صعوبات النهوض بالأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية

(Difficalties In Promotin Mordern Methods Of Teaching The Arabic Language)

Shereefdeen Ayo Abubakar
Nasarawa State University, Keffi – Nigeria,
Department of Arabic Studies,
Faculty of Arts.
+2348028436640
ayo4islam2012@gmail.com
abubakarshareefdeenayo@nsuk,edu.ng

Article Progress:

Submission date: 01-12-2023
Accepted date: 20-12-2023

ABSTRACT

This article aimed to identify the extent of compatibility with modern methods of teaching the Arabic language. The researcher analyzed and criticized the reality of teaching the Arabic language in terms of the basis of the educational activity, its relationship with other educational activities, its goals, teaching methods, the educational means used in it, and the methods of presentation. This article was conducted on a sample of twenty (20) teachers from different schools. It has been shown that there are statistically significant differences between the modern method of teaching the Arabic language and the difficulties facing it, so that the results of the article showed that the educational behaviors related to teaching the Arabic language in general are at an average level compared to effective teaching methods that are specific to developing students' competence in education. In light of the results of the analytical and evaluative article, the researcher finally concluded by presenting recommendations and suggestions about the most important educational procedures that can contribute to improving teachers' performance in teaching the Arabic language.

Keywords: *difficulties - modern methods - teaching methods.*

المقدمة:

لقد عرفت المنظومة التربوية منذ القديم حتى يومنا هذا الكثير من التغيرات التي مست جميع جوانب العملية التعليمية التربوية، وبوجه خاص المناهج التعليمية سواء على مستوى المضامين، أو الأساليب التعليمية أو فنيات التقويم، ورصدت لتحقيق الأهداف التربوية كل الجهود والإمكانيات البشرية والمادية.

إن الحديث عن اللغة العربية يتضمن أساسا الحديث عن التدريس، فمكانة هذا الفن اللغوي بين فنون الأخرى اللغة، مكانة الغاية من الوسائل. والتواصل بين الأفراد والمجتمعات، خاصة بعد تطور تكنولوجيا الإتصال.

يمكن أن نقسم الصعوبات التي تحول دون استخدام أساليب التعليم الحديثة وبخاصة الإلكترونية منها إلى قسمين:

1- الصعوبات الإدارية:

وهي جملة من الصعوبات التي تتعلّق بالمؤسسات التعليمية كالمدارس والكليات والجامعات، ومنها عدم توافر البنية التحتية كالخطوط الإلكترونية اللازمة للعملية التعليمية برمَّتها، والإعدادات والمختبرات والقاعات المخصصة لهذه الوسائل. كما يمكن أن نحمل على هذه النقطة عدم توافر الأجهزة الكافية التي تكفي الطلبة في مواد اللغة العربية، فما يتوافر منها مختبرات قليلة لطلبة تخصص الحاسوب، وأما تخصص اللغة العربية، فإنني على يقين أن أكثرهم لا يعرف موقع مختبرات الحاسوب إلا عندما يسجلون مادة (مبادئ الحاسوب) وهي متطلب جامعي إجباري، ولكن أقسام اللغة العربية وأساتذتهم لا يدخلون هذه المختبرات من أجل حصة واحدة تتابع إحدى وسائل التعليم الحديثة في الجامعات الأردنية، والطريقة التي ما زالت متبعة هي الطريقة التقليدية القائمة على التلقين المباشر في أحسن الأحوال.

ومما يحمل على الصعوبات الإدارية انعدام البرامج المساندة، وقلة الدعم الفني من مدربين يحسنون العملية التدريبية، ويمكّنون المستعملين من طلبة وأساتذة من استعمال الأجهزة (إن توفرت)، وزيادة على ذلك، فإن المؤسسات التعليمية تكاد تخلو من البرمجيات الجاهزة، وبرامج تدريبية لأعضاء الهيئات التدريسية، وهذا كله يعود إلى التقصير في توظيف الأساليب الحديثة، وعدم توفير الدعم المالي لمثل هذا الأمر، والمؤسف أن معظم هذا يعود إلى النظرة غير الموضوعية إلى تخصص اللغة العربية في الجامعات، إذ إنَّ أغلب المسئولين يتخذون من هذا التخصص العظيم مادة للتندُّر والاستخفاف، كما أنَّ طبيعة قبول الطلبة في تخصص اللغة العربية تجعله في آخر السلم، ولهذا، فإنّ الملاحظ أن المدارس أكثر ملاءمة لوجود هذه الوسائل وتطبيقها على طلبتها.

ويمكن أن نحيل هذه الصعوبات في نهاية الأمر إلى عدم وجود سياسات تكنولوجية تدعم استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في المؤسسات التعليمية، وهي إن وجدت، تقدّم لبعض المؤسسات أو الأقسام التي تهتم بالتخصصات العلمية التطبيقية، كالطب، ولا تهتم بالعلوم النظرية أو الإنسانية، ومنها علم اللغة العربية.

2- الصعوبات الشخصية:

تتمثل الصعوبات الشخصية بعدم وجود الرغبة عند كثير من أعضاء الهيئة التدريسية في استخدام الوسائل الحديثة، وبخاصة أساليب التعليم الإلكتروني، ولعل أهم سبب في هذا الإعراض هو أنَّها تتطلب جهداً زائداً سيبذله المستخدم منهم، فالأمر الذي لا يخطَّطُ له لا ينجح، وأهمُّ شيء يمكن أن نعالج به هذه المشكلة هو الحدّ من استعمال الطرق التقليدية القائمة على التلقين، وتهيئة القاعات التي يمكن فيها الجمع بين أشكال التعليم، إذ قد تلزم بعض الوسائل التقليدية لأمر من الأمور، فيوفَّرُ في القاعة سبورة وأقلام قد يستعملها المعلّم أو المتعلّم، غير أنَّ هذا ينبغي أن يحدَّ من استعمالها مع وجود البرامج والتخطيط لها قبل الشروع في التطبيق.

وزيادة على هذا، فإنَّ شريحة كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية يقاومون التغيير، ويرفضون إدخال التقنيات الحديثة في أساليب التعليم، وبعضهم يتمسَّك بما يعتقد أنَّه الطرق التراثية، ولا شكَّ في أنَّ هذه الطرق كانت ناجحة في الماضي، غير أنَّها لم تعد كذلك في هذا العصر، بل لقد صار التعليم وفقاً لأساليب جديدة هو المطلب الأساسي لمواكبة العصر، ونحن نريد للعربية أن تأخذ مكانها عند أبنائها على الأقل.

ونزيد على هذا أيضاً أنَّ أغلب القائمين على تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية لا يملكون المعرفة الكافية في استعمال الأجهزة اللازمة لتنفيذ البرامج اللازمة، فضلاً عن معرفتهم المحدودة (وربما المعدومة) بالبرامج والتقنيات، وتشير أغلب الدراسات التربوية الحديثة إلى أن تطوير التعليم يعتمد على النمو المهني للمعلمين، ودرجة امتلاكهم للكفايات التعليمية التقنية. (نجم الدين نصر، 2004م، ص: 79).

ومن هنا، فإنَّ الأمر منوط بالمؤسسات ووجود السياسات التعليمية المدروسة التي يجب أن تدفع القائمين على العملية التعليمية إلى تعلم البرمجيات والوسائل المعينة على استخدامها، حتى ننتقل من النظام التعليمي التقليدي إلى النظام التعليمي المبرمج.

حوسبة اللغة العربية:

الحديث عن محاولات حوسبة اللغة العربية واسع متشعِّب إلى حدٍّ كبير، إذ يمكن أن نقسم عملية الحوسبة إلى قسمين وفقاً لمستويات الدرس اللغوي، وهما:

مستويات التركيب اللغوي:

اللغات الطبيعية كلها تمتلك مستويات لغوية مركَّبة فيها أصلاً، سواء درست اللغة أم لم تُدرس، ويطلق عليها وفقاً لنظرية المستويات theory of levels مصطلح مستويات التركيب اللغوي، واللغة تحتوي على أربعة مستويات، الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، فهي تتكون من أصوات محدودة تتآلف وفقاً للنظام اللغوي الخاص باللغة، وهذه الأصوات تتجمع فيما بينها في وحدات صرفية (مورفيمات) يمكن إحصاؤها، وهي ما نطلق عليه النظام الصرفي للغة، وهو نظام كثير التغير، وتبدو فيه قوانين التطور الصوتي واضحة كلَّ الوضوح، وتتجمع في تراكيب جملية، وهي تراكيب لا

يمكن حصرها لأنَّها غير نهائية، إذ يمكن أن تنتج اللغة عدداً غير محدود من التراكيب الجملية وفقاً لما أطلق عليه أتباع المدرسة التحويلية الكفاية اللغوية أو القدرة أو النظام اللغوي العام المجرّد، وتشكِّل النظام النحوي أو التركيبي للغة. (يحيى عبابنة وآمنة الزعبي، 2001م، ص: 17-19). وتتضافر هذه المستويات جميعها في سبيل التوصيل الذي يتبع المستوى الدلالي.

ويمكن للعلماء الذين يحوسبون اللغة أن ينجحوا في حوسبة بعض هذه المستويات عن طريق تزويد الحاسوب بقواعد التشكيل اللغوي للغة، وهو أمرٌ ناجح إذا تمكّنوا من حصر القواعد اللغوية التي تسير عليها اللغة إذا وصلوا إلى قواعد الصحة والخطأ في اللغة من حيث القواعد الصوتية والصرفية والنحوية، ولكنَّ الأمر شديد الغموض والتعقيد فيما يتعلّق بالمستوى الدلالي للغة، وهو مستوى يخضع لاعتبار تواصلي متحرّك لا يمكن ضبطه أو تقعيده، ويبدو الأمر مستحيلاً فيما يتعلق باللغة العربية.

وأما المستوى الصوتي للغة العربية، فإنَّه يمكننا بشيء قليل من الجهد أن نخضعه للحوسبة فيما يخصّ الأصوات المعيارية حسب، وأما الأصوات غير المعيارية فتنأى عن الخضوع للحوسبة مع هذه الأصوات، ونعني بالأصوات غير المعيارية أصوات الإشمام والرَّوْم والحركات الممالة، ومجموعة الأصوات التي وصفها سيبويه بأنّها أصوات ليست كثيرة في لغة الفصحاء من العرب، أو الأصوات التي لا تكون موجودة في لغة مَنْ ترتضى عربيته، (سيبويه، 1987م، ص: 65)، وبعض هذه الأصوات أعادت اللغة تشكيله تشكيلاً حاداً جعله الصوت المعياري في العربية الفصحى كصوت الطاء على سبيل المثال.

وأمَّا المستوى الصرفي فيتمثل في بنية الكلمة المسجلة في ذاكرة أبناء اللغة، وهو مستوى كثير التغيُّر في اللغات الإنسانية، لكثرة عمل قوانين التطور اللغوي وتسارعها في مراحل معينة من عمر اللغة، وإذا أردنا أن نبرمج هذا المستوى فإننا بحاجة إلى أمر مهم، وهو وجود مؤسسات فاعلة دائمة العمل في هذا الشأن، وهو أمر دونه صعاب كثيرة، من أهمّها أنَّ هذه المؤسسات بحاجة إلى خبراء معتمدين متخصصين في متابعة البنى الصرفية الحادثة، وهي كثيرة اليوم لوجود العربية في المنحدر التاريخي الصعب، فهي لغة مستقبلة لا مرسلة، كما أنّه يحتاج إلى دعم ماليٍّ كبير نجد أن الدول العربية الآن غير مؤهَّلة وجدانيّاً لتقديمه؛ لانصرافها إلى أولويات بائسة كالرياضة والاستثمار في شراء الأندية الرياضية الأوروبية، ودعم الفنّ والفنانين، فيما نجد أنَّ اللغويين والقائمين على أمر النهوض بالعربية يعانون من شحِّ الموارد، إذ لا تكاد المخصصات تفي بحدٍّ فقير من حاجات هذه المؤسسات.

وزيادة على هذا، فإننا بحاجة إلى فِرَقٍ متخصصة تعمل على مراجعة ذاكرة اللغة العربية، وهي ذاكرة واسعة جداً، ونعني بالذاكرة ههنا حصر البنى اللغوية الموجودة في المعاجم العربية، وهي بنى غير قياسية، متباينة أشد التباين، غاية في السعة، تمثِّل عمراً طويلاً من الزمان عاشته اللغة العربية، مختلفة في هذا عن اللغة العالمية الأولى في العالم، وهي اللغة الإنجليزية، التي لا يزيد عمر النصوص التي استعملتها في التعبير عن القرن الثالث عشر حين انبرى (شوسر) إلى كتابة إنتاجه بها، وأما العربية، فمن يدري متى بدأت بإنتاج النصوص والتراث العظيم الذي هيّئ لها؟

ولا يغيب عنا عند الحديث عن هذا الموضوع جملة من الدعوات التي توجَّهت إلى (محاولات تيسير المعجم) التي دعت إلى التخلُّص من المفردات التي لم تعد مستعملة في الواقع الاستعمالي الفعلي للعربية الفصحى، وبغضِّ النظر عن الواجهة الفكرية التي تقف وراء هذه الدعوات، فإنَّه يمكن الحكم عليها بأنَّها دعوات خطيرة جداً، إذ ستؤثِّر تأثيراً كبيراً في المعجم العربي، كما ستلقي بظلال واسعة على محاولاتنا القادمة لبناء معجم تاريخي عربي شامل، أو حتى في محاولة بناء معجم تاريخي لألفاظ القرآن الكريم، على غرار معاجم Gesenius للعهد القديم، (جزينيوس Gesenius، 1857م، ص: 201)، كما سيكون تأثيره السلبي تأثيراً عميقاً في الدراسات المعجمية المقارنة التي تهدف إلى تأصيل المفردات العربية.

وإذا ما انتقلنا إلى المستوى النحوي، فهو أخطر المستويات، وأكثرها تعقيداً، ولا أعتقد أنَّ بإمكانِ أيٍّ منا أن يقول إن العربية ذات مستوى نحويٍّ معياري واحدٍ يمكن إخضاعه للتقعيد، بل إننا لا نكاد نجد قاعدة واحدة مطّردة تشتمل على أجزاء الظاهرة اللغوية في أيِّ قضية من قضاياها التركيبية، ولهذا السبب فإنَّ الحوسبة التي يمكن أن نهيِّئها في ظل الظروف الحالية لا تزيد عن كتب القواعد التعليمية التي يمكن أن نضعها ناقصةً لأغراض مدرسية بحتة، وأما قواعد اللغة المتكاملة، فهيهات أن نتَّفق عليه، وهيهات أن تكون موحّدة، والأشدُّ صعوبة من هذا، أنَّ مسألة إخضاع اللغة العربية نفسها للتقعيد يحتاج إلى جهود جبارة، تشبه تلك الجهود التي بذلها أسلافنا النحاة في ماضي الأمة المشرق، وعلينا أن نحصر المادة اللغوية التي تخضع للقاعدة التي نبتغي حوسبتها، وتقديم برامج بهذه الحوسبة، وفرز المادة الهائلة مما لا يمكننا أن نخضعه للحوسبة، وهو جانب مهم أطلق عليه بعض علماء اللغة اسم (المتبقي lalangue) وهو ما لا يخضع للقاعدة، (محمد بدوي، 2016م، ص: 42)، فإنَّ برمجة اللغة سيخرجه من اللغة نفسها.

وأما المستوى الدلالي، فنعني به ههنا المستوى التداولي للغة دلالياً، وهو مستوى غير قابل للتجميد، إذ إنَّه كله مما يمكن أن يشتمل عليه المتبقي السابق الذكر؛ لأنَّه يخضع لقوانين تتسم بالتداولية المفرطة (البراجماتية)، ولا يمكن تثبيت قوانينه أو منعها من العمل.

مستويات التحليل اللغوي:

وتقابل مستويات التركيب اللغوي السابقة، ولكنها تختلف عنها في أنَّ قواعد التركيب اللغوي مخزنة تلقائياً في النظام اللغوي الذي يمتلكه أبناء اللغة، في حين تُسْتَخْلَصُ قواعد مستويات التحليل اللغوي عن طريق العلماء استخلاصاً واعياً دون أي درجة من درجات التلقائية أو العفوية، إذ يعمد علماء أي لغة إلى جمع المادة اللغوية من بيئات الاستعمال اللغوي المتعدِّدة، ثم يصنِّفونها، وبعد ذلك يخرجون بقواعد لغوية يعتقدون بصحتها، وربما اعتقدوا بشموليتها، ويقابل أي مستوى من مستويات التركيب آخر من مستويات التحليل، وعلى هذا، فإننا أمام أربعة مستويات من مستويات التحليل اللغوي الرئيسية، وهي: المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي.

لقد قدَّم النحاة العرب المسلمون جهوداً تستحق الثناء عليها، إذ استطاع الخليل وتلميذه سيبويه أن يقدموا من الجهود الصوتية ما استحقا عليه ثناء الأنا والآخر، فقد قدما وصفاً صوتياً للأصوات العربية لا يمكن التطرق إلى دقته بالحديث السلبي، حتى تلك الأصوات التي اعْتُقِدَ في وقت سيطرة التركيبيين على الدراسات اللغوية العربية في أواخر

الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن الماضي بخطئها في صوتي القاف والطاء، (سيبويه، 1987م، ص: 102). فقد تبين خطأ هذه التخطئة، وهو ما أثبته علم الأصوات التاريخي. (آمنة الزعبي، 2005م، ص: 75).

كما قدّم العلماء العرب المسلمون دراسات معمَّقة في المستوى الصرفي والمستوى النحوي، فيما ظلّ المستوى الدلالي قليل العناية عندهم، ما عدا تلك الجهود التي بذلها علماء التفسير، وعلماء الأصول الفقهية.

وأما عن (حوسبة) مستويات التحليل اللغوي، فإنَّه يمكن النظر إلى المكوِّنات المعيارية للنظام الصوتي بعد الاتِّفاق عليها، وهو أمر لا يتمُّ دون الاستعانة بالمنهج التاريخي، والمنهج التاريخي المقارن، فعلينا الاتفاق على وصف صوتي يمثِّل هذه الأصوات من الناحية المادية المجردة، وتحولات هذه المكونات عبر عمر اللغة العربية الطويل، آخذين بعين الاعتبار المكونات الواردة في القرآن الكريم، بما يمثله النقل الصوتي المتّفق عليه، وهو أمر لا يمكن حسمه إلا إذا استعنا بمناهج الدرس الحديث، وبخاصة المنهج التاريخي، وذلك في حوسبة الضاد والطاء والقاف من المكونات المعيارية، والأصوات التي أوردها سيبويه على أنّها من الأصوات القليلة في لغة من ترتضى عربيته، أو الأصوات غير المستحسنة، (سيبويه، 1987م، ص: 104). وهي: المجموعة الأولى: النون الخفيفة، وهمزة بين بين، والألف الممالة إمالة شديدة، والشين التي كالجيم، والصاد التي كالزاي، وألف التفخيم، والمجموعة الثانية التي وصفها سيبويه بأنّها حروف غير مستحسنة، ولا تستحسن في قراءة القرآن ولا في الشعر، وهي: الكاف التي بين الجيم والكاف، والجيم التي كالكاف، والجيم التي كالشين، والضاد الضعيفة، (سيبويه، 1987م، ص: 104)، والصاد التي كالسين، والطاء التي كالتاء، والظاء التي كالثاء، (بروكلمان، 1977م ص: 39). والباء التي كالفاء. (بروكلمان، 1977م ص: 40).

ومن هنا تبرز سمة الصعوبة في حوسبة الأصوات العربية، ولا نريد الخوض في هذا الموضوع، إذ إنَّ الحوسبة في هذا المستوى غير ناجعة إلا في المستوى التعليمي الذي يراعي المادة العلمية، إذ يمكن حوسبة الأصوات وفقاً لأحكام الأداء القرآني، ويمكن حوسبة القراءات القرآنية صوتياً، لكل قراءة على حدة، أو للقراءات المتشابهة صوتياً.

وأما على مستوى اللغة المعيارية، فيمكن الحوسبة على أساس معياري وفقاً للمنهج المدرسي أو التعليمي البحت Pedagogical method.

وأما الصرف، فلقد بذل الصرفيون القدماء جهوداً كبيرة حاولوا بما أوتوا من حكمة أن يفرضوا مستوى قواعدياً على البنى اللغوية، ولكن تبين لهم أن هذا المستوى مستحيل الفرض، فهو مستوى لا يخضع لقياس، أي أنّه لا يمكن أن يخضع للحوسبة حالياً، ولهذا، فإنَّ أي محاولة لتقعيد ما لا يقعّد بعيداً عن الناحية التداولية ستكون محكومة بالفشل، وهو ما يبدو عند النظر في القواعد اللغوية التي لقنوها للحاسوب، إذ يعترض البرنامج على كثير من الأداءات اللغوية الصحيحة، كما يعترض على الجوانب الإملائية لأداءات ثابتة.

حوسبة المستوى النحوي (التركيبي):

المستوى النحوي الذي يمثِّل تحليل الجانب التركيبي والتقعيد له من أصعب مستويات التحليل اللغوي، وبخاصة أنَّه قد انحاز عن الجانب الوصفي منذ وقت مبكِّر من نشأة النحو العربي، بما يمثله من تراكيب ضاربة في القدم، متعددة

المستويات والأداءات، وقد جاء حرص النحويين والمفسرين على تحليل النص القرآني ليمثل ظاهرة من الظواهر التي تجعل من النحو العربي مادة متعددة الأوجه، ونجدها في جواز تعدد الأوجه التحليلية، وقد أُطْلِقَ عليها مصطلح "تعدُّد الأوجه الإعرابية" تخلُّصاً من مصطلح (اختلاف النحاة في إعراب الأداء اللغوي)، ورغبة في البحث عن الدلالات التي يحتملها النص القرآني، والنص الشعري في مواضع أخرى.

ومن هنا فقد تعدَّدت القواعد وتفرَّعت، وأضفى هذا التعدُّد نوعاً من الصعوبة التي تجعل من النحو مادة شديدة الصعوبة زيادة على ما في التقعيد النحوي من صعوبة متأصلة فيه، إذ إنَّه أكثر مستويات الدرس اللغوي معاندة للمقعِّدين، وقد اعتقد بعض الباحثين العرب الوصفيين (على الأغلب) أنَّ نجاح الحوسبة عند الغربيين أمر يمكن تعميمه على الدرس النحوي العربي، فلم يتريثوا حتى تنجلي نتائج الحوسبة عند الغربيين، بل ذهبوا إلى محاولة محاكاة محاولاتهم، فنجحوا في المحاكاة إلى حدٍّ جيد دون أن يفطنوا إلى بعض الفروق التي تجعل من أمر المحاكاة مسألة محوطة بالظنون، ومن هذه الفروق:

– تمثل اللغة العربية لغة غير مستعملة على أنّها لغة أمٌّ يتعلمها أبناؤها من المهد إلى اللحد تعلُّماً تلقائياً، بل هي لغة مقصودة بالتعلُّم وهذا يجعل من أمر تقعيدها قائماً على استقراء شديد النقص، بل إنّ تراثها المسجَّل لا يعدوا أن يشكِّلَ نسبة محدودة مما يمكن أن نتوقعه منها.

– تختلف اللغة العربية عن اللغة الإنجليزية اختلافاً كبيراً من حيث المادة المسجلة، فأقدم النصوص المسجلة في اللغة الإنجليزية لا يتجاوز القرن الثامن الميلادي فيما يعرف بمقطوعة Cademan الفقيرة التي لا يعدو عدد كلماتها ثماني عشرة كلمة، (إسماعيل عمايرة، 1997م، ص: 171). ثم انقطع الأمر إلى القرن الثالث عشر، مما يعني أنّ العقلية التي تحكم استعمال اللغة الإنجليزية لم تصل إلى مرحلة التدوين إلا في القرن الثالث عشر التي يمثلها إنتاج تشوسر. وأما العربية، فليس لدينا معرفة دقيقة بتاريخ أول نصوصها المدوَّنة، وإن كان الجاحظ أشار إلى أنَّ النصوص العربية الشعرية تعود إلى مائة وخمسين عاماً قبل الإسلام، زيادة على سعة ما وصل إلينا من مادة لغوية ونصوص استعمالية عربية لا تكاد تحصر.

فإذا نجحت بعض المحاولات التي هدفت إلى حوسبة اللغة الإنجليزية، فإنما يعود أمرها إلى قلة المادة اللغوية قياساً بالعربية، زيادة على أنَّ الإنجليزية تتمتّع بالحرية، فيما نجد أنَّ العربية لغة مقيدة.

– لا يوجد نظرية عربية متكاملة تعدُّ إطاراً مرجعياً لعمليات الحوسبة، وقد عوَّض المتحمسون لهذه العملية نقص هذه المرجعية الفكرية عن طريق استعارة المرجعيات الغربية، وأغلب هؤلاء اعتمدوا على النظرية التوليدية التحويلية في نسختها الأولى التي كانت تنادي بقضية مؤدّاها أنَّ الأداءات اللغوية النهائية ليست هي البنية العميقة للنمط اللغوي، ولكنها بنية سطحية ناتجة عن تدخُّل القوانين التحويلية transformational rules في الصورة الذهنية (البنية العميقة)، وأدَّى هذا التدخّل إلى تأثير هذه القوانين التحويلية في بنية الكلمة أو الجملة مدخلاً عليها عناصر التحويل التي أدت بها إلى صورتها النهائية في بنيتها السطحية التي يمكن ملاحظتها في صورتها المادية المنطوقة.

وقد استعان هؤلاء الباحثون بوجود مسألة حاولوا الربط بينها وبين مسألة البنى السطحية والعميقة عند التحويليين، وهي مسألة الأصالة والفرعية، مما ينمُّ على تطويع الإطار المرجعي لعملية الحوسبة الذي ينبغي أن يستند إلى نظرية، واعتقدوا زيادة على هذا بأمرين، وهما: ثبات النظرية التحويلية وقبول الباحثين للنظرية التي تدعى نظرية الأفضلية Optimality theory التي تعدُّ جزءاً من الفكر الذي تنطلق منه النظرية التحويلية. (تيرنس مور وكرستين كارلنغ، 1998م، ص: 113).

ولكن أمر البنى السطحية والعميقة عند التحويليين سرعان ما تبدَّدَ، إذ تحوَّل تشومسكي تحوُّلاً حاداً عنها بعدما جوبه بنقد حادٍّ تمثل في مهاجمة الجانب العقلاني الذي انتهجه تشومسكي مع العملية اللغوية، كما هوجمت عناصر التصحيح والتأييد للنظرية عن طريق ما أطلق عليه الادّعاء المضلل بوجود (ابن اللغة المثالي) الذي يستطيع أن يحكم على الأداء اللغوي من حيث الصحة والخطأ. (جلال الحنفي، 1978م، ص: 55).

وتحوَّل تشومسكي نفسه رويداً رويداً منحازاً إلى الجانب التداولي والدلالة، متوّجاً انحيازه هذا بنظرية البرنامج المصغّر minimalist program الذي لم يتحدَّث فيه إلى عن هيكل البنى العميقة والبنى السطحية التي بُنِيَتْ عليها محاولات حوسبة اللغة في الأعمال التي أتيح لي الاطّلاع عليها، فنحن في حقيقة الأمر بحاجة إلى النظرية العربية التي تمكّننا من الخروج بنظام نحوي محوسب يحتوي على الأصول والفروع للقواعد العربية النحوية بعد الاتفاق عليها (تركيبياً وتحليلياً).

حوسبة العروض:

لعل مادة العروض من أكثر المواد في العربية قبولاً لعملية الحوسبة بسبب ما نلمسه فيها من قواعدية صارمة، إذ إننا لا نكاد نلمس تاريخاً مضطرباً لعروض الشعر العربي، أو لقواعد علم العروض؛ لأنَّه لا يتعلّق بالعملية اللغوية نفسها، بل بآليات قول الشعر التي سارت على قاعدة تكاد تكون واحدة من حيث التزامها بالإيقاع الخارجي الصارم الذي يمكن أن يخرج خروجاً ضئيلاً إلى مقاطع تظل مقبولة في الوزن الشعري الواحد لقبول نظام الإيقاع الشعري العربي بعض الزحافات التي تطرأ على التفعيلة الواحدة، ومع هذا، فإنَّه يمكن حصر كثير من هذه التفعيلات مما يجعل من نظام حوسبة العروض أمراً ممكناً في الشعر العربي العمودي، فيما يتوقف عند أنواع كثيرة من الشعر العربي الحديث، فيقف عاجزاً عن تقديم تفسير مقبول للانزياح العروضي الذي يذهب المعاصرون إلى محاولة تفسيره على أنَّه خروج له دلالته.

غير أنَّ المشكلة التي يمكن أن تعترض سبيل حوسبة الإيقاع هو أنّ كثيراً من البحور يملك كثيراً من الصور، فالبحر المجتث يخرج إلى ستة أشكال موسيقية، ما عدا المجتث المكفوف والمجتث المشكول، فيما يخرج المضارع إلى خمسة صور، والهزج إلى تسعة صور عدا الأهزاج السداسية الأربعة، والأهزاج الخماسية، وهي خمسة، زيادة على موشحات الهزج، والهزج المختل، وهزج البَنْد، ويخرج المقتضب إلى ثمانية أشكال إيقاعية، والطويل إلى عشرة، والبسيط إلى سبع عشرة صورة، والمتقارب إلى تسع عشرة صورة، والمتدارك إلى اثنتين وعشرين، ما عدا موشحاته ومقلاته النثرية، والخفيف إلى عشرين، والمديد إلى إحدى عشرة صورة، ما عدا الصور المتروكة منه، وعددها خمس صور، والرمل إلى ستٍّ وثلاثين صورة، ما عدا الموشحات وبند الرمل، والكامل إلى سبع وعشرين، ما عدا المتروكات، والوافر إلى سبع صور ماعدا المتروكات أيضاً،

والمنسرح إلى اثنتي عشرة صورة ما عدا الصور المستبعدة، والرجز إلى ثلاث وأربعين صورة. (جلال الحنفي، 1978م، ص: 56).

فنحن أمام عدد كبير من الصور، وعندما نريد حوسبة العروض، فإننا حتى نخرج من النمط المدرسي إلى النمط الأكاديمي، بحاجة إلى نفر متمرِّس في علم العروض يتمكن من الإحاطة بأجزائه كاملة مع الاجتهاد بإخراج غير الموزون، بل الموزون على الأرجح من الشعر العربي الحديث.

الخاتمة:

حاول الباحث في هذا الخصوص أن يفسر ذلك بنظرة المعلمين إلى تدريس اللغة عامة، والتعبير خاصة، بأنه يقوم على تلقين مفردات وتراكيب لغوية، وأن التعبير هو رص المفردات اللغوية بعضها إلى بعض لتركيب جمل وفقرات لا غير، دون اللتفات إلى العلاقة التفاعلية بين الرصيد اللغوي الذي يمتلكه المتعلم والعمليات الفكرية المتنوعة التي يتطلبها كل إنتاج لغوي يحمل رصيدا فكريا.

وبالتالي لا يكون نصيب المتعلمين من دراسة فروع اللغة العربية إلا مجموعة ألفاظ وتراكيب ومبادئ لغوية تم تحصيلها عن طريق عملية الحفظ غير المقترن بالفهم في غالب الأحيان، ولا القدرة على توظيفها.

توصيات المقالة:

في ضوء ما كشفت المقالة عنه من نتائج، يمكن الخلوص إلى التوصيات الآتية:

1- اعتماد أساليب نشطة في التدريس القائمة على الاستكشاف والبناء الذاتي التعلمات كطريقة المشروع، وطريقة حل المشكلات.

2- تعزيز التواصل اللغوي والفكري عن طريق فتح وتوسيع مجال الحوار، وممارسة اللغة نطقا وكتابة في كل الأنشطة التعليمية.

3- تحسين أداء تدريس اللغة العربية لدى المعلمين يبدأ بتحسين أسلوب المعلم في تدريس بقية فروع اللغة العربية.

اقترحات المقالة:

1- توسيع مجال تدريب المتعلمين على الإنتاج اللغوي والفكري، حسب المواقف التعليمية المناسبة.

2- مراعاة التوازن بين المهارات اللغوية والمهارات الفكرية في تدريب المتعلمين فيما يخص اللغة.

3- العناية بعملية التقويم باعتبارها مكون أساسي في كل فعل تعليمي وذلك باقتراح موضوعات للغة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

- إسماعيل عمايرة، ظاهرة "بجد كفت" بين العربية واللغات السامية، ، ضمن كتاب: بحوث في الاستشراق واللغة، دار البشير ومؤسسة الرسالة، 1996م.
- أمان محمد وياسر يوسف عبدالمعطي، تكنولوجيا المعلومات في المكتبات ومراكز المعلومات، مكتبة الفلاح، الكويت، 2004م.
- آمنة الزعبي، في علم الأصوات المقارن، التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية، دار الكتاب الثقافي، إربد، 2005م.
- بدر الخان، إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، ترجمة علي الموسوي وآخرين، سورية، دمشق، دار شعاع، 2005م.
- بروكلمان، فقه اللغات السامية، تعريب: رمضان عبدالتواب، جامعة الرياض، الرياض، 1977م.
- تيرنس مور وكرستين كارلنغ، فهم اللغة، نحو علم لغة لما بعد تشومسكي، ترجمة حامد الحجاج، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1998م.
- جان جاك لوسركل، عنف اللغة، ترجمة محمد بدوي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005م.
- جلال الحنفي، العروض، تهذيبه وإعادة تدوينه، مطبعة العاني، بغداد، 1978م.
- خديجة هاشم، التعليم العالي المعتمد على شبكة المعلوماتية الدولية (الإنترنت) وإمكانية الإفادة منه لتطوير الدراسة بنظام الانتساب بجامعة الملك عبدالعزيز، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، فرع المدينة المنورة، 2002م.
- رمضان عبدالتواب، في قواعد الساميات، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1983م.
- سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد.السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، عن طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب في القاهرة، 1987م.
- عواطف القاسمية، فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل العلمي وتنمية عمليات العلم الأساسية...رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2012م.
- كمال بشر، علم اللغة العام، الأصوات العربية، مكتبة الشباب، القاهرة، 1987م.
- نجم الدين نصر، التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد 46، 2004م.

– يحيى عبابنة وآمنة الزعبي، علم اللغة المعاصر، مقدِّمات وتطبيقات، دار الكتاب الثقافي، إربد، 2005م.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Archangell, D., Langendoen, T., (Editors), Optimality Theory, An Overview, Blackwell Publishers, 1997.

- Burgess, A., English Literature, Longman, Hong kong, 1991.

- Moscati, (et al), An Introduction to the grammar old the Semitic Languages.