المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

المجلة العربية للتربية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد الأربعون، العدد الثاني
ديسمبر
2021

هيئة التحرير

المدير المسؤول: أ. د. محمد ولد أعمَر

رئيس التحرير: أ. د. محمد الجمني

مدير التحرير: أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئــة العلميّــة

أ. د/ سارة إبراهيم العريني - أ. د/ محمود السيّد
أ. د/ نجوى يوسف جمال الدّين - أ. د/ عبد الجبّار توفيق
أ. د/ محمد بن فاطمة - أ. د/ أحمد أوزي

أعضاء هيئة التحريــر

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلالي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحريــر

أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفنّي

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:
تونس ص. ب. 1120
الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)
العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم - إدارة التربية .__ مج 40، ديسمبر 2021 .__ تونس: المنظمة...، 2022
مجلّة محكمة نصف سنوية. __ المجلّة العربية للتربية = 1737 - ISSN:9385
ت / 2022 /002/03

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويـات

تصديـر

أ. د. محمد ولد أعمر، المدير العام 5

تقديـم

أسرة التحرير 7

البحوث والدراسات: من أعمال مؤتمر الألكسو الأول للغة العربية "اللغة العربية والتواصل الحضاري" 22 و23 ديسمبر 2021

من أبعاد التواصل الحضاري في اللغة العربية

أ عبد اللطيف عبيد 11

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مهاريا ودوره في الحفاظ على وحدتها وسيرورتها

أ. د. سام عمار 17

اللغة العربية جسر للتواصل بين الحضارات

د. شمسية بن مداح 49

الترجمة والمثاقفة ودورهما في التواصل بين الحضارات

د. رحامنية سعيدة - وصالح قبوج 65

"الماجستير المهني هندسة اللّغات الأجنبية وتدريسها عبر التكنولوجيات الحديثة مطبقا على العربية للناطقين بغيرها: أنموذجا لمسارات التعليم الرقميّ المبتكَرة"

أ. د. طارق بوعتور 89

المعاجم الرقمية (اللغوية والثقافية) ودورها في تعزيز آليات التواصل الحضاري الثقافي بين الأجيال (قراءة استكشافية)

علي بوخلخال - د. محمد تهامي 139

استراتيجيات جديدة في تعليم اللغة العربية داخل عالم رقمي
د. ماهر الجويني 157

التعلّم الافتراضي ودعم قدرات اللغة العربية على التواصل
د. خريستينا تشوبانوفا 183

إسهامات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة في تطوير وتحسين العملية التعليمية
أ. عبداللاوي نجاة 191

تصديـــــر

إنّ احتفاءَنا باللغة العربية في مثلِ هذا اليومِ من كلّ عامٍ يُعدّ مناسبةً جميلةً تَتجَدّدُ منذُ 2012 عندما أقرّت اليونسكو بأن يكونَ الثامن عشر من ديسمبر من كلّ سنة يوما عالميا للغة العربية وذلك إقرارا بمكانتها كواحدةٍ من أبرزِ لغاتِ العالم انتشارا وتداولا بين ملايين البشرِ في أنحاء العالم وأرجائه، وهي مناسبةٌ عزيزةٌ كذلك نؤكّدُ فيها، باعتزازٍ لا يُخالطهُ تعصُّبٌ للذات، ولا يَشوبُهُ انغلاقٌ على النفس، فَضلَ اللغةِ العربية ومزاياها على الإنسانيةِ كلِّها في بناءِ المعرفةِ ومُراكمتِها ونشرِها واستخدامها، وفي تنميةِ الخيالِ والفكرِ والإحساسِ والاستكشافِ والإبداعِ، وفي ترسيخ قيمِ الجمالِ والحقِّ والحرّيةِ والسلامِ والخيرِ والتنوّعِ والتثاقُفِ، وفي مدّ جسورِ التعايشِ والتواصلِ والتحاورِ بين الشعوبِ، عبرَ الأزمنةِ والأمكنةِ.

نحن أبناءَ اللغة العربية أطفالا وشبابا وكهولا، نساء ورجالا، ما نحنُ إلاّ لغَتَنا، وما تاريخُنا سوى بعضٍ من تاريخِها. إنّها بيتُنا يجمعُنا مهما تباعدت مواقعُنا وتباينت سبُلنا وتمايزت في الأرض تجاربُنا، نشأنا مَعها وكَبُرنا، وتعلّمنا بها الوجودَ حتّى نفذنا منها إليه . فهي هُويتُنا وصيغةُ تفكيرنا وعبارتُنا عن حياتِنا وعقائدِنا وآدابِنا وعلومِنا وفُنوننا وتصوُّراتنا، وبوابتُنا إلى التواصلِ مع الآخرين.

إنّهُ من نوافلِ القولِ أن نذكّر بأنّ اللغةُ العربيةَ كانت، على مدى قرون من الزمان، لغةَ التواصل الحضاري ولغةَ الثقافةِ فبها كانت الفلسفةُ والعلومُ والفنونُ والآدابُ، وبها أبدعَ وكتبَ ابن سينا والرازي والمتنبي وابنُ جِنّي وابنُ الهيثمِ وابنُ خَلدون ومُحي الدين بنُ عربي وابنُ بطوطة وغيرهم من الأدباء والعلماء والرحّالةِ والمكتشفين الذين أسهموا في تمريرِ المعارفِ العقليةِ والمضامينِ الثقافية إلى الإنسانيةِ جمعاء، كما كانت لغةُ الاقتصادِ والتجارةِ والمعاملات المالية والإداريةِ . وأحبّها كثيرون من غيرِ أبنائها واطّلعوا على آدابها وعلومِها واكتشفوا أسرارَها وعَشِقوا بيانَها،

وعليه نرى أنّ من الواجب خدمتَها والتزامَ حمايتِها وتنميتِها، والاجتهادَ والتخطيطَ لتكثيفِ الوعيِ بتطويرها والإكثارِ من استعمالها في الأفضية العامة: في التعليم والإدارة والإعلام، وفي الإنتاج والاقتصادِ والأعمالِ، والتوسّعَ في حوسَبتِها بالإفادةِ من تكنولوجياتِ المعلوماتِ الحديثةِ لمعالجتها، ومن تطبيقاتِ الذكاءِ الاصطناعي وقواعدِ البياناتِ لتوفير المعطياتِ عن خصائصها اللسانية وعن تاريخها وجغرافيةِ تداوُلها وذلك لتحليلها وبناءِ معرفةٍ علميةٍ وموقفٍ موضوعيٍ عن حالتها الراهنةِ، واستشرافِ مستقبَلِها.

أقول إنّ للغة العربية مُمكّناتٍ عديدةً، وأمامَها فرصٌ ثمينةٌ حتّى تستعيدَ مكانتها كاملة وتبني قدرتَها تامّةً لمساعدةِ مستخدميها على المساهمةِ في الإنتاج المعرفي والعلمي والتكنولوجي، وتمكينِ مجتمعاتهم من التقدّمِ في تحقيقِ التنمية المستدامة.

المدير العام

أ. د. محمد ولد أعمر

من كلمة في اليوم العالمي للغة العربية 18 ديسمبر 2021

تقديـــــم

تنشر المجلة العربية للتربية في هذا العدد مجموعة من الدراسات والبحوث التي قدّمها أصحابها بمناسبة انعقاد الدورة الأولى من مؤتمر "الألكسو الدولي للغة العربية " الذي عقدته المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – ألكسو بالتعاون مع عدد من شركائها بصيغة جامعة بين الحضور المباشر والتواصل عن " بعد"، يومي 22 و23 ديسمبر 2021، وذلك في إطار الاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية 18 ديسمبر من كل سنة بمشاركة أساتذة وباحثين متخصّصين من الدول العربية ومن خارجها في المحاور الآتية:

- إشكالات التواصل الحضاري والتحديات المفروضة على اللغة العربية
- دور التواصل الحضاري في تطوير العربية وتنميتها
- التحديات التكنولوجية التي يفرضها التواصل الحضاري
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمعالجة الآلية ورقمنة اللغة العربية لتعزيز التواصل الحضاري الثقافي
- التعليم الافتراضي ودعم قدرات العربية على التواصل

وذلك بهدف:

- تعزيز التجديد في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها قصد وضع مرجعية خاصة بتدريس العربية للناطقين بغيرها بما يحسن قدرة المتعلم على التلقي والفهم والممارسة ويأخذ بعين الاعتبار الحاجات الخاصة للمتعلم.
- تبين دور المعالجة الآلية في تحديد الرصيد المعجمي الأساسي والهياكل الأساسية ومنزلة اللغة العربية المعنية بالتدريس من قبيل تطعيم العربية الفصحى ببعض الاستخدامات

القريبة في مختلف العاميات العربية والعناية بتدريس اللغة العربية لأبناء العرب والمسلمين بالمهجر وإعداد مضامين تعليمية خاصة بهذه الفئة من الدارسين.

- العمل على وضع تطبيقة للتعليم الإلكتروني للغة العربية للناطقين بغيرها لتأمين التعليم "عن بعد"، وتدريب المعلمين والطلاب على كيفية استخدام منصات التعليم الإلكترونية وأدوات التعلم الافتراضي، فضلا عن تصميم مختلف البرامج التعليمية والدورات التعليمية لتتناسب مع مختلف المنصّات، وتوفير وسائل التعليم الرقمي من مكتبات ومكانز رقمية ووسائط متعددة وغيرها من أدوات التعليم الإلكتروني.
- تعميق التفكير في مسائل المرجع العربي المشترك لتدريس اللغة العربية وتصميم مصفوفة أولية مفصّلة بمحتويات جميع الكتب سواء كانت ورقية أو إلكترونية إذ لا بد من توصيف مستوى اللغة العربية الذي يقبل عليه أبناء المهاجرين وغيرهم من متعلمي العربية.

وتغتنم أسرة تحرير المجلة العربية للتربية هذه الفرصة لتعبّر عن جزيل شكرها وامتنانها لجميع الأساتذة وكل المشاركين الذين أثروا أعمال المؤتمر بمداخلاتهم وأرائهم.

أسرة التحرير

البحوث والدراسات

من أبعاد التّواصل الحضاري في اللغة العربية

إعداد

د. عبد اللطيف عبيد/تونس

إنّه لفخر لنا – نحن العرب والمسلمين – أن تحتفي منظمة الأمم المتحدّة للتّربية والعلم والثّقافة/ اليونسكو ومعها العالم كلّه باللّغة العربيّة، تقديرا للغتنا واعترافا بمنزلتها وفضلها على الحضارة الإنسانية ماضيا وحاضرا.

وإنّ ذلك ليدعونا إلى الاجتهاد في تحمّل مسؤوليتنا كاملة نحو لغتنا، بمواصلة دراستها والعمل على تطويرها وتبسيطها وإثرائها وبتعميم استخدامها والاحتفاء بإبداعها لتبقى عماد هويّتنا وأساس وحدتنا وأداة تنميتنا.

إنّ للّغة، أيّة لغة، أهميّة عظيمة في حياة الأفراد والمجتمعات والدول والأمم.

و"اللغة فارق أساسي بين الإنسان والحيوان، ووسيلة الاتصال الوحيدة المناسبة للتفكير الإنساني، وهي ضرورة أساسيّة لوجود الإنسان، ومن أنجح وسائل الرقيّ الحضاري والتّنميّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة".

واللغة العربيّة لغة عظيمة ممتدّة في الزّمان، إذ قد يزيد عمرها كثيرا على خمسة عشر قرنا. وهي أيضا لغة ممتدّة في المكان، إذ هي لغة الوطن العربي الذي يشغل حوالي 10 % من مساحة العالم.

والعربيّة، كذلك، لغة أكثر من 450 مليون عربي، إضافة إلى أنّها اللغة الشّعائريّة والرّوحية أو الثّقافيّة لما قد يزيد الآن على المليار ونصف المليار من المسلمين في كلّ قارات العالم وخاصّة في آسيا وإفريقيا، وهي إحدى لغات الأمم المتّحدة الستّ كما تعلمون.

وبالإضافة إلى كلّ ذلك فإنّ العربيّة لغة أمّة ذات ماض عظيم وحضارة مزدهرة كان لها إشعاع وتأثير كبيران وقد امتدّت على مساحة فسيحة كانت، ولا تزال، تمثّل مركز العالم كما تمثّل بؤرة لا تزال القوى العالميّة المهيمنة تتهافت عليها لأسباب اقتصاديّة وتاريخيّة ثقافيّة.

وقد كانت اللغة العربيّة، خلال تاريخ العرب والمسلمين، لغة تواصل حضاري مثمر فعّال، سواء بالنّسبة إلى العرب والمسلمين أنفسهم أو بالنّسبة إلى الشّعوب الأخرى شرقا وغربا، وذلك خاصّة في فترات وعهود معلومة أكتفي اليوم بالإشارة إلى البعض منها.

وإنّه علاوة على ما كان للعرب قبل الإسلام من رحلات الشّتاء والصّيف وما ترتّب عليها من تواصل نجد أثره في العربية وغيرها، فإنّ الدّين الإسلامي الحنيف الذي نزل كتابه الكريم بلغة الضاد قد انتشر بهذه اللغة التي تعلّمها أقوام كثيرون وعلّموها ودرسوها وأجلّوها ونبغوا فيها وأصبحوا جزءا من حضارة جامعة هي الحضارة العربيّة الإسلاميّة العظيمة.

وقد انتشر الحرف العربيّ بانتشار اللغة العربيّة والدّين الإسلامي، وكتبت به، لأوّل مرّة في تاريخها، لغات آسيويّة وإفريقيّة كثيرة كانت، إلى ما قبل الانتشار الإسلاميّ، لغات شفويّة غير مكتوبة، وهو ما ساعد تلك اللغات على الانتقال إلى مرحلة التّدوين فظهرت فيها، شيئا فشيئا، مؤلفات مكتوبة بهذه اللغات وبالحرف العربيّ.

ولا تزال لغات عديدة في آسيا وإفريقيا تكتب بالحرف العربيّ مثل الفارسيّة والأورديّة، وإن كانت دول إفريقيّة عديدة قد خضعت للإملاءات الأجنبيّة فتحوّلت عن الحرف العربي إلى الحرف اللاتيني.

وقد لعبت العربيّة دورا أساسيّا في نشأة ممالك ودول آسيويّة وإفريقيّة عديدة، فكانت لغة الإدارة والدبلوماسيّة والعلم والثّقافة والتّعليم في العديد من هذه الدّول.

إنّ اللغة العربيّة، إذن، لم يقتصر دورها على تأمين التّواصل الحضاريّ أخذا وعطاء مع الشّعوب الأخرى، وأعني أساسا الشّعوب الإسلاميّة غير العربيّة، وإنّما مكّنت الكثير من لغات هذه الشّعوب من أن تستوي وترتقي وتتنمّط ومن أن تتواصل مع غيرها.

وعندما بدأ عود دولة الخلافة الإسلاميّة يقوى ويشتد، بدأ العرب يتطلّعون إلى التّواصل العميق مع الحضارات العربيّة القائمة أو المندثرة، ودشّن المأمون منذ نهايات القرن الثّاني للهجرة/ الثّامن للميلاد حركة ترجمة كبيرة من اليونانيّة وغيرها إلى العربيّة، وكان ينقد الكتاب المترجم ذهبا على حدّ قول المؤرخين.

وإنّ نقل مختلف العلوم العقلية والماديّة إلى العربيّة قد عدّ من أهمّ عوامل ازدهار الحضارة العربيّة الإسلاميّة.

ولا يزال هذا التّواصل الحضاري بين العرب والحضارات الأخرى، وأَخَصّها اليونانيّة، صفحة خالدة في تاريخ الإنسانيّة كلّها.

وفي أواخر القرون الوسطى تواصلت أوروبّا مع الحضارة العربيّة الإسلاميّة ونقلت ما ترجمه العرب وألّفوه في مختلف العلوم. ولولا العربيّة لما وصل إلى أوروبّا كثير من فلسفة الإغريق وعلومهم.

وحركة التّرجمة من العربيّة إلى اللغات الأوروبيّة هي أيضا إحدى مآثر التّواصل الحضاري للغة العربيّة.

وعندما بدأ العرب، منذ مطلع القرن التّاسع عشر بل منذ أواخر القرن الثّامن عشر، يسعون إلى النّهوض واللحاق بركب التّقدّم الحضاري كما هو ماثل في أوروبا، لعبت اللغة العربيّة دورا تواصليّا عظيما أفاد النّهضة العربيّة كما أفاد العربيّة نفسها.

ولست في حاجة إلى أن أتوقّف كثيرا عند جهود محمّد علي باني مصر الحديثة والذي حكم هذا القطر العربي العزيز على امتداد نصف قرن تقريبا (1805 – 1849).

ويكفي أن أذكّر بأنّ محمد علي أو الباشا، وهو الألباني الأصل والّذي لم يكن يعرف من العربيّة إلا القليل، قد أسّس كلّيّات ومدارس في مختلف التّخصّصات، وهداهُ فكره الثّاقب ورأيه الاستراتيجي الحصيف إلى أن يكون التّدريس فيها بالعربيّة دون سواها. وقد أرسل البعثات الطلابيّة إلى أوروبّا وأنشأ مدرسة الألسن التي كان رائد التنوير العربي في أواسط القرن التاسع عشر العظيم رفاعة رافع الطهطاوي أوّلَ مُدير لها.

وحدث مثل هذا في لبنان الذي تأسّست في حاضرته بيروت، سنة 1866، الكلية الإنجيلية السوريّة (أي الجامعة الأمريكية الآن) التي بقيت التخصّصات العلمية والطبية والهندسية تدرّس فيها باللغة العربية إلى سنة 1883.

وقد تواصلت نهضةُ العربية كما تواصل دورُها التواصلي الحضاري في نقل العلوم الحديثة إلى الوطن العربي إلى أن جاء الاستعمار فحوّل لغة تدريس الطبّ والهندسة من العربية إلى

الإنجليزية، ولا يزال الأمر كذلك في أرض الكنانة وفي جلّ الدول العربية إلى يوم الناس هذا!!!

وهكذا بدأ هذا الدور التواصلي الحضاري والتنموي العظيم للغة العربيّة يتعطّل، وأحسب أنّه لا يزال كذلك، وإن بدرجة أو بأخرى في هذا القطر أو ذاك، إلى اليوم.

الوظيفة التواصلية هي إحدى الوظائف الرئيسيّة للّغة، بل لعلّها أهمّ هذه الوظائف.

وليس للغة العربية في حدّ ذاتها، أي لأصواتها وصرفها ونحوها ومعجمها، أيّةُ مشكلة في التّواصل. بل إنّ تاريخَها الطويل وتجربتها الإبداعيّة العريقة وممارساتها العلمية والتّقنيّة الرائدة ومنزلتها الرفيعة لدى مُعظم أهلها لهي كلّها عوامل مساعدة لها على أداء دورها كاملا في العالم المعاصر وفي كلّ مجالات الحياة دون استثناء. وإنّه لمن المفترض أن تكون للغة العربيّة، لدى كلّ العرب، الصدارة في عقولهم وقلوبهم وعلى ألسنتهم وأقلامهم؛ وأن يكون تواصلهم مع حضارة العصر ونشرهم للمعرفة وللعلوم والتقنيات الحديثة، في التربية والتعليم والتعليم العالي والتأليف والإعلام، بلغتهم العربيّة. ليس ذلك لأنّها لغتهم القوميّة وأساس هويتهم فحسبُ، ولكن لأنّها، أيضا، أداة تنميتهم ولا يمكنهم أن يحققوا تنمية شاملة مستدامة إلا بواسطتها. وهذا ما فعله المأمون ومن جاء بعده، وهذا ما فعله أيضا محمد علي باشا في النصف الأول من القرن التاسع عشر.

وإنّ التواصل الحضاري الحقيقي هو تواصل النخب العلمية والفكرية والتربوية والتعليمية والإعلامية مع شعوبها بالأساس، وهو ما يَعني، بالتالي، تواصل هذه الشّعوب مع الحضارة الحديثة ومنجزاتها بلغاتها، أي بلغات هذه الشعوب.

هذه قناعتي، وهذا ما تقوله توصيات مؤتمرات التّعريب لمنظمتنا الموقرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وهذا ما تدعو إليه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة / اليونسكو.

لكنّ واقع الحال، في جلّ أرجاء وطننا العربي، مخالفٌ لهذا الذي كنّا نَقوله.

لذلك يبدو لي أنّ الفرص التّواصلية للّغة العربية في المجالات العلميّة مُعطّلة أو شبه معطّلة، وهذا على الرّغم من الطاقات التواصليّة العظيمة للغتنا، لكنّها طاقات لا تزال كامنة أو الكامنة.

إنّه لا يمكن للغة، أيّة لغة، أن تضمن لنفسها البقاء والدوام إلا إذا استخدمها أهلُها في التعبير العلمي والتقني، وإلاّ بقيت لغة منقوصة. وإنّ اللغة تحيا بالاستعمال وتموت أو تضعف وتضمر بالإهمال:

فيا ويحكُم أبلى وتبلى محاسنـــــي
ومنكم، وإنْ عَزّ الدواء، أساتـــي
فلا تكلوني للزّمان فإنّنـــــي
أخاف عليكم أن تحين وفاتـــــي (حافظ إبراهيم)

ويبدو أنّنا حكمنا على لغتنا العربية، بسبب اختياراتنا الثقافيّة واللغويّة، بأن تبقى لغة أدب ودين وثقافة وإعلام وسياسة... وأقصيناها، عن وعي أو دون وعي، عن التعبير العلمي والتقني، حتّى قال من قال إنّها ليست لغة العلم!!

حفظت كتاب اللّه لفظا وغايـــــة
وما ضقتُ عن آي به وعظـــات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة
وتنسيق أسماء لمخترعـــــات؟

وعندما أقصينا العربية عن المجالات العلميّة والتقنية وسائر المجالات العصريّة نقص الاعتزاز بها، وشعر الكثير منا بالدّونيّة إزاءها، وكان لذلك أسوأ الأثر على تنميتنا وهوّيتنا وأمننا القومي.

إنني لا أدعو، بطبيعة الحال، إلى التخلّي عن تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلّمها في مختلف المراحل التعليميّة وخاصّة بدابة من التعليم المتوسط / الإعدادي. ألم يقل شاعرنا:

بقدر لغات المرء يكثر نفعُـــهُ
وتلك له عند الشدائد أعـــوانُ
فبادر إلى حفظ اللغات مسارعًا
فكلّ لسان بالحقيقة إنســانُ (صفي الدين الحلّي)

ولكنني، في ما أدعو إليه، أستشهد بقوله تعالى:" وما أرسلنا من رسول إلاّ بلسان قومه ليبيّن لهم" صدق اللّه العظيم.

إنّ البيان والتبيين، أي التواصل، في التربية والتعليم والتثقيف العلمي والتقني والصحي وقطاعات الإنتاج وبالتالي التنمية، لا يتحققان إلا بلغتنا.

لذا فلندعُ جميعًا إلى أن تكون لغتنا أداةً لتواصلنا العلمي والتقني والحضاري مع مجتمعاتنا، فتكون حينئذ في خدمة المواطن العربي، لأنّ اللغة إنّما وُجدت لخدمتنا وتحقيق مناعتنا وتنميتنا وأمننا القومي.

تعليمُ اللغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرِها مهاريًا ودورُهُ في الحِفاظِ على وحْدَتِها وسَيْرورَتِها

إعــداد

أ. د. سام عمار
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
في كلية التربية بجامعة دمشق
samammar52@gmail.com

ملخص البحث

يرمي هذا البحث إلى الإسهام في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تقديم تصور معاصر للنظام اللغوي في مكوّناته كلها، بدءًا باللسان الكلام، والكفاءة والأداء، وتجلّي كل من الكلام والأداء في المهارات الأربع الرئيسة، وانتهاءً بالمهارات المركَّبة أو المتقاطعة المشتقَّة من المهارات الرئيسة (في شكليها: الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ). على أن يتبع ذلك تحليل مفصّل لهذه المفاهيم وما تقتضيه من توصيف **للنشاط اللغويّ** الذي يشكِّل أساس هذه المهارات في شكليه: الوصفيِّ التقعيديِّ، والتواصليِّ، من خلال أمثلة حية توظِّف هذا الاتجاه المجدِّد في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ليرسِّخَ بالنتيجة مكتسباتٍ معرفيةً وسلوكيةً في الواقع العمليّ والمهنيّ المستقبليّ لمتعلمي هذه اللغة ومحبّيها من غير الناطقين بها.

كلمات مفتاحية: تعليم مهاريّ، لسان، كلام، كفاءة، أداء، كفاءة تواصلية، مهارة رئيسة، مهارة مركّبة.

L'enseignement de l'arabe aux non-arabophones en tant que savoir-faire et son rôle dans le maintien de son unité et de son processus

Résumé

Cette recherche vise à contribuer au développement du domaine de l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones en présentant une conception contemporaine du système linguistique dans toutes ses composants, à savoir la langue et la parole, et la compétence et la performance, ainsi que la manifestation de chacune des parole et performance dans les quatre savoir-faire principales, et les savoir-faire composés ou regroupés (sous leurs deux formes: métalinguistique et communicative) dérivées de ces derniers. Ceci sera suivi d'une analyse détaillée de ces concepts et d'une description nécessaire de l'activité linguistique qui constitue la base de ces deux formes de savoir-faire: métalinguistique et communicatif, à travers des exemples vivants qui investissent cette tendance rénovateur dans l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones, en vue de consolider des acquis cognitifs et comportementaux dans la réalité pratique et professionnel future des apprenants et admirateurs non-arabophones de cette langue.

Mots clés: enseignement par savoir-faire, langue, parole, compétence, performance, compétence communicative, savoir-faire principale, savoir-faire composé.

مقدمــة

على الرغم من مما تعانيه أمتنا العربية من تشتّت وتمزّق، ما زالت لغتنا العربية عنصرًا جامعًا لشتاتها وملاذًا آمنًا لها لم يختلف حول دوره ومكانته وأهميته أهلُ السياسة، وإن بدأنا نقلق من الأثر السلبيّ على المدى البعيد، للمؤسسات التعليمية الخاصة (مدارسَ كانت أو جامعاتٍ) التي بدأت تنتشر في العديد من البلدان العربية متخذة من اللغة الإنكليزية أو الفرنسية لغة أُولى للتعليم فيها؛ ومن الخطر الذي يمكِن أن تشكِّلَه الدعواتُ الراميةُ، بدعوى التطوير والتحديث، إلى تعليم بعض المواد الدراسية، كالعلوم والاجتماعيات باللغة الإنكليزية.

والمهتمّ المتابع لما قدَّمه الأوروبيون من خدمة للغاتهم، أمًّا كانت أو أجنبيةً، على صعيد تطوير تعلميها وتعلّمها وعَصْرَنَتِهما، ليواكبا المستجِدّات في مجالَيْ علم اللسانيات وعلم النفس، عَبْرَ توظيف كلِّ جديدٍ في هذين المجالين، في خدمة تسهيل تعليم هذه اللغات وتيسير اكتسابها وإتقانها، يدرك بسرعة كِبَرَ المسافةِ التي تفصل بينهم وبيننا، ومدى التقدم الذي أحرزوه.

إن العلم منتَج لا دينَ له ولا وطن، ولا حزبَ له ولا مذهب، ولا لونَ له ولا رائحة. فلِمَ لا نستثمر نتائجه التي نستطيع الحصول عليها، نقلًا أو ترجمةً أو تعريبًا؛ بالسرعة التي يتلقَّفُها فيها المنتِجُ ذاتُه، بعد أن نؤمِّن متطلَّباتِ ذلك كلَّها (وهي بِنية تحتيَّة متكاملة من العقول المبدعة والمستلزَمات المادية)، في تطوير مجتمعاتنا بمرافقها المختلفة، ومن أهمها على الإطلاق لغتُنا العربيةُ، أمًّا كانت أو أجنبيةً، انطلاقًا من القول المأثور: "الحكمةُ ضالّةُ المؤمن، فحيثما وجدَها فهو أحقُّ بها"؟

إن المعطيات الجديدة التي يقدمها هذا البحث تستجيب بعمقٍ لهذا المطلب.

مشكلة البحث وأسئلته

أصبح مصطلح تدريس اللغة لأغراض تواصلية مقولة واسعة التداول بين العاملين في حقل تعليم اللغات. ولا شك في أن أعظم تحدٍّ يواجه تعليمَ اللغة هو تجاوز تعليم القواعد المجرّدة

والتعريفات والأمثلة، الذي نسميه التعليمَ عن اللغة إلى مستوىً أعمقَ يركز على تعليم التواصل باللغة، وممارسة هذا التواصل ممارسةً عفوية حقيقية ذاتَ معنى في حياة المتعلم، تمكّنه من أن ينقل خبراتِهِ اللغويةَ المكتسبةَ في التعليم إلى ميدان حياته العملية والمهنية المستقبلية.

والمتخصصُ في الميدان، المتابعُ لما تلقاه اللغات الأوروبية من العناية والتطوير، الراغبُ في نقل بعض مظاهر هذه التجربة الغنيّة إلى ميدان اللغة العربية، انطلاقًا مما سبق أن قررناه في المقدمة، الغيورُ على مستقبله، يُحِسّ بالاستغراب، وهو يرى كثيرًا من المتخصصين والعاملين في الميدان على الساحة العربية مازالوا يستعملون، بهذا القدْر أو ذاك، مصطلحاتٍ أصبحت جزءًا من تاريخ تعليم اللغات ويدرّسونها لطلابهم الذين سيصبحون مدرسين للغة العربية؛ فيعبّرون بذلك عن رؤية قاصرة للغة ونظامها ومكوناتها، تدل على مقدار بُعدهم عن مظاهر التطوير والتجديد في مجالي علم اللسانيات وعلم النفس. وهنا ندخل في **لبّ مشكلة البحث**: إنهم يتحدثون، في الأعم الأغلب، عن فروع اللغة العربية لا عن مهاراتها، ويدرّسونها على هذا النحو من التشتّت والتمزّق لا على أنها كلٌّ متماسك موحَّدٌ في بداية الأمر ونهايته. ويعلّمون اللغةَ وعن اللغةِ، وقلما يعلّمون التواصلَ باللغة، ويفتقرون إلى إلمامٍ كافٍ بمصطلحاتٍ أصبحتِ اليومَ تشكّل العمودَ الفِقْريّ لتعليم اللغات، من مثل: اللسان والكلام، والكفاءة والأداء، والكفاءة التواصلية، والنشاط اللغوي في شكلَيْه: الوصفي التقعيديّ والتواصليّ، ومهارات اللغة الرئيسة، ومهاراتها المركَّبة في شكلَيْها: الوصفي التقعيديّ والتواصليّ.

وانطلاقًا مما سبق تتمثل أسئلة البحث إلى في ما يأتي:

1. ما العوامل التي هيَّأت لظهور النظام اللغوي المعاصر؟
2. ما مكونات هذا التصوُّر المعاصر للنظام اللغويّ؟
3. ما المقصود بوَحْدة اللغة العربية وسَيْرورَتها؟
4. ماذا يعني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مهاريًّا؟

5. كيف يوظَّف هذا التمهيرُ من أجل تطوير تعليم اللغة العربية والحفاظ على وحدتها وسيرورتها؟

أهمية البحث

يستمد هذا البحث أهميته من الأمور الآتية:

1. أنه يسعى إلى الإسهام في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها موظِّفًا فيه كثيرًا من التطورات الهامة التي أُنجِزَت في ميدان تعليم اللغات الأوروبية، أمَّا كانت أو أجنبية.

2. أنه نبَّه على ضرورة تجاوز نظرية التفريع في تعليم اللغة العربية واعتماد نظرية التمهير التي تقوم على اعتبار اللغة نظامًا واحدًا موحَّدًا قِوامه اللسان والكلام بحسب نظرية فرديناند دو سوسير (Ferdinand de Saussure)، أو الكفاءة والأداء بحسب نظرية نوم شومسكي (Noam Chomsky). فإذا كان اللسان والكلام مفهومان افتراضيان نظريان فإن الكلام والأداء يشكلان وجهَيْهِما العمليَّيْن اللذين يتجسدان في المهارات الأربع الرئيسة التي تنبثق عنها وتُشْتَقُّ منها المهاراتُ المركَّبةُ أو المتقاطعة وتكمّلها. (سيفصّل البحث شرح هذه المفاهيم كلِّها بما فيها التفريع والتمهير). وهذا الجانبُ الذي يشكل عِماد البحث جديدٌ كلَّ الجدّة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

3. أن التمهير أو التعليم المهاريّ للغة العربية يؤكد تكاملَ مهاراتها وتآزرَها جميعًا لخدمة نظامها الكلّيّ وترسيخ وحدتها، بدلًا من تعليمها في فروع تعزز واقع التشتّت والتمزّق فيها (سيتناول البحث بالتفصيل هذه المسائل كلَّها).

4. أنه في تركيزه على التعليم المهاري يُركّز بعمق على التعليم التواصليّ الوظيفيّ للغة الذي يرسِّخ بدوره لدى المتعلم مهاراتٍ تواصليةً تُستعمَل فيها اللغةُ في مواقفَ واقعيةٍ حيةٍ ترسِّخ بدورها هذه المهاراتِ الضروريةَ له في حياته المهنية المستقبلية. إنه يركز على تعليم التواصل باللغة، لا على تعليم اللغة وعلى التعليم عن اللغة، كما كان الأمر سائدًا في الأعم الأغلب.

5. أنه في معالجة ما سبق كلِّه يؤكّد ويعمّق ويرسّخ سَيْرُوَرةَ اللغة العربية، وهي ظاهرة جميلة ومبدعة لا نجدها في اللغتين الفرنسية والإنكليزية مثلًا (سيشرح البحث، في الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلته، معنى سيرورة اللغة، ويورد شاهدًا على غياب هذه الظاهرة في اللغتين الفرنسية والإنكليزية).

أهداف البحث وحدوده

يرمي البحث، عَبْرَ الإجابة عن أسئلته، إلى تحقيق الأهداف الأتية:

1. تحليل العوامل التي هيَّأت لظهور النظام اللغويّ المعاصر.
2. شرح مكونات هذا التصوّر المعاصر للنظام اللغويّ، وهي: اللسان والكفاءة، والكلام والأداء، وتجليهما في المهارات الأربع الرئيسة، التي تُشْتَقُّ منها المهاراتُ اللغوية المركَّبة أو المتقاطعة (في شكلَيْها: الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ).
3. توضيح المقصود بوَحْدة اللغة العربية وسَيْرُورَتها.
4. شرح مفهوم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مَهَاريًّا.
5. تِبيان كيفية توظيف هذا الاتجاه المجدِّد في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي الحفاظ على وحدة هذه اللغة وسيرورتها، من خلال أمثلة واقعية حية.
6. أما **حدود البحث** فتقتصر على شرح مكوِّنات النظام اللغويّ المعاصر الذي يَستند إليه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مَهَاريًّا، وتِبيان دور هذا التعليم المَهَاريِّ في الحفاظ على وحدة اللغة العربية وسيرورتها.

منهج البحـث

المنهج المعتَمَد والملائم في هذا البحث هو المنهج الوصفيّ الذي يمكننا من تحليل الظاهرة المدروسة وإرهاصاتها، ثم تقديم تصوّر معاصر للنظام اللغوي في مكوّناته كلِّها: اللسانِ والكفاءة

(في مفهوميها اللغويّ والتواصليّ)، والكلامِ والأداءِ، وتجلّيهما في المهارات الأربع الرئيسة المشتقة منهما، والمهارات المركَّبة أو المتقاطعة (في شكليها: الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ) المشتقَّة من المهارات الرئيسة. على أن يتبع ذلك تحليل مفصل لهذه المفاهيم وما تقتضيه من توصيفٍ للنشاط اللغويّ الذي يشكل أساس هذه المهارات في نوعيه: الوصفيِّ التقعيديِّ، والتواصليِّ، من خلال أمثلة حية توظِّف هذا الاتجاه المجدِّد في تدريس اللغات، ليرسِّخَ بالنتيجة مكتسباتٍ معرفيةً وسلوكيةً في الواقع العمليّ والمهنيّ المستقبليّ لمتعلمي هذه اللغة ومحبّيها من غير الناطقين بها.

ولتحقيق أهداف البحث، عَبْرَ الإجابة عن أسئلته، سيسلك البحث المسار الآتي:

ثورتان في القرن العشرين أرْسَتا دعائمَ نظام لغويٍّ جديد كليًّا

في الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، نبيّن أن من أبرز العوامل التي أرست دعائم النظام اللغويّ الجديد حدثان بارزان وَسَمَ أوّلُهما النصفَ الأولَ من القرن العشرين، ووَسَمَ ثانيهما نصفَه الثانيَ. وقد تضافر مع كلٍّ منهما أحداثٌ موازية في ميدان علم النفس.

1. ثورة فرديناند دو سوسير ومفهوما اللسان والكلام

"إن القفزة الرائعة التي حققها فرديناند دو سوسيّر (Ferdinand de Saussure) عندما أرسى قواعد علم اللغة البِنيوي (نُشِر كتابه: دروس في علم اللغويات العام، عام 1916)، فميّز، في اللغة، بين اللسان langue: "كلُّ نظام نوعي من العلامات المنطوقة يُستعمَل لنقل رسائل بشرية" (عمار، 2002)، والكلام parole: "التنفيذُ الفعليّ للسان، تحقيقه عمليًّا وواقعيًّا، نقلُه من حيّز القاعدة النظرية إلى حيّز الفعل والتطبيق العمليّ" (عمار، 2002)، هيّأَتْ لنا فرصةً ثمينةً لتأمّل مصطلح النحو في لغتنا العربية، لا بصفته فرعًا من فروعها، بل بصفته مفهومًا أكثر شمولًا، وأبعد أثرًا، وأعمق معنىً. فاللغة من هذا المنظور ليست فروعًا، بل هي نظامٌ شكليٌّ (اللسان) له وجه عمليٌّ واقعيٌّ (الكلام). واللسان والكلام كلاهما معًا يشكّلان وجهين لكيانٍ واحدٍ هو اللغة langage" (عمار، 2004).

وقد تناغم مع الطرح البِنيوي ودعمه على صعيد تعليم اللغات وتعلمها، علمُ النفس السلوكيُّ الذي بلغ أوْجَهُ في العقدين الخامس والسادس من القرن الماضي على يد ب. ف. سكينر (B. F. Skinner). ومازال تأثيره قائمًا في مجال تصنيف الأهداف التعليمية حتى اليوم.

2. نوم شومسكي ومفهوما الكفاءة والأداء

إن "الهِزّة التي أحدثتها في ميدان علم اللغة، نظريةُ النحو التوليديّ التحويليّ في النصف الثاني من القرن العشرين على يد نوم شومسكي (Noam Chomsky)، وما آزَرَها وتضافَرَ معها من نظريات معرفية في ميدان علم النفس، نقضت كثيرًا من المبادىء التي قام عليها تعليمُ اللغاتِ البِنيويُّ السلوكيُّ وتعلُّمها" (عمار، 2004).

وشومسكي كان أول من استعمل مفهوم الكفاءة اللغويةcompétence: "المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث/مستمع عن لغته، وبتعبير أكثر دقة، هي نظام مستبطَن من القواعد يُتيح للدماغ أن يُنتِج أو يفهم عددًا لا محدودًا من جمل هذه اللغة" (Galisson et alt, 1983). وهذا المفهوم نظريٌّ افتراضيٌّ يقابله على الصعيد العمليّ مفهومُ الأداء performance الذي يعني: "استعمالَ الكفاءة اللغوية عندما يُنتِج ممتلكُها أو يَفهمُ جُمَلًا. وهكذا تبدو الكفاءة اللغوية سابقة للأداء اللغويّ وضرورية له" (عمار، 2002). و"وعي الفرد بكفاءته اللغوية يظهر عندما يتساءل: إن كانت جملةٌ ما نحويةً أو غيرَ نحوية، كأن يدفع الحَدْسُ اللغويُّ طالبًا من أبناء اللغة العربية إلى رفض جملة: تحدثْتُكَ" (عمار، 2002)، أو جملة: استعرْتُكَ كتابًا، على اعتبار أن الفعلَ الأول لازمٌ، وأن الثانيَ متعدٍّ إلى مفعول واحد.

"إن نظرة متأملة لركائز نظريتي سوسّير وشومسكي تُبيِّن أن مفهومي الكفاءة والأداء لدى شومسكي يغطيان في جانب كبير منهما مفهومي اللسان والكلام لدى سوسّير، ولكنّ هذا الأخيرَ "المتأثر كثيرًا بالطابَع الاجتماعيّ للسان، يتصوره مخزنًا لدى كل فرد يستمدّ منه ما يشاء ومتى يشاء، في حين أن شومسكي ينظر إلى الكفاءة على أنها، في آن معًا، مفهوم أكثر تجريدًا وأكثرُ

دينامية؛ لأنها تتضمن الإبداعية اللغوية créativité linguistique، التي تعني: تلك الطاقةَ الهائلة لدى الإنسان، التي تمكّنه، من أن يُولِّدَ أو يُنتِجَ، بتأثير المثيرات الخارجية، جُمَلًا في لغة ما، لا يمكن التكهّنُ بها" (عمار، 2002).

"والكفاءة كما أسلفنا مفهومٌ افتراضيٌّ يجسّده واقعيًّا على صعيد الاستعمال اللغويّ مفهومُ الأداء. والأداء في عُرْف من يعملون في ميدان تعليم اللغات، يكون على أربعة أشكال رئيسة مُجْمَعٍ عليها، تسمى اصطلاحًا مهاراتٍ. وينبني على ذلك أن تعليم كل لغة ينبغي أن يهدف إلى تعميقٍ وتطويرٍ وإتقانٍ لكفاءة لغوية تجسّدها (عبرَ الأداء بوصفه الوجهَ الواقعيَّ العمليّ للغة كما أسلفنا) أو تُشْتَقُّ منها أربعُ مهارات رئيسة هي: الاستماع أو الفهم الشفوي، والتكلم أو التعبير الشفوي، والقراءة أو الفهم الكتابي، والكتابة أو التعبير الكتابي.

ولكنّ المتأمل والمتعمق في هذه المهارات يتوصل إلى أنّ بإمكاننا أنْ نشكّل منها أو نشتق منها، عبر عملية توليفٍ أو تنسيقٍ رياضيٍّ مُحْكَمٍ، وضمن شروط تعليمية تعلّمية محددة، عددًا من المهارات المركبة أو المتقاطعة التي يشكّل إتقانُها هدفًا داعمًا ومكمِّلًا ومعمِّقًا لإتقان المهارات الرئيسة. وإتقان المهارات الرئيسة والمركبة معًا يشكل في النتيجة إتقانًا واقعيًا للكفاءة اللغوية" (عمار، 2002). (ستُعالَج المهارات المركَّبة أو المتقاطعة بالتفصيل لدى الإجابة عن السؤال الخامس).

3. اللسان أو الكفاءة يشكّلان مفهومًا جديدًا للنحو

اللسان في المنظور السوسّوريّ الذي أشرنا إليه سابقًا يشكّل إذن صلب الكفاءة في المنظور الشومسكيّ، وهما معًا يتجسّدان في مفهوم النحو الذي نستطيع أن نعرِّفه في تَجَلِّيْهِ الجديدِ بأنه: نظامٌ شكليٌّ مركّبٌ: نحويٌّ صرفيٌّ، صوتيٌّ، دلاليٌّ. وإتقان هذا النظام ينبغي أن يشكّل الهدفَ الأول لتعليمنا لغتنا.

لم يعد ممكنًا إذن ولا مقبولًا أن نتحدث في القرن الحادي والعشرين عن تفريع اللغة (بتمثيل اللغة بالشجرة ذات الفروع، أو بالأصل ذي الفروع) بعد تناولها باعتبارها نظامًا متناغمًا، تتآزرُ مكوناتُه وتتضافر لخدمة امتلاك النظام الكلِّيِّ الذي هو اللغة، عَبْرَ إتقان مهاراتها الرئيسة والمركبة.

ولا يمكن للنحو إذن، وهو نظامُ اللغة وجوهرُها، وروحُها، ومعيارُها، أن يكون أحدَ فروعها كما كان يرى العاملون بنظرية تفريع اللغة العربية، الذين يجعلون من النحو والأدب (شعرًا ونثرًا) والتعبير والإملاء والخط فروعًا لها؛ لأن الفروع قد تمتدّ فتتقصّف وتموت أو تُبتَر، ولأن الفروع قد تتطوّر، فتنفصل عن الأصل لتصبحَ هي الأخرى أصولًا مستقلة، كما هي الحال في الأدب وفروعه التي تطور كثير منها ليشكل بذاته أصلًا جديدًا مستقلًا؛ وكما هي الحال في علم النفس وفروعه التي تكاد لا تُحصَى، والتي استقلت في معظمها عن الأصل (علم النفس العام) ليشكل كلٌّ منها ميدانًا مستقلًا..إلخ (عمار، 2009).

إن النحو (أو اللسان) أحد مكونات اللغة بالتأكيد، ولكنه المكون الأساس والأهم بينها، تنضاف إليه فيها مكونات أخرى نفسية واجتماعية وعرقية،...إلخ هي التي تميز اللغة من اللسان (Galisson et alt, 1983).

والنحو من اللغة كالقلب من الجسد، لا حياةَ إلا به حتى في حالة الموت السريريّ. والمهارات الرئيسة والمركبة (التي تشكِّل الأنشطةَ اللغوية المختلفة، التي بها نعلِّم اللغة ونتعلمها، فنمارس ونتواصل ونتدرب، ونصحح ونصوب، ثم نعاود الممارسةَ والتواصلَ والتدرُّبَ، فالتصحيحَ والتصويبَ)، تنطلقُ من اللغة، من نظامها، ثم تعود إليها؛ إنها كالدم الذي يضخُّه القلب نقيًّا إلى شتى أنحاء الجسد عبر الشرايين، ليعود إليه في نهاية دورة دموية كاملة عبر الأوردة مَشُوبًا، فيُنَقّى من الشوائب ويُضخُّ من جديد في حركة دائبة دائمة ما دام الإنسان على قيد الحياة (عمار، 2009).

مكونات التصوُّر المعاصر للنظام اللغويّ

سنعتمد في الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، على ما حقّقه علم اللسانيات من تقدم في القرن العشرين، على يد ف. دو سوسيّر ونوم شومسكي، ومعتمدين كذلك على ما حققته منهجية تعليم اللغات من تطور في مجال الحديث عن المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية التعلّمية، ومطبقين ذلك كله على اللغة العربية تطبيقًا جعلنا نتحدث لأول مرة، في ميدان اللغة العربية، عن مهارات مركَّبة أو متقاطعة، إلى جانب المهارات الرئيسة.

ولدى العودة إلى تصوّر كل من سوسّير وشومسكي للنظام اللغوي نجد أنه ينطوي على مفهومين متقابلين متكاملين (اللسان والكلام لدى سوسّير؛ والكفاءة والأداء لدى شومسكي). وثنائيتا اللسان/الكلام من جهة، والكفاءة/الأداء من جهة أخرى، المتناظرتان، تحملان دلالات تكاد تكون متطابقة، وإن اختلفت التسميات، وتشكلان معًا اللغةَ في مكوّنيها النظريِّ الافتراضيِّ (اللسان والكفاءة)، والعمليِّ الواقعيِّ (الكلام والأداء).

ومفهوما (الكلام والأداء) يستهديان بمفهومي (اللسان والكفاءة)، ويتقيّدان بنواظمهما. ومفهوما (اللسان والكفاءة) يتجسّدان في مفهومي (الكلام والأداء)، ويُستَدَل عليهما بهما، ويقوَّمان من خلالهما، عَبْرَ القيام بالمهارات الرئيسة (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة)، والمهارات المركَّبة أو المتقاطعة التي تُشتَقّ منها بالتأليف والتنسيق، لتشكِّلَ تفريعًا وتفصيلًا لها لا غنى عنه في ممارسة اللغة عمليًّا في كثير من مواقف الحياة التواصلية الفعلية وظروفها الواقعية العملية. وهذه المهارات كلُّها (رئيسةً ومركبةً أو متقاطعةً) تشكّل الصورةَ الماديةَ للكلام والأداء، القابلةَ للملاحظة والقياس.

"وإذا كان لافتًا حقًّا أن نظرية شومسكي في النحو التوليدي لم تترك آثارًا عميقة مباشرة في إعادة توجيه مسار البحث التربوي في ميدان تدريس اللغات، فإن ذلك يعود، في اعتقادنا، إلى سبب جليٍّ أكده شومسكي بوضوح شديد عندما حدَّد أن "اللغة نظام صُوْريٌّ مستقل قد يُستعمَل عَرَضًا، إلى هذا الحد أو ذاك، بهدف الاتصال" (سيرل، 1979). والنموذج البشري الذي تصوَّره شومسكي لهذا النظام ليس شخصًا واقعيًّا تنطبق عليه الخصائص الاجتماعية والمعرفية والجسمية والنفسية للإنسان الواقعي. إنه كما يُصَرِّحُ شومسكي "متحدثٌ/مستمعٌ مثاليٌّ، منتمٍ إلى جماعة لغوية متجانسة كليًّا، يعرف معرفة كاملة لغتَه، ولا يتأثّر، حينما يطبِّق في أداء فعليٍّ معرفتَه عن اللغة، بشروط غير ملائمة نحويًّا، من مثل انحصار الذاكرة، والشرود، وانتقال الاهتمام أو الانتباه، والغلط العابر أو المميِّز" (Hymes, 1971). وهذا يعني إذن أن النظام اللغوي في المنظور الشومسكيّ، في أساسه، ليس نظامًا هدفُه التواصل. ونقطةُ الضعف البارزةُ هذه في تصوّره عن اللغة، التي أثارت

اعتراضاتٍ عليه عنيفةً هي التي كانت، في تقديرنا، عاملًا حاسمًا في تطوير تعليم اللغات بهدف التواصل. إن مفهوم الكفاءة التواصلية compétence communicative الذي وضعه هايمز عام 1971، جسّد واقعيًّا الاحتجاج على مفهوم شومسكي عن الكفاءة اللغوية، ووسّعه" (عمار، 2009).

"ولكن فضل شومسكي الذي لا يُنسى على تعليم اللغات المعاصر يتجلى في أنه وجَّهَ الأنظارَ إلى التعامل مع اللغة على أساس شموليٍّ، باعتبارها نظامًا أو كيانًا موحَّدًا متماسكًا. وهذا بحد ذاته إنجاز ضخم إن لم نقل: ثورة" (عمار، 2009). فما الكفاءة التواصلية إذن؟ لقد جاء في **معجم تعليم اللغات** dictionnaire de didactique des langues: أنها مفهومٌ يمثّل معارضة وتوسيعًا للمفهوم الشومسكي للكفاءة، فهايمز (Hymes, 1971) يحدِّد تحت عبارة كفاءة التواصل المعرفةَ (العملية وليس بالضرورة الظاهرة) للقواعد النفسية والاجتماعية التي توجِّه استعمالَ الكلام في إطار اجتماعيٍّ، وهذه الكفاءة التواصلية تكمّلُ بالضرورة الكفاءةَ اللغويةَ [النحويةَ] للشخص المتكلم، وتقتضي امتلاك الأنظمة والتغيّراتِ اللغويةِ الاجتماعيةِ ومعاييرِ الانتقال من نظام أو تغير إلى آخر، وتتطلب أيضًا معرفةً عملية فيما يخص الأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة (Galisson et alt., 1983).

إن الكفاءة التواصلية تعني في رأينا، باختصار، وبمعنى أكثر تبسيطًا: "امتلاك قدر معين من قواعد لغة معينة (قواعدَ متمثَّلةٍ بالطبع، أي مستبطَنَةٍ) تُمكِّن مستعملَ هذه اللغة (سواءٌ أكان من أبنائها أم من غيرهم) من الاتصال المثمر مع أبنائها، فهمًا وإفهامًا بما يتفق مع الأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة" (عمار، 2002).

وإذا كانت الكفاءةُ اللغويةُ كما بيّنّا مفهومًا افتراضيًّا نظريًّا يُستدَل عليه ويقاس من خلال الأداء اللغوي فإن الكفاءة التواصلية مفهوم واقعيٌّ عمليٌّ (لأنها، بالتعريف، معرفة عملية). وهي تتجلى عَبْرَ أحد وجهي الأداء اللغويّ، وهو الوجهَ التواصليّ (للأداء كما سنرى وجهان: وصفيّ تقعيديّ، وتواصليٌّ يُنَفَّذان عَبْرَ المهارات اللغوية، الرئيسة والمركَّبة أو المتقاطعة، التي سبق ذكرها، والتي سيأتي شرحها). وإنجاز الأداءُ اللغويُّ أو تنفيذه يتطلّب القيامَ بنشاط لغويٍّ يتبدّى السلوكُ اللغويُّ من خلاله ممارسة واقعة فعلية.

والنشاط اللغويّ activité linguistique: "هو استعمال اللغة من حيثُ هي وسيلةُ اتصالٍ وسلوكٌ معًا، تؤخَذ فيها بالحُسْبان عواملُ نفسية واجتماعية وعرقية..إلخ، لا تنطوي عليها المفاهيمُ الأضيق مثلُ اللسان أو النظام" (R. Galisson et alt, 1983). وهذا النشاط اللغوي قد يكون وصفيًّا تعقيديًّا أو تواصليًّا.

- فالنشاط اللغوي الوصفيّ التقعيديّ activité métalinguistique: هو ذلك الشكل من النشاط اللغوي الذي يقوم به المتعلّم عندما يتأمل تراكيب اللغة التي يتعلّمها بهدف التوصُّل إلى فهم نظامها، وفهم القواعد التي تنتظِم هذه التراكيبَ. إنه إذن نشاط وصفيٌّ (يصف اللغة) وتعقيديٌّ (يعالج قواعدها)، وهو تأملي؛ لأن هدفه وصف اللغة المتعلَّمة والتبصُّر في قواعدها من أجل فهمها واستيعابها وإتقانها؛ من ذلك ما يجري في دروس النحو والصّرف والإملاء والخطّ...إلخ.
- والنشاط اللغويّ التواصليّ activité communicative: هو ذلك الشكل من النشاط اللغويِّ الذي يَستعمِل فيه المتعلمُ اللغةَ لقضاء الحاجات والتواصل مع الآخرين. إنه إذن تواصليٌّ؛ لأن هدفه تعلّمُ استعمالِ اللغةِ وممارستها مع الآخرين في مواقف التواصل الواقعيِّ الحيِّ المثمرِ بين الناس.

وحدة اللغة العربية وسيرورتها

تتصدى هذه الفقرة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، فالذي نقصِده بوَحْدَةِ اللغةِ العربية هو: ألا نعالِجَ مكوناتِها (النحوَ والتعبيرَ والقراءةَ والإملاءَ والخطَّ،... إلخ) في التعليم مجزّأةً ومستقلًّا بعضُها عن بعضٍ بوصفها فروعًا لها، كما كان الأمر في التعليم التقليديّ، بل أن ندرِّسَها بوصفها نظامًا متكاملًا يتجلّى في (لسان أو كفاءة)؛ و(كلام أو أداء) يجسّدهما واقعيًّا وينبثق عنهما (كما أسلفنا) أربعُ مهاراتٍ رئيسةٍ، يُشتَقُّ منها بالتنسيق أو التركيب الممكنِ، ستُّ مهاراتٍ مركّبة أو متقاطعة (كما سنرى)، نُدَرِّسُها كلَّها متضافرةً متكاملةً متآزرةً معًا لتحقيق الهدف الأسمى لتعليم اللغة، وهو إتقانُ استعمالِها في مواقف الحياة المختلفة شفويًّا وكتابيًّا.

ونقصِد بسَيْرورة اللغةِ العربية: أن تكونَ متُونُها في مختلف عصور إنتاجها، قابلة لأن تُقرَأَ وتُفهَمَ من الأجيال اللاحقة على مَرِّ الزمن. والحفاظُ على سَيْرورة اللغة العربية يقتضي أن نتناول، في تدريسنا إياها، نصوصًا تغطِّي، بطريقةٍ مدروسةٍ، مخطَّطٍ لها مسبقًا، هذه العصورَ على اختلافها. واللغةُ العربية، على خلاف اللغتين الفرنسية والإنكليزية، تتمتّعُ بهذه الخاصّيّةِ المبدعةِ الخلاّقةِ؛ فما أكثر ما نقرأُ فنفهمُ دون جهد في حالات كثيرة (يتفاوت الأمر تَبَعًا لمستوى القارئ اللغويِّ والثقافيِّ)، نصوصًا شعريّة أو نثرية من العصر الجاهليِّ أو الإسلاميِّ أو العباسيِّ؛ وكثيرًا ما نَتَرَنّمُ بأبياتٍ أو مقطوعاتٍ من شعر هذا العصرِ القديمِ أو ذاك مستمتِعين بجمالها وسحرها وعذوبتها. وسأسوق دعْمًا لما قدّمْتُ، شهادةَ أستاذ اللّسانيات وتدريسِ اللغة العربية، في جامعة ليونَ الثانيةِ بفرنسا البروفسور جوزيف ديشي الذي قال: "إن اللغة العربية واحدة من عُظْمَيَات لغاتِ الحضارةِ وأندرِها؛ فقد نقلت في شكلٍ غيرِ قابِلٍ للقياس، ظلَّ أكثرَ قُرْبًا من شكلِها المعاصرِ، جملةً من النصوص التي ترجِع إلى القرن الثامنِ أو التاسعِ أو العاشرِ...إلخ، على غيرِ ما كان عليه الأمر في اللغتين الفرنسية والإنكليزية في القرنين الرابع عشر والخامس عشر" (Dichy,1989).

تمهير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجل التواصل بها والحفاظ على وحدتها وسيرورتها

وفي إجابتنا عن السؤال الرابع من أسئلة بحثنا، نقول: إن تعميقَ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وترسيخَه، وتطويرَه، وتحسينَ فاعليتِه ومردودِه، تتطلَّب كلُّها أن يكون تعليمًا مهاريًّا يعالج اللغة بوصفها نظامًا كليًّا تجسِّده واقعيًّا مهاراتٌ رئيسة ومركبة أو متقاطعة تتضافر معًا وتتآزر لتُمكِّنَ المتعلمين من امتلاك هذا النظام. وهذا يتطلَّب أن يُركَّزَ في مستوى المبتدئين من متعلمي اللغة العربية على المهارات الأربع الرئيسة، استماعًا وتحدُّثًا، وقراءة وكتابة، بالإضافة إلى ما لا بدّ منه من المهارات المركَّبة أو المتقاطعة في شكلها الأول (الوصفيّ التقعيديّ). ثم يُعنَى في المستوى المتوسط على وجه الخصوص، وبعد ذلك في المستوى المتقدم، بالشكل الثاني (التواصليِّ) من المهارات المركَّبة أو المتقاطعة. وبذلك يكون تعليمًا على مستوى عالٍ من الثبات والرسوخ

والاستمرارية يدعُم وحدةَ اللغة العربية، عَبْرَ التعاملِ معها في كُلّيتها بوصفها نظامًا متناغمًا، تتآزر مكوناته، وتتضافر لخدمة امتلاك النظام الكلّيّ الذي هو اللغة العربية، واعتمادِ شكلها الفصيح المعاصر أداة حَصْريّة لهذا التعليم في الفهم والإنتاج اللغويين؛ ويحصِّن سيرورتَها من خلال تدريس نماذجَ نثريةٍ وشعريةٍ، منتقاةٍ بعناية شديدة تراعي تمثيل مختلف عصور إنتاجها واستعمالها، وتتوفّر فيها خصائص المقروئية والجاذبية، والمتعة والجمال، والأصالة والإبداع.

واللغة العربية، بصفتها لغةً حيّةً، لا تخرج عن توصيفنا السابق لمكونات اللغة من حيث هي: لسان وكلام (بحسب النظرية السوسّورية)، أو كفاءة وأداء (بحسب النظرية الشومسكية)؛ ومن حيث تجلّي كلٍّ من الكلام أو الأداء في مهارات رئيسة أربع هي على التوالي: الاستماع فالتكلم فالقراءة فالكتابة؛ ومهاراتٍ مركبة أو متقاطعة تتشكل من خلال توليف أو تنسيق رياضي مُحكَم بين المهارات الرئيسة ضمن شروط تعليمية تعلّمية محددة. وهذه المهاراتُ كلُّها، رئيسةً كانت أو مركبةً، تتوزّع بين أنشطة الإنتاج والتعرّف اللغويّين، التي يُفْتَرَضُ أن تكون موضوعًا لعناية شديدة ومركَّزة يقوم بها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها، بتوجيه نَشِطٍ ودائمٍ من معلميهم، إذا أردنا للغتنا أن تُعَزَّز وأن يُفِيدَ تعليمُها وتعلمُها من التجديدات التربوية التي استندت إلى التطورات المبدعة التي حصلت في مجالي علم اللغة وعلم النفس.

والأخذ بفكرة تعليم اللغة بهدف التواصل يقتضي تطوير تعليم اللغة من تعليمٍ تقليدي يقدِّمُ قواعدَها ونصوصَها في إطار عِلْمِيٍّ مدرسيٍّ بعيد عن واقع الحياة ومشكلاتها، ويرسِّخ الطابَع النظريّ للتعليم، الذي يقوم على حشو الأذهان بمعارف لا يستعملها المتعلم في مواقف الحياة اليومية، فتتحول بسبب ذلك إلى مخزون معرّض للنسيان عمومًا بعد أداء الامتحان؛ إلى تعليم تواصلي يركّز على ما يلبّي الحاجاتِ اللغويةَ لمستعمل اللغة، أي على القدْر الذي يحتاج إليه المتعلم منها (قواعد ومفردات وأساليب) للتواصل في مواقف الحياة اليومية تواصلًا مثمرًا على الصعيدين الشفويّ والكتابي.

وهذا النمط الجديد من التعليم يسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية حية، تلبّي حاجات التخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية التي تقتضيها هذه المواقف. وبذلك تتحول المكتسبات اللغوية المتعلَّمة إلى رصيدٍ حيٍّ قابلٍ للتداول عند الحاجة، وإلى أداة فعالة تُستعمَل باستمرار، وتوظَّف في خدمة أنشطة الحياة المختلفة.

إن هذا التعليم التواصليَّ الجديد للغة يتجاوز المعلمَ الذي ظلّ يشكّل في الطرائق التقليدية محورَ العملية التعليمية التعلّمية، ليتمركزَ حول المتعلّم، ويجعلَ من أنشطته وحاجاته واهتماماته هدفَه وغايتَه.

1. مهارات اللغة الرئيسة والمركَّبة

سبق أن بيّنّا أن الأداء اللغوي هو التنفيذ الفعلي للكفاءة اللغوية، أي الاستعمال الفعليِّ للغة، عبر النشاط اللغويِّ الذي يتجلى في مهارات رئيسة، ومهارات مركَّبة أو متقاطعة، يمكننا أن نقدّمَها أنموذجًا حيًّا للتطوير الممكن لتعليم اللغة العربية المعاصر، وهي الآتية:

■ المهارات الرئيسة

تميز منهجية تعليم اللغات، أربع مهارات رئيسة في تعلم لغة حيّة ما واستعمالها هي على التوالي: (الاستماع أو الفهم الشفويّ) فـ(التكّلم أو التعبير الشفويّ) فـ(القراءة أو الفهم الكتابيّ) فـ(الكتابة أو التعبير الكتابيّ). فالمهارتان الأوليان منها (الاستماع والتكلم) تخصان الجانب الشفوي، والمهارتان الأخريان (القراءة والكتابة) تخصان الجانب الكتابيّ. واثنتان منهما (الاستماع والقراءة) تؤمِّنان الفهم الشفوي والفهم الكتابيّ. والاثنتان الأخريان (التكلم والكتابة) تؤمِّنان التعبير الشفوي والتعبير الكتابي. ويميز بعض المؤلفين تمييزًا قابلاً للنقاش بين (مهارتين سلبيتين) للفهم و(مهارتين فعّالتين) للتعبير (R. Galisson et alt, 1983).

غير أنّنا لسنا من أنصار هذا الرأي الأخير، فلا يمكن للفهم (أو القراءة الصامتة)، في رأينا، أن

يكون سلبيًّا. إنه نشاط لغويّ فعّالٌ يحُثُّ العقلَ على التفكير والتأمّل والمقارنة والربط والاستنتاج، وإن كان يَحدُث ضمن إطار عملية عقلية ضمنية غير ظاهرة وغير قابلة للملاحظة خلافًا لما يحدث في حالة الإنتاج اللغوي.

وترتيب اكتساب هذه المهارات الأربع كما بيّنّاه في بداية هذه الفقرة (الفهم الشفوي، فالتعبير الشفوي، فالفهم الكتابي، فالتعبير الكتابي) يتوافق مع الترتيب المنطقي والواقعي لاكتساب هذه المهارات من منظور واقعيٍّ وتواصليّ، فالمهارتان الشفويتان تُكتَسبان قبل دخول المدرسة؛ والمهارتان الكتابيّتان تُكتَسبان فيها.

بقي أن نقدم هنا تعريفًا للمهارة. ولكي لا يكون هناك خلطٌ بين تعريف المهارة باعتبارها أحدَ مكونات المجال المهاريِّ أو الحسِّيِّ الحركيِّ أو النفسيِّ الحركيِّ في تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف التربوية، باعتبار أن التعريف الذي سنتبنّاه ناتجٌ عن تصوّر سلوكيٍّ للغة، سنعرِّفُ المهارةَ (بالإنكليزية: skill) (وبالفرنسية: savoir-faire) بالمعنى العام استنادًا إلى **معجم تعليم اللغات** dictionnaire de didactique des langues، بأنها: "استعداد موروث أو مكتسب لممارسة نشاط معين، فالمقصود من ذلك إذن مهارة بقدْر ما هو استعداد طبيعيّ" (R. Galisson et alt, 1983). وبناء على ذلك تكون المهارة اللغوية استعدادًا موروثًا أو مكتسبًا لممارسة نشاط لغوي معيَّن." إنها مفهوم مستعار من علماء اللغة التطبيقيّين الأنكلوساكسونيين الذين أعطَوا للكلمة معنى خاصًّا بالتركيز، في استعمال اللغات، على ما يبدو صادرًا عن القدرة الفيزيولوجية أكثر مما يبدو صادرًا عن استعداد فكريٍّ. إن مفهوم المهارة لديهم مرتبط بتصور سلوكيٍّ للغة يؤكد أهمية تشكيل العادات والحِذْق أكثر مما يؤكد أهمية المعرفة" (R. Galisson et alt, 1983). فالمهارة من هذا المنظور إذن عادةٌ متقَنَةٌ. والمهارة اللغوية من المنظور نفسه هي إذن عادة لغوية متقنة.

وسنرمز من الآن وصاعدًا، توخِّيًا للاختصار، لمهارتي الفهم الشفوي والتعبير الشفوي بـ(ف ش، ت ش) ولمهارتي الفهم الكتابي والتعبير الكتابي بـ(ف ك، ت ك)، آخذين الحرف الأول من كلمتَيْ كلِّ مهارة.

■ المهارات المركَّبة أو المتقاطعة

ما سيلي من البحث يتكفّل بالإجابة عن السؤال الخامس من أسئلته. إن المقصود بالمهارة اللغوية المركَّبة أو المتقاطعة: مهارةٌ تتكوَّن من تركيبٍ لمهارتين رئيستين أو تنسيقٍ أو تأليفٍ بينهما. وعملية التأليف والتركيب الرياضيِّ (من الرياضيات) بين المهارات الأربع الرئيسة تتيح لنا نظريًّا أن نشكِّل منها ستَّ عشْرةَ مهارةً مركَّبة أو متقاطعة (4×4=16). غيرّ أنَّ:

1. تكرار ستٍّ من المهارات بشكل مقلوب من خلال عملية التركيب الرياضيّ جعل المهارة، في أربع حالات، مغايرةً للمنطق وغيرَ قابلة للتنفيذ (باعتبار أن الفهم في كل مهارة منها يسبق التعبير منطقيًّا)، وهذه المهارات هي: (ف ش، ت ش) و (ف ش، ف ك) و(ف ك، ت ش) و(ف ك، ت ك)، التي أصبحت بالتركيب المقلوبِ غيرِ القابلِ للتنفيذ، على التوالي: (ت ش، ف ش) و(ف ك، ف ش) و(ت ش، ف ك) و(ت ك، ف ك).

2. وتكرار المهارات الأربع الرئيسة مع ذاتها جعل المهارات الناتجة عن هذا التركيب مستحيلة من وجهة نظر عملية وواقعية.

فإذا حذفنا المهارات المقلوبة التركيب غير القابلة للتنفيذ، وهي أربع، والمهارات المستحيلة من وجهة نظر عملية وواقعية بسبب تكرارها مع ذاتها، وهي أربع أيضًا، والمهارتين المكررتين بشكل مقلوب، ولكنهما قابلتان عمليًّا للتنفيذ (فلا حاجة إليهما إذن ما دامتا مكررتين) وهما: (ف ك، ف ش= المهارة2 التصنيف الأخير) و(ت ك، ت ش= المهارة4 في التصنيف الأخير)، ليصبح مجموع المهارات المركَّبة المحذوفة (2+4+4=10)، توصّلنا في النهاية إلى تصنيف أخير يتكون من ستِّ مهاراتٍ مركَّبةٍ ممكنةِ التنفيذِ عَمَليًّا، مرتبةٍ منطقيًّا بحسب موقعها في عملية التوليف والتنسيق، وهي الآتية:

(ف ش، ت ش).

(ف ش، ف ك).

(ف ش، ت ك).

(ت ش، ت ك).

(ف ك، ت ش).

(ف ك، ت ك).

- **الشكلان: الوصفيُّ التقعيديُّ والتواصليُّ للمهارات المركَّبة أو المتقاطعة**

بالعودة إلى تعريف المهارة اللغوية أو النشاط اللغوي نجد أنّ المهارةَ، رئيسةً كانت أو مركَّبة، هي نشاطٌ لغويٌّ، فإن كانت رئيسة فهي نشاط مفرد (عكس مركَّب)، وإن كانت مركَّبة فهي نشاط لغويٌّ مركَّب. ولكننا نميز في كل مهارة من هذه المهارات الستِّ المركبة بين **شكلين**:

- أولهما يكون فيه النشاطُ اللغويُّ المتصل بالجزء الأول من المهارة **المركَّبة مماثلاً للنشاط المتصل بالجزء الثاني منها في الشكل والمضمون**، ولذلك نعتبر النشاط اللغوي الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطًا لغويًّا وصفيًّا تقعيديًّا؛ لأن هدفه وصف اللغة وتأمل قواعدها بهدف فهمها واستيعابها واكتسابها.
- وثاني الشكلين يكون فيه النشاط اللغويُّ المتصل بالجزء الأول من المهارة المركَّبة **مختلفًا عن النشاط اللغويِّ المتصل بالجزء الثاني منها في الشكل ومشابهًا له في المضمون**. ولذلك نعتبر النشاط اللغوي الناتج عن تركيب هذين النشاطين نشاطًا لغويًّا تواصليًّا؛ لأن هدفه تعلم التواصل باللغة. وسنجد لدى شرح نمطَيْ كلٍّ من المهارات المركَّبة الست أمثلة كثيرة توضح عمليًّا هذا الذي قدّمناه.

فالمهارة المركَّبة تشمل إذن نشاطين متتاليين، متعاقبين تعاقبًا مباشرًا في الزمن الذي يُحسَب بالثواني أو الدقائق على أبعد تقدير، ومرتبطين بِنيويًّا بالطريقة التي أشرنا إليها. وهكذا، فالفهم في كل مهارة من المهارات المركَّبة يسبق دائمًا التعبير، إلا في حالة المهارة الرابعة (ت ش، ت ك) التي ليس فيها جانب تواصليّ: إنها تقتصر على الجانب الوصفيّ التقعيديّ، لأنها تمارّس حَصْرًا في موقف تعليمي/تعلّمي صِرْفٍ كما سنرى.

إننا في الشكل الأول من المهارة المركَّبة أو المتقاطعة إذن أمام مهارة لغوية وصفيّة تقعيدية تمارَس في موقف تعليمي/تعلّمي صِرْفٍ يتعلق باللغة ذاتها: تَأَمُّلِ قواعدِ اللغةِ ونظامِها وبِنيتِها بهدف فهمها واستيعابها. والتدربُ عليها بهدف إتقانها هو ما يُصطَلَح عليه تقليديًّا بالتمرين أو التدريب exercice. أما في النوع الثاني منها فنحن إزاء مهارة لغويه تواصليه تتعلق باستعمال اللغة في مواقفَ تواصليةٍ نصادفها دائمًا في حياتنا العلمية والعملية. فاللغة تُتعَلَّم هنا من أجل تحقيق الهدف الأسمى لها، وهو التواصل المثمر بين الناس.

والتدربُ من أجل إتقان هذا الشكل الثاني من المهارات المركَّبة هو ما تحرِص الاتجاهاتُ الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها على تسميته بالنشاط activité. لِنُقدِّمِ الآنَ جدولًا تصنيفيًّا لهذه المهارات المركَّبة الستِّ، يليه شرحٌ وتفصيل لها معمَّقان.

جدول تفصيلي بأنواع المهارات المركَّبة أو المتقاطعة في شكليها:
الوصفيّ التقعيديّ والتواصليّ (عمار، 2011)

شكل النشاط اللغويّ / المهارة المركَّبة	وصفيّ تقعيديّ	تواصليّ
(ف ش، ت ش) 1	التكرار، تصويب النطق	
(ف ش، ت ش) 2		حالات إعادة الصياغة الشفوية للمناقشات في الاجتماعات والدروس، ...إلخ.
(ف ش، ف ك)1	المتابعة بالعين لنصٍّ مقروءٍ (الطلاب يستمعون إلى قراءة النص في درس القراءة داخل الصف)	
(ف ش، ف ك)2		الاستماع إلى مناقشة نصٍّ يُتَابَع بالعين مكتوبًا: من ذلك مناقشة التقارير والملخصات، وخطط العمل ومشاريع القوانين (في مجلس النوّاب)... إلخ.
(ف ش، ت ك)1	الإملاء	
(ف ش، ت ك)2		إعادة الصياغة الكتابية: أخذ الملاحظات (الصحافيّ) والطالب، وأمين سر الجلسة، وكاتب المحكمة،... إلخ
(ت ش، ت ك) 1	القراءة بصوت مرتفع لما نقوم به (الأستاذ أو الطالب على السبورة)	هذه المهارة لا شكلَ تواصليًّا لها كما أسلفنا.
(ف ك، ت ش)1	القراءة الجهرية	

شكل النشاط اللغويّ / المهارة المركَّبة	وصفيّ تقعيديّ	تواصليّ
(ف ك، ت ش)2		ـ قراءة الأخبار، والمدرس على التلفاز، والخطب المكتوبة،...إلخ. ـ التحدث انطلاقًا من نصٍّ مكتوب أو مطبوعٍ: المحاضرة، والتدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات،...إلخ. ـ التحدث انطلاقًا من نصٍّ يناقَش ويعلَّق عليه: الاتفاقات، والمعاهدات، ومشاريع القوانين،...إلخ.
(ف ك، ت ك)1	الخطّ، النّسخ	
(ف ك، ت ك)2		حالات إعادة الصياغة الكتابية لنصٍّ مكتوب أو مطبوع: تلخيص أقوال الصحف، والتلخيص الكتابي عمومًا، ودورية الملخصات، وملخصات الأبحاث والكتب في المجلات،... إلخ.

- **شرح المهارات المركَّبة**

نقدم فيما يلي شرحًا تفصيليًّا لِبنية المهارات المركَّبة المشتقَّة من المهارات الأربع الرئيسة، في وجهيها: الوصفيِّ التقعيديِّ، أو التواصليِّ، وأمثلةً لممارستها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الصف التعليمي، وفي الحياة العامة. والأمانة العلمية تقتضي من الباحث هنا الإشارة إلى أن شرح المهارات المركَّبة كان ورد في بحثه الذي قدَّمه في المؤتمر الدولي الثاني للغات الذي عُقِد في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية، في كولالامبور بماليزيا في الفترة بين ما 22و2011/4/24 (وقد نشره المركز مع ستة أبحاث أخرى مختارة من الأعمال التي قُدّمت في المؤتمر، في كتاب عنوانه: قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها، وعَرَضَه في فترة انعقاد المؤتمر)، مثلما ورد قبله جدولُ المهارات المركَّبة الموثَّقُ هنا بالرجوع إليه. ولكنّ الشرح هناك كان موجَّهًا إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بها. أما هنا فهو موجه إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولأن الممارسات التعليمية وظروف تنفيذها غير متطابقة في الميدانين، إن لم نقل مختلفة كثيرًا، أُدخِلَتْ على الشرح إضافاتٌ خاصةٌ بظروف تطبيق هذه المهارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تَبَعًا لخصوصياته في مستوياته الثلاثة (المبتدئ والمتوسط والمتقدِّم)؛ فاقتضى التنويه.

- **المهارة المركَّبة الأولى (ف ش، ت ش)**

في الشكل الأول (الوصفيِّ التقعيديِّ) من هذه المهارة المركَّبة (ف ش، ت ش)1 **يتماثل النشاطان اللغويان في الفهم الشفويّ والتعبير الشفويّ**. فنحن هنا أمام مهارة لغوية وصفية تقعيدية حالتُها الصّفّيّة النموذجيّة هي: **التكرارُ أو تصويبُ النطق**، وهي مهارة يمكن أن يلجأ إليها مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ. وهدفها التوصّل إلى النطق الصحيح للكلمات وإخراج حروفها من مخارجها إخراجًا سليمًا. أما في المستويات الأعلى فلها هدف مزدوج: تصحيح النطق من جهة، وهو هنا يتناول الكلمة بذاتها؛ ومراعاة قواعد اللغة، وهو هنا يتناول تركيب الجملة في اللغة العربية ووظائف الكلمات فيها.

إن المعلم في النشاط الأول من المهارة يصوِّب خطأ المتعلم صوتيًّا كان أو نَحْويًّا أو صرفيًّا أو معجميًّا، فينطِقه صحيحًا، فيتلقّاه المتعلم استماعًا (ف ش)، ثم يكون على المتعلم أن يعيده (أن يكرّره) بدقة شديدة كما سَمِعَهُ من المعلم (ت ش)، وقد يكرره مرة أو اثنتين أو ثلاثًا حتى يستقيم النطق لديه. وهذه الحالة نموذجية في تعليم اللغات للكبار المبتدئين أمًّا كانت أو أجنبية.

وفي الشكل الثاني منها (ف ش، ت ش)2 **يختلف النشاطان في الشكل، ولكنهما يتشابهان كثيراً في المضمون**. فنحن هنا إزاء مهارة لغوية تواصلية حالتُها النموذجيّة في الموقف التعليمي أو في الحياة العامة والمهنية هي: **إعادةُ الصياغة الشفوية لنقاشات شفوية**. إن الموقف التواصليَّ الذي يمثله هذا النشاط ينفَّذ عندما تناقَش شفويًّا نصوصٌ مكتوبة أو أحداث أو أنشطة مدرسية صفية أو غير صفية يُتَوصَّل فيها من خلال المناقشات أو في نهايتها، إلى عرض توضيحيّ أو إجماليّ أو تلخيصيّ. ومثل هذا النشاط يمكن أن ينفذ على حذر في المستوى المتوسط، وبشكل طبيعي في المستوى المتقدم من تعليم اللغات للناطقين بغيرها. إنه موقف نواجهه باستمرار في حياتنا العملية، وإتقان المهارة في هذا الموقف يؤهل المتعلّم لأن يحسن التصرف في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات والمحاورات،... إلخ.

- **المهارة المركَّبة الثانية (ف ش، ف ك)**

إن الحالة النموذجية للشكل الأول (**الوصفيّ التقعيديّ**) من هذه المهارة (ف ش، ف ك)1 **الذي يتماثل فيه النشاطان اللغويان**، يمارَس في درس القراءة أو النصوص **حينما يتابِع المتعلِّمُ بالعين نصًّا شعريًّا أو نثريًّا يقرؤه المدرسُ أو متعلم (متفوق في العادة)** يختاره المدرس للقيام بهذه المُهِمَّة التي يُفتَرَضُ أن تهدف إلى تقديم **قراءة نموذجيةِ الأداءِ** (نحويًّا وصرفيًّا وصوتيًّا وأداءً تعبيريًّا طبقًا لما تتطلبه مقتضيات الدلالة). إن المتعلمين يستمعون بتركيز إلى أداء المدرس القرائيِّ، ويتابعون في اللحظة ذاتها معًا النصَّ المستَمَعَ إليه، ماثلًا أمام أعينهم في الكتاب. يجب أن نؤكد هنا أن هذا الموقف التعليميّ/التعلّميّ مختلف جذريًّا عن موقف الاستماع الذي يكون النصُّ فيه غائبًا كليًّا، ويكون الإنصاتُ الواعي وحدَه سيّدَ الموقف.

وهذا الموقف التعليمي التعلّميّ وصفيٌّ تقعيديٌّ، لأن النشاطين اللغويين اللذين يتشكل منهما هذا الشكل الأول من المهارة (الفهم الشفويّ: النصّ المقروء، والفهم الكتابيّ: النصّ المتابَع بالعين) **متطابقان في الشكل والمضمون** (النصُّ المقروءُ هو ذاتُه النصُّ المستَمَعُ إليه). والهدف منه هو تدريب المتعلمين على الأداء الصحيح في القراءة الجهرية عبر تقديم النموذج الذي يُفتَرَض أنه الأمثل. والتدريب على هذه المهارة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يبدأ في المستوى الأول، ويستمر بالأهمية ذاتها في المستوى الثاني. أما في المستوى الثالث فينبغي أن تولَى القراءة الصامتة (التي لن تُهمَل بالتأكيد في المستوى الثاني) اهتمامًا أكبر.

أما في الشكل الثاني من المهارة (ف ش، ف ك)2 فنحن أمام موقف **تواصليّ** يُمارَس في حالات لا يكون الهدف منها تعلُّم اللغة، بل **التأكّد من دقة المعلومات أو المشاركة في النقاشات** المتعلقة بالتقارير أو الملخصات أو محاضر الجلسات أو النصوص التشريعية أو مشاريع القوانين أو المراسيم أو المعاهدات أو الاتفاقات،.. إلخ. وهذه كلها مواقف سيواجهها المتعلم، بشكل أو بآخر، في حياته المستقبلية والمهنية. وتدريب متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على التعامل معها ومواجهتها يبدأ في المستوى المتوسّط، ويركز عليه أكثر في المستوى المتقدم، لأنه سيكون ذا أثر بالغ في نجاحهم في عملهم المستقبلي.

- **المهارة المركَّبة الثالثة (ف ش، ت ك)**

في الشكل الأول **الوصفيّ التقعيديّ** من هذه المهارة)ف ش، ت ك)1 نجد مهارة لغوية ذات صِبغة وصفية تقعيدية، حالتُها النموذجية في تعليم اللغة هي: **الإملاء**، والغاية من تنفيذها في التدريس هي إتقان قواعد الإملاء في اللغة العربية. إن النشاطين اللغويّين اللذين تتشكّل منهما هذه المهارة **متطابقان في الشكل والمضمون**: إن المتعلّم يستمع إلى المعلم وهو ينطِق الجملَ المرادةَ كتابتُها إملائيًّا. وهو في هذه المرحلة من المهارة مدعوٌّ إلى فهم ما يقوله المعلم (ف ش). وهو مدعوٌّ في المرحلة الثانية منها إلى كتابة الكلام ذاته الذي استمع إليه وفَهِمَهُ (ت ك). ومن الطبيعي أن يتفاوت الفهم بين المتعلمين، وأن تتفاوت لديهم القدرةُ على التحليل السريع لما يمليه المعلم، وتَمَثُّلِهِ، ثم إعادةِ إنتاجِهِ كتابيًّا. وهذا التفاوت في القدرة على التحليل يُنتِج تفاوتًا في القدرة على التركيب والإنتاج اللغوي عند التعبير الكتابيّ، أي الكتابة الصحيحة والدقيقة لما يمليه المعلم. وهذا هو السبب في حجم الأخطاء وعددها ونوعها لدى المتعلمين. إننا هنا إذن أمام تمرين لغويٍّ وصفيٍّ تقعيديٍّ يتناول اللغة ذاتَها عبر تعلم قواعد إملائها. والتدريب على هذا النمط من المهارة يبدأ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يبدأ مع بعناية شديدة في المستوى المبتدئ، ويستمر بشكل أعمق في المستوى المتوسّط، ولا يُهمَل في المستوى المتقدم، ولكنه يكون انتقائيًّا تَبَعًا للحاجة التي يحس فيها المعلم ضرورة ترسيخ تعلم قاعدة إملائية بعينها.

وفي الشكل الثاني منها (ف ش، ت ك)2 نجد أنفسنا أمام مهارة لغوية **تواصلية** مجالاتُ استعمالها واسعة جدًا، إنْ في الجو المدرسي أو في الحياة العامة، وقِوام هذه المهارة إعادةُ **الصياغة الكتابية لما يُستَمَعُ إليه**، وهي مهارة يجد المتعلّم نفسه في تنفيذها مضطرًّا إلى أن يدوّن كتابيًّا رؤوس أقلام (في التعبير الشائع) أو فِكَرًا موجزة عما يكون المدرس أو المحاضر قد قدمه. أما في الحياة العامة فالمواقفُ التي يُضْطَرُّ المرءُ فيها إلى اللجوء إليها كثيرةٌ جدًّا من أشهرها: موقف الصحافيّين في المؤتمرات الصِّحافيّة على اختلافها، وكتابة محاضر الجلسات، وحالة كاتب المحكمة الذي يدون إفادات المتقاضِين والشّهود..إلخ.

إن المهارة هنا **تواصلية؛ لأن النشاطين اللذين تتشكَّل منهما مختلفان في الشكل ومتقاربان في المضمون** (ما يُكتَب هو صياغة جديدة لما قيل، كتبَها المتعلمُ أو الصحافيُّ أو كاتبُ محضر الجلسة،.. إلخ، بأسلوبه هو، لأنه غير قادر على أن يكتب كل كلمة قيلَتْ كما في حالة الأملاء. ولكنّ من الضروري أن يكون الكاتب حريصًا على المعنى المراد ودقته، وإلا حصل التشويه والإساءة إلى المعنى المقصود إبلاغُه.

وإتقان هذه المهارة يتطلّب فهمًا سريعًا يمكّن المتعلمين من استخلاص الفِكَر الأساسية، وكتابتها في سرعة قياسية. وهو يتطلب بالإضافة إلى ذلك نظامًا من الرموز خاصًّا بكل متعلم يستعمل مكوناته بديلًا عن الكلمات في بعض الأحيان. وتحقيق ذلك يتطلب من المدرس تدريبًا لطلابه على ذلك مركَّزًا ومخطَّطًا له جيدًا في مواقف صَفّيّة ملائمة يكون مجالُها غالبًا دروسَ التعبير. والأمر هنا سهل نسبيًّا، لأن الفهم الشفوي والتعبير الكتابي يحصلان بالفصحى (وهذا على الأقل ما يجب أن نفترضه في مثل هذه الحالة). إن المتعلم هنا يفهم ويكتب من خلال شكل واحد هو الشكل الفصيح الكتابيّ للغة العربية. فكيف يكون الأمر لو كان الفهم الشفويّ بالعامية والتعبير الكتابيّ بالفصحى (المعاصرة بالطبع)؟ إن الموقف في هذه الحالة الأخيرة ليس صفيًّا بالطبع، إنه يحصل خارج حجرة الصف، في الحياة العامة والمهنية. والموقفُ الذي يستدعي هذه المهارة يواجهه كثيرون، منهم مثلاً الصِّحافيُّ الذي يجري مقابلة مع مسؤول ما، أو مع مدير مؤسسة أو شركة، أو حتى مع الناس العاديين في الشارع إبّانَ حدث ما هامٍّ أو عاديٍّ. ففي أحسن الأحوال سيكون النشاط بشكل لغويٍّ أسميناه تصنيفيًّا: الشكل الوسط2: إنه مزيج من الشكل الفصيح المعاصر والشكل العامي الإقليمي أو المحلي (راجع في هذا الصدد بحثنا: "اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث: تطورها وأشكالها في الاستعمال المعاصر،2008). والحديث مع العامة سيكون حتمًا بالعامية الإقليمية أو القُطرية، أو أحيانًا وتبعًا للموقف، بالمحلية. والموقف نفسه يتكرر في الاجتماعات، حيثُ يكون على أمين سر الجلسة أن يدوّن بالفصحى المعاصرة ما يدور في الجلسة من نقاشات وحوارات تكون عادة (الأمر مرتبط بالمستوى الثقافي للمجتمعين) بالعامية الإقليمية.

ومن ذلك أيضًا الحالة النموذجية لاستعمال هذه المهارة، التي يمثلها الكاتب في المحكمة الذي يدوّن بالفصحى المعاصرة أقوال الشهود الأميّين أحيانًا. وهكذا.

ويبدأ التدرُّب على هذا الشكل الهام جدًّا من المهارة في المستوى المتوسط، ويكون على المدرّس أن يتعمق في مع بداية المستوى المتقدم، على أن يزداد التركيز عليه كلما تقدمنا في هذا المستوى، لنصل في نهايته، مع الأنشطة المكثّفة المختارة، إلى مرحلة الإتقان المفترَضَة.

- **المهارة المركَّبة الرابعة (ف ش، ت ك)**

ما ينبغي أن نوضحه هنا بخصوص هذه المهارة، هو أننا لم نجد لها في الواقع التواصليّ مجالًا. إنها تبدو لنا مهارةً وصفيّة تقعيديّة صِرْفة، خلافًا لباقي أخواتها، وهذا ما جعلنا نبقي الحقل التواصليّ الخاص بها فارغًا. وهي مرتبطة حصريًّا بوضع تعليمي/تعلمي محدَّد يتمثل في حال **المدرس وهو يكتب على السبورة** ما يريد تثبيته من معلومات. وهنا **يتماثل النشاطان اللغويان اللذان يشكلان هذه المهارة في الشكل والمضمون:** إن المعلّم يتلفَّظ بالكلمات ويدونها في الوقت عينه. وينطبق الموقف ذاتُه على **المتعلم حينما يخرج إلى السبورة ليحُلَّ نشاطًا لغويًّا:** إنه يدون عليها ما يتلفّظ به معتبرًا إياه الجوابَ المطلوب. والتدرب على هذه المهارة يمنح المتعلم الشجاعة في مواجهة زملائه من جهة، ثم في مواجهة الجمهور في الحياة العامة من جهة ثانية، وهذه الشجاعة ضرورية جدًّا في مواجهة مواقف الحياة المختلفة، ولا سيما حين يتعرّض المرء لأن يتكلم مرتجِلًا في موقف مفاجئ غير مُعَدٍّ له مسبَقًا.

والتدريب على هذه المهارة يفتَرَض أن يبدأ مع المستوى المتوسط، ليُعَمَّق في المستوى المتقدم من خلال مواقف قد يكلّف فيها المعلم بعض الطلاب المتميِّزين بتقديم جزء من الدرس لزملائهم.

- **المهارة المركَّبة الخامسة (ف ك، ت ش)**

الموقف التعليميَّ التعلُّميَّ النموذجيَّ للشكل الأول (**الوصفيّ التقعيديّ**) من هذه المهارة (ف ك، ت ش)1 هو **القراءة الجهرية** يمارسها المعلِّمُ. فما الذي يحصل في موقف قراءة جهرية يقوم بها

المتعلّم؟ (يجب الانتباه إلى أن الموقف هنا مختلف تمامًا عنه في الشكل الأول من المهارة الثانية: (ف ش، ف ك1). إن المتعلم هنا لا يستمع إلى قراءة المعلم أو سواه، بل يقرأ هو ذاتُه: إنه ينظر إلى النص المطبوع، شعريًّا كان أو نثريًّا، يمسح جُمَلَه بعينيه شيئًا فشيئًا، مفكِّكًا رموزه اللغوية (الكلمات)، ومدرِكًا العلاقات الوظيفية بينها (ف ك)، ثم ينطِق بصوت مرتفع ما فهمه كتابيًّا. إن الأمر يحصل بسرعة مذهلة لا تتجاوز أجزاء من الثانية في حالة إتقان هذه المهارة. وهكذا ينتقل المتعلم من جملة إلى أخرى أو من بِنية تعبيرية إلى أخرى تَبَعًا لما يقتضيه الأداء في اللغة المقروء بها. **إن نشاطَيْ المهارة هنا متماثلان في الشكل والمضمون**: فالنصُّ المقروء هو ذاته النصُّ المنطوق به.

لا بد من الإشارة هنا إلى أن القراءة الجهرية في اللغة العربية أصعب بكثير منها في اللغات الأوروبية مثلاً. إن الإعرابَ الذي يتحكَّم بالمعنى يشكل عنصرَ صعوبةٍ كبيرًا في اللغة العربية؛ لأن نطق أواخر الكلمات متوقف على الإعراب الذي يحدِّد وظيفةَ الكلمة في البِنية اللغوية، ويحدِّد بالتالي طريقةَ نطقها رفعًا أو نصبًا أو جرًّا. ويزداد الأمر صعوبة إن كان النص غيرَ مشكول. يضاف إلى ذلك عاملا صعوبةٍ آخران هامّان أيضًا، أولهما: البِنيةُ المعجمية للكلمة، التي تربك القارئ عند ضبطها المتنوع الأشكال بحسب معناها، إن كانت تحمل معانيَ معجميةً تختلف باختلاف الضبط اللغوي. ومن أمثلة ذلك: (البَرُّ: اليابسة، والبَرُّ: اسم من أسماء اللّه الحسنى، والبَرُّ: من توسّع في الإحسان إلى والديه؛ والبُرُّ: حَبّ القمح؛ والبِرُّ: الإحسان، ...إلخ)؛ وضبطُ عين المضارع في الأفعال الثلاثية؛ وضبط مصادرها، مثال ذلك الفعل الثلاثي المجرّد: **وَجَدَ (يجِد)** الذي يؤدي عدة معانٍ، فهو يعني: 1. حَزِنَ (مصدره: وَجْدًا)، 2. غَضِبَ (مصدره: مَوجِدةً)، 3. أحَبَّ (مصدره: وُجْدًا)، 4. صار ذا مال (مصدراه: وُجْدًا، جِدَةً)، 5. أدْرَكَ (مصادره: وَجْدًا، وُجْدًا، جِدَةً، وُجُودًا، وِجْدانًا)؛ وثاني العاملين: الصّرفُ، ولا سيما ضبطُ صيغ أسماء الفاعلين والمفعولين، وأسماء الزمان والمكان، والصفات المشبهة، والتثنية والجمع،..إلخ. هذه كلُّها عوامل في اللغة العربية تنضاف إلى مجمل عوامل الصعوبة في موقف قراءةٍ جهرية لا يواجهها قارئ اللغتين الإنكليزية والفرنسية مثلًا، الذي يستطيع أن يقرأ جهريًّا نصًّا كاملًا من دون أن يفهم حتى معاني الكلمات المفتاحية فيه. وهذه

العوامل بمجملها هي التي تفسر إحجام الكثيرين عن القراءة الجهرية في المواقف العامة (وهي هنا مواقف تواصلية)، وخَشْيتهم منها (ولاسيما الخَطابةُ، حتى في حالة تشكيل النصّ). والمثير للسخرية في بعض المواقف أن يكون في الضبطِ اللغويِّ غيرِ المُتْقَنِ الذي قام به شخصٌ آخرُ غيرُ المتحدث، أخطاءٌ صارخةٌ أُجبِر الخطيبُ المسكينُ على إظهارها.

إن درس القراءة الجهرية غاية في الأهمية، وإتقان مهارة القراءة الجهرية يتطلب من المعلم عناية بها مركزة ومستمرة. وشخصية القارئ الجيد، والخطيب المتمكّن الشجاع، والمتحدث الجذاب الممتع، تبدأ بالتشكل منذ الصفوف الأولى، أو المستوى المبتدئ في حالة متعلم اللغة العربية غير الناطق بها. وتستمر العناية بالقراءة الجهرية في المستويين المتوسط والمتقدم. وإذا كان على المعلم أن يُعنى جيّدًا في المستوى المتقدم بالقراءة الصامتة، فإن اهتمامه بالتركيز على مقاطع منتقاة بعناية من النصوص النثرية والشعرية المدروسة، يجب ألا يتوقف. وهنا تكمُن مسؤولية المعلم الذي ينبغي أن يكون هو الآخر، وقبل كل شيء، ممتلكًا للتكوين اللغوي والتربوي الملائم.

أما الشكل الثاني (التواصلي) من هذه المهارة (ف ك، ت ش)2 فيَتَبَدّى في مواقف تواصلية كثيرة جدًّا، **منها قراءة الأخبار في الإذاعة وعلى شاشة التلفاز، وإلقاء الدروس على الشاشة الصغيرة، والخَطابة من خلال نصوص مكتوبة، والتحدث انطلاقًا من نص مكتوب أو مطبوع: المحاضرة، والتدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات، والخُطبة المرتجلة المعدَّةُ أفكارُها سلفًا**..إلخ.

والموقف الصفيّ الذي يستطيع المدرس استثماره لإكساب طلابه هذه المهارة يتجلّى في حالات عدة، مثل: تقديم أخبار مختصرة في الإذاعة المدرسية، وتدريب المتعلمين على إلقاء الكلمات، وإعطاء التوجيهات والإرشادات المكتوبة، وقراءة القصص القصيرة، والترنُّم بالشعر في مناسبات مختلفة، ...إلخ.

وتدريب المتعلمين من غير الناطقين باللغة العربية على هذا الشكل من المهارة يبدأ في المستوى المتوسط، على يتعمق به المعلم أكثر كلما تقدم الطالب في المستوى. ويجب أن يكون التركيز عليه أكبر في المستوى المتقدم، ليصل المتعلم في نهايته إلى درجة من الإتقان تمكّنه من أن يمارس هذه المهارة في الحياة العامة بشجاعة وثبات وثقة بالنفس.

- **المهارة المركَّبة السادسة (ف ك، ت ك)**

إن الحالة النموذجية للشكل الأول الوصفيّ التقعيديّ من هذه المهارة (ف ك، ت ك)1 يتبدّى في موقفين تعليميَّيْن تعلّمِيَّيْن هما: **تعليم الخطّ، والنّسخ**. ويقوم النّسخ على دعوة المتعلمين إلى أن يكتبوا (ت ك) نصًّا سبق أن تعلموه على مستوى القراءة والفهم (ف ك). وهذا الموقف ينفَّذ في المستوى المبتدِئ لدى متعلمي اللغة الأجنبية، وربما امتد إلى المستوى المتوسط، والهدف منه تدريب المتعلمين على الكتابة بمحاكاة نصٍّ موجود أمامهم. ويطلَق على هذا التمرين عادة في تعليم الإملاء مصطلح: الإملاء المنقول، لأن المتعلم ينقل النصَّ إلى دفتر أنشطته الكتابية معتمدًا في نسخه واحدًا من خطَّيْ: النسخ أو الرقعة عمومًا. ويتراوح طول النص هنا بين جملة في البداية وبضعة أسطر في نهاية المستوى المبتدئ، وبداية المستوى المتوسط.

وهذا الموقف مختلف عن موقف تعليم الخطِّ، الذي يقوم على تعليم الطلاب، قواعدَ تنفيذِ خطٍّ معين من أنواع الخط العربي بهدف إكسابهم فنَّه وطريقتَه؛ إنه يُنفَّذ من أجل ذلك وفق خطوات محددة يشرحها المعلم عبر محاكاة النموذج المقصود تعلّمُه، والذي يكون عادة قولًا مأثورًا: نصًّا قرآنيًّا أو حديثًا شريفًا أو حكمةً أو بيتَ شعرٍ أو مَثَلًا سائرًا. ويكون على المتعلم هنا أن يتأمّل النصّ (ف ك) بعد شرح المعلم لمعناه. إنه نصٌّ لا يجوز أن يزيد طوله على سطر واحد؛ ليسهُل تكرارُ محاكاته (ت ك) على سطر واحد في الصفحة الواحدة. وبذلك يستطيع المعلم أن يلاحظ تطور النجاح في محاكاة النموذج مع تكرار المحاولة. وهذا التمرين الفنّيّ الدقيق يتطلب أن يكون المعلم ذاتُه قد أتقن فنّ الخط المراد تعليمُه، ليقدم للمتعلم القدوة الحسنة.

إن النشاطين اللغويين اللذين يتشكَّل منهما هذا النمط الوصفيّ التقعيديّ من المهارة **متماثلان في الشكل والمضمون**، لأن المتعلم في الموقفين يعيد إنتاج النصِّ ذاتِه الماثلِ أمام عينيه، والذي سبق أن تعلمه.

والتدريب على الخطّ لدى المتعلمين من غير الناطقين بالعربية يبدأ في مرحلة متقدمة من المستوى المبتدئ، ويكون على المعلم أن يتعمق فيه في المستوى الثاني كله. وينبغي أن يستمر التدريب على تعلم الخط في المستوى المتقدم، في حالات انتقائية، ليبلغ المتعلمون فيه درجة الإتقان.

أما الشكل الثاني (التواصليّ) من المهارة (ف ك، ت ك)2 فيتبدّى في مواقفَ كثيرةٍ يقتضيها التواصل المثمر في الحياة العامة والمهنية. إنها مواقف **إعادة الصياغة الكتابية لنصٍّ مكتوب أو مطبوع**. وأمثلته الواقعية متعددة يجسّدها، التلخيص الكتابيّ في مختلف حالاته: تلخيص أقوال الصحف، ودورية الملخصات، وملخصات الأبحاث والكتب في المجلات، وملخصات عن الندوات والمؤتمرات وورشات العمل، وملخصات محاضر الجلسات والنقاشات، وملخصات التقارير والعروض النظرية،.. إلخ.

والموقف الصفيَّ التعليميّ/التعلّميّ الذي يُفتَرَض أن يدرِّب المدرسون طلابهم عليه يتمثّل في بعض صُوَرِهِ في تكليفهم تلخيصَ كُتُبٍ، أو فصولٍ من كتب، أو قصصٍ أو رواياتٍ، أو تقاريرَ عن رحلات أو زيارات ميدانية، لتناقَشَ في الصف وتنقَدَ ويُعَلَّقَ عليها وتستخلَص الدروسُ منها.

ولا يَعْدَمُ عقلُ المعلم المبدع أن يجد كثيرًا من المناسبات التي تحقق الهدف من هذا النشاط المحوري في حياة الإنسان، وهو الإتقان. ولكن الواقع العملي في الحياة العامة يخبرنا بغير ذلك.

والتدرب على هذا الشكل من المهارة لدى غير الناطقين بالعربية يبدأ في مرحلة متقدمة من المستوى المتوسّط. ويكون على المعلم أن يتعمق فيه على امتداد المستوى المتقدم، ليتمكن المتعلم في نهاية هذا المستوى من بلوغ درجة الإتقان. فإذا ما بلغها خلال تعلّمه اللغة الأجنبية كانت حياته المهنية أجملَ وأمتع وأوسع نجاحًا.

خاتمة وتوصيات

جَهِدَ هذا البحثُ على امتداده في أن يرسّخ لدى القارئ الكريم فكرةَ النظر إلى اللغة على أنها نظامٌ شاملٌ يُنظَر إليه في كلّيته وشموليّته، وأن هذه النظرة الكلية الشمولية تقتضي تجاوز النظرية التفريعيّة التي سادت تعليم اللغة العربية معظم عقود القرن الماضي، فرسّخت مفاهيم وتطبيقات أسهمت في تخلف هذا التعليم وأعاقت (من بين عوامل متعددة أخرى) تطوره. ودعا البحث إلى تعليمٍ للغة العربية للناطقين بغيرها يستفيد من القفزات الرائعة التي حققها علم اللسانيات الحديث وعلم النفس، ومن التطوير في مجال تعليم اللغات الذي هَيَّأَهُ تضافرُ جهود هذين العِلْمَيْن، والتأثيرُ المتبادَل لأحدهما في الآخر، الذي أنتج في الربع الأخير من القرن العشرين، المنهجيةَ التواصليةَ في تعليم اللغات، ودفع العاملين فيه إلى الدعوة إلى تعليم الأداء اللغويّ من حيثُ هو مهاراتٌ تجسّد النظامَ اللغويّ واقعيًّا، وتتضافر كلُّها معًا من أجل تطوير تعليم اللغات بهدف إتقانها من خلال كفاءة تواصلية تشكل معيارًا لما يحتاجه متعلم لغة ما، من هذه اللغة، في الاستعمال الواقعيّ الحيّ لها في الحياة العامة والمهنية في المستقبل.

والبحث يدعو، في توصياته، القائمين على شؤون تعليم اللغة العربية إلى تعلميها عَبْرَ التركيز على المهارات الرئيسة من جهة، والمركَّبة (في شكليها الوصفيّ التقعيديّ، والتواصليّ معًا) من جهة أخرى؛ لأن الشكلين كليهما مطلوبان في التعليم، فالأول منهما يعلّمُنا اللغةَ (نحوًا وصرفًا وإملاءً وخطًّا ودلالةً ومعجمًا)، والثاني يعلّمُنا التواصلَ باللغة، الذي هو الهدف الأسمى من تعليم اللغات.

إن التركيز يجب أن يظل منصبًّا على تعليمٍ تواصليٍّ للغة، على أن يكون السعي دائمًا باتجاه توظيف تعليم الشكل الأول في خدمة الشكل الثاني، واستثمار تعليم الشكل الثاني في تعميق الشكل الأول وترسيخه. وبذلك نضمن على المدى البعيد اكتسابًا حقيقيًّا للغة في مكوِّنيها النظريّ والعمليّ، لا تتلاشى نتائجُه بعد أيام أو أسابيع من نهاية الامتحان.

مراجع استُخدمت في البحث

■ مراجع باللغة العربية

- سيرل، جون، ر. (1979). " شومسكي والثورة اللغوية". **مجلة الفكر العربي**. العدد المزدوج 9/8: **الألسنية أحدث العلوم الإنسانية**. معهد الإنماء العربي. بيروت. المقال مترجم عن: **مجلة البحث** (التي تصدر باللغة الفرنسية). العدد 32. المجلد الرابع، آذار، 1973.
- عمار، سام (2011) "تطوير تعليم اللغة العربية: من التفريع إلى التمهير والتواصل" في: التنجاري وآخرون: **قضايا تعليم اللغة العربية وتعلمها**. كوالالامبور: مركز اللغات في الجامعة العالمية الإسلامية الماليزية. ص ص 75-49.
- عمار، سام (2009). "نحو رؤية معاصرة لتعليم اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث". مجلة التعريب، العدد 37. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الألكسو. دمشق.
- عمار، سام (2008). "اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث: تطورها وأشكالها في الاستعمال المعاصر". **مجلة التعريب**، العدد 35. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الألكسو. دمشق.
- عمار، سام (2004). "نحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو". **مجلة التعريب**. العدد 27. كانون الأول. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. الألكسو. دمشق.
- عمار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. مؤسسة الرسالة ناشرون. بيروت.

■ مراجع باللغة الأجنبية

- De Saussure, F. (1916). **Cours de linguistique générale**. Lausanne. Payote. Nouvelle édition. 1972.
- Dichy, Joseph (1989). L'aspect en arabe: théorie et pratique. In: **Les langues modernes**. Numéro 3. Paris.
- Galisson, R. et Coste D. (1983). **Dictionnaire de didactique des langues**. Hachette, Paris, édition 4.
- Hymes, D. H. (1971). **On communicative Competence**, Philadelphie. University of Pennsylvania Press. Traduction française en 1984.

"اللّغة العربيّة جسر للتواصل بين الحضارات"

إعـــداد

د. شميسة بن مداح،
جامعة تلمسان (الجزائر)

الملّخـص

هذه الورقة البحثية ملامسة متواضعة لموضوع يتنزّل في سياق نشاط علمي يروم استجلاء مكانة اللّغة العربيّة، ودورها في التواصل الثقافي بين الحضارات، إذ تعتبر اللّغة من منظور الأمة، وعاء الثقافة والمعارف والعلوم والحضارة، تنتشر بقوّة أهلها، وتنحسر بضعفهم، فهي الترسانة الثقافية التي تبني الأمّة وتحمي كيانها.

ولذلك تتنافس الدول العظمى بغية تمكين لغاتها في بلدانها، ونشرها في العالم مسخّرة كلّ ما أُوتيت من قوّة سياسية ومادية وبشرية وتقنية لتحقيق هذا الهدف.

وانطلاقاً من كون اللّغة العربيّة أغنى لغات العالم وأكثرها اتساعاً، إذ هي لغة جامعة مانعة غنيّة عمّا عداها، فلها من أصولها وقواعدها ومعجمها ما يُتيح لها أن تكون أداة للتواصل بين الناس من دون أن تفتقر غلى أصل أو قاعدة من لغة أخرى.

وما من شك في أنّ اللّغة التي تمتلك هذه المقوّمات تستطيع التفوّق على غيرها من اللّغات، وتستطيع أن ترتقي بمجتمعها وتُرقّي مستوى قدراته اللّغوية، وملكاته ومهاراته، وباستطاعتها أيضا أن تحمل راية العلوم والحضارات.

والعربيّة بلا جدال قد عمّت أجزاءً كبرى من العالم، فلم تكن يوماً منغلقة على ذاتها فقد نقلت العلوم، وحفظت التراث، وحضنت الثقافة، فأغنت البشرية وطوّرت مسارها حتى عُدّت جسراً للتواصل بين الحضارات بوصفها حضارة مستمرة، حضارة الأمس واليوم والغد.

الكلمات المفتاحية: اللّغة العربيّة؛ التواصل؛ الثقافة؛ الحضارات.

مقدمــة

تعتبر اللّغة مرتكزاً أساسياً من أساسيات التواصل بين ذوي البشر، واللّغة العربيّة لم تكن بمَنأى عن ذلك، فقد احتفظت برصيدها التاريخي، وتواصلت في كلّ العصور، وقد ارتضاها الباري لتكون وعاءً لكتابه العزيز وفضّلها على غيرها من اللّغات، ووهبها السّيادة والرّيادة ليأوي إليها النّاس في مشارق الأرض ومغاربها، وليتعلّموها، وليتقنوا بها تلاوة القرآن الكريم، فإذا بها تجذب لباحاتها الشاسعة المسلمين وغير المسلمين، وتحظى بالعناية والرعاية من شعوب العالم كلّه.

هذه اللّغة الرقيقة الدقيقة، الفيّاضة الفضفاضة التي أمتعت أسماعنا وسحرت عقولنا وأسعدت قلوبنا، اتحدت لأجلها الأقلام وشفاه عربية وأعجمية، فظهرت بأبهى حُلّة وأزهاها بين لغات العالم.

وتأسيساً على ما سبق ذكره، فإنّ اللّغة العربيّة هي لغة تطبيع وتطويع، وهي قادرة على استيعاب العلوم بألفاظ عربية بعد تطعيم اللّفظ الأجنبي بجينات ألسنية عربية، ثمّ يتمّ التوصّل إليها بأسلوب علمي قائم على القياس، وتبعاً لذلك، فإنّ اللّغة العربيّة هي حاضنة تجارب الأمّة الثقافية والحضارية والمدنية، بل هي ذاكرة الأمّة وخزّان تراثها ومفاهيمها وقيمها، وهي وسيلة مهمّة في تطوّر الأمّة، وتحديد كيانها المعاصر من خلال استفادتها من تجارب الأمم الأخرى، وإقامتها جسور التواصل مع الحضارات من دون التفريط بشخصيتها المميّزة.

وعليه، فإنّ الإشكالية التي نسعى أن نعالجها هي:

- **إلى أيّ مدى يمكن أن تقوم العربيّة بالدّور الحضاري المنوط بها؟ وكيف استطاعت اللّغة العربيّة أن تتواصل مع الحضارات، وما سرّ عبقريتها؟**

لفكّ هذه الشفرة رسمنا خطّة اشتملت على مقدمة وخاتمة، ويتوسطهما محوران هما:

1. عبقرية اللّغة العربيّة.
2. اللّغة العربيّة لغة التواصل الثقافي والتفاعل الحضاري.

عبقرية اللّغة العربيّة

ما لا يختلف فيه اثنان أنّ اللّغة تتكوّن نتيجة لوجود رغبة الإنسان كمخلوق اجتماعي في قضاء حاجاته للاتصال، فالتخاطب لا يتمّ إلاّ عن طريق اللّغة لأنّها هي الوسيلة الرئيسية في ذلك، وهي كأداة اتصال في نقل المعنى والثقافة تعدّ على الأرجح أكثر الوسائل أهمية، ولا تنعكس الحضارة في شيء مثلما تنعكس في اللّغة، فهي وسيلة اتصال بين شعب وشعب، وإنْ اختلفت رموزها من هذا إلى ذاك.

وفي ضوء هذه الحقيقة الاتصالية، فإنّ اللّغة حاجة إنسانية، تُحوّل الأفراد من جماعة بشرية إلى مجموعة ثقافية مترابطة لكونها وعاء الفكر وأداة التواصل، وعنواناً تعبيرياً عن شخصية الأمة، فهي تُثبت بوجودها، وتفتقر بافتقارها.

وعليه، فإنّ اللّغة العربيّة لم تقتصر على كونها وسيلة تعبير فقط، وإنّما تتميّز بأنّها ذات مضامين علمية ومنهجية وموضوعية وحضارية. لذلك، فقد ملكت زِمام التربّع على عرش العلوم والحياة جميعها.

ولعلّ الذي جعل اللّغة العربيّة هدفاً لسِهام أعدائها هو امتيازها عن غيرها من اللّغات بخصائص تفرّدت بها، وقد أكّد اللّغويون العرب وغير العرب على عبقريتها، وأهميتها، فاعترفوا بقدرتها على مواكبة التقنيات الحديثة وسائر العلوم، والمعارف العالمية، وأثّر انتشارها في بناء الحضارة الإنسانية، وفي ذلك يقول "رينان": "إنّ انتشار اللّغة العربيّة يعتبر من أغرب ما وقع في تاريخ البشر، كما يعتبر من أصعب الأمور التي استعصى حلّها، فقد كانت هذه اللّغة غير معروفة في البدء، فبدأت فجأة على غاية الكمال سَلِسَة غاية السلاسة، غنية أيّ غنى، وإنّ العربيّة، ولا جدال، قد عمّت أجزاء كبرى من العالم"[1].

واستناداً إلى ذلك، فإنّ العربيّة بخصائصها قادرة على أن تستوعب حركة العالم بكلّ تطوّراته، ومتغيراته، ومرونتها قادرة على الاتّساع لكلّ جديد، فهي لغة ضاربة الجذور في التاريخ تتسم

1 نور زيناتي، زيارة جديدة للاستشراق، مكتبة الأنجلو مصرية، 2006، ص.126.

بسمات نادراً ما توجد في اللّغات الأخرى، وهذا هو سرّ عبقريتها الذي يتجلى في ميزاتها المتفرّدة بها والتي نذكر منها:

- **ارتباط اللّغة العربيّة بالقرآن الكريم، جعلها مقدّسة ربّانية، وساعد على حفظها من التشرذم والتفكك، فضمن لها الخلود والبقاء، لقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر: 9]**، وقلّ ما نجد لغة يتّحد فيها ماضيها البعيد لفظاً ودلالةً بحاضرها القريب كما هو الحال في العربيّة التي هي عند العرب معجزة الله الكبرى في كتابه المجيد، وفي ذلك يقول "الثعالبي": "إنّ العربيّة نزل بها أفضل الكتب على أفضل العرب، واعتقد أنّ العربيّة خير اللّغات"[2].

والذي نريد التأكيد عليه، أنّ للّغة العربيّة عند أهلها وزناً ليس كمثله وزن عند بقية الأمم، فبُعدها الروحي أسبغ عليها هالة من القداسة، كيف لا، وهي لغة القرآن الكريم الكتاب المقدس، الحامل لرسالة الخالق إلى من استخلف من مخلوقاته، فطابعها القدسي، ورمزيتها الإسلامية فضّلها على سائر اللّغات، إذ يقول "أبو السعود": "فالقرآن نزل على قوم محمد- ﷺ- أشرف الأقوام وبأفضل اللّغات"[3].

- **وفي مجال الأصوات، إنّها أوسع اللّغات الإنسانية مخارجاً**، فمَدْرَجُهَا الصوتي يمتدّ من الشفتين إلى الحنجرة، بينما ينحصر المدرج الصوتي في معظم اللّغات في مساحة أقلّ، وأمّا علاقة الأصوات العربيّة بمعانيها، فتعود إلى محاكاة الأصوات الطبيعية وإلى قواعد صرفية واشتقاقية، فهي لغة تستنفذ حروفها من خلال وفائها بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية، فليس هناك مخرج صوتي واحد ينقص اللّغة العربيّة، وإنّما ترتكز على تقسيم الحروف حسب موقعها من أجهزة النطق ولا تحتاج إلى تقسيمها، باختلاف الضغط على المخرج الواحد، كما يحدث مع الإنجليزية في تمييز حرف الباء الخفيفة والباء الثقيلة بثلاث نقاط، وقد تحدّث "العقاد" عن

2 أبو منصور الثعالبي، فقه اللّغة وسرّ العربيّة، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، جامعة القاهرة: مطبعة الحلبي، 1938، ص.192.

3 محمد بن محمد العمادي، تفسير أبي السعود إرشاد العقل إلى مزايا القرآن الكريم، بيروت: دار المصحف، 32/5.

هذه الخاصيّة قائلا: "فإذا قيس اللسان العربي بمقاييس علم الألسنة، فليس في اللغات أوفى منه بشروط اللغة في ألفاظها بشروط اللّغة في ألفاظها وقواعدها"[4].

- **اتساع مفرداتها وكثرة ترادفها، وهذا الاتساع جعلها تتفوّق على أخواتها الساميات جميعاً. وفي هذا السياق، يقول "ابن الأثير":** "إنّ للّغة العربيّة مزيّة على غيرها لِما فيها من التوسّعات التي لا توجد في لغات أخرى"[5]. واعترف بعض المستشرقين بهذه الخِصيصة إذ يقول "رينان": "من أغرب المدهشات أن تثبت تلك اللّغة، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصّحاري عند أمّة من الرّحل، تلك اللّغة فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقّة معانيها، وحُسن نظام مبانيها"[6].

ولربّما يندر وجود مِثل هذه الظاهرة في لغة من لغات العالم، فمثلاً قليلاً ما نجد للأسد في اللّغة غير العربيّة خمسمائة اسم، وللسيف ألف اسم، وللعسل ثمانين اسما، وللداهية أربعمائة اسم وهكذا، كما يساعد نظام الاشتقاق في استخراج عدد كبير من المفردات للمادة الواحدة، فمثلاً يمكننا اشتقاق أكثر من سبعين كلمة من الجذر الواحد[7].

- **قواعد النحو وظاهرة الإعراب:** فقد بلغت دّقة قواعد النحو العربي مبلغاً لا مثيل له في اللّغات السامية أو اللّغات الأخرى، وتتمثل ظاهرة الإعراب في أصوات من قصيرة (الحركات) تلحق أواخر أغلب الكلمات لتدل على وظيفة الكلمة في الجملة وعلاقتها بعناصرها الأخرى. فقد شحنت ظاهرة الإعراب اللّغة العربيّة بطاقات إبداعية جميلة جدا، وتمكّن المبدعون من توظيفها في كلامه البلاغي بصورة لافتة للأنظار ومثيرة للاهتمام، وفي ذلك يقول "فتحي جمعة": "الإعراب الذي احتفظت به العربية وحدها دون سائر اللّغات بكلّ مظاهره حتى اليوم، والذين يعرفون العربيّة ويحسنون ذوقها، هم الذين يعلمون علم اليقين أنّ ظاهرة الإعراب تمنح المتكلم بهذه اللّغة طاقة هائلةً على تنويع كلامه، وتصريف جهاته، لأنّ حركات تؤازره

4 محمد مصطفى الحاج، عالمية اللّغة العربيّة (من قضايا اللّغة العربيّة المعاصرة)، تونس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، (د.ط)، 1990، ص.270.

5 ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وعلّق عليه: د. أحمد الحوفي، د. بدوي طبانة، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، 39/1.

6 نائف كعروف، خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، بيروت: دار النفائس، ط2، 1407هـ، ص.40.

7 ينظر: نهاد موسى وآخرون، علم الصرف، القدس: جامعة القدس المفتوحة، طبعة 2009، ص.162

وتُعينه، فهو يقدم ويؤخر دون خوف. مثالاً على ذلك الآية الكريمة في سورة فاطر: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾"[8].

وعليه، فظاهرة الإعراب هي صفة أصيلة في اللّغة العربيّة لا نجدها في الكلام الأجنبي، فالإنجليزية مثلا لا تعرف الإعراب ولا الحركات في الأسماء والأفعال، وهذا الاحتفاظ بظاهرة الإعراب دفع ببعض مؤرخي اللّغات إلى الاعتقاد أنّ العربيّة هي أصل الجزريات[9].

- **البلاغة والبيان:** يكثر في اللّغة العربيّة استعمال الألفاظ والتراكيب في غير معناها الأصلي لأغراض بلاغية، كخدمة المعنى توضيحاً أو مبالغةً في إبانته أو إخراجه في أقلّ قدر من اللّفظ، أو بغية عرضه عرضاً جميلاً جذاباً، وقد ضرب القرآن بسهم واسع في هذا المجال، فالصور البيانية أكسبت اللّغة العربيّة حلاوة وطلاوة، وزادتها بلاغة وسلاسة، وكان للمجاز أثر عظيم في اتساع العربيّة للعلوم والفنون وللحضارة والمدنية، وفي ذلك يقول الرّسول ﷺ: {إنَّ مِنَ البَيَانِ لَسِحْراً وإنَّ مِنَ الشِعْرِ لَحُكْماً}[10].

- **الإيجاز:** وهو مظهر ملموس في اللّغة العربيّة ويتّضح- بخاصّة- في أصوات العلل، ففي اللّغات الأجنبية تأخذ العلّة حجم الحرف، بينما في اللّغة العربيّة لا تستخدم إلاّ عند الضرورة، وفوق الحرف أو تحته، ويعتبر الإدغام إيجازاً لأنّه يحلّ فيه حرف مكان حرفين، وكذلك الإضافة، وقد تتكوّن الجملة من حرف واحد كقولنا: قِ؛ وهي جملة أمرية منن الفعل (وقى)، وفي هذا الصدد يقول "يعقوب بكر": "إذا ترجمنا إلى العربيّة كلاماً مكتوباً بإحدى اللّغات الأوروبية كانت الترجمة العربيّة أقلّ من الأصل بنحو الخمس أو أكثر"[11].
- إنّها اللّغة التي اجتمعت فيها ستة أحرف لم تجتمع في أيّة لغة أخرى من لغات العالم (ث، خ، ذ، ض، ظ، غ)، وبذلك أصبحت تُكنّى بلغة الضاد.

8 فتحي جمعة، اللغة الباسلة، دار النصر للتوزيع والنشر، 2000، ص.143.

9 ينظر، صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، لبنان: دار العلم للملايين، مطبعة العلوم، 1986، ص.122.

10 مالك بن أنس، الموطأ، ص.610؛ البخاري، صحيح، 29/8؛ مسلم، صحيح، 594/2.

11 يعقوب بكر، العربيّة لغة عالمية، القاهرة: نشر الأمانة العامة لجامعة الدول العربيّة، 1966، ص.12.

- اللّغة العربيّة هي اللّغة الوحيدة التي تخرج من الجزء الأيمن وباقي اللّغات تخرج من الجانب الأيسر، وكأنّها الأمّ التي أخرجت من رحمها كلّ اللّغات.
- اكتشف علماء اللّغة أنّه إذا وُجد حرفا (ق) و(ج) متجاورين، فهذا دليل على اندثار هذه اللّغة سريعاً، والعجيب أنّ اللّغة العربيّة لا يوجد بها كلمة واحدة يتجاور فيها هذا الحرفان.
- **الدّخيل والمعرّب:** اتساع العربيّة لعدد كبير من الألفاظ الدّخيلة والمعرّبة، وقد وُجد هذا في القرآن الكريم والشعر الجاهلي، وأصبح سنة لا تختلف في حياة العربيّة لمرونتها وشساعتها عندما تحتك بغيرها من اللّغات، حيث يقول أحد أساتذة الأزهر "عبد الرحيم السائح": "إنّ اللّغة العربيّة استطاعت في رحاب عالمية الإسلام أن تتسع لتهبط بأبعد انطلاقات الفكر، وقد زادتها مرونتها القدرة على التفوّق"[12].

وهذه الخصائص هي غيض من فيض ميّزت اللّغة العربيّة عن باقي اللّغات، فأكسبتها الخلود والرونق والجمال والكمال، وفي ذلك يصرّح "رينان": "ولم يُعرف لها في كلّ أطوار حياتها طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلاّ فتوحاتها، وانتصاراتها التي لا تبارى، ولا نعرف شبيها بهذه اللّغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدّرج، وبقيت حافظة لكيانها من كلّ شائبة"[13].

ولعلّنا لا نشتط في القول بأنّ هذه الميزات التي تفردت بها اللّغة العربية أهّلتها أن تمتلك زمام التربع على عرش العلوم والحياة، وجعلتها تواكب التقنيات الحديثة والمعارف العالمية.

اللّغة العربيّة لغة التّواصل الثقافي والتفاعل الحضاري

1. اللّغة العربيّة لغة التّواصل الثقافي:

إنّ الحقيقة التي لا تحجبها الأوهام، والتي لا تُزيلها الأباطيل أنّ اللّغة أداة للتعبير والتواصل والتفاهم بين الناس، وفي ذلك يقول "ابن جنّي": "إنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[14]، فهي تُوثق الصِلات، وتُقوّي الروابط، وهي مستودع ذخائر الأمة ومخزونها الثقافي الذي يربط

12 إدريس العلمي، في اللغة العربيّة، الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة، 2001، ص.15.
13 نائف كعروف، المرجع السابق، ص.40.
14 أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علّي النجار، بيروت: عالم الكتب، ط3، 1986، 33/1.

حاضرها بماضيها، لذلك لا يمكن فصل أيّ لغة عن الأمة التي تتكلم بها، يقول فيلسوف الألمان "فِيخْتَهْ": "اللّغة تجعل من الأمة الناطقة بها كُلاً متراصاً خاضعاً لقوانين، إنّها الرابطة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان"[15].

وتبعاً لهذه الصفات، فإنّ اللّغة العربيّة وعاء لحفظ الثقافة ووسيلة التعبير عنها، وهي العربة التي تنقلها عبر الأجيال، وكما لا يمكن وجود ثقافة من دون لغة كذلك لا توجد لغة من دون ثقافة، ولا يوجد الاثنان من دون مجتمع بشري، فهي المفتاح إلى الثقافة والتواصل الحضاري بين الشعوب.

ويؤكد "البشير الإبراهيمي" على الدّور المركزي للّغة العربيّة في تكوين هُوية المجتمع، فيعتبرها بمثابة الدم داخل الجسم وجزء لا كالأجزاء، إذ هي حاملة لكلّ خصائص ذلك المجتمع العضوي البناء إلى كلّ فرد من أفراده بوصف اللّغة أساس التواصل التلقائي وهي بمثابة شبكة التواصل، وقنوات النقل للتراث والمعرفة الواردة إلى الذات أو الناقلة من الذات إلى الآخر، حيث يقول: "... فاللّغة من الحضارة جزء لا كالأجزاء، كاللسان من البدن، عضو لا كالأعضاء"[16].

وتجدر الإشارة أنّ اللّغة العربيّة لم تكن حاملة لإرث العرب فقط، أو لعلوم الإسلام، بل كانت وعاءً لثقافات أمم اندثرت وبقى تراثها، فلولا ترجمتها إلى العربيّة لَما بقي منها شيء، قال "غوستاف لويون" في كتابه 'حضارة العرب': "ولمّا صارت العربيّة عامة في جميع البلاد التي استولوا عليها ما كان فيها من اللّغات كالسريانية واليونانية والقبطية والبربرية...، ظلّت اللّغة العربيّة في بلاد فارس لغة أصلي الأدب والعلم، وظلّ الفرس يكتبون لغتهم بالحروف العربيّة"[17].

وتأسيسا على ذلك، فإنّ الثقافة العربيّة الإسلامية شكّلت جسراً بين العلوم والثقافات القديمة، وبين النهضة الأوروبية، حيث انتشرت الثقافة العربيّة في العالم العربي، ونهل علماء أوروبا من المصادر العربيّة الأصلية ووجدوا أنّها تراث علمي عظيم، فاشتغلوا بدراسته وتحليله حيث كان العرب سبّاقين

15 فرحان السليم، اللّغة العربيّة ومكانتها بين اللّغات، مقال متاح على موقع (صيد الفوائد) على الرابط التالي: http://www.saaid.net/minute/htm

16 محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي (1920-1940)، جمع وتحقيق: أحمد طالب الإبراهيمي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997، ص.375 .

17 ابن جنّي، الخصائص، ص.1406.

في المناهج العلمية الحديثة، وقد اكتسب المثقفون والعلماء في أوروبا من الثقافة العربيّة الإسلامية أكثر من مجرد معلومات، إنّهم اكتسبوا العقلية العلمية ذاتها بكلّ طابعها التجريبي والاستقرائي، بحيث وجد الأوروبيون في التراث العربي وفي ثقافته الإسلامية ضالتهم المنشودة، فعكفوا على نشره.

كما يتجلى تواصل اللّغة العربيّة الثقافي في ما قرّره المختصون من كونها "كسبت الصراع اللّغوي الذي خاضته، وهي تُلازم انتشار الإسلام بسبب عامل جوهري، هو أنّها لم تكن لغة مستعمر غاصب ولا سلطان مستغل، وإنّما كانت لغة الفطرة، لغة القلب والعقل، لغة الغيب والشهادة، لغة العدل والرحمة والمساواة والحق، ولو لم يلمس الناس حقيقة هذه المعاني وغيرها ممّا جاء به الإسلام، وقارنوا بينها، وبين ما كانوا عليه من ظلمات وظلم ومفاسد لَما أذعنوا وتشرّبوا الإيمان، وتوارثوه جيلاً بعد جيل"[18].

ويمكن القول إجمالاً، إنّ اللّغة العربيّة هي التِرسانة الفكرية والثقافية التي تبني الأمّة وتحمي كيانها وتحافظ على شخصيتها، بل هي الدعامة الرئيسية لأنّها تمثل وسيلة التواصل والاتصال والصياغة لكلّ الأفكار، فقد أغنت البشرية وطوّرت مسارها وطوّعت نشاطها، أسعفت الغرب- بخاصّة- بنهضته الحديثة في مجالات معرفية متعدّدة، لكونها تتميّز بقدرات عالية، وخصائص فريدة تمكّنها من تنمية الفكر الإنساني، وتطوير الحياة البشرية، وقد أثبتت ذلك في عصور الازدهار حيث كان أهلها أقوياء بعزّتهم وكرامتهم.

فلا يمكن أن نتصوّر وجود اللّغة العربيّة إلاّ "وهي مرتبطة بالمجتمع الذي يستخدمها أشدّ الارتباط، وبجانب كونها تسهم في صنع الفكر وتوجيهه، وتحديد خصوصياته من مجتمع لآخر، إنّها تعدّ أصدق مؤرّخ لحياة هذا المجتمع وحياة ثقافته بعاداته وتقاليده وسلوكه، وإيمانه وكفره، وغناه وفقره، وتعلّمه وجهله، وأدبه ومهارته وفنّه، بل إنّها ذاكرة تحتفظ أيضا بأدّق الصور والمعلومات عن حياته اليومية، وعن بيئته وطبيعته الحيّة والميّتة"[19].

18 محمد مصطفى الحاج، المرجع السابق، ص.258.

19 عبد العلي الودغيري، في الثقافة والهُويّة، القنيطرة- المغرب: دار البوكيلي، (د.ط)، 1995، ص.11.

وهكذا يتراءى أنّ اللّغة العربيّة ليست أداة اتصال محايدة، بل هي أداة تواصل اجتماعي، إذ لا يمكن لمجتمع أن ينهض إلاّ من خلال لغته، فهي تتعدى وظيفة الاتصال إلى حيّز التواصل الذي من شأنه تحقيق التفاعل بين أطراف العملية الإنتاجية.

2. اللّغة العربيّة لغة التفاعل الحضاري:

ليس ثمّة شكّ في أنّ اللّغات كالحضارات أخذ وعطاء، فمَنْ لَمْ يمتلك لغته لم يملك أسباب التقدم في زمن مَنْ لَمْ يتقدم فيه تأخّر، وعليه فإنّ اللّغة هي الأداة الفعّالة في تحريك المشاريع الثقافية والحضارية بوصفها فكراً وإبداعاً، وفي ذلك يقول "عبد السلام المسدي": "اللّغة سلاح حضاري بأيدينا، فإذا ما زهدنا فيه، انقلب علينا، وغدا الرامي مَرْمِيّاً والقنّاص فريسة"[20].

وإنّما الحضارة لغة، فالحرف يخدم اللّغة، واللّغة تخدم الثقافة والثقافة تخدم الحضارة و"اللّغة هي أضخم عملية حضارية، تنشئ الحضارة وتمثلها وتعبّر عنها، وهي ذات رصيد حضاري لا حدود له ولهذا، فإنّ نموّ لغتنا وازدهارها وقيامها بدورها الفكري؛ هو مَعْلَمٌ بارز من معالم حياتنا الحاضرة وطريق أساس من طرق بناء المستقبل"[21].

وما لا يحتاج إلى بيان أيضا أنّ اللّغة العربيّة لغة حضارة عظيمة، تحيا بأهلها قبل أن تحيا بتركيبها وتحظى بالصدارة عندما يكون أهلها قد سبقوا العالم في التطوّر الحضاري والعمق التاريخي، والقدسية الدينية، ما يجعلها أداة التواصل الأساسية في التبادل الحضاري بين الشعوب، ولعلّ مؤلفات ابن سينا، والفارابي وابن الهيثم وجابر بن حيان وأبي بكر الرازي، وابن رشد والخوارزمي وغيرهم من أعلام الحضارة العربيّة الإسلامية تدلّ على الإرث الحضاري الرائع الذي قدّموه للإنسانية جمعاء، بأسلوبهم العلمي الأخّاذ ولغتهم العربيّة الرصينة التي كتبوا بها الرسائل والموسوعات، وسطّروا بها التجارب والبحوث في الفلك والهندسة والطبّ والجيولوجيا وعلوم

20 عبد السلام المسدي، الثقافة العربيّة والعولمة من خلال أنموذج اللّغة، كتاب مستقبل الثقافة العربيّة في القرن الحادي والعشرين، تونس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 1998، ص.333.

21 شكري فيصل، قضايا اللّغة العربيّة، بحث في الإطار العام للموضوع ضمن كتاب من قضايا اللّغة العربيّة المعاصرة، تونس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 1990، ص.32.

الحياة والكيمياء والفيزياء، وغير ذلك من مجالات العلوم المختلفة، كما طوّع هؤلاء العباقرة لغتهم العربيّة لمصطلحات العلوم الكونية والطبيعية والإحيائية، فأنتجوا حضارة عالمية مهّدت للحضارة العالمية الحديثة.

وفي هذا المضمار، تجدر الإشارة أنّ اللّغة العربيّة قد غزت أصقاعاً شتّى من العالم، ودخلت أمماً وأثّرت في لغاتها، كما اتّسعت لاستقبال اللّغات الإنجليزية والتركية والإيرانية والإيطالية والإسبانية والفرنسية وغيرها من اللّغات، ما يدلّ على أنّ اللّغة العربيّة لا تزال حيّة معطاء قادرة على استيعاب مصطلحات التقدّم ومفردات التكنولوجيا المعاصرة.

وقد استطاعت اللّغة العربيّة بفضل غنى تراثها أن تستوعب الثقافات والعلوم حين قام النقلة والمترجمون بترجمة كتب اليونان والفرس والهند والإغريق إلى العربيّة حتى غدت العربيّة وقت ذاك لغة العلم والمعرفة وصحّ وصفها بأنّها لغة العالم المتحضر.

وما يؤكد أيضا بأنّ اللّغة العربيّة جسر للتواصل الحضاري ما توفّر لدى قرّاء العربيّة من معجمات ثنائية زاخرة بالألوف من مصطلحات المعرفة الحديثة بعامّة، نذكر منها: معجم شرف الطبّي ومعجم عيسى النباتي، معجم الشهابي الزراعي والمورد والمنهل، وغيرها من عشرات المعجمات.

كما أثبتت اللّغة العربيّة عن طريق مجامعها العربيّة في دمشق والقاهرة وبغداد وعمان والجزائر، أنّها لغة معطاء، صدر عنها عدد كبير من معاجم المصطلحات العلمية في مختلف العلوم العصرية، وكذا إسهامات الكثير من أساتذة الجامعات العربيّة في هذا الجانب، حيث ألّفوا كتباً كثيرة في التخصّصات العلمية الحديثة، ولم يدّعوا أنّ العربيّة عاجزة، بل أكّدوا أنّها لغة فاعلة لغة علم عالمية كسائر اللّغات العالمية اليوم.

ومن هذا كلّه يتّضح أنّ اللّغة العربيّة كانت ولا تزال لغة حضارية وصالحة للبشرية، فقد فرضت وجودها، وأثبتت جدارتها وصلاحيتها ومرونتها، فدرّست بها العلوم المتعدّدة، ودخلت الإلكترونيات والحواسب، وحققت نجاحاً باهراً، وترجمت إليها الكتب العلمية قديماً وحديثاً، ولا

تَأْلُ المجامع اللّغوية جهداً من صوغ الآلاف المؤلفة من المصطلحات وأسماء المخترعات وألفاظ الحضارة، ولاشك في تعلّمنا للّغات الأخرى ثراء علمي وانفتاح على الحضارات.

ولعلّنا لا نجانب الصواب إذا قلنا بأنّ الحضارة لا تأتي إلاّ عن طريق اللّغة، بل هي اللّغة، وعن طريق اللّغة يكون التفكير والتفاهم والتفاعل بين العقول والأفكار، فاللّغة العربيّة هي أكبر رصيد حضاري الذي لا حدود له. وفي هذا السياق يقول "أريري": "إنّ اللّغة العربيّة لغة حيّة وحضارة العرب هي حضارة مستمرة، فهي حضارة الأمس واليوم والغد"[22].

وعموماً، فإنّ تمكين اللّغة العربيّة مسؤولية إنسانية، ورقي حضاري، وعلى هذا الأساس تعتبر اللّغة من أهمّ الأركان التي ترتكز عليها الحضارات، ومن أهمّ العوامل التي تساهم في تشكيل هويّة الأمة، حيث يقول "عبد السلام المسدي": "... لا ثقافة بدون هويّة حضارية، ولا هويّة بدون إنتاج فكري، ولا فكر بدون مؤسسات علمية متينة، ولا علم بدون حرية معرفية، ولا تواصل، ولا تأثير بدون لغة قومية تضرب بجذورها في التاريخ، وتشارف بشموخ حاجة العصر، وضرورات المستقبل"[23].

وهكذا، فقد كان للّغة العربيّة، قوّة التأثير فجذبت العقول، وسحرت القلوب، حتّى صارت تحتلّ المكانة اللائقة بها كلغة متوّجة للحضارة، وبذلك صارت اللّغات الأخرى التي كانت تنافسها على الريادة إمّا أن تتهَلْهَل وتتهاوى أمام قوّة عبقرية اللّغة العربيّة، وإمّا أن تغور وتموت أمام منجزات الحضارة التي أكسبتها قاعدة قوّية جعلتها جسراً للتواصل الثقافي بين الحضارات.

خاتمـة

وصفوة القول، إنّ اللّغة تصنع الثقافة، والثقافة بدورها تصنع الحضارة، ومن الحضارة ينبثق التاريخ، وبضعف اللّغة تضعف تلك الحضارة، وتصبح خبراً بعد عين، فتضيع أمجاد بُنيت وحضارات شُيّدت، وكمْ عزّ أقوام بعزّ لغتهم !

وعليه، فإنّ اللّغة العربيّة بِما تمتلك من مخزون معنوي، ووظيفة اجتماعية وتربوية، وتأثير نفسي، هي الرّكيزة الأساس في التعارف والتفاهم، والتواصل الإنساني بكلّ أجناسها وأساليبها، فهي وعاء الفكر ووسيلة التواصل مع الآخر، وتبادل المعلومات والأفكار، إذ هي كالعملة في التبادل التجاري، وكلّما كانت العملة قوّية وموحّدة في البلاد، يكون هذا التبادل أيسر وأكثر نشاطاً.

وعلى العموم، إنّ اللّغة العربيّة هي الأداة التي نقلت الثقافة العربيّة عبر القرون، وبواسطتها تواصلت الأجيال العربيّة، وهي الحاملة للإسلام، وما انبثق عنه من حضارات وثقافات، وبها توحّد العرب قديماً، وبها يتوحدون اليوم، ويؤلفون في هذا العالم رفعة من الأرض تتحدث بلسان واحد وتصوغ أفكارها وقوانينها وعواطفها في لغة واحدة على الرّغم من اختلاف الأقطار وتعدّد الدول.

وبناءً على ما سبق ذكره، فإنّ اللّغة العربيّة بلا منازع هي أداة الاتصال والتواصل، ونقطة الالتقاء بين العرب وشعوب كثيرة في هذه المعمورة، أخذت عن العرب جزءاً كبيراً من ثقافتهم، واشتركت معهم في الكثير من مفاهيمهم، وأفكارهم وعاداتهم وجعلت الكتاب العربي المبين ركناً أساساً من ثقافتها، وعنصراً جوهرياً في تربيتها الفكرية والخلقية، فأصالة اللّغة العربيّة هي التي أهّلتها لحمل رسالة الحضارة، والتنمية الثقافية.

إذن، فإنّ لغة الضاد هي الصلّة الحيّة بين حاضر الأمة وتراثها الغابر وماضيها المجيد.

ونخلص أخيراً إلى ما خلص إليه "عبد المالك مرتاض" في قوله: "وإنّها لَلْعَرَبِيَة، رُبَّها لغةً ما أبدعها وأحلاها، وأوسعها وأعلاها، وأكملها وأرقاها، وأسهلها وأغناها.. فليس للعربية إلاّ أن تتفاخر بِما حُبِيتْ به وتتباهى، وتَرْتئِذَ بين اللَغُى في المقامات، ولا تخشاها، فواها لِلعربية ثمّ وَاها!، فوَ

حقّ دارة جُلْجِل، وما حواها، وعذارى دَوارٍ وما جلاّها، لَلْعربية سيّدة اللّغات منزّلة وجَاهَا"[24].

وهكذا، فحياة اللّغة العربيّة من حياة أهلها، وهي تقوى وتضعف حين يقوون أو يضعفون، وهي فاعل في الحضارة، وعامل مؤثّر في النهضة، فكلّما قامت حضارة، ونَمَا فرعها، وأينعت شجرتها وأثمرت، ازدهرت اللّغة، واغتنت وامتدّ إشعاعها، وانتشر.

قائمة المصادر والمراجع:

- أنور زيناتي، زيارة جديدة للاستشراق، مكتبة الأنجلو مصرية، 2006.
- أبو منصور الثعالبي، فقه اللّغة وسرّ العربيّة، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، جامعة القاهرة: مطبعة الحلبي، 1938.
- محمد بن محمد العمادي، تفسير أبي السعود إرشاد العقل إلى مزايا القرآن الكريم، بيروت: دار المصحف، ج5.
- محمد مصطفى الحاج، عالمية اللّغة العربيّة (من قضايا اللّغة العربيّة المعاصرة)، تونس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، (د.ط)، 1990.
- ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وعلّق عليه: د. أحمد الحوفي، د. بدوي طبانة، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ج1.
- نائف كعروف، خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، بيروت: دار النفائس، ط2، 1407هـ.
- نهاد موسى وآخرون، علم الصرف، القدس: جامعة القدس المفتوحة، طبعة 2009.
- فتحي جمعة، اللغة الباسلة، دار النصر للتوزيع والنشر، 2000.
- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، لبنان: دار العلم للملايين، مطبعة العلوم، 1986.
- مالك بن أنس، الموطأ، ص.610.
- البخاري، صحيح، 29/8، ومسلم، صحيح، 594/2.
- يعقوب بكر، العربيّة لغة عالمية، القاهرة: نشر الأمانة العامة لجامعة الدول العربيّة، 1966.
- إدريس العلمي، في اللغة العربيّة، الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة، 2001.
- أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمد عليّ النجار، بيروت: عالم الكتب، ط3، 1986، ج1.
- جفرحان السليم، اللّغة العربيّة ومكانتها بين اللّغات، مقال متاح على موقع (صيد الفوائد) على الرابط التالي: http://www.saaid.net/minute/htm

- محمد البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي (1920-1940)، جمع وتحقيق: أحمد طالب الإبراهيمي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997.
- عبد العلي الودغيري، في الثقافة والهُويّة، القنيطرة- المغرب: دار البوكيلي، (د.ط)، 1995.
- عبد السلام المسدي، الثقافة العربيّة والعولمة من خلال أنموذج اللّغة، كتاب مستقبل الثقافة العربيّة في القرن الحادي والعشرين، تونس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 1998.
- شكري فيصل، قضايا اللّغة العربيّة، بحث في الإطار العام للموضوع ضمن كتاب من قضايا اللّغة العربيّة المعاصرة، تونس: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، 1990.
- محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دمشق: المشرق للكتاب، (د.ت).
- عبد المالك مرتاض، نظرية اللّغة العربيّة: تأسيسات جديدة لنظامها وأبنيتها، الجزائر: دار البصائر للنشر والتوزيع.

الترجمة والمثاقفة ودورهما في التواصل بين الحضارات

إعـــداد

رحامنية سعيدة
دكتورة
saidarehamnia1@gmail.com

وصالح قبوج
طالب دكتوراه
salahgueboudj@gmail.com

الملخـص

بات التواصل الحضاري وسيلة مهمة لاستيعاب الآخر والأخذ من منجزاته العلمية، وثرواتهم الفكرية والمعرفية لاستثمارها لإعادة إنتاج فكر محلي بملمح غربي، وعليه فإنّ غياب التواصل الحضاري يجعل الاختلافات الثقافية بين الأمم تمثل بؤر توتر، وصراع ثقافي ومعلوماتي واسع، بيد أنّ التواصل الحضاري ليس التماهي الكلي والانصهار في الأخر والتقليد الأعمى له، إنّما هو تبادل الخبرات والثقافات والمعارف والعلوم، ثم إنّ هذا التواصل يتم من طريق الترجمة والمثاقفة.

من هذا المنطلق نسعى في هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية: ما مدى إسهام الترجمة في تحقيق المثاقفة؟ وهل لعاملي الترجمة والمثاقفة الدور الفعال في تحقيق التواصل الحضاري؟ وأين تكمن المثاقفة من خلال المناهج النقدية اللسانية؟

أولا: بين الترجمة والتعريب

أ. مفهوم الترجمة

"ترجم كلامه إذا فسّره بلسان آخر ومنه التُرجمان والجمع تراجم والترجمة النقل من لغة إلى أخرى".[1]

1 الجوهري، الصحاح في اللغة والعلوم، دار الحضارة العربية، بيروت 1975، ص.

تعد الترجمة فنا له أصوله وتقنياته، يفتح أفق الحوار بين الحضارات ويثري شتى العلوم بعناصر الحداثة والتجديد مما يسهل عملية التثاقف والاطلاع على منجزات الأمم وعبقريتها؛ فالترجمة هي نقل مصطلح أو نص من لغة إلى أخرى – من الإنجليزية إلى العربية- نقلا معنويا لا حرفيا مع مراعاة الخصائص الثقافية والاجتماعية للغة؛ فترجمة كلمة اللّه إلى اللغة الفرنسية هي (allah) لأنها لو ترجمت بـ (dieux) لتطابقت مع عقيدة التثليث وتنافت مع المفهوم العربي للكلمة، كما أن ترجمة كلمة (homme) إلى العربية هي (إنسان أو رجل) تجمع بين الرجل والمرأة لكن لو عدنا إلى الفرنسية لوجدناها تستعمل للدلالة على الرجل أو الإنسان فقط؛ ومرد هذا الأمر نظرة المجتمع الغربي قديما إلى المرأة (femme) إذ نظروا إليها نظرة احتقار فأخرجوها من خانة الإنسان.[2]

المتأمل في معاني الترجمة يظهر له أنها تعني الإيضاح والتفسير أو النقل من لغة إلى أخرى، فنجد أنَّ المعنى الاصطلاحي لا يخرج عن المعنى اللغوي، فهي "شرح وتفسير ما يقوله ويكتبه الأخر، من لغة أخرى إلى لغة المتلقي أو المستمع. فهي بالنسبة للمترجم تفسير فكرة مصاغة من قبل غيره ضمن لغة أخرى، وليس عليه أن يفتش عن هذه الفكرة في أي مكان بل كل ما يترتب عليه أن ينقلها بلغة أخرى"[3].

من خلال التعريف اللغوي والاصطلاحي تكون الترجمة أحد الأنشطة البشرية التي وجدت مند القدم، وتهدف إلى تفسير المعاني التي تتضمنها النصوص أو الكلام المنطوق، وتحويلها من لغة (لغة المصدر) إلى نصوص أو كلام بلغة أخرى (اللغة الهدف).

ب. مفهوم التعريب

هو نقل المعرفة لإتاحة الفرصة للثقافة العربية كي تتحاور مع ثقافات أخرى بغية ازدهارها ونموها فتصبح أكثر قدرة على إثراء الثقافة العالمية، والمساهمة في النهضة العلمية.[4]

2 ينظر سليمة برطولي، جهود علماء العربية في الحفاظ على السلامة اللّغوية، جامعة الجزائر 2 قسم اللغة العربية وادابها، 2009/2008، ص 290

3 سالم العيس، الترجمة في خدمة الثقافة الجماهرية، منشورات اتحاد الكتاب العرب, 1999، ص6.

4 ينظر المرجع نفسه، سليمة برطولي، ص296.

ج. الفرق بين الترجمة والتعريب

انطلاقا من مفهوم الترجمة والتعريب اتضح لنا أن الفرق بين المصطلحين يحدده الهدف من الترجمة؛ فإذا كان الهدف من ترجمة كتاب أو نص هو فتح الأفاق أمام اللغة الهدف (langue cibl) للاحتكاك الثقافي سعيا إلى نموها وجعلها قادرة على إثراء الحقل المعرفي العالمي، ولهذا السبب وجب علينا ربط الترجمة بانبثاق سؤال جوهري نصه: ما الهدف من هذه الترجمة؟ فإذا كان الجواب يتطابق مع ما ذكر انفا فنحن بصدد التعريب أما إذا كان الجواب هو نقل النص أو الكتاب من لغة إلى أخرى دون التركيز على الفوائد الثقافية والمكاسب المعرفية فنحن نتحدث عن الترجمة؛ وهذا ما يدفعنا إلى القول إن التعريب ترجمة استثمارية ينظر فيها المعرّب إلى اللغة المصدر على أنها رأس مال ثقافي فكري معرفي يمكن توظيفه للرقي باللغة الهدف (langue cibl) وجعلها لغة منتجة لا مستهلِكة، أما الترجمة ما هي إلا نقل أصم للنص يغض فيه المترجم الطرف عن مكانز اللغة المصدر.[5]

ثانيا: أهمية الترجمة

- تتضح أهمية الترجمة في نقاط كثيرة نذكر منها الانفتاح على العلوم المختلفة من نحو اللسانيات وفي هذا الشأن يقول عبد الباقي: "كما أن الترجمةَ قد دفعت إلى ظهور حركة تأليف في بعض المعارف؛ فقد بدأ المترجِمون يضعون الرسائل والكتب ليستعملها الطلاب على شكل ملخَّصات في شتى أنواع العلوم، وبخاصة الطبية منها، ثم ما لبثت هذه الحركة أن توسَّعت بين العلماء العرب الذين أخذوا يكتبون على أسس متينة من المعرفة، "فقد ظهرت في الطب والفقه والتاريخ واللغة مثلًا كتب كثيرة، وبعضها بعدة أجزاء؛ بحيث كان بعضها أشبه بالموسوعات، كما كان المؤلف الواحد يصنف عشرات الكتب في مختلف المواضيع مدللًا على سَعة معرفته بمختلف العلوم".[6]

5 ينظر سليمة برطولي، جهود علماء العربية في الحفاظ على السلامة اللّغوية، ص297.

6 أحمد عبد الباقي، معالم الحضارة العربية في القرن الثالث الهجري، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2،2008،لبنان،بيروت، ص386.

- تعد الترجمة جسرا لنقل المعارف بين البلدان المتطورة والبلدان النامية
- نقل التطور الحضاري بين دول العالم المتقدم والنّامي[7]
- تذليل العقبات السياسية والعسكرية وتنشيط التبادل التجاري[8].
- حفظ التراث الإنساني اليوناني (الإغريقي) والهندي والفارسي والمصري الفرعوني من الضياع. وقد تم ذلك كله خلال مئة سنة أو أكثر بقليل، مما يعد إنجازا حضاريا رائعا ضخما لا نظير له في حياة الأمم[9] وهذا ما يسوغ لقولنا: إن الترجمة حافظة وناقلة في الوقت نفسه لذاكرة الأمم ومناقبها الأمر الذي يسهل الاطلاع عليها وتقييمها وتقويمها خاصة إذا علمنا أن المعرفة الإنسانية تراكمية بامتياز؛ أي كل حضارة تنطلق من حيث انتهت الحضارات التي سبقتها وخاصة إذا تعلق الأمر بالعلوم.
- صقل التراث العالمي الإنساني وبيان ما فيه من خلل وتعديله وتأصيله عن طريق المراجعات والنقد والإضافة[10] ...
- "قيام حضارة إسلامية راقية جمعت بين العلوم النقلية والعقلية بعد تخطي مرحلتي الأخذ والتأمل، مما أكسبها طابع الديمومة والتميز عن الحضارات السابقة واللاّحقة. وقد ساعد النقل والترجمة على بروز الاتجاه العقلي بوضوح في أفكار المسلمين، وكانت حركة النقل والترجمة القوة الدّافعة للمذهب العقلي[11].
- اتساع اللغة العربية بالمصطلحات العلمية والتعبيرات الفلسفية التي انتقلت إلى العالم مع انتقال نتاج الحضارة الإسلامية إلى اللّغات الأخرى، وانتشرت اللغة كذلك لقابليتها للانتشار وقدرتها على استيعاب المعارف والعلوم[12].

7 المرجع نفسه، سليمة برطولي، ص 291.
8 المرجع نفسه، سليمة برطولي، ص291.
9 علي بن إبراهيم النملة، التواصل الحضاري بين الأمم في ضوء تناقل العلوم والآداب والفنون، منشورات الجمعية التاريخية السعودية، 2014، ص 147
10 المرجع نفسه، ص147.
11 المرجع نفسه، ص147.
12 المرجع نفسه، ص148.

ثالثا: أنواع الترجمة

أ. الترجمة الفورية والتحريرية

الترجمة الفورية تسبق الترجمة التحريرية لأن الأولى استخدمها الإنسان الأول عند اتصاله بأخيه الإنسان لتبادل المنفعة، أما التحريرية فارتبطت بعصر الكتابة كونها وليدة القرن التاسع عشر في أوروبا عند عقد المعاهدات بين الدول، بينما عرف العرب الترجمة التحريرية منذ زمن أمير المؤمنين عمر ابن الخطاب[13].

مازلنا إلى يومنا هذا نلحظ مدى أهمية الترجمة الفورية بل إنها ضرورة من ضروريات العصر؛ كونها وسيلة تواصل ناجعة بين مؤتمري المؤسسات والمنظمات الدولية، ولذلك نشهد حضورا دائما للمترجم الفوري بين شخصيات سياسية مرموقة على الصعيد الدولي والمسؤولين لنقل -بأمانة وسرعة-الأحاديث والتصريحات، دون أن ننسى دورها في تنمية السياحة ورقيها فالمرشد السياحي مترجم فوري.

ب. الترجمة الحرفية

يقوم المترجم بنقل النص المُترجم من اللغة المصدر(...) إلى اللغة الهدف (langue cible) بشكل حَرْفي؛ فيظهر النص مفككا لا ترابط بين كلماته ولا سياق يحدد معانيه ويوضحها، دون أن ننسى أن الكلمات الفنية ليس لها مصطلحات تقابلها في كل اللغات؛ وفي هذا الشأن يقول صلاح الصفدي: أن الترجمة الحرفية رديئة لوجهين: أحدهما أنه لا يوجد في الكلمات العربية كلما تتقابل جميع الكلمات اليونانية، ولهذا وقع في خلال هذا التعري بكثير من الألفاظ اليونانية على حالها. والثاني أن خواص التراكيب والنسب الإسنادية لا تطابق نظيرها من لغة أخرى دائما،وأيضا يقع الخلل من جهة استعمال المجازات وهي كثيرة في جميع اللغات[14].

13 ينظر المرجع السابق ص291.
14 المرجع السابق ص 292

ج. الترجمة المعنوية

وهي عكس الترجمة الحرفية؛ حيث يسعى المترجم إلى نقل الأفكار والمعاني كما هي دون تغيير أو تحريف ولا يراعي في ذلك تطابق الكلمات ولا تساوي عددها، لأن الطريقة سديدة هدفها نقل الأفكار والمعاني.

رابعا: شروط المترجم

هناك شروط ومعايير يجب توفرها في المترجم؛ وهي مسلمات إذا غابت إحداها استحالت الترجمة، وتتمثل في:

- الإلمام الكامل باللغة المترجم عنها؛ ولا نقصد بالإلمام هنا القدرة على فهم النص أو الكتاب فقط؛ بل يجب أن يكون المترجم عارفا بدقائق اللغة المصدر في كل مستوياتها ملما بما تحمله من شحنات ثقافية وخلفيات معرفية.
- الإلمام الكامل باللغة المترجم إليها (langue cible) وهي نفس الشروط المذكورة أنفا.
- معرفة الموضوع المعني بالترجمة: إذ يجب على المترجم أن يكون من أهل التخصص؛ فمن غير المعقول إسناد نص أو كتاب لساني لمختص في جراحة العظام لترجمته أو العكس؛ والسبب هنا يعود إلى المصطلحات كونها مفاتيح العلوم فلكل علم مصطلحات تميزه عن سائر الحقول المعرفية.

انطلاقا من الشروط التي تطرقنا إليها لا يسعنا إلاّ الإقرار بتكاملها ولا يمكن للمترجم أن يستغني عن إحداها؛ لأن غياب أي عنصر يؤثر على مستوى المترجم ونوعية لترجمة.

خامسًا: مفهوم المثاقفة

إنّ تحديد مفهوم المثاقفة يساعد على الفهم ويقينا اللَّبس والوقوع في الخطأ، وعليه:

فإنّ مفهوم (المثاقفة) قد اقتبس من علمي الأنثروبولوجيا والسوسيولوجيا، وقد كان الأنثروبولوجيون الأمريكيون هم أول من ابتدع مفهوم (المثاقفة).

فالمثاقفة في الأصل هي "تفاعل خياري طوعي لا يتم ولا تجنى ثماره إلا برغبة تبادلية بين المتثاقفين، ولا يمكن أن تتحقق أبدًا في حالات الاختلاط القهري الناتج عن الحروب والاحتلال، إذ ينجم ذلك الاختلاط (تشوهات ثقافية) لا تتمتع بأية سمة من سمات المثاقفة الطواعية"[15].

فالمثاقفة "هي مجموعة من الظواهر الناتجة عن احتكاك متميز ومباشر بين مجموعات أفراد تنتمي إلى ثقافات مختلفة تؤدي إلى تغييرات في الأنماط الثقافية الأولية لهذه المجموعات أو تلك"[16].

والتثاقف يشمل الظواهر التي تنجم عن الاحتكاك المباشر والمستمر بين جماعتين من الأفراد مختلفتين في الثقافة مع ما تجرّه هذه الظواهر من تغيرات في نماذج الثقافة الأصلية لدى إحدى المجموعتين أو كلتيهما"[17].

وهذا يبين أنّ المثاقفة هي تأثير الثقافات بعضها في بعض، وذلك راجع إلى الاتّصال والاحتكاك فيما بين الأمم والشعوب والمجتمعات، فالمثاقفة هي "تبادل ثقافي بين شعوب مختلفة وبخاصة تعديلات تطرأ على ثقافة بدائية نتيجة لاحتكاكها بمجتمع أكثر تقدمًا، أو تأقلم ثقافي يُفضي إلى رفع مستوى فرد أو جماعة، أو شعب"[18].

"والمثاقفة بوصفها مصطلحًا حديثًا فإنّ تركيبه اللغوي يوحي بمعاني التلاقي، والاحتكاك، والتمازج، والتفاعل، والتبادل، والتلاقح، والاتصال المثمر، كما يعبر عن المعنى القديم الذي واكب الإنسان منذ أزمان سحيقة يحركه ميل عميق في ذاته نحو التواصل مع الأخرين لمعرفة ما لديهم، والاطّلاع على أنماط تفكيرهم وأساليب حياتهم، وابتكار السبل التي تمكنه من تحقيق ذلك ثم الاستفادة منه من خلال إثراء فكره وواقعه بما يجده نافعًا مفيدً"[19].

15 محمد سليملن: أسئلة الهويات والمثاقفة في عصر العولمة، ط1، معهد إبراهيم للدراسات الإعلامية والثقافية، رام الله، فلسطين، 2008.

16 منير بعلبكي: قاموس المورد _إنجليزي، عربي_ دار العلم للملايين، بيروت، 1994م، ص24.

17 هيرسكوفيتش ملفيل: أسس الأنثروبولوجيا الثقافية، تر: رباح التفاح، وزارة الثقافة، دمشق، 1974م، ص221.

18 عوالدين المناصرة: المثاقفة والنقد المقارن _منظور إشكالي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1996م، ص74.

19 محمد زرمان: الترجمة وفعل المثاقفة، جامعة باتنة، الجزائر، ص3, وينظر: LIBRARYhttp://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/reasearch20%

وقد قسّم (جاك ديمورغون: Jacques Demorgon) المثاقفة كما يلي:

- المثاقفة المحلية: وتتمثل في التعايش الإنساني أي تلك المثاقفة الضيقة.
- المثاقفة المقارنة بالخارج: وهي التي تتمثل في اكتشاف الآخر.
- المثاقفة المرتبطة بالمفاهيم والمقاربات الفكرية: ولا يمكن عدّها مثاقفة، بما أنّ المقاربات الفكرية هي الأخرى تتضمن خلفية سياسية.
- المثاقفة المتعلقة بالبحث عن الإطار الحقيقي: وهي التي تطرح قضية ما بعد الوطنية من طريق وسائل الاتصال الحديثة[20].

فالمثاقفة تُسهم في التنوع الثقافي بكونها الطور الأرقى في سلم تقدم البشرية، والترجمة كونها أهم قناة للمثاقفة؛ فهي وسيط للتواصل الثقافي وإثراء الثقافات الأخرى، ولترجمة الأعمال الأدبية أهمية قصوى في حوار الحضارات، فيقول عبده عبود: "الأدب هو مرآة المعطيات الاجتماعية والحضارية للشعب، والمجتمع والثقافة، فعندما تترجم الأعمال الأدبية من لغة أجنبية يتمكن قارئ هذه اللغة من أخذ انطباع عن المعطيات الاجتماعية والحضارية عن شعب أو أمة غربية، والترجمة أهم قنوات الحوار بين الحضارات"[21].

فالترجمة: فعل مثاقفة تتمثل في إعادة التأهيل الواعي للثقافات الإنسانية المختلفة انطلاقا من حرية التعبير عن الذات، وحرية تقبل الآخر والتعرف عليه[22].

تمثل الترجمة دورًا كبيرًا ومهما في تحقيق عملية المثاقفة في المستويين العلمي والإنساني؛ فهي جانبه الثقافي والأدبي.

إذ تمثل الترجمة الأدبية ظاهرة مهمة للحركة الثقافية والمساهمة في تنميتها، هذا ما جعلها تتجاوز الطابع الفني الجمالي، والفكري الدلالي إلى الأفق الثقافي الأكبر، لتصبح عنصرًا مهمًا ومركزيًا في التنمية الفكرية[23].

20 ينظر: المثاقفة موسوعة الموسيقى، http://.www.sara musik.org/encyc

21 عبود عبده: تبقى الترجمة أهم قنوات الحوار بين الحضارات، 2003، ينظر:
http://ar.qantara.de/webcome/show_article.php/_c_337/_nr_11/i_html

22 أبو العباس القلقشندي: صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج 5، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1964م، ص459.

23 ينظر: جان ألكسان: الترجمة الأدبية والتنمية الثقافية، مجلة الوحدة، ع 62/61 أكتوبر_ نوفمبر 1998، ص98.

ومن بين المناهج النقدية التي جلبها نقادنا العرب من طريق الترجمة والمثاقفة المنهج التداولي؛ وهو من تجليات الحداثة الغربية، إذ يقول مندور: "إنّه لا سبيل للتقدم إلا بواسطة الاتصال بالغرب، ولهذا ترانا ندعو جاهدين إلى نقل الثقافة الغربية إن كنّا نريد نهضة حقيقية"[24].

ففي سبعينيات القرن الماضي انطبعت المناهج النقدية ومختلف النظريات التي ترجمت إلى اللغة العربية بطابع لسانيات دو سوسير، وعلى إثر هذا شاعت اتجاهات عديدة من نحو: الأسلوبية، والتداولية، والشعرية، والبنوية، والسميائية، والبلاغة الجديدة[25].

وقد ظهرت المناهج السياقية كرد فعل على المناهج النصية، إذ يقول باختين: "إنّني ضد أن يحبس المرء نفسه مع النص، وما يتبع ذلك من ترسيمات شكلية ونزع للسمات الشخصية"[26].

لقد سمحت عمليات المثاقفة والترجمة مع الغرب في مجال الأدب بانتقال أجناس أدبية مختلفة في مقدمتها الجنس الروائي إلى العالم العربي، سعيا منه لينافس المكانة التي يحوزها الشعر لدى العرب، ثم لتصبح الرواية مهيمنة على ساحة الإنتاج الأدبي ومع هذا الانتشار الواسع للسرد أصبحنا في حاجة ماسة إلى منظومة نقدية ترافق العمل التخييلي[27].

أقل ما يمكن أن نقوله: إنّه قد حصل انبهار كبير من قِبل نقادنا العرب اتجاه النظريات النقدية الغربية ومختلف المذاهب الفلسفية؛ فهذه النظريات الأدبية، ومختلف المذاهب الفلسفية في المدارس التحليلية في النظريات النقدية الأوربية... الباهرة التي وضعها الغرب هناك... تفعل في نقادنا فعل السحر، فتبهرهم وتسكرهم فضلا عن إفقادهم لأصالتهم، فتصيب إبداعهم بالتنويم[28]. آبيل فيلمان، ويقوم وفق جهة النظر الفرنسية على دراسة التأثر والتأثير بين الآداب؛ ي دراسة الصلات التاريخية التي يمكن أن تنشأ بين آداب مختلفة اللغة"[29].

24 عبد الله إبراهيم: الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، ط1، الدرا العربية للعلوم ناشرون، 2010م، ص61.

25 كلود ليفي شتراوس: مقالات في الإناسة، تر: حسن قبيسي، دار التنوير، 2008م، ص164.

26 ناظم عودة: تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2009م، ص303.

27 ينظر: إبراهيم بوخالفة: النقد العربي المعاصر ومسألة المثاقفة، أعمال الملتقى الدولي الأول: ترهين الخطاب النقدي العربي الحديث والمعاصر (إشكالات_أفاق_تحديات)، جامعة علي لونيسي، البليدة، المنظم يومي 26/25 نوفمبر 2019م، ص45.

28 ينظر: نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ماي 1978م، ص335.

29 صلاح الدين مهدي، نورالدين بلاز، مرجع سابق، ص 172.

وهكذا ما إن ظهر المنهج البنوي حتى دعا إليه بعض من نقادنا العرب، وطالبوا بتطبيقه على الدراسات العربية غير مهتمين ومدركين أنّ لكل نص أدبي خصوصية ترتبط بالحياة العقلية، والثقافية، والنفسية للأمة التي أُبدع فيها هذا النص، والغريب في الأمر أنّ هذه الدراسات لا تزال مستمرة عندنا على الرغم من موتها في السبعينيات في أوروبا[30].

وقد كان لجماعة الديوان[31] الفضل في المثاقفة الغربية من حيث اعتمادها اللغة الرمزية، ولغة الخيال، والوضوح وقوة النسج الأسلوبي إذ سعى المازني إلى "تحرير الشعر بل الإبداع عمومًا من هيمنة الفكر الديني المطلق، وإلى تأسيس أدب أكثر ارتباطًا بالحياة الاجتماعية الدنيوية"[32].حيث نتج عن التثاقف للعقلية الغربية نسقًا ثقافيا خاليا من روح الثقافة الدينية، التي هيمنت على العقول العربية قبيل عصر النهضة.

أقبل الحداثيون على الجامعات الغربية واغترفوا من علومها وآدابها ونظرياتها النقدية دون تحفظ، حيث صرّح طه حسين قائلًا: "منذ عودتي من أوروبا أخذت أفكر في الطريقة التي نستطيع بها أن ندخل الأدب العربي المعاصر في تيار الآداب العالمية، وذلك من حيث موضوعه، ووسائله ومناهج دراسته على السواء".[33]

ومن أبرز ما جلبه دعاة النهضة العربية الحديثة بعد احتكاكهم بالغرب العديد من المناهج النقدية التي لم يعهدها تراثنا النقدي العربي، بالإضافة إلى أنّها غريبة على المجتمع والثقافة العربية، حيث يقول مندور مؤكدًا على أهمية المثاقفة الغربية: "إنّه لا سبيل للتقدم إلا بواسطة الاتّصال بالغرب، ولهذا ترانا ندعو جاهدين إلى نقل الثقافة الغربية إن كنّا نريد نهضة حقيقية"[34].

30 ينظر: شكري عياد: اللغة والإبداع، مبادئ علم الأسلوب، ط1، ناشيونال بريس، 1980م، ص06.
31 مدرسة أدبية شعرية أسسها المازني وشكري
32 ناظم عودة: تكوين النظرية في الفكر الإسلامي والفكر العربي المعاصر، ص209.
33 عبد اللّه إبراهيم: الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة، مرجع سابق، ص60.
34 المرجع نفسه، ص61.

وإذا ما قمنا بنظرة خاطفة في التراث النقدي العربي القديم فإننا نجده لا يخلو من جهود واجتهادات منظمة ومنهجية لتأهيل مفاهيم نظرية من خلال الأقوال والآراء والملحوظات والكتب "والمحاولات والكتب الجادة لوضع أصول نظرية عربية لم تكتمل أو لم تجد من يطورها"[35].

فكل ذلك يساعد على ابتكار المصطلح النقدي وتطويره.

وإذا ما قمنا برصد بعض أعمال وحركات النظريات النقدية العربية نجدها أنّها لم تكتمل بعد، وظهرت بعض مبادئها أو إرهاصاتها الأولى لدى بعض علمائنا من نحو: الجاحظ وعبد القاهر الجرجاني، غير أنّها لم تتعد المجال النظري (التنظيري)؛ فلم تصل إلى مرحلة النضج الحقيقي، والتطبيق الفعلي؛ وبالتالي ظلت هذه النظريات ضمن الإطار النظري الشكلي[36].

وباحتكاك العرب بالغرب استطاعوا تأسيس مناهج نقدية أدبية عديدة أبرزها المنهج الأسلوبي؛ هذه المناهج التي تعمل على تحليل النص الأدبي وفق خطوات علمية منهجية، كما إنّ "فقدان الناقد العربي الحديث القدرة على إبداع المصطلح من باطن النصوص بما يتلاءم وطبيعة النص المدروس عن طريق البحث والتعريب والاشتقاق، والاستحداث والابتكار والتوليد بأنواعه اللفظي والمعنوي الدلالي"[37].

هذا ما دفع نقادنا العرب إلى اعتماد المصطلحات النقدية الغربية من نحو مصطلح الأسلوبية وعلم الأسلوب انطلاق من المثاقفة للغرب وترجمة فكره النقدي؛ لأنّه لا وجود لنقد عربي دون صناعة المصطلح؛ فهذا المصطلح انتقل إلينا من الترجمات والاطلاع على الدراسات النقدية الغربية الحديثة.

"وإذا ما تجاوزنا مفهوم المثاقفة إلى المشهد النقدي العربي الناجم عن المثاقفة ندرك أنّ النقد الأدبي الحديث في الوطن العربي لم ينشأ نتيجة لتطورات فكرية تمت داخل النقد العربي القديم،

35 يوسف وغليسي: إشكالية المنهج والمصطلح تجربة (عبد الملك مرتاض) النقدية، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر، 1996م، ص314.

36 ينظر: مريم زقيوق، نوال فراخ: إشكالية توحيدى المصطلح النقدي (الأسلوبية نموذجًا)، مذكرة ماستر، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، 2015/2014م، ص27.

37 منتهى الحراحشة: من مشكلات المصطلحات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة، ص213.

بل نشأ كإحدى النتائج التي أسفرت عنها عمليات المثاقفة التي انتهت بالضرورة إلى هيمنة الثقافة المستقبلة"[38].

ومن يتفحص الموروث اللغوي والنقدي العربي القديم يلحظ أنّ الجرجاني هو أول من استعمل لفظة (الأسلوب) استعمالا دقيقا على الرغم أنّه لم يوله شديد الاهتمام، وقد عرّفه بإيجاز شديد قائلا: "واعلم أنّ الاحتذاء عند الشعراء وأهل العلم وتقديره وتمييزه أن يبتدئ الشاعر في معنى له وغرض أسلوبا، والأسلوب الضرب من النظم والطريقة فيه، فيعمد شاعر أخر إلى ذلك الأسلوب فيجئ به في شعره..."[39].

ساوى الجرجاني بين الأسلوب والنظم؛ فالأسلوب عنده ضرورة توخي معاني النحو وقواعده في أثناء الإبداع؛ الذي يُعنى بالانسجام والاتساق والتآلف فيما بين الكلم، حيث ركّز الجرجاني على أهمية النحو في الكتابة مع المحافظة على المعنى.

كما عرّفه أيضا بقوله: "أنّه البلاء والداء والعياء، إنّ هذا الإحساس قليل في الناس حتى إنّه ليكون أن يقع للرجل الشيء من هذه الذوق والوجوه في الشعر بقوله ورسالة يكتبها الموقع الحسن ثم لا يعلم أسلوبه قد أحسن، فأما الجعل بمكان الإساءة فلا تقدمت، فلست تملك إذا من أمرك شيئا حتى تظفر من له طبع إذا فتحته وروي وقلب إذا رأيته رأي"[40].

فالمتكلم لا يستطيع أن يفهم مسامعه بكل أفكاره لمن شاء ومن شاء، فلذلك أصعب ما يكون في نظر الجرجاني؛ لأنّ الأسلوب ظاهرة لا تتمنهج أي لا تخضع لقانون التطور الطبيعي، وكون أنّ صعوبة إدراك الأسلوب تتحدد في البحث عن العلاقة بين الأشكال اللغوية في الخطاب وبين وظيفتها الشعرية والفنية الجمالية.

38 بوعلام إقلولي: المثاقفة والمنهج في النقد العربي الحديث، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص136.
39 عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، ضبط وإخراج: يلسين الأيوبي، المكتبة العصرية، بيروت، 2002م، ص428.
40 المرجع نفسه، ص501.

يعد مصطلح الأسلوب من المفهومات المهمة التي نالت اهتماما واسعا من قِبل علمائنا في الدرس البلاغي القديم غير أنّ لظهور اللسانيات في العصر الحديث بفعل الترجمة وعملية المثاقفة مع الغرب الفضل في بعث المصطلح من جديد، كما استطاع العرب الاطلاع على المنجزات اللسانية والنقدية الغربية، وكذا الأخذ منها والاغتراف من محاسنها مما ساعد على أفول نجم فن البلاغة، مما يسّر المجال لظهور وبروز علم جديد وهو علم الأسلوب.

عرف المنهج الأسلوبي عند النقاد والبلاغيين العرب القدامى باسم الأسلوب لكن التسمية ما فتأت أن تغيرت إلى مصطلح (الأسلوبية) أو (علم الأسلوب) "فعلم الأسلوب من حيث هو معرفة إنسانية قديم في تصوراته المبدئية حديث في بلورة غاياته وتشكيل مناهجه"[41]. مما جعل هذا المصطلح الحديث يتداخل مع المصطلح القديم بجذوره الممتدة إلى اللسانيات ولهذا العامل يرى بعضهم أنّها "مزيج من فروع علم اللغة العام"[42].

كما استعمل مصطلح الأسلوبية في الدراسات النقدية الحديثة للدلالة على عدة مفهومات منها: "البحث عن الأسس الموضوعية لإرساء علم الأسلوب"[43].

وعند صلاح فضل هي دراسة كيفية التعبير عن الأفكار من طريق اللغة[44]. كما حدث خلاف من حيث علاقة المصطلح بالبلاغة، فهناك من يرى أنّ "الأسلوبية هي امتداد للبلاغة ونفي لها في نفس الوقت"[45].

فالعديد من الباحثين العرب من دعا إلى فصل البلاغة عن الأسلوبية تأثرا بالغرب، حيث يرون أنّها معيارية ذاتية، في حين أنّ الأسلوبية علمية وصفية موضوعية، ونفى الباحث أحمد مطلوب أنّ تكون البلاغة العربية مثل البلاغة الأوربية التي تتمثل في إنتاج نصوص إبداعية ضمن قواعد

41 عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ط3، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ص120.
42 محمود عياد: الأسلوبية الحديثة (محاولة تعريف)، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، م1، ع2، مصر، 1981م، ص124.
43 عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، مرجع سابق، ص34.
44 ينظر: صلاح فضل: علم الأسلوب وصلته بعلم اللغة، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، م5، ع1، مصر، 1984م، ص48.
45 عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، مرجع سابق، ص52.

فنية محددة، فالبلاغة حسب قوله أوسع من قولهم؛ فهي تمثل فن القول عند العرب، فهي مقاييس نقدية تسعى إلى تحليل النص، لذلك يرى أنّ الأسلوبية في معناها الواضح "هي التحليل البلاغي للنص وهو تحليل يستمد من طبيعة لغة النص وسماته"[46].

ومنه التبس الأمر على العلماء العرب من كون الأسلوبية معرفة لسانية مختصة بذاتها وافدة إلينا من الغرب، أو أنّها مجرد مواصفة لسانية أو منهج في الممارسة التطبيقية النقدية.

ولكن بعودتنا إلى التراث نُلفي أنّ الأسلوبية كمصطلح بمفهومه التطبيقي الحديث لم تكن موجودة فيه إنما ما وجد بعض الإرهاصات الأولى كمصطلح الأسلوب الذي تحدث عنه كل من الجاحظ، وحازم القرطاجني، وابن خلدون لكن توصيفه الدقيق كان على يد عبد القاهر الجرجاني.

فالأسلوبية هي منهج غربي وافد إلينا من طريق الترجمة بفعل المثاقفة والاحتكاك بالأمم الغربية بفضل أولئك العلماء والمترجمين وعليه "فالمثاقفة ما بين نقدنا العربي المعاصر والنقد الغربي شأن حاصل ويحصل وسيحصل ولكن الموقف الفيصل في هذه العلاقة هو العقل النقدي الذي يتعامل مع المتاح العربي والغربي بكثير من التمثل والهضم والإيمان بالذات والهوية بعيدا عن أي استنساخ مشوّه، أو إي استيلاب ثقافي ونقدي مرفوض"[47].

دور المثاقفة في تجديد البلاغة العربية

توالت الأبحاث والمحاولات التجديدية في الدرس اللساني المعاصر سعيا لتأسيس نظرية عربية، وقد كان الاختلاف جليا من حيث اتجاهات اللسانيين العرب المعاصرين في ذلك باختلاف منطلقاتهم التأسيسية، بين من اعتمد التراث العربي مرجعا وحيدا في بناء النظرية ورفض النظرية الغربية رفضا قاطعا؛ بدعوى ما ترك الأول للآخر شيئا، وبين من استمد مناهج ووسائل دراسته من هذا العلم الذي لاح في أفق البحث الغربي، وفرض وجوده بقوة في ساحة الدرس اللساني العربي، وتوالت على إثره عدة محاولات عربية سعت إلى تجديد الرؤية في الدراسة اللغوية، من خلال

46 أحمد مطلوب: في المصطلح النقدي، منشورات المجمع العلمي، العراق، 2002م، ص45.
47 عادل الفريجات: بحوث في النقد والأدب، ط1، المركز الثقافي، دمشق، 2007م، ص69.

تطويع بعض النظريات اللسانية المعاصرة، وجعلها صالحة لوصف وقراءة اللغة العربية من جهة، وإدراك مكامن القصور والنقص في الدرس العربي من جهة أخرى؛ وفي هذا الصدد يقول عبد الله صولة تغمده اللّه برحمته الواسعة إن البلاغة العربية في جوهرها حجاجا؛ وهذا الحجاج على طريقة البلاغة الجديدة، والنظريات الحجاجية التقنية لا هي قائمة على الباتوس ولا الإيتوس بل قائمة على الخطاب نفسه اللُّوغوس أي الكلام. معظم الوجوه البلاغية العربية – بيان، بديع، معان- لا تخلُ من البعد الحجاجي فلو تم تحريكه بمبدإ الأنفع وأسلوب الفصل والوصل وهما كامنان فيها بالقوة لتمكنا من تخليص البلاغة العربية من النزعة التعليمية المعيارية أو الوصفية في أحسن الحالات إلى النظرة التعليمية التواصلية التي تصب كل اهتمامها على أطراف العملية التواصلية[48].

يعد كتاب الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال من ابرز الكتب التي تناولت اللغة من جوانبها المختلفة وفي أزمنة متفاوتة، وبدراسة شبه مقارنة بين الفكر التراثي العربي والفكر اللساني الحديث، بطريقة مبتكرة؛ بحيث يناقش حاج صالح آراء النحاة والبلاغيين ويحاول ترجيح آراء معيّنة ويوضح مدى عمقها مقارنة بالراهن اللساني، ونلمس في تحليله ميلا وتأثرا بشيخ النحّاة سبويه، خصوصا في هذا الكتاب رغم أنه ليس كتابا نحويا؛ فالخطاب والتخاطب واقع في صُلب النظرية التداولية البلاغية؛ مع ذلك لا يمكن فصل هذا الجانب عن ذاك؛ فالارتباط بينهما وثيق وتكاملي، وبين هذا وذاك أخذت أفكار وآراء عبد الرحمن الحاج صالح مسلكا موضوعيا في خطاباته اللسانية التقويمية للتراث اللغوي العربي، فنزعة الحاج صالح ليست دفاعية ولا نزعة هجومية، لأن معيار التقويم الوحيد لديه هو العلمية القائمة على أسس ومبادئ ابستيمولوجية؛ وحاول حاج صالح -تغمده الله برحمته الواسعة- إعادة التأسيس للسانيات عربية بروح عصرية مستفيدا من قراءاته وإلمامه الواسع بالمنجز اللساني الحديث بحكم دراسته في أوربا؛ وهذا ما يتجلى لنا من كتابه الموسوم بـــ الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال الذي سنسعى إلى عرض أهم الأفكار التداولية نظرا لما يتضمنه الكتاب من أراء تداولية، وسنكتفي بما يلي:

48 ينظر عبد اللّه صولة، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، منتدى سور الأزبكة ص 109

■ الوضع والاستعمال ومكوّنات الكلام

يقول عبد الرحمـن حاج صالح "نعني بالفصاحة ههنا البلاغة لا الفصاحة اللغوية؛ التيّ ترادف السلامة اللغويّة"[49] ويبدو أنّ له رؤية مختلفة عمّا هو معروف بأنّ الفصاحة متعلّقة بالإبانة والإيضاح كما عند أغلب شيوخ البلاغة العربيّة " وتستعمل لفظة الفصاحة للدلالة على "الظهور والإبانة والسلامة من كل من يشوب الشيء ويكدره(...) ويقال أفصح الصبي؛ أي بدأ يحسن النطق بالحروف والكلمات..."[50] وقد أشار إلى السلامة والإبانة وهما متلازمتان قطعا، فلا فصاحة دون سلامة فاللفظ والمعنى؛ وما نلاحظه في هذا الكتاب أن حاج صالح يستعمل لفظة الفصاحة للدلالة على البلاغة في مواضع كثيرة، **ويرى البلاغة** على خلاف النحو وما يدور حوله من سلامة في الصيّاغة، "**على أنّها من علوم اللسان وموضوعها الأساس هو دراسة الكلام كخطاب؛ أي بالنظر إلى التلازم القائم بين طرق التعبير والأغراض الكلاميّة**"[51] وهنا نراه يميل للتفسير المعاصر للبلاغة والذي له أصول تراثيّة أرسطيّة وجاحظيّة؛ أو ما يعرف في الأدبيات اللسانيّة بالبلاغة الجديدة أو الخطابة الجديدة والحجاج البلاغي... وتدل على توظيف اللغة في وضعيّة حوارية كتابية أو حضوريّة، باستحضار واستثمار ما هو متاح من وسائل الإقناع اللغويّة والمنطقية، لجعل هذا الخطاب ملائما لوضع اجتماعي معيّن بكل تفاصيله من متلقي ومقام، وهدف الخطاب بناء الحقيقة والتأثير والتوجيه، ويعرّفها **شاييم بيرلمان** كما يلي: "هي درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن يزيد من درجة التسليم"[52] ويرى أن الغاية من الحجاج كما هو واضح في التعريف هو أن يجعل العقول تخضع وتذعن، أو تزيد درجة الإذعان، ويحاول بيرلمان أن يجعل من الحجاج مطابقا للبلاغة حيث يحصر البلاغة في الحجاج، فالبلاغة لم تعد لباسا خارجيا للحجاج بل إنها

49 عبد الرحمن حاج صالح، الخطاب والتخاطب؛ في نظريّة الوضع والاستعمال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعيّة، الرغاية الجزائر، 2012، ص10.

50 فضل حسّان عبّاس، البلاغة فنونها وأفنانها، دار الفرقان للنشر، اليرموك، ط4 1997 ص17

51 عبد الرحمــن حاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص 11/10.

52 Ch. Perlman. O tytica. Traite de l'argumentation.5ed. 1992. P5

تنتمي إلى بنيتها الخاصة"[53] وقد أشار حاج صالح إلى أهمية التركيب في البلاغة، أو بالأحرى النظم كما عند الجرجاني مستدلا بقول السكّاكي في مفتاح العلوم "البلاغة تتبع خواص تركيب الكلام في الإفادة"[54] وهذا الرأي القائل متطابق نسبيا مع ما يُطلق عليه بالتداوليّة المدمجة، حيث يرى كلّ من ديكرو إنسكومبر بأنّ بلاغة التوجيه والإقناع موجودة في بنية اللغة أي أنّ الجوانب التركيبية والدلالية مدمجة تشتغل بالتظافر لتحقيق أغراض متعددة تواصلية تداوليّة توجيهيّة ...

ويحاول حاج صالح الفصل بدقّة في مسألة نراها جوهريّة؛ وهي وقوع البلاغة بين التصور التركيبي والتصور الخطابي؛ وأن البلاغة تتقاطع مع الخطابة والحجاج، وأساليبها لست تركيبيّة محضة بل يمكن إلى جانب التركيب وانتظامه الاستعانة بالمنطق بأنواعه والاستدلال والبرهان؛ والتي تنتمي إلى فلسفة البلاغة الجديدة التي يتزعمها بيرلمان وبالضبط في الحجاج الخطابي والذي على رأسه الباحثة روث أموسي ونجد أرائها مبسوطة في كتابها الحجاج في الخطاب باريس سنة 2000.

ويرى حاج صالح أن "**اختيار المتكلّم لبعض الصيّغ وتركه لبعضها في حالة خطابيّة لغرض معيّن هو الذي يهم البلاغيّين**"[55] واتحاد النحو والبلاغة في الاهتمام بالتراكيب خاصة في تنوّعها بالنسبة للمعنى الواحد قد أثبته النحويون في إطار مقابلتهم بين اللغة الكلام؛ أي بين اللغة واستعمالها ... وهي من وضع النحّاة الأولين أمثال الخليل وسيبويه واشتهرت فيما بعد عندهم بالوضع والاستعمال[56] ويرى حاج صالح أن هذا الأساس هو نفسه الذي اعتمد عليه دي سوسير في التفريق بين اللغة والكلام؛ بيد أنّ النظريّة العربيّة أعمق وأوسع بكثير حسبه، وهنا يرجّح حاج صالح كفّة التراث اللساني العربي على حساب اللسانيات الحديثة.

53 أوليفي ريبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي، ت محمّد العمري،1996، ص77

54 عبد الرحمـــن حاج صالح، المرجع نفسه، ص11.

55

56 لمرجع السابق، ص12.

أمّا معنى "لفظة الكلام بالنسبة لشيوخ البلاغة العربيّة فهو الخطاب أي الكلام الحاصل بالفعل بين المتخاطبين وهو باللغة الأجنبيّة (discour) وهو أيضا (énonce)"[57] وهذا المعنى هو الذي بُنيّ عليه كتابه الخطاب و التخاطب، ويعرّفه إيميل بنفنيست على أنّه:" كل تلفظ يفترض متكلما وسامعا وعند الأوّل هدف التأثير في الثاني بطريقة ما"[58] ...والخطاب كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا أو مخصوصا[59] وهذا بغض النظر عن كونه شفويا أو مكتوبا، فالخطاب كلام وتلفظ وقد قدّم ابن جني تعريفا للكلام يحيل على الخطاب ومفهومه حيث قال عن الكلام أنه: كل لفظ مستقل بلفظه مفيد بمعناه[60] ومنه فالخطاب كلام موجه قصد التأثير والإفهام وقد يكون متلفظا شفهيا أو نصا مكتوبا، وفي الغالب يهدف إلى إقناع المستمع بفكرة ما أو حمله على القيام بشيء ما أو زيادة وترسيخ اعتقاد، وقد تحدّث حاج صالح بإسهاب عن الخطاب ومعانيه مستعينا بآراء القدامى من النحّاة والبلاغيين، ويرى أنّ جزء كبيرا منه يدخل ضمن النوع وتختص به البلاغة مع ذلك، وقد أورد هذه المعاني الثلاثة للخطاب:[61]

- الكلام من حيث هو خطاب يحصل في التخاطب ويقابل اللسان أو اللغة بمعناها المحدث.
- الكلام طريقة في التعبير يختص بها قوم أو جماعة وترادفه كلمة لغة كما عند سيبويه؛ وهذا مخالف لما هو متعارف عليه بأن اللغة ملكة، وهذا من شأنه أن يُوقع البعض في الخلط بين اللغة والكلام واللسان.
- "الكلام وحدة خطابيّة تستقل في تبليغ الغرض وهو الكلام ...وهو **الجملة المفيدة** لمن جاء بعد سيبويه"[62]

كما نرى فحاج صالح يتبنّى الكثير من آراء سيبويه؛ أمّا الوضع بالنسبة لهذا الأخير فهو إثبات لشيء أو نفي لهذا الإثبات، والوضع مأخوذ عن الفعل وضع والذي معناه جعل، يقول سيبويه:

57 المرجع السابق، ص 12

58 عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، دار الكتب الجديد، ط1، 2004، ص37.

59 المرجع نفسه، ص39.

60 ابن جني الخصائص، محمد علي النجار دار الكتاب العربي لبنان ج1 دون طبعة، 2000، ص17.

61 ينظر: المرجع السابق، ص 14.

62 ينظر: عبد الرحمــن حاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص14.

- الشعر **وُضع** للغناء والترنّم.
- الكلام لم **يُوضَعْ** للغناء[63]

وقد انتشرت عبارات لها علاقة بهذا الجذر **وضع**: منهـا **وضْعُ اللغة، المواضعـة، أو التواضع** عند الأصوليين والفلاسفة.

ويرى حاج صالح أنّ "مفهوم الوضع اللغوي الفلسفي الذي استعمله الفلاسفة والمتكلّمون يتضمّن الاتّفاق الضمنيّ بين أفراد الجماعة الناطقة بلغة ما من اللغات.[64]

كما يرى أنّ أغلب الظن في استعمال لفظة وضع ووضعُ اللغة للدلالة على الأصل في الكلام الذي استعمله سيبويه استئناسا بكتاب الاشتقاق لابن السرّاج، وقد تطور استعمال اللفظة على مرّ التاريخ، وصارت تدلّ على ما دلّ عليه اللسان، وقد استعملت بعد ابن السراج بهذا الشكل "وضع اللغة في مقابل استعمال اللغة".[65]

ومن الاستعمالات الحديثة للمواضعة ما جاء به **غرايس** فيما يطلق عليه بالمواضعة اللغوية أو الدلالة الوضعية أو الدلالة الطبيعية؛ وهي الدلالة المعزولة عن العوامل الخارجية التي يمكنها أن تغيّر المعنى كحالة المتخاطبين والسياق والمقام، وهذا في مقابل الدلالة غير الطبيعيّة التيّ يتحكّم في توليدها السياق والمقام والعوامل الخارجة عن بنية اللغة.

وعن الرضيّ في شرح الكافيّة أنّه قال في الوضع اللغوي "المقصود بوضع اللفظ، جعله أولاً لمعنى من المعاني".[66]

63 ينظر: عبد الرحمـن حاج صالح، الخطاب والتخاطب، ص23.
64 ينظر: عبد الرحمـــن حاج صالح، ص25.
65 ينظر: عبد الرحمـــن حاج صالح، ص26.
66 الرضّي، شرح الكافيّة ص3، نقلا عن عبد الرحمـن حاج صالح مرجع سابق، ص 26.

- **والوضع اللغوي عموما هو تواضع واتفاق بين جماعة لغويّة حول تخصيص لفظ معين لمعنى مخصوص**

ويقابل الوضع مصطلح **الاستعمال**، وحتى في الجانب التداولي نلمس عند حاج صالح اهتماما بالغا بالنحو ودوره في المعنى، "ويرى آن الاهتمام بدلائل غير لفظيّة، لا وجود لها خارج التخاطب؛ أي لا تقع إلاّ في الاستعمال الفعلي للغة؛ وهو جانب مهم في البحث في ظواهر التخاطب خاصة ما يُعنى **بالكلام كفعل**.[67]

ولا أرى اختلافا بين الكلام كفعل كما سمّاه حاج صالح والفعل الكلاميّ المعروف لدى أوستين وسيرل ومدرسة أوكسفورد عموما، والكلام كفعل حسب ما نقله عن سيبويه يتضمّن دلالة خارجة عن اللفظ، وهو ما يتطابق مع الفعل الكلاميّ غير المباشر المتعارف عليه في الأدبيات اللسانيّة المعاصرة. ونعتقد أن الكلام كفعل قد يحمل دلالة مباشرة متعارفٌ عليها في سياقات معيّنة كأن يحمل الكلام معنى الإخبار أو الوصف، ومعناه مطابقة الكلمات للعالم للوقائع، وفيه تجتمع الدلالة الوضعية المتعارف عليها ولا مكان للدلالة الخارجة عن اللفظ فيها، وهذه الملاحظة استنادا للدراسات الحديثة وهي بهدف المقارنة.

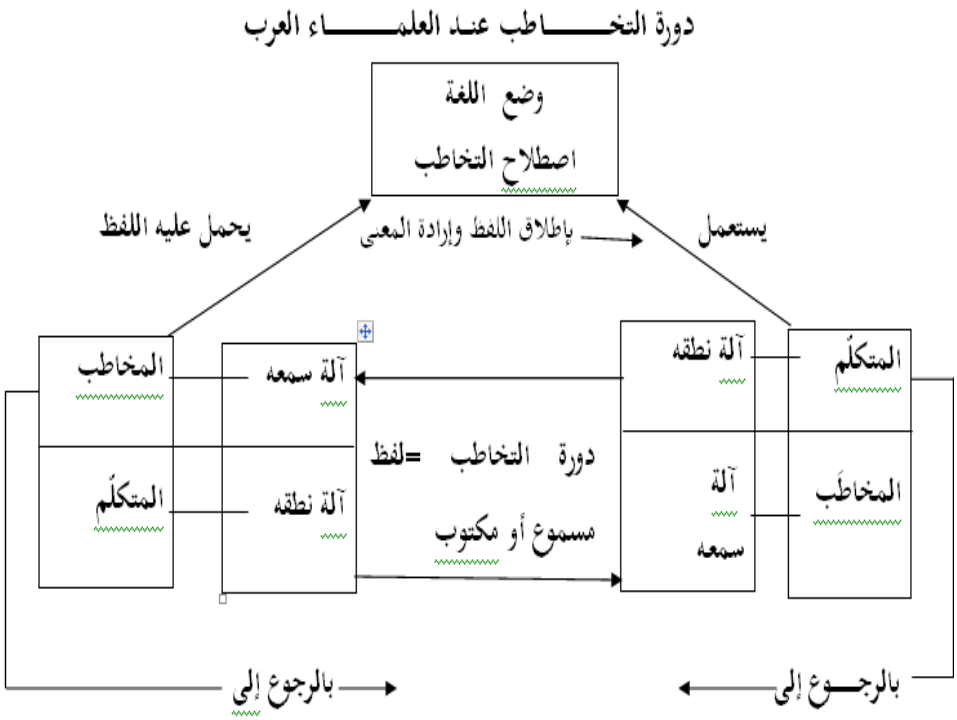
وكثيرا ما يستعمل لفظ **الحديث** بدل الكلام في التراث "ووظيفة **التخاطب** حسب حاج صالح **هيّ الإعلام والبيان المتبادل**"[68] وهنا الكلام يشير إلى عملية محادثة، وليس مجرّد خطاب فالخطاب يكون من طرف واحد؛ كما في خطبة الجمعة أو الخطاب السياسي؛ أماّ التخاطب فيُشير إلى أخذ وردّ بين متكلمين على الأقل وهذا ما أشار إليه بالبيان المتبادل، وهذا ما يحيلنا كذلك على نظريّة المحادثة عند بول غرايس في مقاله منطق المحادثة.

ونرى أن حاج صالح قد غفَل عن جوانب كثيرة ومهمّة في الخطاب والتخاطب فإلى جانب الإعلام والبيان المتبادل هناك التأثير والتوجيه والإقناع والمحاجّة، وربمّا قد ذكرها في مواضع أخرى من هذا الكتاب أو كتب أخرى.

67 ينظر: عبد الرحمــن حاج صالح، ص45.
68 ينظر: المرجع نفسه، ص49.

وتُشير عبارة البيان المتبادل إلى البعد التفاعلي للتخاطب كما عند **كاترين كابريات أوركيوني**، وكذا التداوليّة الجدليّة (**pragme-dealecteque**). عند كلّ من فان **إيمرين وروبن غروتندورست** خاصة ما تعلّق بالخطاب الإشهاري والإعلامي والسياسي وفي المناظرة وغيرها.

دورة التخاطب عنـــد العلمـاء العرب[69]



يرى حاج صالح أنّ دورة التخاطب عند العرب هي **شبكة من الدلائل المندمجة باقترانها**، فلابد أن ننتبه إلى شيء ذي أهمية كبيرة جداً – وبه تتميّز النظرة العربيّة الخاصة لظواهر التخاطب اللغوية عامة عن غيرها- وهو جعل كلّ ما يجري في الكلام من أفعال ومن دلائل لفظية وهي وضع اللغة قرائن شتى مندمـجا بعضه في بعض، وذلك لأنّ دور الوضع اللغوي لا يتم إلاّ

69 ينظر المرجع السابق، ص 54.

باندماجه في شبكة من **الدلائل الداخلة فيه والخارجة منه** وهذا معنى الاقتران؛ فلا يجري أيّ تخاطب إلاّ بألفاظ وقرائن تقترن بها[70] وهنا إشارات واضحة إلى الحجاج التداولي، مع اختلاف في التسميات، فقد ركّز حاج صالح على الجانب الخطابي للغة غير مفصول عن العوامل التي تساهم في بناء المعنى داخليا بنيويا وخارجيا من خلال **الاقتران والاندماج**، وهذا ما يدل على أن نظريّة الخطاب العربية سبّاقة إلى تناول هذا الجانب المهم؛ والذيّ نجد تفاصيله مبسوطة في كتب أوزفالد ديكرو، بيد أنّ ديكرو ركّز على الجانب الحجاجي والتوجيه في حين تحدّث حاج صالح عن المعنى عموما والمتولّد خلال هذا الاقتران.

ويعد الحجاج التداولي أو التداولية المدمجة من بين أهم التوجهات الحجاجيّة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، وينصرف إلى البنية اللسانية للملفوظات الحجاجية ومختلف الآليات التي تتيح قيام الحجاج داخل اللغة، وهذه النظرية التي تلح على أن اللغة نشاط وعمل ينجز، أي أن المتكلم يقوم بأفعال حين يتحدث، ويهتم أساسا بالبعد التداولي لبنية اللغة في ذاتها، ذلك أن اللغة توفر مجالا للتواصل وتحمل عناصر تشكل الخطاب الحجاجي وتساهم في الإقناع بالوسائل اللغوية وما توفرها اللغة الطبيعية من إمكانات لتحقيق أهداف حجاجية؛ وتنطلق من فكرة مفادها أننا نتكلم عامة بقصد التأثير[71] ويقول القاضي عبد الجبّار "...فإنّما تدل القرينة على مات لم يرد بالكلام"[72] والقرائن أنواع منها ما هو في البنية اللغوية ومنها ما هو خارج عنها والذي يصبُّ فيما يسمى بالمقام والحال أو مقتضى الحال.

والحجاج يتمثل في تقديم الحجج المؤدية إلى نتيجة ما ... يتمثل في إنجاز متواليات من الأقوال بعضها بمثابة الحجج اللغوية وبعضها الآخر بمثابة النتائج ومنه فالحجاج مؤسس على بنية الأقوال اللغوية وعلى تسلسلها واشتغالها داخل الخطاب، والحجة في تصور ديكرو عبارة عن عنصر دلالي يقدمه المتكلم لصالح عنصر دلالي آخر، فهي قد ترد قولا أو فقرة أو نصا أو تكون مشهدا

70 ينظر المرجع السابق، ص59.

71 ينظر: رابح قبّوج، فلسفة الفعل اللغوي من أوستين إلى فان إيمرين، مجلة دفاتر مخبر الشعريّة الجزائريّة، المجلّد 6، العدد 2، 2021، ص188.

72 ينظر: عبد الرحمن حاج صالح، ص60.

طبيعيا أو سلوكا غير لفظي وقد تكون الحجة[73] ظاهرة أو مضمرة بحسب السياق والأمر نفسه بالنسبة للنتيجة والرابط الذي يربطهما، فقد يكون لفظيا أو معنويا يفهم ضمن حدود المؤسسة الاجتماعية والإنسانية.[74]

وفي السيّاق يقول حاج صالح " ...ويُضاف إلى ما قلناه عن النظرة العربية هو إثباتهم لظاهرة خاصة بالتخاطب (الاندماج الدلاليّ) وهو تأثير الدلائل الخارجة عن الكلام الملفوظ والمقترنة به على المتكلّم، ...وهيّ دلائل غير لفظيّة ...ويؤدي **هذا التأثير إلى تغيير في سلوك المتكلّم، باستغنائه عن بعض اللفظ ...وحذفه لما لا يحتاج إليه**[75].

وهذا طبعا مختلف تماما عن تغيير سلوك المخاطَب في نظريّة الأفعال اللغويّة الحديثة.

سنتوقف عند هذا الحد ولن نستكمل عرض وتحليل الأراء التداولية الواردة في الكتاب لعدة أسباب أهمها:

لا يمكننا تسليط الضوء على كل القضايا والأفكار في صفحات عديدة نظرا لقيمتها من جهة وعمقها من جهة أخرى إذ إنها تحتاج إلى كتاب إن لم نقل كتب لمعالجتها وعرضها عرضا يليق بالأفكار الرصينة للحاج صالح رحمه اللّه.

هدفنا الأبرز هو إثبات دور المثاقفة وأهميتها وما أخذناه ما هو إلا عينة لنسوغ ما ذكر أنفا ويكون كلامنا مؤسسا على منطلقات وحجج علمية.

النتائــج

تعد المثاقفة مفتاحا لصندوق المعرفة؛ وذلك لكونها وسيلة ناجعة لتلاقح شتى الأفكار المنبثقة عن ثقافات مختلفة الأمر الذي يسمح لنا باكتشاف ما توصل إليه غيرنا من معرفة إنسانية من جهة، ونقل ما قدمناه نحن لهذه المعرفة من جهة أخرى كما تقدم لنا آليات فعالة لتقييم وتقويم

73

74 ينظر رابـح قبّـوج، فلسفة الفعل اللغوي من أوستين إلى فان إيمرين، ص189/188.

75 ينظر عبد الرحمــن حاج صالح ص60.

ما قدمناه انطلاقا من منجزات غيرنا؛ وفي هذا أمر جلل لا يمكننا تجاهله إذ بفضل معرفة الثقافات المغايرة نقف على هفواتنا ونحاول تصويبها ليتسنى لنا الانطلاق انطلاقة تضمن لنا تجنب ما وقعنا فيه من قبل.

"الماجستير المهني هندسة اللّغات الأجنبية وتدريسها عبر التكنولوجيات الحديثة مطبقا على العربية للناطقين بغيرها: أنموذجا لمسارات التعليم الرقميّ المبتكَرة"

إعـــداد

طارق بوعَتّور
قسم العربية والترجمة
جامعة قرطاج بتونس
tarek.bouattour@gmail.com

Abstract

This paper is in the framework of the presentation of the experiences of training trainers and teachers of Arabic as a foreign language in the Tunisian context. It highlights in particular the renewed training paths for native speakers of Arabic language among students who obtained their BA in languages, education and informatics sciences and who chose the professional master's "engineering and teaching foreign languages through modern technologies applied to Arabic for non-native speakers". The curriculum was designed in order to open employment opportunities for those who obtained university diplomas in Arabic as the department has a long tradition of teaching Arabic to non-native speakers and as it began organizing intensive courses since 1964. Over the courses along 57 years, it has provided training for students (intensive courses) and instructors (training trainer's workshops) from all continents of the world. Before the Covid-19 pandemic, the number of students reached 700 students per course. They represent 45 nationalities from five continents. In order to contain the pandemic, it was urgently announced the transition to virtual and e-learning from a distance through electronic teaching platforms of all kinds, starting from March 2020, for the benefit of foreign students groups. The Department has moved directly to providing digital lessons for groups of foreign students as well as students of the Erasmus+ program funded by the European Commission who were conducting an intensive annual program in the study of culture and Arabic language and culture at the University of Carthage. This forward-looking view had a profound impact in alleviating the severity of the crisis remarkably and ensuring a solid virtual learning.

This innovative academic path, through modern media, using technologies and distance teaching platforms, was launched before the Pandemic in September 2019 and continues its activity without any negative effect during the continuous crisis because it was anticipating its impact. It works to enhance the teaching of the Arabic language and spread its culture throughout the world within the framework of openness to the environment. Its 34 students in the second year and 30 students in the first year are coming from various specializations. In addition to supporting language acquisition, they receive training in digital processing, managing virtual distance learning platforms, producing

digital educational materials, marketing pedagogical products and organizing courses and linguistic sessions. They are prepared to work in different countries of the world where there is an interest in teaching Arabic face to face or via the Internet. They are promising elite of future teachers working on the “teaching and education professions" in general in Tunisia and abroad, who will initiate their graduation projects in preparing school materials, creating virtual educational websites through electronic platforms for education, organizing intensive courses and language villages, and managing distance education platforms. And within an activity called “valuing and digitizing educational materials and pedagogical heritage." They treat “pedagogical materials" digitally so that they become alive and interactive teaching methods, including the necessary mobility for their further dissemination in interactive digital electronic copies that benefit from the online resources.

Key words: Arabic as a foreign language - virtual distance learning platforms - digital educational materials - Valuing and digitizing educational materials - Online resources - interactive digital electronic copies - Digital processing

السياق العامّ لبعث المسارات الأكاديمية المُبتَكَرَة

1. السياق الموضوعي والتاريخي

يتنزّل المقالُ ضمن عرض تجارب تكوين المكوّنين والمدرّسين في تخصّص تعليميّة العربيّة للناطقين بغيرها. ويَخُصّ بالذّكر المسارات الجامعية المبتكَرة الموجّهة للناطقين الأصليّين باللّغة العربيّة من الحاصلين على شهادات الإجازة في مختلف اللّغات وعلوم التّربية والمعلوماتيّة، من بين الطّلابَ الموجَّهين إلى الماجستير المهْني "هندسة وتدريس اللّغات الأجنبية عبر التكنولوجيات الحديثة مطبقا على العربية للناطقين بغيرها"، وهو مسار أكاديمي جامعي بدأ التفكير في بعثه منذ سنة 2017 مع القسم الثقافي لسفارة فرنسا[1] بموريتانيا ليُعتمد في جامعة نواق الشّطّ العصريّة من أجل خلق فرص التشغيل أمام الحاصلين على دبلومات الجامعة في تخصّصي العربيّة والفرنسيّة تحديدا، وكانت التسمية الأصلية لهذا المسار آنذاك موسومةً بالدبلوم الجامعي ذي البناء المشترك في تعليمية اللغات الأجنبية. أما الإطار المؤسّسي لهذه التجربة فهو قسم العربيّة والترجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس، جامعة قرطاج، سليل معهد بورقيبة للّغات الحيّة بدعم من وحدة بحثه المعنى والمعالجة الآلية UR17ES18. وللقسم تقاليدُ عريقةٌ في تدريس العربيّة للناطقين بغيرها إذ بدأ تنظيمُ الدورات الصيفية منذ سنة 1964. وعلى امتداد 57 سنة أمَّن تكوينَ الطلاب (الدورات المكثفة) والمكونين (ورشات تدريب المكونين) من جميع قارات العالم وقد بلغ عدد الدارسين قبل أزمة كورونا 700 طالب في الدورة الواحدة يمثلون 45 جنسية من القارات الخمس. وقد أنتج بنفسه مواده التعليمية ومناهجه وطرائق التدريس، ولعلّ أهمها "كتاب العربيّة المعاصرة الجزء الأوّل" للأستاذة زهيّة القفصي الصادر سنة 1985. وبدأ التحضير لبعث مسارات مجدِّدة سنة 2005 بعد أن انطلق العملُ في أوروبا بـ"الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: تعلُّما وتعليما وتقييما"، وقد روعِيَ منذ تلك الفترة تدريسُ المهارات والتقسيمُ السداسي للمستويات واستخدامُ التكنولوجيات الحديثة. ولتطويق الجائحة أُعلِن بصفة طارئة عن الانتقال إلى التعلم الافتراضي عَنْ بُعدٍ عبر منصّات التّدريس الإلكترونية على اختلاف أصنافها بداية من

شهر آذار 2020 مع الدارسين الأجانب. فقد انتقل قسم العربيّة والتّرجمة مباشرة إلى تأمين رَقْميٍّ لدروس أفواج الطلاب من جامعات بكين ودواليان وتيان جين فضلا عن طلاب برنامج المفوضية الأوروبية إيراسموس ERASMUS+ ممّن يزاولون برنامجا سنويّا مكثّفا في دراسة الثقافة واللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في جامعة قرطاج. وكان لهذه النّظرة الاستشرافية عميقُ الأثر في التخفيف بشكل لافت من حِدَّة الأزمة وتأمين تعلم افتراضي متين.

2. السياق الوطني للمسارات المبتَكَرة

لقد عملت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهوريّة التونسية آنذاك على مجابهة الجائحة بالإعلان بصفة طارئة عن الانتقال إلى التعلم الافتراضي والإلكتروني عن بعد بداية من شهر مارس / آذار 2020 بسبب تفشي COVID-19 بالبلاد إثر تسجيل أول إصابة في غرة مارس/ آذار من نفس السنة. وكان لهذه النظرة عميقُ الأثر في محاولة التخفيف من حِدَّة الأزمة التي تأثر لها وبها أكثر من مليار طالب في أرجاء المعمورة والتي أدّت إلى إغلاق الجامعات والمدارس في جميع أنحاء العالم. وقد عملت منظومة التعليم العالي على تطويق المشكل خلال سنتين جامعيتين على التوالي 2019-2021 باعتماد التكنولوجيات الحديثة في تأمين شؤون التعليم والتعلّم والتقييم بفضل التعويل على القدرات البشرية واللوجستية في 13 جامعة موزعة في أطراف البلاد وعلى موارد جامعة تونس الافتراضية التي تأسّست منذ 28 يناير 2002 والمختصة في التكوين الافتراضي عن بعد، وكانت قد سخرت طوعا منصاتها ومواردها البشرية والتقنية لتكوين المدرسين في وقت قياسي وإيواء دروسهم على منصاتها الإلكترونية ومساعدة الطلاب على الاستفادة من هذه الخدمات. ولمّا كان من المفيد تسليط الضوء على الفرص والتحديات المحلية والإقليمية والعالمية التي يواجهها التغيير غير المتوقع والانتقال إلى التعلم عبر الإنترنت بسبب COIVD-19 وتناول الآثار قصيرة الأمد وطويلة الأجل لهذا النقل السريع على منظومة التعليم العالي بشكل عام والجامعات بشكل خاص، فضلا عن تبادل الخبرات البحثية والعلمية والممارسات المتميزة بين الباحثين والمتخصصين في مجال "التعليم والتعلم عبر الإنترنت والوسائل الرقمية: نحو بناء أفضل"

فقد آثرنا أن تتنزل المقاربة ضمن عرض تجربة حية شهدتها جامعة قرطاج إحدى الجامعات التونسية العريقة، والمتمثلة في بعث مسار مبتكر يجمع بين (أ) المكتسبات اللغوية في العربية واللغات الأجنبية و(ب) المعارف التعليمية والبيداغوجية و(ج) الكفاءات المعلوماتيّة التكنولوجية و(د) المهارات المؤسسية والترويجية، وقد أُفرِغ جميعُها بشكل متناغم ومتكامل ضمن ماجستير مهني احترافي يفتح المؤسسات الجامعية بعضَها على بعض ويصهر مخرجات الجامعات في محيطها الاقتصادي والاجتماعي والصناعي بما أن المعرفة في بعض وجوهها صناعة. وقد أحدث هذا المسار صلب قسم العربيّة والترجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس الذي يعود تأسيسه إلى سنة 1964 عندما انطلق في تأمين الدورات المكثفة في تعليم العربية للناطقين بغيرها تحت مسمّى آخر. غير أنّ تصميم هذا المسار الأكاديمي كان سابقا بفترة طويلة لهذه الأزمة الصحية التي تفشت في بداية سنة 2020 بعد أن لاحت بوادر عدواها في ديسمبر 2019 بما يفسّر عدم توقّف دروسه مطلقا.

أهمية إصلاح منظومة التعليم العالي

لم يكن تدريسُ العربيّة للناطقين بها وبغيرها بمنأًى عن الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التعليم العالي إذ كان يهدف إلى إحكام الصِّلَة بين منظومة التعليم ومخرجاتها ومتطلَّباتِ النسيج الاقتصادي والاجتماعي من أجل ربط الجامعة بمحيطها ومزيد إدماج مسارات التعليم ذي البناء المشترك والبحث ضمن مفهوم التنمية المستدامة التي تعول على تنمية القدرات البشرية وتطوير المهارات الشخصيّة Soft Skills، ويُفرَغُ جَميعُها في مفهوم حُسْنِ التّدبيرِ أو المعرفة الإجرائيّة وتعميق الاهتمام بمسائل المعالجة الآليّة للّغة ورقمنة المواد التعليميّة واستخدام الوسائط المتعدّدة في صياغة التدريبات والمناشط، ويُفضى جَميعُها إلى تثمين الموروث البيداغوجي ورقمنتِه بما يحفظ الذاكرة الجمعيّة في مجال تدريس العربية. وضمن زاوية النظر هذه، نعتبِر أن تعليم العربية لغةً أُمّا لا ينفصل البتّة عن تعليمها للناطقين بغيرها إذ يؤمِّن قسمُنا التخصّصين بشكل متوازٍ ويُعِدُّ لهما المكوّنين. ولذلك تندرج المسارات المبتَكَرة ضمن الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي التي أعلنت عنها سلطة الإشراف بالجمهورية التونسية في

مؤتمر وطني خلال شهر مايو / أيار 2018 سعت فيه مختلف الأطراف المتداخلة في تنظيم الشأن التربوي والتعليمي إلى إحكام الربط بين منظومة التعليم العالي ومخرجاتها والنسيج الاقتصادي والاجتماعي بالبلاد التونسيّة من أجل ربط الجامعة بمحيطها ومزيد إدماج مسارات التعليم والبحث ضمن مفهوم التنمية المستدامة التي تعوّل على تنمية القدرات البشرية وتطوير المهارات الشخصيّة. ولعل من أهم النقاط التي أثارتها وثيقة مخرجات المؤتمر:

- إصلاح منظومة الإجازة والماجستير والدكتوراه "إمد" LMD بما يدعم صلتها بمنظومتي التكوين والتشغيل دون تفريط في مكتسبات البحث العلمي والأكاديمي.
- بعث وحدات تعليم أساسية تتمثل في التدريبات / التّربّصات أو فيما أصبح يعرف في مجال العلوم الإنسانية بالأنشطة التطبيقية التي تدعم المهارات الإجرائية والعملية لدى الدارسين، وبعضها يركز على المهارات المعلوماتية وحذق استخدام التكنولوجيات الحديثة وتوظيفها في التعلم والانفتاح على المحيط.
- إحداث ملحق الشّهادة الذي يقدم توصيفا دقيقا للمسار الذي اتبعه المتخرجون بما يجعل الرؤية أوضح لدى المؤسسات التي تنتدب خريجي الجامعات وتوظفهم في الداخل والخارج. وقد تدعّم ذلك بمشروع الإشهاد الإلكتروني الذي يمكّن الحاصلين على الدبلوم من إصدار شهاداتهم الجامعية على قاعدة بيانات إلكترونية مركزية مخزّنة لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومختلف الهياكل الممثلة لسلطة الإشراف بما ييسر اعتماد الشهادة داخل البلاد وخارجها.
- توحيد أنظمة التقييم وإسناد الشّهادات بما يضفي على معايير الإشهاد نوعا من التقييس والتنميط يسهل معهما تثمين الوحدات والأرصدة التي يحصل عليها كل متخرج ويعطي أهمية للمكتسبات التطبيقية والعملية في نهاية التكوين وييسّر حراك الطلاب في الداخل والخارج.
- الدمج بين الماجستير المهني وماجستير البحث بما ييسر وجود معبر بين مختلف المسارات الجامعية ويمكّن الدارس من تعديل التوجه الذي اتخذه في البداية بما يجعل التكوين يتكيف

والوضع العام الذي تمر به المؤسسات المشغلة. وهو ما تمّ به العمل عند الدمج بين الإجازات الأساسية المفضية إلى البحث والإجازات التطبيقية المفضية في أجل قصير إلى سوق العمالة تحت مسمى الإجازة الموحّدة ثم الإجازة الوطنية. فبخصوص النقطة المتعلّقة بإلغاء الفوارق بين الإجازة الأساسيّة والإجازة التّطبيقيّة روعِيَ خلقُ إجازة موحّدة تجمع بين ملامح الإجازتين وتأخذ بعين الاعتبار مميّزات كلّ واحدة منهما بانتقاء النقاط الإيجابيّة من هذه وتلك. وقد تقدمت التوصيات بالكثير من المبرّرات من قبيل أهميّة بعث مسارات تكوين تقدّم بدائل للمسارات الرّاهنة وتجمع بين البحث العلميّ الأساسيّ والتكوين التّطبيقيّ، واندراج ذلك ضمن المشروع والتوجّه العامّ الذي يسعى إلى تأهيل الدّارس من أجل الاندماج في سوق الشغل خصوصا أنّ الإجازة الجديدة تأخذ من رافد أساسيّ وآخر تطبيقيّ وتمثّل تقريبا جذعا مشتركا إلى حدود الماجستير الذي يبدأ فيه التخصّص والتميّز وتعميق البحث. وقد وجب التنبيه إلى ضرورة الإبقاء على ما في الإجازات الأساسيّة من نقاط إيجابية تشمل التكوين القاعدي ودعمه وتفعيل البحث مع ضرورة مراعاة خصوصيّة الإجازات التّطبيقيّة التي يمكن أن يكون التّكوين فيها مزدوجا فضلا عن مراعاة شروط الإجازة الأساسيّة وملامحها وفتح مسارات جديدة موازية تراعي واقع التّشغيل في تونس وتجعل بين المسالك جملة من المعابر التي تُفتح في وجه الطّالب قصد تغيير مساره في مرحلة من مراحل التّكوين وتطوير الرّؤية المتعلّقة بالتّكوين ليجمع بين ما هو أكاديميّ وما هو تطبيقيّ مهنيّ في الآن نفسه، وهو ما من شأنه أن يتجسّد في اختصاصات علميّة مختلفة ومتعدّدة. وقد تمّ بذلك الحفاظ على التكوين العلمي المتين صلب الإجازة الأساسيّة في اللّغة والأدب والحضارة العربيّة وتطويعها لمسارات جديدة تعزّز مكانة البحث العلميّ وقيمته فضلا عن التّكوين والتّعليم مع مراعاة قدرات الطّالب في اكتساب المهارات التطبيقيّة والمعارف الإجرائيّة، وتكون تلك المسارات عبارة عن منافذ للطّلاّب حتّى تسهُل أمامهم خيارات التّكوين والدّراسة في الآن نفسه. ومن شأن هذا التّصوّر أن يقودَ إلى تأمين تكوين قاعدي مشترك يكون التميّز فيه واضحا وثابتا في مستوى الشهادات الاختياريّة والوحدات الأفقية والأنشطة التطبيقية أو التدريبات: من

قبيل أن يقع التّركيز في الإجازة الأساسيّة على منهجيّة البحث واعتماد الوسائط المتعددة في الرسائل الجامعية، أمّا في التدريبات التّطبيقيّة فتدمج وحدات مهنيّة إجرائيّة ويُدعم كذلك التّطبيق المهني للّغة العربيّة في العلوم والتقنيات والمعلوماتيّة والمعالجة الآليّة للّغة والاتّصال والتّواصل والترجمة الآلية ومعالجة المواد التعليمية معالجة رقمية. وقد أشارت مخرجات المؤتمر الوطني إلى النقاط المتعلّقة بإصلاح المنهجيّة البيداغوجيّة وهي تضمّ: إجباريّة القيام بالتدريبات المهنية / التربصات والتركيز على المهارات التطبيقية الإجرائية، وتأهيل المسارات الإشهاديّة بمقاربة المهارات والمهن مع ممثّلي القطاع الخاصّ خصوصا ضمن المسارات ذات البناء المشترك التي تكون فيها مؤسسات القطاع الخاص والشركات وأرباب العمل شركاء في التكوين والتقييم والإشهاد والتشغيل جنبا إلى جنب مع مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، وتدعيم الوحدات الاختياريّة بما يعزّز تكوين الطّالب في المجالات التقنية والتكنولوجية والإعلامية خصوصا في مجال العلوم الإنسانية الذي أصبح يعول أكثر فأكثر على جوانب التقانة وتخزين المعلومات ومعالجة بنوك المعطيات وقواعد البيانات، وتعزيز تخصّص الطلبة بما يجعل خريجي التعليم العالي مؤهلين في نهاية تكوينهم للاندماج في سوق الشغل والالتحاق مباشرة بالمؤسسات ذات الصلة المباشرة بتخصصهم، واعتماد مفهوم مخرجات التّعلّم، وإرساء منظومة للمراقبة والتعويل على دليل مرجع المهن. ولئن كان بعض النّقاط يحتاج إلى أجل زمني كاف لتنفيذه على أرض الواقع، فإنّ بعض المسائل الأخرى جدير بالتنويه من قبيل إجراء التدريبات والتربّصات المهنيّة صلب المؤسسات التي تمثل النسيج الاقتصادي والاجتماعي. ولعل الكثير من النقاط قد بدأت تعالج في مستوى مراكز المهن وإشهاد الكفاءات أو صلب المسارات ذات البناء المشترك. وسعيا من قسم العربيّة والتّرجمة إلى الخروج بموقف متجانس وموحّد حول مخرجات المؤتمر الوطني لإصلاح التّعليم العالي والبحث العلمي، صاغ أعضاء هيئة التّدريس بالقسم موقفهم بشأن النقاط الواردة في الوثيقة:

1. ففي ما يتعلق بالنقطة الأولى حول إصلاح المسارات الإشهاديّة وتوحيد الدبلوم تحت مسمّى الشّهادة الوطنيّة للإجازة من أجل الموازنة بين التّكوين النّظري والتّكوين التّطبيقيّ الذي يعول على الاستفادة من الثورة التكنولوجية والرقمية التي انخرطت فيها تونس منذ عقدين من الزمن، فقد أجمع مجلس القسم على التمسّك بالتّكوين العلميّ والأكاديميّ والمحافظة عليه في الوحدات الأساسيّة لما في ذلك من قيمة في المحافظة على لغة الضّاد وتعهّدها وضمان بقائها واستمرارها رغم التّحدّيات الحضاريّة والتّاريخيّة التي تمرّ بها بما يضعنا أمام مسؤوليّة حضاريّة وتاريخيّة. فكان الرأي أن يتواصل التّركيز على التّكوين الأساسيّ المتين في الاختصاصات التقليديّة من قبيل الأدب والحضارة واللّغة والتّرجمة وغيرها من المسائل ذات البعد المعرفي. ويقع توجيه الوحدات الأفقيّة والاختياريّة نحو التكوين في مسائل خارج الاختصاص، أما وحدات الأنشطة التطبيقية فتؤمّن التكوين في المسائل المهنيّة (من قبيل مسائل التّواصل وتمتين التّكوين والإشهاد في اللّغات الأجنبيّة ودعم التّرجمة والتّعريب من بداية المسار والتّعلّميّة والحاسوبيّة في مستوى الإجازة أو التركيز على التشغيليّة في وسائل الإعلام ومعالجة قضايا المصطلحات فيها ودعم التكوين التقني بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية والتطبيقات المعلوماتية الحديثة وبنوك المعطيات وقواعد البيانات ومعالجة اللغة العربية معالجة آلية ورقمية). ويكون تعزيز فرص الإدماج في سوق الشّغل بتدعيم وتعزيز الوحدات الأساسيّة العلميّة بوحدات أفقيّة مهنيّة تركز على البعد الهندسي في التدريس وتقوّي الجوانب الاحترافية بفضل تعزيز التعاون مع النسيج الاقتصادي والصناعي. ويقتضي ذلك أيضا الاجتماع بالطلبة في بداية كلّ سنة وحثّهم على الانخراط في هذا التّصوّر بما يفرض التّعويل على بيداغوجيا المشاريع والعمل في شكل فرق دون صرف النّظر عن بيداغوجيا الإدماج والكفايات المترتبتين عن دراسة حاجات المتعلمين وأهدافهم. ففي السّداسيّات الخمس الأولى يتعزّز التكوين العلمي والنّظري المتين ثم يُدعَم في مستوى الوحدات الأفقيّة والاختياريّة بوحدات منفتحة على التشغيليّة والمهن وتستشرف التّخصّص في العام الرّابع من الإجازة والأوّل من الماجستير بإرساء ثلاثة أنواع من الماجستير وهي البحث والتّرجمة وتعليميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها

ويبنى جميعها على التّكوين الأساسي في الجذع المشترك الذي تلقّاه الطالب في السنوات الثلاث الأولى والذي تمت فيه مراعاة التكوين الأفقي ذي المنحى التطبيقي التّشغيليّ. وبداية من السداسي السّادس من الإجازة يُشرع في عقد التّربّصات والتّدريبات التي تُعوّد الدارسين على الانفتاح على سوق الشغل وتفعيل مهاراتهم.

2. في إطار إرساء المعابر المفتوحة بين المسلكين المتمثلين في شهادتي ماجستير البحث والماجستير المهني، اتّجه الرّأي نحو تمكين الطالب من إمكانيّة تغيير المسار إلى حدود السنة الرّابعة، وبداية من السنة الخامسة يكون التخصّص النّهائي ويتوّج بمذكّرة الماجستير بما يجعل التسلسل منطقيّا بداية من الإجازة ووصولا إلى الماجستير وهو تدرّج يفضي إلى أطروحة الدكتوراه في كلّ من التخصصات الثلاثة. ولا بدّ من إيجاد تسلسل منطقيّ في التّكوين بداية من الإجازة إلى الماجستير والتّدرّج إلى الدكتوراه وذلك بإرساء ثلاثة معابر تفضي إلى المهننة وتؤدّي في الآن نفسه إلى البحث العلمي ويتطلب ذلك الانفتاح على موادّ في ماجستير الترجمة من بداية المسار في تصوّر متكامل وكذلك الشأن بالنسبة إلى مسار تعليميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها ضمن تصوّر متكامل يراعي مستوى التكوين العلمي والأكاديميّ وينفتح على الاختصاصات الأخرى.

3. ضرورة إحداث شهادة جديدة باكالوريا زائد أربع سنوات أطلق عليها اسم البكالوريوس مثلما هو معمول به في دول المشرق والخليج العربيّين. ففي كلّ مسار من المسارات الثلاثة: التّعليميّة والترجمة والبحث التي يكون فيها التخصّص النّهائي في السنة الثانية من الماجستير التي تضمّ الدراسة والبحث أمّا البحث فيكون مرتبطا أساسا بالاختصاص محافظة على الاستمراريّة والديمومة ومتانة التّكوين إذ إنّ الجانب العلمي يكمّل الجوانب المهنيّة ويعد ضامنا لها.

4. إصلاح المنهجيّة البيداغوجيّة وهي مسألة بالغة الأهميّة إذا أردنا للإصلاح أن يكون شاملا وفعالا. وقد استرعت النقطة المتعلقة بإجباريّة التربّصات في السداسي السادس الانتِباهَ إذ لوحظ أنّه من الصعب أحيانا إيجاد تربّصات لطلبة العربيّة والبحث عن قنوات للتواصل

مع المؤسّسات الخاصّة بما يجعل المسار قائما على الدراسة والتدريب والحصول على شهادة في التربّص، وهو مسار يتوّج بالبكالوريوس. واقترح استبدال مبدأ الإجبارية بالتنفيل Bonification فكلّ طالب يجري تربّصا تحتسب في رصيده أعداد ونسبة من الأرصدة.

5. وأُقِرّت أيضا الفكرةُ الرامية إلى تأهيل المسارات الإشهاديّة بواسطة مقاربة المهارات والمهن وهي وحدات يشرف عليها مركز المهن وإشهاد الكفاءات في شكل تكوين ودورات ومعابر مفتوحة لجميع الاختصاصات.

6. طُرحت الفكرةُ الرامية إلى تدعيم الوحدات الاختياريّة للطالب ضمن المسارات الإشهاديّة لذلك تمّ وضع مساري الترجمة والتعليمية وهي ذات صلة بمسائل المصطلحيّة والمعالجة الآليّة للّغة وإعداد قواعد البيانات المعجميّة.

7. تعميم تخصّص الطلبة في السداسي الثالث لإعدادهم للحياة المهنيّة بصورة أفضل. واقتُرح اعتماد مبدأ الاستشراف منذ السنة الأولى للانفتاح على مشاريع البحث والمهن في الآن نفسه بما يفضي إلى الاندماج في سوق الشغل. ولكن ذلك لا يمنع من تعزيز الوحدات الأساسيّة في الأدب واللّغة والحضارة والترجمة ودعمها مع إضافة وحدات في التعليميّة من قبيل وحدات الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي التي يمكن استغلالها لتطوير منهجيّة تدريس المهارات الأربع وهي فهم المسموع وفهم المكتوب والإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي فضلا عن عنصري المعجم والنحو بالمفهوم الواسع للمصطلح. أمّا مسار البحث وهو ضروريّ جدّا في قسم العربيّة والترجمة فإنّه لا يتعارض أبدا مع تأمين حاجة أساسيّة متعلّقة بتأمين التكوين اللّغوي مع قدرة الطالب على إجراء التربّص وإمكانيّة تغيير المسلك عبر معابر محدّدة كلما كانت هناك ضرورة لذلك.

8. اعتماد مفهوم مخرجات التعلّم طبقا للمعايير الدّوليّة وربط منظومة التكوين بالتقييم وهي مسألة شديدة الأهمية لما فيها من تطوير للعمليّة التّعليميّة في مستوى التّكوين والتّدريس والتقييم.

9. إرساء منظومة للمرافقة البيداغوجيّة للطالب وهي آليّة مهمّة في مساعدة الطالب في مساره التّكوينيّ من قبيل تخصيص ساعات للمكتب بمعدّل ساعتين أسبوعيّا لمتابعة الطلبة على المستوى العلمي والبيداغوجي وتوجيههم.

10. ضرورة الإبقاء على التّكوين الأساسيّ، فيجب ألا يقود توحيد الإجازة إلى الاهتمام بالمشغل التطبيقي التشغيلي على حساب التكوين الأساسي العلمي والأكاديمي وتوجيهه ليشمل نوعا جديدا من التكوين يقوم على متابعة أعمال الطالب في مواقيت خارج جدول أوقاته النظامي. وقد وقع العمل على تنفيل التربصات مقابل إجباريتها فإذا حصل الطالب على إمكانية التربص أو التدريب المهني واجتاز هذه المرحلة بنجاح أمكن احتسابه في شكل علامات وأرصدة تضاف إلى ما حصل عليه في الاختبارات النّظاميّة. ويرجع هذا التصور إلى مراعاة خصوصية بعض الاختصاصات مثل العربية التي قد يصعب فيها العثور على تربصات.

الأطراف المعنية بوضع المسارات

1. التعريف بالمؤسّسة:

المعهد العالي للغات بتونسI.S.L.T مؤسّسة أكاديميّة جامعيّة عمومية تتبع جامعة قرطاج وهي من أكبر الجامعات التونسية إذ تضم 34 مؤسسة تعليم عال وتنتشر على 6 محافظات تونسية هي العاصمة تونس وأريانة وبن عروس وبنزرت ونابل وزغوان وتمتد على 120 كلم، وقد تأسّس المعهد في البداية تحت مسمّى معهد بورقيبة للّغات الحيّة Bourguiba School بموجب القرار رقم 64-51 المؤرّخ في 13 فيفري 1964 بهدف تدريس اللغات الحيّة للعموم وإنجاز البحوث التّطبيقيّة في ميدان اللّغات الأجنبيّة الموجّهة إلى الكهول. وهو مفتوح للرّاغبين من التّونسيين والأجانب في تعلّم إحدى اللّغات أو تحسين مستواهم. وقد نصّ هذا القرار على أنّ الهدف من إنشاء هذه المؤسّسة هو "تعليم اللّغات الأجنبيّة للتّونسيّين واللّغة العربيّة لكلّ من التّونسيّين والأجانب بالاعتماد على الطّرائق العمليّة". ويقع المعهد في قلب عاصمة البلاد

التونسيّة ويضم 2800 طالبة وطالب. أما اللّغات المعنيّة بالتّدريس الجامعي فهي: العربيّة المعاصرة والعربيّة المختصّة والإنقليزيّة العامّة والإنقليزيّة المختصّة والألمانيّة والإسبانيّة والفرنسيّة والفرنسيّة المختصّة والإيطاليّة والصينيّة والرّوسيّة. فضلا عن اللغات الاختيارية مثل التركية والبرتغالية والفارسية. ويحتوي المعهد على خمسة أقسام للدراسات الجامعية: قسم العربية والترجمة، وقسم الانجليزية، وقسم الفرنسية، وقسم اللغات الشرقية: الصينية والروسية، وقسم اللغات الأوروبية: الألمانية والإسبانية والإيطالية. ويؤمّن قسم العربية والترجمة: الإجازة الموحدة في اللّغة والأدب والحضارة العربية (تدوم ثلاث سنوات) وماجستير البحث في اللّغة والأدب والحضارة العربية (يدوم سنتين تختمان بمذكرة بحث)، والماجستير المهني "هندسة وتدريس اللغات الأجنبية مطبقا على اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها باستخدام التكنولوجيات الحديثة في الاتصال" (يدوم سنتين تختمان بمذكرة تدريب)، فضلا عن دورات تدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها لفائدة الطلاب الأجانب والماجستير المهني في التّرجمة. وقد انطلقت الدّورات الصّيفيّة المكثّفة في اللّغة العربيّة سنة 1964 ومازالت متواصلة إلى يومنا هذا في دورتها 58 بالمعهد الأصليّ I.B.L.V. ويكفي أن نذكر أنّ هذه الدّورات التي لم تتوقّف أبدا حتّى في الظّروف الصّعبة التي مرّت بها البلاد التّونسيّة، بل كان المعهد يؤمّن دورتين متتابعتين. ويدرّس القسم إلى جانب العربيّة المعاصرة اللّهجة التونسيّة في مستويين مختلفين باعتماد الطّريقة التّواصليّة واستنادا إلى وسائل بيداغوجيّة أنتجها المعهد بنفسه على امتداد تجربته التي تزيد على نصف قرن. فقرار كتابة الدّولة للتّعليم المؤرّخ في 13 فيفري 1964 والمتعلّق بنظام المؤسسة ينصّ على أنّ "المعهد يسلّم شهادة في المستوى للطّلبة الذين تابعوا مرحلة من الدّروس المكثّفة والذين اجتازوا بنجاح الامتحانات النّهائيّة في آخر الدّروس".

أمّا قبل سنة 1976 فقد كانت هذه الدّروس في العربيّة الكلاسيكيّة أو الفصحى موجّهة للطّلبة الأجانب المستعربين الوافدين من الجامعات الأوروبيّة والأمريكية التي كانت لها بالمعهد علاقات تعاون وشراكة. وفي الفترة الممتدّة من 1976 إلى 1982 اتّخذ تدريس العربيّة منحًى جديدا مع

بداية استخدام الطريقة "السمعيّة الشفويّة" نتيجة التأثّر بالمناهج البنيويّة. وهي المرّة الأولى التي عوّضت فيها العربيّة المعاصرة تدريس اللّغة العربيّة الكلاسيكيّة أو الفصيحة، كما عوّضت الطريقة السمعيّة الشفويّة الطرائق التقليديّة على غرار طريقة التّرجمة وطريقة النّحو. وقد أدّت هذه التغييرات إلى إعداد جهاز بيداغوجي جديد ووثائق جديدة تمثّلت في كتاب "العربيّة المعاصرة" بأجزائه الأربعة وهو من إعداد ثلّة من أساتذة المعهد. وقد عُدّت هذه المحاولة تجديدا في تدريس العربيّة إلى حدّ أنّ بعض البلدان العربيّة والأوروبية أبدى رغبته في المشاركة في أعماله. وأصبح المعهد في هذه الفترة رائدا في ميدان تدريس اللّغة العربيّة "لغة أجنبيّة حيّة" إلى جانب اللّغات الحيّة الأخرى التي يضطلع بتدريسها. وفي السنوات الفاصلة بين 1982 و1991 عندما برزت للعيان نقائص الطريقة السمعيّة الشفويّة، انتهجت مجموعة من المشرفين على حظوظ التدريس بالمعهد الطريقة التّواصليّة في تعليم اللّغات ممّا استدعى إعداد أجهزة بيداغوجيّة جديدة وتجريبها. ومن بين هذه الأجهزة كتاب "العربيّة المعاصرة الجزء الأوّل" للأستاذة زهيّة القفصي. وحرصا منه على ضمان تعليم ناجع ومتين شرع المعهد منذ سنة 1980 في تثمين النشاط الذي يقوم به وتقييمه. ففي سنة 1980 انعقدت في مدينة الحمّامات بالبلاد التّونسيّة ندوة تتعلّق بتقييم الأجهزة والمعينات البيداغوجيّة. أما ابتداء من سنة 1982 إلى سنة 1987 فقد تمّ الشروع في عمل مشترك مع مركز الأبحاث الاقتصاديّة والاجتماعيّة C.E.R.E.S.. وقد كان هذا التقييم يهدف إلى "تحديد ملامح الطّالب" من أجل ضبط حاجيات هذا الجمهور وضبط رغباته وأهدافه. وكان المشروع عموما يرمي إلى إعداد برنامج تعليم متكامل وإخراج كتب مدرسيّة ووسائل بيداغوجيّة. وبداية من سنة 1984 إلى سنة 1989 تمّ تقييم كتاب "العربيّة المعاصرة الجزء الأوّل" في نسخته النّهائيّة بعد مرحلة التجريب وأصبح بذلك معتمدا بصفة رسميّة في المعهد إلى حدود سنة 2008. ومن سنة 1993 إلى سنة 1996 تمّ اللّجوء في كلّ دورة من الدورات الصيفيّة إلى تقييم عامّ لمعرفة آراء الطّلبة والتثبّت من جدوى التكوين الذي تلقّوه. ومنذ سنة 1997 بعث قسم العربيّة خليّة خاصّة للتقييم باعتباره مكوّنا هامّا في العمليّة البيداغوجية. وقد حاول قسم العربية أن يطوّر بداية من سنة 2005 منهجيّات التّدريس فأضاف مستويات جديدة إلى المستويات الأربعة التّقليدية وعمل

على إنتاج كتب جديدة تغطّي أجزاؤها السّتّة جميع المستويات الدراسيّة التي وقع إقرارها في المرجع الأوروبيّ المشترك لتدريس اللّغات وهي أ1، أ2، ب1، ب2، ج1، ج2

2. التعريف بقسم العربية والتّرجمة:

يضمّ القسم مجموعة من خيرة الأساتذة الجامعيّين المتخصّصين ممّن يدرّسون اللّغة العربيّة للطّلبة التونسيين الحاصلين على الباكالوريا والراغبين في الحصول على الشّهادات الجامعيّة العليا بدءًا بالإجازة في اللّغة والآداب والحضارة العربيّة، وصولا إلى الماجستير والدّكتوراه. ويضمّ القسم 400 طالب و40 أستاذا. وعندما انفصل المعهد عن المؤسّسة الأمّ في 10 أيار من سنة 1999 اهتمّ بالدّروس الجامعيّة في مستويات الإجازة في اللّغة والآداب والحضارة العربيّة والماجستير والدّكتوراه وترك دروس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بصفة مؤقّتة حتّى يتفرّغ لتعزيز هذا النوع من التّكوين. غير أنّه بداية من سنة 2004 وإثر توقيع اتّفاقات تعاون مع الجامعات الأجنبيّة أعاد المعهد العالي للّغات بتونس الاعتبار لتدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها عبر البرامج التّالية: برنامج جامعة أورغن بالولايات المتحدة الأمريكيّة من 2004 إلى 2011، وبرنامج جامعة بكين بجمهوريّة الصين الشعبيّة 1995 إلى 2022. وكان المعهد قد استقبل أفواجا من طلبة جامعة بكين في العقد الأخير من القرن العشرين لدراسة اللّغة العربيّة وتحديدا منذ سنوات 1995، وهو ما شجّع على التّعاون مع العديد من الجامعات الصينية. وتدعم تعاونه الدولي ببرنامج جامعة داليان للّغات بجمهوريّة الصين الشعبيّة 2014 إلى 2022، وبرنامج جامعة تيان جين للتجارة الدولية بجمهوريّة الصين الشعبيّة 2016 إلى 2022. ويتمّ التّعويل في جميع هذه الدّروس على كتب مدرسيّة ومعينات بيداغوجيّة ووسائل تربويّة أعدّها أساتذة المعهد أنفسهم دون اللّجوء إلى اقتناء طرائق ومعينات بيداغوجيّة أُعدّت خارج المؤسّسة. ويعتمد القسم في التّدريس على الطّريقة التّواصليّة مع استخدام وسائل مساعدة مثل عاكس الصّورة والفيديو والأشرطة المسجّلة من الإذاعة والتّلفزيون والانترنت والوسائل التكنولوجيّة الحديثة على وجه العموم. وتُؤمَّنُ الدّروس المكثّفة في مختلف مستويات الدّراسة بمعدّل 20 ساعة في الأسبوع من الاثنين إلى الجمعة. وهي

دروس صباحيّة بمعدّل أربع ساعات في اليوم، تنضاف إليها الأنشطة الثّقافيّة ودروس الخطّ العربي والرحلات والزّيارات الميدانيّة. وتوجد نظريّا ضمن هذه الدروس ستّة مستويات:المستوى الأوّل، المستوى الثّاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع، المستوى الخامس والمستوى السّادس فضلا عن العامّيّة التّونسيّة. أمّا الأسس التي تقوم عليه هذه المستويات الستة أ1 - أ2 - ب1 - ب2 - ج1 - ج2 فهي نابعة من تطويع الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات تعلّما وتعليما وتقييما The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment منذ سنة 2005 وهذه المسارات تضاف إلى الدروس الجامعية في مساري الإجازة الموحدة في اللغة والأدب والحضارة العربية وماجستيرات التعليمية والترجمة والبحث. ويضمّ هذا القسم مجموعة من خيرة الأساتذة المتخصّصين في تدريس اللّغة العربيّة للطّلبة الأجانب من ذوي الشّهادات الجامعيّة سواء في وسط السّنة الجامعيّة أو خلال الدّورات المكثّفة، وهم من الحاصلين على الشّهادات الجامعيّة العليا بدءًا بالماجستير والدّكتوراه. وبالإضافة إلى العربيّة الأساسيّة أو العربيّة المعاصرة في ستّة مستويات وهي أ1، أ2، ب1، ب2، ج1، ج2، يدرّس القسم العربيّة العامّيّة التّونسية والعربيّة المختصّة كذلك (عربيّة الإدارة).

ويتوزّع أساتذة العربيّة خلال السّنة الجامعيّة كالآتي: أساتذة ملحقون يعملون وقتا كاملا، وأساتذة من المتعاقدين، وأساتذة يدرّسون بشكل عرضي. ويفِدُ الطلبة الذين يزاولون تعلّمهم خلال السّنة الجامعيّة من عديد الجامعات الأجنبية التي تربطها اتفاقات شراكة وتعاون مع جامعة قرطاج. ولقسم العربيّة والترجمة تقاليد عريقة في مجال التّبادل الثّقافي والتّعاون الخارجيّ وتبادل الخبرات، فقد أمضى مع بعض البلدان الأجنبيّة اتّفاقيّات تعاون منها الاتفاقيّات الموقّعة مع الصين وإيطاليا وفرنسا واليابان وهولندا وإسبانيا والسنغال وأمريكا وخصوصا في إطار برنامج إيراسموس+ الذي تشرف علية المفوّضيّة الأوروبيّة... ويسعى القسم في هذه المرحلة إلى دعم التّعاون مع القارات الخمس. وله أيضا علاقات بالهيئات الدولية الأجنبيّة المعتمدة بتونس تخصّ تدريس السّلك الدّبلوماسي والموظّفين. ويشجع الانفتاحَ أكثر على المؤسّسات الحكوميّة الخاصّة

بالبلاد في نطاق العناية الموصولة التي تشهدها اللّغة العربيّة والدّعم منقطع النّظير للعربيّة المختصّة أو عربية الإدارة والأعمال. ويستقطب المعهد خلال السّنة مجموعة من الطّلبة الأجانب من مختلف الجنسيّات والبلدان يزاولون في أحد المستويات المذكورة دراسة اللّغة العربيّة المعاصرة أو العامّيّة التّونسيّة طيلة سنة كاملة. وهم عموما من الطّلبة الذين يزاولون تعلّمهم بإحدى الجامعات الأجنبية أو الموظفين أو الباحثين أو الإطارات ممن يفدون عليه في مجموعات وأفواج. ويتمّ تسجيل الطّلبة الوافدين على المعهد في كلّ فترات السّنة إذ أنّ اعتماد القسم على مفهوم الدّورات التّكوينية Modules في التدريس يسَّر إلى أبعد الحدود مهمّة قبول المتعلّمين فرادى كانوا أو مجموعات في أيّ وقت من السّنة شريطة أن يجري المترشّح عند وصوله اختبارا في المستوى يمكنه من متابعة دروسه في القسم المناسب. ويمكن للطلّاب الذين يقع تسجيلهم إلكترونيّا عن بعد عبر موقع المعهد أن يحدّدوا مبدئيّا مستواهم الدّراسي افتراضيا قبل الوصول إلى تونس بالاعتماد على اختبار مستوى إلكترونيّ، في انتظار إجراء اختبار المستوى الحضوريّ عند القدوم إلى قسم العربيّة. وقد تمّ تقسيم كلّ سنة جامعيّة إلى ثلاث دورات تكوينيّة كبرى تفصل بينها العطل الجامعيّة في شهري ديسمبر ومارس. وعند انتهاء التّكوين تسلّم للطالب شهادة في المستوى تنصّ على نتيجة الامتحان الذي أجراه والمستوى الذي تابع فيه دراسته وعدد ساعات التّكوين الذي تلقّاه في اللغة العربية وثقافتها.

■ مستويات الدّراسة

يؤمّن قسم العربيّة في تدريس العربيّة المعاصرة أو العربية التّونسيّة للناطقين بغيرها ثلاثة أصناف من الدروس تتوزّع كالآتي:

- الدّروس المكثّفة: بمعدّل 20 ساعة في الأسبوع من الاثنين إلى الجمعة. وهي دروس صباحيّة بمعدّل أربع ساعات في اليوم. وتوجد ضمن هذه الدروس ستّة مستويات: المستوى الأوّل، المستوى الثّاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع، المستوى الخامس والمستوى السّادس فضلا عن العامّيّة التّونسيّة.

- الدروس نصف المكثّفة: تمتدّ على 8 ساعات أسبوعيّا من الاثنين إلى الخميس. وهي بمعدّل ساعتين يوميّا من الساعة الرّابعة بعد الظّهر إلى السّاعة السّادسة مساء. وتوجد ضمن هذه الدّروس ستة مستويات وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للّغات هي التّالية.
- الدّروس العادية: ومعدّل هذه الدّروس 4 ساعات في الأسبوع تدرّس في الفترات المسائيّة من الساعة السادسة والنّصف مساء إلى الثامنة والنّصف ليلا. وتشمل هذه الدّروس جميع المستويات في العربيّة المعاصرة واللّهجة التّونسية.

■ خصوصيات قسم العربيّة والترجمة

لتدريس العربيّة بالمعهد العديد من الخصوصيات: فالطّلبة الذين يزاولون تعلّمهم من المحرزين على شهادة الباكالوريا أو شهادة جامعيّة عليا ولا وجود في القسم للمتعلّمين الأمّيين أي يُشترط في كلّ متعلّم أن يحذق لغة على الأقلّ حذقا تامّا وأن يكون عارفا بـبُناها النّحويّة واللّغويّة المجرّدة. ويكون التّسجيل في اللّغة العربيّة سنويّا أو ثلاثيا بالنّسبة إلى غير المحرزين على شهادة الإقامة. ولا يتجاوز معدّل الطّلبة في كلّ قسم 15 طالبا. ويعتمد القسم في تدريس اللّغة العربيّة المعاصرة للنّاطقين بغيرها والعامّيّة التّونسيّة اعتمادا كليّا على وسائل بيداغوجية خاصة أنتجها مدرسوه وقام بتجربتها واختبارها وهي تتّصل مباشرة بتجربته البيداغوجية وطرائقه المعتمدة. وقد تألّفت لجان من الأساتذة لإعداد الكتب في مختلف المستويات الدراسيّة. ويمكن للمعهد أن ينظّم عند طلب المجموعات والجامعات الشريكة دورات تكوينيّة خاصّة خلال السّنة الجامعية تستجيب للمقاييس التي يعيّنها الفريق الذي يتلقّى هذا النّوع من الدّروس.

■ الدورات المكثّفة في العربية وثقافتها

وتبدأ الانطلاقة الفعلية للدورة باختبار المستوى الذي يسمح بتوجيه كلّ طالب إلى المستوى الحقيقي حتّى نضمن استفادته خلال فترة التكوين. ويختبر الطالب في المستويين الكتابي والشفوي على أنّه من الممكن أن يغيّر المستوى في اليومين الأولين من انطلاق الدّروس إذا رأى الأستاذ المؤطّر ضرورة لذلك أو إذا طالب المتعلّم نفسُه بأن ينتقل إلى مستوى أدنى أو أعلى وإذا وافقه المنسّق

البيداغوجي على ذلك. ويُعَدّ هذا الاختبار من أهمّ عوامل نجاح الدورة لأنّ التوجيه الصحيح يضمن للطّالب الاندماج في القسم الذّي وُجّه إليه منذ بداية الدرس ويساعده ذلك على كسر الحاجز النفسي الذي يمنعه من التحدّث بالعربية ويتعوّد على استعمال هذه اللّغة في محاوراته. وممّا يزيد في حمل الطالب على التحدّث واستعمال اللّغة العربية عدم استعمال الترجمة في الأقسام والحرص على تنويع الجنسيات داخل كلّ فصل. وفي هذه الوضعية يجد المتعلّم نفسه مجبرا على مواجهة صعوبات اللّغة وبعض عوائقها التي قد تعترضه في الحياة اليومية وفي واقع الاستعمال، ويتخلّص بذلك من الاستعمال المفرط للمعاجم والقواميس ويعوّل أكثر فأكثر على الفهم الإجمالي خصوصا أنّ السّماع والتحدّث يكونان مكثّفين في القسم ممّا يخلق لدى الطالب ارتكاسات شبيهة بتلك التي يعترضها في واقع اللّغة. ثمّ إنّ الجو العام في المعهد أو كذلك في المبيت ووجود طلاّب من جنسيات مختلفة كلّ ذلك يحفز المشاركين على استعمال اللّغة العربيّة في مخاطباتهم غي مقامات شبيهة بوضعيات التواصل الحقيقية. وقد خصّص المعهد لهذا الغرض دروس دعم لتكثيف المهارات التي تعلّمها الطالب ولتعزيزها. ويساهم النشاط الثقافي الذي ينتظم بمناسبة الدورة في تدعيم الأرصدة اللغوية وتعزيزها إذ تستعمل العربية المعاصرة في مثل هذه الورشات وتتداول عندها اللّغة داخل محيطها الثقافي والحضاري ويحصل التكامل الضروري بين اللّغوي والثقافي ممّا يزيد في إقبال الطالب على التعلّم بما أنّ الدرس يشبع فيه الرغبة في المعرفة والإطّلاع. وتزيد الرّحلات والزيارات الميدانية لبعض المعالم التاريخية والحضارية من تعميق هذه الأبعاد المعرفية ومن ربط اللغة بالمحيط الذي تتداول فيه. وتمكّن الدورة المتعلّمين من الاطّلاع على الكثير من المواضيع من خلال بعض المحاضرات التي يلقيها أساتذة وباحثون مختصّون، هذا إضافة إلى المعارض الخاصة بالخط العربي والكتاب العربي أو اللّباس وجميعها ينتظم ببهو المؤسسة. ويمثّل المستوى المبتدِئ 71.7% من مجموع الطلبة المشاركين في الدورات، لهذا السبب يقع الاعتماد بصورة كبيرة على كتاب "العربية المعاصرة" الجزء الأوّل. أمّا بقية الكتب وهي كتاب الثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسّادسة وكذلك العاميّة التّونسيّة فلا يقع التعويل عليها إلاّ بنسبة أقلّ نتيجة انخفاض أعداد الطلاب المشاركين في هذه المستويات المتقدّمة. وتَعُدّ كلّ دورة زهاء الـ 34 قسما موزّعة على 14 مستوى في الجملة:

1. **العربيّة المعاصرة** (1) الأولى المبتدئة تماما- ألف (2) الأولى المبتدئة - باء (3) الأولى المبتدئة- جيم (4) الأولى المتقدّمة - دال (5) الأولى المتقدمة جدّا- هاء (6) الثانية العادية (7) الثانية المتقدمة (8) الثالثة العادية (9) الثالثة المتقدمة (10) الرابعة (11) الخامسة (12) السّادسة

2. **العامّيّة التونسية** (1) مستوى 1 (1) مستوى 2

أمّا الأسس التي تقوم عليها هذه المستويات الستة أ1 - أ2 - ب1 - ب2 - ج1 - ج2 فقد جاءت لتطويع الإطار المرجعيّ المشترك وبعد أن دخل قسم العربية والترجمة مرحلة جديدة من بعث المسارات الأكاديمية ذات الطاقة التشغيلية من قبيل الترجمة وتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها وعربية الأعمال والتواصل بدأ التفكير جديا في الانفتاح على الأفق الدولي لمزيد دعم التجربة وتطويرها.

■ تفاعل قسم العربية والترجمة مع مخرجات مؤتمر الإصلاح

تفاعل قسم العربية والترجمة مع الأزمة استِباقيّا وبصفة استِشْرافيّةٍ (منذ 11 أيلول 2001) مع ما شهدته مؤسسات التعليم العالي أثناء الأزمة الصحية ومختلف أصناف الأزمات السياسيّة عبر:

1. الاستفادة من الثورة التكنولوجية والرقمية بالتوازي مع الحرصِ على التّكوين العلميّ في الوحدات الأساسيّة لما في ذلك من حفاظ على لغة الضّاد وتعزيز لأركانها.

2. تواصلَ التّركيزُ في الوحدات الأساسيّة على التّكوين القاعدِيّ المتين في اختصاصات الأدب والحضارة واللّغة واللسّانيّات والتّرجمة وغيرها من المسائل ذات البعد الأكاديمي الذي يُركِّز على المعرفةِ الخالصة ويُنمّي الحسَّ المنهجيَّ والنقديَّ لدى جمهور الدارسين ويشحَذُ قدراتِهم التحليليةَ والتأليفيةَ والاستِنباطيةَ وينأى بهم عن التقليد والتكرار والجُمود بما يخدمُ أكثر معارفهم الإجرائية والعملية وما جُبِلوا عليه من حُسْنِ التّدبيرِ.

3. تَوْجيهُ الوحدات الأفقيّة والاختياريّة نحو المسائل التطبيقيّة الإجرائية Operational skills (من قبيل مسائل التّواصل وتمتين التّكوين والإشهاد في اللّغات الأجنبيّة ودعم التّعليميّة

والتّرجمة والتّعريب من بداية المسار في مستوى الإجازة فضلا عن التّعلّميّة والحاسوبيّة / المعلوماتية والتركيز على التشغيليّة ودعم التكوين التّقَنيّ بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية والتطبيقات المعلوماتية والبرمجيّات الحديثة وبنوك المعطيات وقواعد البيانات ومعالجة اللغة معالجةً رقميةً ودعمِ التعليم الافتراضي عن بعد).

4. تعزيزُ فُرص الإدماج في سوق الشّغل بتدعيم الوحدات الأساسيّة العلميّة بوحدات أفقيّة مِهْنيّة تركّزُ على البعد الهندسي في التدريس وتقوّي الجوانب الاحترافية بفضل تعهُّدِ التعاون التّعاقديّ في التكوين مع النسيج الاجتماعي والاقتصادي والصناعي.

■ مسارات مجدّدة تستجيب لروح العصر

بَعَثت المساراتِ الأكاديميةَ المجدّدةَ منذ 2017 بما يستجيب للثورة التكنولوجيّة التي يمر بها العالم وتغيُّرِ أنماط الاتصال والتواصل وتبدُّلِ مفهوم التعلم والتعليم عبر الوسائط الحديثة (برنامج الجامعات الأمريكية مع أورغن وغيرها منذ سنة 2004 والجامعات الصينية بكين 1995 ودواليان وتيان جين في 2014). وتعزّز بذلك التكوين العلمي والنّظري المتين ثم دعمناهُ في مستوى الوحدات الأفقيّة والاختياريّة بوحدات منفتحة على المهارات الإجرائية والتطبيقية بما يعزّز التشغيليّة والمهن ويستشرف تمتين التكوين صلب التّخصّص في اللسانيات والأدب والحضارة والترجمة. وبداية من السداسي السّادس من الإجازة يُشرَع في عقد التّدريبات داخل مؤسسات التعليم بما يُعوّد الدارسين على الانفتاح على سوق الشغل ويُعزّز مهاراتِهم الإجرائيّةَ والعمليّة، تم العمل على إرساء ثلاثة أصناف من الماجستير وهي (1) البحث و(2) التّرجمة و(3) تعليميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها. ويُبنى جميعها على التّكوين الأساسي في الجذع المشترك الذي تلقّاه الطالب خلال السنوات الثلاث الأولى والذي تمت فيه مراعاة التكوين الأفقي والاختياري ذي المنحى التطبيقي المَهارِيّ.

ولا بد إلى ذلك من البحث عن هياكل لمسارات التربص ومن الممكن إيجاد ذلك داخل المعهد عن طريق وحدات البحث القائمة وخصوصا وحدة قسم العربية والترجمة الموسومة بالمعنى والمعالجة الآليّة أو سائر الوحدات (اللّغة والأشكال الثقافيّة والتقاطع في الآداب). فيمكن للطلاب

معالجة الكتب المدرسيّة واستغلال وحدات البحث إطارا للتربّصات والتعاقد مع منظّمات حقوقيّة وطنيّة ودوليّة أو التعاون كذلك مع جمعيّات مثل جمعيّة المعجميّة العربيّة. ورغم أن مشكلة التشغيل ليست المسألة الوحيدة المنوطة بالقسم فإنه تجاوز العلاقة التقليدية التي تربط بين التخرج والاشتغال في مهن التدريس فكان لا بد من البحث عن مسارات تكوين أكاديمي جديدة.

مناقشة آفاق التّشغيل في علاقتها بالشهادات المتصلة بالبحث وذلك بتركيز النظر في تكوين كفايات موازية للتكوين العلمي الأكاديمي تكون مطلوبة في سوق الشغل مع المحافظة على التكوين العلمي والأكاديمي القاعدي ودون المساس بالمهمّة الجوهريّة للجامعة. ولعلّ إحداث ماجستير مهني في الترجمة وماجستير مهني في تعلّميّة العربية للناطقين بغيرها بداية من السنة الجامعيّة 2018-2019 يؤكّد هذا التوجّه. وبداية من السنة الرابعة تتحدّد ملامح الطالب في علاقتها بالبحث أو التخصّص المهني بعد أن يكون قضى ثلاث سنوات في الجذع المشترك وحصل في سنته الرابعة على البكالوريوس. ويختار الدارس مسلكا يواصل فيه تكوينه مع الإبقاء على إمكانية تغيير المسار في نهاية السنة الرابعة كأن يختار تخصّص البحث ويواصل رسالة الماجستير في هذا الاتّجاه. وأوصت هيئة التدريس بأن تمتدّ الإجازة في العربيّة على أربع سنوات لحاجة الطالب إلى تمتين التّكوين وتعزيزه مع إضافة عام خامس للماجستير وإذا كان نظام إ.م.د هو 3+5+8 فالأرجح أن يكون هذا النّظام الجديد على نمط 4+5+8 وتبدو في هذا السياق قيمة التكوين المزدوج الذي يجمع بين التكوين المعرفي في الوحدات الأساسية والتكوين المهني والتطبيقي في الوحدات الأفقية والاختيارية التي تركز على اللغات الأجنبيّة والحاسوبيّة والترجمة وعلوم التواصل. وتركّز هذه المقاربة على رواج اللّغات وامتدادات سوق اللّغات استراتيجيّا في شتّى أنحاء العالم. وكانت الدعوة إلى إصلاح نظام الاختياريّات بما يستجيب لهذا التوجّه الجديد من قبيل اقتراح تدعيم اللّغات الأجنبية واختيار وحدات تتماشى والماجستيرين المهنيّين في الترجمة والتعليميّة. ومن الممكن حتى في الوحدات الأساسية اختيار بعض المواد القائمة والتي قد تنفتح على التعليمية مثل الإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي وتدريس النص الأدبي والحضاري ببيان طرق إعداد جهازه البيداغوجي

وأشكال تقييمه والخروج بذلك من مجرد المعرفة البيانية إلى إطار أوسع يتصل بالتدريس والتطبيق والتقييم. وهو ما يجعلنا ننفتح على مسألة الكفايات الشخصية Soft Skills وبيان إطارها الملائم وكيفية توظيفها. ويعمل قسم العربية والترجمة على أن ينفتح على بقية الأقسام ليضمن النجاعة في ماجستير التعلمية إذ يدرّس بعض الوحدات أساتذةٌ من قسم الفرنسية والانجليزية وغيرهما. وتبدو النقطة المتعلقة بإصلاح منظومة تقييم الطالب باعتماد المعايير الدولية للتقييم في حاجة إلى بحث ومزيد توضيح من أجل تحديد المقصود بالمعايير الدولية.

غير أنّ الوثيقة تنطوي على بعض النقاط المبهمة من قبيل القانون الأساسيّ المتعلّق بإطار التّدريس والنقطة المتعلّقة بالتقييم فهل المقصود بالامتحانات السداسيّة امتحانات المراقبة أو الامتحانات الأساسيّة. وقد أُقرّ من المشروع إقرارا قطعيّا النقاطُ التالية:

5. اعتماد أعداد المراقبة في احتساب المعدل سواء في الدورة الرئيسية أو في التدارك.
6. إلغاء إجبارية اعتماد أعداد المراقبة المستمرة في وحدتين على الأقل وتعويضهما بالربط بين طبيعة التكوين ونظام التقييم.
7. توسيع اعتماد الأعداد الإقصائية Notes éliminatoires في المواد الأساسية.
8. توسيع اعتماد الاختبارات الشفوية خصوصا في اختصاص العربية.
9. الإشهاد في الوحدات الأفقية والعمل على توسيع فكرة الإشهاد وتركيز إجراء ملحق الشهادة مع إضافة إلى الاعتماد والتقييس الإلكتروني.
10. إمكانية إعادة اجتياز الامتحان في دورة التدارك بالنسبة إلى الوحدات التي تحصل فيها الطالب على 10 من 20 أو أكثر في الدورة الرئيسية.
11. الترحيب بفكرة تكوين الأساتذة الجامعيين في تقنيات التقييم وعلومه.

■ تعديل مسارات العربية في القسم على ضوء برنامج الإصلاح

كان من آثار النقاش الذي طرحته مسألة إصلاح منظومة التعليم العالي أن عقد قسم العربية والترجمة بجامعة قرطاج العزمَ على إحداث مسارات تكوين ذات صبغة مهنيّة احترافية تطبيقية من قبيل مسار الترجمة التطبيقية ومسار تعليمية المواد المطبقة على اللغة العربية. وحتّى قبل استفحال جائحة الفيروس التاجي ومنذ أواخر سنة 2017 أثيرت بجدية مسألة بعث مسارات مهنيّة مشتركة البناء co-construit في تعليميّة اللغات الأجنبية باعتماد الوسائل التكنولوجية والمنصات الإلكترونية مطبقة على مجالات واسعة تهم اللغة الأمّ من قبيل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها والترجمة التحريرية والشفوية والعربية المختصة للأعمال والإعلام والإدارة والتواصل والدبلوماسيّة. وقد طُـرحت مسألة اختيار المستوى الذي يندرج فيه هذا المسار (ماجستير بحث / ماجستير مهنيّ)، عندما سدّت الآفاق أمام الماجستير ذي البناء المشترك بما أنه يستدعي التزاما من لدن الشركاء المهنيين بالتشغيل وضمانا تعاقديا بانتداب نسبة من الخريجين. ولما كانت الغاية دمج التعلمات والكفايات ضمن تصور تطبيقي عملي استقر الرأي على بعث مسار مهني تنصهر فيه بشكل أفقي العديد من التخصصات اللغوية والتعليمية والتكنولوجية والتسويقية داخل ماجستير أول من نوعه بالبلاد التونسية موسوم بـ "الماجستير المهني في هندسة وتدريس اللغات الأجنبية مطبقا على العربية للناطقين بغيرها" عبر الوسائط الحديثة (باستخدام التكنولوجيات ومنصات التدريس عن بعد)، يستوعب 35 طالبا في كلّ دفعة من مختلف التّخصّصات اللّغويّة (عربيّة، انقليزيّة، ألمانيّة، إيطاليّة، إسبانيّة، روسيّة، فرنسيّة، صينيّة) والاتصالية والإعلامية والمعلوماتية والترجميّة... وينفتح على العلوم الإنسانية والعلوم الصحيحة على حدٍّ سَواء، بغية توفير أكثر ما يمكن من حظوظ اندماج المعارف والكفايات بما يخدم اللغة العربية في سياق دولي وعالمي يقوم على التنافس بين الألسن واحتلال المكانة الأبرز داخل الجغرافيا اللغوية بما يضمن أوفر الحظوظ للتنمية المستدامة التي تركز اليوم على المهارات الشخصية الناعمة.

أما الجمهور المتلقّي فهو صنفان:

أ. الطلبة المحرزون على الباكالوريوس (أو الأستاذية / الإجازة)، والغاية من التكوين هي إعدادهم لتدريس العربيّة للأجانب في مؤسسات عموميّة أو خاصّة (مع دعوتهم إلى التفكير في إمكانيّة بعث مؤسّساتهم الخاصّة لاحقا) وتدريبهم لا على مجرّد التعليم وإنّما على حذق مهن التّدريس بالمعنى الواسع للمصطلح بما يشمل إعداد المناهج على محامل إلكترونية وإعداد التدريبات متعددة الوسائط وإدارة المنصات الإلكترونية للتعليم الافتراضي عن بعد والتصرف في المواقع الإلكترونية للتعليم والتدرّب على بعث المؤسسات الخاصة على الشابكة العالمية وتنظيم القرى اللغوية والدورات المكثفة وتسييرها.

ب. الطلبة الأجانب الراغبون في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها أو تجويد مكتسباتهم.

- يمكن لمسار الماجستير أن يكون باعثا على تأليف كتبٍ في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مع كلّ ما يقتضيه ذلك من ضرورة التفكير في مناهج التدريس، وهو مستقبلا سيسعى إلى إطلاق نسخته الدولية التي تستقبل حضوريا وافتراضيا مشاركين من القارات الخمس فضلا عن العناية بدورات تدريب المكونين اقتداء بنشاط منظمتين عريقتين أنشئ الماجستير بفضل الاستئناس بتجاربهما ونقصد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الألكسو ALECSO والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم الإيسيسكوISECSO . وكان الشريك الأول هو جامعة تونس الافتراضية ولها تجربة واسعة وثرية في مجال التعليم عن بعد عبر منصاتها المفتوحة على اثنتي عشرة جامعة على المستوى الوطني موزعة على كامل أرجاء البلاد.
- ومن المهنيين من ينتمي إلى القطاع الخاصّ (تونس للغات على سبيل المثال). ويمكن أن يمثّـل هذا الطرف الشريك الأوّل ضمن المؤسسات التعليمية الخاصة. أما الشريك الثاني فهو معهد بورقيبة للغات الحيّة مؤسّستنا الأصلية والذي يعود تعاملنا الشخصي معه إلى بداية التسعينات (حزيران 1990) واضطلعنا بتنسيق دوراته الصيفية لسنوات عديدة (إلى

حدود حزيران 2018). ويمكن لطلبتنا أن يشاركوا في دورات تكوين المكوّنين بالمعهد، وذلك في شكل تدريب / تربّصات أو في صيغة مشاريع ومذكّرات اختتام الدروس.

- الجمهور الأجنبيّ الذي يسعى إلى تعلّـم اللغة العربيّة هو جمهور واسع (الأمريكيون والإيطاليّون والصينيون والأتراك والإسبانيون على سبيل المثال). ومنهم من يعمل على اكتساب المهارات التي تتيح له أن يضطلع بتدريس اللغة العربيّة. ولقسم العربية والترجمة بجامعة قرطاج اتفاقيات شراكة وتعاون مع العديد من الجامعات في العالم التي يقضي طلابها سنة كاملة بالمعهد العالي للّغات بتونس لتلقي تكوين مكثف في اللغة والثقافة العربية وأهم هذه الجامعات جامعة ولاية **أوريغون** بالولايات المتحدة الأمريكية وجامعات **بكين ودواليان وتيانجين وهيلونغيانغ** للدراسات الدولية بجمهورية الصين الشعبية.
- وتكمن الصعوبة التنظيميّة في اتجاه الجمهور الأجنبيّ نحو اتباع مسلك التعلّـم عن بعد مع إمكانيّة تأمين عدد من الساعات في إطار التكوين الحضوريّ ولهذه الأسباب فإن لاستخدام التكنولوجيات والوسائط الإلكترونية والمنصات الافتراضية الحديثة أبلغ الأثر في ضمانة نجاعة هذا التكوين وديمومته وإضفاء الصّبغة الدّوليّة على مخرجاته. ولعلّ التوجّه الأمثل يكمُنُ في الانطلاق من مستوى الماجستير مع الاتجاه نحو تكوين المكوّنين في مجال العربيّة للناطقين بغيرها في شكل ورشات تدريب وحلقات تكوين تطبيقية تجمع بين مختلف التّخصّصات. ومن المفيد أن يتمّ التمهيد للدروس المؤمَّـنة في هذه الشهادة وذلك ببرمجة عدد من الوحدات الاختياريّة في مسائل التعليميّة في مستوى الإجازة. بل إنّه من الضروريّ التفكير في صياغة عدد من الأدوات المساعدة على ممارسة العمل التعليميّ في إطار هذه الشهادة (تعليميّة العربيّة للناطقين بغيرها). ومن الواجب التفكير في مسالك إكساب المتعلمين قدرة على تصوّر الأدوات البيداغوجيّة (التمارين والتدريبات). ومن المفيد أيضا التفكير في إنشاء دليل مهنيّ يضبط مهامّ المكوّن الذي سيتولى التدريس في إطار هذه الشهادة. والأرجحُ في مرحلة أولى الانطلاق من التفكير في طبيعة التكوين في صلته باللغة

المدرَّسة: فالمطروح في هذا المستوى هو مسألة وظائف اللغة العربيّة المدرَّسة، وهو أمر ذو صلة بعلم اللغة الاجتماعيّ. فللّغة العربيّة في الصين وضع مختلف عن وضعها في الولايات المتّـحدة الأمريكيّة، ولها من ثمّ في كلّ بيئة وظائف محدّدة. أما اللغة العربيّة في تشاد مثلا فهي لغة رسمية ولها من ثمّ وظيفة مؤسّساتيّة. واستنادا إلى وضع اللغة المحدَّد (جغرافيّا واجتماعيّا) يُحدَّد محتوى التدريس والسائل والسندات المساعدة على وظائف تدريس اللغة. أما الجمهور المستهدف فهو بالأساس الطلبة التونسيّون. ومن الواجب دوما التفكير في ضمان قدر من التكوين الموجّه نحو ترسيخ المكتسبات المسبقة (الحاصلة في مستوى الإجازة). ولا بدّ من تحديد أصناف الأجانب المقبلين على تعلّـم العربيّة لغة أجنبيّة، وذلك بأن نأخذ بعين الاعتبار من كان منهم مختصّا في مجال علميّ أو تكنولوجيّ (غير متخصّص في مجال اللغة العربيّة). وعند ضبط محتويات التكوين ينبغي الاستنارة بما هو سائد في مجال تعليميّة العربيّة، بما يفضي إلى:

أ. بعث ماجستير في "تعليميّة العربيّة للناطقين بغيرها" وهو ماجستير مهنيّ.

ب. المخرجات: تكوين مكوّنين (مدرّسين) وتكوين مُعدِّي الوسائل التعليميّة المستخدمة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها.

ج. الجمهور المستهدف: مَن كانت العربيّة لغته الأمّ ومن كانت العربيّة لغة أجنبيّة بالنسبة إليه.

د. الطرفان المساهمان في البناء المشترك: المعاهد الدولية في تونس (مؤسّسات منتمية إلى القطاع الخاصّ) ومعهد بورقيبة للغات الحيّة. ويعود سببُ الموافقة المؤسسية على إحداث المسار إلى فتح الآفاق في وجه حاملي الإجازة قصد مواصلة الدراسة في الماجستير من أجل دعم تشغيلية أصحاب الشهائد وتحقيق الاندماج في الحياة المهنيّة وتدعيم المسارات التّطبيقيّة ذات الكفاءات العمليّة الإجرائيّة. وتندرج المسارات المهنية ذات البناء المشترك ضمن رؤية جديدة شاملة للتّعليم العالي والجامعي بالبلاد التّونسيّة تربط التّكوين بالانفتاح على المحيط والبيئة الحاضنة وتعتبر أنّ المؤسّسات الجامعيّة

في علاقة تكامل مع مؤسّسات المجتمع المهنيّة والصناعيّة بما يزيد من إشعاعها داخل المجتمع دون أن تفقد دورها العلمي والأكاديميّ المتّفق عليه منذ قديم العصور في إنتاج المعرفة ونشرها. ورغم أنّ النّصوص القانونيّة المنظّمة للمسارات المهنيّة ذات البناء المشترك تجيز إمكانيّة الاكتفاء بسنة واحدة من التّكوين المهني سواء في نهاية الإجازة أو في ختام الماجستير يُنتقى خلالها مجموعة صغيرة من الطلاّب (لا تتجاوز الثلاثين طالبا على أقصى تقدير) لتكوينهم في إحدى المهن ذات الطّاقة التشغيليّة العالية بالاشتراك مع مهنيّين من القطاع، فإنّ واضعي تصوّر الماجستير المهني في التّعلّميّة قد فضّلوا في بداية المشروع التّركيز على التّكوين في مستوى الماجستير تعويلا على نضج الطلاّب وصلابة تكوينهم ومهاراتهم اللّغويّة ومعارفهم الإجرائيّة وتوزيع هذا التّكوين على سنتين اثنتين لضمان المخرجات والتّأكّد من بلوغ التّكوين غاياته وأهدافه المعرفيّة والعمليّة المرجوّة منه مع إمكانيّة العود إلى النّظام الأصليّ إذا اتّضحت جدواه وبدا أنّ المشاركين في الماجستير المهني ذوو مستوى رفيع في المهارات اللّغويّة والمهنيّة التّطبيقيّة يخوّلهم الاكتفاءَ بسنة واحدة من التّكوين. ولتلك الاعتبارات مجتمعة، يقوم الماجستير المهني في "هندسة وتدريس اللّغات الأجنبية، مطبّقا على العربيّة للنّاطقين بغيرها" على مبدأ التمييز بين تخصّصين فرعيّين، تركيبة التخصّص الأوّل: الطلبة التّونسيّون المتحصّلون خصوصا على الإجازة في العربيّة أو لغات أخرى أو في المعلوماتيّة المطبّقة على الوسائط المتعدّدة ويدوم التّكوين بالنسبة إلى هذه الفئة 3 سداسيّات تدريسا مع سداسيّة واحدة للتّدريب والتربّص تشفع بمذكّرة تخرّج تناقش أمام لجنة مكوّنة من الأكاديميّين والمهنيّين وتتّصل بمهن التّدريس. وقد نبعت فكرة إحداث الماجستير من وثيقة مخرجات إصلاح التّعليم العالي التي صدرت في شهر أفريل 2018 عن سلطة الإشراف ورغبة قسم العربيّة والترجمة في المعهد العالي للّغات بتونس في التشبّث بالتكوين العلميّ والأكاديميّ الذي تنهض به الجامعات قاطبة وضرورة الانفتاح على الضرورات المجتمعيّة التي أنتجتها الظّروف الرّاهنة وخصوصا ما اتّصل منها بتشغيليّة حاملي الشّهادات العليا الذين فاق عددهم 50 ألف معطّل عن العمل أغلبهم من الإنسانيّات ونسبة كبيرة منهم من حاملي الشّهادات في تخصّص العربيّة. وبناء على أنّه بات من الضّروري التفكير

في مصير خرّيجي قسم العربيّة والتّرجمة بالمعهد فقد رأت هيئة التّدريس وساندها في ذلك المجلس العلمي بالمؤسّسة أن تُخصَّص الإجازة الأساسيّة في اللّغة والآداب والحضارة العربيّة لتمتين التّكوين في المعارف العلميّة والمهارات اللّغويّة ومسائل البحث مع تطعيم هذا التّكوين الأكاديميّ النّظري بمهارات عمليّة تطبيقيّة تتّصل بكلّ من التّعليميّة والترجمة وحذق اللّغات الأجنبيّة والمعلوماتيّة في مستوى الوحدات الأفقيّة والاختياريّة على امتداد هذا الجذع المشترك. ويفضي هذا التّمازج بين وحدات البحث ووحدات التطبيق إلى الأصناف الثلاثة من الماجستير: ماجستير بحث في اللّغة والآداب والحضارة العربيّة، ماجستير مهني في الترجمة منفتح على سائر الأقسام وماجستير مهني في تعلّميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها منفتح على كفاءات التّدريس بالأقسام الأخرى المختصّة في التعليميّة والبيداغوجيا والحاسوبيّة من جامعة قرطاج أو من غيرها من الجامعات على المستوى الوطني والإقليمي والدّولي. ولا يقتصر التّكوين في "تعليميّة وهندسة اللّغات للنّاطقين بغيرها، مطبّقا على العربيّة" على التّدريس بالمعنى الضيّق للكلمة بل ينفتح على جميع المهن ذات الصّلة بمجال تعلّم اللّغات للنّاطقين بغيرها من إعداد للوسائل البيداغوجيّة الورقيّة والرّقميّة وصناعة الكتب الدّراسيّة وإنتاج الأدوات البيداغوجيّة الرّقميّة وإدارة منصّات التّعلّم الإلكترونيّة وتصميم المواقع الإلكترونيّة لتعلّم اللّغات للناطقين بغيرها ووضع الاختبارات والامتحانات الإشهاديّة وتنظيم دورات اللّغات المكثّفة والقرى اللغوية وتقديم الاستشارات في مجال التّكوين وإعداد الأجهزة البيداغوجيّة للدّروس وتنظيم وتنشيط ورشات تكوين المكوّنين والقدرة على التشبيك في هذه المجالات. وقد نبعت فكرة وضع هذا المسار من الحاجة المتنامية على المستوى الوطني (بعث المؤسّسات والجامعات الخاصّة وانتصاب الجامعات الأجنبيّة في تونس (Esprit, Harvard, Georges Town University…) والإقليميّ (خصوصا في دول الخليج ولبنان والأردن والمغرب الأقصى) والدولي (الحاجة المتنامية في الجامعات الأجنبية في أوروبّا وآسيا وأستراليا وإفريقيا وأمريكا) إلى تعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وإلى تعهّد هذا النّوع من الاختصاص عن طريق كفاءات متخصّصة ذات مهارات عالية وقدرات مهنيّة وحرفيّة تتجاوز مستويات الإتقان اللّغوي إلى صناعة التّعليم

وهندسته بما يستجيب لثقافة العصر التكنولوجيّة وباستخدام التّطبيقات الحاسوبيّة الحديثة والبرمجيّات على الهواتف الذّكيّة. ونظرا لهذا الطلب العالمي والانفتاح على الوسائل التكنولوجيّة الحديثة بما يستدعيه ذلك من المعالجة النظريّة والمعرفيّة لمسائل تتعلّق بالأطر المرجعيّة المشتركة لتدريس اللّغات والاختبارات بجميع أصنافها وخصوصا منها الإشهاديّة من قبيل DALF, DELF, TOEFL , TOEIC فقد استشرف القسم وضع نسخة أخرى معدّلة ومختصرة للماجستير تتّجه إلى طلاّب ومدرّسين منتسبين إلى الجامعات الأجنبية في إطار برامج التّعاون الدولي من قبيل إيراسموس+ أو الاتّفاقيّات الإطاريّة بين الجامعات وتكون في شكل ماجستير مشترك Master Conjoint له نفس القيمة العلميّة والتّطبيقية ولكنّه يُختزل في فترة زمنيّة أقصر ويطوّع مستويات اللغة المعتمدة في التدريس.

تركيبة التخصّص الثاني: الطلبة المنتسبون إلى الجامعات الأجنبيّة مدّة التّكوين تدوم سداسيّة واحدة مع سداسيّة للتدريب (افتراضيّا عن بُعد وحضوريّا) في البلد الأصليّ أو في تونس حسب اختيار الطّالب ولجنة الإشراف على الماجستير المؤلّفة من الطرفين الأكاديميّ والمهنيّ. ويمكن للتّكوين في هذا الماجستير الدّولي المشترك أن يُقام في جامعة قرطاج بقسم العربيّة والترجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس أو كذلك في الجامعات الأجنبيّة الشريكة أو المؤسّسات المهنيّة ومراكز التّكوين وفق الشّروط العلميّة والأكاديميّة التي تمّ بمقتضاها إحداث الماجستير المهني الأصلي " تدريس وهندسة اللّغات الأجنبيّة، مطبّقا على العربيّة للنّاطقين بغيرها". وتسند شهادات الماجستير المهنيّ ذي البناء المشترك إلى المشاركين في هذا المسار بعد مناقشة مشاريع تخرّجهم المتمثّلة في تقارير التربّص والتّدريب ومذكّرات البحث التطبيقي. ويمكن أن يتمخّض عن هاتين النسختين من الماجستير المهني تنظيم دورات تدريبيّة قصيرة وورشات عمل لفائدة المتدربين والمدرّسين والطلاب المنتسبين إلى الجامعات الأجنبية سواء في تونس أو في الخارج. غير أنّ المشاركة فيها لا تفضي إلى الحصول على دبلوم وإنّما مجرّد شهادة مشاركة يمضي عليها الطرفان المسؤولان على التّدريب. والغاية من إحداث الماجستير مزدوجة، فهو من جهة أولى وعلى الأمد العاجل يزوّد

سوق الشغل على المستويين الوطني والدولي بكفاءات عالية في مجال مهن التّدريس ويساهم في الرفع من مستوى أداء المهنة ونجاعتها. غير أنّه على الأمد الآجل يمكن أن يطوّر البحث العلميّ في مجال تعلّميّة العربيّة للنّاطقين بغيرها بناء على مبدأ انفتاح المعابر بين التّخصّصات إذ يمكن لخرّيج ماجستير "تدريس وهندسة العربيّة للنّاطقين بغيرها" أن يعيد الاندماج في مسلك البحث بعد أن ينجز رسالة بحث في الماجستير ويثمّن الوحدات المتحصل عليها ويواصل رسالة الدكتوراه في قضايا ذات صلة بمجال تخصّصه من قبيل وضع إطار مرجعي مشترك لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها أو وضع اختبار قياسي موحّد للتّقييم الإشهادي لدارسي العربيّة للنّاطقين بغيرها. ومن شأن هذه المسائل جميعها أن تطوّر تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها في العالم قاطبة وأن تيسّر حراك الطّلاّب والدّارسين بين الدّول الأجنبيّة والبلدان العربيّة. وانسجاما مع الرّوح العامّة للماجستير المهنيّ المشترك في تعلّميّة اللّغة للنّاطقين بغيرها حاول واضعو تصوّر البرنامج التّعويل على كفاءات متنوّعة ضمن تركيبة هيئة التّدريس تجمع بين تركيبات لغويّة مختلفة العربيّة والانقليزيّة والفرنسيّة وغيرها وبين تخصّصات متقاطعة من قبيل التعليميّة واللّغة واللّسانيّات والأدب والثّقافة والمعلوماتيّة والخطّ العربيّ وعلوم التّصرّف حتّى يقرب التّكوين أكثر إلى الحِرفيّة ولا يختزل التّدريب في الجوانب اللّغويّة الشكليّة والنّظريّة بل يقرب إلى الثقافة والاتّصال والتّواصل الثقافيّ Interculturalité. ويهدف التّكوين إلى تخريج كفاءات قادرة أيضا على التّأقلم مع حاجات المهنة وظروف العمل المتغيّرة في مختلف البيئات الثقافيّة وعلى مواجهة مختلف الصعوبات والأزمات التي تعترضها في أداء مهمّتها فضلا عن قدرتها على التّكيّف مع فضاءات العمل من مؤسّسات تعليميّة ودور نشر ومراكز تكوين وتدريب ومخابر لغة... فضلا عن المرونة في التّعاطي مع مختلف مستويات اللّغة وأنماطها من فصيح ومعاصر وعاميّ ومتخصّص ولجميع الفئات العمريّة على تنوّع وظائفها وشواغلها وجميع طرائق التّدريس التقليدي منها والقائم على تكنولوجيات الاتّصال والتّواصل الحديثة. أمّا اختيار المرشّحين من الطلاّب فيقوم أوّلا على أساس دراسة ملفّاتهم وأفضليّة نتائجهم المتحصّل عليها في الإجازة أو في سائر أصناف الماجستير التي زاولوا بها تعلّمهم قبل تغيير المعبر. وتكون القائمة الأوّليّة محلّ اختبار كتابيّ وشفوي ونفسي بيداغوجيّ

يشمل المهارات اللّغويّة والقدرات العمليّة التّطبيقية في ما يشبه دراسة الحالات ومحاكاة المواقف Simulation ويمكن أن يقبل أيضا في هذا الماجستير المتخرّجون الذين طالت مدّة بطالتهم والذين يرغبون في تغيير مسارهم قصد الحصول على فرصة في سوق الشّغل والاندماج في عالم مهن التّعلّم. وتكون طاقة الاستيعاب المضبوطة بالنسبة إلى كلّ سنة جامعـيّة في حدود عشرين طالبا على أقصى تقدير، وتطبيقا لإجراء فتح المعابر بين التخصّصات يمكن أن يقبل ضمنه طلبة ماجستير البحث في العربيّة أو اللّسانيات العامّة بعد إجراء اختبارات المستوى في اللّغة العربيّة. وقد أعربت عديد الأطراف الأكاديميّة والمهنيّة داخل البلاد وخارجها عن رغبته في الانخراط في هذا المشروع الأوّل من نوعه بالبلاد التّونسيّة والوحيد من حيث مقاربته الطريفة والفريدة لمهن تدريس اللّغات للنّاطقين بغيرها لاسيّما منها اللّغة العربيّة وعن دعمه ومؤازرته بالخبرات والتّجارب اللّازمة. ومن بين هذه الأطراف نذكر مركز تونس للّغات والمركز العربي للترجمة ومركز اللّغات بجامعة تونس الخاصّة للتقنيات أمّا من بين الجهات الأكاديميّة فنذكر جامعة تونس الافتراضيّة التي قبلت مبدئيّا تأمين الدروس المتعلّقة بالجوانب الرقميّة والتعليم الافتراضي عن بعد والمنصّات الرقميّة والمخابر التّفاعليّة بفضل أساتذة المعهد العالي للتربية والتكوين. أما معهد بورقيبة للّغات الحيّة جامعة تونس المنار فقد ناقشنا معه سنة 2017 إمكانيّة توقيع اتّفاقيّة شراكة في المجال تفضي إلى التكوين والتّدريب والتربّص المشترك. ونذكر كذلك المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم الألكسو ALECSO والمنظّمة الإسلاميّة للتّربية والثقافة والعلوم ISESCO والمعهد الوطني للّغات والحضارات الشّرقيّة بباريس INALCO وغيرها من الهيئات والجامعات والمراكز التي تربطنا بها اتّفاقات شراكة مثل الجامعات الصينيّة بكين ودالیان وتيان جين والتي يؤمّن قسم العربيّة والترجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس تكوين طلاّبها على امتداد السنة الجامعية بمقتضى اتّفاقات إطاريّة منذ العام 2014 وجامعة ولاية أورغون بالولايات المتّحدة الأمريكيّة التي أمّن القسم دروس طلاّبها في اللّغتين العربيّة والفرنسيّة منذ سنة 2004 وكذلك جامعات في إيطاليا وإسبانيا وألمانيا والسويد وبلجيكا وفرنسا ممن تربطنا به اتّفاقات تعاون في إطار برنامج المفوّضيّة الأوروبّيّة إيراسموس+.

وتزداد أهميّة هذا الماجستير خصوصا بعد فتح جامعة قرطاج لمركز "كونفشيوس" CONFUCIUS بالمعهد العالي للّغات بتونس واعتزام جامعة داليان بجمهوريّة الصين الشعبية تنسيق بعثات 52 قسما من أقسام اللّغة العربيّة بالصين وإيفاد الطلاب من مختلف هذه الجامعة لدراسة اللّغة العربيّة بقسم العربيّة والترجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس على امتداد السنة الجامعية، ممّا سيحتّم التّفكيرَ الجدي في بعث مركز لتدريس الثّقافة واللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يكون مقرّه المعهد العالي للّغات ويكون خريّجو الماجستير المهني من الموارد البشريّة المهمّة التي سيعوّل عليها المركز في تسيير شؤون التّدريس والتّصرّف والتسيير وإعداد البرامج والتّرويج للمنتج البيداغوجي بمختلف أصنافه. وتنبع الحاجة إلى توسيع مروحة التخصّصات من السعي إلى الاستجابة لحاجيات الجامعات الأجنبيّة المتزايدة لمكوّنين في اللّغة العربّية، وكذلك قصد تمكين حاملي الإجازات في اللغات المختلفة من مواصلة دراستهم في مستوى الماجستير المهنيّ المساعد على الاندماج في سوق العمالة / الشغل. وقد بذلت جهود من أجل تعزيز تدريس اللغة العربية ونشر ثقافتها في مختلف أرجاء المعمورة، خصوصا أن "الماجستير المهني في هندسة وتدريس اللغات الأجنبية مطبقا على العربية للناطقين بغيرها" عبر الوسائط الحديثة (باستخدام التكنولوجيات ومنصات التدريس عن بعد)، على أُهبة تخريج أول دفعة من أربعة وثلاثين طالبا وطالبة من مختلف التخصصات بعد أن يكونوا أنهوا مرحلة التدريب وإعداد مشاريع التخرج على امتداد ستة أشهر قصد الحصول على دبلوم الماجستير. ويتمُّ إعداد خرّيجيه للعمل في مختلف بلدان العالم حيث يوجد اهتمام بتدريس العربية حضوريا أو عبر شبكة الانترنت. وهي نخبة واعدة من مدرسي المستقبل والمشتغلين على "مهن التدريس والتعليم" بوجه عام في البلاد التونسية وخارجها ممن سيبادرون بتأسيس مشاريع تخرجهم في إعداد المواد المدرسية وإنشاء المواقع التعليمية الافتراضية عبر المنصات الإلكترونية للتعليم، وتنظيم الدورات المكثفة والقرى اللغوية وإدارة منصات التعليم عن بعد... وقد اكتسبوا الخبرات النظرية والتطبيقية الأساسية بما يجعلهم قادرين على خوض هذه التجارب المهنية. ويعمل بفضل التعاون مع مؤسسات التعليم الخاصة على تيسير مهمة عدد من الطلاب في إنجاز مشاريع تخرجهم وتنفيذ مدّة التدريب

(التربص) التي تغطي السداسية الرابعة والأخيرة من دراستهم بأن تُعهد إليهم مهمة المشاركة والمساهمة الرمزيّة عن بعد مرحليا في بعض النشاطات التي يؤمنها الشركاء أو بالترخيص لهم في معالجة "المواد البيداغوجية" في اللغة العربية رقميا لتغدو وسيلة تعليم حية وتفاعلية بما يدخل عليها الحركية اللازمة لمزيد نشرها في نسخ إلكترونية رقمية حركية تستفيد بما على الشَّابِكة من موارد ثمينة ووضع محتوياتها على منصة إلكترونية تفاعلية للتعليم عن بعد جنبا إلى جنب مع حوسبة الموارد التعليمية التي لم تعد مستخدمة. وهو ما تمكَّن الطلاب فعلا من إنجازه مع بعض الكتب ضمن نشاط موسوم بـ "تثمين ورقمنة الموروث البيداغوجي والمواد التعليمية"، وكان من آثاره بث الحياة في بعض المناهج التي كادت تدخل طي النسيان رغم ما تشتمل عليه من نقاط القوة والإبداع. وجميع هؤلاء الدارسين وهم أيضا مشروع باحثين يمكنهم المساعدة مستقبلا في إنجاز بعض المهمات ضمن الإطار المرجعي لتدريس العربية وخصوصا الأعمال المتعلقة بسبر الآراء والاستبيانات والاستجوابات والأشغال الميدانية والتحضير البيبليوغرافي وإجراء مسوحات حول الكتب والمناهج المدرسية المعتمدة ضمن منهج يهتدون به فضلا عن مشاريع إعداد الرصيدين المعجمي والتركيبي الأساسيين ووضع اختبار الكفايات الشامل في اللغة العربية في صيغتيه الإلكترونية والورقية والمشاركة في دورات تدريب المكونين. ويكفي التذكيرُ بأن هذا الماجستير قد أرسيناه على إثر التباحث والتشاور مع عديد الجامعات في العالم وربطناه آنذاك بمسائل اختبارات الكفاية، ووضع الإطار المرجعي العربي المشترك وتكوين المكونين في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ولعلّ شهادات المشاركة التي ستمنحها مختلف المؤسسات في الداخل والخارج في نهاية التدريب ستكون حافزا للمؤسسات الوطنية والدولية من أجل إدماج هذا الشباب الواعد الذي راهن على لغة الضّاد وإدراجه في النسيج الاقتصادي والاجتماعي. أما بخصوص سائر المسارات بقسم العربية والترجمة فإنه في إطار إصلاح منظومة التعليم العالي الذي نشرت مخرجاته سنة 2018 تم إقرار تربصات وأنشطة تطبيقية ضمن مختلف مراحل الإجازة الموحَّدة في اللغة والأدب والحضارة العربية (وهي تدوم ثلاث سنوات). وقد عمل قسم العربية والترجمة على وضع مسارين اثنين إلى جانب مسار البحث الأكاديمي وهما التعليمية والترجمة بداية من السنة

الأولى من الإجازة يفضيان إلى ماجستيرين مهنيين الأول في الترجمة والثاني في تعليمية العربية أما الماجستير الثالث فهو ماجستير بحث في اللغة واللسانيات والأدب والحضارة العربية ونأمل أن يشرع طلاب الإجازة الموحدة بداية من السنة الجامعية 2021-2022 في إنجاز تربصات تطبيقية في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية وربما بعض المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة بالداخل والخارج يدعمون خلالها المكتسبات النظرية بخبرات تطبيقية ميدانية تؤهلهم مستقبلا للاندماج في أنشطة النسيج الاقتصادي والاجتماعي. وقد تعاونا في صياغة التصورات البيداغوجية مع السادة المتفقدين بالتعليم الابتدائي والثانوي باعتبارهم مرجعا مهما في هذا التخصص ولقينا منهم الكثير من المقترحات البناءة التي صغناها في إجراء عملي يمكّن طلابنا من تلقي تدريبات ميدانية في المؤسسات الراجعة بالنظر إلى مختلف الأقسام التي تهتم باللغة العربية وحضارتها وثقافتها بما تسمح به الإمكانات. ونحن نستعد الآن لإطلاق النسخة الدولية لهذا الماجستير عبر التعليم الافتراضي عن بعد والحضوري كذلك في مختلف جامعات العالم وخصوصا منها الجامعات الشريكة التي تربطنا بها علاقات متينة منذ تأسيس القسم سنة 1964 والمنتشرة في أغلب قارات العالم الخمس وبمقدورها استيعاب الطلاب من مختلف التخصصات والمستويات اللغوية جنبا إلى جنب مع تطوير ورش تدريب المدربين التي نخص بها المدرسين والمدرسات من مختلف الجامعات والمؤسسات التعليمية في أرجاء المعمورة. والأكيد أن هذه النقاط جميعها ستكون مدرجة في مذكرات التفاهم المنشودة مع المؤسسات، ويمكن أن نعتمد التدرج في تنفيذ هذه النقاط حتى لا نجانب الواقعية والموضوعية. ولعلّ هذه اللمحة الموجزة عن نشاطات القسم في مختلف المجالات تقدم فكرة عامة عما يمكن أن يمثل محاور تقاطع بين مجالات اهتمامنا بغض الطرْف عن تفاصيل كل تخصص من قبيل التعليمية والترجمة واللسانيات واللغة والأدب والحضارة وهي كلها تصب في هدف واحد يخدم طلاب قسمنا في مختلف السنوات والمسارات الجامعية والمستويات بدءًا بالإجازة إلى الدّكتوراه.

التعريف بملامح المسلك المبتكر

1. انتماء المسلك

مجال التكوين	الـــلغـــــات والآداب
المادة (أو المواد)	اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها
التخصص أو المسلك	الـعربيّة (للنّاطقين بغيرها)
تاريخ انطلاق التكوين	15 سبتمبر 2019

2. أهداف التكوين:

يهدف مشروع الماجستير المهني في "اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها" والذي يستأنس بمجالات **تعليمية وهندسة اللّغات الأجنبيّة مطبّقة على العربية للناطقين بغيرها** إلى فتح آفاق التشغيل في وجه مجموعة من خرّيجي عدد من الإجازات المختلفة في اللغات، وهي إجازات يشكو خرّيجوها من صعوبات في الاندماج المهنيّ. ومن المعلوم أنّ قطاع تدريس العربيّة للناطقين بغيرها يمثّل مجالا واعدا لاستيعاب عدد لا بأس به من الخرّيجين وذلك بسبب الحاجة إلى المدرّسين في العربيّة للنّاطقين بغيرها وطنيّا وإقليميّا ودوليّا، مع اختلاف مهن التدريس وتنوّعها وإلى المشتغلين بمهن التّدريس عموما من واضعي المناهج المدرسيّة ومشغّلي المنصّات الإلكترونيّة للتّعليم الافتراضي وعن بعد. ويسعى الماجستير إلى منح الطالب مجموعة متنوّعة من الكفاءات والمهارات والمعارف المتكاملة، أبرزها: الكفاءات اللغوية وقدرات التواصل وفهم مختلف الثّقافات. وكفاءات التدريس والمهن ذات الصلة بتعليم اللّغات الحضوري وعن بعد. والكفاءات المعلوماتيّة والتقنية: (في هندسة تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها)، وكفاءات النفاذ إلى المعلومة المناسبة **لاستعمالها في تعليمية وهندسة اللّغة العربية للناطقين بغيرها**

كفاءات التسيير المهني والتعامل مع مختلف أنواع الفاعلين وطالبي الخدمات ومسدي خدمات تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها بما في ذلك دور النشر ومؤسّسات التّكوين الخاصّة ومؤسّسات التعليم.

3. الآفاق المهنية للمسلك:

تتسم الآفاق المهنية لمسلك "اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها" بسمتي التعدّد والتنوّع، وأبرزها: صاحب مشروع منتصب للحساب الخاصّ (بعث مركز تكوين) أو مدرّس أجير (لدى أحد مراكز التّكوين أو المدارس والجامعات الخاصة داخل البلاد وخارجها). أو واضع برامج وكتب مدرسية (لدى دور النشر)، أو مستشار في مسائل التّدريس وتنظيم دورات وورشات التّكوين (في المجالات الاقتصادية والتجاريّة والاجتماعيّة والثقافيّة).

4. ملامح خرّيج الماجستير المهني في "اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها"

يهدف الماجستير إلى فتح آفاق التشغيل في وجه المُحرزين على عدد من الإجازات المختلفة في اللغات والتربية والإعلاميّة. ولعل قطاع تدريس العربيّة للناطقين بغيرها (فصيحِها ومعاصِرها وعامِّيِّها) يمثّل مجالا واعدا لاستيعاب الخرّيجين وطنيّا وإقليميّا ودوليّا. وهو موجه إلى المشتغلين بمهن التّدريس عموما من واضعي المناهج المدرسيّة ومشغّلي المِنصّات الإلكترونيّة للتّعليم الافتراضي عن بعد. يسعى الماجستير إلى منح الطالب مجموعة متنوّعة من الكفاءات والمهارات والمعارف المتكاملة، أبرزها:

أ. الكفاءات اللغوية (في العربية واللغات الأجنبية) وقدرات التواصل وفهم مختلف الثّقافات.

ب. كفاءات التدريس وعلوم التربية والتعليم وعلم النفس التربوي وحذق المهن ذات الصلة بتعليم اللّغات حضوريّا وعن بعد.

ج. دعم الكفاءات المعلوماتيّة والتقنية: كفاءات المعالجة الآلية للمواد البيداغوجية ورقمنتها.

د. تعزيز الكفاءات التسويقية والترويجية وقضايا الحوكمة والجودة والاعتماد.

وهذا المسار الأكاديمي المجدد عبر الوسائط الحديثة (باستخدام التكنولوجيات ومنصات التدريس عن بعد)، يعمل من أجل تعزيز تدريس اللغة العربية ونشر ثقافتها. ويتمُّ إعدادهم للعمل في مختلف بلدان العالم حيث يوجد اهتمام بتدريس العربية حضوريا أو عبر شبكة الأنترنت.

وهو موجه إلى نخبة واعدة من مدرسي المستقبل والمشتغلين على "مهن التدريس والتعليم" بوجه عام في البلاد التونسية وخارجها ممن سيبادرون بتأسيس مشاريع تخرجهم في إعداد المواد المدرسية وإنشاء المواقع التعليمية الافتراضية عبر المنصات الإلكترونية للتعليم، وتنظيم الدورات المكثفة والقرى اللغوية وإدارة منصات التعليم عن بعد. وقد اكتسبوا الخبرات النظرية والتطبيقية الأساسية بما يجعلهم قادرين على خوض هذه التجارب المهنية. وقد اقترحنا بَعْدُ على العديد من الجامعات والمنظمات على غرار الألكسو والإيسيسكو ومؤسسات التعليم والجمعيات ومكاتب الدراسات والتكوين في الداخل والخارج مخطّطا قصد التعاون من أجل تيسير مهمة عدد من الطلاب في إنجاز مشاريع تخرجهم وتنفيذ مدّة التدريب (التربص) التي تغطي السداسية الرابعة والأخيرة من دراستهم بأن تُعهد إليهم مهمة المشاركة والمساهمة الرمزيّة عن بعد مرحليا في بعض النشاطات التي يؤمنونها أو بالترخيص لهم في معالجة "المواد البيداغوجية" في اللغة العربية رقميا لتغدو وسيلة تعليم حية وتفاعلية بما يدخل عليها الحركية اللازمة لمزيد نشرها في نسخ إلكترونية رقمية حركية تستفيد بما على الشَّابِكة من موارد ثمينة ووضع محتوياتها على منصة إلكترونية تفاعلية للتعليم عن بعد جنبا إلى جنب مع حوسبة الموارد التعليمية التي لم تعد مستخدمة وهو ما تمكَّنوا فعلا من إنجازه مع بعض الكتب ضمن نشاط موسوم بـ "تثمين ورقمنة المواد التعليمية والتراث البيداغوجي"، وكان من آثاره بث الحياة في بعض المناهج التي كادت تدخل طي النسيان رغم ما تشتمل عليه من نقاط القوة والإبداع. وجميع هؤلاء الدارسين وهم أيضا مشروع باحثين يمكنهم المساعدة مستقبلا في إنجاز بعض المهمات ضمن الإطار المرجعي لتدريس العربية وخصوصا الأعمال المتعلقة بسبر الآراء والاستبيانات والاستجوابات والأشغال الميدانية والتحضير البيليوغرافي ومسح الكتب والمناهج المدرسية المعتمدة ضمن منهج يهتدون به فضلا عن مشاريع إعداد الرصيدين المعجمي والتركيبي الأساسيين ووضع اختبارات الكفايات الشامل في اللغة العربية والمشاركة في دورات تدريب المكونين. وهذا الماجستير قد أُسِّس على إثر التباحث والتشاور مع عديد الجامعات في العالم وربطناه آنذاك بمسائل اختبارات الكفاية الشامل، ووضع الإطار المرجعي العربي وتكوين المكونين في تعليم العربية للناطقين بغيرها. ولعلّ شهادات المشاركة التي ستمنحها مختلف المؤسسات في الداخل والخارج في نهاية التدريب ستكون حافزا للمؤسسات الوطنية

والدولية من أجل إدماج هذا الشباب الواعد الذي راهن على لغة الضّاد في النسيج الاقتصادي والاجتماعي. أما بخصوص سائر المسارات بقسم العربية والترجمة فإنه في إطار إصلاح منظومة التعليم العالي التي نشرت مخرجاته سنة 2018 تم إقرار تربصات وأنشطة تطبيقية ضمن مختلف مراحل الإجازة الموحَّدة في اللغة والأدب والحضارة العربية (وهي تدوم ثلاث سنوات). وقد عمل قسم العربية والترجمة بالمعهد العالي للّغات بتونس من جامعة قرطاج على وضع مسارين اثنين إلى جانب مسار البحث الأكاديمي وهما التعليمية والترجمة بداية من السنة الأولى من الإجازة يفضيان إلى ماجستيرين مهنيين الأول في الترجمة والثاني في تعليمية العربية أما الماجستير الثالث فهو ماجستير بحث في اللغة واللسانيات والأدب والحضارة العربية ونأمل أن يشرع طلاب الإجازة الموحدة بداية من السنة الجامعية 2021-2022 في إنجاز تربصات تطبيقية في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية وربما بعض المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة بالداخل والخارج يدعمون خلالها المكتسبات النظرية بخبرات تطبيقية ميدانية تؤهلهم مستقبلا للاندماج في أنشطة النسيج الاقتصادي والاجتماعي. ولعل عددا من الحاصلين على الإجازة سيواصلون تكوينهم ضمن "الماجستير المهني في هندسة وتدريس اللغات الأجنبية مطبقا على العربية للناطقين بغيرها". وقد تعاونا في صياغة التصورات البيداغوجية مع السادة المتفقدين بالتعليم الابتدائي والثانوي باعتبارهم مرجعا مهما في هذا التخصص ولقينا منهم الكثير من المقترحات البناءة التي نرجو أن نصوغها في إجراء عملي يمكن طلابنا من تلقي تدريبات ميدانية في المؤسسات الراجعة بالنظر إلى مختلف الأقسام التي تهتم باللغة العربية وحضارتها وثقافتها بما تسمح به الإمكانيات.

5. جدول الجذاذات الواصفة لمضامين الوحدات موزّعة على سداسيات الماجستير

تتضمن الجداول الآتية جذاذات وحدات الدروس خلال سداسيات الماجستير الثلاث (السداسية الأولى والثانية والثالثة). ويتضمن كلّ جدول، بالإضافة إلى رمز الوحدة وعنوانها، المقاصد المنشودة من وضعها في برنامج الدروس والخطوط الكبرى الواصفة لمحتوى التدريس ونظام الاختبار والتقييم في كلّ وحدة من وحدات السداسيّ.

تفصيل وحدات الدروس خلال السداسيّ

الرمز	عنوان الوحدة	مقاصد الوحدة: • المقاصد المعرفية - العلمية • ووظائفها العملية – المهنية	محتوى الوحدة ومكوّناتها	نظام الاختبار والتقييم
EILEMA1.1	دعم المكتسبات في اللغة العربية	• دعم مكتسبات وكفايات الطّالب في اللّغة العربيّة نحويًا ومعجميًا ودلاليًا من خلال المعالجة التّعليميّة للنّصوص ومن جهة التأليف والتّحليل	• EILEMA1.1.1 المدخل النحوي - معالجة النصوص تعليميًا • EILEMA1.1.2 المدخل المعجمي - معالجة النصوص تعليميًا • EILEMA1.1.3 المدخل الدلالي- معالجة النصوص تعليميًا	• كتابيّ: (3 ساعات) • شفويّ
EILEMA1.2	دعم المكتسبات في الثقافات واللغات الأجنبيّة	• تمكين الطالب من تثبيت مهاراته اللغوية والثقافيّة والتّواصليّة في اللغات الأجنبيّة من أجل توظيفها في الممارسة التعليمية. الاتّصال والتّواصل الثقافي بالاعتماد على اللّغات الأجنبيّة (الفرنسيّة والانجليزية) غير لغة التّدريس	• EILEMA1.2.1 التعمّق في اللّغات الأجنبية وتنشيط التفاعل بين الثقافات: اللغة الانجليزيّة. • EILEMA1.2.2 التعمّق في اللّغات الأجنبية وتنشيط التفاعل بين الثقافات: اللغة الفرنسيّة.	• كتابيّ: (3 ساعات) • شفويّ
EILEMA1.3	المقاربات البيداغوجية ونظريات التعلم	- منهجيّات وطرائق تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها من الناحيتين النّظريّة والتّطبيقيّة تهيّؤا لإعداد المحتوى والمنهاج	• EILEMA1.3.1 نظريّات تعلّم اللّغات الأجنبيّة - الاكتساب والبيداغوجيا الفارقيّة للكهول • EILEMA1.3.2 الفروق بين تعلّميّة اللغة الأم واللّغة الأجنبية من الناحيتين اللّسانية والنفسية	• كتابيّ: (3 ساعات) • شفويّ
EILEMA1.4	مسالك بناء أنساق المادّة التّعليميّة	• مسألة العلاقة بين الذاكرة والتعلّم آليات تخزين المعارف ومسالك تنظيم المادّة المخزّنة من أجل تيسير استرجاعها واستثمارها في تعلّم اللّغات الأجنبيّة بما يساعد على تحليل نماذج من الكتب ووضع تصوّر شامل لتدرّج المستويات	• EILEMA1.4.1 المعالجة التّحليلية للمنهاج من خلال بعض الكتب (Manuels). • EILEMA1.4.2 بناء هياكل تعليميّة إجرائيّة متدرّجة المستويات (Maquettes).	اختبار كتابي (4 ساعات) اختبار كتابيّ (4 ساعات)
EILEMA1.5	خصائص الخطاب البيداغوجي	• خصائص الخطاب البيداغوجي داخل فصول تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها، دراسة في التفاعلات اللّفظيّة	• EILEMA1.5.1 مدخل إلى تحليل المحاورة داخل الفصول • EILEMA1.5.2 دراسة التفاعلات اللّفظية داخل فصول تعلّم اللّغات الأجنبيّة	كتابيّ: (3 ساعات).

EILEMA1.6	الوحدة الاختيارية	• إدراك وضع اللّغة العربيّة ومستوياتها ووظائفها • التمهيد للمعالجة الحاسوبيّة والآليّة للّغة	• EILEMA1.6.1 وضعيّة (Statut) اللّغة العربيّة في مختلف السّياقات الثقافيّة وتحليل حاجات دارسي العربية وأهدافهم. • EILEMA1.6.2 مدخل إلى الإعلاميّة متعدّدة الوسائط	كتابيّ: (3 ساعات)

تفصيل وحدات الدروس خلال السداسيّ الثاني

رمز الوحدة	عنوان الوحدة	مقاصد الوحدة: • المقاصد المعرفية - العلمية • ووظائفها العملية – المهنية	محتوى الوحدة ومكوّناتها	نظام الاختبار والتقييم
EILEMA2.1	دعم المكتسبات اللّسانيّة في أنظمة اللّغة صوتا ورسما	• منهجيّة تدريس الأصوات والحروف (المنطوق والمكتوب) في المستوى المبتدئ تماما أ1 حسب الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك كفايات للّغات	• EILEMA2.1.1 خصائص النّظام الصوتيّ نظام الكتابة والخطّ في اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها • EILEMA2.1.2 استخدام التسجيلات الصوتية والتكنولوجيا متعدّدة الوسائط في تعليم الأصوات والحروف • EILEMA2.1.3 صناعة كرّاسات الأصوات والخط الورقيّة والرقميّة للمستوى المبتدئ تماما مع محاكاة للدّروس	اختباران كتابيّان: في كفاية من الكفايتين (عن طريق القرعة): ثلاث ساعات للاختبارين معا.
EILEMA2.2	ممارسة تدريس الكفايات والمهارات الشفويّة	مدرّس اللّغة للنّاطقين بغيرها: تدريس مهارتي فهم المسموع والإنتاج الشّفوي في مختلف المستويات أ1، أ2، ب1، ب2، ج1، ج2	• EILEMA2.2.1 قضايا لغويّة: اللّسانيّات التّقابليّة وتصحيح الأخطاء الشفويّة في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	اختبار كتابي في أحد فهم المسموع أو الإنتاج الشّفويّ في إحدى المجموعتين (ساعتان)
			• EILEMA2.2.2 أنماط المناشط والتدريبات التي تخدم مهارتي فهم المسموع والإنتاج الشفويّ في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	اختبار كتابي في أحد فهم المسموع أو الإنتاج الشّفويّ في إحدى المجموعتين (ساعتان)

EILEMA2.3	ممارسة تدريس الكفايات والمهارات ذات الصّلة بأحد عنصري اللّغة، المعجم	الرّصيد المعجميّ الأساسيّ والمعالجة المعجميّة في تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها في مختلف المستويات أ1، أ2، ب1، ب2، ج1، ج2، مسائل في المعجميّة والقاموسيّة	• EILEMA2.3.1 تمكين الطالب من تدعيم المهارات المعجمية في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	اختبار كتابي في أحد التخصصين (ساعتان)
			• EILEMA2.3.2 أنماط المناشط والتدريبات التي تخدم تدريس عنصر المعجم في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	اختبار كتابي في أحد التخصصين أو المستويين (ساعتان)
EILEMA2.4	ممارسة تدريس الكفايات والمهارات ذات الصّلة بأحد عنصري اللّغة، النحو	التمارين اللّغويّة في تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها في مختلف المستويات أ1، أ2، ب1، ب2، ج1، ج2، مسائل في النحو الضمني والنحو الصريح	• EILEMA2.4.1 تمكين الطالب من تدعيم المهارات النحويّة في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة • EILEMA2.4.2 أنماط المناشط والتدريبات التي تخدم تدريس عنصر النحو في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	اختبار كتابيّ في أحد المستويين الكبيرين (عن طريق القرعة): مدّته ساعتان.
EILEMA2.5	ممارسة تدريس الكفايات والمهارات في الكتابي	- تدريس مهارتي فهم المكتوب والإنتاج الكتابي في مختلف المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	• EILEMA2.5.1 المقاربات التعلّيّة المتعلقة بمهارتي فهم المكتوب والإنتاج الكتابي في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة • EILEMA2.5.2 أنماط المناشط والتدريبات التي تخدم مهارتي فهم المكتوب والإنتاج الكتابي في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	اختبار كتابيّ في أحد المستويين (عن طريق القرعة): مدّته ساعتان.
EILEMA2.6	الوحدة الاختيارية	الاختبار اللّغوي والتقييم بمختلف أصنافه في تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها في مختلف المستويات أ1، أ2، ب1، ي2، ج1، ج2: اختبارات المستوى، الاختبارات التكوينيّة والإشهاديّة	• EILEMA2.6.1 الاختبارات الإشهاديّة في اللّغات الأجنبيّة سواء الفرنسيّة DALF, DELF أو الانجليزيّة TOEFL, TOEIC وغيرهما • EILEMA2.6.2 اختبارات التّكوين والتقييم والإشهاد وتطبيقاتها على اللّغة العربيّة	اختبار كتابيّ في إحدى المادّتين (عن طريق القرعة): مدّته ساعتان.

تفصيل وحدات الدروس خلال السداسيّ الثالث

رمز الوحدة	عنوان الوحدة	مقاصد الوحدة: • المقاصد المعرفية - العلمية • ووظائفها العملية – المهنية	محتوى الوحدة ومكوّناتها	نظام الاختبار والتقييم
EILEMA 3.1	المقاربات التّعليميّة في إنتاج المنهاج الورقي والرّقمي	• إعداد مناهج وموادّ تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها من التّصوّر إلى الإخراج: تقويمها وتجريبها تمكين الطالب من تدعيم المهارات المكتسبة في ممارسة عمليّة التعلّم خلال السداسيّين الأوّل والثاني، بالتركيز على التعامل مع المنهاج المدرسيّ وتصميم المناهج والأدوات والأجهزة البيداغوجيّة وفق طرائق التّعليم. • استكمال تملّـك التقنيات والآليّات الضروريّة لتصميم المناهج والموادّ التعليميّة في صلة بالتّكنولوجيّات الحديثة للتّعلّم	• EILEMA3.1.1 نماذج من المقاربات التّعليميّة في إنتاج المنهاج الورقي والرّقميّ • EILEMA3.1.2 إعداد مناهج وموادّ تدريس اللّغة في المستويات المبتدئة والوسطى والمتقدمة	اختبار كتابيّ مدّته ثلاث ساعات.
EILEMA3.2	ممارسة التدريس من خلال مقاربة نظريّة	نظريّات التّعلّم، المدخل التّواصليّ في تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها: التنظير والتّطبيق	• EILEMA3.2.1 الطريقة التّواصليّة مطبّقة على مختلف مستويات الدراسة • EILEMA3.2.2 الطريقة الإدماجيّة مطبّقة على مختلف مستويات الدراسة	اختبار كتابيّ مدّته ثلاث ساعات
EILEMA3.3	توظيف مختلف أنماط الخطاب تعليميّا	معالجة النّصوص الأدبيّة والحضاريّة في تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها	• EILEMA3.3.1 النّصّ الوصفي والسردي والحجاجي والحواري مقارباته في تعليميّة اللّغات الأجنبيّة • EILEMA3.3.2 التطبيقات التلعّميّة على النّصّ الوصفي والسردي والحجاجي والحواري ومقارباته في تعليميّة اللّغات الأجنبيّة	• اختبار كتابيّ مدته ثلاث ساعات • اختبار شفويّ

EILEMA3.4	ممارسة التعليم بالمعالجة الآليّة	معالجة الصّورة والمقاطع المسموعة والمصوّرة في تدريس اللّغة للنّاطقين بغيرها في صلة بالتّكنولوجيّات الحديثة للتّعلّم	• EILEMA3.4.1التوظيف التعليمي للصورة الثابتة والمتحركة ومعالجتها الحاسوبية في المستويات المبتدئة • EILEMA3.4.2التوظيف التعليمي لمختلف الموادّ الإعلامية والتسجيلات ومعالجتها الحاسوبية في المستويات المتقدّمة	• اختبار كتابيّ مدته ثلاث ساعات • اختبار شفويّ
EILEMA3.5	ممارسة التعليم الافتراضي وعن بعد	تصميم وإدارة المنصّات الإلكترونيّة للتعليم الافتراضيّ عن بعد والتّطبيقات الإلكترونيّة على الهواتف الذّكيّة في صلة بالتّكنولوجيّات الحديثة للتّعلّم	• EILEMA3.5.1 إدارة التعليم عن بعد عبر المنصّات الإلكترونيّة التطبيقات الإلكترونية على الهواتف الذّكيّة للتعليم الافتراضيّ • EILEMA3.5.2 تصميم المناشط الإلكترونيّة التفاعليّة واستخدام مخبر اللّغات	• اختبار كتابيّ مدته ثلاث ساعات • اختبار شفويّ.
EILEMA3.6	الوحدة الاختيارية	تعزيز المهارات ذات الصلة بمسائل بعث المؤسّسات وثقافة المقاولة والانتصاب للحساب الخاصّ والمرافقة في إنجاز المشاريع	• EILEMA3.6.1 تنظيم الدورات التكوينيّة في اللّغات والتصرّف فيها وتسييرها • EILEMA3.6.2 بعث مؤسّسة خاصّة في التّكوين في تعليم اللّغات الأجنبيّة. • درس في فنون الخطّ العربيّ ومختلف أنماط وأنواع الخطوط العربيّة الزخرفيّة Calligraphie	اختبار كتابيّ مدّته ثلاث ساعات.

وصف تفصيلي للتكوين - السداسي الرابع

يقوم السّداسيّ الرّابع على نوعين من النشاطات: إعداد تقرير تربّـص يعرض فيه المترشح مختلف النشاطات التي مارسها أثناء فترة التربص.

الوحدة التعليميّة	طبيعة الوحدة	عناصر الوحدة	ساعات التدريس في السداسي (14 أسبوعا)		توزيع الأرصدة		الضوارب		كيفيّة التقييم	
			درس نظريّ	أنواع أخرى	أرصدة عناصر الوحدة	رصيد الوحدة	عناصر الوحدة	الوحدة	مراقبة مستمرّة	نظام مزدوج
تقرير التربص ومذكّرة التربص	إجباري	إعداد تقرير تربّص يعرض فيه المترشّح مختلف النشاطات المهنية التي مارسها أثناء فترة التربّص.			15					
		إنجاز مذكرة تربّص: ما بين 20 و30 صفحة يتناول فيها المترشح مسألة تطبيقية من مسائل تدريس العربية للناطقين بغيرها.	-	-	15	30	-	-	مناقشة مكوّني الملف	

ومن الواجب إعداد مذكرة تربـّص يتناول فيها المرشّح مسألة من مسائل تدريس العربية للناطقين بغيرها، ويمكن أن يكون موضوع المذكرة الاجتهاد في بناء مسار تعليميّ جزئيّ يجمع بين أبواب الدروس وسلاسل التدريبات والتمارين. ويتزامن ذلك مع مرافقة الطالب في تربّصاته وتدريباته التّكوينيّة التي يجريها مع الشركاء المهنيّين وملاحظة أنشطته ومساندته في إعداد مشروع التخرّج وتوجيهه عند الاستعداد لبعث مؤسّسته الخاصّة أو البحث عن فرص شغل لدى الشركاء على المستوى الوطنيّ أو الإقليميّ (بلدان الخليج العربيّ) أو الدولي (أوروبّا، أمريكا، أستراليا وآسيا).ويختتم التّكوين بمناقشة تقرير التّربّص الختاميّ ومذكرة التربص كليهما أمام لجنة تتكوّن من أعضاء يمثّلون القطاعين العام والخاصّ.

6. وحدات الماجستير ذات التخصصات التكنولوجية

لقد راعى مخطط الماجستير جملة من الوحدات التعليمية والعناصر المكونة للوحدة التي تراعي التكوين المتين في الكفايات المعلوماتية والحاسوبيّة من بينها: مدخل إلى الإعلاميّة متعدّدة الوسائط. واستخدام التسجيلات الصوتية والتكنولوجيا متعدّدة الوسائط في صناعة كراسات الأصوات والخط الورقيّة والرقميّة للمستوى المبتدئ. والمقاربات التّعليميّة في إنتاج المنهاج الورقي والرّقميّ. وممارسة التعليم بالمعالجة الآليّة: أ- التوظيفُ التعليمي للصورة الثابتة والمتحركة ومعالجتُها الحاسوبية في المستويات المبتدئة، والتوظيف التعليمي لمختلف الموادّ الإعلامية والتسجيلات ومعالجتُها الحاسوبية في المستويات المتقدّمة، وممارسة التعليم الافتراضي عن بعد: أ- إدارة التعليم عن بعد عبر المنصّات والتطبيقات الإلكترونية على الهواتف الذّكيّة للتعليم الافتراضيّ. ب - تصميم المناشط الإلكترونيّة التفاعليّة واستخدام مخبر اللّغات النّشط والتفاعلي. فضلا عن بعثُ مؤسّسة خاصّة في التّكوين وتعليم اللّغات الأجنبيّة افتراضيا وعن بعد، وتنظيمُ الدورات التكوينيّة في اللّغات وقرى اللغات والتصرّفُ فيها وتسييرُها. أماالسّداسيّ الرّابع فيقوم على إعداد: (أ)- تقرير التدريب يَعرِض فيه المترشح مختلف النشاطات التي مارسها (المدارس الدولية البريطانية والأمريكية والكندية والفرنسية والتركية واللّيبيّة). (ب)- مذكرة بحث يتناول فيها المترشّح مسألة من مسائل تدريس العربية للناطقين بغيرها، ويمكن أن يكون موضوع المذكرة الاجتهاد في بناء مسار تعليميّ جزئيّ يجمع بين أبواب الدروس وسلاسل التدريبات والتمارين والكتب الموازية. ونعمل على مرافقةُ الطالب في تدريباته التّكوينيّة التي يجريها مع الشركاء المهنيّين وملاحظةُ أنشطته ومساندُته في إعداد مشروع التخرّج وتوجيهُه عند الاستعداد لبعث مؤسّسته الخاصّة أو البحث عن فرص شغل لدى الشركاء على المستوى الوطنيّ أو الإقليميّ (البلدان الأفريقية وبلدان الخليج العربيّ) أو الدولي (أوروبّا، وآسيا وأمريكا، وأستراليا). ويُختَتَم التّكوينُ بمناقشة كلٍّ من تقرير التّربّص الختاميّ ومذكرة البحث أمام لجنة تتكوّن من أعضاءَ يمثّلون القطاعين العام والخاصّ.

■ الماجستير في ظلّ الجائحة

هذا المسار الأكاديمي المجدِّد عبر الوسائط الحديثة وباستخدام التكنولوجيات ومِنصات التدريس عن بعد، انطلق في أيلول 2018 قبل بروز الجائحة ويواصل نشاطه دون أي تأثر بالأزمة لأنّه استبَقَها فقد كان استِشْرافِيًّا. وهو يعمل على تعزيز تدريس اللغة العربية ونشر ثقافتها في مختلف أرجاء المعمورة في إطار الانفتاح على المحيط.

■ توسيع مهامّ المتدربين

تم توسيع مهام المتدربين لتشمل تكوين قواعد بيانات حول وضعية تدريس اللّغة العربيّة في الجامعات الغربيّة والآسيويّة والإفريقية، وإجراء عمليات مسح وتبويب للبرامج المعروضة في مختلف المؤسسات ودراسة منزلة اللّغة العربية، ودعم جهود مؤسسة التّدريب في تثمين الموارد البيداغوجية المتوفرة ومراجعةِ بعضها وتطويرِه ورقمنتِه، ومؤازرة جهود المؤسسة في إعداد بعض المواد البيداغوجية في مستوى محدد من المستويات التي ضبطها الإطار المرجعي المشترك للغات، وإطلاقُ تجربة التعليم عن بعد عبر المِنصات الإلكترونية للتعليم الافتراضي وتأثيثُها بمواد تعليمية مناسبة لأحد المستويات الستة وكفاياته، وإعداد جذاذات واستمارات واستبيانات للتقييم تشمل الأجهزة البيداغوجية وطبيعة البرامج المعتمدة والتلاؤم بين المضامين وحاجات الدارسين، والاشتغال على تطبيقات إلكترونية متعددة الوسائط لإنتاج تدريبات لغوية تفاعلية تجعل درس العربية حيًّا ونشِطا في مختلف الكفايات الأربع (مع الإجرائية وعنصريْ المعجم والنّحو) ويستجيب لدوافع الدارسين ويحفِّزهم على الاكتساب والتحصيل، ووضع تصوّر لموقع إلكتروني يتم تصميمه خدمة للمؤسسة التعليمية المزمع إنشاؤها ويستلهم مختلف التجارب الرائدة في هذا المجال وخصوصا منها مؤسسات التعليم الافتراضي المفتوحة عن بعد. ونحن نستعد الآن لإطلاق النسخة الدولية لهذا الماجستير عبر التعليم الافتراضي عن بعد والحضوري كذلك في مختلف جامعات العالم وخصوصا منها الجامعة الشريكة التي تربطنا بها علاقات متينة منذ تأسيس القسم سنة 1964 والمنتشرة في أغلب قارات العالم الخمس وبمقدورها استيعاب الطلاب من مختلف التخصصات والمستويات اللغوية جنبا إلى جنب مع تطوير ورش تدريب المدربين التي نخص بها

المدرسين والمدرسات من مختلف الجامعات والمؤسسات التعليمية في أرجاء المعمورة. والأكيد أن هذه النقاط جميعها ستكون مدرجة في مذكرة التفاهم المنشودة بين مؤسستكم والمعهد العالي للغات بتونس من جامعة قرطاج ويمكن أن نعتمد التدرج في تنفيذ هذه النقاط حتى لا نجانب الواقعية والموضوعية. ويتسع التربص ليشمل مهن التدريس بالمعنى الواسع للكلمة ولا يقتصر على حضور الدروس أو تقديمها وهو ما ينسجم مع روح الماجستير المهني في هندسة وتدريس اللغات الأجنبية. فيمكن أن تتّسع مهامّ الطلاب المتربّصين إلى: تكوين قواعد بيانات حول وضعية تدريس اللّغة العربيّة في الجامعات الغربيّة والآسيويّة والإفريقية بما يغطي بعضا من أجزاء قارة من القارات الخمس، وإجراء عمليات مسح وتبويب للبرامج المعروضة في مختلف المؤسسات وطبيعة المواد البيداغوجية المستخدمة والمستويات التي يغطيها التكوين، ودعم جهود المؤسسة في تثمين الموارد البيداغوجية المتوفرة ومراجعة بعضها وتطويره، ومؤازرة جهود المؤسسة في إعداد بعض المواد البيداغوجية في مستوى محدد من المستويات التي ضبطها الإطار المرجعي المشترك للغات، وإطلاق تجربة التعليم عن بعد عبر المنصات الإلكترونية للتعليم الافتراضي وتأثيث المنصة بمواد بيداغوجية مناسبة لأحد المستويات الستة الواردة بالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وإعداد جذاذات واستمارات واستبيانات للتقييم تشمل الأجهزة البيداغوجية وطبيعة البرامج المعتمدة والتلاؤم بين المضامين وحاجات الدارسين، وإنشاء جذاذات واستمارات واستبيانات لتحديد حاجات الدارسين وأهدافهم وضبط الفئات المستهدفة بالتعلم، وصياغة تصور متكامل لتنظيم قرية لغوية أو دورات للدروس المكثفة تستقطب متعلمين من جنسيات مختلفة، والاشتغال على برمجيات وتطبيقات إلكترونية متعددة الوسائط لإنتاج تدريبات وتمارين لغوية تفاعلية تجعل من درس العربية حيا ونشطا يستجيب لدوافع الدارسين ويحفزهم على الاكتساب والتحصيل، ووضع تصور متكامل لتأسيس مشروع خاص في مجال التكوين وتدريب المكونين يراعي مختلف الجوانب التنظيمية والقانونية والإدارية والتعليمية والثقافية فضلا عن التسويق ودراسة الجدوى وإيجاد التمويلات اللازمة للانتصاب للحساب الخاص.

وضع تصور لموقع إلكتروني يتم تصميمه خدمة للمؤسسة التعليمية المزمع إنشاؤها ويستلهم مختلف التجارب الرائدة في هذا المجال وخصوصا منها مؤسسات التعليم الافتراضي عن بعد.

الخاتمة وآفاق الماجستير

من ميزات هذا المسار الأكاديمي المهني أنه يفتح آفاق التّعاون إذ يمكن أن يشمل مجالُ الشراكات الميادين التّالية من قبيل: مشروع ورشات تدريب المكوّنين وقد تمّ وضع برنامج متكامل لفائدة مدرّسي العربيّة للنّاطقين بغيرها نُفذ الكثير منه مع جامعة القدس المفتوحة وجامعات أوروبيّة في إيطاليا بالخصوص، وعقد النّدوات المشتركة حول اللّغة العربيّة ومسائل تعليمها، والتّأليف المشترك للكتب والمناهج البيداغوجيّة، وإعداد الاختبارات واختبارات المستوى، وتبادل المدرّسين من أقسام العربيّة بمختلف المؤسّسات، وإحداث ماجستير مهني مشترك متخصّص في تعلّميّة العربيّة للناطقين بغيرها. ولقد حثّتنا أزمة كوفيد19 على وضع خطة مستقبلية للعناية بشؤون تدريس العربية للناطقين بغيرها إعدادا لإطلاق النسخة الدولية لتعليمٍ مندمج (متكامل) يمكّن المشاركين من مختلف جامعات العالم من مزاولة الدراسة ضمن هذا التخصص مع مراعاة الفوارق والتركيبات اللغوية ومستوياتها،عقد الملتقيات حول إطار مرجعي مشترك لتدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها وتعلُّمها وتقييمها، (مداخلتنا في مؤتمر دمشق2005) والتّأليف المشترك للكتب والمناهج البيداغوجيّة وخصوصا الكتبَ الرقمية، وإعداد الاختبارات واختبارات المستوى واختبار الكفايات الشامل في العربية، وإحياء الموروث التعليمي وتثمينه عبر رقمنتِه، والاهتمام بمسألة الاعتماد والإشهاد في تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها بما ييسر حراك الطلاب، وإيجاد مؤسّسة أكاديميّة تعادل ما نقدّمه من تكوين بشهادة أجنبيّة (المعادلة بين الشّهادتين ترفع من قيمة ما نقدّم وسيعتبر ذلك اعترافا بها)، وجعل تكوين المكوّنين في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها المعتمد على التكنولوجيات الحديثة اختصاصا قائم الذات صلب المسارات الأكاديمية الجامعية المعترف بها، وطرح مسألة الإشهاد على سلطة الإشراف وتنظيمها في إطار اللجان الوطنية القطاعية التابعة للإدارة العامة للتجديد الجامعي بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وبعث نشاط مشترك للبحوث والدّراسات والنشر. وقد تعززت إمكانيات التعاون في الآونة الأخيرة بفضل إصلاح منظومة التعليم العالي منذ سنة 2017 والسماح للطلاب من البلدان الشقيقة والصديقة بالتسجيل بمقابل في مختلف المستويات والتخصصات.

المعاجم الرقمية (اللغوية والثقافية) ودورها في تعزيز آليات التواصل الحضاري الثقافي بين الأجيال (قراءة استكشافية)

إعـــداد

د. علي بوخلخال
مخبر التمكين الاجتماعي والتنمية المستدامة في البيئة الصحراوية بجامعة الأغواط
ali.boukhalkhal@lagh-univ.dz

د. محمد تهامي
مخبر التمكين الاجتماعي والتنمية المستدامة في البيئة الصحراوية بجامعة الأغواط
med.touhami@lagh-univ.dz

ملخص الدراسة

في ظل التطور التكنولوجي وانفتاح الحضارات على بعضها البعض وتزايد إستخدام الوسائط الاجتماعية وصفحات الويب، أصبح من الضروري التسابق والتنافس على تصميم مجتمع شبكي في مجال حوسبة اللغات والثقافات للمحافظة على الذاكرة اللغوية والثقافية والحضارية كهدف من أهداف التواصل الحضاري الثقافي، من هذا المنطلق نسعى من خلال هذه الورقة البحثية الاستكشافية إلى التعرف على دور المعاجم الرقمية أو الإلكترونية (اللغوية والثقافية) في تعزيز آليات التواصل الحضاري والثقافي بين الأجيال.

الكلمات المفتاحية: المعاجم الرقمية، المعاجم اللغوية، المعاجم الثقافية، التواصل الحضاري الثقافي، الأجيال.

Digital Dictionaries (Linguistic and Cultural) and their Role in Enhancing the Mechanisms of Cultural and Civilizational Communication between Generations (An exploratory reading)

Abstract:

In light of the technological development and the openness of civilizations to each other and the increasing use of social media and webpages, it has become necessary to race and compete to design a networked society in the field of computerizing languages and cultures to preserve linguistic, cultural and civilizational memory as a goal of cultural and civilizational communication. From this point of view, we seek through this exploratory research paper to identify the role of digital or electronic (linguistic and cultural) dictionaries in enhancing the mechanisms of civilizational and cultural communication between generations.

Key words: digital dictionaries, linguistic dictionaries, cultural dictionaries, cultural and civilizational communication, generations.

مقدمة

تعتبر عملية التواصل الحضاري بين الأجيال من أهم الدراسات العلمية في الوقت الراهن والتي أخذت العديد من الزوايا (التواصلية والمعرفية)، والرهان اليوم الذي يعتبر تحديا للأمة العربية يتمثل في آليات التواصل الحضاري الثقافي وكيفية تواصلها من جيل إلى جيل حتى لا تندثر مكونات مجتمعاتنا بخصائصها اللغوية والثقافية، فالتواصل الحضاري باعتباره "عنصرا مهما في إرساء ودعم منهج الحضارات المختلفة من خلال رؤية استراتيجية كونية تنشد الإنسان الحضاري المؤهل؛ وتؤمن بحوار الحضارات وتواصلها باعتباره خيارا إستراتيجيا يؤدي بالإنسانية إلى الاستقرار في سبيل تعزيز احترام التنوع الثقافي الخلاق، وتقوية التفاهم بين الشعوب؛ وبإرساء منهج تربية للأجيال وإقامة أسس جديدة قوية وراسخة للتعاون الإنساني في عالمنا المعاصر"[1].

إذا التواصل الحضاري عملية تواصلية أو تناقلية تحتاج إلى الاستثمار في الأساليب والتقنيات التكنولوجية الحديثة التي تمككنا من نقل التراث اللغوي والثقافي إلى الأجيال القادمة، وفي الحقيقة لا بد من الاعتراف بأن التوجه السائد في العالم هو التسابق نحو اقتحام المجال الرقمي أو النشر الإلكتروني في العديد من المجالات العلمية والمعرفية وخاصة اللغوية والثقافية على سبيل المثال باستعمال مختلف التقنيات التكنولوجية الحديثة ونرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

1. الجيل الحالي هو جيل رقمي بامتياز أي أنه (الجيل الذي ولد ونشأ في عصر الرقمية).
2. انتشار ثقافة النشر الرقمي أو الإلكتروني على حساب النشر الورقي، لهذا نجد أن نمط المقروئية في الوقت الحالي تغير من نمط القراءة الورقية إلى نمط القراءة الرقمية.

والمطلع على واقع اللغة العربية في شبكات الأنترنت يعرف جيدا أن المحتوى العربي ضعيف جدا مقارنة مع المحتوى باللغات الأخرى، فعملية إدراج اللغة العربية على الشبكة يحتاج إلى تخطيط وإعداد خطة عمل على المدى البعيد تمكننا من صناعة المحتوى الرقمي العربي بشكل يتناسب مع متطلبات الجيل الرقمي، وفي هذا السياق "يرى المهتمّون في أبحاث المحتوى على

1 وهيبة بوربعين، **التواصل الحضاري في عالم متغير**، مجلة عود الند (مجلة ثقافية فصلية)، العدد 99، 2014، على الرابط: https://bit.ly/3qrWqRs، يوم الزيارة: 2021/12/13، على الساعة: 18:46.

الشّبكة أنّ توافر المحتوى الرّقميّ العربيّ على الإنترنت لا يكفي وحده للتّعامل مع مجتمع المعلومات، بل لا بدّ من تناول تطبيقات المحتوى في توليد المعرفة؛ ولذا فإنّ المحتوى ليس سوى ذلك الرّابط الّذي يحكم الصّلة بين الابتكار الثّقافيّ وتجديده وبين استثمار الابتكار والتّجديد"[2].

لهذا نحاول من خلال ورقتنا البحثية الإجابة على سؤال مهم يتمحور حول: **ما دور المعاجم الرقمية (اللغوية والثقافية) في تعزيز آليات التواصل الحضاري الثقافي بين الأجيال؟**

الهدف من الدراسة

تهدف دراساتنا إلى:

- التعرف على بعض النماذج المعجمية الرقمية في الوطن العربي.
- التعرف على دور المعاجم الرقمية في عملية التواصل الحضاري بين الأجيال.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث الذي يندرج ضمن نطاق البحوث النظرية (Pure Research) الغرض الأساسي والمباشر منه الوصول إلى حقيقة علمية وفكرية تتعلق بمسألة التقصي عن دور المعاجم الرقمية (اللغوية والثقافية) في تعزيز آليات التواصل الحضاري الثقافي بين الأجيال.

مفاهيم الدراسة

1. المعاجم:

- **لغة:** "مشتق من عجم، ومنها العجم معناه خلاف العرب ويقال عجمي وخلافه عربي ورجل أعجم، كما ينسب إلى الأعجم الذي في لسانه عجمة ويقال لسان أعجمي وكتاب أعجمي".[3]

2 أحمد حياصات، **اللُّغة العربيّة والشّبكة العنكبوتيّة / قضايا وحلول**، محاضرة الرابعة، 2008، ص:95، على الرابط: https://bit.ly/33YpsRf، تاريخ الزيارة: 2021/12/13، على الساعة: 19:30.

3 (بتصرف) أبي الفضل إبن منظور الأفريقي البصري، **لسان العرب**، دار صادر بيروت، المجلد 12، ص: 365.

- **اصطلاحا:** "المعجم أو القاموس هو كتاب يضم أكبر عدد ممكن من مفردات اللغة مقرونة بشرحها وتفسير معانيها، وتكون المفردات مرتبة، والمعجم الكامل هو الذي يضم كل كلمة في اللغة مصحوبة بشرح معناها واشتقاقها وطريقة نطقها".[4]

ويمكن تعريفه في دراستنا بأنه كتاب يحمل عدد كبير من المفردات متضمنا شرحها وتفسير مختلف معانيا وتكون معروضة بصورة منهجية منظمة.

2. المعاجم الرقمية:

هي تحويل المعاجم اللغوية الأصلية إلى إلكترونية تفاعلية، وليست نسخا مصورة بصيغة PDF، مع ضرورة الاهتمام بالرفع الصحيح للمواد اللغوية تحت إشراف فريق لغوي علمي مختص، وتنظيم إمكانية البحث عن الكلمات ودلالتها، أو الكلمة ومرادفاتها، في مكان واحد، فلو بحثت عن كلمة في معجم وطلبت المتابعة ينقلني إلى معجم فيه زيادة مفيدة عما سبق.[5]

وهناك من يعرفها على أنها "قاعدة بيانات آلية تقنية للوحدات اللغوية وما تعلق بها من قبيل كيفيات النطق بها، وأصولها الصرفية ومحاملها الدلالية".[6]

بالنسبة لموضوع دراستنا نقصد بالمعاجم الرقمية بأنها تلك المعاجم الإلكترونية تسهل للباحث التعرف على معاني المفردات وتفسيرها وكذا سهولة التوصل إلى المفردة من خلال الولوج إلى قاعدة البيانات المتوفرة.

3. التعزيز:

هو عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة الاحتمالات تكراره في المستقبل وذلك بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، ولا تتوقف وظيفة التعزيز على زيادة

4 إميل يعقوب، **المعاجم اللغوية بدايتها وتطورها**، دار العلم للملايين، ط 2، بيروت، 1972، ص: 09.

5 جمال خليل الدهشان، **اللغة العربية والذكاء الاصطناعي كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية ؟**، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد 73، مصر، 2020، ص: 07.

6 محمد يزيد سالم، **بناء المعجم الرقم العربي في ضوء اللسانيات الحاسوبية**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، مجلد 10، عدد 01، الجزائر، 2021، ص: 1146.

احتمالات تكرار السلوك في المستقبل فهو ذو أثر إيجابي من الناحية الانفعالية أيضا فالتعزيز يؤدي إلى تجويد مفهوم الذات وتحسينها وهو أيضا يستثير الدافعية ويقدم تغذية راجعة بناءة.[7]

والمقصود به في دراستنا هو تنمية ومواصلة شغف البحث والتحري من خلال إيجاد وتوفير المعاجم الرقمية بما يتوافق وخصوصية الأجيال الحالية بحيث يسهل التطرق لها بأريحية.

4. التواصل الحضاري:

التواصل الحضاري هو وصل بين طرفين أو مجموعة من الأطراف بحيث يصل كل طرف إلى الطرف الذي يقابله أو يرغب في الاقتراب منه والتعاون معه وينبثق التواصل الراقي من الإرادة الجماعية والرغبة المتبادلة والإحساس المشترك كونه ضرورة من ضرورات التعايش والتفاهم بين الشعوب.[8]

والمقصود به في دراستنا ربط الصلة بين الأجيال السابقة والحالية مع الأجيال القادمة من خلال تشجيع عملية البحث والإطلاع على المعاجم اللغوية والثقافية بما يتوافق مع خصوصية الأجيال الحالية والقادمة من خلال توفير المعاجم الرقمية والحرص على نقلها للموروث الحضاري والثقافي للأمة.

5. الأجيال:

من الجيل وهو مرحلة التعاقب الطبيعية من أب إلى ابن، ويعرّف تقليديا على أنه متوسط الفترة الزمنية بين ولادة الآباء وولادة أبنائهم، ومدة الجيل من 23 - 30 سنة.[9]

نقصد بها الأجيال السابقة والتي عاصرت المعاجم الورقية وتعاملت معها والأجيال الحالية التي عاصرت أيضا المعاجم الورقية وكذا الرقمية ومدى حرصنا على نقل الموروث اللغوي والثقافي للأجيال المستقبلية بما يعزز هويتنا وثقافتنا.

---

7 عناية حسن القبلي، **التعزيز في الفكر التربوي الحديث**، تدقيق: علي إبراهيم دغيم، شركة أمان للنشر والتوزيع، شبكة الألوكة، قسم الكتب، مصر، 2014، ص: 11-12.

8 **التعايش والتواصل الحضاري**، سلسلة المواد التثقيفية للبرامج، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، 1442 هـ، ص: 12.

9 الاتحاد الدولي للاتصالات، **قياس حقائق وأرقام التنمية الرقمية 2019**، الرابط: https://bit.ly/3prHG5Z، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 20:00.

■ إحصائيات البيئة الرقمية في الوطن العربي

إن الاطلاع على بعض إحصائيات البيئة الرقمية في الوطن العربي بهدف التعرف على الإمكانيات التكنولوجية الكبيرة التي تمتلكها الكثير من الدول العربية ويمكن الاستثمار فيها في مجال التواصل والانتقال الحضاري بين الأجيال، ومن بين الإحصائيات نذكر:

- تضاعفت نسبة الأفراد الذين يستخدمون الإنترنت في المنطقة العربية حيث تصل إلى نسبة 51.6 في المئة في عام 2019. سجلت دول مجلس التعاون الخليجي أعلى معدلات النفاذ بلغت نحو 99.7 في المئة في البحرين تليها قطر (99.65 في المئة)، الكويت (99.54 في المئة)، الإمارات (99.15 في المئة) والسعودية (95.72 في المئة).[10]
- بحسب الاتحاد الدولي للاتصالات، شهدت المنطقة العربية نمواً مستمراً ولكن بطيئاً في معظم مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبنية التحتية والوصول والاستخدام، حيث ارتفعت نسبة الأفراد الذين يستخدمون الإنترنت من 47.2 % في العام 2017 إلى 54.6 % في نهاية العام 2019، مع ارتفاع عدد الأسر التي لديها إمكانية الوصول إلى الإنترنت في المنزل من 51.8 % في العام 2017 إلى 58.9 % في نهاية العام 2019.[11]
- تبلغ نسبة تغطية الشبكة المتنقلة 95 في المائة، في حين تبلغ نسبة استخدام الأفراد للإنترنت 54,6 في المائة، وتقارب نسبة استخدام الإنترنت في المنزل 60 في المائة فقط. وهذا يبين وجود تفاوت كبير في استخدام الإنترنت، حيث إن الأفراد مشمولون بتغطية الإنترنت ولكنهم لا يستخدمونها بسبب عدم تيسر الأسعار أو الافتقار إلى المهارات أو عدم إتاحة النفاذ المفيد/الجيد. وبلغت نسبة النفاذ إلى الإنترنت عبر النطاق العريض المتنقل 60 في المائة، وتظل نسبة استخدام النطاق العريض الثابت منخفضة جداً. وسُجل أعلى استخدام للإنترنت في صفوف الأفراد من الفئة العمرية 24-15 سنة بنسبة 67,2 في المائة.[12]

10 الاتحاد الدولي للاتصالات، **قياس حقائق وأرقام التنمية الرقمية 2019**، الرابط: https://bit.ly/3prHG5Z، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 20:00.

11 اتحاد المصارف العربية، التحول الرقمي في المنطقة العربية، الرابط: https://bit.ly/3Hfa3Kr، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 20:10.

12 الاجتماع الإقليمي التحضيري للدول العربية (RPM-ARB) للمؤتمر العالمي لتنمية الاتصالات لعام 2021، **الاتجاهات الرقمية في منطقة الدول العربية في عام 2021**، 22 مارس 2021، ص:40.

- إجمالي استثمارات الاتصالات في منطقة الدول العربية بلغ 10,92 مليار دولار أمريكي في عام 2019. وتم تنفيذ معظم الاستثمارات في ثلاث دول: المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة ومصر، حيث استحوذت على ما يقرب من ثلثي إجمالي الاستثمارات في عام 2019. وبالنسبة لمعظم البلدان، تراوحت مستويات الاستثمار كنسبة مئوية من الإيرادات بين 10 في المائة و20 في المائة.[13]
- أشار موقع Internet Word Stats وهو موقع عالمي يعرض أحدث مستخدمي الإنترنت في العالم وإحصاءات السكان وبيانات وأبحاث السوق عبر الإنترنت إلى تبوء قطر المرتبة الأولى من حيث نسبة عدد مستخدمي الإنترنت الذي بلغ 104.3 %، تليها الإمارات بنسبة 100.9 %، فالكويت 98.3 %، فالبحرين 97.7 %، فالسعودية 90.1 %، فالأردن 84.7 %، فليبيا 84.2 %، فلبنان 81.9 %، فسلطنة عُمان 76.8 %، فالمغرب 68.5 %، فتونس 68.4 %، ففلسطين 64.8 %، فالعراق 59.6 %، فالجزائر 57 %، فمصر 52.5 %، فسوريا 46.5 %، فالسودان 29.2 %، فاليمن 25.9 %، فموريتانيا 20.3 %، فالصومال 12.8 %.[14]
- أكد الدكتور فائق عويس، مدير الخدمات اللغوية والتعريب في غوغل، أن المحتوى العربي الموجود على الإنترنت لا يتجاوز 2% عالمياً، مع أن عدد المستخدمين العرب يصل إلى حوالي 7 %، لافتا إلى إن اللغة العربية ستكون اللغة الرابعة الأكثر استخداما على المستوى العالمي عبر الأنترنت في 2015 وإن أكثر من 350 مليون شخص ينطقون بها إلى الآن، مشيرا إلى أن نسبة المحتوى العربي على موقع موسوعة ويكبيديا يشكل فقط ما نسبته 0.82 % أي أقل من 1 % من إجمالي المحتوى المتاح فيها. وهو مؤشر مزعج إلى حد كبير.[15]

13 رابطة النظام العالمي للاتصالات المتنقلة (GSMA)، **اقتصاد الاتصالات المتنقلة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (2020)**، الرابط: https://bit.ly/3yVWyg5، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 21:10.

14 **Internet Word Stats**, Lien: https://www.internetworldstats.com/, Date de visite: 15 /12/2021, 20: 20 Sur l'horloge.

15 موقع البيان، **غوغل: العربية رابع أكبر لغة على الإنترنت**، الرابط: https://bit.ly/3FuwxH6، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 20:40.

أصل الفكـرة

- **مشروع الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح***: (علم من أعلام الفكر اللساني في الجزائر والعالم العربي) "**مشروع الذخيرة اللغوية**"، والذي عرضه في سنة 1986 بعمان، وأقنع الباحثين بضرورة الرجوع إلى الاستعمال الحقيقة للغة العربية، واستثمار الأجهزة الحاسوبية وإشراك أكبر عدد من المؤسسات العلمية لإنجاح هذا المشروع، الذي يتميز بأبعاد تتجاوز المؤسسة الواحدة والبلد الواحد"[16].

- **المقصود بالذخيرة العربية:** مشروع الذخيرة العربية "باعتبارها مشروعا لغويا عي الوعاء المعرفي الذي يستمد منه المعلومات المتخذة آليا، وهذا الاستغلال الحواسيب الإلكترونية، وهو بنك من النصوص العربية القديمة والحديثة مما أنتجه الفكر العربي، فهو ديوان العرب في عصرنا، حيث سيكون آليا على شبكة الأنترنت، وهو بنك نصوص لا بنك مفردات، أي ليس مجرد قاموس بل مجموعة من النصوص المدمجة حاسوبيا ليتمكن الحاسوب من المسحل لكل النصوص دفعة واحدة أو جزء منها، كما تتصف المعلومات بالشمولية وسهولة الحصول عليها بسرعة من طرف الباحث، ويؤكد الحاج صالح على ميزة أخرى لهذا المشروع وهي الاستعمال الحقيقي للغة العربية عبر العصور وعبر البلدان العربية والعالمية المختلفة"[17].

ومن حسن حظ المشروع أن تبناه المجمع الجزائري للغة العربية فنظم المجمع بالمشاركة الجزئية لجامعة الجزائر ندوة تأسيسية انعقدت في الجزائر بين 26 و27 ديسمبر 2001 بالرعاية السامية لفخامة رئيس الجمهورية، وجمعت تسع دول عربية ووعد الباقي من المدعوين بالمشاركة في الندوة المقبلة، وخرجت هذه الندوة بتوصيات وقرارات هامة وأنشأت لجنة دولية دائمة للمتابعة والتخطيط والتنسيق"[18].

---

* **عبد الرحمن حاج صالح**: عالم وباحث جزائري، لقب بـ "أبو اللسانيات" و"الرائد في لغة الضاد"، قضى حياته أستاذا وباحثا وعاشقا للغة العربية، واشتهر بمشروعه اللساني "الذخيرة اللغوية العربية". ولد سنة 1927 في ولاية وهران بالجزائر وتوفي عام 2017.

16 عبد الرحيم مزاري، **أثر مشروع الذخيرة اللغوية لعبد الرحمان الحاج صالح في التعليم الإلكتروني للغة العربية**، كتاب جماعي: أعمال الندوة الوطنية حول اللغة العربية والتقانات الجديدة ج2، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2018، ص:55.

17 نفس المرجع، ص:55.

18 عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات اللغوية**، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2012، ص:396.

- **خصائص المشروع:** من خصائص مشروع الذخيرة العربية:

أ. من الجوانب التي تميز مشروع الذخيرة العربية الجانب اللغوي لإنه يمثل الاستخدام الفعلي للغة العربية قديمها وحديثها.

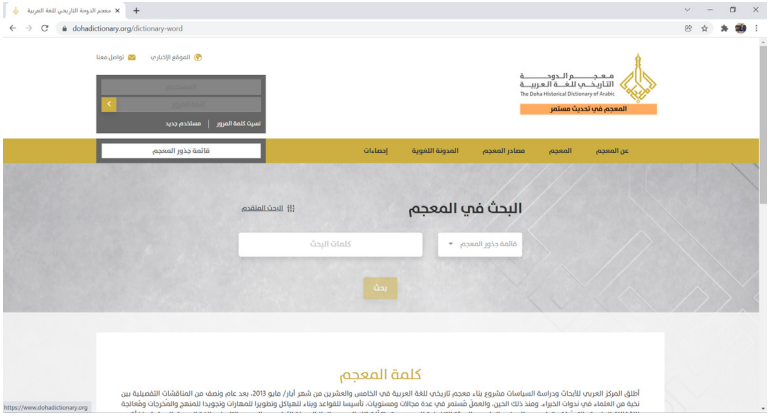
ب. كذلك يتميز مشروع الذخيرة العربية بالجانب الثقافي من خلال الاطلاع على جميع المجالات العلمية والتاريخية والاجتماعية.

- **المعجم العربي على شبكة الأنترنت (نموذج)**

هناك محاولات ولكن قليلة جدا مقارنة مع محتويات اللغة الإنجليزية على الشبكات الإلكترونية، لهذا نحتاج إلى مشاريع كثيرة نتمنى أن تكون بالملايين مستقبلا، ومن بين النماذج العربية الحديثة:

- **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية:**

ويجدر التّذكير بأنّ المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات أطلق مشروع معجم الدّوحة التّاريخيّ للّغة العربيّة يوم 25 مايو/ أيار 2013 م، وإثر ذلك تمّ الإعلان يوم 10 ديسمبر/ كانون الأوّل 2018م رسميًا عن إنجاز المرحلة الأولى منه وإتاحتها لجمهور القرّاء في بوّابة إلكترونيّة متعدّدة الخدمات وقد اختصّت هذه المرحلة بمعالجة ألفاظ اللّغة العربيّة انطلاقا من أقدم وثيقة متاحة إلى غاية السّنة 200 هجريًا.[19] ويمكن الوصول إلى المعجم من خلال الرابط التالي: https://www.dohadictionary.org/dictionary-word، والصورة توضح شكل المعجم الإلكتروني:



19 المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، الرابط: https://bit.ly/3mBd6VI، تاريخ الزيارة: 2021/12/16، على الساعة: 10:30.

شارك في بناء المعجم الذي يستند إلى أكبر مدونة للغة العربية، ولا يستند إلى أي قاموس قائم، قرابة ثلاثمئة أستاذ من أساتذة الجامعات والخبراء والعلماء في عدد من الدول العربية؛ **من الأردن والإمارات وتونس والجزائر والسعودية وسورية والعراق وفلسطين وقطر والكويت ولبنان وليبيا ومصر والمغرب وموريتانيا واليمن.** واستفاد أعضاء الفرق المعجمية من دورات تدريبية وورش عمل عُقدت في الأردن وتونس والجزائر والسعودية وقطر ومصر والمغرب وموريتانيا واليمن، وفي تركيا أيضًا. وتمكّن خبراء المعجم، بفضل ذلك، من توحيد منهجية العمل وفقًا لضوابط الدليل المعياري للمعالجة والتحرير الذي وضعته الهيئة التنفيذية للمعجم، واستيعاب تقنيات استعمال المنصة الحاسوبية للمعالجة المعجمية[20].

يقول **عزمي بشارة** "لقد أنجزنا معجمًا تاريخيًّا للغة العربية يستعرض تاريخ معاني جميع الألفاظ حتى عام 200هـ. وخبراء المعجم منشغلون الآن بإنهاء المرحلة الثانية حتى عام 500هـ، وهي مرحلةٌ مهمة جدًا لأن جزءًا كبيرًا من المصطلحات نحت في تلك المرحلة في سياق النهضة الحضارية وتطور الآداب والعلوم، ونتيجة لحركة الترجمة الواسعة التي تجلت فيها قدرة اللغة العربية على تبيئة المصطلحات تعريبًا وترجمةً. وفي المجمل، أظهرت اللغة العربية حيوية فائقة في التطور والتكيّف. وسيقدم تأريخ الألفاظ والمصطلحات، ومنها ما اندثر ولم يعد مستخدمًا منذ تلك المرحلة، خدمةً كبيرة في اكتشاف قدرة اللغة العربية على التعامل مع العلوم الحديثة حاضرًا ومستقبلًا، واستعدادها لاستقبال مصطلحات وألفاظ جديدة، وقابليتها لترجمة أخرى، وإحيائها، وخدمات أخرى لا تُقدر بثمن في فهم تاريخ حضارتنا"[21].

ويمكن تصنيف "معجم الدوحة بأنه صنف من المعاجم يتضمن ذاكرة كل لفظ من ألفاظ اللغة العربية تسجل تاريخ ظهور اللفظ بتحولاته الأولى، وتاريخ تحولاته الدولية والصرفية ومكان

20 المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، الرابط: https://bit.ly/33SIJmZ، تاريخ الزيارة: 2021/12/16، على الساعة: 10:30.

21 عزمي بشارة، **عامان على معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: التحديات المقبلة**، سلسلة مقالات، المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، ديسمبر 2020، ص:4.

ظهوره ومستعمليه إن أمكن مع توثيق تلك الذاكرة من نصوص تشهد على صحة المعلومات الواردة فيها"[22].

- **دواعي صناعة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية:**

دواعي تأليف أو صناعة المعجم التاريخي للغة العربية حسب إحسان النص إلى الدواعي التالية[23]:

أ. **الدواعي القومية:** اللغة هي عماد القومية عند الشعوب التي تتكلمها، واللغة العربية -نتيجة لذلك- جزء لا يتجزأ من القومية العربية، ولا شك أن للمعجم التاريخي دورا أساسيا في التعبير عن تلك القومية، كما أنه يعزز انتماء العرب إلى أمتهم، لأنه سيؤكد أصالة الفكر العربي الذي عبرت عنه اللغة وانتقل منها إلى اللغات الأخرى.

ب. **الدواعي العلمية:** يجب أن تعامل اللغة العربية معاملة اللغات الحية الأخرى -كالفرنسية والإنجليزية اللتين وضع لكل منهما معجمها التاريخي- وذلك بأن توصف وصفا لسانيا دقيقا بالتأريخ لمفرداتها ولمعانيها مثلما وصف غيرها من اللغات الحية.

ج. **الدواعي التربوية التعليمية:** سيمكن المعجم التاريخي للغة العربية من مراجعة المعاجم المدرسية الموجودة اليوم بتدقيق المعاني وإيجاد الشواهد المؤيدة للاستعمال، بالإضافة إلى تدقيق القواعد التي تدرس في مراحل التعليم العام، كما أنه يساعد الطلبة في الجامعات من إنجاز الرسائل والأطروحات العلمية.

- **هوية معجم الدوحة التاريخي للغة العربية:** نلخص أهم المعالم التي يتميز بها المعجم في النقط الآتية[24]:

22 محمد جمعة الدربي، **معجم الدوحة التاريخي بين البداية والأمل**، مجلة الربيئة، مجلة رقمية تصدر عن جمعية علماء المسلمين الجزائريين، العدد 14، 2019، الرابط: https://bit.ly/3mytZjR، تاريخ الزيارة: 2021/12/16، على الساعة: 11:00.

23 **حفيظة يحياوي، المعجم التاريخي للغة العربية بين الأمل والعمل**، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، المجلد 5، العدد 3، 2014، ص ص: 182-184.

24 مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، **هوية معجم الدوحة التاريخي للغة العربية وخصائصه**، الرابط: https://bit.ly/3JiBt41، تاريخ الزيارة: 2021/12/17، على الساعة: 10:40.

الجدول رقم 01: يوضح أبرز معالم هوية معجم الدوحة التاريخي للغة العربية

معالم هوية معجم الدوحة	الشرح
معجم لغوي تاريخي للعربية	يجمع الفاظ اللغة العربية المستعملة في نصوصها المطبوعة من أقدم استعمال لها، وأيًّا كان مكان استعمالها الجغرافيّ؛ فيتضمّن "ذاكرة" كلّ لفظٍ من ألفاظها، ويُسجِّلُ تاريخَ استعماله بدلالته الأولى، وتاريخَ تحوّلاته البنيويّة والدّلاليّة، وتحوّلات استعمالاته، ويوثّق تلك "الذّاكرة" بالنّصوص الّتي تشهد على صحّة المعلومات الواردة فيها.
معجم مفتوح	معجم الدوحة التاريخي للغة العربية مفتوح على استدراك الألفاظ والدلالات الفائتة، لهذا يمكن إضافة أي نصوص أو نقوش لم يصل إليها صانعو المعجم.
معجم مرحلي	صناعة المعجم لا يمكن إنجازه دفعة واحدة وإنما يمر بمجموعة من المراحل، وما صدر منه إلا المرحلة الأولى التي تعرض لنا تاريخ معاني جميع الألفاظ حتى عام 200هـ، وخبراء المعجم منشغلون الآن بإنهاء المرحلة الثانية حتى عام 500هـ، وعليه منهجية صناعة المعجم هي عملية مرحلية تراكمية.
معجم نسقي	يخضع المعجم في صناعته على التطورات العلمية الراهنة في علم المعجم ونظرياته، كما أن المعجم يقدم معلومات عن الألفاظ بطريقة موحدة ومنظمة بالأسلوب التالي: **اللّفظ تحت جذره، يليه وَسْمُه، فتاريخ استعماله، مُردفًا برأس التّعريف، فالتّعريف، ثمّ الشّاهد النّصّيّ، واسم مستعمله، ثم مصدر توثيق الشاهد.**
معجم تفاعلي	من مميزات المعجم الإلكتروني أنه **موثَّق وموثوق** يتيح ويسمح بتفاعل جمهور المتخصصين واستقبال التغذيات المرتجعة، كما أنه يقدم خدمات معجمية كثيرة مثل: **البحث في الببليوغرافيا، وفي السياقات، وفي المدوّنة النّصّيّة، وبتقديم مصادر المعجم النّصّيّة، والنّقشيّة والتّأثيليّة.** وعليه فإن جميعُ المعلومات المقدّمة في المعجم موثّقة علميًّا.
معجمٌ لغوي	يهتم المعجم بألفاظ اللغة العربية ومعانيها، بمعنى أنه يسلط الضوء على اللفظ والمعنى بطريقة منظمة **كالوسم، والتأريخ، والنص الشاهد، ومنتجه، ومصدره.**
معجم آلي	بناء المعجم يراعي خصائص الجيل الرقمي وتم صناعته بالاستفادة من أحدث الوسائل والتقنيّات الحاسوبيّة المستعملة في صناعة المعاجم، بحيث يعتمد المعجم على تقنيّات بناء المدوّنات اللّغويّة، ومنصّة العمل الحاسوبيّة، والجذاذة الإلكترونيّة، والبرامج والتّطبيقات الحاسوبيّة.

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية

- **دور المعاجم الرقمية (اللغوية / الثقافية) في التواصل الحضاري بين الأجيال:**

يمكن دورها في النقاط التالية:

- المعجم هو مرآة تعكس مدى تطور المجتمع وأهله.
- تلعب دورا هاما في الحفاظ على الثروةِ اللفظية، وصيانة التراث الحضاري.
- صيانة اللغة من خلال جمع مفرداتها وشرح معانيها وصيغ إشتقاقها وأصولها ووظائفها النحوية والصرفية.
- الحفاظ على الهوية القومية للغة والتواصل مع ألفاظها، قديمها وحديثها وعدم وضع حواجز بين مستعملي اللغة ولغتهم.
- إكسابها عنصر الحياة حتى لا تهمل وتهجر وهذا ما يؤدي إلى جعل اللغة مواكبة للعلوم والفنون ومتداولة بين جميع الشعب.[25]
- للمعجم دور تربوي كذلك يتمثل في تعليم اللغة وإكتسابها.
- يقدم المعجم مجموعة من المعارف الموسوعية والثقافية للتعرف على حضارات العالم والبلدان.
- المعجم أداة من أدوات الثقافة والمرآة التي نرى فيها مستوى الارتقاء الثقافي في مجتمع ما.[26]

25 زين كامل الخويسكي، **المعاجم العربية قديما وحديثا**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2007، ص34.

26 حسين مهتدي، **دور المعاجم العربية في الحفاظ على سلامة اللغة العربية**، الرابط: https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=1702، تاريخ الزيارة: 2021/12/17، على الساعة: 12:30.

الخاتمــة

إن صناعة المحتوى العربي وتطويره أو صناعة المعاجم الرقمية (اللغوية والثقافية) على مستوى منصات الشابكة الإلكترونية ضرورة علمية من أجل منافسة محتويات اللغات الأخرى على الأنترنت، ومسؤولية إنسانية للحفاظ على الانتماء والهوية والتراث وهي بمثابة مكتسبات ثقافية تتميز بها ثقافتنا العربية الإسلامية، لهذا نحن بحاجة إلى تحول رقمي ضخم من خلال استراتيجيات وسياسات لغوية ومشروع قومي حضاري يعكس تاريخ اللغة العربية ومقومات الثقافة العربية الإسلامية، ويلتزم به الخبراء والمتخصصين والهيئات الحكومية والمجامع اللغوية والفاعلون المؤثرون في المجتمع.

ومن أجل المحافظة على تاريخنا وتراثنا العربي لا بد من الاستثمار في التقنيات الحديثة واستغلال البيئة الرقمية والإبداع التقني في الترويج للغة العربية والثقافة العربية في الفضاء الإلكتروني وإلا فقدنا لغتنا وثقافتنا وتراثنا ووجودنا في العصر الرقمي.

قائمة المصادر والمراجع

- **الكتب:**

1. أبي الفضل إبن منظور الأفريقي البصري، **لسان العرب**، دار صادر بيروت، المجلد 12.
2. إميل يعقوب، **المعاجم اللغوية بدايتها وتطورها**، دار العلم للملايين، ط 2، بيروت، 1972.
3. زين كامل الخويسكي، **المعاجم العربية قديما وحديثا**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2007.
4. عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات اللغوية**، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2012.
5. عبد الرحيم مزاري، **أثر مشروع الذخيرة اللغوية لعبد الرحمان الحاج صالح في التعليم الإلكتروني للغة العربية**، كتاب جماعي: أعمال الندوة الوطنية حول اللغة العربية والتقانات الجديدة ج2، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2018.
6. عناية حسن القبلي، التعزيز **في الفكر التربوي الحديث**، تدقيق: علي إبراهيم دغيم، شركة أمان للنشر والتوزيع، شبكة الألوكة، قسم الكتب، مصر، 2014.

- **المقالات العلمية:**

1. عزمي بشارة، **عامان على معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: التحديات المقبلة**، سلسلة مقالات، المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، ديسمبر 2020.
2. محمد جمعة الدربي، **معجم الدوحة التاريخي بين البداية والأمل**، مجلة الربيئة، مجلة رقمية تصدر عن جمعية علماء المسلمين الجزائريين، العدد 14، 2019، الرابط: https://bit.ly/3mytZjR، تاريخ الزيارة: 2021/12/16، على الساعة: 11:00.
3. حفيظة يحياوي، **المعجم التاريخي للغة العربية بين الأمل والعمل**، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، المجلد 5، العدد 3، 2014.

4. جمال خليل الدهشان، اللغة العربية والذكاء الاصطناعي كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية ؟، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد 73، مصر، 2020.

5. محمد يزيد سالم، بناء المعجم الرقم العربي في ضوء اللسانيات الحاسوبية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، مجلد 10، عدد 01، الجزائر، 2021.

6. التعايش والتواصل الحضاري، سلسلة المواد التثقيفية للبرامج، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، 1442 هـ.

■ **تقارير:**

الاجتماع الإقليمي التحضيري للدول العربية (RPM-ARB) للمؤتمر العالمي لتنمية الاتصالات لعام 2021، **الاتجاهات الرقمية في منطقة الدول العربية في عام 2021**، 22 مارس 2021.

■ **مواقع الأنترنت:**

1. وهيبة بوربعين، **التواصل الحضاري في عالم متغير**، مجلة عود الند (مجلة ثقافية فصلية)، العدد 99، 2014، على الرابط: https://bit.ly/3qrWqRs، يوم الزيارة: 2021/12/13، على الساعة: 18:46.

2. أحمد حياصات، **اللُّغة العربيّة والشّبكة العنكبوتيّة / قضايا وحلول**، محاضرة الرابعة، 2008، ص:95، على الرابط: https://bit.ly/33YpsRf، تاريخ الزيارة: 2021/12/13، على الساعة: 19:30.

3. الاتحاد الدولي للاتصالات، **قياس حقائق وأرقام التنمية الرقمية 2019**، الرابط: https://bit.ly/3prHG5Z، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 20:00.

4. اتحاد المصارف العربية، **التحول الرقمي في المنطقة العربية**، الرابط: https://bit.ly/3Hfa3Kr، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 20:10.

5. رابطة النظام العالمي للاتصالات المتنقلة (GSMA)، **اقتصاد الاتصالات المتنقلة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (2020)**، الرابط: https://bit.ly/3yVWyg5، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 21:10.

6. موقع البيان، **غوغل: العربية رابع أكبر لغة على الإنترنت**، الرابط: https://bit.ly/3FuwxH6، تاريخ الزيارة: 2021/12/15، على الساعة: 20:40.

7. المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، الرابط: https://bit.ly/3mBd6VI، تاريخ الزيارة: 2021/12/16، على الساعة: 10:30.

8. المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، الرابط: https://bit.ly/33SIJmZ، تاريخ الزيارة: 2021/12/16، على الساعة: 10:30.

9. مقدمة معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، **هوية معجم الدوحة التاريخي للغة العربية وخصائصه**، الرابط: https://bit.ly/3JiBt41، تاريخ الزيارة: 2021/12/17، على الساعة: 10:40.

10. موقع ويكيبيديا، الرابط: https://cutt.us/eu3dR، يوم الزيارة: 2021/12/13، على الساعة: 18:20.

11. حسين مهتدي، **دور المعاجم العربية في الحفاظ على سلامة اللغة العربية**، الرابط: https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=1702، تاريخ الزيارة: 2021/12/17، على الساعة: 12:30.

12. Internet Word Stats, Lien: https://www.internetworldstats.com/, Date de visite: 15/12/2021, Sur l'horloge: 20: 20.

استراتيجيات جديدة في تعليم اللغة العربية داخل عالم رقمي

إعــداد

أ. ماهر الجويني

الملخــص

شهدت منظومات التربية والتعليم في كثير من دول العالم خلال السّنوات الأخيرة تحوّلات في كامل جوانبها، حيث الاعتماد على مجموعة الاستراتيجيّات والأساليب التعليميّة التي تتناسب مع التعليم المرتكز على استخدام الشبكات الإلكترونيّة الاجتماعيّة التي تحقّق درجة عالية من التّفاعل بين أطراف العمليّة التعليميّة. لقد أصبح المعلّم في هذا النّظام مُوجّهًا ومرشدًا ومُقَيّمًا، وأصبح المتعلّمُ مُشاركًا ومُساهمًا مُتفاعلاً مع زملائه لتحقيق التعلّم، بل أصبح جُزءًا من هذه المنظومة التكنولوجيّة. وبهذا لم تعد المناهج الدراسيّة محصورة بين دفتي الكتاب، بل أصبحت نتاجًا لتعاون ومشاركة الطلاّب والمعلّم والإدارة، وكذلك لم تعد مصادر التعلّم محصورةً في مكتبة المدرسة، بل أصبح العالم كلّه مكتبة إلكترونيّة مفتوحة عبر (الويب) للمتعلّمين والمعلّمين.

إنّ التعليم بوساطة شبكات التواصل الاجتماعي هو نوع من الاعتماد على التقنية الحديثة في إحداث تغيير في أساليب التعليم، مما يُفعّل دور الطّالب في التفاعل والتشارك مع عناصر عمليّة التعليم والتعلّم في الوصول إلى المعلومة دون تقيّد بمكان أو وقت محدّدين.

وبهذا المفهوم، أصبح التعليم باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي مزدوج الاتجاه، بمعنى أن يُمثّل التواصل الاجتماعي قناة تسير من خلالها أنشطة التعليم والتعلّم باتجاهين من قبل المستخدمين، وهذا يحقّق الإثراء والاستمراريّة، كما أنّ المتعلّمين يصبحون مساهمين بإيجابيّة في بناء المعرفة.

الكلمات المفاتيح: - تعليم - تعلّم - البرامج - تكنولوجيا التعليم - تكنولوجيا التربية.

Résumé

Les systèmes éducatifs de nombreux pays du monde ont connu au cours des dernières années des transformations sous tous leurs aspects, en s'appuyant sur un ensemble de stratégies et de méthodes éducatives à la mesure de l'éducation basée sur l'utilisation de réseaux électroniques sociaux qui atteignent un degré élevé d'interaction. entre les parties au processus éducatif. L'enseignant est devenu dans ce système un guide, un guide et un évaluateur, et l'apprenant est devenu un participant et un contributeur interactif avec ses collègues pour réaliser l'apprentissage, mais il est devenu une partie de ce système technologique. Ainsi, le programme ne se limite plus au livre, mais est plutôt devenu le produit de la coopération et de la participation des étudiants, de l'enseignant et de l'administration, ainsi que les ressources d'apprentissage ne sont plus confinées à la bibliothèque scolaire, mais le monde entier à devenir une bibliothèque électronique ouverte via le (web) pour les apprenants et les enseignants.

L'éducation médiatisée par les réseaux sociaux est une sorte de dépendance à la technologie moderne pour effectuer un changement dans les méthodes éducatives, ce qui active le rôle de l'étudiant dans l'interaction et le partage avec les éléments du processus d'enseignement et d'apprentissage en accédant à l'information sans être limité à un lieu spécifique ou temps.

Avec ce concept, l'éducation utilisant les réseaux sociaux est devenue bidirectionnelle, ce qui signifie que les médias sociaux représentent un canal par lequel les activités bidirectionnelles d'éducation et d'apprentissage des utilisateurs voyagent, ce qui permet d'enrichir et de continuer, et les apprenants deviennent des contributeurs positifs à la construction des connaissances.

Mots clés: Enseignement - Apprentissage - Programmes - Technologie éducative - Technologie éducative

مقدّمــة

يرى علماء الاجتماع أنّ عصرنا هذا هو عصر التّعامل مع الإلكترونيات؛ لذا انشغل كثير من النّاس بالتقنية الحديثة في التّواصل والتّفاعل مع الأمور الهامّة، وأحيانًا مع الأمور غير الهامّة، ولم يقتصر هذا الاهتمام على الكبار فقط، بل انتشر النار في الهشيم بين الصّغار والشباب، بحيث أصبح الشاب والفتاة يقيضان أوقاتًا غير قليلة مع الحاسوب، أو مع الهواتف الذكيّة في أمور الحياة العصريّة، منها المفيد، ومنها -أحيانًا-غير المفيد، حتى أضحى الشاب لا يستطيع أن يعيش بغير هاتف يحمله، ويتلاعب بأزراره وهو في بيته، أو حتى وهو في الشّارع أو وهو يركب الحافلة وغيرها.

من هنا فإنّ التعليم الإلكتروني أسلوب من أساليب التعلّم يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي، وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلّم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعدّدة بشكل يتيح للطالب التفاعل النشط مع المحتوى والمدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسّرعة التي تناسب ظروف المتعلّم وقدرته، وإدارة كافّة الفعاليّات العلميّة التعليميّة ومتطلباتها بشكل إلكتروني من خلال الأنظمة الإلكترونيّة المخصّصة لذلك.

إنّ هذه الظّاهرة أملت على رجال التربية سؤالاً: كيف يمكن أن يستفيد التربويون من هذه الظّاهرة في تطوير أساليب التعليم، وفيما يمكن أن يُقدّمونه من برامج تعليميّة؟ وكيف يمكن أن يُحقّقوا درجة عالية من التّفاعل الإيجابي مع ما يتعلّمه الطّلاب في المدرسة من موضوعات ومهارات لغويّة؟ وكيف يمكن أن تتحوّل أساليب التعليم من محاضرات شفويّة تُشعر الطّالب بالملل، إلى أساليب تفاعليّة توظّف التقنية الحديثة أثناء التّواصل؛ لتحقيق أهداف تعود بالفائدة العلميّة على الطّالب.

مفهوم التكنولوجيـا

اشتقت كلمة التكنولوجيا والتي عُرّبت تقنيات، من الكلمة اليونانيّة تكني وتعني مهارة أو حرفة أو صنعة، والكلمة "لوجيا" وتعني علمًا او فنًا، أو دراسة. وتشير بعض الكتابات إلى

أنّ المقطع الثاني من كلمة تكنولوجيا هو لوجيك "Logic" ويعني منطق، وبذلك، فإنّ كلمة تكنولوجيا تعني علم المهارات أو الفنون أو فن الصنعة أو منطق الحرفة، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محدّدة[1].

وتفيد القواميس الإنجليزيّة بأنّ معنى التكنولوجيا: المعالجة النظاميّة للفنّ، أو جميع الوسائل التي تستخدم لإنتاج الأشياء الضروريّة لراحة الإنسان، واستمراريّة وجوده، وهي طريقة فنيّة لأداء، أو إنجاز أغراض علميّة، ولقد ارتبط مفهوم التكنولوجيا بالصناعات لمدّة تربو على قرت ونصف قبل أن يدخل المفهوم عالم التربية[2].

وقد عرّف "جلبرت" التكنولوجيا بأنّها:"التطبيق النظامي للمعرفة العلميّة، من أجل أغراض عملية"، وأمّا "دونالد بيل". فقد عرّفها بأنّها:"التنظيم الفعّال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقيّة كفاءة عاليّة، وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيط بنا، للاستفادة منها في الريح المادي". وبناء على ذلك، فيمكن القول بأن الطريقة بمفردها ليست تقنية، ولا الآلة بمفردها تقنية، أمّا "جستافسون"، فيؤكّد أنّ الحاسب الإلكتروني لا يعد تقنية، وإنما هو جزء من التقنية المتقدّمة، لعدّة جهازا معقدا يتطلّب مهارات متخصّصة، وعمليات دقيقة حتى ينجز الأعمال بشكل فعّال.

وفي ضوء ما تقدّم، يمكن الاستنتاج بأن التكنولوجيا "طريقة نظاميّة تسير على وفق المعارف المنظّمة، وتستخدم جميع الإمكانات المتاحة الماديّة كانت أم غير ماديّة، بأسلوب فعّال فنجاز العمل المرغوب فيه، إلى درجة عالية من الإتقان أو الكفاية"[3].

وبذلك، فإنّ للتكنولوجيا ثلاثة معانٍ؛ يفهم من خلال كلّ من النص، أو السياق التي وردت فيه.

أ. التكنولوجيا كعمليات: وتعني التطبيق النّظامي للمعرفة العملية، أو أي معرفة منظّمة لأجل مهمّات، أو أغراض عملية.

1 الغامدي فهد، مقال التعلّم باللّعب- شبكة الخليج الإلكترونيّة، السعوديّة، 26 شباط، ص 200.
2 الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم ونظرة مستقبلّية، دار الكتاب الحديث، 1997، ص 102.
3 الطوبجي حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، كلية الآداب والتربية، دار القلم، الكويت، 1982، ص111.

ب. التكنولوجيا كنواتج: وتعني الأدوات، والأجهزة، والمواد الناتجة عن تطبيق المعرفة العمليّة.

ج. التكنولوجيا كعملية ونواتج معا: وتُستعمل بهذا المعنى عندما يُشير النص إلى العمليات ونواتجها معًا، مثل تقنيات الحاسوب.

1. تكنولوجيا التعليم (التكنولوجيا التعليميّة):

مصطلح تكنولوجيا التعليم في أصله مصطلح معرّب أي تعريبه وإدخاله إلى اللّغة العربيّة، مرادف هذا المصطلح في اللّغة العربيّة هو "تقنيات التعليم"، أو "التقنيات التعليميّة"[4].

بدأ ظهور هذا المصطلح -تقريبًا- في النصف الأخير من القرن العشرين حيث كان ظهوره مواكبًا للثورة التكنولوجيّة العارمة التي شملت كافّة نظم الحياة الإنسانيّة، وامتدّت لتشمل النظم التعليميّة.

ولمّا كانت تكنولوجيا التعليم تمثّل مجالاً من مجالات التكنولوجيا بوجه عام، فإنّ تعريف مصطلح تكنولوجيا التعليم على نحو دقيق، لن يتّضح إلاّ من خلال تعريف مصطلح التكنولوجيا بمعناه العام، والذي سبق الإشارة إليه[5].

ومن المعنى اللّغوي لكلمة التكنولوجيا يتّضح أنّها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعلم التطبيقي التقني، والدّليل على ذلك يتّضح في أصل الكلمة باللّغة الإنجليزيّة وهو الذي يعني تقنية أو تقانة. كما يتّضح في إجماع العديد من التعريفات على أنّ كلمة تكنولوجيا تعني الدّراسة العلميّة التطبيقيّة[6].

فالتكنولوجيا إذن هي تطبيق نُظمي "منظم" لحقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات العلم في الواقع الفعلي لأي مجال من مجالات الحياة الإنسانيّة، معنى هذا أنّ هناك مجالات عديدة للتكنولوجيا تختلف باختلاف مجالات الحياة الإنسانيّة، فهناك التكنولوجيا الطبية، والتكنولوجيا

4 الغريب زاهر وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم ونظرة مستقبلّية، ص 98.
5 الغامدي فهد، مقال التعلّم باللّعب- شبكة الخليج الإلكترونيّة، ص 125.
6 سالم أحمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعلّم، مكتبة الرشيد، الرياض، 2004، ص 105.

الحيويّة، وتكنولوجيا الفضاء، وتكنولوجيا الحروب، وتكنولوجيا الاتّصالات، وتكنولوجيا المعلمات، وتكنولوجيا الزراعة، وتكنولوجيا التصنيع، وتكنولوجيا المواصلات، وتكنولوجيا الطّاقة، وتكنولوجيا التعليم... إلى غير ذلك من المجالات.

وإذا كان مصطلح التكنولوجيا بمعناه العلمي الدّقيق لم يظهر إلاّ منذ سنوات معدودة، فإنّ هذا لا يعني مطلقًا أنّه مصطلح حديث، بل هو مستحدث، له جذور تاريخيّة قديمة ترجع بدايتها عقب نشأة الإنسان على الأرض، فهناك من يؤكّد أنّ استخدام الإنسان للتكنولوجيا سابق على العلم وأنّ تفاعل الإنسان مع ما أتيح له من معدّات وآلات ومواد في بيئته بهدف تسخيرها لخدمته وحل مشكلاته، لأمر ثابت ومؤكّد خلال جميع مراحل تطوّر الحياة الإنسانيّة على كوكب الأرض، وما هذا التّفاعل بين الإنسان والآلة والمادّة إلاّ ركيزة تنطلق منها التكنولوجيا بمعناها الحديث[7].

وعلى ضوء التعريف لمصطلح التكنولوجيا بمعناه العام تعريف تكنولوجيا التعلّم بأنّها: "تطبيق نظمي لمبادئ ونظريات التعليم عمليًا في الواقع الفعلي لميدان التعليم" بمعنى أنّها: "تفاعل منظّم بين كلّ من العنصر البشري المشارك في عملية التعليم، والأجهزة والآلات والأدوات التعليميّة، والمواد التعليميّة، بهدف تحقيق الأهداف التعليميّة، أو حلّ مشكلات التعليم". معنى هذا أنّ تكنولوجيا التعليم تستند إلى أساس نظري، أي يتمّ توجيهها من خلال نظرية، كما أنّها تسير وفقًا لنظام محدّد، وأنّ عناصرها تتفاعل مع منظومة واحدة، لكي نحقّق في النهاية أهداف العلمية التعليميّة.

وقد عرّفت اليونسكو تكنولوجيا التّعليم بأنّها "منحى نظامي لتصميم العمليّة التعليميّة وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعًا لأهداف نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم، والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشريّة وغير البشريّة من أجل إكساب التعليم مزيدًا من الفعاليّة (أو الوصول على تعلّم أفضل، وأكثر فعاليّة)"[8].

7 المرجع نفسه، ص 120.

8 سالم أحمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعلّم، ص 121.

وبذلك، فإنّ تكنولوجيا التعليم تعني أكثر من مجرّد استخدام الأجهزة والآلات، فهي طريقة في التفكير، فضلاً على أنّها منهج في العمل، وأسلوب في حلّ المشكلات، يعتمد في ذلك على اتّباع مخطّط منهجي، وأسلوب منهجي، أو أسلوب منظم، ويتكوّن هذا المنهج النظامي من عناصر كثيرة متداخلة، ومتفاعلة بقصد تحقيق أهداف محدّدة.

2. تكنولوجيا التربية (التكنولوجيا التربويّة):

يتداخل مصطلح تكنولوجيا التعليم مع مصطلح تكنولوجيا التربية بشكل يجعل البعض لا يرون فارقًا بين المصطلحين، ويأتي هذا التداخل الكبير بين المصطلحين، على قدر التّداخل الكبير بين مصطلحي "التعليم" و"التربية"، فهناك عدد غير قليل في عالمنا العربي يرون أنّ التربية هي التعليم، وأنّ التعليم هو التربية، ومن ثم فهم يستخدمون المصطلحين على نحو مترادف، ويعرفون كلاً منهما بالآخر، ولعلّ السبب الجوهري لذلك عدم تحري الدقّة في ترجمة المصطلحات الأجنبيّة الدّالة على تلك الكلمات التي تعني تربية تترجم في كثير من الكتابات على أنّها تعليم، رغم أنّ هنا، فارقًا بينها وبين كلمة تعليم[9].

وفي اللّغة العربيّة نرى الفارق واضحًا بين كلمتي "تربية" و"تعليم" فأصل الكلمة الأولى هو الفعل "ربَى" والمضارع منها "يُربي" بمعنى يُنشئ ويُهذب ويُؤدب، أمّا الكلمة الثانية فأصلها هو الفعل "علّم" والمضارع "يُعلم"، ويقال "علَم الفرد" بمعنى جعله يتعلّم أي جعله يدرك ويعرف.

ولا يعني اختلاف كلمة "التربية" عن كلمة "التعليم" عدم وجود علاقة بينهما، فالعلاقة جد وثيقة، فكل تربية تؤدّي إلى نوع من التعليم والتعلّم، والتّعليم هو أحد أهم أدوات التربيّة، لكن إذا كانت كل عمليّة تربية تؤدّي -حتما- إلى تعليم، فإنّ كل عمليّة لا تؤدّي بالضّرورة إلى عمليّة تربية، وهذا يعني أنّ مصطلح التربية أعمّ وأشمل من مصطلح التعليم، وأنّ عمليّة الّعليم تدخل تحت طيّات عمليات التربيّة[10].

9 الغريب زاهر، وإقبال بهبهاني، تكنولوجيا التعليم ونظرة مستقبليّة، دار الكتاب الحديث، 1997، ص 75.
10 سالم أحمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعلّم، ص 103.

وبالقياس نرى أنّ تكنولوجيا التّربية أعمّ وأشمل من تكنولوجيا التّعليم، فالثانية جزء من الأولى، بل هي الجانب الإجرائي منها.

لذلك تعرف تكنولوجيا التربية بأنّها "طريقة منهجيّة في التّفكير والممارسة"، تعدّ العمليّة التربويّة نظامًا متكاملاً، تحاول من خلاله تحديد المشكلات التي تتّصل بجميع نواحي التعلّم الإنساني، وتحليلها، ثمّ إيجاد الحلول المناسبة لها، لتحقيق أهداف تربويّة محدّدة والعمل على التّخطيط لهذه الحلول، وتنفيذها، وتقويم نتائجها، وإدارة جميع العمليات المتّصلة بذلك، أو هي "إدارة وتطوير مصادر التّعلّم وقف منحى النّظم وعمليات الاتّصال في نقل المعرفة". أمّا تكنولوجيا التّعليم فهي نظام فرعي من تكنولوجيا التّربية وبعد واحد من أبعادها[11].

وبصفة عامّة، فإنّ مصطلح تكنولوجيا التربية يتحدّد بثلاثة أبعاد، حيث يمكن النّظر إليها على أنّها:أولاً: بناء نظري من الأفكار والمبادئ، وثانيًا: مجال عمل يتمّ من خلاله تطبيق الأفكار والمبادئ النظريّة، وثالثًا: مهنة يؤدّيها مجموعة من الممارسين، يقومون من خلالها بتنفيذ عدد من الوظائف والأدوار والمهام التي تحقّق أهداف عملية التربية. وتمثّل تكنولوجيا التّعليم البعد الثاني من تلك المنظومة ثلاثيّة الأبعاد لتكنولوجيا التربيّة، وهذا يعني أنّ تكنولوجيا التّعليم ما هي إلاّ جانب إجرائي ومجال عمل يتمّ من خلاله تطبيق الأفكار والمبادئ التي يقوم عليها تكنولوجيا التربية، ومن ثم فإنّ مكمن الاختلاف بين المصطلحين هو درجة العموميّة أو التخصيص[12].

وإذا كانت تكنولوجيا التّربية هي المعنيّة بصناعة الإنسان الواعي المتفاعل المؤثّر في مجتمعه، فإنّ تكنولوجيا التّعليم هي المعنيّة بتحسين وتطوير عملية التّعليم والتعلّم التي يتلقاها هذا الإنسان في المؤسّسات التعليميّة المختلفة. وتتّفق تكنولوجيا التّربية مع تكنولوجيا التّعليم في أنّ كلتيهما تقوم على[13]:

- أساس نظري: بمعنى أنّهما يوجهان من خلال نظرية.

11 المرجع نفسه، ص 104.
12 المرجع نفسه، ص 106.
13 المرجع نفسه، ص 105.

- مدخل النّظم: بمعنى أنّهما يسيران وفقا لنظم علميّة محدّدة، بعيدا عن العشوائيّة أو الارتجاليّة.
- عناصر واحدة: بمعنى أنّهما يتكوّنان من ثلاثة عناصر هي العنصر البشري، والأجهزة والأدوات Hardware، والمواد Software، بحيث تتفاعل تلك العناصر فيما بينها لتعمل في منظومة واحدة متكاملة.
- تحقيق الأهداف وحلّ المشكلات: بمعنى أنّهما تسعيان لتحقيق أهداف وغايات تربويّة أو تعليميّة محدّدة، والعمل على حلّ المشكلات التربويّة والتعليميّة التي قد تعوق تحقيق تلك الأهداف.

يستخدم الكثيرون مصطلح التكنولوجيا في التّعليم (Technology in Instruction) كمرادف لمصطلح "تكنولوجيا التعليم" وهم في ذلك لا يرون فارقا بين المصطلحين. ولكن يشير مصطلح التكنولوجيا في التعليم إلى "استخدام التطبيقات التكنولوجيّة والاستفادة منها في إدارة وتنظيم العمليّة التعليميّة وتنفيذها بأيّة مؤسّسة تعليميّة"، فاستخدام الحاسوب لعمل قاعدة بيانات عن الطلبة، والمعلّمين بالمؤسّسة التعليميّة، أو لتنظيم الجداول ورصد العلامات الخاصّة بالامتحانات لتلك المؤسّسة، أو حصر الأجهزة والمواد التعليميّة بالمختبرات وغير ذلك من الأعمال، يطلق عليه التكنولوجيا في التعليم[14].

التكنولوجيا في التعلّم إذن هي استخدام مستحدثات التقنية المعاصرة وتطبيقاتها في المؤسّسات التعليميّة، للإفادة منها في إدارة تلك المؤسّسات على النحو المرغوب، وفي التعليم بجميع جوانبه. وبهذا التّعريف يتّضح الفارق بين تكنولوجيا التعليم والتكنولوجيا في التعليم[15].

يرى البعض أنّ "تكنولوجيا التربية" مرادفة التكنولوجيا في التربية Technology in Education لكن هناك فارقا بينهما، والفارق بينهما هو الفارق نفسه بين مصطلحي "تكنولوجيا التعليم"،

14 سالم أحمد محمد، تكنولوجيا التعليم والتعلّم، ص 105.

15 Cleen Victor, The Desensitization of Children to television violence, Bethesda, 1972, P.80.

و"تكنولوجيا في التعليم" الذي أوضحناه سابقا. وقياسا على تعريف التكنولوجيا في التعليم يمكن تعريف التكنولوجيا في التربية بأنّها: "استخدامك تطبيقات التقنية المعاصرة في إدارة العمل بجميع المؤسّسات ذات الطّابع التربوي، لخدمة غايات تربويّة محدّدة". وبهذا التّعريف يتّضح مدى اختلاف "تكنولوجيا التربية" عن "التكنولوجيا في التربية" ومدى اختلاف "التكنولوجيا في التربية" عن "التكنولوجيا في التّعليم"[16].

إعداد البرامج التعليميّة المحوسبة

عندما نبحث في دور الوسائل التعليميّة نجد أنّها تقوم بوظيفة عرض المثيرات ونادرًا ما تسجّل الاستجابات التي يقوم بها الطّلبة، لذلك عدّت مجرّد وسائل يستخدمها المدرّس لتحقيق بعض وظائف عمليّة التعلّم والتعليم، إلاّ أنّ الآلات التعليميّة الحديثة بعامّة والحاسوب بخاصّة تحقّق وظائف التعليم الأساسيّة، ولا تقتصر على الاتّصال والإعلام، إذ تحلّل السّلوك وتقدّم أساليب التعزيز المتكاملة في نموذج للتعلّم الذّاتي، وذلك من خلال[17]:

- عرض المثيرات: أي عرض المعلومات من كلمات وصور، وإشارات مختلفة ليلاحظها المتعلّم ويميّزها ويستجيب لها.
- تسجيل استجابة الطّالب: حيث تسجّل الاستجابة ضمن الحاسوب.
- تصحيح الاستجابة المغلوطة وتقوية الاستجابة الصّحيحة، وتتمّ هذه الوظيفة بإعطاء المتعلّم نتيجة عمله، وبيان الاستجابة الصّحيحة أي تقديم تغذية راجعة فوريّة للمتعلّم فيصحّح استجابته المغلوطة ويثبت الصّحيحة، أي يعزّز السّلوك السّابق ممّا يزيد من احتمال الاستجابات المتعلّمة في المستقبل.
- عرض بقية سلاسل البرنامج التعليمي وتسجيل مجموع الاستجابات الصّحيحة والتكرار التجميعي لمجموع الاستجابات.

16 Bandova Agression, A Social Learning analysis, Engle wood cliffs, 1998, P.107.

17 Bandova Agression, A Social Learning analysis, Op.cit, P.109.

وقد مكّن الحاسوب بأجهزته وبرامجه وتوابعه من تحسين التعليم والتعلّم، والإعلام والثّقافة، والتحكّم بسلوك الآلات الأخرى وسلوك النّاس في حياتهم اليوميّة. ويجب ألاّ يكون التركيز في عمليّة التعليم على الحاسوب بقدر ما يكون على البرنامج التعليمي الذي يوضع فيه، فالحاسوب ليس إلاّ واسطة نقل وتخزين وتسجيل، أمّا البرنامج الموضوع ضمنه فهو الذي يقوم بعمليّة التعليم الحقيقيّة، لذلك فإنّ تصميم البرنامج الملائم هو الأكثر أهميّة في عمليّة التعلّم[18].

أسهمت توابع الحاسوب من شاشات تكبير، وإسقاط، وصلات بينية مع الهاتف والفيديو في جعل التعليم أكثر ملاءمة للتعليم الفردي والجمعي معًا. والبرنامج التعليمي يمكن أنت يقوم وحده بقيادة عملية التعلّم الذّاتي لدى المتعلّم، إلاّ أنّ هذا لا يعني إلغاء المعلّم، بل تغيّر دوره، بحيث يتلاءم مع الأجهزة الجديدة وليتاح له مجال أكبر للتفاعل مع الطلبة، وللعناية بالنواحي الإنسانيّة والصّعوبات الفرديّة التي يعانيها كلّ متدرّب.

ومن الجدير بالذّكر أنّ استخدام الحاسوب في التدريس أثار ردود فعل متباينة في الدّول الصناعيّة، فمن متحمّس له إلى درجة التأييد المطلق، ومن معارضين يتصوّرون أنه سيلغي دور المعلم في الصف، أو تحويله إلى عامل صناعي يقوم بضغط أزرار وفك كوابل، ولكن المتعلّمين يستخدمونه في التعلّم داخل البيت، وخارج المدرسة، ممّا جعله منافسًا قويًا للمعلّم[19].

دخل الحاسوب بعد الثمانينات في معظم مجالات حياتنا اليوميّة، وأصبح ينظّم عمل الغسالة، والجلاية، والهاتف، والتلفاز، وكذلك عمل منظمًا لمعظم الآلات في المصانع، بالإضافة إلى تنظيم دفع الرواتب وفواتير الماء، والكهرباء، والهاتف، تحليل الدم، وإجراء الفحوصات الشّاملة في المختبرات الصحيّة، وإدارة الأعمال التربويّة، مثل قبول الطلبة في المدارس والجامعات، والتخطيط بجميع أنواعه، وفي خزن المعلومات بالمكتبات وتدفقها عبر أجهزة الاتصال عن بعد، مخترقة حدود المكان والزّمان[20].

18 مصطفى عيروط، وسائل الإعلام والمجتمع، عمان، 1982، ص 160.

19 فاروق عبد الحميد اللقاني، تثقيف الطّفل فلسفته وأهدافه ومصادره ووسائله، القاهرة، 1976، ص 109.

20 Dee, Ivring and Havret Langugges of the Mass Media Boston, 1999, P.79.

1. التّعليم بمساعدة الحاسوب:

ظهر التّعليم بمساعدة الحاسوب على يد كلّ من "أتكنسون" و"ويلسون" و"سوبس"، وهو برنامج في مجالات التعليم كافة، يمكن من خلالها تقديم المعلومات وتخزينها ممّا يتيح الفرص أمام المتعلّم، ليكتشف بنفسه حلول مسألة من المسائل، أو التوصّل لنتيجة من النتائج. وعلى الرّغم من انتشار هذه البرامج انتشارًا كبيرًا في أوّل الأمر، إلاّ أنّ زيادة تكاليف إعدادها، وإغفالها لعنصر التّفاعل البشري بين المعلّم والمتعلّم كانا سببًا من أسباب التقليل من أهميّتها كأسلوب من أساليب التعلّم الفردي في البيئة العربيّة[21].

لعلّ في استخدام الحاسوب في عالم متفجّر بالمعرفة ينادي بالتعلّم الفردي، اختيارا لأنسب الطّرق، ولأكثر الأدوات طواعيّة لتنفيذ استراتيجيّات التعلّم الذّاتي، وتفريد التعليم، فمنذ اللّحظة الأولى التي يجلس فيها المتعلّم إلى جهاز الحاسوب، ويبدأ عملية التعلّم، وباختيار المتعلم للموقف الذي يناسبه، والموضوع الذي يرغب في التعرّف إليه، وسرعة العرض الذي يريد، والاستجابات التي يعتقد أنّه مناسبة، إلى اللّحظة التي ينهي فيها نشاط التعلّم متى شاء، فإنّ جميع هذه النشاطات تشكّل الإجراءات العلميّة في تنفيذ عمليتي التعلّم الذّاتي، والتعليم الفردي[22].

تتعدّد مجالات استخدام الحاسوب في العمليّة التعليميّة حيث يمكن استخدامه كهدف تعليمي أو كأداء، أو كعامل مساعد في العمليّة التعليميّة، أو كمساعدة في الإدارة التعليميّة، وما يهمنا في هذا المجال هو التعليم بمساعدة الحاسوب.

نعني بالتعليم بمساعدة الحاسوب أنّه بإمكان الحاسوب تقديم دروس تعليميّة مفردة إلى الطّلبة مباشرة، وهنا يحدث التّفاعل بين هؤلاء الطّلبة (منفردين)، والبرامج التعليميّة التي يقدّمها الحاسوب. ويتعلّم الطّالب بوساطة الحاسوب وفق نماذج التعلّم الذّاتي، يؤثّر في ذلك طبيعة البرنامج المدروس وأسلوب التعلّم الذي يعتمده الدّارس في تعلّمه. وقد استحدثت الكثير من البرامج والنّظم لهذه الغاية، منها[23]:

21 Ibid., P.80.

22 زيتون عدنان، تقديم أ. د. محمود السيد، التعلّم الذّاتي، دمشق، 1999، ص 115.

23 هيفاء شرايحة، أدب الأطفال ومكتباتهم، عمان، 1978، ص 93.

- إنّ هذا النّوع من البرامج التعليميّة يفترض أن المفهوم، أو القاعدة، أو الطريقة قد تمّ تعليمها للطالب، وأنّ البرنامج التعليمي هذا يقدّم للطالب سلسلة من الأمثلة من أجل زيارة براعته في استعمال تلك المهارة، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمرّ لكل إجابة صحيحة. وغالبية هذه البرامج إمّا تمارين في مادّة الرياضيات، أو التدريب على ترجمة لغة أجنبيّة، أو تمارين من أجل النموّ اللّغوي، وما شابه ذلك، وهناك برامج تدريبيّة خاصّة تساعد الطّلبة من أجل التّدريب على بناء الجمل.

بالإضافة لهذا، فإنّ برامج التمرين والممارسة تقدّم لنا الكثير من الأسئلة المتنوّعة ذات الأشكال المختلفة، وفي الغالب يفسح الحاسوب للمتدرّب الفرصة للقيام بعدّة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصّحيحة، وعادة فإنّ كلّ برنامج من هذه البرامج التعليميّة يحتوي على مستويات مختلفة من الصّعوبة، وتقدم هذه البرامج التغذية الراجعة الفورية للمتعلّم، سواء أكانت الإيجابيّة، أو السلبيّة، بالإضافة إلى التعزيز عند كل إجابة صحيحة[24].

- برنامج التعليم الخصوصي: وهنا يقوم البرنامج التعليمي بتقديم المعلومات في وحدات صغيرة يتبع كلا منها سؤال خاص عن تلك الوحدة. وبعد ذلك يقوم الحاسوب بتحليل استجابة الطّالب، ويوازنها بالإجابة التي قد وضعها مؤلّف البرنامج التعليمي في داخل الحاسوب، وعلى ضوء هذا، فإنّ تغذية راجعة فوريّة تعطى للطّالب، والمؤلّف المبدع هو الذي يقوم ببرمجة برنامجه التعليمي بحيث يحتوي على فروع لبرامج تعليميّة أخرى أكثر صعوبة، أو أقل صعوبة من ذلك البرنامج التعليمي (متنوّع المستويات)، تتلاءم مع احتياجات الطّلبة الفرديّة، وقدراتهم. والبرنامج التعليمي هنا يقوم مقام المعلّم، فجميع التفاعل يحدث ما بين الطالب والحاسوب[25].

وبذلك فإنّ الحاسوب في التعليم يتميّز بقدرة كبيرة من حيث السّرعة، والدقّة والسيطرة في تقديم المادّة التعليميّة كذلك يساعد في عمليات التقويم المستمرّ، وتصحيح استجابات المتعلّم

24 المرجع نفسه، ص 77.

25 Bandova Agression, A Social Learning analysis, P.88.

أولا بأوّل، وتوجيهه، ووصف العلاج المناسب لأخطاء المتعلّم، ممّا يمد المتعلّم بتغذية راجعة فوريّة وفعّالة، يكون من شأنها تقديم التعلّم المناسب لطبيعة المتعلّم كفرد مستقلّ له مستواه الخاص، واهتماماته وسرعته ممّا يجعل من الحاسوب وسيلة جيّدة للتعلّم.

- برنامج المحاكاة: إنّ المتعلّم (المتدرّب) في هذا النّوع من البرامج يجابه موقفا شبيها لما يواجهه من مواقف في الحياة الحقيقيّة، إنّها توفّر للمتعلّم تدريبا حقيقيّا دون التعرّض للأخطار، أو للأعباء الماليّة الباهضة، التي من الممكن أن يتعرّض لها المتدرّب فيما لو قام بهذا التّدريب على أرض الواقع[26].

وقد تتناول برامج المحاكاة مواضيع تتعلّق بمشكلات إداريّة تجاريّة، وتجارب مخبريّة في العلوم الطبيعيّة، وفي حالات أخرى، فإنّ المتعلّم يقوم بمعالجة مسائل رياضيّة مع ملاحظة التأثير الناتج عن تغيير بعض المتغيّرات. من تلك، ضبط مصنع لإنتاج الطّاقة النوويّة، وبعد برامج المحاكاة المتعلّقة بالتنبؤ بأحوال الطّقس من الأمثلة الجيّدة على هذا النّوع من البرامج[27].

إنّ هناك عددًا كبيرًا من المهن العسكريّة، والمدنيّة تستعين بهذا النّوع من البرامج، من أجل إدارة المعدّات المعقّدة وصيانتها، مثل الطائرات، والآلات الضخمة، والأسلحة، ومصانع الطّاقة النوويّة، والأجهزة المتعلّقة بالنّفط. وتقوم معظم شركات الطّائرات العالميّة الضّخمة سواء منها المدنيّة، أو العسكريّة، باستعمال البرامج المحسوبة التي من هذا النّوع من أجل التّقليل من الوقت الحقيقي، والمطلوب من أجل التّدريب على الطيران، وهذه البرامج تخفض من تكاليف التّدريب[28].

وهناك نوع من برامج المحاكاة التي لا تتضمن أيّة أهداف محدّدة، ويتوقّف تحديد هذه الأهداف على المعلّم، أو المتعلّم نفسه. وبعضها لا يقوم بتزوّد المتعلّمين أيّة إرشادات خاصّة، ويقوم الحاسوب بترك الإرشادات للمعلّم نفسه، أو أن يقوم المتعلّم باكتشاف مدّة التأثير الحاصل

26 مصطفى عيروط، وسائل الإعلام والمجتمع، ص 104.
27 المرجع نفسه، ص 106.
28 Schramm, The process and Effects of Mass communication, Llionios, 1961, P.93.

نتيجة لتغيير بعض المتغيّرات، وهذا النّوع من برامج المحاكاة يمكن استعماله بطرق مختلفة من أجل أن تتلاءم احتياجات المواقف التعليميّة المختلفة.

- برامج اللّعب: إنّ برامج اللّعب من الممكن أن تكون أو لا تكون تعليميّة، حيث هذا يعتمد فيما إذا كانت المهارة المراد التدرّب عليها ذات صلة بهدف تعليمي محدّد، وعلى المعلّمين أن يضعوا في أذهانهم أن يكون الهدف النهائي من برامج اللّعب تعليميا، ويمكن للمعلّمين السّماح لطلبتهم باستعمال برامج ترفيهيّة محضة، كمكافأة لهم على ما قاموا به من واجبات.

وهذه البرامج تشابه إلى حدّ كبير المحاكاة، ولكن غرضها الأساسي المتعة والتشويق، وتوجد برامج ترفيهيّة بحتة، ومنها ألعاب فكريّة تعمل على تنمية روح الإبداع والابتكار لدى المتعلّمين كالألعاب الرياضيّة وغيرها[29].

- برامج حل المشكلات: يوجد نوعان من هذه البرامج، النوع الأوّل يتعلّق بما يكتبه المتعلّم نفسه، والآخر يتعلّق بما هو مكتوب من قبل أشخاص آخرين، من أجل مساعدة المتعلّم على حل المشكلات. وفي النّوع الأوّل يقوم المتعلّم بتحديد المشكلة بصورة منطقيّة، ثمّ يقوم بعد ذلك بكتابة برنامج على الحاسوب لحلّ تلك المشكلة، ووظيفة الحاسوب هنا، إجراء الحسابات، والمعالجات الكافية من أجل تزويدنا بالحل الصّحيح لهذه المشكلة.

أمّا في النّوع الآخر من هذه البرامج، فإنّ الحاسوب يقوم بعمل الحسابات، بينما تكون وظيفة المتعلّم معالجة واحدة أو أكثر من المتغيّرات، ففي مسألة حسابيّة متعلّقة بالمثلثات، فإنّ الحاسوب يمكن أن يساعد المتعلّم في تزويده بالعوامل، وما عليه سوى الوصول إلى حل المشكلة[30].

2. البرامج الخبيرة والذكاء الاصطناعي:

تعتمد البرامج الخبيرة على التصريح بالعلاقات والقواعد التي يتحكّم ما بين المتغيّرات، فهي أقرب إلى الطّريقة الذكيّة التي يفكّر بها الإنسان، من هنا جاء المصطلح (البرامج الخبيرة والذكاء

29 Schramm, The process and Effects of Mass communication, P. 96.

30 Ibid., P.97.

الاصطناعي) لأنّ مثل هذه اللّغات مناسبة في تركيبها لمجموعة التطبيقات التي تعتمد على الخبرة المتراكمة، كأن يكون التطبيق لترجمة نصوص ضمن ظروف غير معروفة مسبقا. والبرامج الخبيرة هي تلك البرامج التي تجمع خبرة العديد من الخبراء ضمن برنامج حواري بالطّريقة التي يتعامل بها الإنسان المفكّر لتقوده إلى الاستنتاج أو التشخيص، حيث أمكن خزن برامج متخصّصة خبيرة في الحاسوب لتجيب المستفيد عن أسئلته في ميدان اختصاصه[31].

ومن الجدير ذكره أنّه توجد برامج خبيرة خاصّة بكل مجال كالطب، والهندسة، والحقوق، والوراثة... إلخ. يستطيع المستفيد سؤال الحاسوب عن أي نقطة في مجاله تعنيه عن استشارة المتخصّصين الكبار، لأنّ استشارة هؤلاء قد برمجت سلفا بالحاسوب، ووضعت الاحتمالات الممكنة للإجابة الصّحيحة، كما قد تسأل البرامج الخبيرة المتعلّم أسئلة مسبقة، ويعالج أجوبته ويعطيه الحلول الممكنة[32].

3. إنتاج البرمجيات التعليميّة المحوسبة

البرمجة التعليميّة المحوسبة هي تلك المواد التعليميّة التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعليمها. وتعتمد عمليّة إعدادها على نظريّة "سكنر" المبنية على مبدأ الاستجابة والتعزيز، حيث تركّز هذه النّظريّة على أهميّة الاستجابة المستحبّة من المتعلّم بتعزيز إيجابي من قبل المعلّم أو الحاسوب.

وتتعدّد مصادر البرمجيات المحسوبة بتعدّد الشركات الصانعة للحاسوب ودور النّشر المتخصّصة بإنتاج البرمجيات، وتعدّد كذلك أنواع البرمجيات التعليميّة المحوسبة منها: برمجيات للتعليم الخاص، والتدريب والممارسة لتعلّم مهارة ما، والمحاكاة، والألعاب، وحلّ المشكلات، والحوار السقراطي، والاستقصاء، والاختبارات العامّة والخاصّة، والتجارب الفيزيائيّة والكيميائيّة... إلخ[33].

31 هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال أهدافه- أساليبه- فنونه، بغداد، 1978، ص 116.
32 Schramm, The process and Effects of Mass communication, P.108.
33 Ibid., P.110.

وهكذا فإنّ التتابع التعليمي في برمجيات التعليم الخصوصي بتسلسل بدءا من تقديم المعلومات، مرورا بطرح الأسئلة والحكم على الإجابات وتقديم التغذية الراجعة، ثمّ إما تقديم خطّة علاجيّة أو الانتقال إلى التتابع التعليمي الثاني، ومن أكثر برمجيات التعلّم الخصوصي شيوعا مشروع نظام تكت ومشروع بلاتو.

أشكال التواصل الاجتماعي التي تزيد قدرة الطّالب على التّفاعل والتواصل

لمّا كان الفضاء الإلكتروني غير محدود وغير محصور في شكل معيّن، فإنّ اختيار الشّكل المناسب في عمليّة التعليم والتعلّم، مدخل هامّ، يجب أن يحرص الطّالب والمعلّم على انتقائه انتقاءً سليمًا، ذلك أنّ هناك الكثير من هذه الأشكال لا يؤدّي غرض الأهداف التعليميّة، بل قد تعود على الطّالب بالضّرر، وحتى الشّكل الذي نختاره ونعتقد أنّه يمكن أن يساعد الطّالب في تحقيق أهدافه، قد يكون فيه جوانب سلبيّة تضرّ بمستخدمها، وهذا الضّرر يعود غالبًا فيما يتضمّنه هذا الشّكل أو ذاك من مضامين لا تناسب الطّالب في مثل سنّه. ولذا يصبح دور المعلّم واجبًا وهامًا؛ لتوجيه الطّالب وإرشاده إلى كثير من الأمور المتعلّقة باختيار الموضوع والأسلوب، وغير ذلك ممّا يساعده على إنجاز عمله بطريقة صحيحة[34].

إنّ بعض الشباب –للأسف- يستخدمون أساليب التواصل بطريقة سيّئة دون رادع أو وازع أخلاقي، فيضيعون أوقاتهم سُدى دون فائدة، فيصبح ضررها أكبر من نفعها. ولذا يجب أن يكون هناك مُحدّدات وضوابط لاستخدام هذه الوسائل، وأن يجد الطّالب مَنْ يُعرّفه ويوجّهه ويرشده؛ لتصبح هذه الوسائل مفيدة وقادرة على تحقيق الهدف التعليمي الذي جعلنا نلجأ إليها. وأيًّا كانت وسائل الاتصال التقنيّة الحديثة التي تحقّق التّفاعل والتّواصل، فإنّها تدخل ضمن ما يُعرف (بالشبكة العنكبوتيّة) التي تمثّل مركزًا للمعلومات التي تنتشر، وهذه الشّبكة مليئة بالغث والسمين؛ ولذلك يتوجّب على المؤسّسة التعليميّة ممثّلة في المعلّم، أن يدقّق في اختيار البرامج

34 اللبابيدي عفاف وعبد الكريم خلايلة، سيكولوجيّة اللّعب، دار الفكر، 1993، ص 97.

التي تفيد الطلاّب، وفي توجيههم إلى الأساليب التي تساعدهم في التعلّم، ذلك أنّ أجهزة الفضاء الإلكتروني تنوّعت وانتشرت انتشار النّار في الهشيم؛ ولذلك فإنّنا سنركّز في تناولنا لأشكال التواصل على جوانب هامّة يفيد استخدامها في تعزيز تفاعل الطّالب مع المعلّم والموضوع، وسنبتعد عن الجانب الفني في استخدام هذه الأجهزة وتشغيلها[35]؛ لأنّ هذا مكانه في دراسات أخرى، ومن أدوات التواصل الاجتماعي التي سنتناولها.

1. الأجهزة اللوحيّة (الآيباد):

تعتبر الأجهزة اللّوحيّة وأشهرها (الآيباد) من أكثر الأجهزة المتطوّرة انتشارًا، والأكثر استعمالاً أيضًا في الفصول الدراسيّة. ومن أكثر الوظائف التي يؤدّيها (الآيباد) في الفصول الدراسيّة[36]:

ما يتعلّق بالمعلم: حيث يمكن أن يستفيد المعلّم من (الآيباد) فيما يأتي:

- حفظ وثائق المعلّم من مخطّطات الدروس، والوثائق المرجعيّة، ومختلف المواد التي لا يحتاجها لإنجاز حصّة دراسيّة بالإضافة إلى إضافة الملفّات الشخصيّة للطلاّب. وكلّ هذه الوثائق وغيرها يمكن حفظها على شكل (بي، دي، اف)، أو (دي، أو، سي)، أو أي امتداد آخر.
- التواصل مع شبكة المعلم التعليميّة الشخصيّة (بي، الن ان): حيث يمكن أن يقوم المعلّم بذلك من خلال أوقات فراغه، أو بين الحصص الدراسيّة، حيث يمكن الولوج إلى (تويتر) والتواصل مع شبكته التعليميّة الشخصيّة (بي، ال، ان) من خلال تطبيق تويتر الخاص (بالآيباد).
- التقييم: حيث يمكن استخدام تطبيق (فورال روبركس) لإنشاء سلّم التنقيط، وما يسمى (روبركس)، وإدارتها واستعمالها في تقييم إجابات الطلاّب مباشرة على (الآيباد). ولتحقيق ذلك ما على المعلّم سوى كتابة العلامات التي حصل عليها كلّ طالب، والتي يتمّ حفظها تلقائيًا، ويمكن مشاهدتها مع الطلاّب وأولياء الأمور عبر البريد الإلكتروني.

35 Schramm, The process and Effects of Mass communication, P.117.

36 فارس محمد، الجهاز اللوحي 2 (الآيباد)- المواصفات الكاملة- المميزات- السعر (مقال)، أكتوبر، 2014، ص101.

- يمكن أن يوظف المعلم (الآيباد) في الدخول إلى (اليوتيوب)، الذي يعتبر أداة تعليميّة مذهلة للمعلّمين، شريطة تحري الدقّة في اختيار أشرطة الفيديو التعليميّة والترفيهيّة المناسبة للطلاّب في الفصل.
- زيادة درجة التحفيز لدى الطلاّب، من خلال تصويرهم (بالآيباد) وهم يشاركون، أو يلقون عرضًا، أو حتى وهم ينجزون بعض التمارين، كما يمكن تسجيل مقاطع فيديو رائعة للطلبة أثناء مشاركتهم في الحصّة الدراسيّة، ومشاركتها مع الآباء وأولياء الأمور لاطلاّعهم على تقدّم أبنائهم في الدراسة، وإنشاء شريط من المقاطع التي جمعها المعلّم خلال العام الدّراسي؛ لاستعماله كتقرير مُصوّر عن أنشطة السنة الدراسيّة.
- تصميم ملصقات ورسوم تعليميّة بطريقة آنيّة وبسيطة. وهذه الخاصيّة توفّر مجموعة كبيرة من (السيناريوهات)، والقوالب والأدوات الجاهزة للاستعمال، والتي يمكن الاختيار من بينها وتوظيفها في إنشاء ملصقات تعليميّة رقميّة، والتي يمكن بعد ذلك طباعتها، أو مشاركتها عبر البريد الإلكتروني، أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي، كما يمكن عرضها مباشرة في الفصل الدّراسي باستخدام جهاز العرض. وبهذا نستطيع أن نقول: إنّ (الآيباد) قادر على تحويل حصصنا الدراسيّة التقليديّة المملة إلى حصص تفاعليّة مليئة بالمتعة والتشويق[37].

2. مُحرك البحث:

يُعدّ محرك البحث من الأساليب الهامّة التي يستخدمها الطلاّب، والباحثون بغرض البحث والوصول إلى المعلومات. ولقد تعزّز هذا الشّكل في المؤسّسات التعليميّة المتوسّطة والعالية؛ ذلك أنّ المعلومة في العصر الحديث أصبحت من الثراء بحيث جعل الوصول إليها يحتاج إلى جهود كبيرة، إضافة إلى أنّها أضحت مطروحة في كلّ مكان، والباحث الشّاطر هو الذي يمتلك الأداة والقدرة على الوصول إليها[38].

37 الهواري سعود، تجربة عشرة أشهر مع الآيباد، موقع عالم التقنية/ الآيباد من 28 مارس 2014 إلى 24 يناير 2015.

38 Hudson, An Introduction to the study of Literature, London, 2004, P.108.

وقد تمثّلت قدرة هذا الشّكل من البحث على إحداث (التفاعل) و(المشاركة) في الموقف التعليمي، بعد الوصول إلى المعلومة، عندما يعرضها الطالب على معلّمه أو زملائه، ويبدأ نقاشًا منظمًا حولها؛ ولذلك يتوجب على من يأتي بالمعلومة، أن يستوعبها جيدًا؛ حتى يتمكّن من عرضها، وإقناع الأطراف الأخرى بمحتواها، والتّفاعل معها[39].

ويحتاج من يستخدم محرك البحث للوصول إلى المعلومات التي يبحث عنها؛ إلى معرفة جيّدة بالأدوات الإلكترونيّة التي تساعده على تحقيق هدفه، وعلى وجه الخصوص المواقع الموثوقة التي تعنى بتخزين المعلومات الصحيحة والموثوقة، وفي هذا الصّدد يمكن توظيف محرّك البحث في موقع (جوجل) وغيره. المهم أن يتحقّق الباحث من صحّة المعلومات المنقولة وتوثيق مصدرها قبل اعتمادها.

ويمكن أن يستفيد المعلّم من هذه التقنية لإحداث (التفاعل) و(المشاركة) من خلال توظيف الأساليب الآتية[40]:

- إرشاد الطلاّب إلى المواقع الموثوقة للبحث عن موضوعات معيّنة يحدّدها المعلّم؛ ليضمن فائدتها عند المناقشة في إحداث (التفاعل) بين الطلاّب.
- تكليف الطلاّب بإعداد بحوث تتناسب مع مستواهم، مستفيدين من محرّك البحث في الوصول إلى المعلومات التي تعزّز أفكار البحث.
- يقوم المعلّم بعمل موقع خاص بالصف والمادّة الدراسيّة التي يدرسها، ثمّ يضع فيه معلومات تفيد طلبته عندما يكلّفهم بإعداد بحث معيّن ثمّ مناقشته في الصف أثناء الموقف التعليمي.
- لا يقتصر الاستفادة من محرك البحث على الوصول إلى المعلومات فقط، وإنّما يمتدّ إلى تثقيف النّفس؛ بالبحث عن إجابة شافية لتساؤل معيّن يود الطّالب معرفة الإجابة عنه.
- يشجّع استخدام محرك البحث الطّالب للوصول إلى المعلومات، على زيارة المكتبات العامّة، والاستفادة ممّا تحتويه من برامج، ويمكن للطالب أن يدخل إلى مكتبات عالميّة مشهورة مثل مكتبة (الكونجرس)، من خلال استخدام محرك البحث.

39 Ibid., P.109.

40 فاروق عبد الحميد اللقاني، تثقيف الطفل فلسفته وأهدافه ومصادره ووسائله، ص 86.

- قد يوظّف المعلّم محرك البحث مباشرة أثناء الموقف التعليمي، من خلال إعطاء سؤال محدّد، ثم تكليف الطلاّب بالبحث عن إجابة له عبر الجهاز الذي بين أيديهم (قد يكون الآيباد أو الحاسوب أو غير ذلك من الأجهزة الحديثة)، لتتم بعد ذلك مناقشة جماعيّة بين الطلاّب حول الإجابة التي توصل لها الطالب؛ بغرض إحداث تفاعل بين الطلاّب[41].

3. برنامج (Facebook) وما يُعرف (بالتواصل الاجتماعي):

برنامج (الفيسبوك) من أكثر البرامج انتشارًا وتداولاً بين الشباب والكبار والطلاب؛ ذلك أنّه يتيح الفرصة كاملة للطالب للتعبير عمّا يريد، بالصورة والشكل الذي يريده. ولكن ما شكل التفاعل الذي يحقّقه هذا البرنامج؟ وما النتائج التي تعود على العمليّة التعليميّة بصورة عامّة، وعلى الطّالب على وجه الخصوص؟[42]

من المعلوم أنّ هذا البرنامج يتيح الفرصة للمستخدم لأن يتواصل مع الطّرف الآخر بالكتابة أو الصوت، وحينئذ يأخذ التفاعل أشكالاً متعدّدة[43]: منها التعبير عن الرأي والفكرة بالصوت، ومنها التعبير بالكتابة، وهذا يعزّز التفاعل، بخاصّة عندما يحقّق هذا التواصل أهدافه بتحقيق درجة عالية من الاقتناع لدى الطّرف الآخر، في ظلّ تبادل للرأي بين الطّرفين، توافقًا أو رفضًا بذكر الأدلّة العقليّة أو النقليّة المعزّزة، وهذا بالضبط ما يُحقّق مفهوم (التفاعل) و(المشاركة). ولذلك يتوجّب على المتفاعل مع هذا البرنامج أن يكون مُلمًا بالموضوع الذي يناقشه مع الطّرف الآخر، وأن تكون لديه قدرة على ردّ ومناقشة مبنيّة على معطيات سليمة وواضحة. ولا يتأتّى هذا إلاّ إذا امتلك مستخدم البرنامج معرفة جيّدة بالجوانب الفنيّة مع الأجهزة الإلكترونيّة، التي تساعده على مواصلة التواصل باحترافيّة ومهنيّة[44].

دور المعلم في تفعيل هذا البرنامج؛ ليخدم العمليّة التعليميّة:

- تكليف كلّ طالب بأن يكون له عنوان خاص على (الفيسبوك)، وأن يختار لنفسه كلمة السر؛ لاستخدامها عند التفاعل مع المعلّم أو الزملاء.

41 Hudson, An Introduction to the study of Literature, P.110.

42 Schramm, The process and Effects of Mass communication, P.110.

43 Ibid., P. 112.

44 الطوبجي حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 87.

- يقوم المعلّم بوضع خلاصات للمادّة العلميّة التي يدرّسها لطلابه؛ ليستفيد منها الطلاّب جميعهم.
- يمكن أن يضع المعلّم صورًا معبّرة عن أفكار معيّنة، ثمّ يطلب من الطلاّب التعليق عليها بكتابة جُمل أو فقرات كتعبير حرّ.
- الإعلان عن مسابقات ثقافيّة، أو نشاط لاصفي، أو رحلة علميّة... إلخ.
- وضع نماذج امتحانيّة للتدريب عليها، ثم الإجابة عنها، على أن تتم مناقشة الإجابات بين الطلاب؛ كي يحقّقوا التفاعل فيما بينهم.
- استثمار (الفيسبوك) في إشراك الطلاّب في اختيار أهداف الدّرس القادم، أو في التحضير لتنفيذ مشروع تربوي يخدم العمليّة التعليميّة، ويحقّق التفاعل بين الطلاّب.
- إشراك الطلاّب في تحويل النص اللّغوي، أو القصيدة الشعريّة، للاستخدام الإلكتروني، بالتعاون مع مختصّ في جال الحاسوب، ثم عرضها عبر (الفيسبوك).
- يمكن أن يُنفذ المعلّم التواصل عبر (الفيسبوك) بين طالبين أثناء الموقف التعليمي بشكل أو بآخر.
- يمكن أن يستخدم (الفيسبوك) في تعزيز الجوانب الاجتماعيّة الإيجابيّة بين الطلاب؛ بالمشاركة في المناسبات الخاصّة والعامّة لديهم؛ بما ينمّي الرغبة عندهم في إثراء التواصل فيما بينهم.
- التعبير الحرّ عن الرأي عبر (الفيسبوك)، في سلوك طلابي معيّن، بإبراز جوانبه الإيجابيّة لتعزيزها، وفي سلوك سلبي للتنفير منه.

4. استخدام برنامج التواصل الاجتماعي في العمليّة التعليميّة (WhatsApp):

برنامج تواصلي بين الأطراف، هدفه في التعليم إنشاء قاعدة من الدّروس الإلكترونيّة، وتكوين اتجاهات إيجابيّة نحو الثقافة الإلكترونيّة، وكسر حاجز الخجل، وتبادل الملفات الإلكترونيّة فيما بين الطلاّب ومعلّمهم عبر الهواتف الذكيّة، ويمكن بالإضافة إلى الرسائل الأساسيّة للمستخدمين إرسال الصّور، والرسائل الصوتيّة، والفيديو والوسائط[45].

لقد انتشر هذا البرنامج انتشارًا واسعًا بين الشباب والكبار، وبين الطلاّب في المدارس، وفي كل مكان، كما أنه مكّن من التواصل بين الأفراد في كل مكان من العالم، حيث جعل العالم قرية صغيرة.

45 ويكيبيديا، الموسوعة الحرّة، (واتساب).

والسؤال هنا يتعلّق بمدى قدرة توظيف هذا البرنامج على إحداث تفاعل الطالب ومشاركته في الموقف التعليمي مع معلّمه ومع زملائه، والمادّة الدراسيّة. إنّ المتأمّل لأثر هذا البرنامج في العمليّة التعليميّة يستطيع أن يجد أنّه[46]:

- قادر على إثراء قدرات الطلاّب بالمادّة العلميّة، من خلال ما يصلهم من معلومات من الطّرف الآخر، ممّا يشجّعهم على تحسين مستواهم الدّراسي؛ بما يكسب كلاً من الطالب والمعلّم مهارات التطوير في العملية التعليميّة، من خلال الدّفع باستراتيجيّات تدريسيّة حديثة، بما يحويه من عناصر الجذب والتشويق.
- يُمكن من تحويل السؤال أو التمرين على هيئة صورة، وتحويلها إلى صيغة (بي دي اف)، حتى ترسل للطالب بشكل أوضح، وغير مشوشة الكتابة.
- قادر على رفع نماذج الإجابة عن أسئلة التدريبات أو الاختبارات.
- قادر على تسجيل الأصوات عند شرح المعلّم لنقاط الدّرس للطلاّب، ومن ثمّ تقديم تغذية راجعة على هيئة صوت وكتابة.
- يمكن تخزين التمارين والمسائل بمختلف مستوياتها التعليميّة، على الهاتف النقّال، ممّا يساعد الطّالب على استدعاء المعلومة وقت ما يشاء، والعمل على تحسين المستوى التحصيلي للطلاّب، من خلال فرض أسلوب المحاولة والخطأ عند الإجابة على أسئلة التمارين، وكسر حاجز الخجل لدى بعض الطلاّب المنطوين من إلقاء الأسئلة بصورة مباشرة.

أمّا بالنسبة للمعلّمين، فهو قادر على تكوين اتجاهات إيجابيّة عندهم حول استخدامات تطبيقات التواصل الاجتماعي، ممّا يؤدّي إلى نشر الثقافة الإلكترونيّة فيما بينهم، فيكون ذلك حافزًا على إيجاد بيئة تعليميّة فاعلة ومتفاعلة مع طلابهم. إنّ الجهود التي أدّت إلى تحفيز الطلاّب على المشاركة بفاعليّة، أدّت إلى رفع وتحسين المستوى التعليمي لديهم، ممّا وفّر الكثير من الجهد والوقت على المعلّم، ووطد العلاقة الاجتماعيّة معهم[47].

46 المرجع نفسه.

47 ويكيبيديان الموسوعة الحرّة، (واتساب).

الخاتمــة

إنّ الاستخدام المتزايد لشبكات التواصل الاجتماعي ودخولها إلى مختلف المجالات، ومنها التعليم، أدَّى إلى تغيير في الفلسفة التعليميّة؛ لتقديم المقرّرات والمناهج الدراسيّة، وتحقيق المهارات بطريقة تفاعليّة، بحيث أصبح الطّالب عنصرًا فاعلا، يشارك في المسؤوليّة التعليميّة.

إنّ هذا التحوّل أثَّر في منظومة التربية والتعليم بكامل جوانبها، حيث مجموعة الاستراتيجيّات والأساليب التعليميّة التي تتناسب مع التعليم المرتكز على استخدام الشبكات الإلكترونيّة الاجتماعيّة التي تحقّق درجة عالية من التّفاعل بين أطراف العمليّة التعليميّة. لقد أصبح المعلّم في هذا النّظام مُوجّهًا ومرشدًا ومُقَيّمًا، وأصبح المتعلّمُ مُشاركًا ومُساهمًا مُتفاعلاً مع زملائه لتحقيق التعلّم، بل أصبح جُزءًا من هذه المنظومة التكنولوجيّة. وبهذا لم تعد المناهج الدراسيّة محصورة بين دفتي الكتاب، بل أصبحت نتاجًا لتعاون ومشاركة الطلاّب والمعلّم والإدارة، وكذلك لم تعد مصادر التعلّم محصورةً في مكتبة المدرسة، بل أصبح العالم كلّه مكتبة إلكترونيّة مفتوحة عبر (الويب) للمتعلّمين والمعلّمين.

التعليم بوساطة شبكات التواصل الاجتماعي نوع من التعليم الذي يعتمد على التقنية الحديثة في إحداث تغيير في أساليب التعليم، مما يُفعل دور الطّالب في التفاعل والتشارك مع عناصر عمليّة التعليم والتعلّم في الوصول إلى المعلومة دون تقيّد بمكان أو وقت محدّدين.

وبهذا المفهوم، أصبح التعليم باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي مزدوج الاتجاه، بمعنى أن يُمثّل التواصل الاجتماعي قناة تسير من خلالها أنشطة التعليم والتعلّم باتجاهين من قبل المستخدمين، وهذا يحقّق الإثراء والاستمراريّة، كما أنّ المتعلّمين يصبحون مساهمين بإيجابيّة في بناء المعرفة.

ولأنّ مفهوم (التفاعل) يعني المشاركة بين طرفين أو أكثر، فإنّ هذا النمط من التعليم أوجد استراتيجيّات مختلفة لتحقيق ما يُخَطّط له من أهداف، وأعطى برامج التعليم امتدادات كثيرة وبعيدة في الأطراف التي يتفاعل معها الطّالب، ولم تقتصر هذه الامتدادات على التواصل بين الطّالب والمعلّم فقط، بل امتدّت إلى الزملاء والأصدقاء في محيط الطّالب نفسه، والمحيط الخارجي في كل أنحاء العالم، بل امتدّت إلى التفاعل مع الوسيلة التكنولوجيّة بأي شكل من الأشكال.

قائمة المراجـــع

- **المراجع باللّغة العربيّة:**
  - زيتون (عدنان): التعلّم الذّاتي، تقديم أ. د. محمود السيد، دمشق، 1999.
  - سالم (أحمد محمد): تكنولوجيا التعليم والتعلّم، مكتبة الرشيد، الرياض، 2004.
  - شرايحة (هيفاء): أدب الأطفال ومكتباتهم، عمان، 1978.
  - الطوبجي (حسين حمدي): وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، كلية الآداب والتربية، دار القلم، الكويت، 1982.
  - عيروط (مصطفى): وسائل الإعلام والمجتمع، عمان، 1982.
  - الغامدي (فهد): مقال التعلّم باللّعب- شبكة الخليج الإلكترونيّة، السعوديّة، 26 شباط.
  - الغريب (زاهر) وبهبهاني (إقبال): تكنولوجيا التعليم ونظرة مستقبلّية، دار الكتاب الحديث، 1997.
  - فارس (محمد): الجهاز اللوحي 2 (الآيباد)- المواصفات الكاملة- المميزات- السعر (مقال)، أكتوبر، 2014.
  - اللبابيدي (عفاف) و خلايلة (عبد الكريم): سيكولوجيّة اللّعب، دار الفكر، 1993.
  - اللقاني (فاروق عبد الحميد): تثقيف الطّفل فلسفته وأهدافه ومصادره ووسائله، القاهرة، 1976.
  - الهيتي (هادي نعمان): أدب الأطفال أهدافه- أساليبه- فنونه، بغداد، 1978.
- **المواقع الإلكترونية:**
  - الهواري (سعود): تجربة عشرة أشهر مع الآيباد، موقع عالم التقنية/ الآيباد من 28 مارس 2014 إلى 24 يناير 2015.
  - ويكيبيديا، الموسوعة الحرّة، (واتساب).

■ المراجع باللّغة الأجنبية:

- Agression (Bandova): A Social Learning analysis, Engle wood cliffs, 1998.
- Cleen (Victor): The Desensitization of Children to television violence, Bethesda, 1972.
- Dee: Ivring and Havret Langugges of the Mass Media Boston, 1999.
- Hudson: An Introduction to the study of Litrature, London, 2004.
- Schramm: The process and Effects of Mass communication, Llionios, 1961.

التعلّم الافتراضي ودعم قدرات اللغة العربية على التواصل

إعـــداد

د. خريستينا تشوبانوفا
جامعة القديس كليمنت أوخريدسكي
صوفيا – بلغاريا

يشكّل التعلّم جزءا لا يتجزأ من كامل عملية تعليم وتعلّم واكتساب اللغات الثانية بصورة عامة واللغة العربية بصورة خاصة. وللتعلّم التواصلي وجهان ألا وهما التعلّم من أجل الاستعمال والاستعمال من أجل التعلّم (Howatt, 1984).

إن ظهور التعليم الافتراضي فتح الباب على مِصراعيه واقتحمت التكنولوجيات الحديثة وغرقت مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وكان هذا المجال حتى ذلك الحين لا يزال يحافظ على جزء كبير من كلاسيكيته رغم بعض الاختلافات النظرية والتناظر "مع" أو "ضد" المنهجيات التواصلية والتكاملية في تدريس هذه اللغة لغةً ثانية بمراعاة طبيعة ازدواجيتها وتشكيلة استعمالاتها الاجتماعية.

على خلفية عدم وجود الدراسات المناقشة لفوائد وأضرار التعليم والتعلّم الافتراضي واكتساب اللغة العربية لغة ثانية، لا بدّ لنا من الاعتراف بأكثر الأوجه إيجابية للثلاثي الافتراضي المذكور. سأتطرّق هنا على خصوصيات التعلّم الافتراضي للغة العربية لغة ثانية ومساهمته لدعم قدرات اللغة العربية التواصلية لدى الدارسين.

1. من أهمّ ميزاته المرونة وسهولة الوصول حيث توفر بيئات التعلّم الافتراضية فرصاً جديدة للطلّاب للمشاركة في الفصول وفقاً لجدولهم الزمني الخاصّ. إنهم قادرون على التعلّم بالسرعة التي تناسبهم، ممّا يوفّر لهم طريقة مريحة لتنمية مهاراتهم.

2. التعلّم في الوتيرة الخاصة بكل طالب حيث يساعد عالمنا الرقمي الطلّاب على الوصول إلى مواد الحصة الدراسية في وقتهم الخاص. ويمكن للمدرّسين إنشاء مجلّدات على المنصّات الافتراضية تحتوي على محاضرات ودروس مسجّلة مسبقاً وملفّات وسائط متعدّدة (نصّية وسمعية-بصرية) وأدوات أخرى لتحسين التعلّم (مثل الألعاب والاختبارات الإلكترونية وغيرها).

3. تحسين مهارات إدارة الوقت حيث يوفّر التعلّم عن بعد الوقت الذي تقضيه الطلبة في التنقّل إلى الجامعة. ويمكنهم استخدام هذا الوقت لإنهاء الواجبات والمشاريع الصفّية.

وقد تحفّز الفصول الافتراضية الطلّاب على تحقيق التوازن بين العمل المدرسي ووقت الدراسة وأوقات الفراغ.

4. بناء العلاقات الشخصية حيث يستفيد الطلّاب من خبرات التعلّم الافتراضي من خلال الاهتمامات المشتركة ويمكن أن يساعدوا بعضهم البعض في الدراسة والبحث أو إنشاء مجموعات دراسية وتحقيق مشاريع مشتركة تقديمية أو إنتاجية. إنهم يتقنون بناء قدرات العمل الجماعي من خلال المحادثات والاستشارات وتحقيق المهام عبر الإنترنت. كما يساعدهم ذلك على تطوير مهاراتهم في التنشئة الاجتماعية.

5. المشاركة في المناقشات أو المناظرات عبر الإنترنت حيث يمكن للمعلّمين استدعاء الطلّاب في الفصول الدراسية عبر الإنترنت كما يفعلون في الفصول التقليدية فالمناقشة أو المناظرة من أكثر النشاطات الكلامية التي تساعد الطلّاب على المشاركة بالكلام والتركيز على استعمالاتهم اللغوية وتحسين مهاراتهم التواصلية والاستخدامات الاجتماعية الصحيحة للغة العربية.

6. الحصول الفوري على النتائج وتعليقات التقييم الراجع حيث يمكن للمدرّسين تقديم ملاحظات فورية للطلّاب مما يمنحهم مزيداً من الوقت لإجراء تصحيحات على عملهم ويقلّل من إجهادهم ويزيد من دوافعهم نحو التعلّم.

7. توظيف المنصّات الإلكترونية الحديثة مثل Canvas وMoodle وBlackboard وFlipGrid وZoom غيرها. ولا يزال تصميم أمثالها يتقدّم لتعزيز قدرات الفصول الإلكترونية وتجربة الطلّاب في مجال التعلّم والاكتساب للمادّة المعيّنة. وتوفّر هذه المنصّات طرقاً متنوعة لإشراك الطلّاب، سواءً كان ذلك من خلال الدردشات عبر الإنترنت، أو رفع أيديهم لطرح سؤال والتصفيق للتعبير عن التقدير أو المشاركة في مناقشات نشطة في مجموعات صغيرة أو المسابقات حيث يمكن لكل واحد حتى أن يقمّص شخصية افتراضية Avatar. وقد ازداد في الفترة الأخيرة عدد المنصّات الإلكترونية الخاصّة بتعليم وتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل ANAS - Arabic for Non-Arabic Speakers وEarabic وArabie وغيرها.

8. المزيد من الأدوات الإلكترونية تحت تصرّف الطلّاب حيث يتمتّع المعلّمون بفرص جديدة لتقديم الدروس للطلّاب في بيئات التعلّم الافتراضية. فهناك شبكات التواصل الاجتماعية والسبّورات البيضاء التفاعلية والعروض التقديمية متعددة الوسائط وأوراق العمل القابلة للطباعة والاختبارات التي يكون جزء منها على شكل المسابقة عن طريق مواقع إلكترونية مثل Kahoot! وغيرها، وبطاقات التقارير عبر الإنترنت والمدوّنات الفردية أو بالكتابة الجماعية في شبكات التواصل الاجتماعي أو عن طريق Google Doc ووما إليها من الأدوات، وقد ذكرت هنا فقط أدوات قليلة تتعامل مع اللغة العربية يستخدمها المعلمون لتعزيز التجربة التعليمية ممّا يساعد مساعدة ضخمة عملية التعلّم عند الطالب.

9. مواقع رسمية وخاصّة وفردية لتعليم وتعلّم اللغة العربية مثل "الجزيرة لتعليم العربية" و"تعلّم العربية أون لاين" و"ستوديو العربية" وهي تعرّضت للتصنيف والتحليل والمناقشة النقدية في دراسة د. ساجدة سالم أبو سيف (سالم أبو سيف، 2019).

بناءً على ما أشير إليه من إيجابيات، فقد أثبت التعليم الافتراضي كونه مؤسّسة تعليمية تعزّز شعور كلا المعلّم والطالب بأهمّية الابتكار والاعتماد على التكنولوجيا ويعوّد الطلّاب أكثر فأكثر على طريقة التعلّم المستقلّ والاعتماد على الذات. هذا لا يُلغي إطلاقا وإنما يقوّي قدرة

التواصل أثناء عمليتَي التعليم والتعلّم الفردي والجماعي ومن ثمّ تتقوّى قدرات اللغة العربية على التواصل أثناء تعلّمها لغةً ثانية وتُرفَع مهارات الطلّاب التواصلية باستخدام أساليب هذه اللغة في الحوار وفي الكتابة.

إنّ كلّ ما سبق ذكره يدلّ على أنّ المدرّسين هم المسؤولون بتقديم كامل الدعم والمساعدة التي يحتاج إليها الطلّاب، سواء عبر الأوساط الافتراضية، مثل منتديات الحوار، قاعات وحجرات الدروس الافتراضية، الإيميل وإلخ...، أو بشكل مكاني، عن طريق المؤسّسات التعليمية أو المكان الذي يتمّ فيه جزء من هذه الدروس. للمدرّس كذلك دور كبير في تحفيز الطلّاب وتشجيعهم على التفاعل فيما بينهم أثناء العملية الدراسية. كلّ هذا يتمّ من خلال اللغة العربية فهي الهدف والوسيلة في عملية تعلّمها التواصلي لغةً ثانية. كما ويتطلّب هذا كلّه من المدرّس في عملية تصميم المقرّر الإلكتروني الإلمام بالمناهج النظرية بتعليم اللغة والانتقاء بينها آخذا بعين الاعتبار أنّه لا يوجد هناك أسلوب واحد يكون هو الأفضل أو الأصحّ ومراعياً معايير جودة تصميم مقرّر الصفّ الافتراضي والذي يكون أحد أهدافه رفع مهارة التواصل اللغوي الاجتماعي لكلّ طالب على حدة.

بصرف النظر عن السمات السلبية التي لا بدّ أن ترافق كلّ ما ذُكر أعلاه من ميزات إيجابية، فإنّ التعليم الافتراضي لا يزال يتقدّم وسيظلّ إضافة متينة لأدوات عملية التعليم المكاني المعتاد. ويقع على عاتق المدرّسين والدارسين التعاون في سبيل تجاوز التأثيرات السلبية للتعلّم الافتراضي من أهمّها شعور الطالب بالوحدة والاعتزال والتعب بل والإحباط في بعض الأحيان ومشاكل الإنترنت والتكنولوجيات التي لا مفرّ منها. إنّ الألعاب والاستراحات القصيرة المتعدّدة والعمل في مجموعات صغيرة ديناميكية التغيير والكثير من الإستراتيجيات الأخرى تساعد في أحيان كثيرة لتغيير أجواء الصفّ ومزاج الأفراد كل على حدة. ومن دون شكّ نرجع هنا كالعادة إلى دور المدرّس المتميّز الذي كان ولا يزال يتفاهم ويتسامح ويحرّك ويحفّز ويمثل ويمزح ويضحّك ويرفع المعنويات وهو يتبع خطّة درسه في البيئة الافتراضية وقد تتحوّل إلى منتدى غير رسمي أو إلى مقهى افتراضي إذا طلبت الظروف. فمثلما يكون الهدف من التواصل الافتراضي هو نفس هدف التواصل وجهاً لوجه ألا وهو

تقديم وتبادل المعلومات والاستماع إلى الآخر والتفهّم (Mitchell-Holder)، بنفس هذا الكشل لا يزال أهمّ دور كلا المدرّس والدارس هو خلق الشعور المجتمعي في سبيل توفير الفرص المُثلى للتعلّم والاكتساب ومتابعة فكرة الانتماء إلى مجتمع الصفّ طيلة الدورة الدراسية بأكملها. وكذلك فإنّ الأستاذ المتميّز هو عالم نفس يعرف عن كثب خصوصيات طلّابه بمن فيهم من "بصريين" و"سمعيين" و"لغويين" و"عمليين" و"منطقيين" و"اجتماعيين" و"وحدويين" والمتميزين بسمات مختلطة من كلّ هؤلاء (أبو عمشة، 2017) فيوظّف كلّ هذه الخصوصيات في سبيل نجاح نشاط الصفّ وخطّة الدرس آخذا بعين الاعتبار قدرة كلّ فرد على المساهمة.

أمّا بما يخصّ اللغة العربية وتعزيز قدراتها التواصلية أثناء عملية تعلّمها واكتسابها لغة ثانية، فلعلّ التعليم الافتراضي وفّر فرصاً جديدة لتعلّم الطلّاب من أجل استعمالها، تنفيذا للواجبات المعيّنة، وبمبادرات منهم، في مختلف بيئات الدردشة ومنتديات المناقشة والتناظر وحتّى في وقت الفراغ حيث المقاهي الافتراضية والمقابلات غير الرسمية مع الأساتذة ومع غيرهم من طلّاب وضيوف وتبادل الأفكار باللغة العربية والتعلّم من تعبير الآخرين عن آرائهم. كما وقد زوّدهم فرصاً كثيرة جديدة لاستعمال اللغة العربية من أجل التعلّم (مثلا في الأمسيات الشعرية والثقافية والاستفتاءات والمسابقات الثقافية وغيرها من النشاطات التي تسهّلها الأدوات الإلكترونية).

التتابع المناسب بين النشاطات التزامنية وغير التزامنية المعتمد عليه في التعليم الافتراضي يعزّز قدرة الطلّاب على التعلّم كلّ واحد على وتيرته الخاصّة ويخلق مساحة غير محدودة تقريباً لكلّ فرد للمشاركة – بشكل حتمي أكثر في الأنشطة التزامنية حيث يتقدّم الطلّاب "الاجتماعيون" و"اللغويون" و"العمليون" أكثر من غيرهم في الوقت المحدود المتاح للتفاعل المتزامن؛ وبتعمّق أكثر وبوتيرة مختلفة عند كلّ فرد في الأنشطة غير التزامنية حيث يمكن للمحادثة باللغة العربية ألا تنقطع (McConnell, 2002) حتّى يعبّر أكثر الطلّاب خجلاً وانطواءً عن آرائهم وهم يطبعون بمفاتيح لوحة الكمبيوتر ببطء وبتردّد ممّا يزيد من استقلالية كلّ أنواع الطلّاب في استعمال اللغة العربية من أجل التعلّم وفي تعلّمها من أجل الاستعمال ويرفع القدرة اللغوية التواصلية لدى كلّ واحد.

لقد حاولت بعد الدراسات اكتشاف التمارين الإلكترونية المستخدمة في منهجية تدريس اللغة الأجنبية الأكثر ملاءمةً للممارسة والتواصل، والتي من شأنها تعزيز زيادة إنتاجية مها رات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة فوجد الباحثون أنّ الجمع بين أنواع مختلفة من التمارين التكنولوجية المستخدمة في تطبيقات التعليم الإلكتروني في منهجية تدريس اللغة الأجنبية كان له التأثير الكبير على فاعلية ممارسة المهارات اللغوية في دورات تعلّم اللغة عن بعد. وبما يخصّ تمارين المحادثة الأكثر ملاءمةً في إطار الصفّ الافتراضي فهي العمل في مجموعات صغيرة تتكوّن مي شخصين أو ثلاثة أشخاص واستعمال العديد من المحفّزات المكتوبة والرسوماتية والسمعية البصرية لممارسة الكلام الفردي والخطاب الحواري وتطوير المهارة اللغوية التواصلية للطلّاب (Petr Hercik et al., 2015, E. Skocheva, 2018). الهدف هو الانتقال من مرحلة الاتّصال الخاضع للإشراف من قبل الأستاذ إلى القدرة على المشاركة في الاتّصال التلقائي والمستقلّ. سيضمن ذلك التوازن الأمثل بين التدريبات الإلكترونية الميكانيكية ومهامّ اللغة الإنتاجية التي تتطلّب تكامل مهارات الاتّصال الأربعة، مثل تمثيل الأدوار وملء الفراغ في قائمة معلومات. وفي هذا السياق لعلّ أنشطة التعليم المعتمد على المهامّ تكون هي أكثر تكاملاً للمهارات الأربع إذ يمكن تنفيذها خلال وخارج حصّة الدرس الافتراضي، في واقع الحياة ومن خلال أنشطة تزامنية وغير تزامنية تجمع بين الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وتشرك كامل قدرات الطلّاب اللغوية والتواصلية.

إنّ مؤسسات التعلّم الافتراضي تضمّ، إلى جانب الصفوف الافتراضية، المكتبات والمتاحف الافتراضية أيضا والتي لا يزال يتنامى توفّرها في البيئات الإلكترونية لبلاد الوطن العربي ممّا يسهّل الدارسين للحصول الفوري على معلومات معتمد عليها وتوظيفها لأغراض التعلّم والاستعمال في الأنشطة التقديمية أو في إجراء المناقشة والمناظرة.

إنّ التعليم والتعلّم الافتراضي مترابطان ارتباطا وثيقا ولن يستغني الطالب عن الأستاذ ولا الأستاذ عن طلّابه المتعاونين في غرفة الصف الإلكتروني أو المكاني على حدّ سواء فهي علاقة فريدة من نوعها بين أفراد كلّ واحد منهم فريد بخصوصياته. وقد أصبحت عملية التعليم والتعلّم

الافتراضية من عادات عصر الرقمنة وستظلّ تتطوّر وتواكب التقدّم التكنولوجي الذي يتمّ لأجلها ولتحقيق أغراضها في بيئات افتراضية فريدة وخاصّة بالعملية التعليمية-التعلّمية.

إنّ التعليم والتعلّم الافتراضي سيظل يلعب دوراً مهمّاً في اكتساب اللغة العربية لغةً ثانية بكل ما يتطوّر من الأدوات التكنولوجية والمواقع الإلكترونية لتصميم الأنشطة الافتراضية بالارتباط الوثيق بمواقف الحياة الحقيقية ممّا يزيد من جودة تعلّم الدارسين – لغويا وتواصليا.

قائمة المراجع:

- خالد أبو عمشة (2017). "إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبيّة" // تعليم جديد: أخبار وأفكار تقنيات التعليم
https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%91%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%8A%D8%A9
- ساجدة سالم أبو سيف (2019). "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "عن بعد" - الواقع والمأمول. دراسة مقارنة مع مواقع تعليم الانجليزية كلغة ثانية" // قسم اللغة العربية - جامعة كيرالا – الهند
https://www.academia.edu/43263671/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86_%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1%D9%87%D8%A7_%D8%B9%D9%86_%D8%A8%D8%B9%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9_%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A3%D9%85%D9%88%D9%84
- Hercik, P. et al. (2015). “Language Skills Development in E-learning Language Courses" // Procedia - Social and Behavioral Sciences 182, 653 – 659
- Howatt, A. (1984). A History of English Language Teaching, Oxford University Press
- McConnell, D. (2002). Implementing Computer Supported Cooperative Learning, 2nd Ed., London: Kogan Page
- Mitchell-Holder, S. “Let’s talk effectively communicating with your online students" // Humanizing Online Teaching and Learning. Stories from the participants of the #HumanMOOC. Whitney Kilgore Ed., available at https://humanmooc.pressbooks.com/chapter/lets-talk-effectively-communicating-with-your-online-students/
- Skocheva, E. (2018) Development of communication skills through an electronic course in Bulgarian as a foreign language for medical purposes. Abstract of a PhD Dissertation. Sofia: University of Sofia “St. Kliment Ohridski" (in Bulgarian)

إسهامات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة في تطوير وتحسين العملية التعليمية

إعـــداد

أ. عبداللاوي نجاة
أستاذة مؤقتة بجامعة الدكتور الطاهر مولاي
قسم اللغة العربية
جامعة سعيدة

ملّخــص

يعدُّ الذكاء الاصطناعي علم من العلوم الحديثة تتجاذبه حقول معرفية مختلفة؛ كالفلسفة والهندسة والرياضيات والمنطق وعلوم الحاسوب، حيث تعدُّ هذه الأخيرة جزء لا يتجزأ من علم الذكاء الاصطناعي فهو علم قائم بنفسه له أسسه ومقوماته التي يرتكز عليها من خلال توظيفه لمواكبة التكنولوجيا الحديثة، فالذكاء الاصطناعي يجعل الآلة تفكر كالإنسان، وذلك بتزويده بتطبيقات ووسائط إلكترونية متعددة وبرامج تقنية كما يرتكز على رموز ومفاهيم مترابطة ببعضها البعض وفق برامج مبنية على قاعدة بيانية ومعرفية مكوّنة من رموز موجودة في الجهاز الحاسوب.

وعلى هذا الأساس أصبح ظهور الذكاء الاصطناعي راجع إلى التطورات الحاصلة على الثورة الرقمية والتكنولوجيا الحديثة، ونجدهما قد احتكا بالمنظومة التربوية وبالعملية التعليمية للرفع من تطويرها وتحسينها وهذا ما شهدته في الآونة الأخيرة؛ حيث أصبح العقل البشري يحاكي الذكاء المبرمج ويفهم رموزها ويتمكن من إيجاد حلول ومشاكل معقدة في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التكنولوجيا الحديثة، التعليم، التعلم.

Abstract

Artificial intelligence is one of the modern sciences that attracts different fields of knowledge. Such as philosophy, engineering, mathematics, logic and computer science, where the latter is an integral part of the science of artificial intelligence. It is also based on symbols and concepts that are interconnected with each other according to programs based on a data and knowledge base made up of symbols present in the computer.

On this basis, the emergence of artificial intelligence has become due to the developments taking place in the digital revolution and modern technology. Where the human mind simulates programmed intelligence, understands its symbols, and is able to find solutions and complex problems in the educational process.

Keywords: artificial intelligence, modern technology, education, learning.

مقدمة

أدت التطورات التكنولوجية إلى ميلاد علوم معرفية حديثة العهد؛ حيث أصبحت تستخدم بأساليب حديثة تستثمر تطبيقاتها في عدة ميادين مختلفة التخصصات، من بين العلوم المعرفية الحديثة نذكر الذكاء الاصطناعي الذي يعدُّ من العلوم التقنية المبنية على تلاقح وتداخل عدة تخصصات وعلوم؛ كالرياضيات والهندسة والمنطق وعلم الأحياء والحاسوبيات، إذْ تسعى إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني البشري عن طريق وضع برامج للحاسب الآلي يكون قادراً على محاكاة السلوك البشري وتزويده بتطبيقات ذكية.

وعلى هذا الأساس أصبح الذكاء الاصطناعي يوظف في كلّ المجالات، ومن بين المجالات التي ارتكزنا عليها في هذه الورقة البحثية قاطرة التعليم التي أخذت ضالتها في الآونة الأخيرة خاصة في ظل الأزمات التي فرضتها جائحة انتشار فيروس كوفيد19 (Covid19) الذي أدى إلى استثمار التكنولوجية الحديثة ووسائطها المتعددة كالنص والصورة والصوت والفيديو في الحقل التعليمي التربوي، وذلك باستخدام تقنيات حديثة تؤدي إلى التواصل الفعَّال بين عناصر العملية التعليمية التعلمية المتمثلة في المعلم والمتعلم والمادة العلمية ولا يشترط أن يكون هذا التواصل داخل المؤسسة التعليمية أو داخل الصف التعليمي، بل يتم التواصل من مختلف الأماكن شرط توفير الحاسوب وشبكة الأنترنت كأدوات للتصرف بهما بين العناصر التعليمية والوسائط الإلكترونية؛ كالتعليم عن بعد وإنشاء الملتقيات والمؤتمرات والندوات بتوظيف تقنية التباعد وذلك بتطبيق Google meet, Zoom.

انطلاقا من هنا يمكن معالجة إشكالية ورقتي البحثية، ما المقصود بالذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة وعملية التعليم؟ ما هي المرجعية المعرفية لتاريخ نشأة الذكاء الاصطناعي؟وما هي خصائصه؟ كيف يمكن معالجة العملية التعليمية في ضوء استخدام الذكاء الاصطناعي؟ ما هي العلاقة الموجودة بين الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة؟ ما هي تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في العملية التعليمية؟ وما هي أهميته في ضوء العملية التعليمية؟

وفق هذا الطرح سأعالج في ورقتي البحثية -إن شاء اللّه- تعريفا للذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة وعملية التعليم، أخذة لمحة موجزة عن المرجعية المعرفية لتاريخ نشأة الذكاء الاصطناعي، موضحة خصائصه ومركزة على العلاقة الموجودة بين الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة، لأتناول بعد ذلك تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في العملية التعلمية وأهميته، وأختم بأهم النتائج والأهداف المتوصل إليها.

مفهوم الذكاء الاصطناعي

مصطلح يتكوّن من كلمتين تتمثلان في"الذكاء والاصطناعي؛ حيث يعرف الذكاء على أنَّه يعني القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة، وله مصطلحات عديدة؛ كالإدراك والفهم والتعلم، أمَّا إذا رجعنا إلى مصطلح اصطناعي فهي مأخوذة من الفعل يصنع أو يصطنع، وتطلق الكلمة على كلّ الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلاله اصطناع وتشكيل الأشياء التي تتميز عن الأشياء الموجودة بالفعل والمولودة بصورة طبيعية من دون تدخل الإنسان، ولهذا الذكاء الاصطناعي عبارة عن الذكاء الذي يصنعه أو يصطنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب، وانطلاقا من هنا يمكن القول إنَّ الذكاء الاصطناعي يعدُّ من علم الآلات الحديثة"[1].

ويعرف بأنَّه "أحد فروع علم الكومبيوتر يعالج محاكاة الآلات للسلوك البشري، وأول من وضع هذا المصطلح العالم "**Jon McCarthy**" ؛ حيث يعرفه بعلم هندسة إنشاء آلات ذكية، ويصور خاصية برامج الكومبيوتـر، فهو علم إنشاء أجهزة وبرامج كومبيوتر قادة على التفكير بطريقة نفسها التي يعمل بها الدماغ البشري، فيصبح يقرر ويتصرف كما يتصرف الإنسان البشري"[2].

كما يعرفه دكتور **أحمد كاظم** في كتابه "**الذكاء الاصطناعي**" بقوله: "هو ذلك الفرع من علوم الحاسوب (Computer Science) الذي يمكن بواسطته خلق الحاسب من أداء بعض المهام بدلا من الإنسان والتي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني لكي يتمكن الحاسب من أداء بعض المهام بدلا

1 **غالب ياسين سعد:** أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2012، ص114.
2 **نسيب شمس:** الذكاء الاصطناعي وتداعياته المستقبلية، بوابة العالم يفكر، الموقع الإلكتروني //:http www.shorouknews.com

من الإنسان والتي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتكلم والحركة بأسلوب منطقي ومنظم"[3].

ويعرفه أحد الباحثين بأنَّه"أحد أهم العلوم الحديثة نتجت بسبب الالتقاء بين الثورة التقنية التكنولوجية في مجال علم النظم والحاسوب والتحكم الآلي من جهة وعلم المنطق والرياضيات واللغـات وعلم النفس من جهة أخرى؛ حيث يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي بهذه البرامج التي تمكنه من حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار في موقف ما، وعلى هذا الأساس فإنَّ الذكاء الاصطناعي عبارة عن قيام برامج الحاسب الآلي بإيجاد الطريقة التي تسمح بحل المسألة أو التواصل إلى القرار الملائم بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي تغذى بها البرنامج ويستخدم الذكاء الاصطناعي بسبب سرعته الفائقة في إعطاء الاستدلالات التي تفوق القدرة البشرية"[4].

فالذكاء الاصطناعي عبارة عن "الأنظمة القادرة على بناء كفاءات متعددة بشكل مستقل وتشكيل روابط وتعميمات عبر المجالات مما يقلل بشكل كبير من الوقت اللازم للتدريب"[5].

بناءً على هذه المفاهيم المتعلقة بالذكاء الاصطناعي يمكن القول بأنهَّ عبارة عن محاولة جعلت الآلة تفكر محل الإنسان البشري باعتباره يرتكز على برامج مبنية على قاعدة معرفية تعتمد على ضرورة وجود الحاسوب عليها، إذ يقوم بمهام ويقدم نتائجه المستخدمة التي يتم تجميعها في الحاسوب الآلي ويمكن للإنسان القيام بها، غير أنَّه نجده يتميز بسرعة ودقة فائقة عن العلوم الأخرى ويقوم بإيجاد حلول للمشاكل.

فعلى هذا الأساس فإنَّ الذكاء الاصطناعي مبني على برامج وتطبيقات تتفاعل معاً من أجل برمجة الآلات بطريقة تسمح له بمحاكاة الفكر البشري، وتتداخل فيه عدة مجالات وتخصصات متنوعة؛ كالرياضيات وعلم الأحياء وعلوم الحاسبات الآلية والفلسفة والمنطق والهندسة كلّها تسعى إلى تطوير وظائف الحاسبات الآلية لتحاكي العقل البشري.

3 **أحمد كاظم**: الذكاء الاصطناعي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الصادق-العراق، كلية تكنولوجيا المعلومات، 2012، ص04.

4 **إبراهيم يخلوق الملكاوي**: إدارة المعرفة-الممارسات والمفاهيم، دار الوراق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن،2017، ص216..

5 **صبرينة بنت محمد بن عثمان الخبيري:** دورة تدريبية عن الذكاء الاصطناعي، 2020، ص02.

مفهوم التكنولوجيا الحديثة

التكنولوجيا الحديثة عبارة عن "مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المتراكمة والمتاحة والأدوات والوسائل المادية والتنظيمية والإدارية التي يستخدمها الإنسان لاستغلال موارد البيئة وتطويع ما فيها من موارد وطاقات لخدمته في أداء عمل أو وظيفة ما في مجال حياته اليومية لإشباع الحاجات المادية والمعنوية سواءً على مستوى المجتمع أو الفرد"[6].

وتعرف أيضا بأنَّها تعدُّ فرع من المعرفة التي تتعامل مع إنشاء واستخدام وسائل التقنية وترابطها مع الحياة والمجتمع والبيئة، وذلك بالاعتماد على موضوعات كالفنون الصناعية والهندسة والعلوم التطبيقية والعلوم البحثية"[7].

وهي بهذا تمثل"جهد إنساني وطريقة للتفكير في استخدام المعلومات والمهارات والخبرات والعناصر البشرية وغير البشرية المتاحة في مجال معين وتطبيقها في اكتشاف وسائل تكنولوجية لحل مشكلات الإنسان وإشباع حاجاته وزيادة قدراته"[8].

من خلال هذه الإطلالة الوجيزة لمفهوم التكنولوجيا الحديثة نستخلص أنَّها عبارة عن عملية تطبيقية تقوم باستخدام المعارف والمهارات والعلوم المختلفة بشكل منظم حيث ترتكز على قاعدة إدارية منظمة ومتكاملة، وتكون موصولة بشبكة الأنترنيت عنصر مهم ورئيس لإيصال العملية بنجاح.

وعلى هذا الأساس فإنَّ التكنولوجيا الحديثة عبارة عن أجهزة إلكترونية لجهد إنساني يسعى إلى استخدام هذه المعلومات ويوظف في ذلك مهاراته وقدراته وكفاءته وسرعته لاكتشاف وسائل إلكترونية متنوعة ومتعددة حل المشكلات والعوائق المتعلقة بحاجيات ومتطلبات الإنسان.

6 http://www.dictionary.com/browse/lechnology

7 **أحمد أبو اليزيد:** التنمية المتواصلة، الأبعاد والمنهج، مكتبة بستان المعرفة، مصر-الإسكندرية، 2007، ص 187.

8 **فضيل دليو:** التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال –المفهوم والاستعمالات والآفاق، دار الثقافة، المملكة الأردنية، 2010، ص20.

العلاقة الموجودة بين الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة:

يعدُّ الذكاء الاصطناعي أحد أقسام التكنولوجيا الحديثة، باعتبارهما يقومان على جهاز حاسب آلي وعلى قاعدة بيانات منظمة وارتكازهما على تطبيقات ووسائط إلكترونية متعددة وبرامج تقنية مترابطة مع بعضها البعض والمعتمدة على رموز متعلقة بالجهاز الحاسوبي.

كما تسهم التكنولوجيا الحديثة في تطوير الذكاء الاصطناعي عن طريق توفير منصات سحابية ونظم آلية تحاكي العقل البشري، وذلك لتعزيز وتسهيل الخدمات، وتقوم بالمعالجة الآلية للغات الطبيعية التي تعدُّ هذه الأخيرة من مرتكزات الذكاء الاصطناعي.

بناءً على هذا يمكن الجزم أنَّ هناك علاقة وطيدة ولا يمكن الفصل بين الذكاء الاصطناعي والتكنولوجية الحديثة، وذلك لارتباطهما مع بعضهما والدور الذي تلعبه التكنولوجيا الحديثة للذكاء الاصطناعي إذْ لا وجود لتكنولوجيا حديثة بدون ذكاء اصطناعي ولا وجود لذكاء اصطناعي بدون تكنولوجيا حديثة.

وعليه فإنَّ العلاقة بينهما علاقة إلزامية ولا يمكن الفصل بينهما.

المرجعية المعرفية لتاريخ نشأة الذكاء الاصطناعي

إنَّ الحديث عن المرجعية المعرفية والفعلية لنشأة الذكاء الاصطناعي ترجع إلى "التحول من نظم البرمجة التقليدية بعد الحرب العالمية الثانية؛ حيث تمثل هذه المرحلة الأولى من بداية ظهور الذكاء الاصطناعي وتميزت بإيجاد حلول للألعاب وفك الألغاز، وذلك باستخدام الحاسوب، واعتمدت على الفكرة الأساسية لتطوير طرق البحث في التمثيل الفراغي الذي يمثل الحالة مما أدى إلى تطوير النمذجة الحسابية واستحداثها وفق ثلاث عوامل وأسباب تتمثل في"[9]:

- تمثيل الحالة البدائية للموضوع قيد البحث ومثلها العالمان "**فيجن وفيلدمان**" بلوحة الشطرنج عند البدء في اللعب.
- اختيار شروط إدراك الوصول إلى النهاية(الوصول إلى التغلب على الخصم).

9 **أحمد كاظم:** الذكاء الاصطناعي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الصادق-العراق، كلية تكنولوجيا المعلومات، 2012، ص 08.

- مجموعة القواعد التي تحكم حركة اللاعب بتحريك قطع الشطرنج على اللوحة".

أمَّا مع بداية الستينات إلى منتصف السبعينات "فهي تمثل المرحلة الثانية من بديات تطور الذكاء الاصطناعي وعُرفت هذه المرحلة بالمرحلة الشاعرية؛ حيث قام العالم (**منسكي**) بعمل الإطارات frames لتمثيل المعلومات ووضع العالم (ونجراد) نظاما لفهم الجمل الانجليزية ؛ كالقصص والمحادثات، بينما قاما العالمان (**ونستون وبروان**) بتلخيص كلّ ما تمّ تطويره في معهد **الماسيشوستش** للتكنولوجيا والتي تحتوي على بعض الأبحاث عن معالجة اللغات الطبيعية باللغة الشكلية أو الرمزية.

أما من "منتصف السبعينات إلى أوائل القرن العشرين تمثل المرحلة الثالثة من مراحـــــل تطور الذكاء الاصطناعي؛ حيث كان التطور واسعا ومتميزا وذلك بظهور التقنيات الحديثة التي تعالج الكثير من التطبيقات التي أدت إلى انتقال جزء كبير من الذكاء الإنساني إلى برامج الحاسبات وتمثل هذه المرحلة فترة ازدهار الذكاء الاصطناعـــي مما أدى إلى ازدهـار نظم الذكاء الاصطناعي وتقنياتـه؛ كالنمذجة الرمزية وآليات معالجة القوائم، وكذلك شهدت في فترة الثمانينات قفزة نوعية في إنجاح النظم الخبيرة التي تمثل أحد تطبيقات برامج الذكاء الاصطناعي تهدف إلى معالجة حل المشاكل المعقدة التي تتطلب بذل جهد فكري وبشري كبير، غير أنَّها تتميز بالدقة والسرعة الفائقة في الإجابة على الكثير من التساؤلات العالقة والمشاكل المطروحة، كما نجد هذه النظم الخبيرة تتفاعل مع المستخدم"[10].

أمّا في "القرن العشرين بدأ بعض العلماء والباحثين في استكشاف نهج جديد لبناء آلات ذكية، بناءً على الاكتشافات الحديثة في علم الأعصاب، ونظرية رياضية جديدة للمعلومات وتطور علم التحكم الآلي وقبل كلّ ذلك تم اختراع أسس المجال الحديث لبحوث الذكاء الاصطناعي في مؤتمر وبالتحديد في حرم كلية دار تموث عام 1952حيث حضر هذا المؤتمر قادة بحوث الذكاء الاصطناعي والمتخصصون في ميدانه نذكر منهم: **مكارثي ومارفن مينسكاي**"[11]

10 **المرجع نفسه**: ص09.

11 **صبرينة بنت محمد بن عثمان الخبيري**: دورة تدريبية عن الذكاء الاصطناعي، 2020، ص06.

خصائص الذكاء الاصطناعي في ظل توظيفه في حقل العملية التعليمية - التعلمية

قبل الخوض في خصائص الذكاء الاصطناعي في ظل توظيفه في العملية التعليمية - التعلمية وجب التطرق إلى خصائصه بصفة عامة وبعد ذلك نخصص خصائصه في العملية التعليمية - التعلمية، وعليه يمكن حصر خصائصه على النحو الآتي[12]:

- القدرة على الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة.
- القدرة على التفكير والإدراك واكتساب المعرفة وممارستها.
- القدرة على تقديم المعلومات لإسناد القرارات الإدارية.
- القدرة على التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة.
- القدرة على التصور والإبداع وفهم الأمور المرئية وإدراكها.
- القدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.
- استخدام الذكاء الاصطناعي في حل المشاكل المعروضة.
- القدرة على استخدام التجربة والخطأ لاستكشاف الأمور في مختلف التخصصات.

أمَّا إذا رجعنا إلى تحديد خصائص الذكاء الاصطناعي في ظل العملية التعليمية - التعلمية، يمكن حصرها فيما يلي[13]:

- الذكاء الاصطناعي يساعد على تخفيف الأعباء على الإدارة المدرسية، من خلال تحويل نظم الإدارة إلى نظم إلكترونية رقمية، مما يسهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة وتوزيع الحصص التعليمية والبرامج والمقررات الدراسي.
- الذكاء الاصطناعي يساعد على بناء قاعدة بيانات معرفية، تسعى من خلالها إلى تخزين المعلومات بشكل فعّال في المؤسسات التعليمية.

12 **فايزة جمعة النجار**: نظم المعلومات الإدارية، منظور إداري، دار حامد للنشر والتوزيع،ط3، عمان-الأردن، 2010، ص169.

13 **عبد الستار العلي وآخرون**: المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسير، ط3، عمان-الأردن، 2009، ص198.

- الذكاء الاصطناعي يحمي المعرفة الخاصة؛حيث يقوم بتخزينها.
- الذكاء الاصطناعي يعدُّ من الأساليب الحديثة المساعدة للمتعلم في عمليته التعليمية؛ حيث يقوم بتوظيف التطبيقات الذكية كتطبيق المنصات التعليمية، وهنا المتعلم يحد نفسه في تعامل ذاتي ويطور كفاءته التواصلية والمعرفية والمهارتية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- الذكاء الاصطناعي يساعد على إيجاد حلول للمشاكل المعقدة في العملية التعليمية، وذلك بتحليلها وتفسيرها ومعالجتها في الوقت المناسب.
- للذكاء الاصطناعي أدوات يرتكز عليها في العملية التعليمية نذكر منها برنامج مايكروسوفت أو لينس، وخدمة الأنظمة المعرفية، وروبوت المحادثة، وترجمة اللغات.

أنواع الذكاء الاصطناعي

للذكاء الاصطناعي ثلاث أنواع محصورة في:

- **الذكاء الاصطناعي الضيق(الضعيف):**

يعدُّ الذكاء الاصطناعي الضيق أو الضعيف من أبشط أنواع الذكاء الاصطناعي؛ حيث يتمّ برمجته بالقيام بوظائف محددة داخل البيئة التعليمية المعنية، ويمثل دوره كرد فعل على موقف معين، ولا يمكن لع العمل إلاَّ في ظروف البيئة الخاصة به، ومن أمثلة ذلك الرجل الآلي ديب بلو الذي انتجته شركة أي بي أم (IBM).

- **الذكاء الاصطناعي القوي(العام):**

يتميز الذكاء الاصطناعي القوي بجمع المعلومات وتحليلها؛ حيث يستفيد من هذه العملية والقدرة على جمع المعلومات وشرحها وتحليلها ثلة من الخبراء الذين يتحملون مسؤوليتها، ومن أمثلة ذلك قيادة السيارة الذاتية وبروبوتات الدردشة الفورية، واستخدام البرامج المساعدة على تحميلها بطريقة ذاتية وشخصية.

- **الذكاء الاصطناعي الخارق:**

الذكاء الاصطناعي الخارق عبارة عن نموذج لا يزال تحت التجربة، يسعى إلى محاكاة الإنسان ويتكوّن هذا النوع من نموذجين، النموذج الأوّل يتمثل في محاولة فهم الأفكار البشرية والانفعالات التي تؤثر على السلوك البشري، فهذا النوع من الذكاء نجده يمتلك قدرة محدودة من التفاعل الاجتماعي. أمّا النموذج الثاني يتمثل في نموذج نظرية العقل؛ حيث يحاكي هذا النموذج الحالة الداخلية للإنسان البشري ويتنبأ بمشاعر الطرف الآخر ويتفاعل معهم عن طريق توظيف الآلات الفائقة.

آليات تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمة-التعلمية

ساعدت التكنولوجيا الحديثة الذكاء الاصطناعي على حل المشاكل التي تواجهها العملية التعليمية-التعلمية خاصة بين أطرافها الثلاثة المتمثلة في المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، وهنا لعب الذكاء الاصطناعي دورا مهما في الارتقاء بالعملية التعليمية شكلا ومضمونا، وذلك بتوظيف بعض الآليات والتقنيات الحديثة التي تساعد وتسهم في تطوير التعليم ومن بين هذه الآليات التطبيقية المستخدمة في الذكاء الاصطناعي نذكر ما يلي:

- **تطبيق المحتوى الذكي:**

يتم تطبيق المحتوى الرقمي في العملية التعليمية من خلال "الأدلة الرقمية إلى الكتب المدرسية إلى واجهات التعليم الرقمية القابلة للتخصيص على جميع المستويات التعليمية ابتداءً من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة ما بعد الثانوية وصولاً إلى بيئات الشركات للمعلمين بتصميم المناهج الرقمية والمحتوى عبر الأجهزة منها Nextex Learning وهي عبارة عن منصة سحابية تعليمية ومصممة لأماكن العمل الحديثة؛ حيث تصمم هذه المناهج مع المنصات السحابية ويتم دمجها عن طريق الوسائط الإلكترونية المتعددة كالفيديو والصوت بالإضافة إلى التقييم الذاتي الذي يكون عبر الأنترنيت"[14].

14 **المرجع نفسه:** ص200.

■ نظم الدروس الذكية:

نظم الدروس الذكية عبارة عن مجموعة من المبادئ المرتبطة إلى حد كبير بعمل عالم النفس التربوي بنيامين بلوم في السبعينات من القرن الماضي، وهي تعدُّ من النظم التعليمية التي تعتمد على الحاسوب ولها قواعدها وبياناتها التعليمية تسعى إلى استخدام استنتاجات تحيل على قدرة المتعلم وعلى فهم المواضيع وتحديد نقاط الضعف والقــوة، وذلك بتكييف عملية التعليم الدينامية"[15].

كما تسعى نظم الدروس الذكية إلى تدعيم فعالية المتعلم بالإضافة إلى التغذيــة المرتدة والمستهدفة في نفس الوقت، وتتكوّن هذه الدروس الذكية في العملية التعليمية-التعلمية المعتمدة على تقنية الذكاء الاصطناعي على ثلاث مكونات تحتوي على معرفة خاصة بالمجال التعليمي وتكون متعلقة بالمنهج المخصص للدراسة، ثمّ معرفة المتعلم وقدراته والمكون الأخير يتعلق بالمعرفة الإستراتيجية.

وترتكز نظم الدروس الذكية في إطار توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي على عدة نماذج تتمثل في[16]:

أ. نموذج المجال:

يتميز نموذج المجال الذي يعدُّ أحد نماذج نظم الدروس الذكية على مجموعة من الخصائص منها:

- يعدُّ نموذج المجال مصدرا لتوليد محتوى التعلم من خلال تقديم الشرح وارتباطها بالأمثلة المتعلقة بمضمون الدرس التعليمي.
- يعدُّ نموذج المجال مصدراً لإيجاد الحلول النموذجية للمشاكل المطروحة في العملية التعليمية.

15 **الرتيمي محمد أبو القاسم:** الذكاء الاصطناعي في التعليم-نظم التعلم الذكية، الجمعية الليبية للذكاء الاصطناعي، ليبيا، 2009، ص 89.

16 **البدو أمل ومحمد عبد الله:** التعلم الذكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي وأدواته الأكثر استخداما من قبل معلمي الرياضيات في مدارس التعلم الذكي/ مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد25، العدد02، غزة- فلسطين، 2017، ص64.

- يعدُّ نموذج المجال معياراً يُعتمد عليه في عملية تقييم وتصحيح إجابة المتعلمين وتقديم النتيجة النهائية التي تحصل عليها المتعلم في عمليته التعليمية.

وبهذا فإنَّ نموذج المجال يقدّم مجموعة من المهمات الرئيسة والمهمة في العملية التعليمية-التعلمية مقارنته بالتعليم الكلاسيكي.

ب. نموذج التعليم:

يحتوي نموذج التعليم على اتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بالمتعلم؛ كتحديد الوقت المناسب والإستراتيجية التعليمية في تقديم الدرس التعليمي، وضبط الخطوات المنهجية في تقديم الدرس التعليمي، كما يهتم هذا النموذج بالقدرات المعرفية لمتعلم من خلال الإجابات على طرح الأسئلة والمشكلات التي تواجه المتعلم في عمليته التعلمية، ويقوم أيضا بتحديد نسبة الإجابات المعتمدة على الخطأ والصواب من طرف المتعلم.

ج. نموذج المتعلم:

يتميز نموذج التعلم بمعرفة الحالة المعرفية للمتعلم وقدراته المهاراتية في تقديم المادة التعليمية، كما يقدم بعض المؤشرات حول سلوك المتعلم ويميز بين الأخطاء التي يقع فيها في عمليته التعليمية ويحدد كفاءته من خلال تقديم الإجابات للأسئلة المطروحة.

د. نموذج واجهة التفاعل:

يتميز نموذج واجهة التفاعل بدمج المتعلم في عمليته التعليمية-التعلمية وذلك بتوظيف الوسائط التعليمية الحديثة باستخدام أساليب حديثة تعليمية تتلاءم مع التكنولوجيا الحديثة وتتفاعل معها جو تعليمي تواصلي مبني على تقنيات حديثة، كما نجد هذا النموذج يرتبط بين المتعلم والمحتوى التعليمي الذكي وبرامجه التقنية، وذلك وفق تقديم طرق متنوعة لحل المشكلات التعليمية.

خاتمـة

في ختام ورقتنا البحثية الموسومة "بإسهامات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة في تطوير وتحسين العملية التعليمية"؛ يمكن القول إنَّ الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية يسعى إلى تعليم المتعلمين الذكاء الاصطناعي ودوره الأساس كما يهتم بأخلاقيات عالم الذكـــــاء الاصطناعـــــي ويسعـــــى إلى توظيفـــه لريـــادة البشريـــة، وبهذا فإنَّ الذكاء الاصطناعي يهدف إلى نقل الذكاء الذي يشبه ذكاء الدماغ البشري إلى الآلات الحاسوبية، وبهذا نجده يحاكي القدرات الذهنية للمتعلم ويكتسب مهاراته ومعارفه المبنية على تقنيات وبرامج الذكاء الاصطناعي، ويسهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة ذكية ومنطقية.

وأصبح الذكاء الاصطناعي ضرورة من ضروريات الواجب توفرها في المؤسسات التعليمية خاصة في الآونة الأخيرة وفي ظل انتشار الجائحة وأصبح التعليم يستدعي توظيف آلات حاسوبية في العملية التعليمية من أجل إنجاح عمليتي التعليم والتعلم.

قائمة المصادر والمراجع

1. **غالب ياسين سعد**: أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2012.
2. **نسيب شمس**: الذكاء الاصطناعي وتداعياته المستقبلية، بوابة العالم يفكر، الموقع الإلكتروني // www.shorouknews.com:http
3. **أحمد كاظم**: الذكاء الاصطناعي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الصادق- العراق، كلية تكنولوجيا المعلومات، 2012.
4. **إبراهيم يخلوق الملكاوي**: إدارة المعرفة-الممارسات والمفاهيم، دار الوراق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن،2017، ص216.
5. **صبرينة بنت محمد بن عثمان الخبيري**: دورة تدريبية عن الذكاء الاصطناعي، 2020.
6. **أحمد أبو اليزيد**: التنمية المتواصلة، الأبعاد والمنهج، مكتبة بستان المعرفة، مصر-الإسكندرية، 2007.
7. **فضيل دليو**: التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال –المفهوم والاستعمالات والآفاق، دار الثقافة، المملكة الأردنية، 2010.
8. **فايزة جمعة النجار**: نظم المعلومات الإدارية، منظور إداري، دار حامد للنشر والتوزيع،ط3، عمان-الأردن، 2010.
9. **عبد الستار العلي وآخرون**: المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسير، ط3، عمان-الأردن، 2009.
10. **الرتيمي محمد أبو القاسم**: الذكاء الاصطناعي في التعليم-نظم التعلم الذكية، الجمعية الليبية للذكاء الاصطناعي، ليبيا، 2009.
11. **البدو أمل ومحمد عبد الله**: التعلم الذكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي وأدواته الأكثر استخداما من قبل معلمي الرياضيات في مدارس التعلم الذكي/ مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد25، العدد02، غزة- فلسطين، 2017.

المجلة العربية للتربية

قواعد وشروط النشر

أ- تنشر المجلّة البحوث العلميّة في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجيّة العلميّة وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقا.

ب- يُرسل البحث باللغة العربيّة إلى بريد المجلّة متضمنا في بدايته ملخّصا باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كلّ ملخّص بكلمات مفتاحيّة لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألاّ يتجاوز البحث المقدّم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى*، 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسيّة الواجب توفّرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

1. المقدّمة: التعريف بالبحث ومضمونه.
2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهميّة النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكلّ مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلميّة وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.
3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.
4. حدود الدراسة البشريّة والزمانيّة والمكانيّة وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمّن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجًا وصفيًا مسحيًا أو ارتباطيا ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.

6. نتائج الدراسة.

7. مقترحات وتوصيات.

8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام American Psychological Assiciation (APA) لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلاً على انفراد.

9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.

10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.

11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث الدراسة.

12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.

13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.

العنوان الإلكتروني للمجلّة: education@alecso.org.tn

المجلّة العربيّة للتربية

مجلّــة محكّمــة نصــف سنويّــة
تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسيمة الاشتراك: جديد ☐ تجديد ☐

الاشتراك السنويّ: للأفراد (12) دولار أمريكيا الهيئات (20) دولار أمريكيا

الاسم: .....

العنوان: .....

ص ب: ..... **الرمز البريدي:** .....

الهاتف: ..... **الفاكس:** .....

الاشتراك المطلوب: لمدّة: ..... اعتبارا من...../...../.....

بواقـــع: نسخة واحدة ☐ نسختين ☐ أكثر ☐

مرفق القيمة وقدرها: .....

نقدا ☐ شيكا ☐ حوالة بريديّة ☐

التوقيــع **التاريخ**

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربيّة
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 46 840 3 2113 90 100 404 10
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس – تونس

عنوان المراسلة:

المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد – المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء – 1003 – الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنيت: www.alecso.org.tn