في الكتاب المدرسي<sup>(٢١)</sup>.



## ٢- معايير اختيار العناصر اللغوية في بناء برنامج اللغة العربية

يوجد نوعان من معايير اختيار عناصر اللغة، أوله معايير عامة تنسحب على اختيار محتوى المنهج بصفة عامة، والأخرى معايير خاصة تخص عناصر اللغة فقط.

### ٢-١ المعايير العامة:

يرى خبراء التربية أن محتوى المنهج يجب أن يتم اختياره في ضوء دراستنا للمجتمع، وللمتعلم، ولطبيعة العملية التربوية. وبناء على ذلك، فإن كل ما يرتبط بهذه الجوانب من حقائق، يمكن اتخاذه دليلاً يهدي ويرشد في اختيار محتوى المنهج، ولكن كل جانب من هذه الجوانب قد أصبح علماً أو علوماً قائمة بذاتها لها من الدراسات ونتائج البحوث ما تنسج له كتب الاجتماع وعلم النفس والتربية.. مما أدى إلى ظهور اختلافات في وجهات النظر حول نوعية المعايير التي يجب التركيز عليها، فظهرت قوائم مختلفة من المعايير تتفق في نقطتها حيناً وتختلف أحياناً أخرى<sup>(٢٢)</sup>. فقد أجمال كامل الناقه أهم هذه المعايير في الآتي:

- (١) صلة المحتوى بأهداف تعليم اللغة، بمعنى أن يكون المحتوى ترجمة أمينة للأهداف، يقدم خبرات تعليمية تحقق الأهداف للدارسين.
- (٢) صدق المحتوى وأهميته، يعني أن يكون المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي لهذا المحتوى صادقاً وصحيحاً علمياً، من حيث ما يتضمنه من معلومات ومعارف وقواعد وأسس ومبادئ ونظريات. أما أهميته فتعني أن يكون المضمون بأبعاده المختلفة يقدم فائدة للدارس، ويعينه على تحقيق أغراضه

من تعلم اللغة، ويجد فيه زادا جديدا يغريه بالاستمرار في تعلم اللغة وتحقيق نجاحات في هذا التعلم.

(٣) ارتباط المحتوى بحاجات الدارسين، وهذا يعني أن يستجيب المحتوى لغويا وثقافيا واتصاليا بحاجات الدارسين من تعلمهم العربية، وأن يتضمن هذا المحتوى مواقف تعليمية تشبع هذه الحاجات وتلبّيها، ولذا كان من الضروري أن يختار محتوى المنهج في ضوء حاجات الدارسين من تعلم اللغة.

(٤) شمول المحتوى ومراعاته للفروق الفردية، وهذا يعني تعدد الخبرات اللغوية بمقدار اتساع اللغة، وتعدد الخبرات الثقافية بتعدد أنماط الثقافة وأنواعها وأبعادها الماضية والحاضرة والمستقبلية، وأيضا تعدد الخبرات الاتصالية بتعدد مواقف الاتصال الحياتية وتنوعها<sup>(٢٣)</sup>.

## ٢-٢ المعايير الخاصة:

استنادا إلى إسماعيل صيني<sup>(٢٤)</sup> وحاك ريتشارد<sup>(٢٥)</sup> تتراوح معايير اختيار المحتوى اللغويين ثلاثة أشياء وهي: الفائدة والشيوع والسهولة.  
أولا: الفائدة:

وهو معيار شامل يندرج تحته معايير فرعية مثلا لشمولية، والانتشار أو المدى، والوفاء باحتياجات الصف، والمتاحة.

أ- الشمولية (Coverage): وهو أن يكون العنصر اللغوي يشمل أو يغطي عددا أكبر من الاستعمالات والمواقف، فتعبير "كيف الحال" مثلا أشمل من "كيف حالك" وكذلك كلمة "مقعد" إذ يشمل شتى أنواع المقعد.

ب- المتاحية (Availability): هناك بعض الكلمات التي لا تتسم بالشيوع لكنها كثيرة الورد في موضوع معين قد يحتاج إليها المتعلم فمثلا لا يمكننا مجرد التفكير عن الفصل الدراسي دون أن يخطر ببالنا كلمات مثل: الكرسي، الطاولة، المعلم التلميذ وغيرها، مما يعطي لهذه الكلمات أهمية خاصة عند التعليم كما يعتبر "اليد" في أعضاء الإنسان أكثر متاحة من الركبة..

ت- احتياجات الصف: ويعنى به تلك الكلمات التي تدور دائما على ألسنة المعلمين والمتعلمين في صفوف المدرسة حيث أنها من أكثر الكلمات شيوعا في الاستعمال. ويرى الصيني عدم ضرورة إدراجها في البرنامج "لأنها من الأمور اليومية التي يجب أن يتعلمها الدارسون من الاستعمال الحقيقي والطبيعي لها في الصف، تماما مثل تعبيرات "استمعوا" و "أعيدوا..."

ثانيا: الشيوع/التواتر (Frequency):

وهو المعيار الرئيسي الثاني، ويقصد به كثرة استعمال الكلمة أو ورودها في اللغة المنطوقة أو المكتوبة أوهما معا. وهو كما- أشرنا سابقا- يتطلب ذلك دراسة علمية لقدر كبير من النصوص المختلفة قد يصل مجموع كلماتها إلى المليون أو يزيد، كما حدث في دراسات مايكل وست، وثورانديك، ولورج، في الإنجليزية، والفرنسية الأساسية في الفرنسية، وبريل، ولاندر، وفاخر عاقل في العربية. (٢٦)

أخيراً: سهولة التعليم أو التعلم (Simplicity & Centrality):

والمقصود به أن تكون المادة اللغوية تشبه التركيب اللغوي أو الكلمة لغة المدارس، وأن تتسم بالوضوح وذلك بأن تقدم الكلمات المحسوسة على الكلمات المعنوية والكلمات أو التعابير القصيرة على الكلمات الطويلة والمطرّد على غير المطرّد كتقديم جمع المذكر السالم على جمع التكسير أو الأسماء المعربة على غير المعربة وغيرها.

### ٣- وسائل اختيار العناصر اللغوية في بناء برنامج تعليم اللغة العربية

حدّد كوردر ثلاثة وسائل يجب اتباعها في اختيار عناصر اللغة نفصلها فيما يلي<sup>(٢٧)</sup>:

#### ٣-١ المقارنة داخل اللغة الهدف

وهي عبارة عن مقارنة عناصر اللغة الهدف ببعضها البعض، من أجل اختيار الأنواع اللغوية التي تقدم في تعليم اللغة لأبنائها ولغير أبنائها على حد سواء. فالمعايير السابقة الذكر من الشيوخ والمتاحية والمدى والشمولية..جلها معايير استعملت في إعطاء الأولوية لبعض عناصر اللغة على البعض الآخر.

#### ٣-٢ التحليل التقابلي

تتكون عند المتكلمين بأية لغة من اللغات صفات كلامية، يتميزون بها عن غيرهم من الشعوب. وتقوى تلك الصفات عند الفرد، وترسخ قدمها كلما تقدمت به السن. فهي في الأطفال مرنة قابلة للتغير والتشكل، ولكنها في الكبار صعبة التغير وإن لم يكن هذا مستحيلاً<sup>(٢٨)</sup>. ومن هنا تتضح أهمية التحليل

التقابلي، إذ أنه طريقة لمقارنة اللغات يقصد منها تحديد الأخطاء المبدئية من أجل الوصول إلى الهدف النهائي، ألا وهو فصل ما نحتاج أن نعلمه عما لا نحتاج أن نعلمه في موقف تعلم اللغة الثانية<sup>(٢٩)</sup> ومع زيادة الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية ازداد البحث عن وسائل تسهيلها ومنها: التحليل التقابلي، حيث يقصد به إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبينا عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عن تعلمهم لغة أجنبية. ويتم ذلك غالبا على عدة مستويات منها: المستوى الصوتي، والصرفي، والتركيبى، والدلالي، والثقافي<sup>(٣٠)</sup> وكان من رواد هذا الأسلوب في اختيار المادة اللغوية لإعداد الكتب التعليمية الأستاذان تشارلز فريز وروبرت لادو. فقد نقل لادو عن فريز قوله: "إن أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف موازله في اللغة الأصلية للدارس"<sup>(٣١)</sup> كما يعترف روبرت لادو نفسه بأن أهم الخطوات في إعداد المادة التعليمية هي مقارنة اللغتين والثقافتين الأصلية والأجنبية من أجل الوقوف على العقبات التي يجب أن تذلل في عملية التعليم، إذ أن الدارس حينما يقبل على تعلم اللغة الأجنبية، فإنه سيجد بعض الظواهر فيها يسيرة وسهلة بينما يجد بعضها الآخر غاية في الصعوبة والعسر فالعناصر المشابهة للغته الأصلية تكون سهلة في حين تصعب عليه تلك العناصر التي تختلف عما في لغته<sup>(٣٢)</sup>.

فقد تمحضت عن التحليل التقابلي دراسات تقابلية كثيرة، منها تلك التي قام بها د/ الأمين أبو منقة محمد<sup>(٣٣)</sup> حول الهوسا والفولاني والسواحيلي، وكذلك الدراسة التي قام بها الدكتور يهوذا سليمان بين اللغة العربية ولغة الهوسا على المستويات التركيبية والصرفية والصوتية، من أجل تسهيل تعليم اللغة العربية

لناطقين بلغة الهوسا. فهذه الدراسات زوّدتنا بمعطيات يمكن الاستعانة بها عند إعداد الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية بنيجيريا، وخصوصا على المستوى الصوتي، "حيث من المتوقع أن نضع- على سبيل المثال - الأصوات التي يجد المتعلم الهاوساوي صعوبة في نطقها نصب أعيننا، وذلك بتكثيف التمارين، وكذلك الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية مثل المختبر اللغوي..". فقد توصل كل من يهوذا سليمان<sup>(٣٤)</sup>، وساني عمر<sup>(٣٥)</sup>، فيما يتعلق بلغة الهوسا إلى نتائج-على المستوى الصوتي- تشير إلى انقسام الأصوات العربية في علاقتها بلغة الهوسا إلى قسمين: قسم له ما يشابهه في لغة الهوسا، وقسم آخر تنفرد به اللغة العربية. فالقسم الأول قد يبدله الدارس الهوساوي ببعض الصوامت الهوساوية المشابهة بها في المخرج أو الصفة، وتمثل هذه الصوامت في الآتي:

(١) [ط]: يبدله الدارس ب [x] فالطاء العربية صوت أسناني لثوي انفجاري

مهموس مطبق مفخم وأما [x] الهوساوية فصوت شفوي لثوي وقفي مرقق

(ط = x أو Ts)

(٢) [غ]: يبدله الدارس ب [g]. فالغين العربية صوت لهوي احتكاكي مجهور

مطبق مفخم وأما [g] الهوساوية فصوت قصي حنكي وقفي مجهور

كالجيم القاهرية (غ = ج القاهرية)

(٣) [ف]: يبدله الدارس ب [Φ] فالفاء العربية صوت أسناني شفوي

احتكاكي مهموس منفتح مرقق تتحول إلى صوت [Φ] الهوساوية فهو

شفوي احتكاكي مهموس مرقق فهو بين fop (ف = )

(٤) [ق]: يبدله الدارس ب [q]. فالقاف العربية صوت لهوي انفجاري مهموس مطبق مفخم فينطقها [q] الهوساوية وهو خلقي وقفي دفعي مهموس. (ق = q).

وأما القسم الثاني فهو ما لا يوجد له مقابل في لغة الهوسا مما يدفع الدارس الهوساوي إلى ارتكاب الأخطاء في النطق بها. وتتمثل هذه الأخطاء فيما يلي:

- (١) نطق كل ثاء سينا (ث = س)
- (٢) نطق الحاء هاء أو كافا (خ = ه أو ك)
- (٣) نطق الحاء هاء (ح = ه)
- (٤) نطق الذال زايا (ذ = ز)
- (٥) نطق الصاد سينا (ص = س)
- (٦) نطق الضاد لاما أو دالا أو راء (ض = ل، د، ر)
- (٧) نطق الظاء زايا (ظ = ز)
- (٨) نطق العين همزة (ع = ه).

وأما في لغة اليوروبا - إحدى اللغات النيجيرية الرئيسية - فقد توصل بدرأوي زهران (٣٦) - على المستوى الصوتي - إلى نتائج نجملها فيما يلي:

- (١) السين: فونيم السين موجود في لغة اليوروبا لكن ليس بالتنوعات التي يتغير بموجبها الفونيمات في اللغة العربية إلى عدة فونيمات.
- (٢) الثاء - الذال - الزاي - الصاد - الضاد - الشين: ينطق المتكلم بلغة اليوروبا كل هذه الحروف سينا مع أنها في العربية فونيمات متعددة.

(٣) الهمزة: الهمزة بخصائصها وصفاتها في اللغة العربية غير موجودة في لغة اليوروبا. ويوجد صوت قريب منها ليس فيه كل خصائصها ولكنه يؤدي وظيفتها.

(٤) حاء - خاء - عين - هاء: تخلو لغة اليوروبا من هذه الحروف وبالتالي فإن الناطقين بها ينطقون هذه الحروف كلها همزة.

(٥) الغين: لا توجد في اليوروبا فونيم الغين مما يؤدي إلى استبدالها جيما قاهرية (غ = جيم قاهري)

(٦) القاف: هي غير موجودة في اليوروبا مما يؤدي إلى استبداله كافا (ق = ك)

(٧) الضاد: غير موجودة في اليوروبا مما يؤدي إلى استبدالها لاما فيقال في كلمة: فاضل = فالل (ض = ل)

(٨) الطاء: يتم استبدال الطاء بالطاء (ط = ت).

وبناء على ما سبق، فإن هذه المعطيات قد تساعدنا في تدليل بعض الصعوبات لدى المتعلمين وذلك بكثرة التمارين والتأكيد على ما يُتوقع أن يخطئ المتعلمون فيه، سواء كبارا كانوا أم صغارا.

### ٣-٣ تحليل الأخطاء

يعتبر تحليل الأخطاء من أهم الوسائل التي اعتمدها معايير اختيار المحتوى اللغوي حيث عرف- بعد ظهوره في أواخر الستينيات وبلغ أشده في السبعينيات- إقبالا كبيرا لدى المهتمين بتعليم اللغة الثانية، وكان الأستاذ كوردر من رواده. ولعل سبب ظهوره يتجلى في الشكوك التي بدأت تراود بعض المهتمين بتعليم اللغات في مدى قيمة التحليل التقابلي، بينما رأى البعض الآخر أنه مفيد



ولكن لا بد من استكمال نتائجه والتوثيق منها. فقد أكد ريتشارد على أن الدراسات التي أجريت حول تعلم اللغة الثانية تميل إلى الإيحاء بأن التحليل التقابلي قد يفيد في التنبؤ بالمشكلات على المستوى الصوتي ولكن ليس على مستوى النحو لنظم الجملة<sup>(٣٧)</sup>.

ويشير براون إلى وجود مدرستين مختلفتين تجاه تعليم وتعلم اللغة الثانية/الأجنبية، حيث ترى المدرسة الأولى بأن تعلم لغة أجنبية عبارة عن عملية يكتسب الفرد من خلالها أنماط اللغة الجديدة مما لا يتوافر في لغته الأم، ومن ثم فللغة الأم تأثير على عملية تعلم اللغة الأجنبية، وفي ضوءها شغل الباحثون أنفسهم بالبحث في الدراسات التقابلية، بينما ترى المدرسة الثانية بأن تعلم لغة ثانية عملية إبداعية في بناء يختبر فيه الدارسون بوعي مجموعة من الفروض حول اللغة الأجنبية في ضوء عدة مصادر منها معلوماتهم المحددة عن اللغة الهدف نفسها، ومعلوماتهم عن اللغة الأم وعن الوظيفة التواصلية للغة وكذلك عن اللغات بشكل عام وعن الحياة والبشر.. ومن ثم ينجح الدارس -بالمحاولة والخطأ واختبار الافتراضات- في الاختبار شيئاً فشيئاً من النظام اللغوي كما يستخدمه أصحابه<sup>(٣٨)</sup>. وبناء على المدرسة الثانية فإن كثيراً من الصعوبات التي يتنبأ بها التحليل التقابلي لا تثبت صعوبتها أثناء التعليم الفعلي للغة، كما أن هناك عدداً من الأخطاء التي لا تنتج عن تأثير اللغة الأولى للدارسين. ويمثل على ذلك إسماعيل الصيني بالشذوذ عن القواعد العامة الموجودة في جمع الأسماء في اللغة الإنجليزية وكذلك غياب القواعد أو كثرتها كما هو حال جمع التكسير في اللغة العربية، فهذه الحالات تمثل مشكلة للدارسين بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية<sup>(٣٩)</sup>.

وتتمثل أهمية تحليل الأخطاء في مجال تعليم اللغات وإعداد التعليمية لها حيث تزود الباحث بكيفية تعلم اللغة وكذلك الاستراتيجيات والأساليب التي يستعملها الفرد لاكتساب اللغة كما أنها تفيد في إعداد المواد التعليمية إذ يمكن تصميم المواد التعليمية المناسبة للناطقين بكل لغة في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم. هذا بالإضافة إلى أنها تفتح الباب لدراسات أخرى نستكشف من خلالها أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية واقتراح أسباب العلاج المناسبة<sup>(٤٠)</sup>.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعايير والوسائل التي استعملت في اختيار العناصر اللغوية، قد لاقت اهتماما ورواجا كبيرين في ظل البرنامج النحوي، لأن العناصر اللغوية هي العمود الفقري لمحتوى البرنامج آنذاك، حيث لا يهتم البرنامج بحاجات المتعلمين، واختلافها، بقدر ما يهيمه أن أي متعلم للغة يحتاج إلى معرفة القواعد.

### الخاتمة:

تناول الباحث من خلال هذه المقالة، الخطوة الأولى والجوهرية لبناء برنامج تعليم اللغة الأجنبية بصفة عامة، والعربية بصفة خاصة، وتتمثل هذه الخطوة في اختيار عناصر البرنامج، إذ وقف الباحث على مكونات عناصر برنامج تعليم اللغة العربية، بدءا بالأصوات، ورموز الكتابة، مروراً بالأبنية أو القواعد النحوية، والمفردات، وانتهاءً بالوظائف والمواقف اللغوية، مع اعتماد المهارات اللغوية الأربعة. وقد أشار الباحث أيضاً إلى المعايير المعتبرة، والوسائل المتبعة، لاختيار تلك العناصر المزمع إدخالها في برنامج تعليم اللغة العربية بنيجيريا.

الهوامش:

- (١) عبده الراجحي (١٩٨٩) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ص: ٩١.
- (2) Corder, S Pit (1973) Introducing Applied Linguistics, 1<sup>st</sup> published, Penguin Books Ltd. P.201
- (٣) طعيمة رشدي، كامل الناقه (٢٠٠٦) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاسراتيجيات تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاسراتيجيات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيكو. ص: ١٤
- (٤) القاسمي، علي ومحمد علي السيد (١٩٩١) التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، من منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو. ص: ٢٠-٢١
- (5) Kathleen Graves (2003) Teachers as Course Developers, six printing, Cambridge University press. P:21
- (٦) القاسمي، علي (١٩٩١) التقنيات التربوية ص: ٢٠
- (7) Richards, Jack C (2001) Curriculum Development in Language Teaching, 3rd printing, Cambridge university press. P:
- (٨) الناقه، محمود كامل (١٩٨٥) خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتأليف اللغة العربية للناطقين بغيرها، من كتاب "وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتبة التربية العربي لدول الخليج. ص ٢٤٨-٢٥٠
- (9) Khouloughli, D.E (1991) Lexique Fondamental de L'Arabe Standard Modern, L'Harmattan Paris.

(١٠) اليوبي بلقاسم (٢٠٠٩) المعجم الوظيفي وتنمية الملكة اللغوية، أعمال اليوم الدراسي بعنوان: دور المعجم في تعليم اللغة العربية وتعلمها، سلسلة

الندوات: ٢٤ كلية الآداب، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس. ص: ٧

(11) Kathleen Graves (2003) Teachers as Course Developers.P:21

(١٢) المرجع نفسه. ص: ٤

(13) Corder S. Pit (1973) Introducing Applied Linguistics. P. 318-319

(14) E.L.Roberts (1986) Teacher's Book Tactic21<sup>st</sup> published, MacMillan Publishers LTD. P:Introduction.

(١٥) عوض، أحمد عبده (٢٠٠٠) مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية

نقدية، ط ١، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة أم

القرى. ص: ٤١

(١٦) طعيمة، رشدي أحمد، الناقة، محمود كامل (٢٠٠٦) تعليم اللغة اتصاليا

بين المناهج والاستراتيجيات، ص: ٥٧

(17) Widdowson, H.G (1978) Teaching Language as Communication, six impression, Oxford University Press. p:1

(١٨) استيتية، سمير شريف (٢٠٠٥) اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج،

ط ١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع الأردن. ص: ٤٣٣-٤٣٤

(19) Richards, Jack. C (1990) the language Teaching Matrix, seventh printing Cambridge University Press. P:7

(٢٠) عوض، أحمد عبده (٢٠٠٠) مداخل تعليم اللغة العربية. ص: ٦٧

(٢١) القاسمي، علي ومحمد علي السيد (١٩٩١) التقنيات التربوية في تدريس

اللغة العربية لغير الناطقين بها ص: ٢١-٢٢

(٢٢) صلاح الدين وآخرون (١٩٩٣) المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية،

ط ٩، دار القلم والنشر والتوزيع. ص: ٣٠٧

(٢٣) طعيمة رشدي، الناقة محمود كامل (٢٠٠٦) تعليم اللغة اتصاليا بين

المناهج والإستراتيجيات، ص: ١٢٨-١٢٩

(٢٤) اسماعيل، الصيني محمود (١٩٨٢) إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات

الأجنبية، بعض الأسس العامة، مجلة كلية التربية، المجلد الرابع، منشورات

جامعة الملك سعود. ص: ١١٠

(25) Richards, Jack. C (2003) Curriculum Development in Language Teaching p 4-11

(٢٦) المرجع السابق ص: ١١٠

(27) Corder, S. pit (1973) Introducing Applied Linguistics. P:

(٢٨) إبراهيم أنيس (٢٠٠٧) الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية.

ص: ٢٣٩

(٢٩) سوزان م. جاس وآخرون، ترجمة ماجد الحمد (٢٠٠٩) اكتساب اللغة

الثانية مقدمة عامة ج ١، من منشورات جامعة الملك سعود. ص: ١١٧

(٣٠) طعيمة رشدي، كامل الناقة (١٩٨٩) تعليم العربية لغير الناطقين بها

مناهجه وأساليبه، من منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة

– إيسيسكو. ص: ٥١

(٣١) لادو، روبرت () ضرورة المقارنة المنتظمة بين اللغات والثقافات، من كتاب

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين.

منشورات جامعة الملك سعود ص. ب. ٢٤٥٤. ص: ٣

(٣٢) المرجع السابق ص: ٥

- (٣٣) أبو منقعة، محمد الأمين (١٩٩٩) صوتيات لغات الشعوب الإسلامية، من منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- (٣٤) إمام، يهوذا سليمان (٢٠٠٨) النظام الصوتي والصرفي بين العربية والهوسا، مجلة كلية اللغات والترجمة جامعة الأزهر. ص: ٩٢
- (٣٥) ثاني عمر موسى (١٩٩٣) بعض المشاكل التي تواجه الهوساوي في نطق الأصوات العربية وسردها، مجلة "اللسان العربي" العدد: ٣٧. ص ١١٢
- (٣٦) البدراوي زهران (٢٠٠٤) في علم اللغة التقابلي، مطبعة النهضة العربية رقم الإيداع: ١٩٩١/٨٣٥٢. ص: ٦٢-٧٠.
- (٣٧) ريتشارد، جاك ( ) اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على المنهج التقابلي، من كتاب التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. ص: ١١٩
- (٣٨) راون، دوجلاس، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان (١٩٩٤) أسس تعلم اللغة وتعليمها، ط ١، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت. ص: ٢٠١.
- (٣٩) إسماعيل، محمود الصيني (١٩٨٢) إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية. ص: ١١٤.
- (٤٠) طعيمة رشدي، الناقة محمود كامل (٢٠٠٦) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، ص: ٢٧٦-٢٧