استثمار اللّغة الأم في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها

أ. هبة خياري

توطئة:

لابدّ من الاعتراف بداية أنّ تعلّم اللّغة العربية اليوم لم يعد لأجل حضارتها العلمية والفكرية كما كان بالأمس، إنّه تعليم موجّه بحاجات المتعلّمين الخاصّة، الاقتصادية والسياسية والسياحية والأدبية والدينية. لأجل ذلك، هو تعليم مؤسّس على الأهداف، ومحدود النّتائج في إطار هذه الأهداف التي لا يتّفق بشأنها المعلّم والمتعلّم في أحايين كثيرة.

ينطبق هذا الكلام على المتعلّم اللّغوي بشكل عام، وهو لا يمثّل النّموذج المستهدف من خلال هذه الورقة البحثية. إذ المسعى المرجوّ بلوغه بهذا المقام، هو وضع تصوّر أوّلي يقوم على حاجات متعلّم خاص، وهو المسلم غير العربي الذي يتوجّه برغبة وقناعة إلى تعلّم اللّغة العربية، لا لجعلها لغة ثانية تعينه على تحقيق التّواصل أو حتّى التّعبير على مستويات معيّنة، وإنّما باعتبارها وسيلة لولوج مستوى خاص جدًا من مستويات الكلام العربي، وهو، وبشهادة المختصّين، من نحاة ومفسرين وبلاغيين، أعلى مراتب الإعجاز والبلاغة والفصاحة العربية.

من هنا، فإنّ المادّة اللّغوية المختارة لبلوغ هذا الهدف، يجب أن تخضع لمنهجية خاصّة، تقوم على ردم الفجوات القابعة بين مادّة الدّرس اللّغوي التي يألفها المتعلّم، ويؤسّس عليها لبناء معرفته باللّغة العربية، وبين مادّة النّص القرآني الذي سيتعامل معه لاحقًا، بوصفه النّموذج الأكثر تكرارًا، سماعًا وقراءة، والأكثر استهلاكًا، فهمًا وتفسيرًا وحفظًا.

١. المتعلّم بين لغتين:

حين يسعى المتعلّم إلى بناء معرفة بلغة ثانية، فهذا يعني أنّه سيقف أمام تجربتين لغويتين مختلفتين، قديمة مكتسبة، تمثّل لغته الأم، وتعكس معرفته بها وقدراته فيها، من إبداعية وحدس لغوي(١)، وجديدة تفتح آفاقًا واسعة للتعلّم، بهدف تكوين معرفة لغوية ثانية، تسمح بدورها ببناء ملكة أخرى تمكّنه من تمثّل قدرته الإبداعية، هذه القدرة التي ترتبط ".. بصيغة أساسية، بتنظيم قوانين لغوية، والجدير بالذّكر أنّ عدد قوانين هذا التنظيم محدود، ومع ذلك ينتج هذا التنظيم عددًا غير متناهٍ من الجمل"(٢)، كما يسمح للمتكلّم بفهمها، لا بل ويسمح بإنتاج وفهم جمل لم يسمعها من قبل، وكلّه انطلاقًا من عدد محدود من الأصوات التي تتّحد وفق قوانين معيّنة لتكوين عدد غير متناه من الكلمات والجمل.

يتّضح لنا في هذا المقام، أنّ المتعلّم اللّغوي في وضعية التعلّم يجتذبه نظامان لغويان، مختلفان سطحيًا، ومتّفقان في عدد من القوانين عمقيًا، قد تكون على مستوى الصوت أو التركيب أو الدلالة، وهو ما يوفّر إمكانية لاستفادة اللّغات بعضها من بعض، والذي يبدو واضحًا من خلال ممارسات المتعلّمين، إذ غالبًا ما نجد ".. الأفراد يميلون إلى نقل صيغ لغاتهم وثقافاتهم ومعانيها وتوزيعها في تلك اللّغات والثقافات إلى اللّغة والثقافة الأجنبيتين عندما يحاولون التحدّث بهذه اللّغة أو السلوك في إطارها الثقافي، كما أنّهم يفعلون نفس الشيء في محاولتهم فهم اللّغة والثقافة حين تصدران من الناطقين الأصليين باللّغة"(٣).

بناءً عليه، تحاول هذه الورقة الرّبط بين كلّ من اللّغة العربية باعتبارها اللّغة الهدف، واللّغة الأوردية(٤) باعتبارها اللّغة الأم للمتعلّمين، وذلك بالتركيز على وشائج القربى المرتسمة بشكل واضح في عدد من مستويات اللّغة، نختار منها مستوى الكلمات وما ارتبط بها من أصوات منطوقة وحروف مكتوبة وفق الخط العربي الفارسي، ومستوى الثقافة المنبنية في جزء كبير منها على ثقافة الإسلام والمسلمين التي توحّد الشعوب رغم اختلافها وتنافرها، وتجعلها جميعًا في بوتقة واحدة.

إنّها، أي اللّغة العربية، لغة مأثّرة، نقلت للغات عديدة كلمات وتعابير كثيرة، ارتبط جلّها بالدين الإسلامي، كما ارتبط بعضها الآخر

بمناحي الحياة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية في ظل العلاقات المتنوّعة التي ربطتها الحضارة العربية الإسلامية مع هذه الشعوب التي احتوتها ذات يوم.

٢. المتعلّم وواقع اللّغة العربية:

لا يخفى علينا اليوم - بوصفنا متكلّمين أصليين باللّغة العربية- هذا الفارق بين اللّغة العربية الفصيحة ولغة الخطاب العربي المتداول، إنّه خطاب متنوّع ويحمل بداخله العديد من مظاهر الاختلاف الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، فالعربية اليوم، وبتعبير بسيط، مستويات(٥)، أو ربّما عربيات، إنّها:

- عربية قديمة عرفناها من خلال التراث الفكري والأدبي والعلمي الممتدّ شرقًا وغربًا على مدى قرون.
- عربية تمثّل أرقى مستويات الفصاحة والبلاغة ولا يمكن النّسج على منوالها، هي عربية القرآن الكريم.
- عربية حديثة، هي لغة الخطاب المتداول على الصعيد الرسمي، بالتعليم والسياسة والأدب والإعلام.
- عربية الكلام اليومي المتداولة حاليًا، والمتنوعة بتنوّع اللّهجات العربية، التي تتلوّن بدورها بتلون المناطق والبلدان.

يعكس لنا هذا التنوّع مشهدًا واضحًا للتّشتت الذي سيشعر به المتعلّم من غير الناطقين، ذلك أنّ هذه المستويات المختلفة من اللّغة العربية ستضعه بموقف محرج عند انتقاله من مرحلة افتراضية إلى مرحلة واقعية، إذ ما يجتهد المتعلّم في تعلّمه لفترة من الزّمن، سيبقى مغيّبًا في نسبة كبيرة منه عن الاستعمال الواقعي، فبين عالم التمدرس وعالم الواقع بون واضح على مستوى الأداء، وهو ما يخلّف شعورًا عند هذا المتعلّم بعدم جدوى ما يأخذه من دروس.

فلو جعلنا الواقع منطَلقًا لبرامجنا بتعليم العربية، سنقول إنّ الواقع العربي واقعان، رسمي وشعبي، والشّعبي أغلب وأطغى حضورًا، فملايين من العرب اليوم تتكلّم بلهجات مختلفة، ومنهم من غلّب اللّهجة على اللّغة الرسمية أو عوّضها بلغة أجنبية. وفي ظلّ ما تشهده العربية من تراجع وتقهقر بوسط متكلّميها، سيضحي هذا النموذج للمتكلّم المستمع المثالي العربي - الذي من المفروض أن يمارس دور الحكم والتصحيح والتوجيه أمام المتعلمين من غير الناطقين من خلال توظيف حدسه اللّغوي- شبه غائب عن ساحة الآداء، وهو ما سيضع هذا المتعلّم غير الناطق بالعربية بأزمة تواصل وتعبير، وأزمة فهم قبل وبعد.

ذلك أنّ ".. الاتّصال المثمر بين الناطقين بالعربية وغير الناطقين بها هو ذلك الذي يتّخذ مادّته من مفردات حيّة يتعامل النّاس بها سواء على مستوى الحديث أو الكتابة"(٦)، من هنا، فإنّ تطوير تعليم العربية لغير الناطقين مرتبط وبقوّة بتعليم العربية عند الناطقين بها، "ولهذا فإنّ النّظر في تطوير تدريس هذه اللّغة لا ينفصل عن النظر في مشكلات تطوير اللّغة العربية عامّة. ثمّ هذا أيضًا لا ينفصل عن النّظر في كيفية استعمال النّاس للعربية في الجامعة والحياة اليومية ومدى مشاركة العاميات واللّغات الأجنبية إيّاها في مختلف المستويات والبيئات. كما لا ينفصل كل ذلك عن البحث في المحتوى اللّغوي، أي في المادّة اللّغوية التي تلقّن في المدارس للأطفال والمادّة اللّغوية التي يلتقطها المواطن من خلال وسائل الإعلام وبصفة خاصّة الإذاعة والتلفزة والسينما وغيرها"(٧). وهكذا، فإنّ النّقص المسجّل على مستوى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ما هو إلا امتداد لذلك الذي تعرفه برامج تعليم العربية لأبنائها.

فالعربية اليوم لم تعد لغة العلم والفكر، ولا لغة الغالب بمفهوم ابن خلدون، حتّى يسعى إليها المتعلّمون، إنّها لغة الإسلام، وهو ما يجعلها هدفًا لمليار مسلم حول العالم، وعلينا كدارسين ومتخصصّين أن نعتني بهذا الهدف، ونتذكر الماضي الذي جعلها تغزو العالم بوصفها لغة الدين أوّلاً، ثم لغة العلم ثانيًا، متبنّين في ذلك مبدأ النفعية لبلوغه بأقصر وقت وبأقل جهد ممكن.

ولعلّي هنا، أبدأ من الحقل الدلالي الخاص بالدين، لأوسّع آفاقه بعدها من خلال المشترك اللّفظي بين اللّغتين، العربية والأوردية، وصولاً إلى تحفيز ذهن المتعلّم من خلال استثمار الوضعيات الحقيقية لبناء وضعيات استكشافية، وكلّه بالانطلاق من عدد من الأفكار العاطفية التي تؤسّس العلاقة بين المتعلّم واللّغة العربية وتوطّدها.

٣. التحضير النفسي للمتعلّم:

يعدّ تحضير المتعلّم نفسيًا عاملاً مهمًّا وفعّالاً قبل الولوج بالعملية التعليمية، ويمكننا تحديده هنا بالمرحلتين الآتيتين:

أ. قبل الشروع في البرنامج:

- أوّل فكرة عاطفية يبنى عليها البرنامج، وتكون فاتحة الدّروس، أنّ تعلّم اللّغة العربية ضرورة في حياة المسلم، لأنّها ترتبط بأداء الصّلاة وبالقرآن الكريم، الذي فيه حياته وعبادته والتشريع الإسلامي عمومًا.
- إفهامه أنّ من يتعلّم لغة القرآن الكريم لا يتعلّم اللّغة العربية وحسب، وإنّما هو يتعلّم أرقى وأعلى وأجمل وأبلغ مستويات العربية مطلقًا.
- شرح فكرة الأجر خلال قراءة القرآن الكريم، كلّ حرف بعشرة أمثاله، واللّه يضاعف لمن يشاء.

ب. عند ممارسة فعل القراءة:

السّماح للمتعلّم بارتكاب الأخطاء بالبداية مع الاشتغال على الجانب العاطفي من خلال الأفكار الآتية:

- وضع نموذج صحيح دائمًا أمام المتعلّم، والتركيز على مهارة السماع، وذلك بجعله يستمع جيّدًا للنموذج اللّغوي المختارحتّى يدرك الفرق بين أدائه اللّغوي والنّموذج المثالي المختار، ويمكننا هنا استخدام طريقة التسجيل، بحيث يسجّل المتعلم قراءته ليسمعها لاحقًا، وهكذا سيتمكّن من استخلاص مواقع الزّلل بنفسه أثناء ممارسة المقارنة الصوتية.
- إفهام المتعلّم أنّ أداءه مقبول دائمًا، فمن أخفق له أجر، ولكن من سيجيد له أجران.
- التركيز على فكرة أنّ من يحاول تعلّم اللّغة العربية بهدف قراءة وفهم القرآن الكريم فإنّه سيؤجر بقدر تعبه ونيّته.
- إفهام المتعلّم أنّ العربية ليست لغة صعبة كما يعتقد الجميع، إذ لو كانت كذلك لما اختارها الله عزوجل لتكون لغة القرآن الكريم، الذي هو كلامه سبحانه للعالمين.

تساهم هذه الأفكار على بساطتها في التمهيد للعملية التعليمية، من خلال رفع معنويات المتعلّم بالتركيز على الجانب العاطفي المؤسّس على حبّه للقرآن الكريم وسعيه للأجر وللحصول على رضا ربّ العالمين. وهكذا فإن كان التعليم القائم على الحاجات الخاصّة، العلمية أو الأدبية أو السياسية أو الاقتصادية أو السياحية يتوفّر على دافع نفعي، فإنّ التعليم الذي ننشده هنا سيقوم على دافع نفعي وقيمي بالوقت ذاته، وهو ما يمكن اعتباره عنصر تعزيز وتحفيز بالنسبة للمتعلمين.

٤. المتعلّم ولغته الأم:

تلعب اللّغة الأم دورًا مهمًّا أثناء عملية تعلّم لغة ثانية(٨)، إذ يستثمر المتعلّم وبشكل غير مباشر خبرته اللّغوية السابقة في بناء خبرة جديدة بلغة مغايرة، وهو ما يعني توظيفه الضّمني لعدد من القوانين الكلية التي تشترك فيها اللّغات جميعًا، إذ على الرّغم ممّا يظهر من اختلافات على صعيد الصوت والكلمة والتركيب، فإنّ البنية العميقة للّغات تخفي اتّفاقًا أكبر.

يحاول هذا التّصور استثمار مشهد من مشاهد الاتّفاق أو التّشابه بين لغتين مختلفتين، حُدّدتا سابقًا باللّغة العربية باعتبارها اللّغة الهدف، واللّغة الأوردية بوصفها لغة المتعلّم الأصلية، ويتلخّص هذا المشهد مبدئيًا في المستوى المعجمي، الذي تعكسه قائمة من الكلمات المشتركة بين اللّغتين، حيث تأثّرت اللّغة الأوردية كما تأثّر غيرها من اللغات؛ كالفارسية والتركية واللغات الإفريقية...، باللّغة العربية زمن الحكم الإسلامي في شبه القارة الهندوباكستانية، وكان من نتائج هذا التأثر، أو بالأحرى الاحتكاك اللّغوي، أن انتقلت مجموعة من الخبرات اللّغوية العربية إلى اللّغة الأوردية في إطار ما يعرف بقوانين الصّراع اللغوي، التي تجعل التأثير من نصيب اللّغة الأرقى حضاريًا أو الأكثر عدديًا.

ولن نناقش هنا مسألة العربية وما فضّلها الله به عن غيرها من لغات العالم، ولا ماحققته من مكانة تاريخية وعلمية وحضارية، لأنّ الأمر اليوم، وببساطة، لم يعد يحتمل الأناشيد والوقوف على الأطلال، إنّ الصّراع اليوم صراع بقاء، وعلينا أن ننطلق من عنصر البقاء

الأبدي الذي زرعه الله القدير بجيناتها، وحسبي القول هنا، إنّ العربية بلغت ما بلغته في كنف القرآن الكريم، وعندما ترك أهلها القرآن، وسعوا لتعويضه بغيره من أهداف، سيرًا على منوال الآخر، تقليدًا تارة، وتشكيكًا تارة، وتهديمًا تارة أخرى، كانت النتيجة أن تراجعت اللّغة، وما تراجعها إلاّ علامة على تراجع الأمّة بأكملها.

٥. معايير اختيار الكلمات:

إنّ المتتبّع للمتكلّم الأوردي، سيلحظ الحجم المعتبر للكلمات العربية التي يستعملها، وهي في عمومها تنتمي لقائمتين أساسيتين، تستند المجموعة الأولى منهما في تشكيلها على معيار الحقل الدلالي، في حين يتمّ تشكيل المجموعة الثانية دون اتّخاذ أي ضوابط يستند إليها في تحديد عناصر المجموعة. ويمكننا تلخيصها فيما يأتي:

أ. المعجم الديني:

يقوم هذا المعجم على الحقل الديني، وهو يمثّل هنا حضور الثقافة الإسلامية الواضح على اللسان الأوردي، ذلك أنّ هذا المعجم لا يلخّص الكلمات ذات الدلالة الدينية وحسب، بل يجمع في صلبه عددًا معتبرًا من التعابير والجمل الجاهزة، والتي تعوّد المتكلّم الأوردي على توظيفها في حياته اليومية بمواقف معيّنة، كالصلاة والتحية والذكر والاستغفار، إنّها مواقف حيّة تتكرّر معه بشكل يومي، يعرف دلالاتها العامّة، ويعرف جيّدًا المقامات أو السياقات التي سيوظفها بها، وهو ما سيعزّز ويحفّز "..استثمار كفايته اللّغوية ومعرفته بمهاراتها وطرائق استعمالها لتحقيق أهدافه العلمية النفعية، محققًا عناصر المناسبة بين المقام والمقال "(٩).

فبالنسبة للكلمات، يمكننا التمثيل لها بالمجموعة الآتية: ﴿أذان، وضوء، كتاب، صلاة، زكاة، شهادة، تشهد، طهارة، صدقة، عبادة، استغفار، سورة، آية، قرآن، حج، صوم، رمضان، عيد الفطر، عيد الأضحى، المولد النبوي، السنة الهجرية، تسبيح، تكبير، أذكار، شيطان، جنة، نار، ثواب، عقاب، حسنة، أجر، إثم، ذنب، كفر، شرك، ملائكة، رسل، أنبياء، أسماء الله الحسنى، أسماء الأنبياء، أسماء الكتب السماوية، أسماء الملائكة، الصلوات الخمس، أسماء الأشهر الهجرية،.....﴾

وأمّا العبارات الجاهزة، فنذكر منها:

- عبارات الأذان:

الله أكبر/ أشهد أن لا إله إلا الله/ أشهد أنّ محمدا رسول الله/ حيّ على الصلاة/ حيّ على الفلاح/ لا إله إلا الله

- عبارات الصلاة:

الله أكبر/ سبحان ربي العظيم/ سبحان ربي الأعلى/ عبارات التشهد

- بعض السور القصيرة الموظفة لأداء الصلاة:

سورة الفاتحة / المعوذات/ الإخلاص/ الزلزلة....

- عبارات التحية:

السلام عليكم/ وعليكم السلام/ وعليكم السلام ورحمة الله/ سلام الله عليكم/ صباح الخير/ مساء الخير/ في أمان الله..

- عبارات الأذكار:

سبحان الله والحمد لله/ لا حول ولا قوة إلا بالله/ استغفر الله/ استغفرك اللّهم وأتوب إليك/ سبحان الله وبحمده...

إنّ البداية بهذا المعجم، وجعله فاتحة البرنامج، يحقّق لنا قفزة على مستوى التعرّف الصوتي، سماعًا وكتابة، ذلك أنّ النماذج المذكورة تغطي كل الأصوات العربية. كما يتيح لنا فرصة لكسر الحاجز النفسي عند المتعلّمين، فالعربية ليست لغة بعيدة المنال، إنّ بينها وبين اللّغة الأم همزة وصل ستمكّن المتعلّم من تذليل عدد من الصعوبات النطقية والدلالية معًا، ذلك أنّ الانطلاق ممّا يعرفه المتعلّم أفضل وأنجع من الانطلاق ممّا لا يعرفه. ومن هذه المجموعة بالتحديد، سيتمكّن المعلّم من استحضار وضعيات حقيقة، يمكن للمتعلّم استثمارها لولوج وضعيات استكشافية أخرى لاحقًا. ومن بين التمارين التي يمكننا تحقيقها اعتمادًا على هذه المادّة نذكر:

- تمارين التكرار: إذ تسمح هذه المادة بتكرار كلمات وعبارات بعينها، وهو ما يساهم في الترسيخ الصوتي والتعرّف الخطي.
- تمارين السّماع الموجّه: ويكون بعرض نموذج لغوي مثالي مرّة قبل القراءة، وأخرى بعدها، ليتمكّن المتعلّم من المقارنة بين محاولته والنموذج المثالي، ووضع يده على مواطن الخطأ أو الضعف الأدائي عنده، كما تساهم هذه الطريقة في ضبط مخارج الأصوات، وتلقين طرائق التنغيم في الجمل العربية.
- تطبيق الحوار الموجّه: ويتمّ من خلال خلق وضعيات معيّنة، تمكّن المتعلّم من التنبؤ بالاستجابات المطلوبة انطلاقا من خبرته الواقعية مع مشاهد مماثلة.
- تمارين القراءة البطيئة: ويتحقّق هذا من خلال استعمال القراءة الإلكترونية الملوّنة، بحيث ينتقل اللّون أثناء القراءة من صوت لآخر، وهو ما يساهم في ترسيخ الصورة المنطوقة والمكتوبة للصوت اللغوي.
- تمارين الحوار المصوّر: ويتمّ ذلك من خلال استعمال التمثيل والصورة، بحيث يزوّد المتعلّم بمشهد معيّن، ويطلب منه الإتيان بالجمل المستخدمة فيه بالواقع.
- تمارين الخطأ المتعمّد: ويكون بخلق وضعيات معيّنة، سبق للمتعلّم التعامل معها، مع تعمّد تحريف الاستجابة المتوقعة من قبل المتعلّم، وهو ما يساهم في بناء ملكته، من خلال الانتقال من محاولة الإنتاج والفهم إلى محاولة الحكم بالصواب والخطأ.

ب. المعجم اللّغوي العام:

يبنى هذا المعجم على المشترك اللفظي القائم بين اللغتين العربية والأوردية، وينقسم في عمومه إلى قسمين:

-كلمات عربية صوتًا ومعنى، أي أنّ الأوردي ينطقها بنفس الطريقة ويوظفها لذات الدلالة العربية، ومن نماذجها:

﴿كرسي، قانون، لكن، موت، عطر، شريف، جَمْع، شك، ممكن، مبارك، عيد مبارك، مصيبة، غم، قبر، سلام، حال، بنفسجي، قريب، شمال، جنوب، طلب، معدة، خالة، خالو، والدين (والدان)، دفتر، سفر، درجة،.... ﴾

حيث توظف هذه الكلمات في بناء الجملة الأوردية، وتسند إلى الضمائر المختلفة، ويمكننا القول إنّها كلمات تعبّر عن حقول دلالية عديدة، تنبثق من صلب الحياة اليومية بكلّ مجالاتها ومتغيراتها.

- كلمات عربية خضعت لبعض التغييرات الصوتية، لكنّها تحتفظ بنفس دلالتها العربية، وقد جعلتُ هنا هذا الجدول لتلخيص عدد من هذه التغييرات الحاصلة فيها، سواء تعلّق الأمر بالناحية الصوتية، كقلب بعض الأصوات مخرجيًا، مثل نطق الضاد زايًا في (ضرب)، أو مكانيًا، كتقديم حرف وتأخير آخر في صلب الكلمة، أو حذفها نهائيًا من الكلمة، وأحيانًا تعويضها بحروف أخرى، كما هو في كلمة (معذرت) و (سماعت). وفي أحايين كثيرة، نلاحظ أنّ هذا التغيير هو عبارة عن استبدال للكلمة بمرادفها العربي، ومن نماذج ذلك، كلمة (قد) التي تعني (قامة)، وكلمة (بصارت) التي تعني (النظر)، وكلمة (أخبار) التي تعني (جريدة)، وغيرها من الأمثلة المبيّن بعضها بالجدول الآتي:

اللّغة الأوردية	اللّغة العربية	اللّغة الأوردية	اللّغة العربية
قَدْ	قامة	صُبْح	صباح
دكان	متجر	تُمنا	أتمنى- نتمنى
قيمَتْ	الثمن	منفي	طرح

زروري	ضروري	تقسيم	قسمة
زرب	ضرب	بصارَتْ	النظر
أخبار	جريدة	سَماعَتْ	السمع
ملاقات	لقاء/ زيارة	خُدا حافظ	وداعًا
نا ممكن	مستحيل	نهين	لا
مين	أنا	نيلا	أزرق
نارنجي	برتقالي	صورَتْ	صورة
شُكْرِيَهْ	شكرًا	معذرت	اعتذار
نَزْديك	قريب	مشرق	الشرق
شمال مشرقي	الشمال الشرقي	شمال مغربي	الشمال الغربي
جنوب مشرقي	الجنوب الشرقي	جنوب مغربي	الجنوب الغربي
ميرا سلام	تحياتي	صُبَحْ بَخير	صباح الخير
شام بخير	مساء الخير	شَبْ بَخير	تصبح على خير

تسمح المجموعة الثانية من الكلمات باختبار قدرة المتعلّم على ردّ الكلمات إلى أصولها العربية السليمة، وبالتالي تدريبه على التصحيح الصوتي، ولفت انتباهه إلى العلاقة الموجودة بين العربية والأوردية، إذ أنّ عددًا هائلاً من الكلمات التي يستعملها بشكل يومي، وبانحرافات معيّنة هي بالأصل كلمات عربية. ولعلّ أهمّ شيء يستفيده المتعلّم من خلال هذه المجموعة، تجاوزه للحاجز الدّلالي أثناء عملية التعلّم.

ومن جملة التمارين التي يمكن للمعلّم استثمارها بهذه المرحلة نذكر:

- تمارين التصحيح الصوتي:

وهو ما سيمكّن المتعلّم من التفريق بين الاستعمال العربي الأصلي، والاستعمال الأوردي المنحرف عنه، كما سيزوّده بجملة من القواعد الصوتية الصرفية ضمنيًا، كقضية القلب المكاني والإبدال الصوتي وغيرها.

- تمارين الترجمة: ونوظّف فيها طريقة الترجمة المباشرة، إذ نحضّر قوائم خاصة بعلاقات أو ظواهر لغوية خاصّة، والهدف منها اعتماد اللّغة الأم كقاعدة، لتسهيل التنقّل من قوالب لغوية جاهزة باللّغة الأم إلى ما يماثلها باللّغة الهدف، وهو ما سيوفّر الوقت على المتعلّم في التعرّف على هذه الظواهر والعلاقات.

- فبخصوص العلاقات الدلالية، أضرب مثالاً هنا بعلاقة التضاد من خلال النماذج اللغوية الآتية:

الكلمة الأوردية	المقابل العربي	الكلمة الأوردية	المقابل العربي
تشوتا	صغير	بَرا	كبير
مزبوط	قوي	كمزور	ضعيف
كوتاه	قصير	لَمبا/ طويل	طويل
سَخْت	صلب	نَرْم	لين
زَخيم	ضخم	كمزور	هزيل
مُكَمَّل	كامل	كَمْ	ناقص
صَاف	نظيف	مَيْلا	وسخ

إنّ توظيف الترجمة بهذه المرحلة من البرنامج لا يهدف للترجمة في حدّ ذاتها، وإنّما هو وسيلة لتجاوز بعض الاختلافات بين اللّغتين، ففي النماذج السابقة، نلاحظ حضور عدد من الكلمات العربية، وغيابها بالمقابل على مستوى الكلمة أو الصفة الضدية، وهكذا فإنّ الترجمة هنا ستساعد في رسم علاقات منطقية تساهم في عملية بناء العلاقات الدلالية، وهو ما سيوضحه المثال الآتي:

صَاف = نظيف / مَيْلا = وسخ ..... صاف ≠ ميلا / نظيف ≠ وسخ

- وأمّا العلاقات الصرفية، فلعلّ قضية التأنيث والتذكير تمثّل نموذجًا جيّدًا بهذا المقام، حيث نلاحظ أنّ الضمائر الأوردية تتجاوز هذه الظاهرة، وتستعمل كلمة واحدة تعبّر من خلالها عن المؤنث وعن المذكر:

أنتَ / أنتِ ..... تُمْ-آپ (١٠)

هو / هي ..... وُهْ

والأمر ذاته لو عدنا لأسماء الإشارة، إذ نسجّل أنّ:

هذا / هذه ..... يِهْ

ذلك/ تلك ..... وُهْ

- وبالنّسبة للعلاقات النحوية، يمكننا الاعتماد على النماذج الآتية:

اللّغة الأوردية	اللّغة العربية
أدبي رسالة	مجلة أدبية
علمي رسالة	مجلّة علمية
مزاحية رسالة	مجلة فكاهية
عربي رسالة	مجلّة عربية

إذ تبيّن لنا هذه الأمثلة، بغضّ النظر عن عربيتها الواضحة، أنّ الصّفة، يختلف موقعها في اللّغة الأوردية عنه في اللّغة العربية، إنّها، ومن خلال النماذج المختارة، تحتل موقع الصدارة فتسبق الموصوف في اللّغة الأوردية، في حين هي تابعة له باللّغة العربية.

مثل هذه الأمثلة تسمح للمتعلّم ببناء قواعد دقيقة وسريعة وواضحة، فالعربية مخالفة للأوردية في ترتيبها للصفة والموصوف، وهو ما سيساهم في تجنّبه الوقوع بهذا الخطأ مستقبلاً، وأعني بالخطأ هنا، وضع الصفة قبل موصوفها بالجملة العربية.

- وأمّا بخصوص الظواهر اللّغوية، فقد اخترت هنا التمثيل بظاهرة الإيجاز الذي هو "ضرب من الاقتصاد اللّغوي، ومعناه التعبير عن المضمون العلمّي بأقل ما يمكن من الألفاظ من دون الإخلال بالمعنى" (١١)، ومن النماذج اللغوية في ذلك أذكر:

اللّغة الأوردية	اللّغة العربية	اللّغة الأوردية	اللّغة العربية
زروري هَيْ	يجب	هماري طرف سَيْ مبارك باد	تهانينا
زروري نهين	لا يجب	معذرت تشاهتاهون	عذرا
مين تشاهتا هون	أريد	مين تيكسي تشاهتا هون	أريد تاكسي
مين نهين تشاهتا	لا أريد	مُجَيْ أَفْسُوسْ هَيْ	آسف
يه الله تعالى كا إرادَه هَيْ	إنها إرادة الله	هماري طرف سَيْ شفايابي پر مبارك باد	تهانينا بالشفاء
خوبْصورَتْ	جميل	بُهُتْ آتْشا	جيّد
مَجَيْ رغبت نهين	لا أرغب	هو سَكْتا هَيْ	ربّما
مين يقين نهين كرتا	لا أعتقد	كَبهي نهين	أبدًا

حيث تبيّن هذه الأمثلة فارقًا على مستوى الأداء، ممّا يخلّف انطباعًا عند المتعلّم بأنّ اللّغة العربية لغة مقتصدة يمكنها التعبير عن

المضمون بأقل جهد لغوي ممكن، كما تزوّده بجملة من القوالب الجاهزة، والتي تتكرّر حاجته لها يوميًا وبمناسبات لغوية كثيرة.

- تمارين الاستبدال:

وتسعى إلى تقوية قدرة المتعلّم على ممارسة الاختيار على مستوى المحور العمودي، لبناء تراكيب صحيحة من الناحية التوزيعية، إذ الهدف من هذه المرحلة التمهيدية لا يتوقف عند تعليم الكلمات والأصوات، بل يتعدّاها إلى تدريب المتعلّم على اختيار الكلمات المناسبة لوضعها في سياقاتها اللغوية والاجتماعية والموقفية والعاطفية المناسبة لها.

فإن كان الموقف المختار من قبل المعلّم هو (الصلاة)، فإنّ العملية ستتم على النحو الآتي:

المطلوب: ينقسم التطبيق هنا إلى خطوات عديدة:

- الأولى ملء الفراغات.
- الثانية تعويض الكلمات.
- الثالثة اقتراح بدائل جديدة.

النموذج المقترح على المتعلّم: يقوم المصلي لصلاة الظهر، يقرأ الإقامة، وبعدها يبدأ بالصلاة.

أوّلا- ضع الكلمات الآتية بالمكان المناسب: يقوم/ الظهر/ يقرأ/ يبدأ

..... المصلي لصلاة ..... الإقامة، وبعدها ..... بالصلاة.

ثانيًا- عوّض الكلمات بما يشبهها بالمعنى: العصر/ يقف/ يشرع/ يتلو

ثالثًا- عوّض بكلمات من عندك مع الحفاظ على المعنى.

وهنا يمكن للمتعلّم، وبحسب قدراته أن يكتشف أنّ هذه البنية اللغوية التي أمامه يمكنها أن تنتج العديد من الجمل.

يقوم	المصلي	لـ	صلاة	الظهر	يقرأ	الإقامة	و	بعدها	يبدأ	بـ	الصلاة
يقف	المسلم			العصر	يتلو			لاحقًا	يشرع	في	
يستقيم	الرجل			المغرب				من ثمة			
	الطفل			الصبح							
	أحمد			العشاء							

يساهم هذا التطبيق بتوسيع خبرة المتعلّم من خلال تزويده بعدد من الإمكانيات اللغوية التي ترافق سياقات معيّنة، وهكذا، سيدرك المتعلّم بشكل لا شعوري أنّ الكلمات تتوزّع على مجموعات، وأنّ الاستبدال يتمّ على خانات معينة، فالفعل مكان الفعل والاسم مكان الاسم، كما سينتبه إلى أنّ هناك كلمات تنتمي لقوائم مفتوحة متجدّدة، وأخرى تنتمي لقوائم مغلقة وثابتة.

الخاتمة:

تحاول هذه الورقة البحثية تسليط بعض الضوء على تعليم اللّغة العربية استنادًا إلى اللّغة الأم للمتعلّم، وذلك بالاعتماد على الجانب المشترك الموجود بين اللّغتين، والذي هو بالعادة ناتج عن تأثير اللّغة العربية بغيرها من اللّغات. وقد تمّ الاعتماد بهذا التصوّر على الجانب الديني من خلال التركيز على المادّة اللغوية التي يعرفها المتعلّم انطلاقًا من ممارسته للشعائر الإسلامية، ثم الاعتماد بمرحلة لاحقة على المشترك اللّغوي العام المرتبط بالحياة اليومية بشكلها المطلق.

يشكّل هذا التصوّر المرحلة التمهيدية لتعليم العربية لغير الناطقين المسلمين، والهدف الأساسي منها كسر الحاجز النفسي عند المتعلّم، وجعله يشعر أنّه يعرف الكثير من الأشياء باللّغة العربية، فهو يعرف أصواتها ويجيد قراءة حروفها اعتبارًا من تجربته السابقة مع خط النستعليق الفارسي الموظّف بالكتابة الأوردية، وهو يعرف عددًا هائلا من كلماتها صوتًا ودلالة، وهو يعرف أيضًا عددًا مقبولاً من

عباراتها، ويمكنه تحديد سياقات استعمالها، بل ويمكنه إكمال الناقص منها والردّ باستجابات مقبولة، وتكرار ما سمعه، وفهمه، والبناء على منواله، بل والذهاب لتدريب ملكته على الحكم بالصواب والخطأ.

الإحالات:

١- "نسمّي مقدرة متكلّم اللّغة على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث إنّها تؤلّف جملة صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللّغة، بالحدس اللّغوي الخاص بمتكلّم اللّغة".

عن ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللّغة العربية، الجملة البسيطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٩٨٦، ص٩.

٢- ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط١، ١٩٩٣، ص ٥٩.

٣- محمود اسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط١، ١٩٨٢، ص٤.

٤- اللّغة الأوردية: تشترك اللغة الأوردية مع الهندية في الأصل الهندوآرياني، إلاّ أنّها ترتبط بأسلوب خط النستعليق الفارسي الأصل، وتقرأ من اليمين إلى اليسار، بعكس الهندية التي تشبه السنسكريتية وتقرأ من اليسار إلى اليمين. تطوّرت اللغة الأوردية تأثّرًا بالفتح الإسلامي للسند عام ٧١١، من خلال الاحتكاك باللّغة العربية والفارسية والتركية، تنتشر هذه اللغة اليوم بكل من باكستان والهند وبنغلاديش ونيبال وأفغانستان ويتكلّمها مئات الملايين من البشر، وهي لغة رسمية في كل من باكستان وبعض ولايات الهند (أندرابرديش، بيهار، دلهي، جامو وكشمير، أوتربراديش).

٥- يحدّد الدكتور السعيد بدوي مستويات اللّغة العربية المعاصرة في مصر في خمسة مستويات هي:

فصحى التراث، فصحى العصر، عامية المثقفين، عامية المتنوّرين، عامية الأمّيين.

انظر: مستويات العربية المعاصرة في مصر، دار المعارف، مصر، ١٩٧٣، ص٨٩ وما بعدها.

٦- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة: تعليم العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساس، الجزء الأوّل، مرشد المعلّم، مكة المكرمة، ١٩٨٤، ص٢١.

٧- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأوّل، موفم للنشر، الجزائر، ٢٠٠٧، ص١٥٩.

٨- تحدّث اللّغويون العرب القدامى عن ظاهرة اكتساب اللّغة الأم واللّغة الثانية، سواء عند الأطفال أم الكبار، ومن بينهم الجاحظ الذي تناول تأثير اللّغة الأم في اكتساب وتعلّم اللغة الثانية، فضلا عن آراء أخرى ترتبط بالاكتساب اللغوي عمومًا عند كل من ابن خلدون وابن فارس والجرجاني.

انظر: جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلّة الجامعة الإسلامية، عدد ١٥٤.

٩- وليد العناتي: العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١، ص٣٣.

١٠- تستخدم كلمة (آپ) للدلالة على احترامك لكل من المفرد والجمع المخاطب، سواء أكان مذكرًا أو مؤنثًا.

١١- انظر: د.علي القاسمي، اللغة الخاصة و اللغة العامة ، خصائص اللغة العلمية ، مجلة اللسان العربي العدد ٥٤، ،ص٢٩.