

أثر الصور البلاغية في تعليم العربية للناطقين بغيرها محاولة في التوصيف

مصلح عبدالفتاح النجار*

ملخص

تتباين اللغات الحيّة من حيث خصوصيّة أنظمتها نحواً، وصرفاً، وبياناً. وقد تكتشفت الدراسات الحديثة عن أنّ ثمة خصوصيّة بلاغية بيانية تميّز العربية من سواها من اللغات، وتقوم مقام البصمة، أو الخريطة الجينية، ويصحّ ذلك على اللغة في عموم استعمالها بوصفها كلاماً مقيساً على قوانينها الصحيحة، كما يصحّ على كلام الأفراد المنضبط بهاتيك القوانين. فمن خلال دراسة الشطر الأول تتبيّن عبقرية اللغة أو ذهنية اللغة، ومن خلال دراسة الشطر الثاني تظهر بصمة الأفراد اللغوية، وخريبتهم الأسلوبية.

ويبتلع هذا البحث للتعاطي مع المعيق البلاغيّ الذي يكتنف تعليم العربية للناطقين بغيرها، في ضوء نظريّة البلاغة بوصف فهمها، بعد إدراكها، عائقاً يقف أمام تعليم العربية وتعلّمها عند الناطقين بغيرها، بقدر يتقدّم خطوة عن وقوفه عائقاً أمام متعلّمي اللغة من أبنائها.

الكلمات الدالة: البلاغة، صعوبة التعلّم، تعليم العربية، الناطقين بغيرها.

المقدمة

من أبناء لغات لا يعرفها المتعلّمون". (النجار، 2008، ص3) ولست هنا بصدد الحديث عن طرائق تعليم اللغات، أو طرائق تعليم اللغات للناطقين بغيرها (خرما، 1988) ولكنني أتشكّى من تفصيل لاحق لتدخل الترجمة في تعليم اللغة الثانية، وهو تقويت الفروق بين القوالب اللغوية التي تؤدي وظائف لغوية متشابهة، ويتجلى ذلك خير تجلّ في الجانب البياني من اللغة. فإذا لم نتكلّم على التعليم بالترجمة؛ لأنّ الزمن قد عفا عليه، فإننا لا نستطيع أن نتجاوز أنّ طرائق التعليم الأخرى كلّها لا تتجاوز بديلاً، ليس أحسن في هذا الجانب البياني، وهو التعليم بالتفهيم، أو التفسير، وهذا ما انعقدت عليه هذا البحث.

وليس همّ هذا البحث أن يتناول ما يندرج تحت بابي علم المعاني، وعلم البديع، وسيكون الاهتمام الأساسي بالجانب البياني، وذلك لا يعني أنّ الجانبين الآخرين لا يستحقّان الدرس، ولكنّ المقام هنا لا يتسع لتفصيل الجوانب كلّها.

التعليم بالتفهيم:

يرى بعض المتخصّصين في طرائق تدريس اللغة العربية أنّ الهدف من تدريس البلاغة هو تبصير الطلبة بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب، من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير ودقّة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال، وهو يعمل على تربية الأحاسيس على قيمة اللفظ وأهميّته في تأدية المعنى المناسب. (السيد، 2011، ص650)

على الرغم من توافر أدبيات تقصي إمكان استعمال لغة في أثناء تعليم لغة أخرى، إلا أنّ الممارسة التعليمية على أرض الواقع تفصح عن وصفة جاهزة، وربما مسكوت عنها، يمكن أن تسهل على المتعلّمين مهمّتهم، وتيسر التعلّم على متعلّمي اللغات الثواني، وهذه الوصفة هي: "القواعد، والترجمة". وربما كان هذا المقترّب ممكناً حين يكون المتعلّم عارفاً للغة المتعلّمين، أو حين يكون ثمة لغة وسيطة يعرفها الطرفان (المتعلّم والمتعلّم).

وإزاء هذه الوسيلة التعليمية يتضاعل إمكان الإفادة منها حين يندم الشيطان التسهيلات السابقان، أي حين لا يكون المتعلّم ملماً بلغة المتعلّمين، أو حين لا تتوافر لغة وسيطة يتفاهم الطرفان من خلالها. يقول أحد متعلّمي العربية لمجموعة من الناطقين بغيرها: "لسوء حظّي حين دخلت الصفّ أنّ طلاب مجموعتي كانوا من إسبانيا والبرتغال، وأنا لا أعرف من الإسبانية شيئاً، فاكشفت عدم جدوى هذه الطريقة، التي لطالما أسعفت من علّموا اللغات الثواني، ومن علّموا اللغات للناطقين بغيرها، ومن علّموا اللغات الأجنبية، أو علّموا اللغات لغير أهلها، على الرغم من ادّعاء كثيرين أنّهم لا يستعملونها، أو أنّهم يتجنّبونها، اللهمّ إلا إذا كان متعلّم اللغة الذين بين أيديهم

* قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الهاشمية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/10/28، وتاريخ قبوله 2015/11/18.

(النجار، 2008) و"توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها" لمحمد خالد الفجر (الألوكة نت، 2015/10/22)، و"دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية" لعبد الله بن أحمد العطاس (العطاس، 2003).

ومن الجدير بالذكر أنّ ثمة دراستين اعتنتا بصعوبات تعليم العربية للناطقين بغيرها عناية خاصة، وهما: "المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها" لرشدي طعيمة (طعيمة، 2004)، و"تدريس فنون اللغة العربية" لعلّي أحمد مذكور (مذكور، 2006).

وتعتني دراسة طعيمة بالمقرب التقابلي في دراسة اللغات، فعرض فيها تراث الدراسات التقابلية التي تدرس العربية مقارنة بلغات أخرى، سعياً لبيان العناصر المتماثلة والمتشابهة والمختلفة في أنظمة العربية واللغات الأخرى بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلّمهم لغة أجنبية مثلما فعل مؤسس هذا المقرب روبرت لادو في كتابه "اللسانيات عبر الثقافات". (طعيمة، 2004، ص 305)

وعرض طعيمة في كتابه إيجازاً حول دراسات اهتمت بدراسة هذه الصعوبات، وهي: دراسة ج. خوري (1961) التي عنوانها "وضع دليل لمعلّم العربية مع تحليل للمشكلات الأساسية التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية الأمريكيون"، ودراسة سامي حنا (1964) التي عنوانها "مشكلات طلبة الجامعة الأمريكيين في تعلّم اللغة العربية"، ودراسة روجية كارا (1971) التي عنوانها "مشكلات الناطقين بالإنجليزية عند تعلّم العربية"، ودراسة مصطفى رسلان (1985) التي عنوانها "وضع برنامج لتعليم اللغة العربية للطلاب الملاويين"، ودراسات معهد اللغة العربية بمكة المكرمة (1984)، وعبد العزيز العصيلي (1985)، وصالح الدين حسنين وحمد النيل (1985)، وراجي راموني (1971)، ورشدي طعيمة (1982)، وهويدا الحسيني (1988) (طعيمة، 2004، ص 312-335). ولا شكّ في أنّ هذه الدراسات قد اهتمت بالصعوبات التي تواجه عمليات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو يجعلها ذات علاقة بالنحو، والصرف، والإملاء، والترقيم، والحروف بأنواعها، والأصوات، والمخزون الثقافي، أي ما يختص بأنظمة اللغة كلّها، وبمهاراتها جميعها، ولكنّ أيّاً من هذه الدراسات لم تلتفت إلى البلاغة أو البيان أو الصور البيانية بوصفها معيقاً لعمليات تعليم العربية للناطقين بغيرها. (طعيمة، 2004، ص 312-335)

وأما دراسة مذكور فقد تتبّع فيها جوانب صعوبات تعلّم اللغة في مستوياتها كلّها أو عبر مهارات اللغة الأربع، بشكل علمي

ولعلّ من المناسب هنا أن نقف عند شكوى معلّم العربية في الهند، والتي يعبر عنها أحد الباحثين في مناهج الدراسات العربية في الهند، يقول: والمقررات الدراسية للبلاغة لا تختلف عن الصورة التقليدية، ففي فنون البلاغة تدرّس بعض الجامعات الهندية كتابين ألفا في القرن الثامن، مع شرحهما، وحين ننظر في دور البلاغة نظرة منصفة يتضح أنّ هذين الكتابين وشرحيهما لا يفيدان مطلقاً من أية ناحية. ثمّ نجده يشير إلى أحد عشر كتاباً أخرى، لكنّها لا تلبي الحاجة المرجوة من تعلّم البلاغة (الندوي، 2005، ص 191، 224-225). وهي إشكالية لا تفصل عن صعوبات تعليم اللغة حتّى لأبنائها، نظراً لتراكمات علمية تخصصية عبر قرون من الإضافات، وخروج بعض العلوم إلى مساحة النشاط العقلي الفلسفي، ونسيان الغايات الأساسية التي وُضعت من أجلها كثير من علوم العربية. (نعيم وزميله، 2011، ص 132-142) فإذا انصرفنا إلى كتب البلاغة ألفيناها تلتفت إلى المتخصصين في اللغة العربية، وهذا ما يصحّح به بعض مؤلفي هذه الكتب أحياناً. (غرة وفاعور، 2011، ص 9)

إذا تجاوزنا طريقة تعليم اللغات للناطقين بغيرها من خلال الترجمة، فإنّ التعليم بالفهم، أو بالتفسير يحمل الضّرر نفسه على النظام البياني للغة، وذلك لأنّ هذا النوع من التعليم يهتم بنقل المعنى، وليس بالنكتة البلاغية، إنّهُ يهرب إلى المعنى، أو لنقل: يلجأ إلى المعنى، تخلصاً من فكرة الفروق، التي تقوم بين قالب لغوي، وقالب آخر، في إطار أداء الوظيفة اللغوية نفسها، أو تعدّد المباني الدالة على المعنى الواحد، وهي فكرة مغرية بأن نقنع أنفسنا بأنّها حقيقية حين نكون بصدد تعليم لغة للناطقين بغيرها، ولكنّها لا تغدو مقنعة، أو كافية للإقناع حين نعلّم اللغة بوصفها لغة أمّا. نحن نعلّم الصور بمقتربين: الأول: إفهام معانيها وإحياءاتها، والثاني: تقسيم الصور إلى ما هو قائم على الشبه، وما هو قائم على علاقة غير الشبه، وأركانها كذا وكذا، وإجراؤها كيت كيت...

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ ثمة دراسات، وكتباً اهتمت بجانب من تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية، ومنها "تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية باستخدام الوسائط المتعدّدة في إطار اللسانيات التداولية" لعلّي يحيى نصر عبد الرحيم (القضاء، 2014، ص 85-) وكتاب "البلاغة الميسرة للناطقين بغير العربية" لإبراهيم صلاح الهدهد (الهدهد، 2014) و"الأساليب البلاغية اللازمة لطلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية: الواقع والمأمول" للبراء صفوان عبد الغني (<http://azhar-ali.com/> 2015/10/22) و"المغامرة البلاغية في تعليم العربية للناطقين بغيرها" لمصلح النجار

أوضحت الجمل السبع اللاحقة (1-6) أنَّ ثمة سبعة قوالب بلاغية مكنّتنا من التعبير عن المعنى ذاته. فالصورة رقم (1) تشبيه لمحمد بالقمر، يظهر فيه دالٌّ على التشبيه هو الكاف، ووجهُ الشبه (في الجمال)، وقد ابتعدَ عن الجملة الصفريّة خطوةً واحدة، وهي الخطوة التفكيرية التي يحتاجها المتلقّي، ليدرك أنّه ينبغي أن يفهم (محمد كالقمر) في ضوء وجه الشبه (في الجمال). والصورة رقم (2) تشبيه مرسل مجمل، حُذف منه وجه الشبه، وبقيت الأداة (الكاف) وقد ابتعدت عن الجملة الصفريّة خطوةً ثانية، وهي أنَّ المتلقّي قد أُلقيت على عاتقه مهمة معرفة وجه الشبه، ثم يقوم بالخطوة الأولى. وأمّا الصورة رقم (3) فتشبيه بليغ يحمل معنى أنَّ محمدًا جميلًا، وقد ابتعدت عن الجملة الصفريّة خطوةً أخرى، فمن أجل فهمها؛ لا بدّ لنا من أن نعرف أنَّ قالب (المبتدأ والخبر) هنا لا يعني، على الحقيقة، أنَّ المبتدأ والخبر هما شيء واحد، وإنّما هو تشبيه حُدّقَتْ أدأته ووجه الشبه فيه، ثم يقوم بالخطوتين السابقتين.

وأما في الصورة رقم (4) فيُلقي على عاتق المتلقّي خطوتان إضافيتان: الأولى: الإجابة عن سؤال (ما هو الشيء الذي إذا طلع غابت الشمس؟)، وتكون الإجابة: القمر (قد يكون (النهار) إجابة مناسبة، وهي تصبّ في الاتجاه ذاته) والثانية: الإجابة عن سؤال (ما هي صفة الشيء الذي يشبه بالقمر؟)، وتكون الإجابة: جميل.

وأما الصورة رقم (5) فتبتعد خطوةً أخرى عن الجملة الصفريّة، ففي سبيل فهمها، لا بدّ من السير على خطوات: الأولى: الإجابة عن سؤال (ما معنى: إذا انزاحت عن وجهه الغيوم؟)، وتكون الإجابة: "إذا طلع"، والثانية: الإجابة عن سؤال (ما هو الشيء الذي إذا طلع غابت الشمس؟)، وتكون الإجابة: القمر (قد يكون (النهار) إجابة مناسبة، وهي تصبّ في الاتجاه ذاته) والثالثة: الإجابة عن سؤال (ما صفة الشيء الذي يشبه بالقمر؟)، وتكون الإجابة: جميل.

وأما الصورة رقم (5) فهي كمثل الصورة رقم (5) في بعدها عن الجملة الصفريّة، ففي سبيل فهمها، لا بدّ من خطوات: الأولى: الإجابة عن سؤال ذي بعد ميثولوجي (ما معنى الغزالة في إطار هذا السياق؟)، وتكون الإجابة: "الشمس"، والثانية: الإجابة عن سؤال (ما هو الشيء الذي إذا طلع غابت الشمس؟)، وتكون الإجابة: "القمر" والثالثة: الإجابة عن سؤال (ما هي صفة الشيء الذي يشبه بالقمر؟)، وتكون الإجابة: جميل.

وأما الصورة رقم (6) فتبتعد خطوةً أخرى عن الجملة الصفريّة، ففي سبيل فهمها، لا بدّ من خطوات: الأولى: الإجابة عن سؤال (ما معنى: إذا انزاحت عن وجهه الغيوم؟)، وتكون

مستفيض مستقص، من دون الوقوف عند الصعوبة البلاغية أو عند صعوبات متعلّقة بعلم البيان وصوره من تشبيهات أو استعارات أو مجازات أو كنايات.

وعودًا على آثار النكتة البلاغية في تعليم اللغة فهي ربّما تشبه ما يحصل لدى ترجمة الشعر من لغة إلى أخرى، فالشعر لا يُترجم، وفق الأصول، شعرًا، وإنّما نتخلّى عن عنصر الوزن، ونترجمه بالنثر، فيفقد النّصّ الناتج الإضافة الإيقاعية التي كان الوزن أو القافية أو سائر عناصر الإيقاع الصوتي قد أضفها على النّصّ الأصلي، فما يُترجم هو المعنى، أمّا سائر العناصر الأسلوبية فتسقط لحاجة وظيفية، في إطار الوظيفة التواصلية للغة، أي وظيفة إيصال المعنى المطلوب.

وعلى الرغم من عدم قناعتني بفكرة تعدّد المباني واتفاق المعاني، قياسًا على قناعتني بفكرة عدم تساوي المترادفات تمامًا في معانيها (قدور، 1996، ص310-314)، فمن الأولى ألاّ تكون الجمل والتراكيب تامّة التساوي، إلّا أنَّ ذلك شأنٌ يختلف عن فكرة الصور البيانية المتعدّدة التي تقضي إلى معنى واحد، بفارق الانزياح، أو مسافة التوتر، واتّجاه هذه المسافة. إنّه فارق الدرجة والتأثير، فالقوالب البلاغية والأساليب البلاغية توصل المعنى، ولكنّ المعاني تختلف في درجتها تبعًا للقالب البلاغي، فربّما يكون محصل الفائدة واحدًا، ولكنّ ظلال القالب على المعاني، وحواشيه تتباين، واتّجاه الصورة، واتّجاه قراءتها، ومركزها يختلف من قالب لآخر.

وحثّي يكون شأنُ الفروقات الانزياحية، التي يصنعها التصرّف البياني واضحًا؛ فإنني أضرب المثال الآتي للانزياح الذي مكنه الصورة، وكيف أنَّ معنى واحدًا يمكن التعبير عنه بالدرجة الصفر، على حدّ تعبير رولان بارت (بارت، 1982، ص57-61)، أي من دون صور، أو انزياحات بلاغية في التعبير، ثم يمكن التعبير عنه بخمسة أشكال، على الأقل، من التعبير البلاغي، لتؤدّي هذه القوالب معنى ثابتًا:

0- محمدٌ جميلٌ.

1- محمد كالقمر في الجمال.

2- محمد محمد كالقمر.

3- محمدٌ قمرٌ.

4- محمدٌ إذا طلع غابت الشمس.

5- محمدٌ إذا انزاحت عن وجهه الغيوم غابت الشمس.

5 - محمدٌ إذا طلع غابت الغزالة.

6- محمدٌ إذا انزاحت عن وجهه الغيوم غابت الغزالة.

يلاحظ من قوالب التعبير البلاغية السابقة أنَّ الجملة الصفريّة (محمدٌ جميلٌ) لا يوجد فيها صورة بلاغية، وإنّما هي جملةٌ قيلت على الحقيقة، أي في الدرجة الصفر للكتابة. وقد

وكما زاد فهمنا للطبيعة الرمزية في لغة بعضنا البعض، تزايد احتمال تعلمنا من بعضنا البعض، وفهمنا لبعضنا البعض. (مذكور، 2006، ص23)

ويتساق هذا مع شكوى معاناة النقاد من وعي المنابع الشعرية المستترة في البنية الصرفية والتركييبية للغة، أو للشعر الموجود في البنى النحوية، حتى كادوا يهملون هذا الجانب (كوهن، 1986، ص175-176). فثمة تناقض بين الغاية التعليمية والسر المجازي، فإذا كان السر المجازي ماثلاً في أرقى تمثلاته بالشعر، فإن الشعر لا يتحقق إلا "بتأمل اللغة وإعادة خلقها مع كل خطوة، وهذا يفترض تكسير الهياكل الثابتة للغة وقواعد النحو وقواعد الخطاب" (كوهن، 1986، ص176). ومن الواضح أن هذه الهياكل الثابتة للغة والقواعد هي ما تقوم عليه العملية التعليمية. في حين لا ننسى أن الأديب ينشد التأثير في جمهوره، ولذلك فهو يبحث عن عناصر لتحقيق هذا التأثير، متجاوزاً الهدف الاتصالي المحض. (مذكور، 2006، ص27)

وتوفر الاحتمالات البلاغية المجازية مجالاً لردات الفعل البديلة alternative reactions على حدّ تعبير وليم إيمبسون، وذلك يقود بالضرورة إلى الغموض (Olson, 1957, p.27) وإن توليد الصورة البلاغية يولد بالضرورة فرقاً دلاليّاً ومنطقيّاً، من خلال خرق المألوف، وخلق غير المألوف، وتوليد علاقات بين العناصر المتباعدة، في إطار حرية إبداعية مطلقة من كل قيد. (النجار، 2005، ص79)

ويلتقي هذا مع ما ذهب إليه منتبّعو عمليّات التلقّي في اللغة والأدب، حين يعزّون أيّ خلل في عمليّة التلقّي إلى عجز القارئ وعدم قدرته على الفهم، وتمثّل الجزئيّات، أو إلى إهماله أو تبنيّه بعض الوسائل غير الموفّقة، أو غير الكافية، لدى تلقّيه النصّ. (Beaty & Matchett, 1965, p.9) ونشير هنا إلى أن الغموض نسبيّ في جوهره، ومرتبّط بثقافة المتلقّي القابلة للارتقاء. والقول بالغموض يفترض مسبقاً حدوداً لما يمكن تسميته بالواضح. (منصور، 1987، ص12)

وهنا نشير إلى أن الاتصال الكامل بين المتكلّم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ أمر مستحيل، فلا يمكن أن يتكلّم المتكلّم؛ فيفهم المستمع المعاني التي يقصدها المتكلّم كاملة كما هي في عقله، دون زيادة أو نقصان، حتى لو كانا قد تربّيا في ظروف واحدة، أو كانا توأمين ذوي مشيمة واحدة. (مذكور، 2006، ص34)

ولا بدّ من الوقوف عند مخطط طبيعة الحدث اللغويّ كما يعرضه عليّ مذكور، لنبيّن عليه موقع الخلل المترتب على النكته البلاغية في تعلّم اللغة العربية (مذكور، 2006،

الإجابة: "إذا طلع"، والثانية: الإجابة عن سؤال (ما معنى الغزلة في إطار هذا السياق؟)، وتكون الإجابة: "الشمس"، والثالثة: الإجابة عن سؤال (ما هو الشيء الذي إذا طلع غابت الشمس؟)، وتكون الإجابة: القمر (قد يكون (النهار) إجابة مناسبة، وهي تصبّ في الاتجاه ذاته). والرابعة: الإجابة عن سؤال (ما صفة الشيء الذي يشبه بالقمر؟)، وتكون الإجابة: جميل.

إنّ المعنى الذي تقضي إليه الصيغ التعبيرية السابقة كلّها هو الجملة الأولى المقولة بالدرجة الصفرية، ولكنّ ثمة فوارق بين كلّ جملة والأخرى، وهي تملي فوارق في آليات التلقّي، وفي متعة الوظيفة الشعرية للغة، وفي وعي الفنّية التي يسبغها التعبير البلاغيّ على المعاني. إنّها فروق قائمة على مهارة الناص، وعلى ثقافة المتلقّي، فالناص الماهر العارف المدربّ البليغ يصوغ المعاني بقولاب تختلف عن سواه من حيث الدقّة أو التموهيه المتعمّد، والمتلقّي المثقف يكون أهلاً لتلقّي النكته البلاغية بشكل قياسي؛ لأنّه مدربّ على ذلك، خبير بأمثاله، وهو في الغالب يسبغ على المقول من ثقافته ومعرفته وذوقه وقدرته وحيلته.

والمشكلة التي تحضر في أثناء تعليم اللغة للناطقين بغيرها أنّ المعلم سيُفهم المتعلّمين الجمل جميعها، وكأنّها جملة واحدة، وسيتمّ التعاطي معها جميعاً بالكيفية ذاتها، وسيكون التعليق عليها جميعاً متشابهاً، باستثناء تعليق واحد قد يلحقه معلّم دون آخر مفاده أنّ ثمة مجازاً، أو صورة مجازية، أو انزياحاً في هذه الجملة. وهنا يبرز تساؤل حول درجة هذا المجاز، أو نوعه، ودرجة ذاك الانزياح، واتّجاهه. وهو تساؤل غالباً ما لا يلقى إجابة دقيقة، أو اكتراناً حقيقياً من جهة المعلّمين.

المشكلة الأساسية هي طريقة المعلّمين في النظر إلى النصوص التعليمية من حيث هي رسالة تنوير، أو رسالة إخبار، والنظرة الغالبة بغير منازع هي أنّ النصوص التعليمية رسالة إخبار، وليس الاهتمام الجماليّ عنصراً ماثلاً في مشهد العملية التعليمية، وبخاصّة قبل إتقان المتعلّمين اللغة إنقائاً شبه تامّ.

وينبغي الإشارة هنا إلى أنّ لغة العلم والثقافة لغة إشارات، ولغة الفنّ والأدب لغة رموز، والفارق بينهما أنّ الإشارة ليس لها قيمة ذاتية، لأنّها تستمدّ قيمتها مما تشير إليه، بينما يدلّ الرمز على قيمة خاصّة، وعلى دلالة إنسانية شعورية. فالطبيعة الرمزية للغة تسمح لنا بأن نعبر ليس فقط عن الأشياء والأحداث في البيئة المباشرة، بل أيضاً عن المجردات المأخوذة من ملاحظة الأشياء والأحداث. وهي تقدّرنا أيضاً على التعبير عن الماضي والحاضر والمستقبل، وعن الممكن والمستحيل،

مجازاتها، وصورها الخاصة، فضلا عن المشترك الصوري بين العاميات، مع ضرورة الالتفات إلى أن كثيرا من المجازات المفرغة من نكتتها البلاغية في العامية قد يصحح عليها هذا الوصف مع أبنائها، ولكنه لا ينطبق على متعلميها من الناطقين بغيرها.

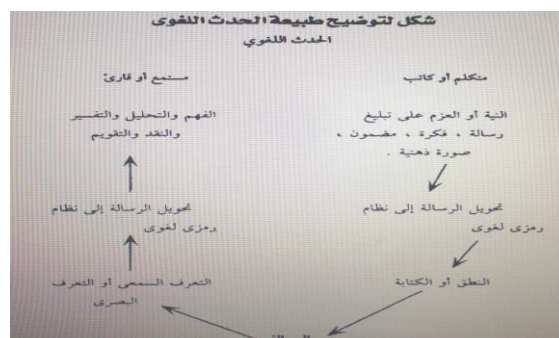
فالموقف من الصور البيانية متباين وفق الحاجة، والمستوى، وجدية المتعلم، وحساس الوصول فيه إلى تعميمات أو وصفات جاهزة، وهو يعتمد على جملة من المتغيرات، ربما بنتا بحاجة إلى الاشتغال عليها، في ضوء كون البلاغة تجليا استثنائيا من تجليات اللغة، وهي معيار لتفاضل أبناء اللغة في تمكّنهم من لغتهم، وبالتالي فهو معيار متقدم لقياس تمكّن متعلمي العربية من الناطقين بغيرها من هذه اللغة. أما المعلم فهو المصدر المباشر والموثوق للمعلومة اللغوية، وهو الذي ييسر على المتعلمين التواصل مع المكونات اللغوية، سواء أكانت سهلة أم صعبة، وعادية أم غير عادية، ولا بدّ من أن يشعرهم بأن مستويات الصور البيانية وأنواعها ليست متطابقة تماما، وإنما هي متشابهة في جوانب ومختلفة في أخرى، أو مختلفة في الدرجة، أو الرتبة، أو الحمولة الثقافية في إطار الخصوصيات الثقافية.

وأخيرا تكون مسؤولية المتعلم من حيث ينبغي له أن يكون حريصا على الفروق اللغوية، وأن يدرك أن اللغات جميعها يتوافر فيها جانب مجازي، وجانب يقال على الحقيقة، وتتفاوت اللغات في نسبة كلّ من الجانبين، أو في ميل أهل اللغة لاستعمال جانب أكثر من الآخر، فيعي خصوصية اللغة التي يتعلمها على هذا المستوى.

ويشير الصوريون إلى أن الصورة تقوم بدور جدلي في الإخفاء والإظهار، إذ ينبغي لها إخفاء الكثير لإظهار القليل (تاديبه، 1993، ص157)، ولكن الصور، في المقابل، لا تكتب لمجرد إخفاء المعاني، ولكن للتعبير عنها بدقة، بيد أنها لا تكتب لشرح هذه المعاني، وإنما من أجل عرضها كما هي. (Beaty & Matchett, 1965, p.9)

ولعلّ المعلمين ينبغي لهم أن يدركوا أن هذا المقترّب في تعليم اللغة يعزل النصّ اللغوي عن الثقافة والحساسية الجمعية، وفكرة الإبداع الفردي، وعن نواتج التأثير والتأثر في منجز حضاري، ويحول دون قراءة ما وراء النصوص من بناء ثقافي متكامل، ومحمولات اجتماعية، ونفسية، وسواها، وهو ما يطلق عليه أحمد قدور تسمية (النقل المجازي) (قدور، 1996، ص315-316). ولعلّ هذه المأخذ هي التي تؤخذ على تعليم اللغات للآلات من حواسيب وسواها، وهذه العناصر المعنوية تشكل روح اللغة، لا مثنها. (شابل ودوقلاس، 2011)

ص32)، فهي تظهر أولا في فهم المتعلم، ثم نتيجة لخلل في الفهم، تظهر المشكلة على مستوى الأغلاط في الإنتاج اللغوي للمتعلّم.



ويتربّث على المشكلة البلاغية البيانية مسؤولية تعليمية تلقى على عاتق كلّ من واضع المنهاج، ومؤلف الكتاب، والمعلم، والمتعلم. فواضع المنهاج (إذا لم يكن هو نفسه مؤلف الكتاب) ينبغي أن يوجّه مؤلف الكتاب إلى نوعية النصوص والجمل المستعملة من حيث توافر الصور البيانية فيها أو عدم توافرها، ومستوى صعوبتها وتقدمها فيما إذا توافرت في الكتب. وأما مؤلف الكتاب فهو يتحمّل العبء الأكبر من حيث تمحيص النصوص والجمل المضمنة في الكتاب، ومراعاة التدرج، والسعي إلى تعويد المتعلمين على تلقّي أمثال هذه الصور، وإبداء اهتمام مناسب لتعريفهم بها بوصفها مجازات، أي استعمالات غير عادية للغة، وهي استعمالات متفاوتة في عدم عاديّتها.

ولا بدّ من الإشارة إلى أن متعلم اللغة في مستوياتها المتقدمة يصبح أكثر جدارة بالتعرّض لهذا النوع من الخبرة اللغوية، ولكن المتعلم في المستويات الابتدائية ينبغي ألاّ يجنب هذا التعرّض تماما؛ لأنّ تعرّضه لها بشكل مفاجئ يؤدّد صدمة وردّة فعل رافضة، قد تشكّل عقبة في تعلّم اللغة على مستوى من مستوياتها. ومن جهة أخرى فإنّ متعلمي اللغة لأغراض خاصة يكتسب هذا الجانب عندهم أهمية أكبر، وبخاصة أنّ كلّ بيئة لغوية لها مجازاتها الخاصة، ولها حاجتها من المعرفة التصنيفية لهذه الأضراب من الصور البيانية. ولنكتفِ بمثالين هما: متعلمو العربية للأغراض الشرعية أو الدينية، فهم بحاجة ماسة لتعلّم التشبيهات والاستعارات والمجازات والكتابات لفهم النصّ القرآني، ولوعي بلاغة الحديث النبوي الشريف. وقد وعى ذلك واضعو كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في كلّ من الأزهر الشريف، ومكة المكرمة، وهما يبيّنان تعليميّتان للغة العربية لأغراض شرعية، فضمّنوا الكتب دروساً متدرّجة في البلاغة العربية.

وأما المثال الثاني فهو تعلّم العربية العامية، فلكلّ عامية

التي أُفِرِّغَتْ مِنْ نُكْتِهَا الْبَلَاغِيَّةِ، أَوْ الْمَجَازَاتِ الْمَصْفُورَةِ، وَالتَّرَاكِيِبِ الْمَنْزَاحَةِ الَّتِي شَاعَ اسْتِعْمَالُهَا، حَتَّى صَارَ يُتَعَامَلُ مَعَهَا وَكَأَنَّهَا كَلَامٌ عَلَى الْحَقِيقَةِ، وَهِيَ تَرَاكِيِبٌ لُغَوِيَّةٌ مَعْرُوضَةٌ لِظُلْمٍ شَبِيهِ بِمَا سَبَقَ الْحَدِيثَ عَنْهُ، فَإِنَّهَا مَرَشُحَةٌ لِلشَّرْحِ، أَوْ لِنَقْدِ الْمُبْدِلِ غَيْرِ الْمَنْزَاحِ، وَالْإِكْتِفَاءِ بِذَلِكَ مَقْتَرَبًا تَعْلِيمِيًّا لَهَا.

وتكمن مشكلة تغْيِي المباشرة في أَنَّ النصوص المباشرة تمنع المتلقِّين من خوض التجربة، إذ تكون بعض عناصر الصورة مألوفة إلى حدٍّ يجعل المتلقِّين يستغنون عن تخيلها أو تصوُّرها، ويترتَّب على ذلك ألاَّ تعمل هذه العناصر بفاعليَّة، إلَّا إذا كان الناصِّ قادراً على إعادة ترتيب جمَلته بحيث يمكن إعادة اختبار فاعليَّتها البلاغيَّة الأصليَّة (Beaty & Matchett, 1965, p.165). وهنا يبرز الأسلوبيون بمسألة تقنيَّة في غاية الدقَّة، وهي تفريقهم بين ما يمكن أن يسمَّى أسلوباً، وما يمكن أن يعدَّ طريقة عاديَّة في التعبير. (عيَّاد، 1985، ص136)

لنا أن نضع في حسابنا هنا أنّ المجاز حيلة تعبيرية، أو كذب، والمعلّمون لا يلجأون إلى الحيلة والاحتتيال، بل هم يسعون وراء الحقيقة، والطريق المباشر، والأقصر، بعيداً عن الحيلة. المجاز مخالفة للقواعد الأولية المرشحة للتعليم، وتجاوز إلى جملة جديدة من القواعد الأعلى، أو الأصعب، أو الأبعد، في وقت يكون فيه همّ المتعلّم أن يصل بمستوى أدائه اللغوي إلى صيغة التواصل.

وربما كان هذا الوازع الأخلاقيّ أو لعلّه اللجوء إلى المركب السهل في التعليم، ما ألجأ المعلمين إلى تحاشي هذه الجوانب من اللغة، وفي كلتا الحالتين لا نجد ذلك عذراً صالحاً لتهميش جوانب مهمّة من اللغة، لا تتفصل عنها في تعليمها أو تعلّمها، وهي غاية بتغيّها كلّ قاصد لتعلّم اللغات الآخر.

هناك معضلة بلاغية تجعل الصور البيانية عائقاً أمام تعلّم اللغة، أو عنصراً يُعالج بالإهمال والتجاوز من خلال التفهيم والتفسير، أو من خلال التحوّل إلى درس بلاغي بالصيغة التقسيمية التقليدية: أركان وإجراء، مما يلغي وظيفة الصور، ومن الصعب على المعلم أن يقرّر إن كان يفضل إلغاء الصور، أم إلغاء وظيفتها، وذلك أمر يحتاج إلى مقترّب أكثر وضوحاً للتعاطي مع العناصر البيانية، من دون الارتباك، وفوضى القرار.

- 112 -

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- بارت، ر. (1982). الدرجة الصفر للكتابة، ترجمة محمد يرادة، دار الطليعة، بيروت، ط2.
- تاديه، ج. (1993). النقد الأدبي في القرن العشرين، ترجمة قاسم المقداد، وزارة الثقافة - دمشق.
- حسان، ت. (2010). اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، بيروت، ط5.
- خرما، ن، وعلي حجاج. (1988). اللغات الأجنبية - تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع126.
- سليمان، خ. (1987). الغموض في الشعر العربي الحر، عمادة البحث العلمي - جامعة اليرموك.
- السيد، م. (2011). في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، دمشق.
- شابل، ك، ودان دوقلاس. (2011). تقييم اللغة باستخدام تقنية الحاسوب، ترجمة سعد بن علي وهف القحطاني، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض.
- طعيمة، ر. (2004). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي - القاهرة.
- العتّاس، ع. (2003). دراسة البلاغة العربية في ضوء النصّ الأدبي للناطقين بغير العربية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
- عيّاد، ش. (1985). اتجاهات البحث الأسلوبي، دار العلوم للطباعة والنشر - الرياض.
- غرة، م، وفاعور، م. (2011). البلاغة العربية: البيان والبدیع، جامعة دمشق، دمشق.
- قدور، أ. (1996). مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق.
- القضاة، م، وزملاؤه. (2014). الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، مج1.

- كوهن، ج. (1986). بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال - الدار البيضاء.
- مذكور، ع. (2006). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي - القاهرة.
- منصور، خ. (1987). أبواب ومرايا: مقالات في حداثّة الشعر، دار الشؤون الثقافية - بغداد.
- النّجار، م. (2008). السراب والنّبع: رصد لأحوال الشعرية في القصيدة العربية في النصف الثاني من القرن العشرين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت، 2005.
- النّجار، م. (2008). المغامرة البلاغية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدّمة للمؤتمر الدوليّ الأوّل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات: الجامعة الأردنية.
- النّجار، م. التركيب اللغويّ للصورة في شعر محمود درويش: مقترح أسلوبيّ، وزارة الثقافة: عمّان.
- الندوي، م. (2005). مناهج الدراسات العربية في الهند، مركز الدراسات العربية في المعهد المركزي للغة الإنجليزية واللغات الأجنبية بحيدر آباد.
- نعيم، م، وشوقي المعري ومحسن العبيد. (2011). النحو والأساليب اللغوية المعاصرة، جامعة دمشق، دمشق.
- الهدهد، إ. (2014). البلاغة الميسرة للناطقين بغير العربية، المكتبة الأزهرية للتراث: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- Beaty, J. and William Matchett. (1965). Poetry from Statement to Meaning, Oxford University Press-Oxford.
- Olson, E (1957). William Empson, University of Chicago-Chicago.
- المواقع الإلكترونية:
- www.azhar-ali.com/- مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2015/10/22.
- www.alukah.net/- الألوكة نت، 2015/10/22.

The Effect of Figures of Speech on Learning Arabic as a Second Language

*Mishleh A. Al-Najar**

ABSTRACT

Living languages differ according to their grammatical, syntactic, morphological and figurative aspects, etc. Modern studies have shown that Arabic language is unique amongst other languages because of its rhetoric aspect which stands as a finger- print or a genetic map of the language.

That description applies to both language and parole. Through studying systems of language, researchers may discover the geniusity and ideology of that language. However, thorough studying parole the finger- print of languages and the stylistic map they own, can be highlighted.

A stylistic map represents the identity as an important factor of a language. This map plays a major role in building the identity of a language through the usage of subjective and collective registers. Therefore, a non-native learner of a language faces challenges in perceiving the language because of using vocabulary within fixed grammatical templates that involves rhetoric grammar which are not usually prioritized when teaching a language as a second one. Teachers, books, and curriculum tend to give much attention to syntax and morphology but not to figures of speech.

This study deals with Al- Bayaan, which is a part of the figurative system of a language that is believed to challenge and hinder the learning of non-native speakers more than native learners.

Keywords: Figures of Speech, Teaching Arabic, Learning Challenges, Second Language Learning.

* Department of Arabic Language, Hashmite University, Jordan. Received on 28/10/2015 and Accepted for Publication on 18/11/2015.