# تحليل الخطاب
# و تعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية

**أ. د. وليد أحمد العناتي**
أستاذ اللسانيات التطبيقية
قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة البترا الأردنية

ورد البحث في ٧/ ٧/ ١٤٣٣هـ وقُبل للنشر في ١٧/ ١/ ١٤٣٤هـ

# تحليل الخطاب
# و تعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية

أ. د. وليد أحمد العناتي

**ملخص البحث**

يقصد هذا البحث إلى تبيان منزلة تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ وإنما يكون ذلك بالنظر في حقل جديد في تعليم العربية للناطقين بغيرها وهو تعليم الكتابة والإنشاء. وتحقيقًا لذلك يعتني البحث بتوضيح وجوه استثمار تحليل الخطاب في تعليم مهارات اللغات الأجنبية مركزاً على الكتابة والإنشاء، وهذا هو القسم الأول. أما القسم الثاني فيقدم وحدة تطبيقية في تعليم الإنشاء العربي للناطقين بغير العربية، منبهًا على الأسس النظرية والتطبيقية التي صَدَرَ عنها.

# Discourse Analysis and Teaching Composition For None Native Speakers of Arabic


## ABSTRACT

This paper aims at showing the importance of Discourse Analysis in teaching foreign languages, by shedding light on teaching foreign languages through writing and composition. The first part focuses on using writing and composition to teach foreign languages, while the second part provides a practical model for teaching Arabic

composition to non-native speakers of Arabic, highlighting the theoretical and applied principles upon which it is built.

## المبحث الأول: تحليل الخطاب وتعليم الكتابة والإنشاء

### تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية

قد أحدثت اللسانيات النصية ومناهج تحليل الخطاب المتعددة قفزاتٍ نوعيةً في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة لأبنائها وللناطقين بغيرها في السياق الغربي والأمريكي، وتمثلت تلك القفزات تمثلاً ظاهرًا في عناصر عملية التعليم كلها: إعداد المعلم، و إعداد المتعلم، و بناء المواد التعليمية، و طرق التدريس، و تعديل طرق التقييم. وبلفظ آخر أحدثت انقلاباتٍ واضحةً في أسس تعليم اللغة للناطقين بغيرها. وإنما كانت هذه الانقلابات بفضيلة تعالق تحليل الخطاب بكثير من العلوم على تفاوت مشاربها.

ولم تقتصر استفادة تحليل الخطاب على علم محدد؛ إذ وجد تحليل الخطاب ضالته في كم كبير من العلوم المختلفة، كالفلسفة، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات الحاسوبية، ودراسات علم اللغة الإنجليزية. وتأسيساً على ذلك لم تدخر اللسانيات التطبيقية بعامة ودراسات الإنشاء والتعبير باللغة الأجنبية جهدًا في استثمار هذا التعالُق في تكييف نظرياتٍ وتطبيقاتٍ في تعليم الكتابة والإنشاء. ففي دراسة متميزة قدَّم (كابلان وغراب)[1] سردًا تاريخيًا لتحليل الخطاب المكتوب منذ بواكيره الأولى، دالَّيْن على وجوه تعالُق تحليل الخطاب بالعلوم الأخرى وكيفية انعكاس ذلك في تعليم الكتابة والإنشاء. وقدم (سيلفا وماتسودا) الأسسَ الفكرية لتحليل الخطاب ومدى انتفاع دراسات تعليم الكتابة والإنشاء من هذه النظريات[2]. وكذا فعل غيرهم.

ويمكن القول إن الميزاتِ التي يقدمها تحليل الخطاب لتعليم اللغة تنطلق من طبيعة موضوعه ومنهج المعالجة؛ وبيان ذلك أنه[3]:

١- يتخذ مادته من وقائعَ لغويةٍ حقيقيةٍ وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعي؛ فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال، وهو بذلك يقدم رؤية ديناميكية للغة وهي في حالة الاستعمال؛ فتراه مثلاً ينقل معاني المفردات من معانيها المعجمية الساكنة إلى معانيها في الخطاب إضافة إلى وظائفها الخطابية المختلفة.

٢- يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية كما هي دون تعديلات أو تحويرات لخدمة الأغراض التعليمية؛ إنما يتعامل مع النصوص الأصيلة كما يستعملها الناطقون بها. ولاشك أنَّ هذهِ النصوصَ توفر درجة عالية من الواقعية والصدق، بعيداً عن التوجيهات التربوية الخالصة القاصدة إلى تحقيق الأهداف بأقصر الطرق؛ فهو بذلك يتجاوز تيسير النصوص واصطناعها وتكييفها.

٣- لا يفاضل بين نصّ وآخر؛ فجميع النصوص صالحة للاستثمار بدءاً من الإعلان التجاري والطرفة السائرة إلى أرقى النصوص العلمية وأعقدها.

٤- يؤطر للاستعمال اللغوي الواقعي من حيث محاولة التوصل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص وأنواع التفاعل اللغوي اليومية؛ فيقدم للمتعلمين إطاراً نظرياً للتحليل النصي الاستقبالي ليتوصل به إلى الاقتدار على الإنتاج، و مِنْ ثَـمَّ بلوغ الغاية المنشودة: الكفاية الخطابية.

٥- لا يفاضل بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في التحليل اللغوي وفي الاستثمار.

٦- يستنفد جانبي الشكل والوظيفة؛ فلا يُغَلِّبُ أحدَهُما على الآخر.

وقد ظهر واضحًا أن عناصر اللغة ومهاراتها المختلفة قد استفادت بدرجات متفاوتة من اللسانيات النصية وتحليل الخطاب؛ فقد أفادت بحوث تعليم المفردات إفاداتٍ منهجيةً وتطبيقية ظاهرة من تحليل الخطاب، وتمثل ذلك في الانتقال من العناية بمعنى المفردة فحسب إلى النظر في منزلتها في بنية الخطاب من حيث دلالتها على

تماسك الخطاب وانسجامه، ودلالتها على بنية النص ونوعه، والوظائف التي تؤديها هذه المفردات في بنية النص ودلالته العامة. وقد انعكست هذه الرؤى النظرية في طرق تدريس المفردات؛ إذ لم يعد الاعتماد على قوائم المفردات ثنائية اللغة يمثل الطريقة الرئيسية في تعليم المفردات، وانتقلت الطرق إلى تلمس أثر المفردات في انسجام الخطاب وتماسكه، وصارت العلاقات الدلالية المختلفة علامة على بنية معلومات النص أو بنيته الشكلية بعد أن كانت علاقاتٍ دلاليةً خالصةً تخدم توصيلَ المعنى للمتعلم[٤].

وفي سياق النحو والقواعد انتقلت العناية من نحو الجملة إلى نحو النص، وتجاوزت غايات تحليل الخطاب الوقوف على وظائفِ الكلمات النحويةِ في إطار الجملة إلى كيفية إسهام القواعد النحوية في بناء النص وانسجامه من ناحية، وبيان إنجاز وظائفَ تداوليةٍ على التعيين؛ فليست غاية العناية بنحو النص غايةً نحويةً شكليةً وإنما تجاوزتها إلى وظيفة شكلية بنيوية تدلل على تماسك بنية النص، ووظيفة معنوية تشير إلى ترتيب معلومات النص، ودلَّت البنية النحوية أحياناً على طريقة تقديم المعلومات في النص (نص سردي أو وصفي...إلخ)، وكل ذلك في إطار سياق يتجاوز سياق الجملة إلى سياق المقام والمقال.

ولعل الكتابة والإنشاء تكون أظهر مجالات تطبيق اللسانيات النصية وتحليل الخطاب على اختلاف فروعها. وبيان ذلك أن دراسات الكتابة والإنشاء في سياق تحليل الخطاب تناولت المنجز الكتابي (الإنشائي) من زواياه الأربع: الكاتب، والنص، والقارئ، والسياق. ولاشك أن لكل عنصر من هذه العناصر نصيبًا وافرًا من دراسات تحليل الخطاب والكتابة في اتجاهات تحليل الخطاب المختلفة: النفسية، والمعرفية، واللسانية، والنقدية، والاجتماعية، والحاسوبية[٥].

**اتجاهات تحليل الخطاب في تعليم التعبير[٦]**

ولعل استطلاعاً متأنيًا للبحوث المنجزة في تعليم الكتابة والإنشاء من منظور تحليل الخطاب يظهر أن هذه البحوث تسير في الاتجاهات الرئيسية التالية[٧]:

**١- دراسات التماسك والاتساق[٨]**

لعل هذا النوع من الدراسات يكون الأكثر عددًا وتنوعًا في دراسات الكتابة والتعبير. وتتخذ هذه الدراسات من مفهومي (التماسك والانسجام) عند هاليداي ورقية حسن منطلقًا تأسيسيًا وتطبيقيًا على أنحاء مختلفة. ويظهر أن المشتغلين بتحليل الخطاب التطبيقي وتعليم اللغات الأجنبية لم يلتزموا الصورة التي قدمها هاليداي ورقية حسن عندما رغبوا في استثمار هذه المفاهيم في تعليم اللغة الأجنبية؛ فقد حدد بعضهم تعريفات إجرائية واضحة تكون أسهل تعليماً وتعلمًا، ووسع بعضهم في هذين المفهومين ليكونا أقبل للتطبيق وأطْوَعَ.

ويمكن التعميم بالقول إن الأسئلة التي كان يطرحها محللو الخطاب ومعلمو اللغات الأجنبية حول جدوى استثمار التماسك والاتساق في تعليم اللغات الأجنبية تمثل أهم اتجاهات هذين المفهومين، ولعل أهم هذه الأسئلة تكون:

- هل يمكن تعليم التماسك والاتساق النصي للطلبة الأجانب تعليمًا نظريًا مباشرًا؟
- ما مدى الجدوى التي يحصلها المتعلمون من تعلم التماسك والاتساق نظريًا؟
- ما مدى إسهام تعليم التماسك والاتساق في تحسين إنشاء الطلبة الأجانب؟
- هل يمكن تعليم الطلبة أن يكتبوا نصوصًا متماسكة؟
- ما مدى جدوى اتخاذ التماسك معيارًا للحكم على جودة الكتابة باللغة الأجنبية؟

هذه الأسئلة وغيرها كثير تقودنا إلى اتجاهات تعليم الكتابة للأجانب (بحثًا وتعليمًا) انطلاقًا من مفهومي التماسك والاتساق، ومن أهم هذه الاتجاهات ما يلي:

- تعليم التماسك تعليمًا مباشرًا للمتعلمين[٩]؛ وخلاصة ذلك أن عدداً من معلمي اللغات الأجنبية يرون ضرورة تعليم الطلبة مفهومي التماسك والاتساق تعليمًا واعيًا لتكون أدواته حاضرة في كتاباتهم، ويتمثلوها عن قصد ودراية. ويصدر هؤلاء عن اتجاه عام في تحليل الخطاب يرى ضرورة تعليم الطلبة (عن اللغة) عكس دعاة المنهج التواصلي الذين يدعون إلى تعليم اللغة تعليماً لا واعيًا. كما يدافع هؤلاء عن رأيهم بالقول إن تقديم هذه المعرفة النظرية المباشرة يهيئ للطلبة أدواتٍ منهجيةً واضحة في تقييم كتاباتهم تقييماً دقيقًا وفق معايير واضحة، كما يساعدهم في تنمية مهاراتهم في تطوير الكتابة وتصويب أخطائها. وقد انتهى بعض الباحثين إلى استفتاء الطلبة في رأيهم حول جدوى معرفتهم بآليات التماسك وانعكاس ذلك في كتاباتهم، ومدى إسهامها في تطوير آليات المراجعة والتحرير.

وظاهر أن هذا الاتجاه يستند إلى أساسين نظريين مهمين:

الأول: أصالة النصوص التعليمية المقدَّمة للمتعلمين؛ ذلك أن تحليل الخطاب يركز على أن تكون المواد التعليمية المقدمة للمتعلمين أصيلة؛ أي أنها موادُّ حقيقية أُنْتِجت لتحقيق أغراض تواصلية واقعية، وأنها لم تُصْنَع لغايات تعليمية؛ إذ هي لم تتعرض للتعديل والتكييف.

الثاني: الإيمان بفكرة أن مدى التعرُّض للغة الأجنبية يؤثر تأثيرًا نوعيًا في كفايات المتعلم اللغوية والتواصلية؛ فالتناسب بينهما طرديٌّ؛ يزداد استدخال

المتعلم الأجنبي الأعرافَ النصيةَ والخطابية باللغة الأجنبية بزيادة مدى تعرضه لأنواع مختلفة من النصوص.

- فحص تماسك النصوص وانسجامها[١٠]، وهذا الاتجاه قريب من تحليل الأخطاء وإن كان يتجاوزه في مدى تعقيد آليات فحص التماسك النصي، وكثيرًا ما كانت دراسات هذا الاتجاه تنتهي إلى ربطه بمدى جودة الكتابة وإحكامها؛ فكلما كان النص متماسكًا في شكله محكمًا في مضمونه وبنيته الداخلية كان أجودَ وأدَلَّ على كفاية المتعلم الإنشائية.
- اتخاذ التماسك والانسجام معيارين في المفاضلة بين عينات متفاوتة من الطلبة، وربط ذلك بأساليب الكتابة التي تمارسها كل مجموعة من المجموعات المقارنة.
- تطوير معايير تقييم ذاتي يوظفها الطلبة في تقييم مدى تماسك نصوصهم واقترابها من النصوص الأصيلة.

**٢- دراسات أشكال الخطاب (بنيته الخارجية)**

ويعتني هذا النوع من الدراسات باستثمار الخصائص الشكلية للخطاب التي تمثل أعرافًا خطابية مستقرة تدل دلالة واضحة على نوع الخطاب وشكله، فالرسالة تفترق عن المقالة، والمقالة تفترق عن تقرير تجربة عملية في المختبر، والتعليق الرياضي يختلف عن إعلان تجاري...إلخ. وأغلب عناية هذا الاتجاه منصرفة إلى التركيز على شكل الخطاب وخصائصه التداولية وأغراضه التواصلية المختلفة، وأسمى غاياته التطبيقية أن ينشئ المتعلم غير الناطق باللغة نصًا سليماً يراعي أعراف الكتابة وتقاليد الخطاب المقصود؛ فإذا كان الخطاب المراد تعليمه خطابًا تراسليًا وديًا لزم الطالب أن يراعي طبيعة علاقة المرسل بالمستقبل، وأن يدلل على ذلك دلالة صريحة باستخدام افتتاحية

ملائمة، ومفردات تشي بطبيعة العلاقة التي تربطه بالمرسَلِ إليه، إضافة إلى التقاليد التراسلية الأخرى.

**٣- دراسات النوع النصيّ**

ويقوم هذا الاتجاه على دراسة أنواع النصوص من ناحيتين(البنية الداخلية):

- طبيعة الأسلوب الذي تعالج به موضوعات النص/ الخطاب والطريقة التي تقدم بها المعلومات في النص، وهي تشمل: الكتابة السردية، والوصفية، والجدلية، والتقريرية، والإقناعية، والتمثيلية، والمقارنة.
- بنية الموضوعات وطريقة تعالقها الداخلية، وهي تضم، مثلاً: سبب-نتيجة، مشكلة- حل....إلخ.

وقد انصرفت أكثر أبحاث ودراسات الكتابة من هذه الزاوية إلى تقديم استراتيجيات وطرق تدريس تعين المتعلمين على إنتاج نصوص على وفق شروط مخصوصة، ويتخذ أكثرها أسلوب **(القراءة من أجل الكتابة)** سبيلاً مباشرًا إلى تطوير كفايات الكتابة وإنشاء النصوص؛ حيث يقدم للمتعلم نص من نوع خطابي ما، يحلله المدرس ويكشف عن بنيته المقصودة شكلاً ومضموناً لتكون مألوفة للمتعلم، لينطلق منها بعد ذلك لمحاكاتها والنَّسْقِ على منوالها.

**٤- بناء مناهج قوامها نوع النص** [١١] Genre- Based Approaches

يمكن القول إن هذا المُنْجَزَ التربوي/ التطبيقي إنما يمثل حصيلة اتجاهات تحليل الخطاب المختلفة وتفاعلها معًا لبناء المناهج/ المقررات التعليمية. ويبدو من الصعوبة بمكان الوصول إلى تعريف محدد لهذا الاتجاه التطبيقي؛ ذلك أنه يتداخل تداخلاً عضويًا مع مناهج تحليل الخطاب بل إنه جزء منها. على أنه

يمكن القول إن هذه المناهج تقوم على أفهام مختلفة للنوع النصيّ من حيث بنيته الشكلية أو المعرفية أو التواصلية، ولكن تعريفه العام ينطوي على توسيع مفاده " أن النوع النصي هو استعمال اللغة لأغراض وظيفية في سياقات ثقافة اللغة والمجتمع، والتفاعل بهذه الاستعمالات مع المجتمع الكلامي الذي ينتمي إليه المتحدثون.

ويمكن القول إن نظرية النوع النصي تصدر في إنتاجها الموادَ التعليميةَ عن الرؤى التالية[١٢]:

١- التركيز على معنى النص الكلي لا معاني جمله منفردة، والعناية بالخصائص الشكلية لكل نوع نصي.

٢- التركيز على الهدف؛ ومفاد ذلك أن استعمال اللغة إنما هو استعمال موجَّه لإنجاز غايات وأهداف تمثِّل وظائف محددة في التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٣- التركيز على المعنى والاختيار؛ كيفية انتقاء المفردات والبنى النحوية المختلفة لتخدم نوع النص المنويّ إنجازه، وكيف تسهم هذه البنى في تحديد بنية المعلومات وكيفية تقديمها في النص.

٤- أن اللغة محكومة بسياقها الثقافي والاجتماعي؛ ذلك أن اختلاف الهدف الاجتماعي والسياق الاجتماعي يتحكمان بنوع النص المستعمل؛ والمقصود بالسياق: طبيعة العلاقة بين المشتركين في الخطاب، والوظيفة التي استعملت اللغة لإنجازها، وطبيعة الخطاب مكتوبًا أو منطوقًا.

٥- أن اللغة ليست محايدة و إنما تحمل قيمًا ثقافية واجتماعية وسياسية تمثِّل المجتمع الناطق بها خير تمثيل.

والخلاصة أن تحليل الخطاب قد ثبَّت عددًا من المبادئ الرئيسة في عملية الكتابة وتعليمها للناطقين بغيرها، ولعل من أهم هذه المبادئ:

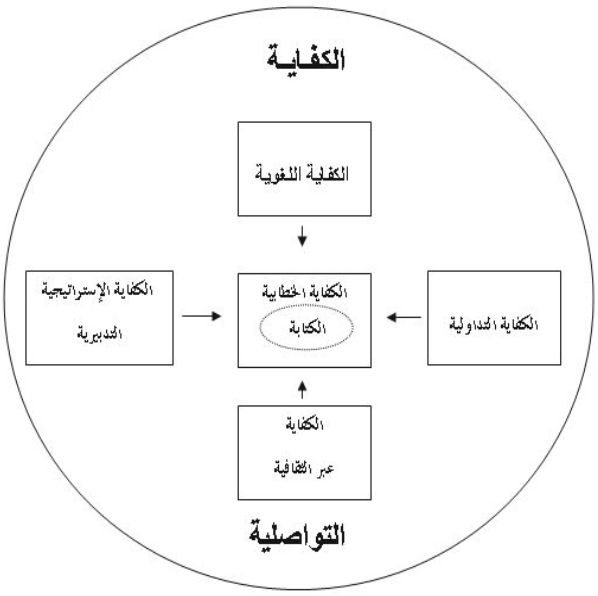
١- أن عملية الكتابة إنما هي عملية تفاعلية لا تُنْجَزُ إلا بتفاعل الكاتب والنص والقارئ.
٢- أن هذا التفاعل محكوم ومضبوط بضوابطَ ثقافية واجتماعية ومعرفية محددة.
٣- أن الكتابة عملية تواصلية تقصد إلى تحقيق غرض تواصلي معين؛ كالإقناع، أو المقارنة، أو العَرْض، أو الإعلان.....إلخ.
٤- أن الكتابة ليست عملية ابتكارية فقط؛ فالمتعلم عندما يكتب لا يأتي بكل ما هو جديد؛ وإنما هي عمليةٌ تتفاعل فيها المعرفةُ القديمة مع المعرفة الجديدة لإنتاج نص جديد يتقيد بأعراف الخطاب المطلوب، وأعراف المجتمع الخطابي[١٣].
٥- أن الكتابة ليست عملاً فرديًا خالصاً؛ إنما هي حدث اجتماعي يقتضي استكمال عناصر الحدث التواصلي كلها: المرسل، والمستقبل، وقناة التواصل، وتفكيك الرسالة لغويًا وثقافيًا واجتماعيًا...إلخ.

**تعليم الكتابة: منظور تواصلي**

ليس ثمة حاجة تفصيلية للحديث عن مفهوم الكفاية التواصلية؛ ذلك أنها بالمكان المعلوم من كتب "دل هايمز" ومن تبعه من اللسانيين واللسانيين التطبيقيين؛ فقد عُدَّ هذا المفهوم مفهومًا ثوريًا في اللسانيات الاجتماعية عندما استدرك به على إهمال التحويلية وتشومسكي العناية بالجانب الاجتماعي للغة. ولعل هذا المصطلح يكون أكثر مصطلحات اللسانيات استخدامًا في دراسات تعليم اللغات الأجنبية؛ إذ صار أساسًا في طرق تعليمها، وبناء مناهجها وموادها التعليمية، وكيفية تقييمها، وإعداد المعلمين وفقاً لها.

ويعنينا هنا على وجه التحديد أن نتناول تعليم الكتابة باللغة الثانية من منظور تواصلي؛ قاصدين إلى تعرُّف منزلة الكتابة في تعليم اللغة تواصليًا، ومعرفة كيفية إنشاء تداريب تواصلية.

لقد صار عرفًا مستقرًا لدى الباحثين، على وجه التقريب، أن يميزوا أربع كفايات فرعية للكفاية التواصلية، وقد يزيد بعضهم تفصيلاً وتفريعًا. وسنختار هنا نموذجًا مقترحاً لمجموعة من الباحثين، وتقوم فيه الكفاية التواصلية على خمسة عناصر يمثلها الشكل التالي[١٤]، مبيناً منزلة الكتابة من هذا النموذج:




يتألف النموذج السابق، كما ترى، من خمس كفايات فرعية؛ إذ أضاف الباحثون " الكفاية ر الثقافية". ويظهر الشكل أن الكتابة تحتل موقع القلب من النموذج؛ وإنما كان ذلك لأن إنتاج أي خطاب مكتوب إنما يمثل تمظهرًا حقيقيًا للكفايات الأخرى. وفيما يلي توضيح لكيفية تحليل الكتابة من المنظور التواصلي:

- **الكفاية الخطابية (Discourse Competence)**

تعتني الكفاية الخطابية بإنجاز نص متماسك لغويًا، وملائم للغرض التواصلي، ومبنيّ على وفق أعراف النوع النصي/ الخطابي المطلوب. ويقع تحتها: انسجام النص وتماسكه معنويًا ومنطقيًا ومعلوماتيًا، والتزامه بالبنية الشكلية للنص المطلوب (رسالة، مقالة وصفية...إلخ)، لتحقيق غرض تواصلي معين كالوصف أو الإقناع أو العرض أو الرفض...إلخ.

وظاهر أن إنجاز أي نص مكتوب ينبغي أن يلتزم هذه القواعد؛ إذ ينبغي أن يستعمل المفرداتِ الدالةَ على جنس المخاطب، وعلاقته به، ومراعاة بناء النص المطلوب.

- **الكفاية اللغوية/ اللسانية (Linguistic Competence)**

ويقصد بها امتلاك العناصر اللغوية الشكلية التي تتألف منها اللغة: المفردات، والصرف، والنحو، والتراكيب، والدلالة، والرسم والهجاء. ولاشك أن الكتابة إنما تمثل حصيلة تفاعل هذه العناصر؛ إذ ينبغي اختيار المفردات المناسبة للموضوع، والكتابة على وفق أعراف النحو والتركيب في اللغة المتعلمة، والتزام أعراف رسم اللغة المتعلمة.

وتمثل الكفاية اللغوية الوسيط اللغوي الذي ينقل عملية التواصل الصحيح؛ فإن كانت عناصر الكفاية اللسانية متحققة قطع المتعلم مسافة مهمة في سبيل إنتاج خطاب مكتوب ومنسجم لغويًا.

- **الكفاية التداولية (Pragmatic Competence)**

وتعتني بتأثير الكلام منطوقًا أو مكتوبًا في إنجاز الأفعال التواصلية. ويظهر أن أكثر عمل الكفاية التداولية في اللغة المنطوقة، ولكنها تظهر في الخطاب

المكتوب على هيئات متعددة، منها: طريقة إخراج النص وتصميمه، وعلامات الترقيم، وتفقير النص. ومنها عناصر نحوية: اختيار الأفعال، والظروف. ويقع ضمن ذلك أيضًا الفضاء الجغرافي الذي يوضع فيه النص؛ ذلك أن المكان الذي يظهر فيه النص قد يؤدي إلى تأويلات مختلفة لهذا النص.

- **الكفاية عبر الثقافية (التثاقفية) Intercultural Competence**

وتعتني بكيفية إنتاج نص محكوم بقواعد ثقافة اللغة المتعلمة، وإنما يكون ذلك بوعي المتعلم " ما ينبغي فِعْلُه، وما ينبغي تَجَنُّبُه" في تلك الثقافة، وكيفية استعمال اللغة المكتوبة استعمالاً دالاً على تمَثُّلِ هذا القواعد والأعراف الاجتماعية، ومن ذلك مثلاً مراعاة القواعد اللغوية الشكلية الدالة على أساليب التأدب في تلك اللغة.

- **الكفاية التدبيرية (الإستراتيجية) (Strategic Competence)**

وتعتني بالإجراءات والعمليات العقلية والمعرفية التي يستعملها المتعلم لجعل تعلمه أجدى وأفْعَلَ، ولجعل تعلمه عملاً منهجيًا مُنَظَّماً. ولعلَّ أكثرَ حاجة المتعلمين للكفاية التدبيرية تتمثل في أنها أداة فاعلة في معالجة "تعثُّر التواصل"؛ إذ يستعمل المتعلم حيلاً وطرقًا لاستئناف التواصل السليم مع غير الناطقين باللغة. وتتجلى الكفاية الإستراتيجية في الكتابة في أمثلة كثيرة منها:

- اعتماد المتعلِّم قوائمَ التقييم الذاتي: قوائم التحرير اللغوي، وقوائم مراجعة المسوَّدة.....إلخ.
- اللجوء إلى إستراتيجية " التَّحاشي/ الاجتناب" في الكتابة؛ وذلك بتجنب الكلمات التي يشك في قدرته على كتابتها كتابة صحيحة؛ فقد يتجنب المتعلم كلمات تحتوي همزة في العربية؛ لأنه يخشى من الخطأ في كتابتها فيبحث عن مرادف لها يخلو من الهمزة، فيكتب "يُخْبِرُ/ يُبْلِغُ" بدلاً من "يُنبئ؛ هربًا من الهمزة.

- استثمار المهامّ الكتابية الجزئية للتدرب على التوسُّع في الكتابة وبناء نص منسجم ومتسق، من ذلك: إعادة الصياغة، والتلخيص، واستبدال جمل بأخرى.....إلخ.

ولا يَخْفَيَنَّ على أحد تعالُقُ هذه الكفايات وتضافرها؛ إذ لا غنى لإحداها عن الأخريات؛ وإنما تعمل كلها في صعيد واحد منسجم متكامل، وأما التقسيم فلغايات التوضيح والتعليم لا غير.

## المبحث الثاني

## تعليم الإنشاء بالعربية للناطقين بغيرها

**أسس بناء الوحدة**

حريٌّ بي هنا أن أشير إلى الأسس المنهجية التي يقوم عليها بناء هذه الوحدة، والأسس التي تقوم عليها طريقة تنفيذها وتطبيقها في غرفة الصف. وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

- تحليل الخطاب بمعانيه المختلفة؛ وأقصد بذلك أن تعليم الكتابة سيركز على نـواحٍ مختلفة من علم تحليل الخطاب بما يستنفد جميـع عناصـر الـنص المطلـوب إنجـازه، وبيان ذلك أن نعتني بـ:

١- شكل الخطاب وبنيته الخارجية من حيث هو نوع نصيّ متميز بنيويًا وشكليًا؛ كأنْ يكون رسالةً أو مقالةً أو قصةً.....إلخ.

٢- أسلوب الخطاب وكيفية بنائه؛ فقد يكون نصًّا سرديًّا أو وصفيًّا أو إقناعيًا أو....إلخ.

٣- بنية الخطاب الداخلية؛ أي كيفية تقديم المعلومات داخل النص؛ فقد يكون نصًّا قائمًا على مشكلة وحلها، أو يكون متضمنًا سببًا ونتيجةً...إلخ.

٤- أدوات انسجام الخطاب واتساقه من حيث هو نص ناجز ومتماسك في شكله ومضمونه، والتركيز على كيفية تحقق هذا الانسجام والاتساق.

- القراءة من أجل الكتابة. ويعـني هـذا أنْ يكـون الـنص المقـروء مقدمـة ومفتاحًـا أساسيًا لإنجاز المهمات الإنشائية والكتابية المختلفـة؛ فيكـون علـى المـتعلم إنجـاز الاستجابة المناسبة للنص. ويفرض علينا هذا الأسـلوب انتقـاءً دقيقًـا للنصـوص الخادمة للمهارات الكتابية المختلفة.

ويتخذ منهج "**القراءة من أجل الكتابة**" مظهرين رئيسين في تعليم الكتابة:

أولهما أن يختار المعلم نوعاً خطابياً محدداً (رسالةً، قصةً...إلخ) ليقلّده المتعلمون وينسقوا على نَسَقِهِ، وتكون غاية التركيز هنا على التمكن من محاكاة بنية النص المقروء الشكلية أكثر من العناية ببنيته المعلوماتية أو بنيته اللغوية الداخلية. وهذا الأسلوب أصلح للطلبة المبتدئين.

وثانيهما يتمثل في اتخاذ النص المقروء محفزًا للاستجابة لبنيته المعلوماتية والمنطقية، وشكله الخطابي الداخلي؛ إذ يتخذ المعلم من هذا النص أداة يبني عليها المتعلمون نصوصهم تأييداً أو معارضةً أو مقارنةً...إلخ. ولاشك أن هذا الأسلوب أنفع وأجدى وأنسب للمتعلمين المتوسطين والمتقدمين. وهذا هو الأسلوب المتبع في هذه الوحدة.

- منهج المعالجة. أي أن طريقة التدريس المتبعة ستكون قائمة على منهج المعالجة؛ وهو المنهج القائم على خطوات إجرائية محددة يتفاعل فيها المعلم و الطلبة لإنجاز المهمات الكتابية المطلوبة.
- الكتابة التواصلية. والمقصود من ذلك أنَّ المهامَّ الكتابية المطلوب من المتعلم إنجازها إنما تقصد إلى تحقيق أهداف تواصلية حقيقية قد تَعْرِضُ للمتعلّم في حياته اليومية عندما يمارس اللغة الأجنبية.

**بنية الوحدة التعليمية**

- المواد المساندة للتعلم: الأهداف، ومعايير الكفاية الكتابية والإنشائية، ومعايير التقييم الذاتي، والجدول الزمني.
- الدرس التطبيقي: المفردات الجديدة، واستعمالات سياقية مختارة، والنص "اللغة العربية في أمريكا"، والتطبيقات: ١-١١، ودَيْلٌ على التطبيق.

**المواد المساندة للتعلم**

أحسب أن متعلم اللغة الأجنبية ومعلمها محتاجان إلى مواد تربوية وإرشادية مساندة للمواد التعليمية، وتتألف هذه المواد من ثلاثة أنواع هي: الأهداف، ومعايير الكفاية الكتابية والإنشائية، ومعايير التقييم الذاتي. وكُلّي يقينٌ أنّ هذه الموادَّ المساندة ستختصر الطريق نحو تحقيق الغايات المطلوبة على نحو علمي قاصد ومنظم.

**١ - تحديد الأهداف**

إن أهم عناصر تخطيط المعلم لدرس الكتابة والإنشاء تحديد أهداف كل درس، وبناءً على هذا التحديد ينتقي المعلم النص الذي يخدم أهدافه؛ إنْ لم يكن ثمةَ كتابٌ ومنهاجٌ محدد يستند إلى معايير وكفايات محددة من الأول. ويذهب كثير من اللسانيين التطبيقيين إلى ضرورة أن يكون المتعلم على دراية بالأهداف التي يجب عليه تحقيقها؛ إذ يرون أنَّ ذلك يقصِّر الطريق نحو التعلم، ويجعله عملاً واعيًا[١٥].

يقصد هذا التطبيق إلى أن يصل بالمتعلم إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها:

**أ- الأهداف العامة:**

- أن يتعرف مفردات جديدة واستخداماتها السياقية المختلفة.
- أن يتعرف المفردات الرئيسية وكيفية إسهامها في بناء النص، وتحديد بنيته الداخلية.
- أن يستعمل تراكيب لغويةً محددة لربط النصوص وإحكام بنائها.
- أن يتمثَّل الأعراف الكتابية للنص العربي على وفق غرضه وبنيته.

**ب- أهداف الكتابة والإنشاء**

أن يقسِّم النص شكليًا إلى فقرات مميزة تدل كل واحدة على فكرة معينة.

- أن يستخلص الفكرة الرئيسة من كل فقرة.
- أن يحدد الجمل والتراكيب المحورية في كل فقرة
(جملة الموضوع).
- أن يحول مجمل الأفكار الرئيسة إلى فقرة واحدة تصلح أن تكون تلخيصًا دالاً للنص.
- أن يكتب نصًّا يصف تعليم اللغة العربية في بلده.
- أن يكتب نصًّا يقارن فيه أهداف تعلم اللغة العربية في أمريكا بأهداف تعلمها في بلده.
- أن يكتب نصًّا يقارن فيه تجربته في تعلم اللغة العربية في بلده وفي بلد عربي آخر، أو تجربته في بلدين عربيين.
- أن يكتب رسالةً يقنع بها صديقًا أو قريبًا له بتعلم اللغة العربية، مركِّزاً على جوانب إقناعية محددة.
- أن يكتب تقريرًا رسميًا لرئيس قسمه يقيِّم فيه تجربته في تعلم اللغة العربية في الأردن، منتهيًا إلى توصية محددة.
- أن يكتب إعلاناً لافتاً وجاذبًا لتعلم اللغة العربية، بلغة صحافية جاذبة.
- أن يكتب مقالةً علمية تتناول أحد موضوعات النص، مثل: الاقتراض اللغوي، وتأثير اللغات الواحدة في الأخرى.
- أن يكتب مقالةً نقدية للنص المقدَّم "اللغة العربية في أمريكا"تتناول: أسلوب الكاتب، ولغته، وبناء النص، وطبيعة القضايا التي طرحها في النص.
- أن يستعمل، في التطبيقات السابقة كلها، أدوات اتساق النص وانسجامه لإنجاز نص مترابط على وفق بناء النص العربيّ.

**٢- الكفاية الكتابية والإنشائية**[١٦]

ويقصد بها المهارات والمعلومات والمعارف التي ينبغي أن ينتهي الكتاب/ الفصل إلى إنجازها. ولاشك أن تزويد الطلبة بمعايير الكفاية الإنشائية المطلوبة منهم سيجعلهم يتعلمون تعلمًا واعيًا مقصودًا يتجه مباشرة إلى الأهداف والكفايات المرسومة من الأول، بل إنه يتجاوز ذلك إلى تمكين الطالب من تقييم أداء المعلم ومدى توجهه نحو تحقيق هذه الكفايات، ويمكنه كذلك من تقييم المادة التعليمية ومدى خدمتها لإنجاز الكفايات والأهداف المقررة، وأخيرًا فإنها تهيئ للمتعلم فرصة لتقييم كفاياته تقييماً ذاتيًا، ومتابعة سير تعلمه على نحو منتظم.

**٣- معايير التقييم الذاتي**

وهي قوائم أعدها المعلم أو مؤلِّف الكتاب التعليمي لتكون أداة تقييمية يستعين بها الطالب لقياس كفايته الإنشائية والكتابية باللغة الأجنبية. وقد تتعدد هذه القوائم لتشمل قوائم تقيس كفاياتٍ فرعيةً مختلفة، ومنها: قوائم التحرير اللغوي، وقوائم فحص اتساق الخطاب وانسجامه، وقوائم خصائص كل نوع خطابي ...إلخ.

ومعلوم أن مثل هذه القوائم تنتمي إلى منهج المعالجة في إنجاز مهارة الكتابة، وهي تركز التعلم على الطالب؛ فيكون قارئًا للنص، ومنتجًا له، ومدققًا في الوقت نفسه. كما تجعل من التعاون الصفي عملاً مثمرًا؛ ذلك أن هذه القوائم تصلح أن تُسْتَعْمَلَ في "**تقييم الأقران**" حين يقرأ المتعلمون كتابات زملائهم، ويسهمون في تقييمها وتطويرها.

**٤- الجدول الزمني**

يُقدَّر أنْ تُنْجَزَ هذه التطبيقات في فترة زمنية تتراوح بين ٢٥-٣٠ ساعة تعليمية. وقد تتجاوز ذلك اعتمادًا على أعداد الطلبة في الصف؛ فهذا الوقت المقدَّر يصدق على صف يتراوح عدد طلبته بين ٦-١٠ طلبة فقط.

**الفئة المستهدفة**

يستهدف هذا النموذج التطبيقي المستوى المتوسط الأعلى والمستوى المتقدم وفقًا لما يراه المعلم من كفايات طلبته؛ فالكفايات الكتابية والإنشائية التي يروم تعليمها والتدريب عليها تتطلب خبرةً ومعارف أساسية ومهارات معينة في اللغة العربية لايمكن أن تتوافر للمتعلم المبتدئ.

**الدرس التطبيقي**

**التطبيق الأول: قراءة التلخيص**

يضع المعلم النص بين أيدي الطلاب قبل يوم واحدٍ على الأقل لقراءته على مهل ودون ضغط الوقت الصفي، هذا إن لم يكن ثمة كتاب لتعليم الكتابة. وفي بداية الحصة المقررة يطلب إلى التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة لتحقيق هدفين أساسيين هما:

١- تقسيم النص شكليًا إلى فقرات مميزة تدل كل واحدة على فكرة معينة.

٢- استخلاص الفكرة الرئيسة من كل فقرة.

وقد يكون مفيدًا جدًا أن يطلب إلى المتعلمين تحديد الجمل التي تصلح أن تكون جملَ الموضوع في كل وحدة من وحدات النص. وبعد الانتهاء من القراءة يستمع المعلم إلى مواضع تحديد الفقرات وفقًا للأفكار الرئيسية شفويًا، وصولاً إلى تحديد هذه المواضع. وإذا كان ممكنًا عرض النص حاسوبيًا كان ذلك أسهل على الطلبة وأفضل توصيلاً للمعلومة. فإذا انتهى الطلبة من ذلك طلب إلى كل واحد منهم أن يقرأ الأفكار التي حددها وفقًا لتقسيمه النص إلى وحدات معنوية.

# اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ في أَمْريكا[١٧]

**الْمُفْرَدات:**

**الْهِجْرَة:** أنْ يَتْرُكَ الإِنْسانُ بَلَدَهُ الأَصْلِيَّ لِيَعيشَ في بَلَدٍ آخَرَ.

**مَطْلَع:** بِدايَة؛ مَطْلَعُ الْعام، مَطْلَعُ الأُسْبوع، مَطْلَعُ الْقَرْن، مَطْلَعُ الشَّمْس (شُروق الشَّمْس).

**إِيذانًا:** إِعْلانًا، بِدايَةً.

**الْمُتَغَيِّرات:** تَغَيُّرُ الظُّروفِ السِّياسِيَّةِ أَوِ الاجْتِماعِيَّةِ أَوِ الاقْتِصادِيَّة.

**مَحَلَّ عِنايَة:** مَوْضِعَ اهْتِمام.

**قِمَّة:** أَعْلى الشَيء وأَفْضَلُهُ.

**دَوافِع:** أَهْداف، أَغْراض. الْمُفْرَد: دافِع.

**الانْتِماء:** الشُّعورُ بِالاتِّصالِ النَّفْسِيِّ بِالْوَطَنِ أَوِ الدِّينِ أَوِ الْجَماعَةِ.

**تَسودُ:** تَنْتَشِرُ، تَكْثُرُ.

**اِبْتِعاثُ الطَّلَبَةِ:** إِرْسالُ الطَّلَبَةِ خارِجَ الْبِلادِ لِيَتَعَلَّموا.

**رَوابِط:** مُفْرَدُها رابِطَة؛ وَهِيَ مَجْموعَةٌ مِنَ الأَشْخاصِ الْمُتَخَصِّصينَ في مَوْضوعٍ مُعَيَّن، **مِثْلُ:** رابِطَةِ لاعِبي كُرَةِ الْقَدَم، وَرابِطَةِ عُلَماءِ الْمُسْلِمينُ، وَرابِطَةِ الْكُتّابِ الأُرْدُنِيّينَ.

**الرَّوْضَة:** مَرْحَلَةٌ تَعْليمِيَّةٌ تَسْبِقُ دُخولَ الْمَدْرَسَة.

**خالِصَة:** صافِيَة، نَقِيَّة.

**سَعْيًا دَؤوبًا:** الْعَمَلُ بِجِدٍّ وَاسْتِمْرارٍ لِتَحْقيقِ هَدَفٍ مُحَدَّدٍ.

**التَّرْكيبَةُ الاجْتِماعِيَّةُ:** عَناصِرُ الْمُجْتَمَعِ الثَّقافِيَّةُ وَالاجْتِماعِيَّةُ وَالاقْتِصادِيَّة.

**لافِتًا:** ظاهِرًا، بارِزًا.

**حاضِرَةً:** مَوْجودَةً.

**الأَعْلامُ الْعَرَبِيَّةُ:** أَسْماءُ الأَشْخاصِ وَالدُّوَلِ مثل: عَبْدالله، فاطِمَة، فِلَسْطين.

**لاحِظ الْفَرْقَ في الْمَعْنى فيما يَأْتي:**

- انْقَلَبَتِ الأُمورُ رَأْسًا عَلى عَقِب: تَغَيَّرَت الظُّروفُ تَغَيُّرًا كُلِّيًّا.
- تَقْريبُ وُجْهاتِ النَّظَرِ: مُساعَدَةُ فَريقَيْنِ مُخْتَلِفَيْنِ عَلى التَّفاهُمِ، وَتُسْتَعْمَلُ هذِهِ الْعِبارَةُ كَثيرًا في مَجالِ الْمُفاوَضاتِ السِّياسِيَّةِ.

## اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ في أَمْريكا:

لاشَكَّ أَنَّ هِجْرَةَ أَعْدادٍ كَبيرَةٍ مِن الْعَرَبِ مُنْذُ مَطْلَعِ الْقَرْنِ الْماضي إِلى الْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَةِ الأَمْريكِيَّةِ وَاسْتِقْرارَهُمْ فيها قَدْ كانَ إِيذاناً بِدُخولِ الْعَرَبِيَّةِ إِلى الْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَةِ بِوَصْفِها لُغَةَ جَماعةٍ كَبيرَةٍ تَفْرِضُ عَلَيْها كثيرٌ مِن الظُّروفِ الاسْتِقْرارَ هُناكَ. وَمَعَ مَرِّ الزَّمَنِ كانَتْ هذِهِ الْجَماعَةُ تَتَكاثَرُ بِفِعْلِ إِحْضارِ الْعائِلاتِ وَالأَقارِبِ مِن الْبِلادِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَشْجيعِهِمْ عَلى الاسْتِقْرارِ في أَمْريكا لأَسْبابٍ أَهَمُّها أَسْبابٌ سِياسِيَّةٌ وَاقْتِصادِيَّةٌ وَعِلْمِيَّة. وَلَمّا كانَتِ الْعَرَبِيَّةُ لُغَةَ هذِهِ الْجَماعاتِ فَإِنَّهُ مِن الطَّبيعيِّ أَنْ تَتَأَثَّرَ بِالْمُتَغَيِّراتِ الاجْتِماعِيَّةِ وَالسِّياسِيَّةِ وَالاقْتِصادِيَّةِ الَّتي تَمُرُّ بِها الْوِلاياتُ الْمُتَّحِدَةُ الأَمْريكِيَّةُ. وَيَظْهَرُ أَنَّ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ لَمْ تَكُنْ مَحلَّ عِنايَةِ الْحُكومَةِ الأَمْريكِيَّةِ لِفَتْرَةٍ طَويلَةٍ مِنَ الزَّمَنِ إِلى أَنْ وَقَعَتْ أَحْداثُ الْحادي عَشَرَ مِنْ أَيْلولَ فَانْقَلَبَت الأُمورُ رَأْساً عَلى عَقِب، وَصارَت الْعَرَبِيَّةُ في قِمَّةِ أَوْلَوِيّاتِ الإِدارَةِ الأَمْريكِيَّةِ؛ إِذْ عُدَّت الْعَرَبِيَّةُ أَهَمَّ اللُّغاتِ الْمَصيرِيَّةِ وَالْحاسِمَةِ في الأَمْنِ الْقَوْمِيِّ الأَمْريكِيّ، وَصارَ

هُناكَ عِنايَةٌ كَبيرَةٌ بِتَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَعْليمِها. وتَتَمَثَّلُ مَظاهِرُ الْعِنايَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ في الْمُجْتَمَعِ الأَمْريكِيِّ في: ابْتِعاثِ الطَّلَبَةِ الأَمْريكِيّينَ إلى الْجامِعاتِ الْعَرَبِيَّة، وَالتَّوَسُّعِ في بَرامِجِ تَعْليمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ في الْجامِعاتِ وَالْمَدارِسِ، وَعَقْدِ النَّدَواتِ وَالْمُؤْتَمَراتِ الْمُتَخَصِّصَةِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَإِنْشاءِ رَوابِطَ وَجَمْعِيّاتٍ لِمُعَلِّمي الْعَرَبِيَّةِ وَباحِثيها، وَلَعَلَّ أَهَمَّ هذِهِ الرَّوابِطِ "الرّابِطَةُ الأَمْريكِيَّةُ لأَساتِذَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ"، وَأَيْضًا رابِطَةُ مُعَلِّمي الْعَرَبِيَّةِ مِنَ الرَّوْضَةِ إلى الصَّفِّ الثاني عَشَرَ. أَمّا دَوافِعُ الطُّلاّبِ لِتَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ فَتَخْتَلِفُ مِنْ شَخْصٍ لآخَرَ؛ فَأَبْناءُ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ يَرْغَبونَ في تَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ لأَنَّها تُعَبِّرُ عَن انْتِمائِهِمْ وَأَصْلِهِمُ الْعَرَبِيِّ، وَكَذلِكَ لأَنَّها لُغَةُ الْقُرْآن الْكَريم، وَلُغَةُ الْحَضارَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَالإِسْلامِيَّةِ. وَأَمّا الطَّلَبَةُ الْمُسْلِمونَ غَيْرُ الْعَرَبِ فَيَتَعَلَّمونَها لأَنَّها لُغَةُ الْقُرْآن وَلُغَةُ الْعُلومِ الإِسْلامِيَّةِ الْمُخْتَلِفَةِ، وَهُمْ يَحْتاجونَها لِلْعِبادَةِ. وَأَمّا الطَّلَبَةُ الأَمْريكِيّونَ مِنْ غَيْرِ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ فَلَهُمْ أَهْدافٌ كَثيرَةٌ مِنْها أَهْدافٌ اقْتِصادِيَّةٌ مِثْلُ: الْحُصول عَلى وَظائِفَ جَيِّدَةٍ وَذاتِ دَخْلٍ مُرْتَفِعٍ. وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَسْبابٍ ثَقافِيَّةٍ خالِصَة؛ لأَنَّهُ يُريدُ أَنْ يَعْرِفَ حَقيقَةَ الإِسْلامِ وَالْعَرَب. وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ عِلْمِيَّةٍ خالِصَة، وَيَتَعَلَّمُها كَثيرٌ مِنْهُمْ لِلإِسْهامِ في تَقْريبِ وُجْهاتِ النَّظَرِ بَيْنَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ وَالْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَةِ الأَمْريكِيَّةِ. وَقَدْ يَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ سِياحِيَّة. وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ تُمَثِّلُ إِحْدى الظَّواهِرِ اللُّغَوِيَّةِ الاجْتِماعِيَّةِ الَّتي تَسودُ الْمُجْتَمَعَ الأَمْريكِيَّ؛ لأَنَّ كَثيراً مِنَ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ الأَمْريكِيّينَ لا يَزالون يَتَحَدَّثونَ الْعَرَبِيَّةَ فيما بَيْنَهُمْ وَيَسْعَوْنَ سَعْيًا دَؤوبًا إلى تَعْليمِها لأَبْنائِهِمْ؛ حِفاظًا عَلى هُوِيَّتِهِمُ الثَّقافِيَّةِ وَأُصولِهِمُ الْعِرْقِيَّة؛ إِذْ إِنَّ مَعْرِفَةَ الْعَرَبِيَّةِ تُمَثِّلُ أَدَلَّ الْعَلاماتِ عَلى أُصولِهِمُ الْعَرَبِيَّة. وَلَيْسَ غَريبًا الْقَوْلُ إِنَّ الْجالِياتِ الْعَرَبِيَّةَ، كَغَيْرِها مِنَ الْجالِياتِ، تَميلُ إِلى التَّجَمُّعِ في مَناطِقَ مُعَيَّنَةٍ قَدْ تَعودُ في أَصْلِها إلى وُجودِ الأَقارِبِ أَوْ ظُروفِ الْعَمَلِ أَو الدِّراسَةِ. وَهكَذا فَإِنَّ النَّظَرَ في التَّرْكيبَةِ الاجْتِماعِيَّةِ وَالثَّقافِيَّةِ لِبَعْضِ الْوِلاياتِ الأَمْريكِيَّةِ يَكْشِفُ عَنْ تَجَمُّعاتٍ عَرَبِيَّةٍ

وَإِسْلامِيَّةٍ قَدْ يَصِلُ تَعْدادُ أَفْرادِها إِلى عَشَراتِ الآلافِ، كَما هِيَ الْحالُ في "ديترويت"؛ وَلِذلِكَ كانَ مِنَ الطَّبيعِيِّ أَنْ تَجِدَ عَدَدًا مِنَ الدِّراساتِ الاجْتِماعِيَّةِ وَالثَّقافِيَّةِ الَّتي تَتَناوَلُ التَّجَمُّعاتِ الْعَرَبِيَّةَ في الْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَة. وَفي الإِطارِ الاجْتِماعِيِّ الثَّقافِيِّ نَفْسِهِ نَجِدُ أَنَّ الْعَرَبِيَّةَ تَحْضُرُ حُضورًا لافِتًا بِوَصْفِها وَسيلَةَ تَواصُلٍ وَتَفاهُمٍ بَيْنَ الْعَرَبِ وَغَيْرِهِمْ مِنَ الْمُسْلِمينَ؛ إِذْ تُمَثِّلُ لُغَةً مُشْتَرَكَةً يَسْتَعْمِلُها الْعَرَبُ وَإِخْوانُهُمُ الْمُسْلِمونَ في أَداءِ الْعِباداتِ وَالشَّعائِرِ الإِسْلامِيَّةِ، وَما يَتْبَعُها مِنْ مُناسَباتٍ وَطُقوسٍ دينِيَّةٍ مُخْتَلِفَة. وَلَمَّا كانَتِ الْعَرَبِيَّةُ لُغَةً حَيَّةً مُتَداوَلَةً في الْمُجْتَمَعِ الأَمْريكِيِّ كانَ طَبيعِيًّا أَنْ تُؤَثِّرَ، وَلَوْ تَأْثيرًا بَسيطًا، في اللُّغَةِ الإِنْجِليزِيَّةِ، في بِنْيَتِها وَبَعْضِ قَواعِدِها؛ فَقَدْ أَدَّتْ طَبيعَةُ الأَسْماءِ الْعَرَبِيَّةِ وَبِنْيَتُها التَّرْكيبِيَّةُ إِلى اقْتِحامِ الإِنْجِليزِيَّةِ، فَصارَ طَبيعِيًّا أَنْ تَجِدَ الاسْمَ الأَوَّلَ يَتَقَدَّمُ اسْمَ الْعائِلَةِ، وَصارَ مَقْبولاً أَنْ تَجِدَ "ال" التَّعْريفِ حاضِرَةً في الاسْمِ الْعَرَبِيِّ الْمُثَبَّتِ بِالإِنْجِليزِيَّةِ، وَيَنْضافُ إِلى ذلِكَ أَنَّ الأَعْلامَ الْعَرَبِيَّةَ صارَتْ مُكَوِّنًا ثابِتًا مِنْ مُكَوِّناتِ الثَّقافَةِ الأَمْريكِيَّةِ، وَلاسِيَّما الأَسْماءُ الْعَرَبِيَّةُ الْخالِصَةُ الَّتي لَمْ تُحَرِّفْها الْكِتابَةُ أَوِ النُّطْقُ الإِنْجِليزِيُّ. ثُمَّ إِنَّ الإِنْجِليزِيَّةَ بَدَأَتْ تَسْتَوْعِبُ مُفْرَداتٍ عَرَبِيَّةً وَتَسْتَعْمِلُها في مُعْجَمِها، بِصَرْفِ النَّظَرِ عَنْ طَبيعَةِ هذِهِ الْمُفْرَداتِ أَوْ مَدْلولاتِها السِّياسِيَّةِ، وَمِنْ ذلِكَ الْكَلِماتُ الإِسْلامِيَّةُ في الْحَياةِ الْعامَّةِ: الصَّلاةُ وَالزَّكاةُ وَالْحَجُّ وَعيدُ الْفِطْرِ، وَعيدُ الأَضْحى، وَالسَّلامُ عَلَيْكُمْ....، وَإِنَّ بَعْضَ الْمُفْرَداتِ الْعَرَبِيَّةِ صارَتْ عَلامَةً تِجارِيَّةً واضِحَةً؛ كَلِمَةَ "حَلال"!

**التطبيق الثاني: كتابة التلخيص**

يوضِّح المعلم للطلبة نظريًا الفرق بين كتابة الفكرة الرئيسية وكيفية تلخيص النص، مركِّزاً على الاختصار قدر الإمكان، ومبينًا أن التلخيص لا يعتني بالتفاصيل الدقيقة و تفصيل الآراء والقضايا التي يطرحها النص، وإنما غايته أن يدلَّ القارئ على مستصفى المعلومات والأفكار الواردة في النص. وبعد ذلك يطلب إليهم تحويل

الأفكار الرئيسة التي دوَّنوها إلى ملخص شامل للنص. ويمكن للمعلم أن يزوِّد المتعلمين بتراكيب وجمل مفتاحية تساعدهم على إنجاز المهمة إنجازاً متقنًا؛ فقد يقدِّم العبارات التالية: وخلاصة النصّ أن، يتناول النص موضوع/ قضية، يقدِّم النص صورة موجَزةً لِـ... إلخ. وتتمثل أهمية هذه الجمل الافتتاحية في أنها تساعد المتعلم على تجاوز صعوبة كتابة (جملة الموضوع/ جملة الافتتاح).

ولا يتوقف دور المعلم في هذا التطبيق على ذلك؛ ذلك أن منهج المعالجة يقتضيه أن يستجيب للمسوَّدات الأولى التي يكتبها الطلبة، وتتمثل هذه الاستجابات في متابعة الطلبة في أثناء الكتابة وتزويدهم بمعلومات مشجعة، ومن أمثلة هذه الاستجابات: هذه البداية جيدة، هل التزمتَ بترتيب الأفكار كما هي في النص؟...إلخ.

وبعد انتهاء الطلبة من كتابة التلخيص يطلب المعلم إلى كل واحد أن يقرأ تلخيصه أمام زملائه، ويتيح لهم التعليق على التلخيص من حيث شموله واستنفاده جميع القضايا المطروحة في النص. ويمكن أن يتوقف المعلم عند بعض القضايا اللغوية كاستعمال بعض المفردات استعمالاً خاطئاً، حيث يكتب بضعة أمثلة على الاستعمال الصحيح، ومن الضروري أن يتوقف عند أعطاب الخطاب الناتجة عن عدم استعمال الروابط استعمالاً صحيحًا، أو عدم استعمال الضمير المناسب. وقد يركِّز على بعض التراكيب التي تربط بين فقرات النص المختلفة، ومنها: وبناءً على ذلك، ولهذا كلِّه، وهكذا نجد أن، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد ولكنه يتجاوزه إلى، وتتمثل أهم أسباب...إلخ.

**التطبيق الثالث: إعادة الترتيب.**

يقصد هذا التطبيق إلى أن يتمثل الطالب بنية إحدى فقرات النص اعتمادًا على بنية النص الشكلية، ولعل أهم قصد هنا أن يستدل بأدوات اتساق النص على البنية الصحيحة[١٨].

**اقرأ الفقرة التالية، ثم رتبها ترتيباً صحيحًا، ثم قارنها بالنص الأصلي.**

إِذْ إِنَّ مَعْرِفَةَ الْعَرَبِيَّةِ تُمَثِّلُ أَدَلَّ الْعَلاماتِ عَلى أُصولِهِمُ الْعَرَبِيَّة. وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَسْبابٍ ثَقافِيَّةٍ خالِصَة؛ لأَنَّهُ يُريدُ أَنْ يَعْرِفَ حَقيقَةَ الإِسْلامِ وَالْعَرَب وَأَمّا الطَّلَبَةُ الأَمْريكِيّونَ مِنْ غَيْرِ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ فَلَهُمْ أَهْدافٌ كَثيرَةٌ مِنْها أَهْدافٌ اقْتِصادِيَّةٌ مِثْلُ: وَقَدْ يَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ سِياحِيَّة. الْحُصولِ عَلى وَظائِفَ جَيِّدَةٍ وَذاتِ دَخْلٍ مُرْتَفِعٍ. لأَنَّ كَثيراً مِنَ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ الأَمْريكِيّينَ لا يَزالون يَتَحَدَّثونَ الْعَرَبِيَّةَ فيما بَيْنَهُمْ وَيَسْعَوْنَ سَعْيًا دَؤوبًا إِلى تَعْليمِها لأَبْنائِهِمْ؛ حِفاظًا عَلى هُوِيَّتِهِمُ الثَّقافِيَّةِ وَأُصولِهِمُ الْعِرْقِيَّة وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ عِلْمِيَّةٍ خالِصَة، وَيَتَعَلَّمُها كَثيرٌ مِنْهُمْ لِلإِسْهامِ في تَقْريبِ وُجْهاتِ النَّظَرِ بَيْنَ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ وَالْوِلاياتِ الْمُتَّحِدَةِ الأَمْريكِيَّةِ.. وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ تُمَثِّلُ إِحْدى الظَّواهِرِ اللُّغَوِيَّةِ الاجْتِماعِيَّةِ الَّتي تَسودُ الْمُجْتَمَعَ الأَمْريكِيَّ؛

ومن المؤكد أن هذا التمرين سيختبر قدرة المتعلم على إعادة بناء النص باقتداره على معرفة الوظائف الخطابية لكثير من مؤشِّرات الخطاب التي تدل على بدء جملة أو معلومة وانتهاء أخرى، من ذلك أن عليه اكتشاف الحقائق الخطابية التالية:

- لا يمكن أن تبدأ الجملة العربية بـِ (إذ إن)، وأن هذا التركيب ينبغي أن يُسْبَقَ بجملة تكون معلومة ويأتي هذا التركيب لتفسيرها.
- ضرورة اكتشاف العلاقة الدلالية والمعلوماتية عندما يمرُّ بتركيب (لأن)؛ إذ عليه أنْ يعرف حقيقتين: أولاهما أنَّ ثمة ربطًا بين سبب ونتيجة أو علاقة تفسيرية، وثانيتهما أنه ينبغي أن يتعرف طبيعة هذا العلاقة منطقيًا ومعلوماتيًا؛ فليس مقبولاً مثلاً القول:

وَقَدْ يَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَغْراضٍ سِياحِيَّة لأَنَّ كَثيراً مِنَ الْمُهاجِرينَ الْعَرَبِ الأَمْريكِيّينَ لا يَزالون يَتَحَدَّثونَ الْعَرَبِيَّةَ فيما بَيْنَهُمْ.

ومثل هذه العناصر الخطابية كثيرة في هذا النص، ولكنني أكرر ثانية أن الطالب قد ينتج فقرة جديدة بترتيب منطقي صحيح ومقبول ولكنه ترتيب يختلف عن النص الأصلي، ولا غضاضة في ذلك.

**التطبيق الرابع: أدوات تماسك الخطاب (الروابط)**

يقصد هذا التدريب إلى تحديد أدوات اتساق النص؛ الكلمات والأساليب التي ربطت عناصر الفقرة أو النص، وتحديد طبيعة هذا الربط (العلاقة الدلالية أو المنطقية .(...

تأمل الجمل التالية، ثم حدِّد العناصر اللغوية التي ترى أنها أدت إلى ترابط الجمل، ثم بين وظيفتها، كما في المثال التالي:

وَلَمّا كانَتِ الْعَرَبِيَّةُ لُغَةَ هذِهِ الْجَماعاتِ فَإِنَّهُ مِن الطَّبيعيِّ..... لَمَّا... فإنه

العلاقة: ارتباط شرطي؛ سبب ونتيجة.

- وتَتَمَثَّلُ مَظاهِرُ الْعِنايَةِ بِالْعَرَبِيَّةِ في الْمُجْتَمَعِ الأَمْريكِيِّ في.....
- وَيَتَعَلَّمُها بَعْضُهُمْ لأَسْبابٍ ثَقافِيَّةٍ خالِصَة؛ لأَنَّهُ يُريدُ أَنْ يَعْرِفَ حَقيقَةَ الإِسْلامِ وَالْعَرَب.....
- وَأَمّا الطَّلَبَةُ الأَمْريكِيّونَ مِنْ غَيْرِ الْعَرَبِ وَالْمُسْلِمينَ فَلَهُمْ أَهْدافٌ كَثيرَةٌ مِنْها أَهْدافٌ اقْتِصادِيَّةٌ مِثْلُ:
- وَيَسْعَوْنَ سَعْيًا دَؤوبًا إِلى تَعْليمِها لأَبْنائِهِمْ؛ حِفاظًا عَلى هُوِيَّتِهِمُ الثَّقافِيَّةِ وَأُصولِهِمُ الْعِرْقِيَّة؛ إِذْ إِنَّ مَعْرِفَةَ الْعَرَبِيَّةِ تُمَثِّلُ أَدَلَّ الْعَلاماتِ عَلى أُصولِهِمُ الْعَرَبِيَّة.

**التطبيق الخامس: تعرُّف وظائف المفردات في الخطاب**

وغاية قصد هذا التدريب تعريف المتعلمين بالوظائف الخطابية (التركيبية) التي تؤديها المفردات في النص من حيث هي أدوات ربط أو أدوات فصل بين الوحدات النَّصِّيَّة الفرعية في النص.

وردت في النص تراكيب ومفردات مهمة أسهمت في بناء النص، أكمل الجدول التالي على وفق المثال:

| الكلمة/ التركيب | الوظيفة في النص |
|---|---|
| لأَسْبابٍ أَهَمُّها | التفصيل/ التعداد |
| إلى أن | |
| وتتمثَّلُ مظاهر | |
| وأيضًا | |
| وكذلك | |
| مِثْلُ | |
| وهكذا فإن | |
| حفاظًا | |
| لذلك | |
| ينضافُ إلى ذلك | |
| ومِنْ ذلكَ | |
| إِذْ إِنَّ | |

**التطبيق السادس: كتابة نص وصفيّ**

يشرح المعلم لطلبته معنى النص الوصفيّ، ويركز على عدد من القضايا، منها: تركيز الوصف على الجملة الاسمية القصيرة، واستخدامه للأسماء المشتقة (الوصف): اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، وصيغة المبالغة، واستخدام الفعل المضارع أكثر من غيره من الأفعال، ويطلب إليهم قراءة الفقرة الأولى من النص، ثم كتابة فقرة واحدة تصف تعليم اللغة العربية في بلادهم.

ويمضي التطبيق على نسق التطبيق الأول من حيث دور المعلم وإسهامه في تسيير المهمة الكتابية وإنجازها على الوجه المؤَمَّل. وقد يغيِّر المعلم في تدابيره هنا فيطلب من المتعلمين تبادل كتاباتهم والتعليق عليها كتابيًا بالعربية، وهو ما يُعْرَفُ بِـ" **مراجعة الأقران**" ثم يتيح لهم فرصة التحاور حول ما كتبوه. وقد يستأذن المعلم أحد طلبته في عرض موضوعه أمام الطلبة على جهاز العرض؛ ليتناوله ببيان وجوه القوة والنقائص التي اعترته، ولا سيما ما تعلق بانسجام النص واتساقه.

**التطبيق السابع: الكتابة المقارِنة ١**

يقصد هذا التطبيق إلى تدريب المتعلمين على كيفية إنتاج نص مقارِنٍ يعتني بالمقارنة بين موضوعين أو قضيتين أو حالتين...إلخ. أما المطلوب على وجه التحديد فهو أن يكتب الطالب مقالةً قصيرةً لا تتجاوز عشرين سطرًا يقارن فيها بين تعليم اللغة العربية في بلده وتعليمها في أمريكا. وضبطًا للموضوع فإن المعلم يحصر المقارنة في مجالات معينة، ومنها: أسباب إقبال الطلبة على تعلم العربية، وأساليب التدريس، والكتب والمواد التعليمية، والمدرِّسون.

يبدأ دور المعلم التوجيهي والتدريبي في شرح معنى المقارنة وكيفية إجرائها، ويُنْصَحُ بأن يركز لهم على كيفية انعقاد أسلوب التفضيل باللغة العربية (أفضل، أسهل، أصعب، أقرب، أكثر، أطول عمرًا، أحسنُ تدريبًا، أسهل تنفيذًا، التعليم في بلدي أصعب من....إلخ). كما يقدِّم لهم تراكيبَ ومفردات تمثل أدواتِ ربط مهمة لإنجاز النصوص المقارنة، وذلك مثل: يختلف، الاختلاف، التشابه، يشبه، الفرق بين، إن المقارنة، أقلّ، أكثر، أمْهَرُ، الفرق ليس كبيرًا.....إلخ.

وقد يقترح المعلم عليهم أن يصنعوا جدولاً يضم النقاط الرئيسة التي يرغبون في تسجيلها في المقالة، ثم تحويلها إلى مقالةٍ متماسكة مترابطة.

ويسير الدرس على ما هو مرسوم له من الأول؛ أن يكتب الطلبة والمعلم يتجول بينهم ملاحظًا مساعدًا وموجِّهاً. فإذا ما فرغ الطلبة من الكتابة تبادلوا نصوصهم للتعليق كتابيًا عليها وذلك لاستفتائهم في مدى وضوح الأفكار من ناحية، ومدى التزامها ببنية النص المقارن. فإذا ما عرض للمعلم عطَبٌ ظاهر من أعطاب الخطاب توقَّف عنده وبينه واستبدل به الأسلوبَ الصحيح.

**التطبيق الثامن: الكتابة المقارِنة٢**

يعد هذا التطبيق توسيعًا للتطبيق السابق ومدًّا له؛ إذ يقصد إلى المقارنة بين تجربتين في تعليم العربية، إحداهما تجربة المتعلم في بلده، والثانية تجربة تعلمه في بلد عربيّ. ويبدو أن هذا التطبيق سيكون أيسر من السابق؛ إذ سيعتمد على معطيات التطبيق السابع الرئيسة؛ وفيه يطلب المعلم إلى طلبته العودة إلى مقالتهم المنجزة في التطبيق السابق، ليستفيدوا منها في المقارنة بين التجربتين، ويزيد المعلم وجوه مقارنة أخرى لم ترد في المقارنة السابقة، كطبيعة ظروف التعلم، وأهمية تعلم العربية في بلادها، ومشكلة العامية والفصحى...إلخ.

**التطبيق التاسع: الكتابة الإقناعية**

وغاية القصد هنا أن ينتج الطالب رسالةً إقناعية يوجِّهها إلى أحد أصدقائه لإقناعه بتعلم العربية، مقدِّمًا أسبابًا مقنعة قوية من تجربته الخاصة، ومنطلقة من ظروف صديقه ومجتمعه. ولعل خير بداية لهذا التطبيق العودة إلى المقالات التي كتبوها حول أسباب إقبال الطلاب في بلادهم على تعلم العربية، وقد يزوِّدهم المعلم ببعض الأسباب العامة: أسباب اقتصادية، وسياسية، ودينية...إلخ. ثم يكون من باب الضرورة تذكيرهم بالتزام تقاليد الخطاب التّراسليّ الوديّ وأعرافه: التحية، وافتتاحية الخطاب، ...والختام.

ولعل أفضل وسيلة لقياس مدى قدرة النص على الإقناع هي قراءة النص أمام زملاء الصف، ثم الاستماع إلى ردودهم حول مدى اقتناعهم بالأسباب التي قدمها كل طالب. ومع نهاية كل قراءة يكون للمعلم دور التوجيه والتعليق والتصويب.

**التطبيق العاشر: الكتابة التقريرية والتقييمية**

والمقصود أن يكتب المتعلم تقريرًا مفصلاً حول برنامج اللغة العربية الذي يتعلم فيه(في الأردن مثلاً) على أن يتضمن هذا التقرير تقييماً لفقرات محددة، وينتهي بتوصية مناسبة. ويكون التمرين على النحو التالي:

**اكتب ردًّا مناسبًا على الرسالة التالية:**

السيد كيم شو لي المحترم

أرجو أن تُقَدِّمَ لنا تقريرًا مفصَّلاً عن برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت، من حيث: الكتب التعليمية، والمدرّسون، والبيئة الصفية، وطرق التدريس. وذلك في ضوء تجربتك الخاصة.

وأرجو أن يكون التقرير جاهزاً مع نهاية هذا الشهر.

د. شوان هون

رئيس قسم الدراسات العربية في جامعة بوسان

٢٠١٠/٥/١٠

وظاهر أنَّ على المتعلم أن يُنْجِزَ كتابةً تقريريةً وصفية تتناول صفاتٍ محددةً في هذا البرنامج، مقرونةً بتقييم الكاتب المتعلِّم، ومنتهيًا إلى توصيات تنصح بهذا البرنامج أو تدعو إلى تغييره. ثم إنَّ ذلك كلَّه ينبغي أنْ يلتزم إطار الخطاب التراسليّ الرَّسْميّ؛ إذ عليه أن يراعي أعراف المكاتبات الرسمية وما تنطوي عليه من علاقات القوة بين المتخاطبين.

ولعله يصحُّ للمعلم أن ينصح المتعلمين بالعودة إلى رسالتهم الإقناعية ونصهم المقارن ليستفيدوا من المعلومات التي دونوها هناك.

**التطبيق الحادي عشر: الكتابة النقدية**

والمقصود أن يكتب الطالب مقالةً شاملة يقيّم فيها النص القرائي من زوايا متعددة كالمفردات والأسلوب، وطريقة عرض الموضوعات، وتسلسل الأفكار، ومدى مطابقة المعلومات للواقع إن كان ثَمّة طلبةٌ أمريكيون.

وإنما جُعِل هذا التطبيق أخيرًا ليكون المتعلم قد مَهَر أنواع الكتابة المختلفة، وصار قادرًا على استعمال الأساليب للدلالة على المقصود، ولاسيما الكتابة التقييمية ونقد النص. ولعل خير وسيلة لإنجاز هذه المهمة تكون:

اكتب مقالةً نقديةً تُقيِّم فيها نص " اللغة العربية في أمريكا" من حيث: الأفكار، والأساليب، وبناء النص....إلخ، وادعم رأيك بأمثلة من النص.

**دَيْلٌ على التطبيق:**

وينبغي أن أحترس، في نهاية هذه الوحدة، بتنبيهات أراها حاسمة ومحورية في إنجاز المهامّ التعليمية على الوجه المؤَمَّل، وهي:

- أن تطبيق منهج المعالجة يقتضي أن تكون حصةُ الكتابةِ عملاً تواصليًا مستمرًا بين الطلبة أنفسهم والمعلم.
- أنّ وظيفة المعلم لا تتوقف على التدريس والتوجيه داخل الصف فقط، ولكنه معنيّ بقراءة النصوص في صورتها الأخيرة وتقييمها، ومناقشتها أحيانًا مع الطلبة.
- أنْ يعتني المعلم بالاحتفاظ بنسخ من جميع أعمال الطلبة في صورها المرحلية المختلفة لتكون في ملف خاص يتعرف به مدى تقدم الطلبة في إنجاز المهام الكتابية، وتعرف الاستراتيجيات التي يمارسونها في أثناء الكتابة.
- يفضَّل أن يحتفظ كل طالب بملفٍ خاص يشابه ملف المعلم، ويتضمن نسخًا من كتاباته في صورها المرحلية المختلفة لتكون أداة يتعرف بها مدى تقدمه في إنجاز المهام الكتابية المختلفة.
- ويظهر أن هذه المهام كثيرة وثقيلة؛ ولذلك فإنه ينبغي أن يكون ثمة مَنْ يساعد المعلم في تنفيذ هذه المهام والواجبات، ولاسيما مع كثرة الأعداد.

وأمَّا مقدار نجاح الإجراءات المتقدمة فإنه رهين بظروف متعددة أهمها عدد الطلبة في الصف، والساعات المخصصة لدرس الكتابة، ولاشك أن هذين العاملين يؤثران تأثيرًا بالغًا في مدى إنجاز الطلبة لهذه المهمات ومن ثمَ التمكن منها على الوجه المرتضى.

## الخاتمة

اجتهد هذا البحث أن يدل على وجوه استثمار تحليل الخطاب وعلم النص في تعليم الكتابة والإنشاء للناطقين بغير العربية؛ وتحقيقًا لذلك لزمه أن يعرِّج على الأسس النظرية العامة لاتجاهات تحليل الخطاب النظرية وكيفية إسهامها في تعليم عناصر اللغة الأجنبية ومهاراتها المتعددة، منتهيًا إلى تطبيق وحدة تعليمية يراها نموذجية لتعليم الإنشاء العربي للطلبة الناطقين بغير العربية.

وقد بدا لي أن منجزات تحليل الخطاب وعلوم النص على اختلاف تقنياتها وآلياتها التحليلية يمكن أن تنقل تعليم العربية للناطقين بغيرها نقلاتٍ نوعيةً ومتميزة؛ إذا بنيت على أسس سليمة من التنظير والتطبيق المتضافر. ولايغيبنَّ عنا أن معظم ما أُنجِزَ في هذا الحقل إنما كان باللغة الإنجليزية ومطبقًا على اللغة الإنجليزية، ولذلك فإن ترجمة هذه المصادر وتطبيقاتها تمثل مرحلة تأسيسية سليمة للبدء بتعليم العربية تعليمًا ينقلها من "فَرْطِ التراكُمِ إلى ضبط العلم"[١٩].

## الهوامش والتعليقات:

1- Robert B. Kaplan. William Grabe. A modern history of written discourse analysis, Journal of Second Language Writing, 11 (2002) 191-223.

2- Tony Silva and Paul Kei Matsuda, Writing, in: N. Schmitt, (2002). Applied Linguistics, ARNOLD, London,p258

٣- العناتي، وليد. تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، عمادة البحث العلمي بجامعة البترا، المجلد١٣/ العدد ٢ آذار، ٢٠١٠، الأردن، ص٩٦.

٤- انظر المرجع السابق مثالاً على استثمار تحليل الخطاب في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية.

٥- تمثِّل هوامش هذا البحث ومراجعه نماذج جيدة على تطبيقات استثمار تحليل الخطاب في تعليم اللغة عمومًا وتعليم الإنشاء تخصيصًا.

٦- لدراسة توثيقية تحليلية متميزة في هذا الموضوع، انظر:

- Ellen Barton, Resources for Discourse Analysis in Composition Studies, Style, vol 36, NO 4, Winter 2002, pp575-595.

٧- واحترس هنا بالقول إن هذه الاتجاهات تنتمي إلى اللسانيات التطبيقية الأمريكية وغيرها من الدراسات المطبقة على الإنجليزية، أما في العربية فلم أقف إلا على بحث واحد لباحثة بلغارية؛ تسفيتو ميرا باشوفا- سالم، دور لسانيات النص في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الأول لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دمشق، ٢٠٠٤.

٨- سأكتفي بتقديم مثال واحد على كل اتجاه متى أمكن ذلك.

٩- انظر مثلاً:

Icy Lee, Teaching coherence to ESL Students; a classroom inquiry, Journal of Second Language Writing, 11(2002)135-159.

١٠- انظر مثلاً:

Steven P. Witte and Lester Faigley, Coherence, Cohesion, and Writing Quality, College Composition and Communication, VOL. 32, NO.2. Language Studies and Composing. (May, 1981),pp189-204

١١- من أمثلة ذلك:

- Ken Hyland. **Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction**, journal of second language writing, 16 (2007)148-164
- Beverly Derewianka, **Trends and Issues in Genre- Based Approaches**, RELC JOURNAL, http;//rel.sagpub.com

12- Beverly Derewianka, **Trends and Issues in Genre- Based Approaches**, RELC JOURNAL, http;//rel.sagpub.com

١٣- يُعْرفُ هذا بـ(فرضية الأطر المعرفية) وهي تلك المعلومات والأطر المعرفية العامة التي يمتلكها المتعلم عن أي موضوع جديد.

14- Ester USO-Juan and others, **Towards acquiring communicative competence through writing**, in: Ester USO-Juan and Alicia Martinez-Flor, (2006), Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. Mouton de Gruyter. Berlin, pp389-399.

١٥- انظر مثالاً على ذلك:

- Alister Cumming, **Teaching writing: Orienting activities to students goals**, in: Ester USO-Juan and Alicia Martinez-Flor, (2006), Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. p p 473-491.

١٦- لمطالعة نماذج من مستويات الكفاية الإنشائية باللغة الإنجليزية انظر: جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر ابن عبد الله بن غالي و صالح بن ناصر الشويرخ، ط١، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧، ص٢٥٨-٢٥٩

١٧- النص مأخوذ من كتاب وليد العناتي ومحمود الشافعي: "نون والقلم" التواصل بالعربية للناطقين بغيرها.

١٨- سمى بعض الباحثين هذا النوع من التمرينات تمرينات " المُقارَبَة approximation exercise"، وذلك لأن المتعلمين يجتهدون في إعادة بناء النص الأصلي ومقاربته، وقد يصل بعضهم إلى بناء جديد صحيح مبني على فهمهم لترتيب المعلومات وعناصر الخطاب المختلفة. انظر:

- Cook, Guy. (1992). Discourse,Oxford University Press, Printed in Hong Kong.

١٩- عبارة نهاد الموسى المشهورة.

# المراجـع

**بالعربيـة:**


- إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص...تطبيقات لنظرية روبرت ديبوغراند و ولفجانج دريسلر، ط٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، ترجمة عمر فايز عطاري، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.
- تسفيتو ميرا باشوفا- سالم، دور لسانيات النص في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الأول لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، دمشق، ٢٠٠٤م.
- جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن غالي وعبد الله الشويرخ، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٧م.
- جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨م.
- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص... المفاهيم والاتجاهات، ط١، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، القاهرة، ١٩٩٧م.
- عزة شبل محمد، علم لغة النص...النظرية والتطبيق، ط١، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٠م.
- فولفانج هاينه من و ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بين شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.
- محمد خطابي، لسانيات النص، ط٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٦م.
- محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم..التواصل باللغة العربية للناطقين بغيرها، ط٤، ٢٠١٢م.
- محمد العبد، النص والخطاب والإجراء، ط١، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ٢٠٠٥م.
- ميشيل مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة عبد الجواد توفيق محمود، ط١، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٥م.

- وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، ط١، دار الجوهرة، عمان، ٢٠٠٣م.
- وليد العناتي، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، عمادة البحث العلمي بجامعة البترا (الأردن)، المجلد١٣/ العدد ٢ آذار، ٢٠١٠م.

**بالإنجليزيـة:**

- Cumming, A. (2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research, IJES,vol.1 (2), (2001), pp 1-23
- Barbra Kroll, (1997). Second Language writing, Cambridge university press, U.S.A.
- Barbra Kroll. (319200) Exploring the Dynamics of Second Language writing, Cambridge university press, U.S.A.
- Carter, R. (1997). Investigating English Discourse, Routledge, London.
- Carter, R, and others. (2001). Working With Texts, Routledge, London.
- Carter,R. and McCarthy,M. (1994). Language As Discourse, Longman. Inc New York..
- Carter. R and. Nunan, D.(2006), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages, Cambridge university press, U.k.
- Cook, G. (1992). Discourse,Oxford University Press, Printed in Hong Kong.
- Coulthard, M. (1993). An Introduction To Discourse Analysis, Longman. Inc New York.
- Ester U. and Martinez-Flor,A. (2006), Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills. Mouton de Gruyter. Berlin.
- Freeman, D.L.(1980). Discourse Analysis in Second language Research, Newbury House Publishers,. Inc.
- Hatch,E. (1992). Discourse and the Language Education, Cambridge University Press, U.S.A.
- Hoey, M. (2001). Textual Interaction… an introduction to written discourse analysis,, Routledge, New York.
- Icy Lee, (2002) Teaching coherence to ESL Students; a classroom inquiry, Journal of Second Language Writing, NO111,PP (35-159).

- I.S.P. Nation, (2009). Teaching ESL/ EFL Reading and Writing, Routledge, New York.
- Jack.Richards and Willy A.Renandya (2004), Methodology in Language Teaching, Cambridge university press, U.S.A.
- Joan Eisterhold Carson and others. (1990) Reading- Writing Relationships in First and Second Language, TESOL QUARTERLY, VOL.24,NO.2, SUMMER,PP245-266.
- Ken Hyland. Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction, journal of second language writing, 16 (2007)148-164.
- Lomax,H. (2002). Language in Language Teacher Education, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- McCarthy,M.(2006). Discourse Analysis FOR language Teacher, Cambridge university press, U.S.A.
- Raily,P.(editor).(1985). Discourse and Learning, Longman, Inc New York.
- Robert B. Kaplan. William Grabe. A modern history of written discourse analysis, Journal of Second Language Writing, 11 (2002) 191-223.
- Sandra H. Rogers, Evaluating Textual Coherence: A Case Study of University Business Writing by EFL and Native English- Speaking Students in New Zealand, RELC Journal, 2004: 35:135.
- Schmitt, N. (2002). Applied Linguistics, ARNOLD, London.
- Steven P. Witte and Lester Faigley, Coherence, Cohesion, and Writing Quality, College Composition and Communication, VOL. 32, NO.2. Language Studies and Composing. (May, 1981) ,pp189-204.