اللّغةُ العربيّة والهويّة وسُبُل تحديث وسائلها التعليميّة

جميل مثنّى الحِبَري
باحث أكاديمي من اليمن، مُتخصّص في الأدب الحديث ونقده، وفي نقد النقد وتحليل الخطاب
jameelalhipary56@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.56807/buj.v5i2.370

المُلخّص

عُنيت الدراسةُ بمناقشة موضوع اللّغة والهويّة، وما يكتنفُ الذّات من توجسّ من الآخر وماديّاته، وتطرّقت إلى بعض مظاهر القصور في تعليم العربيّة وتعلّمها، ومحاولة دحض ما وُصِمَت[1] به العربيّةُ وأُخذَ عليها، نحو عدم قُدرتها على مواكبة التقنيات الحديثة؛ وذلك ببيان ما أحدثته نظريّة الذكاء الاصطناعي في الحوسبة الآليّة. ومن الوسائل التعليميّة التي تمّ الإيماء إليها، الموسيقى والغناء، والألعاب اللغويّة التواصليّة، وما تختصّ به كلّ مهارة لغويّة من وسائل. وتمّ التطرّق إلى معايير هذه المهارات للناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعي الأوربيّ، وإلى ما ينبغي على واضعي مناهج العربيّة مراعاته في التأليف، وإلى كيفيّة الارتقاء بأداء معلّميها وتأهيلهم معرفيًّا، وخُتِمت بمسألة (التعريب) وبيان أهميّته.

(أ) توطئة:

لا سبيلَ لأمّةٍ من الأمم إلى النهوض والارتقاء، بل وإثبات الحضور والفاعليّة والكينونة الوجوديّة بين سائر الأمم دون لغتها؛ فلغتُها هي حضارتُها التي تزدهي بها، وهي هويّتها التي تعبّر عنها، وهي سلاحُها وحصنُها الحصينُ الذي يذودُ عنها ما يحدِقُ بها من مخاطرَ، ويدرأُ عنها ما يَحوكُ لها من مؤامرات. فنحنُ نعيش في زمن تفتيت الهويّات وتمييعها، وحروب الثقافات، وصدام الحضارات- لا سيّما بعد نجاحهم في تمرير ذلك الشعار المُضلّل (حوار الحضارات)، والتمويه علينا وخداعنا به لعقودٍ عدّة- والسعي إلى جعل الأمم كلّها منصهرةً في بوتقةٍ واحدة، كقريةٍ واحدة، ودائرةٍ كونيّة مغلقة لا تعترف بالخصوصيّات ولا بالهويّات ولا بالحضارات ولا بالثقافات ولا بالأديان والمُعتقدات، فالكلّ يدينُ بدين المادّة، وبلغة المال والسوق والاقتصاد. لذا فإنّ الأمر منوطٌ بكلٍّ من النُخب الثقافيّة والمجامع اللّغويّة والمؤسّسات العلميّة والتعليميّة، وكذلك وسائل الإعلام بهيئاتها المتعدّدة: المرئيّة والمسموعة والمقروءة، ووسائل التواصل الاجتماعي، ودوائر الإعلام المختلفة Media، بأن يقوموا بدورهم إزاء ذلك، وأن يستشعروا خطورة ما تتعرّض له لغتُهم وهويّتُهم، وخطّ دفاعهم الأوّل؛ الحصن الحصين الذائد عنهم، والقلعة العتيدة المتينة.

(ب) إشكاليّة الدراسة:

يقتضي البحثُ في كيفيّة تطوير الوسائل التعليميّة للغةٍ ما، البحثَ- في بداية الأمر- عن مشكلات تعليمها وتعلّمها لدى الناطقين بها، وكذلك في عمليّة اكتسابها لدى الناطقين بها لغةً ثانية[2]، كي يتسنّى من خلال ذلك تشخيص الداء (المُعضلات والمُعوّقات)؛ ومن ثَمّ اقتراح الدواء (الحلول والمعالجات). ولمّا كان شأن اللّغة كذلك، ومكانتها عزيزة، وشأوها سامٍ، اقتضى الأمر من كلّ تلك النُخب والمؤسّسات والمجامع اللغويّة والعلميّة، أفرادًا ومؤسساتٍ؛ كلٌّ حسب إمكاناته وقدراته، السعي والعمل الدؤوب على تحصين هذه القلعة، وتشييد أبراجها، وإحكام أسوارها. وفي الصدارة يقعُ العبء الأكبر، والدور الأهمّ على عاتق المؤسّسات التربويّة والتعليميّة بمختلف هيئاتها، بوصفها المعنيّة بذلك، المنوط بها أداء حمْل هذه المهمّة الجليلة، والتحمّل في سبيلها المشاقّ والملمّات، وسلك الطرق المحفوفة بالمهالك.

(ج) أهميّة الدراسة:

تُعنى هذه الدراسة بالحديث عن الآليّات والوسائل في تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها، وللناطقين بها لغةً ثانيةً على حدٍ سواء، وسُبُل تحديثها وتطويرها، بالإفادة من تلك التقنيّات الحديثة والطرائق التكنولوجيّة المستثمرة في تعليم اللّغات الأخرى، وتحديدًا في تعليم اللّغة الإنكليزيّة، كي يتسنّى لنا اللّحاق بركب الحضارات والأمم الأخرى المتقدّمة ومواكبتها، ولو بالسير خطوةً خطوة، ومرحلةً مرحلة صوب التقدّم والرقيّ، واستشراف الغد الوضّاء والمستقبل المنشود، وبعث همم (الذات) المدفونة في براثن اليأس، وإيقاظ عزائمها المُنكسرة المستكينة لقيود الإحباط، وشحذ إراداتها الخائرة المُستحوذ عليها هَوَسُ الشعور بالهزيمة والذلّ والاستلاب، ومحاولة انتشالها من سجنها لذاتها في متاهات العُزلة والانعزال، وإخراجها من قوقعتها التي تقوقعت فيها، فرارًا من المضيّ والتقدّم نحو الأمام والمواجهة؛ مواجهة (الآخر)، وإيثارها اللّوذ بالماضي، والإحجام عن الإقدام، والنُكوص عن الخطو صوب المستقبل، وبالتالي انطواء هذه (الذات) على ذاتها والانكفاء.

(د) تحديدُ المُعوّقات، واقتراح الحُلول والمُعالجات:

وفي هذا الصدد حاول أحد الباحثين توصيف أزمة المنظومة المعرفيّة اللّغويّة العربيّة؛ في كون التنظير اللّغوي ما زال أسير النهج التحليلي القائم على إعطاء الأمثلة؛ مُشيرًا إلى أنّه توجدُ محاولاتٌ مُتناثرة لتطبيق عددٍ محدود من النُهوج اللّغويّة والنماذج الحاسوبيّة على نطاق محدودٍ من النحو العربيّ. ويُبيّن أنّه قد قام بوضع نحوٍ توليديٍ للّغة العربيّة قوامه ما يقرب من (20) ألف قاعدة لغويّة، وأنّ الأمر يتطلّب اختيار أنسب النهوج اللّغويّة والنماذج الحاسوبيّة بحثًا مُتعمّقًا يضاهي بين إمكانات هذه النهوج والنماذج، وبين خصائص منظومة اللّغة العربيّة الشاملة، وما تتّسم به منظوماتها الفرعيّة من سمات: الصوتيّات والصرف والنحو والدلالة والمعجم، وأنّ الأمر قد بات مُلحًّا إلى مؤتمر قومي عربي- أسوة بما قام به اليابانيّون منذ سنوات- لتلبية مطالب اللّغة العربيّة: تنظيرًا وتعليمًا ومعالجةً آليّة. (نبيل، 2001م، 268) وممّا يقتضيه أيضًا تحديثُ تلك الوسائل التعليميّة البحثَ عن أسباب أزمة تعليم العربيّة من جانبين: مضمون المادّة التعليميّة، وأساليب التعليم ومنهجيّاته ونتائجه. ومن مظاهر القصور والاختلالات التي تمّ رصدها في ذلك ما يأتي: (نبيل، 2001م، 269)

1- العناية بالجوانب الشكليّة الصوريّة، سواء في تدريس النحو أم الصرف أم سوى ذلك على حساب السياق الرابط للجمل والفقرات أو ما يُعرف بـ(نسق التضام).

2- اقتصار معلّميها في نظرتهم للتراكيب (القواعد النحويّة) Grammar على الانشغال بالوظيفة النحويّة: (الفاعل، المفعول، التمييز...) دون العناية بالجانب الدلالي أو ما يعرف بـ(النحو الدلالي) الذي أولاه عبد

القاهر الجرجاني (471هـ) أهميّة قصوى في نظريّته (معاني النحو).

3- إهمال الجانب الوظيفي في استعمال اللّغة المنوط بها أساسًا أداء وظيفة التواصل، وعدم تنميتها مهاريًّا، في مقابل الاعتناء بالجانب الخطابي (الإقناعي).

4- عدم غرس مُعلّميها في متعلّميها ما تتّسم به العربيّة من خصائص آسرةٍ ومزايا إبداعيّة خلّاقة؛ في مفرداتها وتراكيبها وأساليبها وصورها البلاغيّة وما إلى ذلك، كي يتسنّى الارتقاء بهم لتذوّق فنونها الإبداعيّة المتنوّعة.

إلى ذلك، كي يتسنّى الارتقاء بهم لتذوّق فنونها الإبداعيّة المتنوّعة.

5- عُزوف مُعلّميها ومُتعلّميها، بلةَ عامّة متكلّميها، عن استعمال الفصحى، وعن التمرّس والدربة على النهل من معين معجمها المدرار.

وثمّة مظاهر أخرى للقُصور في تعليم العربيّة وتعلّمها؛ منها ما يتعلّق بإغفال المعنيّين بالعربيّة وعلومها لا سيّما التربويّون منهم، التطرّقَ إلى الفُروق الجوهريّة بين تعلّم العربيّة بواسطة مُعلّم، وبين تعلّمها ذاتيًّا[3]، ومنها ما يتعلّق ببرمجيّات تعليم العربيّة وتعلّمها المُتّسمة بكونها ما زالت قاصرة كمًّا وكيفًا في تعليمها، واتّجاه معظمها صوب الأنماط التقليديّة، كالأسئلة المتعدّدة الخيارات، وملء الفراغات، وما شابه ذلك. إذ أصبحت الحاجة ماسّة إلى برامج تعليم ذكيّة، تستعمل تقنيّات الذكاء الاصطناعي وفق نُظم معالجة العربيّة آليًّا: الصرف الآليّ، الإعراب الآليّ، التشكيل الآليّ، التلخيص والفهرسة الآليّة، وسواها. (نبيل، 2001م، 270)

وفي هذا الصدد يذهب بعض المُتخصّصين في علوم البرمجيّات ونُظم المعلومات، وكذلك بعض اللّغويّين إلى صعوبة حوسبة العربيّة، وقبول فكرة بنية تحتيّة رقميّة للعربيّة دون الاعتماد على المنهج التقليدي الصرفي والنحوي والدلالي. لكنّ هذا التعميم وإطلاق الأحكام المُرسلة دون إخضاعها للبحث العلمي التجريبي قد تمّ تفنيده؛ فوجود بعض الصُعوبات في تحقيق ذلك، لا يُسوّغ البتّةَ النفي عنها القدرة والإمكانيّة، ومن ثَمّ وصمُها بالقُصور والعجز التامّين حدّ زعمهم. إذ أنّ العربيّة، بوصفها إحدى اللّغات الطبيعيّة قادرة على القيام بعمليّة الحوسبة وإجراء المعالجة الآليّة، (نبيل، 2001م، 288) بالإضافة إلى أنّ هناك مبادراتٍ جادّة- تبعث على التفاؤل- لتطوير معالجة آليّة لفروع اللّغة العربيّة المختلفة: صوتًا وحرفًا وصرفًا ونحوًا ومُعجمًا؛ تُمثّل تلك المعالجةُ اللّغويّةُ الأساسيّةُ البنيةَ التحتيّة التي يُمكن أن تُقام عليها نُظم أعمق لمعالجة العربيّة، نحو: نُظم الفهم الآلي العميق لمحتوى النصوص، ونُظم التلخيص الآلي التي تعتمد على فهم هذا المحتوى، لا مجرّد الاعتماد على إحصائيّات تواتر الألفاظ والجمل. ناهيك عمّا تمتاز به العربيّةُ من خصائص تؤهّلها لأداء ذلك؛ تتمثّل في كونها: مُعربة، اشتقاقيّة، ثريّة بالمفردات، تعدّد أنماط الجمل فيها؛ التقديم والتأخير لعناصر الجملة، إيراد المعنى الواحد في صيغ متعدّدة، كثرة الصور البلاغيّة فيها: (الاستعارات والمجازات والكنايات) وسواها. (الدهشان، 2020م) ومن خصائص العربيّة العامّة (نبيل، 1994م، 332) ما يأتي: التوسّط اللّغويّ؛ حدّة الخاصيّة الصرفيّة؛ المُرونة النحويّة؛ الانتظام الصوتي؛ الحساسيّة السياقيّة؛ تعدّد طرق الكتابة وغياب عناصر التشكيل؛ ثراء المعجم واعتماده على الجذور؛ شدّة التماسك بين عناصر المنظومة اللغويّة[4]. وبناء على ذلك اقترح أحد الباحثين إجراءات في معالجة العربيّة آليًّا في محورين: (نبيل، 1994م، 287)

1- ويشمل نُظم البرمجة المستخدمة في المُعالجة الآليّة الحاسوبيّة للفروع اللّغويّة المختلفة نحو: معالجة الكتابة العربيّة آليًّا[5]، معالجة الصرف العربيّ آليًّا[6]، معالجة الإعراب الآليّ؛ من خلال إعراب الجمل آليًّا، ميكنة المعجم العربيّ[7]، معالجة التحليل الدلالي آليًّا؛ باستخلاص معاني الكلمات وفق سياقها، وتحديد معاني الجمل من خلال تضافرها مع بعضها بعضًا، حسب نظريّة عبد القاهر الجُرجاني (معاني النحو)، معالجة السياق العربي المتصل آليًّا[8]. بالإضافة إلى نُظم قواعد البيانات المُعجميّة، والقواميس الإلكترونيّة، ومناهج هندسة اللّغة.

2- ويتبلور في التطبيقات التي تقوم على النُظم اللّغويّة الآليّة المذكورة آنفًا، منها: الترجمة الآليّة، التدقيق الإملائيّ والنحويّ، الفهرسة والاستخلاص الآليّ، البحث العميق داخل مضمون النص، فهم الكلام ونطقه آليًّا. وقد صنّفها (نبيل علي) في مستويين: المستوى الأول: مستوى التطبيقات الأساسيّة (التحتيّة): من حيث معالجة البيانات (المعطيات): نُظم قواعدها، ونُظم نقلها، ومن حيث مُعالجة النصوص: تحليلها وفهرستها، وتأليفها واسترجاع معلوماتها، وقواعدها الكاملة، ومن حيث مُعالجة المعارف: إنشاء قواعدها، وآليّة الاستدلال المنطقي؛ ومن حيث الترجمة الآليّة: من العربيّة إلى الأجنبيّة، ومن الأجنبيّة إلى العربيّة؛ ومن حيث معالجة الكلام العربي آليًّا: توليد الكلام آليًّا، وتمييز الكلام وفهمه أوتوماتيًّا Automatic (تلقائيًّا- آليًّا). المستوى الثاني: تطبيقات التكنولوجيا اللّغويّة للغات الطبيعيّة، وتعلّم الآلة (التطبيقات المركّبة- الفوقيّة)، نحو: برامج التوثيق، ووسائل حفظ المعلومات وتصنيفها، وصناعة المعاجم

الإلكترونيّة، والترجمات الآليّة، ونقل المحتوى العلمي، وبرامج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، والمدقّق الإملائي، والتعرّف البصري على الحروف، وسوى ذلك. (الدهشان، 2020م، 6-7)

(هـ) سُبُل تحديث الوسائل التعليميّة للّغة العربيّة:

(1)

تُعدّ نظريّة (الذكاء الاصطناعيّ) من الأساليب والسُبُل الحديثة التي أسهمت إسهامًا بارزًا في تحديث اللّغات وتطوير وسائلها، وما قامت به من أدوارٍ مهمّة في سبيل ذلك، نحو تبسيط العربيّة للناطقين بها لغةً ثانية، من خلال التعليم الآليّ كتابيًّا أو صوتيًّا أو بالإشارة كالروبوتات (Robots)، وفي استخدام الخدمات الذكيّة بالعربيّة، كسيّارات المستقبل، والبيوت الذكيّة، وسوى ذلك. إذ يعدّ ذلك من الآليّات التي تُمكّن العربيّة من الانتشار عالميًّا، وتوسيع خارطتها الجغرافيّة، وتفعيل التخطيط اللّغويّ بواسطة إصلاح بنية اللّغة وأصواتها ووظائفها، وتقنين الكتابة وقواعدها، وبناء المعاجم، وحماية مفردات اللّغة وتحديثها، ودعم التواصل مع المجتمعات الناطقة بها، بالإضافة إلى إمكانيّة دعم السياسة اللغويّة من خلال القرارات المُتّخذة في مجمل العلاقات بين اللّغة والحياة التي تضمن استخدام اللّغة في العلم تعلّمًا وتعليمًا[9].

ومن أساليب التحديث وآليّاته في تدريس لغةٍ ما، استخدام الموسيقى والألحان والأناشيد، في التلقين وفي تعليم المهارات، لا سيّما لدى المبتدئين؛ لما لها من أثرٍ نفسي ومعنوي على الطلّاب، وما يُضفيه عليهم من شعور بنشوة المعرفة، والتحفيز على الاستزادة منها من جهة، ولفاعليّتها في ترسيخ القواعد والمحفوظات في أذهانهم من جهة أخرى. فضلًا عن دورها الإيجابيّ في إلقاء الضوء على الأحداث اليوميّة العاديّة، وتناولها بطريقة جديدة، لا يقتصر تأثيرها على الموسيقى والعاطفة لدى المتعلّمين فحسب، بل يتّسع ذلك ليشمل تحقيق بعض الفوائد لديهم؛ منها ما هو معنويّ، ومنها ما هو مادّي ملموس، نحو: تنمية الكفاءة اللغويّة، تحسين النطق، إخراج الحروف من مخارجها، تجديد نشاطهم، تبديد سآمتهم، مساعدتهم على الاستماع والحفظ، مساعدتهم على التغلّب على طبيعة الخجل لديهم بإشراكهم في الغناء مع زملائهم تارة، وبالانفراد تارة أخرى، تقوية شخصيّتهم، تحبيبهم في التعلّم واكتساب اللّغة. وقد أدرك العلماء الأوائل أهميّة ذلك وما لها من دورٍ إيجابيّ؛ فعمدوا إلى نظم العلوم والمعارف في منظومات علميّة كي يسهُل حفظُها وفهمُها لدى المتعلّمين. ومن الوسائل أيضًا، استخدام الألعاب اللغويّة التواصليّة، بوصفها وسيلة جديدة، أفادت منها برامج تعليم اللّغات والخبرات التربويّة، وكانت نتيجتها إيجابيّة في تعليم مهارات اللّغة. إذ يتسنّى من خلالها استغلال الطاقة الذهنيّة والحركيّة للّاعب- (المتعلّم المبتدئ خاصة)- في آنٍ واحد، وكذلك إثارة الدوافع الداخليّة الذاتيّة لديه، ممّا يُحفّزه على السرعة والخفّة والانتباه وتفتّح الذهن، وعلى الاستخدام اللّغويّ للأغراض الاتّصاليّة[10]. ناهيك عما تمتاز به العربيّة عن سواها من اللّغات بثرائها بالأصوات وبتنوّع الإيقاعات، وبتعدّد الظواهر الصوتيّة فيها، كالإدغام، والإبدال، والإعلال، والقطع والوصل، وسواها. لذا ينبغي على معلّمي العربيّة أن يولوا علم الأصوات عنايةً خاصة، لما له من أهمّيّة في تعليم العربيّة وتذليلها لمتعلّميها، إذ أنّه لا يُمكن الأخذ في دراسة لغةٍ أو لهجةٍ ما دراسةً علميّةً ما لم تكن مبنيّة على وصف أصواتها، وأنظمتها الصوتيّة، وكذلك وحداتها المكوّنة للكلمات (الألفون، الفونيم، المورفيم، المقطع)، ومن ثمّ (التركيب، والدلالة)، فالدراسة الصوتيّة جزء أصيل من دراسة المعنى، وكذلك الصور الصوتيّة: (النبر، التنغيم،...). (السعران، د: ت، 123-129)

(2)

ويمكنُ تحديث تعليم العربيّة في المدارس والجامعات وفق منظورٍ لسانيٍّ وظيفيٍّ وتطوير أدائها، والارتقاء بأداء معلّميها وتأهيلهم معرفيًّا- بتزويدهم بمفاهيم وآليّاتٍ مستقاة من حقول معرفيّة متنوّعة، منها: علم التربية وأصول التدريس Pedagogy[11]، وعلم أو فنّ تعليم اللّغات Didactic[12]، واللّسانيّات التطبيقيّة والحاسوبيّة، وعلم النفس المعرفيّ، وعلم الاجتماع التربويّ، فضلًا عن علوم الآلة: النحو، والصرف، وعلما العروض والقافية، وعلوم البلاغة، وسوى ذلك- وكذلك تأهيلهم على المستوى الإجرائيّ، لا سيّما وأنّنا في عصر الثورة الرقميّة والحوسبة الإلكترونيّة والتكنولوجيا المتطوّرة؛ من خلال استثمار اللّسانيّات الحديثة في حوسبة مُعجم اللّغة العربيّة، والتقعيد لنحوٍ جديد، وتيسير القديم وفق الملَكة اللغويّة لمتكلّم العربيّة الحاليّة. (صديقي، 2011م، 65) وثمّة مشاريع عربيّة جادّة لها بصماتٌ جليلةٌ وجُهودٌ مضنية، هدفت من خلالها إلى تحديث وسائل العربيّة في تعليم مهاراتها اللّغويّة، وفي إعادة بلورة علوم الآلة المشار إليها آنفًا، والنظر في جهود كل من: النحويّون واللّغويّون والبلاغيّون والمعجميّون والعروضيّون من القدماء والمحدثين، وفي مراجعة طرائقهم وآليّاتهم في تدريس تلك العلوم، والتدقيق في

أساليبهم في صناعة مناهجها على المستويين: المعرفي والإجرائيّ، في ضوء علوم اللّسانيّات الحديثة وتقنيّات التكنولوجيا المتجدّدة، بما يُحقّق لها إمكانيّة مواكبة علوم الآخر ومعارفه وآليّاته الإجرائيّة، وبالتالي إثبات حضور (الذات) وفاعليّتها في امتلاكها زمام نفسها، وفي صناعة القرار، ومن ثمّ تحديدها مصيرها ومصير الأجيال اللّاحقة على المدى البعيد لا القريب المنظور. وتتأتّى أهمية تحديث وسائلها وتجديد آليّاتها التعليميّة، من الغاية والمقصديّة التي يُسعى إليها؛ بـ"الخروج بمكوّن الدرس اللّغويّ من الطرائق التقليديّة التي تتوخّى الشحن [التلقين]؛ دون ربط المتعلّم بالسياق التداولي الذي يُمكن أن يستثمر فيه قاعدة نحويّة اكتسبها، وتبيّن الطبيعة الجماليّة للنحو العربيّ، وفكّه عن العُقد والصعوبة التي يسمُها به البعض عن جهل وعجز أو بنيّة مُبيّتة تستهدف النيل من اللّغة العربيّة ككل؛ بالقول بصعوبتها بوسمها بالمعياريّة تارة، أو بالدعوة إلى حذف الإعراب، أو بإطلاق العنان للعاميّات في وسائل الإعلام (في دبلجة المسلسلات الأجنبيّة بالدّارجة، بدعوى تقريبها من المواطن)". (صديقي، 2011م، 64) ومن تلك الجهود ما يأتي:

(1) تمّام حسّان في اللسانيّات الوصفيّة: وقد سعى إلى تجديد النحو وإعادة بلورته، من خلال تطبيق مفاهيم اللّسانيات الغربيّة على اللّغة العربيّة، انطلاقًا من رفض النحو التقليدي ووسمه بالمعياريّة، ورفض نظريّة العامل بالأساس. لذا عمد إلى تقسيم الكلام إلى ثمانية أقسام؛ مُراعيًا في ذلك جانبي المبنى والمعنى، بخلاف التقسيم التقليدي للكلام إلى ثلاثة أقسام، مُقتصرًا على مراعاة جانب المبنى دون جانب المعنى[13]. ويُؤخذ على مُتبنّي هذه اللسانيّات في كونهم يتعاملون مع التراث النحوي تعاملًا قسريًّا وتطويعيًّا من جهة، وازدرائهم للمناهج الأخرى من جهة أخرى؛ إذ يرون أنّ منهجهم أكثر موضوعيّة، وما سواه متاهة. فضلًا عن أنّ هذه التصوّرات لها خلفيّات معرفيّة؛ غايتها الانتصار لمنهجهم الشكلي الذي يقف عند حدود شكل الكلمات والجمل دون الانفتاح على القرائن المعنويّة- باستثناء جهود (حسّان) في استجلائه القرائن اللفظيّة والمعنويّة في (اللّغة العربيّة معناها ومبناها)- التي تُعين على تفسير الخطاب، كنظريّة العامل التي يرفضونها رفضًا تامًا. (صديقي، 2011م، 71-72)

(2) عبد القادر الفاسي الفهري في اللسانيّات التوليديّة: يعودُ الفضل في تأسيس هذه اللسانيات وبلورتها إلى الباحث الأمريكي نعوم تشومسكي، وتحديدًا في مؤلفه الصادر (1957م) (البنى التركيبية)؛ سعيًا في تجاوز مفاهيم البنيويّة الفرنسيّة (ورائدها سوسير)، وكذلك تجاوز سلوكيّة (سكنر). إذ تكمن وجهة نظرها؛ في أنّ ثمة نحوًا كُليًّا مشتركًا يتحكّم في نسق اللّغات الطبيعيّة، ويُفسّر مختلف التحويلات التي يمكن أن تخضع لها. وقد "سلكت منهجًا علميًّا عقلانيًّا واقعيًّا؛ اتّسم بالتحليل والشمول والاستقراء؛ فاهتمّت بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلّمين، عوضًا عن الاهتمام بسلوكهم الفعلي؛ فمنهجهم منهج ذهني يجعل ملَكة اللغة قدرة فعّالة غريزيّة وفكريّة، وهي قدرة تخصّ الإنسان وحده". (البوّاب، 2015م، 216) ويُعدّ (الفهري) أبرز متبنّيها؛ ومن المشتغلين عليها تنظيرًا وإجراءً على اللّغة العربيّة وقضاياها. ومن أبرز المسائل التي تناولها، نظرية تشومسكي (الرابط العاملي) (1978م) التي تُعنى بالروابط والإحالات، والضمائر وأسماء الإشارة، والعامل، ممّا يتيح للمتعلّم معرفة الآليّات التي تجعل النصّ/ الخطاب مترابطًا متّسقًا. بالإضافة إلى جهوده في تأسيس نظريّة معجميّة عربيّة، تهدف إلى وضع معجم للعربيّة يُواكب تلك المصطلحات التي تتولّد بصورة مُتسارعة عن الثورة الرقميّة التكنولوجيّة في مختلف الحقول المعرفيّة. فالعربيّة لغةٌ تتّسم بكونها قابلة للتطوير، ولأن تستفيد من مستجدّات الدرس اللسانيّ الحديث من الناحيّة الديداكتيّة، ومن ناحية الإفادة من مفاهيمها لتدريس الدرس اللّغويّ نحو: (مفاهيم الرتبة، التحويلات، حوسبة المعجم، الحمل، المحمولات، الحدود، اللواحق...). (صديقي، 2011م، 74-75)

(3) نبيل علي في اللّسانيّات الحاسوبيّة: وتندرج جهوده في هذا النمط اللسانيّ الحاسوبيّ ضمن اللسانيّات التوليديّة، كما سبق التوضيح آنفًا. وقد تمّ التطرّق إلى جهوده في ذلك على المستويين: التنظيري والإجرائي في مظانٍ سابقة.

(4) أحمد المتوكّل في اللّسانيّات الوظيفيّة التداوليّة: وتمتاز هذه اللّسانيّات عن سواها، باهتمامها بالجانب التواصلي التفاعلي التداولي بين المتخاطبين. ولمّا كان الخطاب التربوي- في ما نحن بصدده- "تواصلي إنساني بامتياز؛ فالعلاقات الديداكتيكيّة والمثلّث الديداكتيكي (المتعلّم- المعلّم- المادّة) مفاهيم تدور في فلك التواصل". لذا فإنّه يمكن استثمار أفكارها لتدريس مهارات اللّغة العربيّة؛ من ذلك حديثها عن نموذج مستعمِل اللّغات الطبيعيّة (ديك 1989)، في علاقته بمجموعة من القوالب التي يشغّلها المتكلّم أو المستمع- في ما يُطلق عليه بـ(نحو القوالب)- للخطاب بناء على طبيعة هذا الخطاب (الحِجاجي، السردي، الشعري، الوصفي). بالإضافة إلى أنّها تهدف في ما يتعلّق بتدريس العربيّة

إلى تحقيق غايتين: تقريب مفاهيم النحو العربيّ وإواليّاته إلى معلّمي العربية؛ تبسيط المقاربة الوظيفيّة لظواهر لغويّة، كالعطف والاستلزام الحواري والإحالة. (صديقي، 2011م، 75 وما يليها) ويُعدّ مشروع (المُتوكّل) من المشاريع المهمّة الممتدّ من (1981-2010م) في تسعة مؤلفات؛ في معالجة قضايا العربيّة: التركيبيّة والمعجميّة والصرفيّة والدلاليّة. إذ يرى (المتوكّل) أنّ علاقة النحو العربيّ باللسانيّات الوظيفيّة الحديثة علاقة أصول وامتداد، وأنه "لا قطيعة معرفيّة تفصل بينهما خلافًا لما يُعتقد"؛ مُبيّنًا أنّه يمكن عقد حوار بين الفكر اللغوي القديم عمومًا مع اللّسانيّات الوظيفيّة والتلاقح بينهما، واستثمار مقترحات هذه اللسانيّات في تطوير التراث اللغويّ، والدرس اللّغوي الحديث معًا، في (ديداكتيك اللغة العربية) لا سيّما ما يتعلّق بظواهر اللّغة، ونحو القوالب، والاستلزام التخاطبي، والجملة البسيطة، والجملة المركّبة، والعطف، والاستفهام، وغيرها"، وفي تحديث مقرّرات العربيّة وتطوير آليّاتها، والإفادة مما تطرّقت إليه من ظواهر، كالروابط، وآليات اتّساق الخطاب وانسجامه، والتبئير، والإحالة، والسياق اللّغويّ والمقالي، ممّا سيُسهم في الارتقاء بمتعلّمي العربيّة وتأهيلهم في إنتاج الوحدات الكلاميّة، وبتعابيرهم الكتابية. بالإضافة إلى دورها في إدماجنا في عصر الرقمنة والحوسبة والمعرفة. (صديقي، 2011م، 75 - 83 وما يليهما)

وممّن عُنوا بخدمة العربيّة وتحديث آليّاتها وعلومها ومناهجها أيضًا، أحمد مختار عمر ومنذر عيّاشي في علم الدلالة، ومحمد حماسة عبد اللّطيف في النحو الدلالي، ومحمّد عبد المطّلب وحمّادي صمّود وسعد مصلوح ومحمد العُمري وسواهم في اللّسانيّات البلاغيّة، وإبراهيم أنيس وشكري عيّاد في موسيقى الشعر، وجابر عصفور ومحمّد مفتاح في قراءة التراث البلاغي والنقدي وفق نظريّتي الأنساق وتحليل الخطاب، ومحاولة الأخير وضع نظريّة الشعر في كتابه الأخير ذي الأجزاء الثلاثة، ومحمد عابد الجابري في تحليل بنية تفكير العقل العربي، وفؤاد زكريّا وزكي محمود وطه عبد الرحمن في قراءة الفكر الفلسفي، وإدوارد سعيد وعبد الله إبراهيم في نقد الخطاب الكولونيالي، وعبد الوهاب المسيري وسعد البازعي في نقد الخطاب العنصري، وعلي حرب ووجيه كوثراني في تفكيك الخطاب وتحليله، وسواهم.

(و) تنوّع الوسائل التعليميّة في المهارات اللّغويّة:

وتتنوّع الوسائل التعليميّة وتتطوّر بتقدّم التقنيّات التكنولوجيّة وتحديثها، ولكلِّ مهارة من المهارات اللّغويّة وسائل خاصّة بها دون سواها، ووسائل عامّة تشترك بها مع الأخرى:

1- مهارة الاستماع: الأسطوانات (الحاكي)، جهاز التسجيل، المذياع، الهواتف الذكيّة، المحطّات التلفزيونيّة، وسائل التواصل الاجتماعي، الحاسوب، الشبكة العنكبوتيّة، الأفلام والمُسلسلات.

2- مهارة التحدّث: اللوحات الوبَرية[14]، الأفلام الثابتة[15]، مختبر اللغة[16]، المُداومة على الاستماع لمختلف الوسائل التقنيّة المذكورة آنفًا في مهارة الاستماع، الاختلاط مع مُتحدّثي اللّغة المُراد تعلمّها، والتدرّج معهم في الخطاب؛ من الحوار والنقاش ثم الجدال ثمّ المُناظرة والحِجاج والتبكيت.

3- مهارة الكتابة: الإملاء لما يسمعه المُتعلّم من الوسائل التقنيّة المتنوّعة السابقة، حلّ الكلمات المتقاطعة، القراءة المستمرّة للصحف والمجلّات والقصص والروايات، الإلمام بكيفيّة تدوين كلٍّ من: رؤوس الأقلام، التقرير، بطاقات القراءة، علامات الترقيم، تصميم الموضوع، السيرة الذاتيّة، طلب التشغيل، رسالة الحوافز، التهميش، قائمة المصادر والمراجع Bibliography.

4- مهارة القراءة: استعمال البطاقات الومضيّة[17]، وبطاقات القراءة الاطلاعيّة، ومطالعة مختلف أنواع الاستمارات وجداولها، نحو: جداول مواعيد الطائرات والقطارات، أو استمارات طلب العمل أو طلب الجنسيّة أو للحصول على جواز سفر أو التأشيرة وسوى ذلك، الهاتف الخلوي ذو التطبيقات الذكيّة، وسائل التواصل الاجتماعي، الحاسوب، الشبكة العنكبوتيّة، ما تتضمّنه الذواكر الرقميّة- (SD، Flash Cards، الأقراص المرنة)- ويتوافر فيها من معارف وعلوم هائلة.

5- مهارة التواصل: ومن الوسائل الهامّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، ما يُعنى منها بتعزيز مهارة الاتصال بين المرسل (المعلّم) والمتلقّي (المتعلّم)، وبالتّالي الإجادة في الإيصال والبراعة في التوضيح والتفنّن في التوصيل من قِبل المرسِل، يُقابله سرعة الفهم والاستيعاب وحسن الاستقبال لدى المتلقي، ناهيك عمّا لها من آثارٍ إيجابيّة؛ في رفع معنويّات المُتعلّم وشحذ همّته على التعلّم والاستزادة. ومن هذه الوسائل: أجهزة العرض، نحو: (Projector ،Power point)، ومُطالعة كلٍّ من: الرسوم والصور واللوحات والمُجسّمات، أو الجداول والإطارات التوضيحيّة، أو النماذج المُخطّطة والخطاطات، لا سيّما في تلقين أصوات الحروف وكتابة الكلمات لـ(المُبتدئين)، وفي تدريس (المُتوسّطين والمُتقدّمين) علوم العربيّة الآتية: النحو والصرف والعروض والقافية، والرسم (الإملاء)، وعلوم البلاغة،

وفقه اللغة Philology، وعلم اللّغة (اللسانيّات) Linguistic، وعلم الدلالة Semantic. ومما يُعزّز مهارة الاتصال والتواصل أيضًا بين الناطقين بالعربيّة والناطقين بسواها، تفعيل مبدأ التثاقف والتبادل الثقافي بينهم؛ من خلال العمل على استعمال (العربيّة لغة ثانية) وتكريسه في أغراض وظيفيّة في بعض البلدان الإسلاميّة، وفي سواها من البلدان، وتحديدًا تلك التي تربطنا بهم علاقات متنوّعة؛ تجاريّة، سياسيّة، اقتصاديّة، كالصين والهند وبعض دول شرق آسيا: كالغرض الإنساني، كتفعيل تعلّمها لدى بعض طلّاب كليّة الطب مثلًا، كي يتسنّى لهم التعامل مع المرضى القادمين من الدول العربيّة، أو الغرض المهني النفعي، نحو: تحفيز بعض العاملين- في تلك البلدان- في بعض المجالات على تعلّمها، نحو: الدبلوماسيّون، ورجال الأعمال، ومرشدو السياحة، ومضيفو الطائرات، وعاملو المستشفيات، وخادمو الفنادق، ونادلو المقاهي والمطاعم، وسوى ذلك. وتكمن أهميّة هذه المهارة (الاتّصال والتواصل) في آثارها الإيجابيّة في تعريف القادمين من جميع بلدان العالم بها، نتيجة الاحتكاك والتواصل بها بين هؤلاء العاملين في بلدانهم والعرب الوافدين، ممّا قد يُسهم، إلى حدٍّ ما، في نشرها أو في التحفيز على تعلّمها، لا سيّما لدى المسلمين منهم، أو من يُثيره الفضول في التعرّف على الإسلام والمسلمين ومن ثمّ لغتهم وثقافتهم.

6- مهارة تعليم العربيّة للمُتحدّثين بها لغةً ثانية: وفي ما يتعلّق بتدريس العربيّة للناطقين بغيرها، فقد تمّ تحديد بعض الأهداف التي ينبغي على معلّميها مراعاتها، منها: (طعيمة، 1989م، 63 وما يليها) توافق المادّة مع الثقافة الإسلاميّة وعدم التعارض معها؛ مُراعاة الخُصوصيّات الثقافيّة للمجتمعات وظروفها؛ مُواكبة الاتّجاهات المعاصرة في طرائق التدريس؛ مُراعاة نفسيّات المتعلّمين وميولهم ورغباتهم من تعلّم العربيّة، وكذلك فوارق قدراتهم؛ مُراعاة نوع لغاتهم والعلاقة بينها وبين العربيّة؛ إلمام المعلّم بمادّته التعليميّة وبطبيعة كلّ مهارة من المهارات اللّغويّة، وأهداف كل واحدة منها على حدة.

(ز) معايير المهارات اللّغويّة:

ومن معايير المهارات اللغويّة التي وُضعت لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها للمستويات (A -B -C)[18] وفقًا للإطار المرجعيّ الأوربيّ للغات، ما حدّده أحد الباحثين في ما يأتي: (المحجري، 2015، 3)

1- معايير مهارة الاستماع: تمييز المتعلّم الأصوات العربيّة عند الاستماع، وكذلك الظواهر الصوتيّة؛ الفهم لما يستمعه؛ الإجابة عن أسئلة ما يُلقى عليه؛ إبداؤه رأيه في ما يستمعه أو نقده.

2- معايير مهارة التحدّث: تحدّث المتعلّم إلى الآخرين وتعبيره عن مواقفه إزاء ما يُحيط به؛ توظيفُه لما اكتسبه من ثروة لغويّة في التواصل: ((مفردات، تعابير مسكوكة Idiomatic نحو: (أخذه على حين غرّة)، تعابير سياقيّة: (الغزو الثقافي))؛ تأدية المُتعلّم أدوارًا مختلفة بعد دروس الاستماع والقراءة؛ الإجابة عن الأسئلة بطريقة جيّدة؛ سؤالهم بأسلوب واضح؛ سرده بعض الحكايات؛ التحدّث بأسلوبٍ حَسن وفق قواعد اللّغة؛ التحدّث بأسلوبٍ مُناسب لمُقتضى التواصل.

3- معايير مهارة القراءة: تمييزه الأصوات العربيّة أثناء القراءة، ونُطقها نُطقًا صحيحًا؛ وكذلك الظواهر الصوتيّة؛ التمكّن من اكتساب مخزونٍ مفرداتي وتراكيب مسكوكة للتواصل؛ إجادة القراءة السليمة؛ القراءة بسرعة مناسبة؛ فهم ما يقرأه؛ الإجابة عن أسئلة المقروء، إبداؤه رأيه في ما يقرأه.

4- معايير مهارة الكتابة: تمييزه الأصوات العربيّة عند الكتابة؛ وكذلك الظواهر الصوتيّة؛ إتقان الكتابة؛ الكتابة السليمة وفق قواعد اللّغة (النحو)؛ الكتابة إلى الآخرين وتعبيره عن مواقفه ممّا يُحيط به؛ الإجابة عن الأسئلة بطريقةٍ حسنة؛ خلوّ كتابته من الأخطاء الإملائيّة.

(ح) مناهج تعليم اللّغة العربيّة:

وبالنسبة لما يواجهُ واضعي مناهج العربيّة للمتكلّمين بها لغةً ثانية من تحدّياتٍ وصُعوبات، ينبغي عليهم مُراعاتها في صناعة تلك المناهج وتأليفها ما يأتي[19]:

1- ملاءمتُها للطرق الحديثة في تعليم العربيّة لغةً ثانية، ولطبيعة الإدراك الإنساني وآليّات تفكيره.

2- توافرُ وثيقة المستويات المعياريّة عند التأليف والإنشاء.

3- توافرُ قائمة المفردات الاتّصاليّة المُهمّة في تعلّم العربيّة وبلورتها حسب استعمالها.

4- توافر مصفوفة المدى والتتابع للمناهج، مع تحديد الأهداف العامّة الكليّة لها، والجزئيّة على مستوى كلِّ كتاب على حدة.

5- توافر استراتيجيّة التعلّم ووضوحها في المنهج، وكذلك إرشادات مساعدة للدّارس.

6- مُراعاة مضمونها لكلّ ما يتوافق مع خُصوصيّة العربيّة وهويّتها في كلٍّ من: البعد الثقافيّ، الثروة اللّغويّة، الثروة الفكريّة، وكذلك الوسائل المُصاحبة للنصّ، وفي تنوّع المحتوى بما يخدم المتعلّمين ويُلبّي دوافعهم، وبما يُسهم في تسريب الثقافة العربيّة وقِيمها والعادات الاجتماعيّة في تلك المناهج لدى المُتعلّمين بطريقةٍ غير مباشرة.

7- الشمول والتوازن في تقديم المهارات اللّغويّة في أداءٍ متكامل في الوحدة المدروسة.
8- التدرّج المتناسب في تقديم المحتوى على مستوى المهارات، والمفردات، والقواعد.
9- التدرّج المناسب في معالجة المشكلات اللّغويّة العربيّة، كالكتابة، وتعدّد اللهجات، والإعراب.
10- التدرّج المناسب في مُعالجة المُشكلات الصوتيّة في العربيّة، كتشابه بعض الأصوات، وتعدّد أصوات بعض الحروف من بلدٍ لآخر، وغرابة بعضها.
11- استعمال المُرفقات المُصاحبة في الدرس، نحو: الوسائل السمعيّة والبصريّة CDs؛ القصص مع مُرفقاتها CDs؛ ذكر مسارد المفردات في كل كتاب: الأسماء والأفعال والأدوات؛ كتاب المُعلّم؛ كتاب التدريبات والأنشطة؛ الموقع الإلكترونيّ التفاعلي On line مُزوّدًا بالأنشطة والتدريبات وامتحانات القياس؛ وجود الكتاب أو بعض أجزائه في صيغ مختلفة: PDF، PPT، WORD.
12- الإجادة في عمليّة الإخراج الفنّي: الصور، الألوان، التناسق، التناسب مع المحتوى، سلامة المحتوى إملائيًّا ونحويًّا.
13- توافر المقاييس الاختباريّة المُقنّنة ورقيًّا، وفي الشبكة الإلكترونيّة On line: اختبارات تحديد المستوى، اختبارات قياس التحصيل، اختبار الكفاءة اللّغويّة.

وقد خلُص (المحجريُّ) في استقصائه هذه المناهج إلى توصيات عدّة: (المحجري، 2015، 38- 40)

1- الأخذ بعين الاعتبار في صناعة مناهج العربيّة للناطقين بغيرها، تلك المعايير والمؤشّرات الدالّة التي تمّت إقرارها مرجعيّاتٍ أساسيّة في تعليم اللّغة الثانية، نحو: الإطار المرجعي الأوربيّ المشترك للغات (CEFR)[20]، والسمات الرئيسة للكفاءة اللّغويّة لدى المجلس الأمريكي لتعليم اللّغات الأجنبيّة (دليل الكفاءة اللّغويّة ACTFL) Proficiency guidelines (2012).
2- إنشاء إطارٍ مرجعيٍّ عربيٍّ يُفيد من الإطارين الأوربيّ والأمريكي، ويتّسق مع سمات العربيّة.
3- الإفادة من تلك المعايير ومؤشّراتها الدالّة- المُقترحة من لدُنه- في تأليف المناهج.
4- إعادّة النظر في المناهج المعدّة لتعليم العربيّة لغةً ثانية، بعد تحليلها ومعرفة جوانب القوّة في كلٍّ منها، وجوانب الضعف؛ في سبيل بلورتها وتقويمها وإعادة إنتاجها بشكلٍ أفضل وفق مُتطلّبات عصر الرقمنة والإنترنت وبرامج التعليم والتعلّم الحديثة.
5- ضرورة التفريق بين تعلّم اللغة وتعليم الثقافة، كما يُلحظ في غلبة النمط الثاني على المناهج السائدة في تقديم المادّة التعليميّة مُتضمّنةً نصوصًا ثقافيّة ودينيّة بصورةٍ طاغية، ومباشرة، ممّا لا يُراعي تباين خصوصيّات متعلّميها واختلاف وثقافاتهم، فضلًا عمّا تتضمّنه في طيّاتها من مفرداتٍ قديمة لم تعُد مستعملةً في الوقت الراهن.
6- مُراعاة الوزن النسبيّ للجانب العمليّ في تعليم المهارات في صناعة المناهج: الاستماع: 20%، التحدّث: 20%، القراءة: 30%، الكتابة 15%، النحو: 15%.
7- مُراعاتها حاجات المتعلّم وأغراضه الوظيفيّة من التعلّم، كما تُقرّ بذلك النظريّات التربويّة. إذ غدا ذلك مُهمًّا بالنسبة للمتعلّم، كي لا تستبدّ المناهج برغباته وأغراضه، لحساب المادّة والمضمون، ولاهتمامات المعلّم وتوجّهاته. (الناقة، 1985م، 11)
8- مُراعاة مشاركة الطلّاب عند صناعة المناهج وتأليفها؛ فإغفال ذلك يحول دون تحقيق نجاحها، كما يُقرّ (يفين، ورودیرجز، وفريند بيرج، وسواهم) في ما توصّلوا إليه بخصوص تعليم الإنكليزيّة، بينما كان النجاح متحقّقًا بعد معرفة آراء الطلّاب، فيما يتعلّق بالتوقّعات والاختلافات الثقافيّة، وبما يُبدونه من آراء عمّا يُواجهونه من صعوباتٍ ومعوّقات، ومن ثم إدلائهم مُقترحاتٍ قد تُسهم في تعزيز عمليّة الاتّصال، وبالتالي تفاعلهم مع تلك المناهج، نتيجة مُراعاتها رغباتهم واحتياجاتهم النفسيّة والانفعاليّة والعقليّة، فضلًا عن آثار ذلك في التحفيز والتشجيع على التعلّم. (سليمان، 2011م، 265)

(ط) التعريب وأهميّته:

وفي هذا المقام لا ينبغي إغفال موضوع (التعريب)، لضرورته وأهميّته، وعلى الأخصّ ما يتعلّق بتعريب العلوم في الجامعات العربيّة، والدعوة إليه وتبنّيه من جهة، ودحض تلك الدعاوى التي تقف ضدّه - من جهة أخرى- بحجّة أنّ العربيّة عاجزة عن الأخذ بأسباب الحضارة والتقدّم العلميّ، وأنّ تدريس العلوم بها في الجامعات صعب إن لم يكن مستحيلًا. وقد هدف (دعاة التعريب)[21] من ذلك إلى تكريس أمورٍ عدّة، مفادها أنّ (التعريب):

1- قضيّة قوميّة تخصّ العرب كلّهم، وأنّ الإعراض عنها تنكّرٌ للأمّة، وطعنٌ في أهمّ مقوّماتها؛ ومن استبدل لغةً بلغته خسِر قوميّته وفقد كيانه.
2- يُحفّز الذات ويدفعُها صوب التقدّم، ويُوجِد أجيالًا واعية ذات فهم عميق تطمح إلى الارتقاء بالذات إلى

مصافِّ الأمم الأخرى، بل ومنافستها والتقدّم عليها في جانبٍ معرفيٍ ما، إن امتلكت الإرادة والعزيمة، ومن ثمّ زمام المبادرة؛ كون (اللّغة) لا تنفصل عن التفكير، ومن فكّر بلغته كان أقدر من غيره على الإبداع.

3- يُفيد في تيسير العلوم، وإشاعته بين الناس، وفي دفع الباحثين إلى المشاركة في (التعريب)، وبالتالي تحقيق طموح الأمّة في الانعتاق من هيمنة الآخر واستبداده.

4- يدحضُ تلك الدعاوى التي تزعم أنّ العربيّة غير قادرة على استيعاب العلوم ومظاهر الحضارة الجديدة؛ مفنّدًا ذلك بما تمتاز به العربيّة من إمكانات ووسائل تتيح لها التطور والازدهار[22].

ولعلّ المتأمّل في واقعنا اليوم يلحظ أنّ ما تجلّى في حضارتنا آنذاك في ما مضى، بالدعوة إلى (تعريب الدواوين)- الذي سنّه عبد الملك بن مروان- قد غدا هو الأمر ذاته في دعوتنا اليوم، إلى نقيضه (تغريب المعاملات الدوليّة والمحلّيّة). ونتيجة "غياب سياسة قوميّة لغويّة، استشرت فوضى (التغريب) [لدينا نحن العرب] على كل المستويات بدءًا من تصريحات المسؤولين وخُطبهم في المحافل الإقليميّة والدوليّة، والتي تجيء في كثير من الأحيان بلغاتٍ أجنبيّة على عكس الأعراف الدبلوماسيّة السائدة، والتي يحرص من خلالها كل مسؤول على الحديث بلغة قومه، فلا نجد دبلوماسيًّا إسرائيليًّا يصرّح بغير العبريّة، ولا إيرانيًّا يتحدّث بغير الفارسيّة، وتجيء خطب الصينيّين والروس بلغاتهم الأصليّة". (درويش، 2007م، 35) وثمّة تجربتان ما زالتا ملموستين في واقعنا؛ تمّ فيهما الاعتماد على (اللّغة) لإنقاذ الهويّة المشتّتة، أو لحماية الهويّة من الامّحاء، هما التجربتان اللّتان تمّتان مع اللّغة الفرنسيّة، واللّغة العبريّة. "وإذا كانت تجربة إنعاش الفرانكفونيّة، قد وضعت أمام أعيبنا تصوّرًا لإمكانيّة [الإفادة منها في] التخطيط العلمي، وتشكيل الآليّات التنفيذيّة لإنعاش لغةٍ عريقةٍ [العربيّة]، والمحافظة على مظلّة ثقافيّة لغويّة للمنتمين إليها، والأمل المستقبلي في أن يؤدّي التخطيطُ المُحكم والتنفيذ والمتابعة إلى تحقيق الأهداف المتوخّاة، فإنّ الوقوف أمام تجربة إحياء اللّغة العبريّة في العصر الحديث أمام أمل صعب تمّ إنجازه، وجهد بشري خارق يستحقّ كل التقدير والإعجاب، ويحقّ للذين ينتمون إلى هذه اللّغة أن يصفوه بالمعجزة...". (درويش، 2007م، 35) وقد أجاد الفيلسوف الألماني هيدجر (ت 1889م) في وصف أهميّة اللّغة: "إنّ لغتي هي مسكني، هي موطني ومستقرّي، هي حدود عالمي الحميم ومعالمه وتضاريسه، ومن نوافذها ومن خلال عيونها أنظر إلى بقيّة أرجاء الكون الواسع". (درويش، 2007م، 18)

لا شكّ أنّ قوانين دورة الحضارات قد جعلت العربيّة تنكمش على ذاتها حينًا من الدهر، بفعل الأوضاع السياسيّة والاقتصاديّة، وتغيّر ميزان القوى والتمركز لحساب حضارات أمم أخرى، لكنّها ما لبثت أن استعادت قدرًا يسيرًا من ديناميّتها جرّاء اتّصالها بلغات الحضارة الحديثة في ق19م، وما أحدثته فيها آنذاك ظهورُ تلك الوسائل- الطباعة والصحافة والإذاعات المسموعة والمرئيّة، وشبكات الاتّصال- من آثارٍ إيجابيّة أسهمت في الدفع بها صوب التقدّم والازدهار. ولمّا كانت كلُّ أمّةٍ من الأمم تضمّ دولًا وولايات وأقاليم في مساحات جغرافيّة مبعثرة، وهذه بدورها تضمّ في إطارها أجناسًا وقوميّات وأقوامًا ومعتقدات وقبائل متنوّعة، كالهند والصين ودول أوربا مثلًا، فإنّه كان لا بدّ من لغةٍ مشتركةٍ تجمع هذا الشتات وتلمّه قدر الإمكان، يتسنّى من خلالها تحقيق عمليّتي الاتّصال والتواصل فيما بينهم، فما بالك بمجتمعاتٍ يكاد يغلُب عليها الجنسُ والقوميّةُ والدينُ والثقافةُ الواحدة، باستثناء ما يتخلّلُها من تباينٍ في بعض اللّهجات والأعراف والعادات والتقاليد؛ تغاير جزئي ثانويّ ليس ذا أهميّة لدى علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا (علم الإناسة). ومع ذلك فقد "اهتدت اللّغات منذ القِدم إلى فكرة (اللّغة المكتوبة) التي تُشكّل بؤرةً (تلتقي) فيها أشعّة (الهويّات) اللّغويّة الصغيرة مكوّنة منها (هويّة) لغويّة كبيرة لجميع المنتمين إليها تاركة في الوقت ذاته جانبًا من حريّة الحركة (...). هذه اللّغة المكتوبة، وما يتبعها من ثقافاتٍ وتقاليد لا تُساعد فقط على مزج الهويّات الصغيرة في (هويّة) واحدة، ولكنّها قد تعمل أيضًا على توسيع حدود الهويّة اللّغويّة، لكي تضمّ إليها أتباع لغاتٍ أخرى، [سواء] تقلّص دورُها التاريخيّ أو ضعُف، من خلال الدخول في حوارٍ أو تنافس حضاريٍّ بين اللّغات، ويشهد التاريخُ العلميُّ أنّ اللّغة العربيّة قد كسبت كثيرًا من الجولات، في مجال الحوار أو التنافس مع اللّغات الأخرى، سواء في مجال الانتشار والتوسّع، أو في جولات وقف الانحسار وصدّ الهجوم". (درويش، 2007م، 21)

- <u>الخاتمة والتوصيات</u>:

تناولت الدّراسة موضوع اللّغة والهويّة، مُوليةً اهتمامها بآليّات تحديث الوسائل التعليميّة للّغة العربيّة، مُتطرّقةً في إشكاليّتها إلى ضرورة البحث عن مُشكلات تعليم العربيّة وتعلّمها سواء لدى الناطقين بها، أم في عمليّة اكتسابها لدى المُتحدّثين بها لغةً ثانية. وقد أسفر ذلك إلى التوصُّل إلى بعض الحُلول والمُعالجات المُقترحة بعد تشخيص الدراسة للمُعضلات ومظاهر القُصور والاختلالات، وكذلك للمُعوّقات الحائلة دون

تحقيق عمليّة التحديث وسُبُل إتمامها، من خلال التطرّق إلى بعض المحاولات في تناول (النحو العربي) تحديدًا، وطرائق تطويره وتحديثه، وما يقتضيه ذلك من اختيار ما يتوافق واللّغة العربيّة وخصائص منظوماتها الشاملة، من المناهج اللّغويّة والنماذج الحاسوبيّة، وكذلك ما يتلاءم مع سمات منظوماتها الفرعيّة: الأصوات والصرف والنحو والدلالة والمعجم. ومن جهة أخرى تفنيد وجهة النظر التي تزعم صعوبة حوسبة العربيّة، وقبول فكرة بنية تحتيّة رقميّة للعربيّة دون الاعتماد على المنهج التقليدي الصرفي والنحوي والدلالي. وفي ما يتعلّق بسُبُل تحديث الوسائل التعليميّة للعربيّة، وتحديدًا نظريّة الذكاء الاصطناعي، تمّ التوصل إلى أهميّتها، وما لها من دورٍ بارزٍ في تحديث اللّغات وتطوير وسائلها، وكذلك نجاعة أساليب الموسيقى والألحان والأناشيد، في التلقين وفي تعليم المهارات، لا سيّما لدى المُبتدئين، وما لها من أثرٍ نفسي إيجابي على الطلّاب. بالإضافة إلى أهميّة تعليم العربيّة في المدارس والجامعات وفق منظورٍ لسانيٍّ وظيفيٍّ وتطوير أدائها، والارتقاء بأداء مُعلّميها وتأهيلهم معرفيًّا، بتزويدهم بمفاهيم وآليّاتٍ مُستقاة من حقولٍ معرفيّة متنوّعة، منها: علم التربية وأصول التدريس Pedagogy، وعلم أو فنّ تعليم اللّغات Didactic، واللّسانيّات التطبيقيّة والحاسوبيّة، وعلم النفس المعرفيّ، وعلم الاجتماع التربويّ، وكذلك تأهيلهم على المستوى الإجرائيّ، وذلك من خلال التطرّق إلى جهود بعض العلماء العرب في خدمة العربيّة وتحديث علومها وآليّاتها ومناهجها. ناهيك عن أهميّة تنوّع الوسائل التعليميّة في المهارات اللّغويّة الأربع، بالإضافة إلى مهارة الاتصال، ومهارة تعليم العربيّة للمُتحدّثين بها لغةً ثانية. وفي صدد هذه المهارة الأخيرة، تمّ التوصّل من خلال التجارب التعليميّة إلى أهميّة مُراعاة المُعلّمين معايير المهارات اللّغوية- في تدريسهم هؤلاء النّاطقين بغير العربيّة- التي وُضعت للمستويات (A -B -C) وفقًا للإطار المرجعيّ الأوربيّ للّغات، وكذلك ما ينبغي عليهم مُراعاته، وتحديدًا على واضعي المناهج التعليميّة الخاصّة بهؤلاء المُتحدّثين بالعربيّة لغةً ثانية. وخلُصت الدراسة إلى ضرورة (التعريب) وأهميّته، لا سيّما للعلوم والمعارف في الجامعات العربيّة، والدعوة إليه وتبنّيه من جهة، ودحض تلك الدعاوى التي تقف ضدّه - من جهةٍ أخرى- بحجّة أنّ العربيّة عاجزة عن الأخذ بأسباب الحضارة والتقدّم العلميّ.

- **المصادر والمراجع:**

1- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711 هـ)، معجم لسان العرب، تحق: ياسر أبو شادي ومجدي السيد، د. ط، القاهرة، المكتبة التوفيقية.

2- البوّاب، يوسف، (2015م)، *مدخل إلى اللّسانيّات الحديثة*، (ط 3)، صنعاء، مركز المجد.

3- الخولي، محمد علي، (2000م)، *أساليب تدريس اللّغة العربيّة*، ط2، الأردن، دار الفلاح.

4- درويش، أحمد، إنقاذ اللّغة.. إنقاذ الهويّة، (2007م)، (ط 2)، القاهرة، نهضة مصر.

5- الدهشان، جمال، (10- 15 فبراير 2020م)، *اللّغة العربيّة والذكاء الاصطناعي*، ندوة علميّة أقيمت في كليّة الآداب، جمهوريّة مصر، جامعة المنوفيّة، لم يُذكر مصدر النشر.

6- السعران، محمود، *علم اللّغة: مقدّمة للقارئ العربي*، د. ط، القاهرة، دار النهضة العربي، نسخة pdf.

7- سليمان، إبراهيم، اللّغة العربيّة لأغراض وظيفيّة: تعليم العربيّة للمرشدين السياحيّين، (يونيو 2011م)، مجلّة الإسلام في آسيا، الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا،(ع 2).

8- الشرقاوي، رضوى إبراهيم، مقرّر مادّة تكنولوجيا التعليم، Net.

9- صديقي، عبد الوهاب، (ديسمبر 2011م)، اللّسانيّات وتدريس اللّغة العربيّة من منظور لساني وظيفي حديث، *مجلة الدراسات اللّغوية والأدبيّة*، (ع2)، دون تفاصيل أخرى.

10- طعيمة، رشدي، (1989م)، *تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، الرباط، منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتربية والفنون- إيسكو.

11- علي، نبيل، (1994م)، العرب وعصر المعلومات، *عالم المعرفة*، (ع 184)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون.

12- علي، نبيل، (2001م)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، *سلسة عالم المعرفة*، (ع 276)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون.

13- المحجري، محمّد، (7، 8 يونيو 2013م)، *مناهج اللّغة العربيّة للناطقين بها لغة ثانية: دراسة تحليلية وفقًا لمعايير الجودة*، بحث مقدّم للمؤتمر السنوي السابع لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانيّة، مدينة ليل Lill- فرنسا.

14- المحجري، محمد، (25، 26- يوليو2015م)، *معايير المهارات اللّغويّة للناطقين بغيرها وفقًا للإطار المرجعي الأوربي للغات*؛ نُشر في Net؛ قُدّمت للمؤتمر الثامن لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانيّة، مدينة لِيْل Lill الفرنسيّة.

15- محمّد، محمّد سليم، أساليب تدريس اللّغة العربيّة: التربية الصوتيّة وتقييم اليد، Net.
16- مطلوب، أحمد، دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات، بحث مُقدّم إلى ندوة التعريب في طرابلس-ليبيا؛ نُوقش في (12/28/ 1975م)، طُبع عن دار البحوث العلميّة، (1975م)، (ط1)، الكويت.
17- الناقة، محمود، برامج تعليم العربيّة للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، دون تفاصيل، **Net**.
18- النور، أحمد بابكر، (ديسمبر 2013م)، مشكلات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أفريقيا، *مجلة قراءات*، (ع18)، لم تُذكر تفاصيل أخرى، Net.
19- هنيء محلية الصحة، تعليم اللّغة العربيّة بالألعاب والقصص والأناشيد، Net.
20- www.academia.edu/recourse/work.

---

(1) ذكر (أبو عبيد) الوَصْمُ: العيبُ يكون في الإنسان وفي كل شيء. والوَصْمُ: العيب والعار، يُقال: ما في فلانٍ وَصمْة، أي عيبٌ؛ قال الشاعر: (فإنْ تكُ جَرْمٌ ذاتَ وَصْمٍ، فإنما *** دَلَفْنا إلى جَرْمٍ بأَلأَمَ مِن جَرْمِ). وبيّن (الفرّاء) أن: الوَصْم العيب. وقَناةٌ فيها وَصْمٌ: أي صَدع في أُنبوبها. يُنظر، ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت 711 هـ)، معجم لسان العرب، تحق: ياسر أبو شادي ومجدي السيد، د. ط، القاهرة، المكتبة التوفيقية، مادة (وصم).

(2) وقد سعى أحد الباحثين إلى رصد ذلك في بحث ميداني استبياني على (50) طالبًا من (25) دولة أفريقيّة؛ من عدّة جوانب: اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة ودينيّة، وكذلك في أساليب تعليمها ووسائلها الغالب عليهما الطابع التقليدي، وفي إعداد المناهج والمقرّرات الدراسيّة في المهارات المختلفة، بالإضافة إلى الكادر التعليمي سواء المحلّي وما يعانيه المعلّمون من ضعف وحاجة ماسّة لتأهيلهم؛ نظرًا لعدم تخصّصهم في العربيّة تحديدًا، أم من الوافدين من بلدان عربيّة أو غير عربيّة؛ مؤكّدًا على ضرورة العمل على تطوير مستويات أداء المعلّمين؛ للنهوض بالعربيّة ونشرها قدر الإمكان، وفي إعداد الخُطط، فضلاً عن الاحتياج إلى توفير الدعم المالي والفني، وتمويل برامج الإعداد والتدريب في هذه البلدان. يُنظر، النور، أحمد بابكر، (ديسمبر 2013م)، مشكلات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في أفريقيا، *مجلة قراءات*، (ع18)، لم تُذكر تفاصيل أخرى، Net.

(3) إذ غدا الأمر مُلحًّا في وجوب تعلّم العربيّة ذاتيًّا، لعوامل عدّة، منها: تلافي أوجه القصور عن تعلّمها تلقينًا؛ تلبية مطالب تجديد المعرفة اللّغويّة وتجدّدها باستمرار الحياة وديمومتها؛ أهميّة إدراك ذلك لأبناء الجاليات في بلدان المهجر. لكن ما ينبغي التنويه عليه هاهنا، أن يواكب ذلك جهودٌ بحثيّة مستفيضة في مجال علم اللّغة النفسي، وإعداد المناهج، وتقويم أداء الطلاب، وتصميم البرمجيّات التعليميّة. ينظر: علي، نبيل، المرجع السابق، ص269 وما يليها.

(4) يعدّ (نبيل علي) أحد الروّاد في حوسبة العربية تنظيمًا وتطبيقًا وتعليمًا. إذ صمّم أوّل محرك بحثي للعربيّة على أساس صرفي، وأول قاعدة بيانات معجميّة للعربيّة، وأوّل برنامج للقرآن الكريم، وأوّل قاعدة معارف للشعر العربي. فضلًا عن تطويره العديد من المعالجات الآليّة الأخرى للعربيّة، وصمّم نموذج المعمل المتقدّم لتعليم العربيّة وتعلّمها، وسوى ذلك، بالإضافة إلى كونه أوّل من ألّف في اللّغة العربيّة والحاسوب 1988م. ينظر، الدهشان، جمال، ص10.

(5) ويتمّ ذلك في جانبين: <u>الأوّل: تحليلي</u>: تمييز آلي للكتابة العربيّة المنسوخة والمطبوعة واليدويّة؛ <u>الثاني: تركيبي</u>: توليد أشكال الحروف العربيّة آليًّا وفقًا لأنماط الكتابة المختلفة. الدهشان، جمال، مرجع سابق، ص6.

(6) ويتمّ في جانبين: <u>الأوّل: تحليلي</u>: محلّل صرفي آلي متعدّد الأطوار قادر على تحليل الكلمة العربيّة على اختلاف أنواعها، وتشكيلها إلى عناصرها الاشتقاقيّة والتصريفيّة والإعرابيّة؛ <u>الثاني: تركيبي</u>: مركّب صرفي آلي قادر على تكوين الكلمات العربيّة من الجذور والصيغ الصرفيّة أو المعطيات الصرف- نحويّة: (الإفراد، التثنية، الجمع، المتكلّم، المخاطب، الغائب، المذكّر، المؤنث، وسوى ذلك). الدهشان، جمال، المرجع السابق، ص6.

(7) وفي هذا الصدد يُبيّن (نبيل علي) أنّ معجمنا العربي يتطلّب إدخال بعض التعديلات اللّازمة على تنظيمه العام، ومحتوى البيانات التي تُوصف من خلالها مدخلاته. وعلى الرغم من أنه قد أولي عناية بالغةً بالخاصيّة الاشتقاقيّة- كما يرى- فإنّه بالمقابل قد أغفل مطالب الفروع اللغويّة الأخرى لا سيّما في مجال النحو التركيبي. ونظرًا لما يُمثّله المعجم العربي من بنية معقّدة نتيجة اعتماده على الجذور، فإنّ الأساليب اليدويّة التقليديّة- حدّ رأيه- تعجز عن تناول مثل هذه البنية متعدّدة المستويات. إذ يتضمن شبكة كثيفة من علاقات الاشتقاق الأكبر والأصغر، والترابطات بين معاني الكلمات والمترادفات والأضداد وسوى ذلك. لذا يرى صعوبة تناول هذه البنية المعقّدة دون اللجوء إلى الأساليب الحديثة في بناء قواعد البيانات المعجميّة. *الثقافة العربيّة وعصر المعلومات*، مرجع سابق، ص288.

(8) منها ما يتعلّق بمعالجة النصوص العربيّة؛ بتوظيف الأساليب الحديثة لعلم الدلالة، باستخدام الأُطر والسيناريوهات التي تعتمد على الافتراضات المُسبّقة والمُتوقّعة؛ ومنها ما يتعلّق بالمفاهيم المستخدمة في تأليف النصوص وتوليدها.

(9) يُنظر، الدهشان، جمال، المرجع السابق، ص4.

(10) لمزيد من الإيضاح، يُنظر: الصحة، هنيء محلية، *تعليم اللّغة العربيّة بالألعاب والقصص والأناشيد*. www.academia.edu/recourse/work. وقد أدرجها أحد الباحثين ضمن أساليب تدريس العربيّة، وإن اتّسمت دراسته بالاستطراد والتنظير لما لا علاقة له بتعليم العربيّة، كالانشغال بالخطاب الديني وموقف العلماء من الموسيقى والغناء وآلاته. ينظر: محمد، محمد سليم، *أساليب تدريس اللّغة العربيّة: التربية الصوتيّة وتقييم اليد*، Net، الفصل الأوّل.

(11) تعرف البيداغوجيا Pedagogy بأنها: ما يعمدُ إليه المعلّم من تقنيات وإجراءات في ممارسته عمليّة التدريس، لتذليل ما يُواجه المتعلّمين من صعوباتٍ ومعوّقات. أما الديداكتيك Didactic فهو علمٌ مساعدٌ للبيداغوجيا؛ يُعنى فيه المعلّم بآليّة تدريس مادّةٍ بعينها؛ كديداكتيك مادّة اللّغة العربيّة أو الرّياضيّات أو نحوهما، فضلًا عن اختصاص هذا العلم بإنجاز مهمّات تربويّة عامّة، كالانشغال بكيفيّة جعل المتعلّم يُحصّل مفهومًا أو عمليّةً أو تقنيّةً ما. وبعبارة موجزة: تُعنى البيداغوجيا بطريقة تدريس الموادّ الدراسيّة، بينما الديداكتيك يُعنى بطريقة تدريس مادّةٍ بعينها. ينظر: صديقي، عبد الوهاب، (ديسمبر 2011م)، اللّسانيّات وتدريس اللّغة العربيّة من منظور لساني وظيفي حديث، *مجلة الدراسات اللّغوية والأدبيّة*، (ع2)، دون تفاصيل أخرى، ص65.

(**12**) ولذلك يُمكن تحديد العلاقة بين كل من اللسانيّ والبيداغوجي، في كونهما يشتركان في الاشتغال على اللّغة، لكنّهما يختلفان في أنّ الأوّل يُعنى باللّغات الطبيعيّة لمعرفة نسقها الصوتي والتركيبي والدلالي والمُعجمي، بينما يُعنى الآخر بالبحث عن الوسائل الكفيلة بتيسير الصعوبات في تدريس مادّةٍ أو لغة ما. أي أنّهما يلتقيان في الآتي: حقل اللسانيّات التطبيقيّة linguistics applicative؛ البحث في وسائل تدريس اللّغات ومناهجها؛ تقديم الإطار النظري والإجرائيّ لتدريس اللّغات بطريقة حسنة؛ تقديم معلومات نظريّة عن مختلف المدارس اللسانيّة؛ تقديم مناهج، وطرق نقل ديداكتيكي أجود للمعرفة الأكاديميّة إلى معرفة مدرسيّة. ينظر: صديقي، عبد الوهاب، المرجع السابق، ص65، 66.

(**13**) ويتجلّى ذلك في بعض مؤلفاته، نحو: (1994م)، *اللّغة العربيّة معناها ومبناها*، د. ط، الدار البيضاء، دار الثقافة؛ (2000م)، *اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة*، ط4، القاهرة، عالم الكتب؛ (1998م)، *النصّ والخطاب والإجراء*، ط1، القاهرة، عالم الكتب؛ (2000م)، *الأصول: دراسة ابستمولوجية للفكر اللّغويّ عند العرب: النحو- فقه اللغة- البلاغة*، د. ط، القاهرة، عالم الكتب.

(**14**) وهي عبارة عن أرضيّة من القماش الوبَري المُثبّت على إطارات خشبيّة؛ يُعلّق عليها بطاقات ورقيّة أو بلاستيكيّة تضمّ كلمات مكتوبة أو مجموعة صور ورسومات؛ تُستعمل لتدريب الطلّاب على النطق والكلام؛ تعمل على إثارة الانتباه لدى المتعلّمين، وإضفاء عليهم شعورًا بالمُتعة والحيويّة في عمليّة لصق البطاقات وتبديلها على اللوحات، وكذلك في إعادة ترتيبها. ينظر: الشرقاوي، رضوى إبراهيم، مقرّر مادّة تكنولوجيا التعليم، Net، في صيغة PPTX.

(**15**) أو الأشرطة المصوّرة؛ تُستعمل في عرض مُنظّم لسلسلة من الإطارات أو الصور التي تُعين الطلّاب على التعبير عن التتابع الزمني للقصّة، بالإضافة إلى استعمالها كمُثيرات لبعض العبارات والجمل.

(**16**) ويُعنى بتدريب الطلاب على ممارسة ما تلقّوه في دروسهم من مفردات وجمل وعبارات ومسكوكات لغويّة Idiomatic، وأداء بعض التدريبات السمعيّة الشفويّة التي تتطلّب التكرار المُستمر كي تعلق بالذهن وتترسّخ فيه.

(**17**) وهي وسيلة بصرية تُستعمل في تعليم القراءة للمبتدئين، ولتحسين سرعتهم في القراءة. وتتّسم بكونها ذات أحجام وألوان مختلفة؛ تُكتب في أحد وجهيها أو كلاهما كلماتٌ أو جمل أو عبارة ما. الخولي، محمد علي، (2000م)، *أساليب تدريس اللّغة العربيّة*، ط2، الأردن، دار الفلاح، ص173.

(**18**) ويُراد بالمستوى (**A**): تعلّم أساسيات اللّغة واكتساب المهارات الأساسيّة، وبالمستوى (**B**): توظيف ما يتم تعلّمه في المستوى السابق (**A**) وتوظيفه اتصاليًّا بأسلوبٍ جيد، وبالمستوى (**C**): إتقان ما تمّ تعلّمه، وأن يتّسم أداؤه بالكفاءة والسرعة المناسبة. ينظر: المحجري، محمد، (25، 26- يوليو2015م)، *معايير المهارات اللّغويّة للناطقين بغيرها وفقًا للإطار المرجعي الأوربي للغات*، دراسة منشورة في Net؛ قُدّمت للمؤتمر الثامن لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانيّة، مدينة لِيْل Lill الفرنسيّة، ص2.

(**19**) أفدت في ذلك من: المحجري، محمّد، (7، 8 يونيو 2013م)، *مناهج اللّغة العربيّة للناطقين بها لغة ثانية: دراسة تحليلية وفقًا لمعايير الجودة*، بحث مقدّم للمؤتمر السنوي السابع لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانيّة، مدينة ليل Lill- فرنسا، ص3 وما يليها. www.academia.edu/recourse/work.

(**20**) وهي اختصار لـ: Common European Framework of Reference for language.

(**21**) ومن ذلك ما أثاره (أحمد مطلوب)، وقُدّم إلى ندوة التعريب في طرابلس- ليبيا، ونُوقش في (12/28/ 1975م)؛ نُشر بعنوان: *دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات*، (1975م)، (ط1)، الكويت، دار البحوث العلميّة.

(**22**) ومن وسائل نموّ اللّغة التي تساعد على تدريس العلوم باللّغة العربيّة: المجاز، والاشتقاق، والاقتراض، والنحت، والارتجال، والتوليد، ومن ثمّ القياس الذي يُعين على هذه الوسائل وُييسّرها. المرجع السابق، ص69- 89.