Journal of the Faculty of Arts (JFA)

Volume 79 | Issue 4 Article 12

10-1-2019

Functional Sentence Patterns — Syntax for learners of Arabic as a second language —

Tominaga, Masato
Tokyo University of Foreign Studies

Follow this and additional works at: https://jfa.cu.edu.eg/journal

Part of the Arabic Language and Literature Commons

Recommended Citation

Masato, Tominaga, (2019) "Functional Sentence Patterns — Syntax for learners of Arabic as a second language —," *Journal of the Faculty of Arts (JFA)*: Vol. 79: Iss. 4, Article 12.
DOI: 10.21608/jarts.2019.81815
Available at: https://jfa.cu.edu.eg/journal/vol79/iss4/12

This Book Review is brought to you for free and open access by Journal of the Faculty of Arts (JFA). It has been accepted for inclusion in Journal of the Faculty of Arts (JFA) by an authorized editor of Journal of the Faculty of Arts (JFA).

التراكيب الوظيفية: النحو الذي يحتاج إليه متعلمو العربية من الناطقين بغيرها (*)

توميناغا، ماساتو

جامعة طوكيو للدراسات الأجنبية

الملخص:

يحتاج متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها إلى القواعد التي تساعدهم في اكتساب المهارات والمعرفة لصياغة الجمل من أجل أداء المهامّ التواصلية في السياقات المتنوعة في المواقف الاجتماعية. ويهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على دور "التراكيب" في تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً من ناحية وظائفها. وسيتم تحليل أربع سلاسل من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن المستويات: المبتدئ والمتوسط والمتقدم وفق معايير إرشادات الكفاءة التي وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية لوصف تراكيب الملكية المتكوّنة من العناصر اللغوية "عند، ولام الملكية، ولدى" وفق وظائفها وسياق استعمالها. وفي الخاتمة، تُقدّم خُطاطة مقترحة لإكساب "تراكيب الملكية" واستعمالها الفعّال في كل مستوى.

(*) **مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة المجلد (٧٩) العدد (٨) أكتوبر ٢٠١٩**

Functional Sentence Patterns
— Syntax for learners of Arabic as a second language —

Tominaga, Masato
Tokyo University of Foreign Affairs

Abstract:
Learners of Arabic as a second language need grammar which helps them to acquire skills and knowledge to organize sentences to carry out communicative tasks in the various contexts of social situations. The aim of this paper is to shed light on the role of "sentence patterns" in Arabic language learning and teaching as a second language from the point of view of these functions. This study analyzes four series of Arabic language textbooks at the levels of Novice, Intermediate and Advanced in ACTFL Proficiency Guidelines, to describe "Sentence patterns of possession" by means of *'inda*, *laam al-mulkiyya* and *ladaa* with their functions and contexts to use. In conclusion, this paper suggests a model for learners to acquire "Sentence patterns of possession" and use them efficiently at each level.

المقدمة:

إن النحو الذي يحتاج إليه المتعلمون يقوم على أن الوظيفة الأساسية للغة هي الوظيفة التواصلية التي تُعنى بنقل الأفكار، والنحو هو عنصر من العناصر التي تدعم أداء هذه الوظيفة اللغوية. إذ لا يكتسب هذا النحو أهميتَه إلا عند استعماله الفعّال في السياق الاجتماعي. فالنحو الذي نطمح إليه لا بد من ربطه بالوظائف اللغوية، وهذا هو المقصود بـ"الوظيفية" في عنوان هذا البحث.

جاء هذا البحث التطبيقي الذي يسعى إلى تحديد وظائف التراكيب النحوية بما يقتضي السياق أو المقام وفقاً لأهم النظريات المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وسوف تُطبَّق هذه النظريات على تحليل تراكيب الملكية

المتكوّنة من العناصر اللغوية "عند، ولام الملكية، ولدى" في المواد التعليمية باعتبارها نموذجا لتوصيف التراكيب برمّتها.

كما يهدف هذا البحث إلى تقديم خُطاطة مقترحة تشمل سياق استخدام تراكيب الملكية وتمييزها وشرحها لأداء المهامّ اللغوية والوظيفية في الاستعمال اليومي، سواء أكان رسميا أم غير رسمي ضمن مستويات المتعلم المحددة بمعايير إرشادات الكفاءة للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL Proficiency Guidelines) وفق مستويات مُستعمِل العربية، مع الأخذ بالمعايير العالمية الأخرى كالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) كمُعتمَد رديف للمعايير الأمريكية.

وسيحاول هذه البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مكانة النحو في المعايير العالمية لتعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها؟
- ما هي التراكيب النحوية التي يحتاج إليها متعلّمو اللغة العربية لغةً أجنبية أو لغةً ثانية؟
- ما الفرق في مفهوم "الوظيفة" بين اللسانيّين والمشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية؟
- لماذا تُعدّ الجوانب الاجتماعية للغة العربية مهمة لمتعلّميها؟
- كيف تتناول الموادُّ التعليمية التراكيب من الناحيتين الوظيفية والاجتماعية؟

ستقوم منهجية هذا البحث على المنهج الوصفي، حيث سيقوم الباحث باستقراء الجمل التي تضمّنت تراكيب الملكية الداخلة في الاستعمال اللغوي في الموادّ التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها ضمن مواقف وسياقات مختلفة تؤدي وظائف تعبيرية وتواصلية كافية لتحقيق غرض المتكلم في الحياة.

وأما عن أهمية هذا البحث فهي أنه يهتم بتوصيف الجمل والتراكيب العربية وتحليلها وتقديمها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها ضمن مستويات تصنيفية متسلسلة من الأدنى إلى الأعلى بالاعتماد على الحاجات المطلوبة في

مقامات ومواقف اجتماعية وحياتية متنوعة مرتكزة في هذا التصنيف على معايير ومخرجات وُضعت بعد إجراءات بحثية محكمة تستند إلى العلمية في الجمع والاستنباط والنتائج.

يحتوي هذا البحث على أربعة مباحث وخاتمة كالآتي:

المبحث الأول: الدقة النحوية في معايير أكتفل والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

المبحث الثاني: مفهوم التركيب والوظيفة في تعليم اللغة الثانية.

المبحث الثالث: الازدواجية وتعليم العربية.

المبحث الرابع: نموذج تحليل التراكيب: تراكيب الملكية.

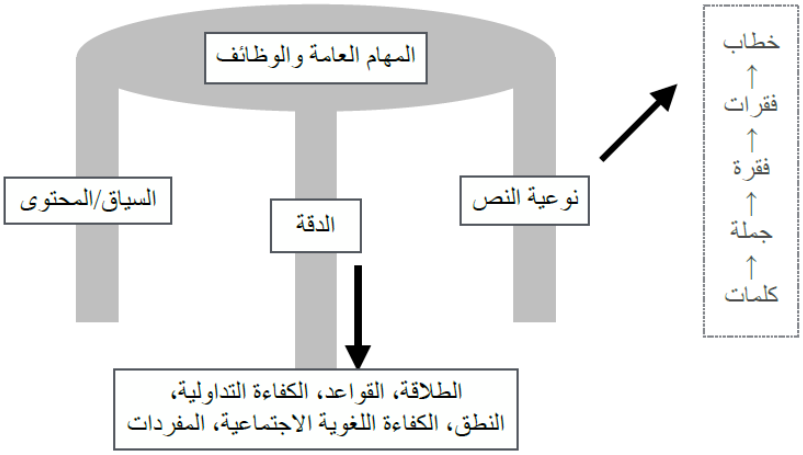
الخاتمة: تتضمن ما توصل إليه البحث.

المبحث الأول: الدقة النحوية في معايير أكتفل والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات[١]

تقسّم اللسانيات المعاصرة قدرة اللغة لدى البشر إلى القدرتين الكامنة والظاهرة، وقد سمّى دي سوسير (Saussure) أُولاهما "اللغة (Langue)" والثانية "الكلام (Parole)"[٢]، واعتبر "اللغة" مأخذا لدراسة اللسانيات[٣]. وكذلك تشومسكي (Chomsky) الذي ميّز بين "السليقة (Competence)" و "الأداء (Performance)"[٤]، وأقدم على إثبات أن "السليقة" نظام مشترك لدى أبناء اللغات المختلفة جميعا.

أما إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل: ACTFL) ومعاييرها لاختبار المهارة الشفوية (Oral Proficiency Interview: OPI) فلا تقسّم بين القسمين السابقين، بل تجمع السليقة والأداء، وتنظر إلى هذه القدرة من خلال الأداء، وقد عبّرت سافيجنون (Savignon) عن هذا بقولها: "الأداء فقط يمكن أن نلاحظه، ومن خلاله فقط يمكن أن تتطور السليقة ويُحافَظ عليها

وتُقيَّم"[٥]. وتتألف هذه المعايير من أربعة عناصر وهي: ١) المهامّ العامّة والوظائف (Global Tasks and Functions)، ٢) السياق/المحتوى (Context/Content)، ٣) نوعية النص (Text Type)، ٤) الدقّة (Accuracy). وأهمّها المهامّ العامّة أما الوظائف والعناصر الأخرى فتُعتبر الأرجل الثلاث للكرسي كما يتّضح في الرسم الآتي[٦]:



شكل رقم ١: العلاقة بين العناصر في أكتفل (ACTFL)

وتشكّل القواعد هنا – بجزئَيْها الصرف والنحو – سدسَ العناصر التي تكوّن "الدقّة"، والدقة أيضا رِجل من الأرجل الثلاث التي تدعم أداء "المهامّ العامّة والوظائف".

أما الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) فيقسّم الكفاءات اللغوية التواصلية إلى ثلاثة أقسام: ١) الكفاءات اللغوية (Linguistic Competences)، و ٢) الكفاءات اللغوية الاجتماعية (Sociolinguistic Competences)، و ٣) الكفاءات التداولية (Pragmatic Competences). وتتدرج الكفاءة النحوية ضمن الكفاءات اللغوية التي تتكون من ستّ كفاءات

كما نرى أدناه، ثم يعرّفها "بأنها معرفة الأساليب النحوية للغة ما والقدرة على استخدامها ... يمكن اعتبار النحو الخاص بلغة ما مجموعة من المبادئ التي تحكم تركيب الجمل من بعض العناصر"[٧].

جدول رقم ١: الكفاءات اللغوية في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)

الكفاءات اللغوية (Linguistic Competences) في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)	١. الكفاءة المعجمية (Lexical Competence)
	٢. الكفاءة النحوية (Grammatical Competence)
	٣. الكفاءة الدلالية (Semantic Competence)
	٤. الكفاءة الفونولوجية (Phonological Competence)
	٥. الكفاءة الإملائية (Orthographic Competence)
	٦. الكفاءة الخاصة بالنطق الصحيح للحروف (Orthoepic Competence)

وتبلورت هذه النظرة إلى القواعد أو النحو في أكتفل (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) نتيجة نهوض اتجاه اللسانيات الوظيفية ومنحى التواصل اللذَيْنِ قلّلا أهمية النحو في عملية التبليغ ويعوّلان على العوامل غير النحوية، حيث اعترض هايمز (Hymes) على بساطة تعريف تشومسكي للسليقة، وزعم أن النظرية اللغوية يجب أن تحتوي العناصر الاجتماعية للغة، وأن القدرة الكامنة للغة تشمل كيفية استعمالها فضلا عن السليقة لدى تشومسكي[٨]. منذ ذلك الوقت، استمر الجدل حول "الكفاءة التواصلية (Communicative Competence)" حتى انتهى الأمر عند كانالي وسواين (Canale & Swain) بتقسيمهما الكفاءة التواصلية إلى ١) الكفاءة

النحوية (Grammatical Competence)، ٢) الكفاءة الإستراتيجية (Strategic Competence)، ٣) الكفاءة الخطابية (Discourse Competence)، ٤) الكفاءة اللغوية الاجتماعية (Sociolinguistic Competence)[٩].

ويوافي منحى التواصل هذا، أيضا، منحى الكفاية (Proficiency) الذي يُحيل مفهومه في تعلّم اللغة إلى "مستوى الإتقان الحالي أو درجة الإتقان الحالية" لدى متعلّم اللغة بشكل خاص، ومن المهمّ أن يؤدي المتعلّم أيا من المهامّ اللغوية باستخدام نظام اللغة، وقد أصبح هذا المفهوم بإجرائه المحور الأساسي في تعلم اللغات وتعليمها عند أكتفل (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) ، حيث تشير هادلي (Hadley)[١٠] إلى النقاط الأربع الآتية:

١) لا يُعتبر مفهوم الكفاية (Proficiency) نظرية من نظريات اكتساب اللغة الثانية،

٢) وليست الكفاية طريقة تدريس اللغات،

٣) ولا تُعدّ الكفاية "منهجا (Curriculum)" ولا "مقررا (Syllabus)"،

٤) ولا تدلّ الكفاية على الانهماك في القواعد أو الأخطاء[١١].

ويرتكز كل من منحى التواصل ومنحى الكفاية على الأساس نفسه، ويتمثل هذا الأساس بالنظر إلى استطاعة المتعلم استعمال نظام اللغة أو قواعدها، تماما كما تبيّن تشبه "اللغة" عند دي سوسير، بمفهومه الآخر، النظام أو القواعد للعبة الشطرنج، أما "الكلام" فيشبه أداء اللاعب في اللعبة. إذ ليس من النافع لدى اللاعب معرفة القواعد فحسب، إنما تعتمد المهارة في اللعبة على مدى أدائها الوظيفي الفعّال في سياقها المناسب، بينما ينماز منحى الكفاية في تبصير المتعلم مستواه الحالي ودرجة إتقانه، أي كفايته للغة الهدف، ثم يرشده إلى المسار الواصل للمستوى الأعلى من خلال عرض مراحل تطور المهارات اللغوية، إذ يُوسَم منحى الكفاية بأنه استدرك على منحى التواصل صورة تعاقبية

مفترضة تترسّم صيرورة تعلُّم اللغة كما هي في معايير أكتفل (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) كما يَبِين في الجدول الآتي:

جدول رقم ٢: معايير الكلام في أكتفل (ACTFL) [١٢]

المستوى	المهامّ العامّة والوظائف	السياق/المحتوى	نوعية النص
المتميز	يستخدم الناطق المتميز الخطاب المقنع والافتراضي بالنيابة، مما يسمح له بالدفاع عن وجهة نظر ليست بالضرورة وجهة نظره.	يستطيع مناقشة عدد كبير من قضايا شمولية ذات مفاهيم مجردة.	خطاب
المتفوق	يستطيع الناطق المتفوق طرح آرائه من خلال مناقشة متماسكة لدعم رأيه، وكذلك طرح افتراضات لاستكشاف بدائل أخرى.	يستطيع طرق المواضيع المهمة بالنسبة له في مواقف رسمية وغير رسمية ومناقشتها بالمحسوس والمجرد.	فقرات
المتقدم	يستطيع الناطق تناول المواضيع بشكل محسوس بواسطة السرد والوصف. ويمكن له التعامل مع مواقف اجتماعية لها تعقيد موقفي غير متوقع.	يستطيع توصيل معلومات شخصية وتناول المواضيع الاجتماعية والوطنية والدولية.	فقرة
المتوسط	يستطيع الناطق المتوسط دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معانٍ شخصية. وهو قادر على طرح أسئلة بسيطة.	يستطيع التكلم في مواضيع مألوفة تتعلق بحياته اليومية مع موقف معيشي بسيط.	جملة
المبتدئ	يستطيع الناطق المبتدئ نقل رسائل من خلال استخدام كلمات منفردة وعبارات تعرّض لها وحفظها وتذكرها.	يستطيع نقل رسائل في مواضيع يومية متوقعة جدا تؤثر به مباشرة.	كلمات منفردة وعبارات

نَلحَظ في الجدول السابق أن معايير أكتفل (ACTFL) بالإضافة إلى ارتكازها على منحى الكفاية فإنها تصف مهارة المتعلم عبر المستويات في أداء المهامّ اللغوية ابتداء بالتعابير التي تعبّر عن استطاعته وإمكانه "يستطيع". ويُتّخذ الأداءُ اللغوي المحسوس مقياسا لتطور مهارة المتعلم، حيث يمكن استعمالها "سُلّما في اكتساب اللغة"[١٣]، إذ بمقدور المتعلم الإفادة منها في التقييم الذاتي لتموضع درجة إتقانه الحالية بشكل موضوعي وإدراك المطلوبات التي يحتاج إليها لينتقل إلى المستوى الأعلى.

أما معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) فتقسِّم الكلام إلى قسمين، وهما التحادث (Interaction) والتعبير (Production)، ولكن نجد فيها كثيرا من القواسم المشتركة مع معايير أكتفل (ACTFL)[١٤].

وقد حاولت في الجدول الآتي استجماع مؤشرات الدقة النحوية في أكتفل (ACTFL) وفي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)[١٥]:

جدول رقم ٣: الدقة النحوية في أكتفل (ACTFL) وفي الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR)

CTFLA			CEFR	
المتميز	لا تظهر الأخطاء النحوية إلا في التراكيب قليلة الاستخدام وفي بعض التراكيب المعقدة.		–	
المتفوق	قد توجد بعض الأخطاء اللغوية المتفرقة.		يتميز بالتمكن المستمر من القواعد النحوية وذلك عند استخدام الأساليب اللغوية المعقدة أيضا حتى إذا كان انتباهه منصب على شيء آخر (على سبيل المثال من خلال التخطيط المسبق لشيء ما أو التركيز على استجابات الآخرين).	٢C

المتقدم	لدى المتعلّم تمكُّن كافٍ من التراكيب الأساسية.		يستطيع الاحتفاظ بدرجة عالية من سلامة الاستخدام النحوي، نادرا ما تحدث أخطاء وتكون غير ملحوظة.	١C
			إتقان جيد للقواعد النحوية، ويمكن حدوث بعض الأخطاء (الكبوات) من حين لآخر أو بعض الأخطاء التي لا تتبع نظاما معينا وبعض الثغرات الصغيرة في بناء الجملة، إلا أن هذه الأخطاء تعد نادرة الحدوث وكثيرا ما يمكن تداركها عند مراجعتها فيما بعد.	٢B
			إتقان جيد للقواعد النحوية، لا يرتكب أخطاء تؤدي إلى حدوث سوء فهم.	
المتوسط	هو قادر على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معان شخصية.		يستطيع التفاهم في السياقات المعتادة تفاهما صحيحا بالدرجة الكافية، يتميز عامة بالإتقان الجيد للتراكيب النحوية بالرغم من التأثير الواضح للغة الأم. تحدث بالفعل أخطاء، لكن يظل المقصود من الكلام واضحا.	١B
			يستطيع استخدام رصيد من التعبيرات والصيغ المستخدمة كثيرا والمرتبطة أكثر بمواقف يمكن التنبؤ بها استخداما سليما بالدرجة الكافية.	
			يستطيع استخدام بعض التراكيب البسيطة استخداما سليما، غير أنه قد يقوم ببعض الأخطاء الأساسية التي تخضع لنظام معين، على سبيل المثال قد يخلط بين الأزمنة أو ينسى أن يكون الفعل والفاعل متطابقين، وبالرغم من ذلك يبقى المقصود من الكلام واضحا في العادة.	٢A
المبتدئ	ـــــــــــــــ		يتقن رصيدا من التراكيب النحوية الأقل تعقيدا ونماذج الجمل التي يحفظها إتقانا محدودا.	١A

ومن خلال هذه الجداول المقارنة بين أكتفل (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) يتبين أن توصيف معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) أشمل وأوسع في تحديد كفايات المتعلم الاستعمالية من حيث الدقة النحوية، وأن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) بصفته منهجاً لاحقاً على أكتفل (ACTFL) فإنه أفاد من معاييرها واستدرك عليها وأضاف توصيفا إيضاحيا عليها. ويبقى لأسبقية أكتفل (ACTFL) أثر في انتشاره واعتماده في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها، وهو الأكثر رواجا بين الباحثين والمشتغلين في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

المبحث الثاني: مفهوم التركيب والوظيفة في تعليم اللغة الثانية

أولا ـ مفهوم التركيب.

التركيب لغةً هو: وضع شيء على شيء آخر، يقول ابن منظور (ت٧١١هـ/١٣١١م): "وركّب الشيء: وضع بعضه على بعض، وقد تركّب وتراكب"[١٦]. وجاء في المعجم الوسيط: "التركيب: تأليف الشيء من مكوّناته البسيطة، ويقابله التحليل"[١٧].

أما التركيب في الاصطلاح فيَفِيء الباحث عن مفهومه عند النحاة العرب القدامى إلى خلطهم بين التركيب والجملة والكلام في مؤلفاتهم، فلا نجد بابا خاصا مُعَنْوَنا عندهم بـ"التركيب". فإذا ما بحثنا في كتاب "الكتاب" وجدنا سيبويه (ت١٨٠هـ/٧٩٦م) قد عنون باباً بـ"باب المسند والمسند إليه"، فيقول: "هذا باب المسند والمسند إليه. وهما ما لا يُغْنِي واحدٌ منهما عن الآخر، ولا يجد منه بدّا، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبنى عليه؛ وهو قولك عبد الله أخوك؛ وهذا أخوك، ومثل ذلك: يذهب عبد الله، فلا بدّ للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بدّ من الآخر في الابتداء"[١٨]. وفي إيضاح الفارسي (ت ٣٧٧هـ/٩٨٧م) نجد حديثا عن التركيب تحت عنوان "باب ائتلاف الكلمات"، إذ يقول: "الاسم يأتلف مع الاسم فيكون كلاما مفيدا، كقولنا: عمرٌو أخوك، ويأتلف الفعل مع الاسم فيكون ذلك كقولنا: كَتَب عبد الله. ومن ذلك: زيدٌ في الدار"[١٩]. أما ابن جني

(ت٣٩٢هـ/١٠٠٢م) فقد أطلق مصطلح "الكلام" وأشار إلى أن بعض النحويين يسمّونه "الجمل" كما يظهر بقوله: "أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسمّيه النحويون الجُمل، نحو زيدٌ أخوك، وقام محمدٌ"[٢٠].

ويظهر للباحث أنه بالرغم من اختلاف المصطلحات السابقة التي تناولها علماء العربية الأوائل إلا أن المفهوم يجتمع عندهم على تأليف بين شيئين؛ بين اسم واسم أو بين فعل واسم. فلا تركيبَ ولا إسنادَ ولا جملة تتحقق بكلمة مفردة فلا بدّ أن تنتظم هذه المفردة بأخرى في تأليف جامع يؤدي دلالة مفيدة. وهذا ما نجده جليا في تصريح عبد القاهر الجرجاني (ت٤٧١هـ/١٠٧٨م)، إذ قال: "بأنْ لا نظمَ في الكلم ولا ترتيبَ حتى يُعلَّق بعضها ببعض، ويُبنى بعضها على بعض، وتُجعَل هذه بسبب من تلك"[٢١].

وظل هذا الملمح يتبلوّر شيئا فشيئا حتى ذُكر لفظ "المركَّب" صراحةً في تعريف الزمخشري (ت٥٣٨هـ/١١٤٣م) لمفهوم الكلام، إذ قال: "والكلام هو المركّب من كلمتين أُسندت إحداهما إلى الأخرى، وذلك لا يأتي إلا في اسمين كقولك: زيدٌ أخوك وبشرٌ صاحبك، أو في فعل واسم، نحو قولك: ضرب زيدٌ، وانطلق بكرٌ، وتُسمّى الجملة"[٢٢]. وهذا ما يؤكده شارح "المفصّل" ابن يعيش (ت٦٤٣هـ/١٢٤٦م) في بيان مراد الزمخشري في المشار إليه بقوله: "وهذا (ذلك)[٢٣] إشارة إلى التركيب الذي ينعقد به الكلام، ويحصل منه الفائدة فإن ذلك لا يحصل إلا من اسمين أو من فعل واسم"[٢٤].

ومما خلُصت له الدراسات اللغوية أن المركَّب: "قولٌ مؤلّفٌ من كلمتين أو أكثر لفائدة، سواء أكانت الفائدة تامّة مثل: النجاة في الصدق، أم ناقصة مثل: نور الشمس، الإنسانية الفاضلة, إن تُتقِن عملك"[٢٥].

وفي ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، يُعرَّف "التركيب اللغوي" بأنه "القالب الذي تُصبّ فيه الجملة. فنقول إن تركيب هذه الجملة هو: فعل + فاعل + مفعول به". ويشار إلى أن "اللبس كثير بين الجملة والتركيب. ولكن هذا

اللبس يزول عندما يتبين لنا أن حديثنا عن التراكيب هو حديث عن المحدود، إذ من الممكن حصر التراكيب بينما يتعذر، إن لم يكن مستحيلا، حصر الجمل؛ فالحديث عن الجمل حديث عن اللامحدود. بينما التركيب الواحد يتسع لمئات من الجمل"[٢٦].

وينبني فهمي للتراكيب وتحليلها في هذه الدراسة على ما تناولته البنيوية الأمريكية التي كان محور اهتمامها قائما على مفهوم توزيع الوحدات اللغوية (Distribution) والذي تمتحنه بطريقة الاستبدال (Substitution)[٢٧]. وعلى ما تبلور لدى مدرسة بلومفيلد (Bloomfield) وامتداداتها في النظر التحليلي البنيوي، وما تطوّر عند بايك (Pike) بالنظر إلى أن البنية اللغوية تتكون من قوالب (Tagmemes) تأتلِف في عنصرين أساسين يتواشجان معا هما "الخانة (Slot)" و"المالئ (Filler)". إذ تمثِّل الخانة موضعا حاضنا لعناصر لغوية تَملؤها ويسمّى العنصر الواحد منها "المالئ"، وهذه العناصر تبقى صالحة بأن تتموضع لتؤدي معانيَ متنوِّعة[٢٨]. وبناءً على ما سبق يمكن تعريف التركيب بأنه: "القالب البنيوي الذي تتحقّق فيه جمل متنوعة".

وانطلاقا مما أكده اللسانيون أن "هذا يساعد كثيرا في تعلّم اللغة الأجنبية"[٢٩]، تأتي هذه الدراسة لتترجم هذه المقولة في محاولة منها إلى توصيف هذه القوالب ضمن معايير أكتفل (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR).

حيث إن توصيف أبنية القوالب اللغوية ـ في العربية مثلا ـ القائم على التحليل البنيوي السابق يساعد متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها على فهم هذه الأبنية وتكويناتها وحصرها خاناتٍ قابلة لأن تملأها العناصر اللغوية التي لا حصر لها في المواقف الاستعمالية المختلفة للغة.

فإذا اتخذنا الجملة الاسمية التي مبتدؤها مؤخَّر وخبرها مقدَّم، أو "الجملة الظرفية" بمصطلح ابن هشام الأنصاري (ت٧٠٨هـ/١٣٦٠م)[٣٠]: "عنده أولادٌ"، أمكن لنا أن نقول إنها تأتلف من ثلاث خانات هي: خانة الظرف "عند" وخانة

الضمير المتصل في "عنده" وخانة المبتدأ المؤخر "أولاد"، وتُعدّ كل منها عناصر لغوية مالئة (Fillers) لهذه الخانات (Slots) يمكن استبدالها بعناصر لغوية أخرى في المواضع أو الخانات ذاتها.

فإذا شئنا أمكن لنا أن نستبدل بـ"أولاد" كثيرا من الكلمات من غير أن نغير تركيب البنية الأساسي كأن نضع كلمة "بيت" أو "وقت"، كما يظهر بالرسم الآتي[٣١]:

تركيب		
خانة ١	خانة ٢	خانة ٣
عند	هـ	أولاد
		بيت
		وقت

وما يجري على هذه الخانة يجري على "خانة ٢" في الرسم كأن يُستبدل بالضمير ضمائر متصلة أخرى أو أسماء.

تركيب		
خانة ١	خانة ٢	خانة ٣
عند	ك	أولادٌ
	هـ	
	أحمد	

وإذا شئنا أيضا أمكن لنا أن تستبدل "لام الملكية" أو "لدى" بـ"عند" من غير أن نغير التركيب الذي يعبّر عن المُلكية للأشخاص أو للأشياء[٣٢].

تركيب		
خانة ١	خانة ٢	خانة ٣
عند	ـه	أولادٌ
لـ		
لدى		

ويتوقف هذا التحليل الآلي عند حدّ القالب البنيوي دون النظر في الدور الوظيفي في الاستعمال، ولذا ستتجاوز هذه الدراسة هذا الحدّ في محاولة بيان الأداء الوظيفي للتركيب من خلال حصر دلالات الاستعمال السياقي للتركيب الواحد، كالفارق الدلالي في الاستعمال بين "عند" و"لام الملكية" و"لدى".

كما أن هذه الدراسة ستتخطّى "الطريقة السمعية الشفوية (Audio-lingual Method) " التي اعتمدت على البنيوية الأمريكية والتفسير السلوكي؛ إذ أظهرت "عجزا كبيرا عن خلق أو توليد الجمل التي يحتاجون إليها في السياقات أو المناسبات الحياتية المختلفة"[٣٣]. فالتراكيب التي يسعى إليها هذا البحث يجب أن تتوفر لها المواقف أو الوظائف لكي تؤدّي المهامّ اللغوية في حياتنا.

ثانيا ـ مفهوم الوظيفة في تعليم اللغة الثانية.

تؤكد اللسانيات التطبيقية التي ترتكز على نظريات منهجيْ الوظيفية البريطانية (مثل فيرث Firth وهاليدي Halliday) والاجتماعية الأمريكية (مثل هايمز Hymes ولابوف Labov) في اللسانيات على أهمية المعنى الوظيفي والتواصلي المتمثل في الخطاب لأن الوحدات الأولى للغة ليست مجرّد ملامح القواعد والبنى فحسب[٣٤].

وسبق التركيز على العناصر الوظيفية والتواصلية في اللغة لدى أعمال كارل

بيولر (Karl Bühler) ، إذ أطلق على مفهومه "نموذج الأرغنون (Organon-Modell)" مستعملًا الكلمة اليونانية "الأورغانون (Όργανον)" التي تعني الآلة لفظا اصطلاحيا للدلالة على الفكرة القائلة إن اللغة، وهي نظام من العلامات، تعمل كما الآلة التي بواسطتها يتناقل الناس الخبر عن الأشياء"[٣٥]. وقد وصف بيولر الوظائف اللغوية بثلاثة أوصاف ضمن المستوى اللغوي العام:

١) وظيفة "التعبير (Ausdruck)" وهي الوظيفة التي نستدلّ من خلالها على مواقف المرسِل أو المتكلّم.

٢) وظيفة "التمثيل (Darstellung)" وهي الوظيفة التي تشير إلى الأغراض وتصف حالة الأحداث في المرجع الخارجي.

٣) وظيفة "الطلب (Appell)" وهي الوظيفة التي تدعو المتلّقي أو المخاطب إلى القيام بفعل ما.

ونلحظ أن بيولر قد خصّ الوظيفة الثانية من هذه الوظائف في عنونة كتابه الذي صدر في عام ١٩٣٤ في نسخته الألمانية "النظرية اللغوية: وظيفة التمثيل للغة " [٣٦]، وهذا يدل على تفضيل "وظيفة التمثيل (Darstellungsfunktion)" من حيث الأهمية في استعمال اللغة.

أما هاليدي الذي تأثر بالأنثروبولجي مالينفوسكي (Malinovski)[٣٧] وزميله اللساني فيرث[٣٨] فقد جعل وظائف اللغة الأساسية عند اكتساب الطفل للغة سبع وظائف، وهي[٣٩]:

١) الوظيفة النفعية (Instrumental Function): استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية.

٢) الوظيفة التنظيمية (Regulatory Function): استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين وتوجيـه سلوكهم.

٣) الوظيفة التفاعلية (Interactional Function): استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والآخرين.

٤) الوظيفة الشخصية (Personal Function): استخدام اللغة من أجل التعبير عن المشاعر والأفكار للفرد.

٥) الوظيفة الاستكشافية (Heuristic Function): استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر والرغبة في التعلم منها.

٦) الوظيفة التخيُّلية (Imaginative Function): استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيلات وتصورات من إبداع الفرد وإن لم تتطابق مع الواقع.

٧) الوظيفة التمثيلية (Representational Function): استخدام اللغة من أجل تمثُّل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخرين.

ويكتفي البحث بذكر هاته الوظائف عند بيولر وهاليدي لأنها شكّلت مصدرا أساسيا لمعظم اللسانيين الذين تحدّثوا عن وظائف اللغة بعد ذلك، كما سبق علمًا بأن هذه الوظائف زِيدَ عليها من لسانيين آخرين فتعددت هذه الوظائف وتزايدت من لساني إلى آخر، ومن اتجاه إلى آخر. ولكن هذا التعدد والتزايد لا يُنكِر اتفاق هؤلاء اللسانيين على أن الوظيفة الأساسية والأولى للغة هي الوظيفة التواصلية التي تُعنى بنقل الأفكار والمشاعر من المتكلم إلى المخاطب.

هكذا كان أمر وظائف اللغة عند اللسانيين، أما المشتغلون في دوائر تعليم اللغات لغير الناطقين بها فقد تناولوا وظائف اللغة من زاوية أخرى، فكان لهم آراؤهم وتصنيفاتهم لوظائف اللغة من وجهة نظرهم.

فقد اقترح ولكنز (Wilkins) في عام ١٩٧٣ على مجلس أوروبا، قبل توحيده، مقررات (Syllabuses)، إذ سعى ولكنز من خلالها إلى تحسين تعليم اللغات الأجنبية وقد سمّى هذه المقررات "مقررات مفهومية (Notional Syllabuses)"[٤٠] كما يحمل الكتاب العنوان نفسه. وقد احتوى هذا الكتاب على ثلاثة أنواع من التصنيفات، وهي:

١) المعنى الدلالي . القواعدي (Semantico-grammatical Meaning)

٢) المعنى الصِيَغي (Meaning odalM)[٤١]

٣) الوظائف التواصلية (Ccommunicative Functions)

وأكد ولكنز في هذا الكتاب مرارا وتكرارا على وصف محتوى "المقررات" بالمفاهيم أو الأفكار التي ينقلها المتعلمون وبالأنشطة اللغوية التي يؤدونها.

وأظهر الباحثون اهتماما بالوظيفة التواصلية على اعتبار أنها طريقة عملية في التفكير بالمقررات اللغوية.[٤٢] ثم طوّر فان إيك (van Ek) نظريةَ ولكنز ومثّلها مقررات محسوسة في كتاب يدعى "الإنكليزية على مستوى العتبة"[٤٣]، حيث اتّخذ التصنيفين الثاني "المعنى الصِيَغي" والثالث "الوظيفة التواصلية" عند ولكنز وجعلهما في ستة أقسام وظيفية، وهي[٤٤]:

١) نقل المعلومات وطلبها (Imparting and Seeking Factual Information)

٢) التعبير عن المواقف واستكشافها (Expressing and Finding Out Attitude)

٣) إنجاز الأشياء: إقناع (Getting Things Done: Suasion)

٤) التكيّف الاجتماعي (Socialising)

٥) بناء الخطاب (Structuring Discourse)

٦) إصلاح التواصل (Communication Repair)

وبقي التصنيف الأول "المعنى الدلالي . القواعدي" عند ولكنز "مفاهيم عامة (General Notions)" عند فان إيك وخصص الحديث عنه في فصل مستقل من كتابه. وتتوافر اليوم هذه المقررات المحسوسة على أيدي فان إيك وآخرين من المستوى A1 إلى المستوى B2 عند معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، أي من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتقدم في معايير أكتفل (ACTFL)، من حيث الكفاية (Proficiency).

وهكذا تصعّدت مُخرجات هذه الدراسات حتى تضافرت "الوظائف اللغوية (Language Functions)" مع "المفاهيم (Notions)" وتكاملت في "مقرر

وظيفي مفهومي (Functional Notional Syllabus)" اعتُمد مِن قِبل المشتغلين في تعليم اللغات ومؤلفي مناهجها والباحثين في هذا المجال. فقد اتّخذ فينوكيآرو وبرومفت (Finocchiaro & Brumfit) هذا المقرر مَقصدا في الدراسة والبحث، ويظهر ذلك جليا في كتابهما المعنوَن "التقارب الوظيفي المفهومي" الذي أبرزا به الخطوط العريضة لمنهجهما حيث عمِلا مع غيرهما من الباحثين على تغيير النظرة الفاصلة في مناهج التعليم إلى الاعتماد على الوظائف اللغوية المرتبطة بالمفهوم الفكري.

يشرح فينوكيآرو وبرومفت العلاقة بين "الوظائف" و"المفاهيم" كالآتي[٤٥]:

شكل رقم ٢: العلاقة بين "الوظائف" و"المفاهيم"

فالعناصر الثلاثة: "الوظيفة (Function)" و"الموقف (Situation)" و"الموضوع (Topic)" تنتج "المفاهيم الخاصة (Specific Notions)[٤٦]"، التي تُكمل الوظيفة (أو الغرض التواصلي) وتوضّحها، مما يؤدي إلى "المتحققات (Exponents)"، ويُقصَد بها اللفظ اللغوي المتمثل بشكل الجملة عادة لتحقيق الغرض التواصلي، في الأعمال الخطابية (Speech Acts).

وهكذا حاول هؤلاء الباحثون في مجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها إعادة النظر في اللغة من زاوية الوظائف اللغوية لا من زاوية بناها وتراكيبها، ثم أقدموا على إعادة بناء المناهج؛ في اختيار محتوياتها وتصنيفها وتوزيعها

وطريقة تقديمها؛ من خلال الوظائف (ماذا يريد الناس أن يؤدوا؟) والمفاهيم (ما هي المعاني التي يريد الناس أن ينقلوها؟)[٤٧] بعد أن كان الاعتماد السائد عند واضعي المناهج على البنى اللغوية وتبين القصور في تطوير المهارات التواصلية المرجوة لدى المتعلمين ليحققوا أغراضهم العامة[٤٨].

بينما حاول اللسانيون الوظيفيون النظريون، مثل هاليدي، تطوير النظريات اللغوية التي تفسّر كيف تنعكس الوظيفة اللغوية على البنية اللغوية، معتقدين بحتّمية العلاقة بين الوظيفة اللغوية والبنية اللغوية. ولكن كما يشار إلى أن الوظائف اللغوية (أو استعمال اللغة) والشكل القواعدي علاقتهما "اعتباطية" كالعلاقة بين الدالّ والمدلول للكلمة، فإن بمقدور أي بنية قواعدية كانت أن تعبّر عن أي وظيفة كانت[٤٩]. إذ "إن الوظيفة اللغوية الواحدة يمكن التعبير عنها بتراكيب لغوية مختلفة، كما أن التركيب اللغوي الواحد يمكن أن يستخدم في التعبير عن عدّة وظائف لغوية" [٥٠]. وسيكون هذا الربط "النسبي" بين الوظائف والتراكيب مقصدا من مقاصد هذه الدراسة.

ويمكن من خلال ما سبق بيان أن "الوظيفة" في عنوان هذا البحث تعني: الغرض الذي تُستخدم لأجله البنى اللغوية "التركيب" في عملية التواصل.

المبحث الثالث: الازدواجية وتعليم العربية

اللسانيات الاجتماعية تطورت باعتبارها ردة فعل ومنهج يستدرك على التحويليين وعلى ما جاء به تشومسكي من أفكار في دراسة اللغة، وسعت إلى الكشف عن نقص المنهج التحويلي التفريعي في تفسير الظاهرة اللغوية بما يكتنفها من ملابسات خارجية. حيث تَطرّق تشومسكي إلى وجوب تحديد "متكلم – مستمع مثالي، في مجتمع لغوي متجانس بشكل كامل (an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community)"[٥١] مما جعل اللسانيّين الاجتماعيّين يدعون إلى مناقشة هذا المطلوب والتساؤل عن ماهية "المتكلم . المستمع المثالي" و"المجتمع اللغوي المتجانس بشكل كامل" وعلى

مدى الإفادة من تحليل اللغة إذا ما جُرِّدت من العوامل الخارجية الواقعية، فالأمر الطبيعي أن تتعالق اللغة بمؤثرات خارجية مثل المسافة النفسية وطبيعة العلاقة بين المتكلم والمستمع وأعمارهما وجنسهما. وجاءت اللسانيات الاجتماعية بنظرة جديدة مَفادها التوسّع في التحليل إلى ما وراء حدود النظر اللغوي الخالص لتتجاوزه إلى عناصر ومتغيرات خارج اللغة تتمثّل بـ"المجتمع". ودراسة فرجسون (Ferguson) المرموقة للازدواجية في اللغة تتموقع ضمن مفاهيم دراسات اللسانيات الاجتماعية، وموضوع الازدواجية في اللغة العربية وما يحيط به يتمركز في أوساط المشهد اللساني الاجتماعي العربي.

أصبح مصطلح "الازدواجية (Diglossia)" متداولا في اللسانيات الاجتماعية بعد نشر فرجسون مقالته التي تحمل العنوان نفسه عام ١٩٥٩، ولكن أول من أطلقه على وصف الحالة اللغوية للعربية في اللسانيات الحديثة هو ويليام مارسيه (William Marçais) في مقالته عام ١٩٣٠ بالفرنسية "ازدواجية اللغة العربية (La Diglossie Arabe)" ، وهو مصطلح اقترضه من التسمية اليونانية "διγλωσσία (Diglossia)"، حيث يدل "δι (di–)" على "اثنين" و"γλωσσία (glossia)" على "لسان". ويتشكل التصور العام للازدواجية اللغوية عند فرجسون من خلال النظر إلى وجود نمطين لغويين جنبا إلى جنب في الاستعمال اللغوي لدى المجتمع.[٥٢] ويُطلق على الأول اسم "النمط الأعلى (High Variety)" ويتمثل باللغة الفصحى في العربية، ويُطلق على الثاني اسم "النمط الأدنى (Variety Low)" وهي يتمثل باللهجات المحلية.

ووضّح فرجسون لإيضاح هذا المفهوم من خلال دراسة مجموعة من اللغات[٥٣] ومنها العربية حيث أشار إلى أن الازدواجية تُشكّل حالة مستقرة نسبيا ومستمرة منذ قرون. وقد وصف فرجسون هذا الاستعمال المزدوَج ببيان أن التثاقف بالعربية الفصحى يسيطر على مشهد الاستعمال بين المثقفين، ويُعدّ هو الاستعمال الأجمل والأكثر منطقيا والأفضل للتعبير عن الأفكار المهمة. وفي بعض الحالات، حُظوة النمط الأعلى وهيبته مرتبطتان بالدين كما نرى في

الحالة اللغوية العربية لكونها هي لغة القرآن. وهي لغة التراث الأدبي ذي الحجم الضخم الممتد عبر عصور طويلة تتمثل في الأدب المكتوب. وحديثا يُعتبر استعمال بعض الكلمات والجمل الكلاسيكية غير المألوفة للقراء العاديين أمرًا جيدا في الاستعمال الصحفي. كما أن النمط الأعلى يمتلك قواعد نحوية قوية وقياسية مُحكَمة.

أما النمط الأدنى (العامية) في العربية فإنه يُكتسب في الطفولة المبكرة ويتنامى مع الإنسان في سِنِيّ حياته. على عكس النمط الأعلى الذي يُكتسب من خلال التعليم في المؤسسات الرسمية.[٥٤] ولا نجد للنمط الأدنى إلا دراسات حديثة قليلة وتتم هذه الدراسات على أيدي العلماء من خارج المجتمع اللغوي العربي (بمن فيهم العلماء العرب الذين يقومون بأبحاثهم في الجامعات الغربية) ومكتوبة بلغة أخرى[٥٥].

وهكذا حاول فرجسون إثبات أن اختيار نمط من النمطين الأعلى والأدنى يتم حسب الوظائف والمواقف وهي محاولة تحليلية توصيفية ترتبط بعوامل اجتماعية غير لغوية.[٥٦] مع ذلك، لا يمكن الفصل التام بأية حال بين وجود النمط الأعلى (الفصحى) وبين النمط الأدنى (العامية) فقط، لذا يرى بعض الباحثين أن هناك لغة وسطى بينهما. فاستعمال اللغة لا ينحصر في نمطين كما أشار فرجسون، بل يبقى استعمال نمط ثالث يتوسطهما.

وقد رفض السعيد بدوي تقسيم فرجسون الأنماط اللغوية القائم على الثنائية إلى النمطين المذكورين، حيث قام بدوي بتقسيمها إلى خمسة مستويات بعد أن درس مستويات الاستعمال اللغوي في الإذاعة المصرية، وهذه المستويات هي: ١) فصحى التراث، و٢) فصحى العصر، و٣) عامية المثقفين، و٤) عامية المتنوّرين، و٥) عامية الأميين[٥٧].

ويشير بدوي إلى أن هذه المستويات تتداخل فيما بينها وتتفاعل فلا توجد حدود واضحة بينها كألوان الطيف السبعة لقوس قزح في السماء، كما يشير إلى

أنه قد يجتمع مستوى أو مستويان عند الفرد الواحد وقد ينتقل الفرد من مستوى إلى آخر، بل ينتقل بين المستويات صعودا أو هبوطا من جملة إلى أخرى في نفس المحادثة، وقد يستعمل الفرد من المجتمع المصري ثلاثة مستويات وخاصة عند الجامعيين منهم، وتتمثل في المستويات الثاني والثالث والرابع[٥٨].

وهناك من الباحثين من اهتم بوصف النمط الاستعمالي الثالث في اللغة العربية وأطلقوا عليه اسم "عربية المثقفين المحكية (Educated Spoken Arabic)"، وقد جعلوا هذا الصنف لغة مستعملة لغاية التواصل بين المتكلمين بالعربية من الأقطار العربية المختلفة. فهي تُشكّل حيّزا تواصليا أفقيا للمشتركات بين العرب من بلد عربي إلى آخر.

وقد عرّف هؤلاء الباحثون مفهوم هذه اللغة أو النمط بأنها: "لغة مبتكرة ومحفوظة بواسطة الاستعمال والتفاعل بين اللغة المكتوبة واللغة المحكية المحلية"[٥٩]. وكما عُرّفت بأنها: "لغة معاصرة غير رسمية دارجة بين المثقفين العرب تؤدي الحاجات اللغوية اليومية بشكل عام، وهي وسيلة رئيسة للتواصل بين اللهجات العربية"[٦٠].

وقد دخلت اللغة العربية الوسطى أو عربية المثقفين المحكية حيز الدراسات في مجالي اللسانيات الوصفية والاجتماعية. ولكن يؤخذ على وصف هذه اللغة صعوبة تحديد الفئة المقصودة بـ"المثقفين" بالإضافة إلى صعوبة توصيف قواعد خاصة لهذه اللغة بصفتها لغة تواصلية بين المجتمعات[٦١].

أما في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها فقد ظلت لفترة تتناوب مادته بين الفصحى تارة والعامية تارة أخرى، حتى برزت مناهج تعليمية تأخذ بلغة المثقفين باعتباره مادة تعليمية للناطقين بغير العربية. ومن ذلك ما قامت به الباحثة اللسانية ريدينك (Ryding) في محاولة وضع منهج جديد في تعليم العربية للناطقين بغيرها يعتمد على تعليم "العربية المحكية الرسمية (Formal Spoken Arabic)" حيث شعرت ريدينك بوجود مشكلة في تعليم العربية بين الفصحى والعامية فارتأت في منهجها اعتماد نمط ثالث من الاستعمال يتمثل

بما سمّته "العربية المحكية الرسمية". وقد عرّفت مفهوم هذه اللغة بأنها: "ليست عامية في منطقة جغرافية محدّدة، بل تمثّل جزءا حقيقيا في تسلسل الأنماط العربية المحكية، وهي ذات صيغ تفوق اللهجات المحلية، ولها هيبة في الاستعمال التواصلي في أنحاء العالم العربي". وتقارن ريدينك بين منهجها وبين "عربية المثقفين المحكية" بأن منهجها الموسوم بـ"العربية المحكية الرسمية" يستوعب "عربية المثقفين المحكية" التي تعرضت للبحث والدراسة من قبل الدارسين[٦٢].

تشير ريدينك إلى أن العربية الفصيحة المعاصرة ثابتة في الوجود الاستعمالي في وظائف محددة ولا يمكن بحال من الأحوال أن تحل "العربية المحكية الرسمية" مكانها، واعتماد "العربية المحكية الرسمية" في التعليم يساعد المتعلمين على تنمية قدرتهم في المحادثة وخاصة في المستويين المبتدئ والمتوسط لأنها تمثل شكلا مقبولا وميسّرا وعمليا من الاستعمال اللغوي الشفوي[٦٣].

وحسب ريدينك، "العربية المحكية الرسمية" تسدّ الفجوة بين اللغة الأدبية الفصحى وبين اللهجات العربية المتنوعة، وتشكّل جسرا يَعبُر عليه المتعلمون من الناطقين بغيرها للوصول إلى الكفاءة الوظيفية الكاملة لأهل اللغة. وفي نهاية المطاف يتوجّب على من يتعلم العربية لغة أجنبية إتقان ثلاثة أنماط لها على الأقل يستخدمها المثقفون من العرب، وهي: العربية الفصيحة المعاصرة، والعربية المحكية الرسمية، والعامية المحلية.

ويؤخذ على هذا المنهج صعوبة تحديد هذه العربية المحكية الوسطى وبيان ماهيتها وتقديم شرح لمفهومها ومضامينها وصعوبة توصيفها للمتعلمين فيبقى أمر تحديد هذه اللغة يشوبه الغموض والضبابية، وهي غير ثابتة وتتغير في الاستعمال بالإضافة إلى قلة الأبحاث الوصفية المختصة بهذه اللغة. ولذا لا بد من الاعتماد على نقطة الانطلاق الأساسية المتمثلة بالازدواجية بين الفصحى والعامية لأنه بعدم تحديد هذين المستوين ينعدم تحديد مستوى العربية الوسطى

أو مستوياتها[٦٤]. وكذلك يشير فرستيغ (Versteegh) إلى أن المتكلم لا يختار نمطا أو آخر، بل ينتقل بين أنماط لغوية على خط من تسلسل الخطاب (Continuum of Speech)، لأن الفصحى والعامية تمثّلان قطبين نقيضين في طرفي هذا الخط فقط[٦٥].

واقتصر نجاح منهج "العربية المحكية الرسمية" لريدينك الذي يرتكز على هذا النمط الثالث المبهم غير الثابت على بعض المؤسسات الحكومية والجامعات في الولايات المتحدة ولم يصبح اتجاها سائدا في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وهناك منهج تعليمي آخر يعالج موضوع الازدواجية في العربية، وهو منهج "التقارب المزاوج (Integrated Approach)" الذي يَعمَد إلى المزاوجة بين الفصحى والعامية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يوظّف المتعلمون العامية في المحادثة بينما يتّخذون الفصحى في مهارتي الكتابة والقراءة منذ البداية في آن على نحو ما ينعكس في استعمال العربية الطبيعي للناطقين بها؛ لأن الفصحى والعامية وجهان لعملة واحدة كما يشير بدوي[٦٦] ولا ينفصل بعضها عن بعض. وهذا لا يوافق الحالة اللسانية الاجتماعية الواقعية للعربية فحسب، بل يتفق مع مبادئ تعليم اللغة وتعلمها المعتمدة على الكفاية اللغوية مثل أكتفل (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) أيضا.

ومن المآخذ التي طُرحت على منهج التقارب المزاوج الاضطراب عند المتعلمين وخاصة في المستويين المبتدئ والمتوسط وتنامي احتمال وقوعهم في أخطاء لغوية وزيادة العبء عليهم. والحيرة في اختيار لهجة واحدة من ضمن مجموعة لهجات عربية تُتّخذ للتعليم مع الفصحى.

يرى منذر يونس وهو من روّاد المنهج المزاوج: أن وقوع المتعلمين في أخطاء هو أمر طبيعي ولا بد من حدوثه، ولكن يجب ألّا نركّز على هذه الأخطاء بقدر تركيزنا على تحقق الغاية من استعمال اللغة وهو ما يتوافق مع

مبادئ تعليم اللغة عند أكتفل (ACTFL)[٦٧]. ويذهب إلى ذلك أيضا محمود البطل الذي يعدّ هذا الاضطراب خبرة كاملة للتعلم وهو لا يقتصر على الناطقين بغيرها، بل يستشعره المتعلمون من الناطقين بها عند البدء بدارسة العربية الفصحى في مدارسهم[٦٨].

ومهما يكن من أمر فإننا لا نستطيع إهمال أهمية استخدام النمط اللغوي الصحيح في السياق الاستعمالي المناسب كما يقال في التراث البلاغي العربي: "لكل مقام مقال". وإن المتعلم المتقن للعامية من خارج المجتمع اللغوي حينما يستخدم هذا النمط الأدنى في الخطاب الرسمي يكون هذا الاستعمال مَعيبا، وكذلك الأمر عند من يستخدم الفصحى في مواقف حياتية غير رسمية[٦٩].

كما أن العامية تقوم بدور مهمّ في تقريب المسافة في التواصل بين المتكلم والمخاطب مما ينشر أجواء أُلفة والمحبة بينهما، أما استعمال الفصحى فيزيد من المسافة الفاصلة بين المتكلمين والمخاطبين. ويستخدم المتكلمون البلغاء من أجل التواصل الفعّال مع المخاطبين ما يسمّى بـ"تحويل الشفرة (Code-swiching)" وهذا التحويل من الفصحى إلى العامية وبالعكس نجده في بعض أنواع الخطاب كالخطابات السياسية والدينية.

ويتحقق المستوى من الكفاية في استعمال العربية بالقدرة على تحقيق استخدام المهارات المتنوعة والقدرة على التحويل من نمط إلى آخر والتنويع بين الأنماط حسب ما يقتضيه السياق. ويرى البطل أن هذه القدرة على التمييز بين المهارات والتنوع في استعمالها حسب المواقف هي مهارة مستقلة عن المهارات الأربع ـ الكلام والاستماع والكتابة والقراءة ـ المعتمدة في معايير أكتفل (ACTFL)، ويجب وضع معايير خاصة لقياس هذه المهارة وهذا ما لم يتحقق بعد[٧٠].

لهذا تسعى هذه الدراسة إلى محاولة توصيف التراكيب في الاستعمال ضمن مستويي الفصحى والعامية دون الحكم بأفضلية منهج على آخر سواء اقتصر

منهج على تعليم الفصحى أو اعتمد منهج آخر على المزاوجة بين النمطين، ومن غير تفضيل نمط على آخر، وإنما هي وصف لاستعمال واقع كما هو في اللغة، لأن نمطا يراد تعلُّمه هو تحدّده حاجةٌ وغاية لدى كل متعلّم.

وإضافة إلى ذلك، من البديهي أن هدف "تعليم مهارة التعبير لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانية" هو التواصل مع الناطقين بها الذين ينتقلون بين الفصحى والعامية اللتين تمثّلان وجهين لعملة واحدة. وإن ظاهرة الازدواجية التي تتمتع بها اللغة العربية ظاهرة لغوية نادرة لا نجدها إلا في بعض اللغات في العالم وهي التي تُثري الثقافة اللغوية العربية تزامنيا، كما يُثريها التراث الأدبي العربي ذو الحجم الضخم الممتد عبر عصور طويلة تعاقبيا.

المبحث الرابع: نموذج تحليل التراكيب: تراكيب الملكية

يتناول هذا المبحث تحليل تراكيب الملكية من حيث الأبعاد الوظيفية والاجتماعية والبعد التعليمية من خلال حصر دلالات الاستعمال السياقي في مادة الدراسة.

يقوم هذا المبحث باستخلاص تراكيب الملكية من أربعة كتب معتمدة على معايير أكتفل (ACTFL)، وهي:

- سلسلة "الكتاب في تعلم العربية" لكرستن بروستاد ومحمود البطل وعباس التونسي.
- سلسلة "عربية الناس" لمنذر يونس وآخرين.
- سلسلة "لغتنا الفصحى" لسامية لويس.
- سلسلة "كلّمني عربي" لسامية لويس.

وذلك لأن هذه الكتب الأربعة أُلّفت طبقا لمعايير أكتفل (ACTFL) وتشمل من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتقدم، وكذلك الكتابان الأوّل والثاني يتّبعان منهج "Integrated Approach" وهو منهج تعليمي يَعمَد إلى المزاوجة بين الفصحى والعامية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث يوظّف المتعلمون

العامية في المحادثة بينما يتّبعون الفصحى في مهارتي الكتابة والقراءة منذ البداية. أما الكتابان الثالث والرابع اللذان ألّفتهما المؤلفة سامية لويس فهما سلسلة متوازية لتعلّم الفصحى والعاميّة المصرية، وستكون هذه الكتب الأربعة مفيدة جدا في المقارنة بين تراكيب الفصحى وتراكيب العامية أيضا – وفق رأي الباحث.

أولا ـ تراكيب الملكية في ضوء الوظائف وسياقات الاستعمال.

أ. وظيفة نقل المعلومات وطلبها (Imparting and Seeking Factual Information):

تراكيب الملكية المتكونة من العناصر اللغوية "عند، ولام الملكية، ولدى" قالبُها البنيوي المشترك بينها هو: مسند (ظرف) + مسند إليه (اسم) ؛ والوظيفة الرئيسة التي تؤديها هذه التراكيب هي "نقل المعلومات وطلبها" حسب تصنيف الوظائف لدى فان إيك (van Ek). إذ تسبق في هذه التراكيب معلوماتٌ قديمةٌ متمثلةٌ في المسند أو الخبر المقدّم معلوماتٍ جديدةً متمثلةً في المسند إليه أو المبتدأ المؤخر الذي يفيد معلومات جديدة يراد نقلها أو طلبها[٧١]، وغالباً ما يملأ خانةَ المسند إليه اسمٌ نكرة[٧٢].

أما السياقات التي يُستخدم فيها هذا التركيب فعددها غير محدود إذا استبدلنا كلمة بكلمة أخرى في خانة مالئ المسند إليه، وهذه الكلمات القابلة للاستبدال أطلق عليها المشتغلون بتدريس اللغات الأجنبية مثل فان إيك وفينوكيآرو (Finocchiaro) "المفاهيم الخاصة (Specific Notions)"، وهي التي تحدد السياق.

التركيب المكوَّن من استعمال "عند"

من أبرز المفاهيم الخاصة المتناولة في التركيب المكوَّن من استعمال "عند" بحسب نسبة ورودها في مادة الدراسة هي:

المفاهيم المحسوسة: (١) أفراد العائلة والأصدقاء (٢) الحيوانات الأليفة (٣) الممتلكات الخاصة (٤) البضائع في المحلات والمطاعم:

(١) عندي أخ واحد وأخت واحدة. (عربية الناس١، ص١٩٠)

(٢) عندي قطة صغيرة اسمها فيفي. (الكتاب١، ص٤)

(٣) أ. عنده سيارة مرسيدس حمراء. (لغتنا الصحى٢، ص٣٦)

ب.سمير عنده بيت جميل في الساحل الشمالي. (لغتنا الفصحى٢، ص٣٦)

(٤) عندي بطّيخ ممتاز ممتاز! (عربية الناس١، ص١٥٣)

المفاهيم المجردة: (٥) الهوايات (٦) البرنامج اليومي والمواعيد (٧) الأمراض:

(٥) عندي هواية واحدة فقط هي الرياضة. (الكتاب١، ص١٣٣)

(٦) أ. عندي موعد مع الدكتور. (الكتاب١، ص٢٠٦)

ب.عندي محاضرات ثلاثة أيام فقط في الأسبوع. (الكتاب١، ص١٢٠)

ج.عندي مقابلة عمل غدا في الساعة الثامنة والنصف صباحا. (الكتاب١، ص٢٠٩)

د.يوم التاجر طويل جدا وليس عنده عطل أو إجازات. (الكتاب١، ص٢٩٢)

هـ.أحب السينما ولكن ليس عندي وقت كثير. (لغتنا الفصحى٢، ص١٨٤)

(٧) أ .أكيد عندها برد، أو تعبانة من الدراسة. (عربية الناس١، ص٢٠٦)

ب. كان عندي مشكلة في المعدة. (عربية الناس٢، ص٩٥)

التركيب المكوَّن من استعمال "لام الملكية"

يحمل تركيب لام الملكية مفاهيم محسوسة وأخرى مجردة:

المفاهيم المحسوسة: (٨) أفراد العائلة والأصدقاء (٩) أعضاء الجسم أو ما ارتبط به (١٠) أجزاء الكيانات:

(٨) أ. كان للوزير بنت جميلة وذكيّة اسمها شهرزاد. (عربية الناس٣، ص٥٨)

ب.لي صديقة واحدة فقط، اسمها ليلى. (الكتاب١، ص١٠٣)

(٩) أ. للجمل جسم قوي كبير. (عربية الناس٢، ص٣٧٢)

ب.لها صوت جميل أيضا. (لغتنا الفصحى٢، ص٤٦)

(١٠) هذه شركة كبيرة، لها مكاتب في كل البلاد العربية. (الكتاب١، ص١١٩)

المفاهيم المجردة: (١١) الزمن (١٢) الصفات والتقدير (١٣) المفاهيم المنطقية (١٤) الحقوق:

(١١) أ. لشجرة الأرز تاريخ طويل في لبنان. (عربية الناس٣، ص٣٠٦)

ب.دراسة الأدب في رأيه ليس لها مستقبل. (الكتاب١، ص١٦٠)

(١٢) أ. لوالدها خبرة في إدارة المدن. (عربية الناس٢، ص٢١٣)

ب.(نوال السعداوي) لها شعبية كبيرة. (عربية الناس٣، ص١٢٢)

ج.ما تكتبه له "قيمة فكرية كبيرة". (عربية الناس٣، ص١٢٢)

د. كيف أصبحت لهذه الكنيسة أهمية ؟ (لغتنا الفصحى٣، ص٢٧٦)

هـ.للعلماء وشريحة المثقفين دورا حاسما في هذه العملية. (لغتنا الفصحى٦، ص١١٣)

(١٣) أ.لكلّ ظاهرة أسبابها التي تؤدي إلى حدوثها واستمرارها. (الكتاب٣،ص٢١٥)

ب.إنّ تعليم اللغة العربية لأولاد المستوطنين له أهداف أمنية. (عربية الناس٣، ص٤٢)

ج. فإنّ طول فترة مشاهدة الأطفال للتلفزيون له تأثير ضارّ بالبصر. (لغتنا الفصحى٥، ص٢٦٢)

د. هل تعتقد يا سيدي أن التقدم العلمي في الغرب له علاقة بهذه الهجرة؟ (لغتنا الفصحى٦، ص١١٠)

(١٤) أ. لكلّ إنسان حقّ في اعتناق الآراء دون مضايقة. (لغتنا الفصحى٦، ص٢٢٢)

ب.لكلّ إنسان حقّ في حرية التعبير. (لغتنا الفصحى٦، ص٢٢٢)

التركيب المكوَّن من استعمال "لدى"

(١٥) أ. وفي البلدان النامية نجد أن نسبة كبيرة من السكان ليس لديهم مياه شرب آمنة أو معقَّمة صالحة للشرب والاستعمال. (لغتنا الفصحى٥، ص٥٦)

ب. ويكفي أن نعلم أن ٩٠٪ من أطفال الشوارع لديهم آباء وأمهات. (لغتنا الصصحى٤، ص١٨٨)

(١٦) المذيعة: فهل لدى ضيوفي الأعزاء إحصائية أدق لهجرة حملة الشهادات العليا؟ (لغتنا الفصحى٦، ص١٠٩)

ب. وظيفة بناء الخطاب (Structuring Discourse):

هناك بعض تراكيب الملكية التي تؤدي وظيفة "بناء الخطاب" لدى فان إيك (van Ek)، تُقدَّم هذه الوظيفة للطلاب فيما بعد المستوى المتوسط لأن بناء

الخطاب يحتاج إلى ربط جملتين أو أكثر. وتختلف هذه الوظيفة عن الوظيفة السابقة "نقل المعلومات وطلبها" في أنّ الشيء المهم هنا ليس وجود شيء ما أو عدم وجوده فقط، بل تقديم موضوع جديد مقدمةً للحديث عنه، ومن أمثلة هذا ما يلي:

(١٧) أ. عندي مشكلة يا أستاذة. درست اللغة العربية ... وأقرأ وأفهم وأكتب جيّدًا، وأعرف القواعد جيّدًا أيضًا. ولكن أتكلّم الفصحى فقط. لم أتعلّم لهجة عامّيّة. (عربية الناس٣، ص٢٣٤)

ب. ليس عندي طموحات سياسية، وكما قلت عدّة مرّات، فإنني أريد أن أخدم مصر في مجال

العلم وأن أموت عالما. (عربية الناس٣، ص٧٨)

ج. المذيع: أعلم أن لديك الكثير من اللقاءات مع الخارجية والمسؤولون في البيت الأبيض

وكذلك مع أعضاء الكونجرس الأمريكي؛ ماذا تم في هذه اللقاءات؟ (لغتنا الفصحى٤، ص٢٧)

ثانيا: تراكيب الملكية في ضوء اللسانيات الاجتماعية وسياقات الاستعمال.

تشير سامية نعيم إلى أن "عند" و"لام الملكية" ليس لهما الموقف نفسه في اللهجات العربية، إذ "عند" شائعة الاستخدام في التعبير عن الملكية في مختلف اللهجات المشرقية والمغربية، إما في السياقات المحسوسة أو في السياقات المجردة. أما "لام الملكية" فنجدها في السياقات "الموقوفة أو غير المتغيّرة (Inalienable)" ومع المالك "غير العاقل أو عديم الحياة (Inanimate)" في اللهجة المصرية. أما في اللهجات الشامية (السورية ـ اللبنانية ـ الفلسطينية) فاستخدامها نادر، ولا نجدها إلا في التعبيرات الثابتة مثل "ما إلي نفس" وللتعبير عن الملكية المجردة[٧٣] ـ وفق رأيها.

الأمثلة في السياقات "الموقوفة أو غير المتغيّرة (Inalienable)" كأفراد

العائلة والأصدقاء بحسب ما ورد في مادة الدراسة:

(١٨) أ. الفصحى: لي ثلاثة إخوة، أنا أكبرهم. (الكتاب١، ص١٤٥)

ب. اللهجة المصرية: ليّ تلات إخوات، أنا أكبرهم. (الكتاب١، ص١٤٥)

ج. اللهجة الشامية: عندي تلات إخوات، أنا أكبر واحد فيهن. (الكتاب١، ص١٤٥)

في مثاليِّ الفصحى واللهجة المصرية من "الكتاب في تعلّم العربية ـ كتاب للمستوى الابتدائي (الكتاب١)" تُستخدم "لام الملكية" في اللهجة المصرية للتعبير عن المفهوم الموقوف "إخوة"، أما في مثال اللهجة الشامية فتُستخدم "عند" للتعبير عن المفهوم نفسه. ولكن هناك استعمال آخر للتعبير عن المفهوم نفسه في المادة التعليمية الخاصة باللهجة المصرية "كلّمني عربي" كما سنراه في (١٩):

(١٩) اللهجة المصرية: عندي أخّ اسمه حسين. (كلّمني عربي أكتر، ص٣٣)

ومثير للاهتمام أن في سلسلة "كلّمني عربي" بها ١٨٣ مثالا لتركيب "عند" وهي تحمل المفاهيم المحسوسة وغير المحسوسة. أما تركيب "لام الملكية" فلم يُستخدم إلا في ٨ أمثلة. وفي سلسلة "عربية الناس" التي توظّف العامية الشامية (تحديداً الفلسطينية في الأردن) في المحادثة، بها ٥٦ مثالا لتركيب "عند" مقابل مثال واحد فقط لتركيب "لام الملكية" في حواراتها الشفهية. وذلك يؤيّد ما أشارت إليه سامية نعيم بأن تركيب "عند" أكثر شيوعا في اللهجات.

وإذا كان المالك غير عاقل أو عديم الحياة (Inanimate) فتُستعمل "لام الملكية" في الفصحى واللهجة المصرية وكذلك اللهجة الشامية:

(٢٠) أ. الفصحى: دراسة الأدب في رأيه ليس لها مستقبل.
(الكتاب١، ص١٦٠)

ب. اللهجة المصرية: دراسة الأدب في رأيه مالهاش مستقبل.
(الكتاب١، ص١٦٠)

ج. اللهجة الشامية: دراسة الأدب برأيه ما إلها مستقبل. (الكتاب١، ص١٦٠)

وهناك مثالان يحملان المفهوم نفسه، وهو "تاريخ" في اللهجة المصرية من سلسلة "كلّمني عربي"، وهما يدلان على اختلاف تركيب "عند" وتركيب "لام الملكية" من حيث المالك إما عاقلاً أو غير عاقل:

(٢١) أ. اللهجة المصرية: عندكم[٧٤] تاريخ أكبر وأطول من التاريخ بتاعنا. (كلّمني عربي مظبوط، ص٧٤)

ب. اللهجة المصرية: مصر بلد عظيمة، لها تاريخ قديم، وناسها طيّبين. (كلّمني عربي مظبوط، ص٢١)

أما تركيب "لدى" فلا نجده في اللهجات نتيجةَ تطور اللهجات العربية المعاصرة[٧٥]، ويفسّر هذا أن "استخدامه مبدئيا في الكتابة أو في الخطاب الرسمي جدا[٧٦]"، ويُقدَّم ذلك في مادة الدراسة في سياقات مناقشة القضايا الاجتماعية كتابةً وفي السياقات الرسمية كالمقابلة التلفزيونية مثل ما رأيناه في (١٥) و(١٦) و(١٧).

ثالثا ـ تراكيب الملكية في ضوء تطوّر المستويات لدى المتعلّم.

يعمد الباحث في الجداول الآتية إلى تموقع أبرز الأمثلة المذكورة للتراكيب المكوَّنة من استعمال "عند، واللام، ولدى" بين مستويات أكتفل (ACTFL) ومستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR).

يغلب استخدام "عند" في سياق الإشارة إلى ملكية شيء محسوس أو مادّي، وذلك في الحديث عن الأشياء في البيئة المحيطة بالمتكلم من المستوى

المبتدئ، كما نرى في الضمير المتصل بعد "عند"، وهو عاقل دون نقاش. وكذلك في المستوى المبتدئ والمتوسط الأدنى تُستخدم في شكل جملة منفردة في السؤال والجواب عادةً لتأدية وظيفة "نقل المعلومات وطلبها"، ثم يتوسع استخدامها من المستوى المتوسط الأعلى وما بعده لتقديم موضوع جديد أيضا في بداية الخطاب أو الفقرة التي تتكون من عدة جمل. ويُعتبر هذا النوع من التوسعات "العلاقات الأفقية (Syntagmatic)" التي تتطور من الجملة إلى الفقرة، ثم إلى الفقرات. وهناك نوع آخر من التوسعات هي "العلاقات الرأسية (Paradigmatic)" التي تتطور من المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة. ويتحقق تطور الكفاية اللغوية لدى المتعلّمين مع التوسعات الأفقية والرأسية، والأولى تدعمها المفردات أو المفاهيم، أما الثانية فتدعمها القواعد مثل التراكيب النحوية أو أدوات الربط.

جدول رقم ٤: أمثلة لتركيب "عند" ومستوياتها في مادة الدراسة

مستويات ACTFL	تركيب "عند"	مستويات CEFR
المتقدم	— كان عند الملك وزير، وكان للوزير بنت جميلة وذكيّة اسمهَا شهرزاد، كانت شهرزاد تعتقد أنّ توقف الملك عن قتل النساء (عربية الناس٣)	١C
	— أنا رجل صريح، ليس عندي طموحات سياسية ... فإنني أريد أن أخدم مصر في مجال العلم وأنْ أموت عالماً. (عربية الناس٣)	٢B
المتوسط	— عندي مشكلة، يا أستاذة، درست اللغة العربية في جامعة واشنطن لمدة ثلاث سنوات وأقرأ وأفهم وأكتب جيّدًا، وأعرف القواعد جيّدًا أيضًا. ولكن أتكلّم الفصحى فقط. لم أتعلّم لهجة عامّيّة. (عربية الناس٢)	١B
	— عندي هواية واحدة فقط هي الرياضة. (الكتاب١) — عندي محاضرات ثلاثة أيام فقط في الأسبوع. (الكتاب١) — عندي بطّيخ ممتاز ممتاز. (عربية الناس١)	٢A
المبتدئ	— عندي أخ واحد وأخت واحدة. (عربية الناس١)	١A

أما استخدام "اللام" فيغلب في سياق الملكية لمفهوم غير محسوس أو مجرد، وينحصر استخدامها مع المفاهيم المحسوسة في أفراد العائلة والأصدقاء كما في المستوى المبتدئ. وتُستخدم أيضا مع المفاهيم "الموقوفة" أحيانا، لكنها تُستخدم غالبا مع المفاهيم غير المحسوسة وهذه المفاهيم يتعلمها المتعلمون في المستوى ما بعد المتوسط.

جدول رقم ٥: أمثلة لتركيب "لام الملكية" ومستوياتها في مادة الدراسة

مستويات ACTFL	تركيب "لام الملكية"	مستويات CEFR
المتقدم	— وكان من أسباب فوزها أنّ ما تكتبه له قيمة فكرية كبيرة. (عربية الناس٣)	١C
	— (نوال السعداوي) لها شعبية كبيرة . (عربية الناس٣) — لكلّ إنسان حقّ في حرّيّة التعبير. (لغتنا الفصحى٦) — لشجرة الأرز تاريخ طويل في لبنان. (عربية الناس٣)	٢B
المتوسط	— للجمل جسم قوي كبير. (عربية الناس٢)	١B
	— ولها صوت جميل أيضا. (لغتنا الفصحى٢)	٢A
المبتدئ	— لي صديقة واحدة فقط، اسمها ليلى. (الكتاب١)	١A

أما استخدام "لدى" فيبدأ من المستوى المتوسط في سياق الإشارة إلى ملكية مفهوم محسوس ومجرد، وذلك يتحقق غالبا مع مالك عاقل في مادة الدراسة. ولكن استعماله يَقِلّ عن "عند" و"اللام" إلى حد كبير في الفصحى كما أننا لا نجده في المادة المقدمة لتعليم اللهجات على الإطلاق.

جدول رقم ٦: أمثلة لتركيب "لدى" ومستوياتها في مادة الدراسة

مستويات ACTFL	تركيب "لدى"	مستويات CEFR
المتقدم	— المذيعة: فهل لدى ضيوفي الأعزاء إحصائية أدق لهجرة حَمَلَة الشهادات العليا؟ (لغتنا الفصحى٦)	١C
	— وفي البلدان النامية نجد أنّ نسبة كبيرة من السكان ليس لديهم مياه شرب آمنة أو مؤقّمة صالحة للشرب والاستعمال. (لغتنا افصحى٥)	٢B
المتوسط	— ويكفي أن نعلم أنّ ٩٠٪ من أطفال الشوارع لديهم آباء وأمها. (لغتنا الفصحى٤) — المذيع: أعلم أن لديك الكثير من اللقاءات مع الخارجية والمسؤولين في البيت الأبيض ... ماذا تمّ في هذه اللقاءات؟ (لغتنا الفصحى٤)	١B
	—	٢A
المبتدئ	—	١A

في ختام هذا المبحث سيقدّم الباحث خُطاطة مقترحة لإكساب المتعلمين تراكيب الملكية معتمدا على ما توصل التحليل إليه كما نراه في الجدول الآتي:

جدول رقم ٧: خُطاطة مقترحة لإكساب المتعلّمين تراكيب الملكية

مستويات ACTFL	عند		لام الملكية		لدى		مستويات CEFR
	الفهم	الإنتاج	الفهم	الإنتاج	الفهم	الإنتاج	
المتميز	↑	↑	↑	↑	↑	↑	—
المتفوق	↑	↑	↑	↑	↑	↑	٢C
المتقدم	↑	↑	↑	↑	↑	↑	١C
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	٢B
المتوسط	↑	↑	↑	↑	↑		١B
	↑	↑	↑				٢A
المبتدئ	↑	↑	↑				١A

إن فهم القواعد لا يعني استطاعة استخدامها بشكل صحيح واكتساب القدرة على إنتاج الجمل والتعبيرات الصحيحة. فنفرّق في الجدول أعلاه بين فهم نظام تراكيب الملكية ومعناها وإنتاج الجمل في قوالب هذه التراكيب. وفي المستوى المبتدئ يراد فهم تركيب "عند" واستخدامه للتعبير عن البيئة المحيطة بالمتكلّم وسؤال المخاطب، وليس من الضروري استخدام تركيب "لام الملكية" في هذا المستوى لأن المفاهيم التي يحملها تركيب "لام الملكية" هي أفراد العائلة والأصدقاء فقط، ومن الممكن أن يحملها تركيب "عند" أيضا. ويراد اكتساب تركيب "لام الملكية" في المستوى المتوسط في السياقات التي لا يستطيع المتعلم استبداله بتركيب "عند"، خصّيصا المفاهيم غير المحسوسة لوصف صفة المالك. أما تركيب "لدى" من الناحية الاجتماعية فاستخدامه ينحصر في المواقف الرسمية، وهذه المهارة تأتي في مستويات ما بعد المتقدم حسب مستويات أكتفل (ACTFL).

الخاتمة: تتضمن ما توصل إليه البحث

توصل هذا البحث من خلال دراسة موضوع "التراكيب الوظيفية: النحو الذي يحتاج إليه متعلمو العربية من الناطقين بغيرها" إلى النتائج الآتية:

- النحو الذي يحتاج إليه المتعلمون من الناطقين بغير العربية يقوم على أن الوظيفة الأساسية للغة هي الوظيفة التواصلية التي تُعنى بنقل الأفكار، والنحو هو عنصر من العناصر التي تدعم أداء هذه الوظيفة اللغوية.
- التراكيب التي يحتاج إليها المتعلمون من الناطقين بغيرها هي "القوالب البنيوية التي تتحقّق فيها جمل متنوعة"، إذ تتّسع الأفكار التي ينقلها التركيب حسب المقاصد والمواقف والمواضيع التي يُستخدم فيها، كذلك حسب تطوّر المهارات اللغوية لدى المتعلم ومستوياته.
- حاول اللسانيون تفسير كيف تنعكس الوظيفة اللغوية على البنية اللغوية، أما المشتغلون بتعليم اللغات الأجنبية فأعادوا النظر في اللغة من زاوية

الوظائف اللغوية لا من زاوية بناها وتراكيبها، ثم أقدموا على إعادة بناء المناهج؛ في اختيار محتوياتها وتصنيفها وتوزيعها وطريقة تقديمها؛ من خلال الوظائف والمفاهيم.

- يستخدم الناطقون باللغة العربية الفصحى والعامية في السياقات الاجتماعية الواقعية، لذلك لا نستطيع إهمال أهمية استخدام النمط اللغوي الصحيح في السياق الاستعمالي المناسب، وهذا يتفق مع ما ورد في التراث البلاغي العربي: "لكل مقام مقال".
- حلّل الباحث تراكيب الملكية المتكونة من العناصر اللغوية "عند" و"اللام" و"لدى" ووظائفها ومعانيها وسياقات استخدامها، نموذجا لـ"النحو الذي يحتاج إليه متعلّمو العربية من الناطقين بغيرها". وقدّم خُطاطة مقترحة تمكّن من تفسير توسعات تراكيب الملكية لتدريسها وفق الرسم الآتي:

المستوى	التراكيب			الدلالة	المواقف
	خانة ١	خانة ٢	خانة ٣		
المتقدم ↑ المتوسط ↑ المبتدئ	لدى ↑ لـ ↑ عند	العاقل (و غير العاقل) ↑ العاقل و غير العاقل / الغائب ↑ العاقل / المتكلّم أو المخاطب	المفاهيم المجرّدة ↑ المفاهيم المحسوسة والمجرّدة ↑ المفاهيم المحسوسة	الملكية ↑ الصفة ↑ الملكية	الرسمية ↑ الاجتماعية ↑ اليومية

شكل رقم ٣: خُطاطة مقترحة لتوسعات تراكيب الملكية

المستوى المبتدئ: التركيز على اكتساب "عند" في المواقف اليومية.

يُركَّز في هذا المستوى تدريس تركيب "عند" خاصّة على المستوى الإنتاجي، ويملأ فيه العاقل خانة ٢ وذلك ياء المتكلم لنقل المعلومات الشخصية البسيطة أو كاف المخاطب لطرح الأسئلة عنها، وتملأ المفاهيم

المحسوسة التي تتعلق بحياتهم اليومية مثل أفراد العائلة والأصدقاء والبضائع في المحلات والمطاعم للدلالة على الملكية.

المستوى المتوسط: التشجيع على استخدام "لام الملكية" لوصف الإنسان والأشياء.

يُشجَّع المتعلّمون على استخدام تركيب "لام الملكية" استعدادا للتعبير عن صفات الإنسان والأشياء. وعند الوصف يملأ الضمير الغائب أو غير العاقل خانة ٢، ويتطور مالئ خانة ٣ من المفاهيم المحسوسة مثل أعضاء الجسم أو ما ارتبط به إلى المفاهيم المجردة مثل الصفات والتقدير في المواضيع الاجتماعية.

المستوى المتقدم: الانتقال إلى المواقف الرسمية للدلالة على الملكية باستخدام "لدى".

يُقدَّم النمط الرسمي لتراكيب "لدى"، وهو يدلّ على الملكية غالبا، ليتمكن المتعلّمون من الانتقال على خط من تسلسل الخطاب من وإلى المواقف الرسمية وغير الرسمية.

يُفضي هذا التحليل إلى تمكين المتعلمين من استعمال "عند" و"اللام" و"لدى" في مواطنها الصحيحة في الاستعمال اللغوي، لا سيما أنه ليس هناك فوارق بين أبنيتها ولا تدرّج في الصعوبة من حيث التركيب. وهذا يفيد أيضا المشتغلين في إعداد المواد التعليمية والمناهج الخاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها في توظيف الأمثلة التعليمية المناسبة في الأماكن المناسبة ضمن المستويات المتنوعة، كأنْ يعمل المعلمون في هذا المجال على توجيه المتعلمين إلى اطّراد أمثلة "اللام" و"لدى" في المستوى المتوسط أو المتقدم. ويوجّهونهم كذلك إلى الاقتصار على استعمال "عند" في أثناء تعلّمهم ضمن المستوى المبتدئ مما يجعلهم أكثر تركيزا على الأمثلة اللازمة للمستوى دون اضطراب أو تشتّت.

الهوامش:

١ إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل: ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) هما من أهم الأطر العالمية في تعليم اللغات الأجنبية، ويؤطران جميع مراحل تعلّم اللغات وتعليمها . وقام بوضعهما فريق كبير من المتخصصين إما في الولايات المتحدة أو في أوروبا .

٢ فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، ١٩٨٥ . ص٢٧ .

٣ المرجع السابق . ص٣٢ـ٣٤ .

4 Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. The Massachusetts Institute of Technology Press. p.4.

5 Savignon, Sandra J. 1997. *Communicative Competence: Classroom and Theory acticePr, Second Edition*. The MaGraw-Hill Companies, Inc. p.15.

6 牧野成一ほか（2001）『ACTFL-OPI 入門―日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク p.20.

٧ مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة ... تدريس ... تقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ب ط، ٢٠٠٨ . ص١٢٢ .

٨ يشير هايمز إلى أن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل، لا من ناحية النحو فحسب، بل من ناحية الملاءمة أيضا، ويرى أن: "ثمة أحكام للاستعمال لولاها لبطلت الأحكام النحوية".

Hymes, Dell. 1972. “On Communicative Competence”. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin Books. p.p.277-278.

9 Canale, Michael. Swain, Merrill. 1980. “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. In *Applied Linguistics. vol.1, No.1.* p.p.29-31.

10 Hadley, Alice Omaggio. 2001. *Teaching Language in Context: 3rd Edition.* Heinle. p.p.32-34.

١١ قُوبِل مصطلح (Proficiency) في العربية بمقابلات عدة حاولت وصف مفهومه، ومن هذه المقابلات "كفاءة" و"إتقان" و"احترافية" و"مهارة". وأحسُب أن هذه المقابلات لا تصف مفهوم هذا المصطلح بدقة، إذ أرى أنها لا تستوعب عناصر المفهوم جميعها وتتداخل مع مقابلات لمصطلحات أخرى مثل مصطلح (Competence). لذا أرى أن المقابل الدقيق لمصطلح (Proficiency) هو "كفاية". فالكفاية مصدر الفعل "كفى"، وقد

جاء لغةً في معجم "المنجد" تعريف مفهوم "كفاية" هو "ما يلزم بالضبط، على قدر الحاجة، إلى حد ما يفي بالغرض." وهذا يحيل في ميدان تعلّم اللغة إلى براعة متعلم اللغة في استعمالها ضمن مستوى محدَّد عند أداء المهامّ اللغوية، الذي يعطي معنى ينطبق تماما على مفهوم (Proficiency) بالرغم من أن المقابلة "كفاءة" أكثر شيوعا لهذا المصطلح الإنكليزي.

12 ACTFL Proficiency Guidelines 2012. Arabic.
https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

13牧野成一監修, 日本語 OPI研究会 翻訳プロジェクトチーム訳 (1999 年改訂版)『ACTFL-OPI試験官養成マニュアル』ALC Press Inc. (Swender, Elvira ed. 1999. *ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. Yonkers.). p.124.

١٤ انظر: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة ... تدريس ... تقييم (النسخة العربية) ، ٢٠٠٨، ص٣٨ـ٣٩ .

١٥ لقد اعتمد الباحث في هذا الجدول المقارِن بين مستويات أكتفل (ACTFL) ومستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) على ACTFL. Assigning CEFR Rating to ACTFL Assessments .

١٦ ابن منظور (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين) ، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر وعبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٩ . مادّة "ركب" .

١٧ إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار الحديث للطبع والنشر، ط٢، ١٩٧٢ . مادّة "ركب" .

١٨ سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ج١، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٨٨. ص٢٣.

١٩ أبو علي الفارسي (الحسن بن أحمد بن عبد الغفار)، الإيضاح العضدي، تحقيق: حسن فرهود، مكتبة لسان العرب، ط١، ١٩٦٩. ص٩.

٢٠ ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج١، المكتبة العلمية، ب ط، ٢٠٠١. ص١٧.

٢١ عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد)، دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، ب ط، ١٩٩٢. ص٥٥.

٢٢ الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر)، المفصَّل في علم العربية، دراسة وتحقيق: فخر صالح قدارة، دار عمّار، ط١. ٢٠٠٤. ص٣٢.

٢٣ ذكر الزمخشري في "المفصّل" اسم الإشارة "ذلك" وذكر ابن يعيش في "شرح المفصّل" اسم الإشارة "هذا".

٢٤ ابن يعيش (موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي)، شرح المفصَّل للزمخشري، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠١. ج١، ص٧٢-٧٣.

٢٥ مصطفى الغلاييني. جامع الدروس العربية، موسوعة في ثلاثة أجزاء، المكتبة العصرية، ط٢٨، ١٩٩٣. ص١٣.

٢٦ رشدي طعيمة وعلي مدكور، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ب ط، ٢٠١٠ . ص٢٣٦ .

٢٧ نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٠ . ص٣٢ .

28K.L.パイク著, 谷口伊兵衛訳 (1997)『英語学の基本概念—タグミーミックス入門』而立書房 (Pike, Kenneth. L. 1982. *Linguistic Concepts: An Introduction to Tagmemics*. University of Nebraska Press). p.p.108-111.

٢٩ ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد مصلوح ووفاء فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط٢، ٢٠٠٠ . ص٢٨٩ .

٣٠ ابن هشام الأنصاري (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله) ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، ط١، ١٩٦٤ . ج٢ . ص٤٢٠-٤٢١ .

٣١ يمكن إطالة ما يملأ "الخانة ٣" بعناصر لغوية مختلفة .

32 Ryding, Karin C. 2005. *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge, Cambridge University Press. p.61.

يُلاحظ أن الاستبدال هنا يجب أن يعتمد على مبدأ المناسبة، أي أن تكون هناك مناسبة بين العنصر اللغوي الذي يملأ الخانية ٢ والعنصر اللغوي الذي يملأ الخانة ٣ .

٣٣ نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، ط١، ١٩٧٧. ص٣٣.

34 Richards, Jack C. Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. p.p.64-71.

٣٥ نهاد الموسى . نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث . ص٨٤ .

36 Bühler, Karl. 1934. *Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer. Jena. p.28.

٣٧ استقصى مالينوفسكي الوظيفة البدائية للغة وعرّفها بأنها "أسلوب عمل (Mode of Action)" وليس "تصديقا للتفكير (Countersign of Thought)" ، مع الاحتفاظ بكونها وسيلة تواصل بين الناس في الأنشطة الاجتماعية. وهذا ما أتى في مقالته "قضية المعنى في اللغات البدائية (The Problem of Meaning in Primitive Languages)" التي قُدّمت باعتبارها ملحقَ كتاب "معنى المعنى" لأوكدن وريتشاردز. وطرح مالينوفسكي في هذه المقالة الملحقة لأول مرة مصطلحه الشهير "سياق الحال (Context of Situation)" الذي طبّقه اللساني فيرث على تحليله اللغوي فيما بعد .

Malinowski, Bronislaw. 1923. The Problem of Meaning in Primitive Language. In C.K. Ogden, I.A. Richards (eds.). *The Meaning of Meaning*. Routledge & Kegan Paul. p.p.297-336.

٣٨ انظر : F.irth. 1957. *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.19

39 Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold Ltd. p.17.

40 Wilkins, David.A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press. p.p.25-54.

٤١ لا يُقصد بالمعنى الصِيَغِي المعنى الشكلي للصيغ، بل يُقصد به ما يدل على معان محدد مثل الوجوب والاحتمال والشك والاعتقاد ... إلخ .

Ibid. p.p.38-41.

٤٢ جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله وصالح الشويرخ، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، ب ط، ٢٠١٢ . ص٦٤-٦٥ .

43 van Ek, J.A. Alexander, L.G. 1980. *Threshold Level English*. Pergamon.

44 van Ek, J.A. Trim, J.L.M. 1991a/1998b. *Threshold 1990*. Cambridge University Press. p.p.27-47.

45 Finocchiaro, Mary. Brumfit, Christopher. 1983. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press. p.p.١٦-17.

٤٦ يقصد بـ"الظروف" في "المفاهيم الخاصة" الظروف المحددة الدلالة مثل "صباحاً" و"مساءً" ... ولا يقصد بها الظروف العامة مثل "عند" و"لدى" ... فهذه الظروف تندرج تحت "المفاهيم العامة" .

47 Ibid. p.12.

48 Wilkins. 1976. *Notional Syllabuses*. p.p.1-2.

49 Finocchiaro & Brumfit. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. p.p.31-33.

٥٠ نايف خرما وعلي حجاج . اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلّمها . ص١٨٥ .

51 Chomsky. *Aspects of the Theory of Syntax*. p.3.

52 Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia". In *Word, 15*. p.p.326-333.

٥٣ حاول فرجسون في هذه المقالة تحديد خصائص الازدواجية واختار أربعة مجتمعات لغوية ولغاتها، وهي: العربية، واليونانية المعاصرة، والألمانية السويسرية، والكريولية الهايتية (Créole Haïtien) .

54 Ibid. p.p.330-333.

55 Ibid. p.332.

ولكن هناك بعض الدراسات التي كُتبت باللغة العربية منها:

- السعيد بدوي، مستويات العربية المعاصرة في مصر، بحث في علاقة اللغة بالحضارة، دار المعارف، ط١، ١٩٧٣ .
- عبد المنعم سيد عبد العال، لهجة شمال المغرب، تطوان وما حولها، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٨ .
- ثروت عبد السميع، اللهجات العربية، بحدث ودراسات، مراجعة محمد حماد، إشراف كمال بشر، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ب ط، ٢٠٠٤ .

٥٦ وقد توسّع مفهوم الازدواجية اللغوية فيما بعد عند فيشمان (Fishman)، الذي حاول ضمّ مصطلح "الثنائية (Bilingualism)" إلى "الازدواجية (Diglossia)" في تحليل اللسانيات الاجتماعية، ورأى فيشمان أن "Bilingualism" وصف جوهري مرتبط بسلوك لغوي فردي، في حين "Diglossia" هو وصف لتنظيم لساني على المستوى الاجتماعي الثقافي . كما أدخل فيشمان التوزيع الاجتماعي للغتين مختلفتين حتى أصبح مفهوم الازدواجية في العربية يُحيل إلى استعمال الفصحى والعامية واستعمال لغتين مختلفتين كاستعمال الفرنسية والعربية في شمال إفريقيا . مما أدى إلى حدوث اضطراب في استخدام مصطلح "الثنائية (Bilingualism)" في أدبيات اللسانيات العربية، إذ في نموذج فرجسون، يُستعمل مصطلح "الازدواجية (Diglossia)" ليدل على العلاقة بين الفصحى والعامية فحسب، بينما يُدعى التوزيع الوظيفي بين الفرنسية والعربية في شمال إفريقيا "الثنائية (Bilingualism)" . ولكن نحترس بأن بلومفيلد عرّف مصطلح "الثنائية (Bilingualism)" بأنه السيطرة على لغتين كالناطقين بهما (native-like control of two languages) للمتكلم .

- Fisherman, Joshua. 1967. "Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism" In *Journal of Social Issue, 23(2).* p.p.29-38.

- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. Compton Printing LTD.

٥٧ السعيد بدوي . مستويات العربية المعاصرة في مصر . ص٨٩-٩١ .

٥٨ المرجع نفسه . ص٩٢-٩٥ .

59 Mitchell, Terence. F. 1986. "What is educated spoken Arabic?" In *International Journal of the Sociology of Language 61*. p.p.8-9.

60 Meiseles, Gustav. 1980. "Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum." In *Archivum Linguisticum 11*. p.126.

٦١ انظر: Georgetown Bassiouney, Reem. 2009. *Arabic Sociolinguistics*. University Press. p.p.16-17.

62 Ryding, Karin C. 1991. "Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic" In *Modern Language Journal* 75:2. p.212.

٦٣ يتأتى هذا الشكل المقبول والمرِن للغة العربية المحكية لما تمتاز به من سمات في مستويات اللغة المتنوعة من مثل: المستوى المعجمي: "شاف، و راح، وجاب ... "، والمستوى الفنولوجي: نطق القاف همزة، ونطق الثاء تاء ... ، والمستوى الصرفي: (في نظر ريدينك) إسقاط حركات الإعراب من آخر الكلمات، والمستوى النحوي: حذف "أنْ" المصدرية بقولنا: "أحب أروح أشوفه" ... على سبيل المثال.

Ibid. p.215-216.

٦٤ انظر:

- Ferguson, Charles A. 1996 [1991]. "Diglossia Revisited". In A. Elgibali (ed.). *Understanding Arabic: Essay in Contemporary Arabic Linguistics in honor of El-Said Badawi*. AUC press. p.59.
- Mejdell, Gunvor. 1999. "Switching, Mixing — Code Interaction in Spoken Arabic." In B. Brendmoen, E. Lanza and E. Ryuen (eds.). *Language Encounters across Time and Space*. Oslo Novus Press. p.226.

65 Versteegh, Kees. 2014. *The Arabic Language: Second Edition*. Edinburgh University Press. p.243.

٦٦ السعيد بدوي . مستويات العربية المعاصرة في مصر . ص ١٧٢ .

67 Younes, Munther. 1995. "An Integrated Curriculum for Elementary Arabic." In Mahmoud al-Batal (ed.). *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions*. p.p.241-242.

68 Al-Batal, Mahmoud. 1992. Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. In Aleya Rouchdy (ed.). *The Arabic Language in America*. Wayne State University Press. p.302.

69 Ferguson. "Diglossia". p.329.

70 Al-Batal, Mahmoud. ed. 1995. *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic. p.p.122-125.

71 Chafe, Wallace L. 1976. Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View. In Charles N. Li. *Subject and Topic*. 27–55.

٧٢ يضرب مصطفى مغازي بعض الأمثلة التي يملأ خانةَ المسند إليه فيها اسمٌ معرفة في العامية المصرية مثل "عندكو الدوا ده؟— لا، بس فيه البديل المستورد." مشيراً إلى أن جدّة المعلومات للمخاطب لا تعتمد على المبتدأ المؤخر فحسب، بل تعتمد على "القضايا المنطقية (Propositions)" في الجملة بكاملها.

Mughazy, Mustafa. 2010. "The Information Structure of Existential Sentence in Egyptian Arabic". In Owens, Jonathan. Elgibali, Alaa. *Information Structure in Spoken Arabic*. 107-120. Routledge.

73 Naïm, Samia. 2006. "Possession" In Kees Versteegh (ed.). *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, vol.3*. p.p.674-675.

٧٤ استُخدم الضمير المتضل في هذه الجملة بشكل فصيح "عندكم" في مثال اللهجة المصرية، ولكنها تُقصد على لسان المتحدث الأجنبي وذلك على اختلاف الشائع في اللهجة المصرية "عندكو".

75 Ibid. p.674.

٧٦كرستن بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي. الكتاب في تعلم العربية، الجزء الثاني - كتاب للمستوى المتوسط. ط٣، ٢٠١٣. ص١٧٩.

قائمة المصادر والمراجع

أولا ـ المصادر:

1. Brustad, Kristen. Al-Batal, Mahmoud. Al-Tonsi, Abbas. 2007. *Al-Kitaab fii Ta'allum al- 'arabiyya Part3, 2nd ed*. Georgetown University Press.
2. —. 2010. *Alif Baa, Introduction to Arabic Letters and Sounds, 3rd ed*. Georgetown University Press.
3. —. 2011. *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'arabiyya Part1, A Textbook for Beginning Arabic, 3rd ed*. Georgetown University Press.
4. —. 2013. *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'arabiyya Part2, A Textbook for Intermediate Arabic, 3rd ed*. Georgetown University Press.
5. Lous, Samia. Soliman, Iman A. 2007. *Kallimni 'Arabi, An Intermediate Course in Spoken Arabic Egyptian Arabic*. The American University in Cairo Press.
6. Lous, Samia. 2008. *Kallimni 'Arabi Bishweesh, A Beginner's Course in Spoken Arabic Egyptian Arabic 1*. The American University in Cairo Press.
7. —. 2008. *Kallimni 'Arabi Aktar, An Intermediate Course in Spoken Arabic Egyptian Arabic 3*. The American University in Cairo Press.
8. —. 2008. *Kallimni 'Arabi Mazboot, An Early Advanced Course in Spoken Arabic Egyptian Arabic 4*. The American University in Cairo Press.
9. —. 2009. *Kallimni 'Arabi fi Kull Haaga, A Higher Advanced Course in Spoken Arabic Egyptian Arabic 5*. The American University in Cairo Press.
10. —. 2010. *Lughatuna al-Fusha, A New Course in Modern Standard Arabic*, Book One. The American University in Cairo Press.
11. —. 2011. *Lughatuna al-Fusha, A New Course in Modern Standard Arabic, Book Two*. The American University in Cairo Press.
12. —. 2012. *Lughatuna al-Fusha, A New Course in Modern Standard Arabic, Book Three*. The American University in Cairo Press.

13. —. 2013. *Lughatuna al-Fusha, A New Course in Modern Standard Arabic, Book Four*. The American University in Cairo Press.
14. —. 2014. *Lughatuna al-Fusha, A New Course in Modern Standard Arabic, Book Five*. The American University in Cairo Press.
15. —. 2015. *Lughatuna al-Fusha, A New Course in Modern Standard Arabic, Book Six*. The American University in Cairo Press.
16. Younes, Munther. Weatherspoon Makda. Foster, Maha Saliba. 2014. ʻArabiyyat Al-Naas, Part One. Routledge.
17. Younes, Munther. Al-Masri, Hanada. 2014. *ʻArabiyyat Al-Naas, Part Two*. Routledge.
18. Younes, Munther. Cahmi, Yumna. 2014. *ʻArabiyyat Al-Naas, Part Three*. Routledge.

ثانيا ـ المراجع

أ. المراجع العربية:

١. ابن جني (أبو الفتح عثمان) ، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج١، المكتبة العلمية، ب ط، ٢٠٠١.
٢. ابن هشام الأنصاري (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله) ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، ط١، ١٩٦٤.
٣. ابن يعيش (موفق الدين أبي البقاء يعيش بن علي) ، شرح المفصَّل للزمخشري، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠١.
٤. أبو علي الفارسي (الحسن بن أحمد بن عبد الغفار) ، الإيضاح العضدي، تحقيق: حسن فرهود، مكتبة لسان العرب، ط١، ١٩٦٩.
٥. السعيد بدوي، مستويات العربية المعاصرة في مصر، بحث في علاقة اللغة بالحضارة، دار المعارف في مصر، ط١، ١٩٧٣.

٦. جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله وصالح الشويرخ، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، ب ط، ٢٠١٢.

٧. رشدي طعيمة وعلي مدكور، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، ب ط، ٢٠١٠.

٨. الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر) ، المفصَّل في علم العربية، دراسة وتحقيق: فخر صالح قدارة، دار عمّار، ط١، ٢٠٠٤.

٩. سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر) ، كتاب سيبويه، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ج١، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٨٨.

١٠. فرديناند دي سوسور، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، ١٩٨٥.

١١. عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد) ، دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، ب ط، ١٩٩٢.

١٢. فاضل السامرائي، معاني النحو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠.

١٣. مجلس أوروبا، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة ... تدريس ... تقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، ب ط، ٢٠٠٨.

١٤. مصطفى الغلاييني. جامع الدروس العربية، موسوعة في ثلاثة أجزاء، المكتبة العصرية، ط٢٨، ١٩٩٣.

١٥. ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد مصلوح ووفاء فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط٢، ٢٠٠٠.

١٦.نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، ب ط، ١٩٧٧.

١٧.نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ب ط، ١٩٨٠.

ب. المعاجم العربية:

١. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار الحديث للطبع والنشر، ط٢، ١٩٧٢.

٢. ابن منظور (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين) ، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر وعبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٩.

ج. المراجع الأجنبية:

المراجع الإنكليزية:

Books:

1. Al-Batal, Mahmoud. ed. 1995. *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
2. Bassiouney, Reem. 2009. *Arabic Sociolinguistics*. Georgetown University Press.
3. Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. Compton Printing LTD.
4. Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
5. Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. The Massachusetts Institute of Technology Press.
6. Finocchiaro, Mary. Brumfit, Christopher. 1983. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press.
7. Hadley, Alice Omaggio. 2001. *Teaching Language in Context: 3rd Edition*. Heinle.

8. Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold Ltd.
9. Ivic, Milka. 1965. Trends in Linguistics. Mouton, Hague.
10. Krashen, Stephen D. Terrell, Tracy D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press.
11. Krahnke, Karl. 1987. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics.
12. Richards, Jack C. Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
13. Richards, Jack C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
14. Ryding, Karin C. 2005. *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge, Cambridge University Press.
15. Ryding, Karin C. 2013. *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers*. Georgetown University Press.
16. Savignon, Sandra J. 1997. *Communicative Competence: Theory Practice Classroom and, Second Edition*. The MaGraw-Hill Companies, Inc.
17. Wilkins, David.A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
18. van Ek, J.A. Alexander, L.G. 1980. *Threshold Level English*. Pergamon.
19. van Ek, J.A. Trim, J.L.M. 1991a/1998b. *Threshold 1990*. Cambridge University Press.
20. Versteegh, Kees. 2014. *The Arabic Language: Second Edition*. Edinburgh University Press.

Articles:

1. Al-Batal, Mahmoud. 1992. Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. In Aleya Rouchdy (ed.). *The Arabic Language in America*. Wayne State University Press. ٣٠٤–٢٨٤.
2. Alosh, Mahdi. 1992. Designing a Proficiency-oriented Syllabus for Modern Standard Arabic As a Foreign Language. In Aleya Rouchdy (ed.). *The Arabic Language in America*. Wayne State University Press. ٢٨٣–٢٥١.
3. Canale, Michael. Swain, Merrill. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". In *Applied Linguistics*. vol.1, No.1. 1-47.
4. Chafe, Wallace L. 1976. Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View. In Charles N. Li. *Subject and Topic*. Academic Press. 27٥–5.
5. Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia". In Word, 15. 325-340.
6. Ferguson, Charles A. 1996 [1991]. "Diglossia Revisited". In A. Elgibali (ed.). *Understanding Arabic: Essay in Contemporary Arabic Linguistics in honor of El-Said Badawi*. AUC press. 49-67.
7. Fisherman, Joshua. 1967. "Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism" In *Journal of Social Issue*, 23(2). 29-38.
8. Hymes, Dell. 1972. "On Communicative Competence". In J.B.Pride and J.Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin Books. 260-293.
9. Ryding, Karin C. 1991. "Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic" In *Modern Language Journal 75:2*. 212-218.
10. Ryding, Karin C. 2015. Arabic Language Learning: If Diglossia in the Question, then What is the Answer? In *Annals of Japan Association for Middle East Studies* ٣١:٢ 6–٣82.
11. Malinowski, Bronislaw. 1923. The Problem of Meaning in Primitive Language. In C.K. Ogden, I.A. Richards (eds.). *The Meaning of Meaning*. Routledge & Kegan Paul. 297-336.

12. Meiseles, Gustav. 1980. "Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum." In *Archivum Linguisticum*11.118-143.
13. Mejdell, Gunvor. 1999. "Switching, Mixing — Code Interaction in Spoken Arabic." In B. Brendmoen, E. Lanza and E. Ryuen (eds.). *Language Encounters across Time and Space*. Oslo Novus Press. 225-241.
14. Mitchell, Terence. F. 1986. "What is educated spoken Arabic?" In *International Journal of the Sociology of Language 61*. 7-32.
15. Mughazy, Mustafa. 2010. "The Information Structure of Existential Sentence in Egyptian Arabic". In Owens, Jonathan. Elgibali, Alaa. *Information Structure in Spoken Arabic*. Routledge. 107-120.
16. Naïm, Samia. 2006. "Possession" In Kees Versteegh (ed.). *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, vol.3*. p.p.674-675.
17. Wahba, Kassem. Chaker, Aja. 2013. "Arabic Language Textbooks: An Evaluation of Current Approaches." In *Al-'Arabiyya. 46*:111-123.
18. Wahba, Kassem. 2015. "The Current Trends in Arabic Language Teaching Materials: Description and Analysis." In *Annals of Japan Association for Middle East Studies* ٣١ : ٢ : ٨٣–١١٣ .
19. Younes, Munther. 1995. "An Integrated Curriculum for Elementary Arabic." In Mahmoud al-Batal (ed.). *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions*. 233-256.

Websites:

1. American Council on the Teaching of Foreign Language. 2012. ACTFL Proficiency Guidelines 2012, Arabic. https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic
2. ACTFL. Assigning CEFR Rating to ACTFL Assessments. https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf

المراجع الألمانية:

1. Bühler, Karl. 1934. *Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer. Jena.

المراجع اليابانية:

1. 鎌田修, 嶋田和子, 迫田久美子（2008）『プロフィシェンシーを育てる〜真の日本語能力をめざして〜』凡人社
2. K.L.パイク著, 谷口伊兵衛訳（1997）『英語学の基本概念―タグミーミックス入門』而立書房（Pike, Kenneth. L. 1982. *Linguistic Concepts: An Introduction to Tagmemics*. University of Nebraska Press）
3. 牧野成一監修, 日本語 OPI 研究会 翻訳プロジェクトチーム訳（1999 年改訂版）『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル』ALC Press Inc. (Swender, Elvira ed. 1999. *ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. Yonkers.)
4. 牧野成一ほか（2001）『ACTFL OPI -入門―日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク
5. 山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房