دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩، ص ١٣٠-١١٣

# دور السّياق اللغويّ في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها

روح الله صيّادي نجاد*
أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان الإيرانية.

تاريخ الوصول: ٠٤/ ١١/ ١٣٩٦ تاريخ القبول: ٢٠/ ٠١/ ١٣٩٧
١٤٣٩/ ٠٥/ ٠٧ ٢٣/ ٠٧/ ١٤٣٩

**الملخّص**
التواصل في العالم العربي يعتمد بدرجة كبيرةٍ على السياق وذلك عكس المجتمعات الغربيّة حيث لا يلعبُ السّياقُ دوراً كبيراً في التواصل. فثقافات الشرق الأوسط الّتي تنتمي إليها كلّ الدّول العربيّة تأتي في المرتبة الثانية مباشرة بعد اليابان في اعتمادها على السّياق. اتّبع الباحث في هذه الورقة البحثيّة، المنهج الوصفي- التّحليلي وذلك بتسليط الضوء على دور السّياق اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة. هذه الدراسة تنمّ عن أنّ النظريّة السياقيّة تمثّل الحجر الأساس في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وسياق الجملة من أكثر السياقات المستعملة في الأنشطة اللغويّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة. ومن نتائج هذه الدراسة أنّ منهج «طرح الأسئلة الذاتيّة» يمثّل وسيلة فعّالة في تنمية استقلاليّة الطلبة في تعلّم اللغة، ومناهج «تلخيص الفقرة»، و«التصاحبات اللغويّة» و«ملء الفراغ» تنمّي ذخيرة المتعلّم اللغويّة وتطوّرُ قدرته على إدراك مفاهيم الكلمات من خلال سياقاتها المتنوّعة.

**الكلمات الدليلية:** تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، السياق اللغويّ، السلوكات اللفظيّة، التواصل.

* الكاتب المسؤول: saiady@kashanu.ac.ir

Archive of SID
www.SID.ir

**١. المقدّمة**

ليست اللغةُ أداةً للتّعبير ونقل أفكار المتكلّم إلى السّامع فحسبُ، بل هناك إلى جانب ذلك هدف مقصود وهو استجابة السامع عند ادراكه كلام المتكلم، فإذا لم تُحدث اللغةُ استجابةً من السّامع، فقد فقدت وظيفتها الأساسية. بناءً على هذا يمكن لنا أن نقول: إنّ وظيفة اللّغة الأساسيّة هي تسهيل عمليّة التواصل بين الجماعات الإنسانيّة، ولهذا التواصل ناحيتان: ناحية التعبير (expression) وناحية الاستقبال (reception)؛ لأنّ التواصل – عادةً- يكون بين الطرفين، أحدهما المتكلّم أوالكاتب، والآخر السامع أوالقارئ.

نحن لا نقول إنّ الكلام في فراغٍ بل يجب أن يكون في سياقٍ، فجزءٌ منه لغويّ وجزء آخر غير لغوي. فـ«التواصل في العالم العربي يعتمد بدرجة كبيرة على السّياق وذلك على عكس المجتمعات الغربيّة، حيث لا يلعب السّياق دوراً كبيراً في التّواصل. فثقافات الشرق الأوسط الّتي تنتمي إليها كلّ الدّول العربيّة تأتي في المرتبة الثانية مباشرة بعد اليابان في اعتمادها على السّياق» (عبداللطيف، ٢٠١٢، ١٣٥).

فالتداوليّة تتعاطى مع اللّغة كظاهرة خطابيّة تواصليّة واجتماعيّة معاً وذلك بدراسة اللغة في نظام الاستعمال أو التواصل وتشير إلى معنىً يتمثّل في تداول اللغة بين المتكلّم والسّامع في سياقٍ لغويّ بهدف الوصول إلى معنى الكلام. فوظيفة السّياق أن تجعل المتلقّي على صلةٍ دائمةٍ بموضوع الحديث وظروفه، وملابساته الحاليّة وهذا شيءٌ موجودٌ في معظم اللّغات.

ما دفع الباحث إلى دراسة وكتابة هذا المقال هو أنّ مقرّرات اللسانيّات في كثير من الجامعات ومعاهد اللغة تعتمد على بعض الكتب العربيّة الّتي تغفل دور السياق في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. فتدنّي مستوى الطلبة الإيرانيين ترجع إلى حدٍّ ما إلى إهمال الجانب الاتّصالي الوظيفيّ في المناهج والتقنيات اللغويّة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أن أهداف تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في بلدنا غير محدّدة. فأهداف تعلّم اللغة العربية غير واضحة لطلّاب قسم اللغة هل هي لأغراض دينيّة تتمثّل في فهم القرآن الكريم والمراجع الإسلاميّة أم لأغراض تواصليّة، وللتبادل الثقافيّ، والسياحيّ، وتوثيق العلاقات الاقتصاديّة والسياسيّة؟ ناهيك عن كلّ ذلك، المحتوى التعليمي للموضوعات المطروحة للدارسين غير مناسبة وعدم تناسب محتويات الكتب حسب المستويات (المبتدئ، المتوسّط، المتميّز والعالي).

مهمّة الباحث في هذه الورقة البحثيّة الإجابة عن السّؤالين التاليين:

Archive of SID

www.SID.ir

١) ما هو دور السّياق اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة؟
٢) كيف يمكن توظيف السياق اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؟

اتبع الباحث في هذه الورقة البحثيّة المنهج الوصفي- التحليلي فقد قام بدراسة دور السّياق اللغوي في تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. وقد ذكر في هذا البحث التقنيات التي تساعد الطلبة في السّنة الثانية للجامعة على فهم العبارة ضمن السياق اللّغوي.

**٢. الدراسات السابقة**

اعتمدت هذة الدراسة على بعض البحوث المنجزة سواء داخل البلد وخارجه من أهمّها:

كتاب «جون لاينز» (١٩٨٧)، بعنوان (اللغة والمعنى والسياق) ترجمه إلى العربيّة عباس صادق الوهّاب، فالباحث في هذا الكتاب يريد أن يبيّن أنّ علم الدلالة الشكليّ باعتباره الجزء الأساس لمعنى الجمل يمكن دمجه من حيث المبدأ وربّما من حيث التطبيق، بحقّ علم الدّلالة اللغوي الأوسع.

كتاب «علي آيت اوشان» (٢٠٠٠)، بعنوان «السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة»، حصر المؤلّف اهتمامه في تداوليّة أفعال الكلام وعلم النّص وتحليل الخطاب وجماليّة التلقّي مع الإشارة إلى إسهامات الفكر العربيّ القديم متمثّلاً في «علم أصول الفقه» من خلال المبحث اللغوي للأصوليّين.

رسالة ماجستير في اللغة العربيّة قدّمها عبدالكريم بن ساسي (٢٠١١)، تحت عنوان«السياق اللغويّ وأثره في تعليميّة اللغة العربيّة لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات؛ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً» تحدّث الباحث في هذه الرّسالة الجامعيّة عن أثر السياق اللغوي في نشاط اللغة لدى التلميذ في السنة الخامسة للمرحلة الابتدائيّة، وقد اعتمد على منهجيّة البحث على طريقة الاستبيانات. تطرّق الباحث إلى العناصر غير اللغويّة ودورها في تعليميّة اللّغة الثانيّة.

مقالة محمّد إسماعيل بصل وفاطمة بلّة (٢٠١٤)، بعنوان «ملامح نظريّة السياق في الدرس اللغويّ الحديث» في مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها بجامعة سمنان. تناول الباحثان ملامح السياق في الدرس اللغوي الحديث عند الغربيّين الّذين جاؤوا قبل «فيرث» وبعده وعند العرب الّذين انبهروا بالدرس اللغويّ الغربيّ.

عند إلقاء نظرة عابرة على البحوث المنجزة آنفة الذكر تدلّ على أنّ مقاربة معظمِ

Archive of SID

www.SID.ir

هـذه البحـوث دلاليّـةٌ. ولا نجـد أيَّ أثَـرٍ للتطـرّق إلـى دور السـياق في تعليـم اللغـة الثانيّـة سـوى دراسـة أنجزهـا عبدالكريـم بـن سـاسي. وإذا قارنّـا هـذا البحـث ببحـوث سـابقة، فنلاحـظ أنّ هيكليّـة هـذا البحـث وفحـواه جديـد ومبتكـر لم يتناولـه أيّ باحـث آخـر.

مـن أهـمّ الصعوبـات الّتـي واجههـا الباحـث في هـذه الدراسـة هـو كـون الموضـوع جديـداً، وقلّـة الدراسـات التطبيقيّـة المتخصّصـة في هـذا الموضـوع وكثـرة المـواد النظريّـة في حقـل الدلالـة وصعوبـة تبويبهـا وضبطهـا وفـق الأهـداف المرجـوّة مـن البحـث. قبـل الخـوض في كينونـة السـياق ووجـوده كنظـام لابـدّ أن تتحـدّد ماهيّـة المصطلـح وأهميّتـه في بيـان المقصـود.

### ٣. تعريف السّياق لغةً واصطلاحاً

حينـما نفتـح المعاجـم والقواميـس اللغويّـة تسـتوقفنا جملـةٌ مـن الـدلالات لمـادّة (س وق). جاء في معجـم مقاييـس اللغـة لابـن فارس (٣٩٥هـ): «السين والـواو والقاف أصـل وحدود الـشيء، يقـال سـاق يسـوق، والسـيقة مـا سيق مـن الـدّوابّ، يقـال: سـقت امـرأتي لِصداقهـا، وأسـقته والسـوق مشـتقّة مـن هـذا كـما يسـاق إليهـا مذكـر شيء والجمـع أسـواق، وسـاق للإنسـان وغـيره والجمـع سـوق وإنّـما سـمّيت بذلـك لأنّ المـاشي يسـاق عليها» (ابـن فـارس، ١٩٧٩: ٣، ١١٧).

ذكـر الزمخـشري (ت ٥٣٨هـ) في أسـاس البلاغـة مـا يقـرب عـن عشريـن معنـى لهـذه المـادّة (سـوق) إذ يقـول فيهـا: «سـاق النّعـم فانسـاقت، وقـدّم عليـك بنوفـلانٍ فأقدتهـم خيـلاً واسـتقتهم إبـلاً، ومـن المجـاز سـاق الله إليـك خـيراً، وسـاق إليهـا المهـرُ، وسـاقت الريـح السـحابَ وتسـاوقت الإبـل: تتابعـت وهـو يسـوق الحديـث أحسـن سـياق وإليـك يسـاق الحديـث، وهـذا الـكلام مسـاقه إلـى كـذا، وجئـت بالحديـث علـى سـوقه: علـى سرده» (الزمخـشري، ١٩٩٨: ٤٨٤). تقـع أيضـا مـادّة (سـوق) في معجـم «لسـان العـرب» في سـبع صفحـات مـن الحجـم الكبـير، أنفقهـا صاحبهـا في معـاني هـذه المـادّة، لكنّنـا لم نجـد بـين هـذه المعـاني جميعهـا مـا يتّفـق والمعنـى الّـذي تسـتخدم فيـه كلمـة السـياق عنـد اللّغويـين، سـوى معنـى واحـد فقـط، وجدنـا بينـه وبـين هـذه الكلمـة علاقـة وطيـدة لمـن يمعـن النظـر فيهـا، يقـول ابـن منظـور (ت ٧٧١هـ) في مـادّة (سـوق): «السـوق معـروف، وسـاق الإبـل، وغيرهـا يسـوقها سـوقاً سـياقاً وهـو سـائق سـواق....» (ابـن منظـور، ٢٠٠٠، ج٧: ٤٠٤). وبهـذا يتبـيّن أنّ هـذه المـادّة تـدور في فلـك التتابـع، كـما أنّ اسـتعمال العـرب لهـذه المـادّة تـدور علـى مـا ذكرنـا: فـإنّ سـوق الإبـل وتسـاوقها مـن التتابـع، والتتابـع اتّصـال لا انقطـاع فيـه،

Archive of SID

www.SID.ir

وساق الإنسان كذلك، والمهر، وسوق الريح، والسوق سوق البيع والشراء، كذلك على معنى التتابع والاتصال.

السياق مثار اهتمام وجدلٍ في الدراسات اللغويّة الحديثة ومصطلح السياق في الدراسات الحديثة من المصطلحات العصيّة على التحديد الدقيق. «يتكوّن مصطلح السياق من السابقة اللاتينيّة cun بمعنى: مع، وtextus اللاتينيّة أيضاً تعني النص أوالمتن، وقد قصر صاحب معجم المصطلحات الأدبيّة ترجمة المصطلح في القرينة الحاليّة دون الالتفات إلى المستويات السياقيّة الأخرى، وبذلك ينحصر عنده- في السّياق الخارجي» (وهبة، د.ت: ٨٩). يتبيّن فيما سبق أنّ السياق في الإصطلاح «هو الّذي يساعد في كشف معنى الكلمة نتيجة الوضع المتّفق عليه بين المتكلّم والسامع» (محامديّة، ٢٠١٢: ١١) أو بعبارة أدقّ نستطيع أن نقول: ما يحيط بالنّصّ من عوامل داخليّة أو خارجيّة لها أثرٌ في فهمه، والجوّ الّذي نزل فيه النصّ وجرت فيه المحادثة.

### ٤. السياق في التفكير الغربي

تظهر الدراسات أنّ نظريّة السياق لم تكن نظريّة حديثة كما زعم بعض الدارسين، بل إنّ علماء اللغة اهتمّوا به قديماً وحديثاً؛ إذ رأوا أنّ للسّياق أهميةً في الوصول إلى المعنى وهذه النظريّة دُرست على مدى الأزمان في الفكر الإنسانيّ.

فقد أولى اليونانيّون الاهتمام به. «فقد كتب أفلاطون في كتابه «فيدروس» عن مراعاة مقتضى الحال في الخطابة، وعرض أرسطو في كتابه «فنّ الشعر» لموضوع مقتضى الحال، وأشار إلى أنّ الفكرة هي إيجاد اللّغة الّتي يقتضيها الموقف ويتلاءم إيّاه وهذا تمكن رؤيته في ما تقدّم في موضوع حصر السياق اللّغوي» (حميد خضيّر، ٢٠١٤: ٢٦). عني بروتسلاو مالينوفسكي (Bronislaw Malinowski) بدراسة عدد من اللّغات البدائيّة، في جزر تروبرياند، وعانى في أثناء عمله من صعوباتٍ في ترجمة النصوص، وأخفق في الوصول إلى ترجمات مرضيّة لها، ووجد أنّها لايمكن أن تؤدي معنى، إلّا إذا عرفنا الحال الّتي كان عليها المتكلّم حين نطق بها. وبذلك يكون أوّل من استعمل سياق الحال وتحدّث عن موقف فعليّ حدث فيه الكلام؛ ولكن النظريّة السياقيّة بدأ وضعها وتقنينها على يد فيرث (Firth) البريطاني الّذي أكّد على السياق اللّغويّ. وقد كانت نظريّة السياق حجرَ الأساس في المدرسة اللغويّة الاجتماعيّة الّتي أسّسها «فيرث» في بريطانيا، حيث عرفت «مدرسة لندن» فقد عرفت بالمنهج السياقيّ (مختار، ١٩٩٨: ٦٨). إذن ركّز أتباع هذه المدرسة على تعلّم اللّغة خلال السياق حيث كان

Archive of SID

www.SID.ir

مفهـوم السـياق عندهـم مفهومـاً هامّـاً.

**٥. السياق في التفكير العربيّ**

اهتـمّ علـماء النّحـو قـد بالـكلام وعلاقتـه بالمخاطـب، والحالـة المحيطـة بـه، والعـرب لم تغفـل هـذا الجانـب بـل أكّـدوا عليـه واهتمّـوا بـه. وقـد انتبـه «الجاحـظ» (ت ٢٥٥هـ) إلـى أهمّيـة السـياق، وعنـاصره، ومقوّماتـه. وبذلـك أحـاط «الجاحـظ» علـماً بالسـياق وسـبق المحدثـين في جعـل السـياق معتمـداً علـى اللفـظ، والإشـارة والصـوت والحال (محامديـة، ٢٠١٣: ٢٤). ودلّـت دراسـة المؤلّفـات البلاغيّـة واللغويّـة علـى أنّ البلاغيـين قـد أولـوا عنايـة كبـيرة بالسّـياق وليـس أدلّ علـى ذلـك مـن ربـط العلامـة عبدالقاهـر الجرجـاني فصاحـة الكلمـة بسـياقها اللغـوي والتركيـب الّـذي قيـل فيـه حيـث «وجملـة الأمـر أنّـا لا نوجـب الفصاحـة للفظـة مقطوعـة مرفوعـة مـن الـكلام الّـذي هـي فيـه، ولكنّهـا نوجبهـا موصولـة بغيرهـا، ومعلّقـاً معناهـا بمعنـى مـا يليهـا» (الجرجانـى، ١٩٨٤م: ٣٦٤). يبـدوأنّ اللغويـين العـرب المتأخّريـن صبّـوا جـلّ اهتمامهـم علـى السـياق وهـذا مـا يلاحـظ واضحـاً في مـا كتبـه الدكتـور «تمـام حسـان»، والدكتـور «كـمال بـشر».

ولعلّنـا لا نبالـغ إذا زعمنـا أنّ دراسـات العلـوم العربيّـة والإسـلاميّة الّتـي قامـت حـول السّـياق كانـت مـن السـبق والعمـق معـاً بحيـث تتفـوّق علـى نظيرتهـا الّتـي قامـت في العـصر الحديـث في المعرفـة الغربيّـة، وأنّ النظريّـات العربيّـة الّتـي أسّسـت لدراسـة السـياق كانـت أشـمل مـن النظريّـات الغربيّـة الحديثـة الّتـي قامـت علـى يـد «مالينوفسـكي» و«فـرث» وغيرهمـا. وقـد تنبّـه إلـى هـذه الحقيقـة غـير واحـدٍ مـن المحدّثـين يقـول تمـام حسـان: «لقـد كان البلاغيـون عنـد اعترافهـم بفكـرة المقـام متقدّمـين ألـف سـنة تقريبـاً علـى زمانهـم؛ لأنّ الاعـتراف بفكـرتي المقـام والمقـال بوصفهـما أساسـين متميزّيـن مـن أسـس تحليـل المعنـى يعـد الأن في الغـرب مـن الكشـوف الّتـي جـاءت نتيجـة لمغامـرات العقـل المعـاصر في دراسـة اللغة» (بلبـع، ٢٠٠٨: ١٢١). حقّـا أنّ البلاغيـين العـرب وقعـوا علـى عبارتـين مـن جوامـع الكلـم (لـكلّ مقـامٍ مقـالٌ) و (لـكلّ كلمـةٍ مـع صاحبتهـا مقـامٌ)، هاتـان العبارتـان تصدقـان علـى دراسـة المعنـى في كلّ اللغـات،لا في العربيّـة الفصحـى فقـط، وتصلحـان للتطبيـق في إطـار كلّ الثقافـات علـى حـدّ سـواء.

إنّ اللغويـيّن المحدثـين العـرب قـد أولـوا اهتمامـاً بدراسـة السـياق بتأثـير واضـح مـن نظريّـة «فـيرث» السـياقيّة، لأنّهـم تلقّـوا هـذا العلـم علـى يديـه – بشـكلٍ مبـاشرٍ أو غـير مبـاشرٍ – ومـن أمثلـة هـؤلاء «تمـام حسـان»، و«محمـود السـعران»، ولم يتعرّضـا للجانـب

Archive of SID

www.SID.ir

العلمي التطبيقي حيث دعا كمال بشر إلى تطبيق هذه النظريّة في الدّرس اللغويّ العربيّ (محامديّة، ٢٠١٣ : ١٧).

نستخلص ممّا سبق أنّ السّياق ينقسم إلى قسمين: لغويٍّ وغير لغويٍّ. في هذا المقام نتهز الفرصة ونتطرّق إلى دور السياق اللغوى في تعليم اللغة العربيّة وفي مقال آخر ينبغى أن نتعاطى دور السياق غير اللغويّ في تعليم اللّغة العربيّة.

**٦. السياق اللغوي**

السياق اللّغوي طريقة تنسيق الكلمة المفردة داخل الجملة وتنسيق الجملة مع الجملة الأخرى وتنسيق هذه الجمل داخل الإطار الكلّي للنّص، في الحقيقة هو البيئة اللغويّة (inguistics of context L) المحيطة بالفونيم أو المورفيم، أو الكلمة أو الجملة والمتعلّم يفهم معنى الكلمة من الكلمات السابقة واللاحقة لها في الجملة (بصل وبلة، ٢٠١٤: ٢).

لكلّ مفردة أوكلمة معنى تحمله بذاته ومعنى تكتسبه من خلال السياق الّذي وضعت فيه كما يقول اللسانيّ الفرنسي مبيه «إنّ الكلمة الحقيقيّة هي الكلمة في السّياق» (محامديّة، ٢٠١٣: ٤١)، على سبيل المثال ولا الحصر فكلمة «ضرب» وحدها لا معنى لها إنّما معناها يتحدّد حسب السياق الّذي ترد فيه.

***ضرب زيدٌ عمراً.**

***ضرب زيدٌ السكةَ.**

***ضربَ زيدٌ موعداً.**

بناءً على هذا لا يمكن لنا أن نقول إنّ فعل «ضرب» له أكثر من استعمال، بل نقول بأنّ مادّة «ضرب» كمدخلٍ معجميّ تركيبيّ (Enter lexical) له أكثر من تركيب. أمّا السياق اللّغوي عند «فيرث» فيكون على مستويين:

**المستوى الأوّل: سياق التساوي**

هذا الضرب من السياق يمسّ الخط الأفقي للكلمات أي «تصاحب الكلمة مع الكلمة أو الكلمات الأخرى أو مرافقة الكلمات أو جيرتها لكلمات أخرى في السياق الطبيعي مثل، **شايٌ ثقيلٌ**، ولكن لا نقول شاي قويّ. عندما يريد المتكلّم أن يشير إلى تنفيذ حكم الإعدام في شخصٍ ما بقطع رقبته بإمكانه أن يقول : «**ضُربَ عُنُقُه**» مثلاً، ولكن ليس له أن يقول: «ضُرِبَ جيدُه» مثلاً على الرّغم من الترادف الإدراكي بين

Archive of SID

www.SID.ir

الكلمتين «عنق» و«جيد» ؛ والسبب هوأنّ الائتلاف بين الجيد، والضرب غير مألوف في العربيّة عادةً» (محمد يونس، ٢٠٠٤: ٢١)

**المستوى الثاني: سياق التساوق**

سياق التساوق شبيهٌ بالتساوي من حيث الاستواء الأفقي للتراكيب (ابن ساسي، ٢٠١١: ٣١)، فالفعل (طلي) مثلاً يمكن أن يتساوق مع العناصر التالية:

- طلى الشيء بكذا... أي: دهنه
- طلى الليلُ الأفق أي: غشاه بظلمة
- طلى فلاناً أي : شتمه
- طلى الظبيُ الفرسَ: ربطه وحَبَسَه (دراج، ٢٠٠٣: ٩٧).

أوالبنية المورفولوجيّة لـ «راح» اختلف مدلولها من سياقٍ لسانيّ إلى آخر:

- راح إلى الجامعة: أي ذهبَ.
- راحت الماشية: رجعت عشيّة إذا كانت سرحت أوسامت صباحاً.
- راح الرّجل رواحاً: مات (مختارعمر، ١٩٨٣: ٦٩).

من هنا نستنبط أنّ الإمساك بالمعاجم والانتقاء منها كلمات عشوائيّة لحفظها ليس بصحيح ولا يستطيع المتعلّم أن يخطوخطوات جبّارة في تعلّم اللغة؛ إذ أنّه يغفل مختلف الأنماط المقاميّة، وربّما يقع في خطأ، ذلك لأنّ لكلّ كلمة في اللغة حياة، فالكلمة الّتي كانت لها حياة قبل ألف سنة، ربّما فقدت حياتها الآن. في هذا المقام نذكر ضروب السياق اللغوي ودورها في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

**التصاحب اللغويّ/ التضام (collocation)**

العرب في المحاورات اليوميّة تستخدم كلمات تتصاحب مع كلمة ما، والمعاني المختلفة لكلمة ما لا يمكن تمييزها إلّا من خلال التصاحبات الّتي تظهر مع تلك الكلمة. في الحقيقة نلاحظ نوعاً من الترابط الأفقي الطبيعي بين الكلمات أو رفقة الكلمات لكلمات أخرى في السّياق يطلق عليه في اللسانيّات «التضام» أو «التصاحب اللغوي». إنّ التصاحب اللغوى باعتباره أهمّ الظواهر الواجب دراستها لخدمة مجالات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. الطالب على أساس هذا المنهج يتعلّم أن يقول: «**يرتدي ملابس**» و«**يضع قبّعة**» في حينٍ أنّه لا يمكنه أن يقول: «يضع ملابس» و«يرتدي قبّعة». (خوانغ تشانغ نينغ، ٢٠١٦: ٣٢١).

Archive of SID

www.SID.ir

على مدرّس اللغة العربيّة أن يعلّم طلّابه أنّ بعض الوحدات المعجميّة تتوارد بعض فئاتها مع بعض، وتتنافر مع أخرى، على سبيل المثال : «إنّ كلمة «جلالة» تتوارد بالإضافة مع كلمة واحدة هي (الملك)، وإنّ كلمة «الصدّيق» تتوارد بالوصفيّة مع كلمات مثل «الوفيّ» و«الحميم» وإنّ كلمة «دجلة» ترد بواسطة العطف مع كلمة «الفرات»، وإنّ كلمة «الطّواف» تتوارد مع كلمة «حول الكعبة»، كما إنّ السّعي يكون بين «الصفا والمروة» (محمد صالح، ٢٠١٠: ٣٢). ونتهز الفرصة هنا ونأتي ببعض المتصاحبات اللفظيّة الشائعة للناطقين بغير العربيّة حيث تم تصنيّفها إلى صنفين:

**القسم الأوّل**

**تركيبٌ وصفيٌّ وإضافيٌّ**: يتكوّنان من اسمين أحدهما موصوفٌ والآخر صفةٌ، أو أحدهما مضافٌ والآخر مضاف إليه مثل بردٌ قارسٌ ويكثر عادةً استعمالها معاً بحيث لا يكاد يستعمل العرب كلمة (قارس) مثلاً، إلّا مع كلمة (برد)، ولا يكادون يستعملون كلمة (شاهدُ) إلّا مع (عيانٍ) ونستعمل عبارة (لم ينبس ببنت شفة) بالنفي دائماً ولا نقول (نبس ببنت شفة). نأتي ببضعة أمثلة في سياق الجملة ليساعد المتعلّم على فهم العبارة ضمن السياق:

تركيب وصفيٌّ:

-**بالسّرعة القُصوى** (طلب الرئيس من موظّفه الحضورَ بالسرعة القصوى)

-**دعاءٌ مأثورٌ** (يُسَنُّ أن يدعوالمؤمن في صلاته بالدّعاء المأثور)

-**رحلةٌ ممتعةٌ** (سنقوم برحلةٍ ممتعةٍ في الصيف القادم)

**تركيبٌ إضافيٌّ**:

-**ريعان الشّباب** (حصلت على رخصة القيادة في ريعان الشّباب)

-**سكرات الموت** (دخل الرجل على أمّه وهي في سَكرات الموتِ)

-**طرفةَ عينٍ** (عندما كنت أمشي في الشارع مع أسرتي لم أستطع أن أغفل عن أطفالي طرفةَ عينٍ بسبب الزّحام).

**القسم الثاني: فعلٌ واسمٌ**، وهو يتألّف من فعلٍ يكثر استعماله مع اسم بحيث يعطي الكلام رونقاً خاصاً يدلّ على أنّ المتكلّم عربيّ، أوغير عربيّ ولكنّه تعلّم العربيّة وصار يتحدّث بها كما يتحدّث بها أبناؤها، فلدينا مثلاً «تعبير (عقد اجتماعاً)، فكلمة (عقد) تستعمل في الأصل للعقود كالزواج والبيع وغيرها، فلوتعلّم الطالب كلمة (عقد)

Archive of SID

www.SID.ir

وكلمة (اجتماع) يصعبُ عليه أن يجمع بينهما دون أن يُعلّم أنّ العرب يستعملون كلمة (عقد) مع (اجتماع) فيقولون (عقد اجتماعاً)؛ لأنّه لن يُدرك بخلفه اللغويّ وجه الترابط بين الكلمتين، وإنّما يقول: (فعل اجتماعاً)، وبهذا يُعرف أنّ هذا المتكلّم ليس بعربيّ» (راجع: الخلف: ٢٠١٥: ٦). إليك بعض هذه الأمثلة:

-**لمَّ شملَ** (قام الرّجل ما بوسعه حتى يَلُمَّ شملَ أسرته)

-**استماح عذراً** (استمحت أمّي عذراً لأنّني قصّرت في حقّها بسبب كثرة مشاغلي)

-**خرّ صريعاً** (أطلق الشرطيُّ النّار على اللص فخرّ صريعاً)

هناك علاقات متنوّعة أخرى بين هذه الكلمات المتصاحبة والمتواردة؛ نذكر فيما يلي أنواعها:

**أوّلا: التضاد**: كلّما كان حادّا (غير متدرّج) كان أكثر قدرة على الترسيخ في ذهن متعلّم اللغة؛ مثل: اللهّ **يميتُ ويُحيي**/ وخلقناكم من **ذكرٍ أوأنثى** / لا تكن **رطبا فتعصر** ولا **يابسا فتكسر**. ويتعرف أيضا المتعلّم على أنواع أخرى من التضاد يسمّى العكس أو التضاد الاتجاهي.

**العكس** مثل : بيع، شراء/ النّعماء، البأساء.

الف) لم يوافق صاحبُ الدّار على بيعها لأنّ المشتري دفع له ثمناً بخساً.

ب) أنا صديقك في السرّاء والضرّاء، في المصلحة والمفسدة، في النّعماء والبأساء.

**التضاد الإتجاهي مثل: يأتي / يذهب، العليا/ السفلى**

ج) الناس يأتون ويذهبون في حياتك، ولكن المخلصون منهم سيبقون دائماً.

د) اليد العليا خيرٌ من اليد السفلى.

**ثانيا: التنافر وهو مرتبطٌ بالرتبة مثل: الماجستير، الدكتوراه/ ملازم، رائد**

الف) بعد أن حصلت على الماجستير شاركت في امتحان الدكتوراه.

**ويمكن كذلك مرتبط بالألوان: مثل، الأسود/ الأبيض**

«وَ كلُوا وَ اشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ» ( البقرة، الآيه١٨٧)

**كذلك مرتبط بالزمن والفصول مثل،** الربيع، الصيف، الخريف، الشتاء.

قد انتهت هذه السنة ومرّت فصولها، الربيع والصيف والخريف والشتاء واحدة تلوة أخرى.

**ثالثاً: علاقة الجزء بالكلّ**: مثل: العين، الرأس/ المقود، السيّارة.

ب) رأيتكم بعينَ رأسي.

Archive of SID

www.SID.ir

ج) ربع البلاد في العالم تتواجد فيه مقود قيادة السيارات على اليسار.

في المحادثات التّي تدور بين الشخصين لا يتّجه إحساس المتحدث نحواعتبار أحد المتقابلين في التضاد ذا المعنى الإيجابي والآخر ذا المعنى السلبيّ فحسب، بل إن أصابت أذن الإنسان أحدُ المتقابلين حتي يبادر إلى ذهنه معنى مضادّه، وهكذا الألفاظ المتصاحبة تساعد المتعلّمَ في إثراء ذخيرته اللغويّة.

**المترادفات**

الترادف هو الألفاظ المفردة الدّالة على شيء واحد باعتبار واحد. وهويتيح لأفراد الجماعة اللغويّة الواحدة استخدامَ ألفاظ المجال الدلالي كمترادفات يحلّ بعضُها مكان بعضٍ، وإمكانيّة التعويض هذه من شأنها أن تمكن المتكلّم من اختيار وانتقاء الألفاظ الملائمة للتعبير المقصود والهدف المرغوب فيه أثناء الخطاب، فهويستحضر ذهنيّا مجموعة من الألفاظ الدالة على معنى واحد، ولكن عند الاستعمال التخاطبي يفرض واحداً منها البقيّة قياسا بمقتضيات الخطاب والسياق المحيط (حمدي منصور، ٢٠١٦: ٨٢) فعلى سبيل المثال:

«اهتزّ» / «ارتعد»/ «ارتجف» أفعال تفيد المعنى العامّ «تحرّك حركة سريعة متردّدة» ولكن هذه الأفعال تأتي مع أحوال أو ألفاظ تمييز مختلفة:

-جاء يهتزّ طرباً

-رأيته يرتجف خوفاً، أويرتجف من البرد

-رأيته يرتعد برداً، أويرتعد خوفاً (راجع: الخماش، ١٤٢٨: ٥٩-٦٠).

والملاحظ تُستخدم (يهتزّ، يرتجف، يرتعد) لكلّ الافعال المترادفة مفردةٌ مميّزةٌ. بعبارة أخرى نستخدم المفردة (طربا) مع «يهتزّ» وأيضا نستخدم «يرتجف» و«يرتعد» مع مفردتي «خوفاً» و«برداً».

هناك علاقة قويّة بين الترادف والسياق لأنّ للسياق دوراً مهماً في بيان الدلالة المرجوّة من الكلمات المترادفة، فهي قد تلح في سياقٍ ولا تصلح في سياقٍ آخر. يعرّف «اولمان» الترادف بقوله«المترادفات من ألفاظ محدّدة المعنى. وقابلة للتبادل فيما بينها في أيّ سياق» (المحامديّة: ٢٠١٣: ٧٤).

يكون الحديث في المدرسة السياقيّة عن مركبٍ من اللفظ والمعنى في علاقته بغيره من المركبات الّتي يمكن أن تحلّ محلّه في نفس السياق. وبرز ما يسمّيه «فيرث» بالتوزيع السياقي المحكوم بمنهج إبدال (mothod of substitution) لكلمات أخرى يمكن أن

Archive of SID

www.SID.ir

تحلّ محلّها في ذات السياق، ويتحدّد معناها بمقدار ما يحدثه هذا المعنى من تغيير (محمّد يونس، ٢٠٠٤: ١٠٦). على سبيل المثال نستطيع أن نستبدل كلمات كـ(سهولها / فيافيها / الشامخة) بمرادفها في الجملة التالية:

أحبّ في بلدي **أراضيها المنبسطة، وصحاريها الفسيحة، وجبالها العالية**.

لا يفوتنى أن أذكر هنا أنّ معاني المترادفات في الأفعال تتغيّر، ولاسيّما عندما تتعدّى بأحرف الجرّ، فإذا تناولنا الفعلَ «**أتى**»، فمترادفاتُه في المعنى الأوّل: جاء، أقبلَ، قدمَ، وردَ، حضرَ. وعندما يتعدّى بحرف الباء (**أتى به**) تصبح مترادفاته: أحضَرَ، جَلَبَ، جاءَبه. وإذا تتعدّى بعلى (**أتى عَلَيه**) يتغيّر المعنى تغييراً جذريّاً، فتُمسي المترادفاتُ: أهلكه، أباده، أفناه، أماته، قضى عليه.

والجديرُ بالذكر أن ألفاظ مثل «قطيع، سرب، رفّ، قافلة» تعني الفريق والجماعة، ولكن يتمّ استخدام كلّ كلمة مع اسم خاصّ، على سبيل المثال نقول:

«قطيع من الغنم»، «سرب من الفراش والطيور»، «قافلة من الإبل» و«رفٌّ من السنّونو».

ووفقا لما سبق، لا يمكننا أن نقول «**أسراب الماشية تسرح في المراعي**».

**منهج ملء الفراغ**

حينما نقرأ نصّاً نجد معادلةً بين معنى الكلمات ومجموعة السياقات اللفظيّة، النصّ نفسه يعتبر سياقاً للوحدات الأصغر يعنى الجمل والتراكيب الّتي وردت فيه، والجملة سياقٌ للكلمة المفردة الّتي وردت فيها، إذ تحدد بهذه الجملة دلالة الكلمة المفردة، والكلمة المفردة سياقٌ للحروف والأصوات، فعلى سبيل المثال تقترن كلمة « القاضي» بالفعل «يحكم» و هذه الجملة «القاضي... بالعدل» تكتمل بكلمة «القاضي». غالباً ما يتمّ تحديد السياق في اللغة الإنجليزيّة بأربع كلمات قبل كلمة موضع البحث وبعدها (خوانغ تشانغ نينغ، ٢٠١٦: ٣٢١). أمّا في العربيّة بكلمة أوكلمتي قبل كلمة موضع البحث يستطيع الطالب أن يستنبط المعنى؛ على سبيل المثال حينما يقرأ الطالب هذه الجملة «**الأب عزّز ابنه ونصره**»، من الممكن أن يكون معنى كلمة «عزّز» غريباً له، ولكن كلمة «نصر» تساعده على فهم معناها.

وعلى أساس هذا المنهج يأخذ المدرّس في حصّة التعبير الشفوي والتحريري نصّاً قبل أن يقرأها الطّلاب فيحذف منها بعض الكلمات الّتي لها دلالةٌ ويطلب من الطلبة أن يقرؤوها قراءة صامتةً ويقومون بملء الفراغات. من الأفضل أن يكون النصّ مختاراً

Archive of SID

www.SID.ir

مـن قصّـةٍ أوحكايـةٍ تشـحّذ انتباههـم إلـى حوادثهـا، ومعانيهـا وصعـبٌ عليهـم أن يعـبّروا عـن موضـوعٍ لم يسبق لهـم التعـرّف عليـه، أومعرفتهـم بـه قليلـةٌ. وأيضـاً تتضمّـن النصـوص المسـتخدمة «أثـراً للموضوعـات الفكاهيّـة والمُضحكـة لأنّ الفكاهـة والضحـك تنطبـع في ذاكـرة الطالـب بالتّكرار» (مـلّا إبراهيمي، ١٤٣٨: ٦٤). فيـما يلـى نـصٌّ حدّدنـا كلـماتٍ منهـا أكثر تحديـدا يـراد حذفُهـا قبـل قـراءة الطـلّاب.

«مَثَلُ الغراب الّذي أرادَ أن يمشي مِثلَ الحَجَلةِ»

«يُحكـى أنّ **غُرابـاً** رأى حَجَلـةً تمـشي، فأعجبتـه **مِشـيتُها** وأحـبّ أن يتعلّمهـا ليمـشيَ مِثـلَ الحَجَلـةِ، **فتـدرّبَ** علـى ذلـك وحـاولَ كثـيراً فلـم يسـتطع.

ثـمَّ أراد أن **يعـود** إلـى مِشـيتِه الّتـي كان يمشـيها فلـم يسـتطِع؛ فقـد **نـسيَ** مِشـيته الأصليّـةَ، ولم يسـتطع أن يتعلّـمَ مِشـيةَ الحَجَلـةِ، فصـارت مِشـيتُهُ **غريبـةً** جـدّاً وقبيحةً» (حـاج فـارس وآخـرون، ٢٠١٥: ١٦).

وأخـيراً، مـن الـضروريّ أن أذكـر أنّ هـذا المنهـج لا يختـبر الذاكـرة فقـط، وإنّـما ليتأكـد المـدرّس مـن قـدرة الطالـب علـى اسـتخدام آليـة السـياق اللغـوي في وضـع الوحـدة المناسـبة، ولتحقيـق هـذا الهـدف ينبغـي إعطـاء الوقـت الـكافي للطالـب ليقـرء قـراءة تسـمح لـه بالوصـول إلـى المعنـى الحقيقـي.

**منهج دائرة الأسئلة الذاتيّة**

الأسـئلة الذاتيّـة وسـيلةٌ فعّالـةٌ لزيـادة الفهـم، وللقـدرة علـى التعلّـم عنـد الطلبـة في مختلـف المراحـل الدراسـيّة، فعندمـا يحـدّد الطلبـة الأسـئلة يتعلّمـون بنحـوٍ أفضـل ممّـا لوأجابـوا عـن أسـئلة تقـدّم لهـم مـن المـدرّس؛ إذ إنّ الأسـئلة الّتـي ينتجهـا الطالـب تثـير الدافعيّـة بنحـوٍ أكـبر مـن تلـك الّتـي يوجّههـا المـدرّس، وأسـئلة الطالـب الذاتيّـة أكثـر ثباتـاً في الذاكـرة، ويمكـن اسـترجاعها في المواقـف الحيّـة بنحـوٍ أفضـل، وقـد عـزا الكثـير مـن الباحثـين إنّ الطالـب في عمليّـة إنتـاج الأسـئلة يكـون متعلّـماً إيجابيّـاً يلحـظ المشـكلة، ويبحـث عـن حـلٍّ لهـا، وبالنتيجـة تصبـح خـبرة عمليّـة يمارسـها بدافـعٍ داخـليٍّ، وليـس بتأثـيرٍ خارجـيٍّ، ومثـل هـذه الخـبرات مـن الصعـب نسـيانها بسـهولةٍ، ويسـتطيع المتعلّـم أن يوظّـف المعلومـات فيـما يحتاجه في التّعبـير (علـى زايـر وسـماء تركـي، ٢٠١٥: ٣٧٥-٣٧٦).

في هـذ المنهـج نطلـب مـن المتعلّـم أن يقـرأ نصّـاً قـراءةً جهـرةً ونعطيـه وقتـاً كافيـاً ليطـرح أسـئلة خطيّـة[١] أوغـير خطّيّـةٍ[٢].

Archive of SID

www.SID.ir

**نشاط/ اقرأ الفقرة التالية ثم اطرح أسئلة وأجب عنها**

اشتركت فاطمة في رحلةٍ مع زملائها، في المدرسة ركبت السيّارة وتجوّلت داخل شوارع المخيّم وعندما عادت إلى منزلها أمسكت القلم وكتبت كلَّ ما شاهدته في الرّحلة.

**الأسئلة**

١. فيم اشتركت فاطمة مع زملائها؟

٢. ما ذا فعلت فاطمة عندما عادت إلى منزلها؟

فالسياق اللغوي من خلال التقنيات سالفة الذكر يتجلّى في الشكلين الآتيين: سياق الجملة أوسياق النّص. وفي الأخير نتطرّق إلى إحدى المناهج الأخرى التي تندرج تحت سياق الجملة وتسمَّى بتلخيص الفقرة.

**منهج تلخيص الفقرة**

التلخيص هوإعادة كتابة فقرةٍ أونصّ بالاختصار وبكلماتٍ أقلّ، بحيثُ لا يختلّ فهم المرادِ(راجع: صيادي نجاد، ١٣٩١: ٢٢٩). في هذا المنهج يقوم الطالب بقراءة الفقرةِ قراءةً جيّدةً ثمّ يلخّص الفقرةَ هكذا:

-١ «عليه أن يحصل على مفتاح الفقرة، يكون عنوانُ الفقرة مفتاحَ التلخيص.

-٢ ثمّ يختار الجمل ذات العلاقة القويّة بالعنوان أو بالجملة الرئسيّة.

-٣ الملخِّصُ لا يُدخلُ نفسَه في داخل البحث.

-٤ الملخّص يعيد صياغة الأفكار الأساسيّة، بعد حذف الألفاظ والجمل المترادفة، وكذلك الحشووالمكرّر من الألفاظ والعبارات. فالتلخيص لا يدرج فيه غالباً التمثيل والتوضيح والأدلّة والشّواهد الموجودة في النص الأصليّ.

-٥ أن لا يغيّر الملخِّص ألفاظَ الكاتب وجُملَه قدْر الإمكان، إلا لضرورة ملحّة.

-٦ أن يكون حجم التلخيص بالنسبة للحجم الأساسيّ للفقرة في حدود ربعه تقريباً» (المصدر نفسه، ١٣٩١: ٧٤).

هنا نذكر مثالاً:

«كان التلميذُ على تعصّبه لنشأته القرويّة، كثير الإناقة، يلبس كأحسن واحد من أبناء المدينة، ويُعنى بمظهره كلّ العناية مخافةً أن يعيبوا عليه أمراً فينسبونه إلى أصله القرويّ»

Archive of SID

www.SID.ir

التلخيص النموذجي:

«كان التلميذ بالغ الإهتمام بمظهره». أو«كان التلميذ يبالغ في الاهتمام بمظهره».

هذا المنهج ينمّي في الطالب القراءة الناقدة ويساعده على تمييز الأفكار الرئيسة من الأفكار الثانويّة. ويمنحه الثقة بالنفس؛ إذ أنه يعتمد على الجهد الشخصيّ.

### ٧. عرض النتائج وتحليلها

يلعب السياق دوراً بارزاً وفعّالاً في اللسانيّات التطبيقيّة ولا سيّما في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها. ولا يمكن الاستغناء عنه في تعليم اللغات الأجنّبيّة:

١) لا يتمكن متعلّم اللّغة من أن يستنبط معنى الكلمة استنباطاً دقيقاً وصحيحاً إلّا بعد الرّجوع إلى السياق الّذي قد أحاط بها. فمنهج «ملء الفراغ»، و«المترادفات» يساعد المتعلّم على ادراك الوظيفة الدلاليّة للكلمات، في موقفٍ فعليّ وسياقيّ معيّن فيترسّخ معنى الكلمة في ذهنه ويستطيع أن يستحضرها بسهولة حينما يحتاج إليها. وبتوظيف السياق اللّغويّ يستطيع المتعلّم أن يختار الكلمة الصحيحة من بين عدّة كلماتٍ، فكلّما زادت حصيلة المتعلّم اللغويّة طوّر ذلك قدرته على فهم مدلولات الألفاظ والتّراكيب والصيغ اللّغويّة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوّعة ونمّت قدرة المتعلّم على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

٢) متعلّم اللغة العربيّة المدقق يجد نظاماً خاصّاً بين الكلمات المجاورة الّتي يفرضها السياق اللغويّ وبـ«التضام أوالتصحبات اللّغويّة» فيعرف أنّ بعض الكلمات يرد مع بعضها الآخر ولا يرد مع بعض ثالث.

٣) سياق الجملة يعدّ من أكثر السياقات المستعملة في الأنشطة اللغويّة لدى المتعلّم.

٤) إنّ الطالب في عمليّة إنتاج الأسئلة يكون متعلّما إيجابيّا وأسئلته الذاتية أكثر ثباتاً في الذاكرة، ويمكن استرجاعها في المواقف الحيّة بنحوٍ أفضل. على أيّ حال، ولكي يتحقّق حوارٌ ناجحٌ مع ناطقي اللغة العربية فلا بدّ من تعليم اللّغة العربيّة من خلال السّياق، إذ أنّها تقنية تيسّر فهم المتعلّم، وتشجّعه على التفكير في العناصر المهمّة في المادّة المقروءة، وهذا ما يجعله في حوارٍ مستمرٍ تحفزه في زيادة الألفاظ والخزانة اللغويّة.

### الهوامش

(١) يحصل المتعلّم على إجابتها بتتبّع النّص تتبّعاً خطيّاً (ابن ساسي، ٢٠١١: ٨٠). الأسئلة خطيّة تتطلّب استخراج معلومة بسيطة وواضحة في النّص.

Archive of SID

www.SID.ir

(٢) تدفع الطالب إلى استغلال المعطيات اللغويّة الموجودة في النّص حتى يبني جواباً عن هذه الأسئلة وهوحصيلة التركيب (المصدر نفسه، ٢٠١١: ٨٠). والأسئلة غير الخطّيّة تدفع الطالب إلى أن يتناول النّص تناولاً كليّاً حتّى يربط بين نواحي النّصّ المختلفة.

**المصادر والمراجع**


ابن ساسي، عبدالكريم. (٢٠١١). **السياق اللغوي وأثره في تعليميّة اللغة العربيّة لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات «السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي نموذجاً»**. الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة. جامعة الحاج لخضر- باتنة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربيّة.

ابن فارس، أحمد. (١٩٧٩). **معجم مقاييس اللغة**. تحقيق: عبدالسلام محمّد هارون. الطبعة الأولى، دار الفكر.

أوشان، علي آيت. (٢٠٠٠). **السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة**. الطبعة الأولى. دارالثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع.

بصل، محمد إسماعيل وبله، فاطمة. (٢٠١٤).« ملامح نظريّة السياق في الدّرس اللّغويّ الحديث. **فصليّة دراسات اللغة العربيّة وآدابها**، العدد الثامن عشر. ص ١٨-١.

بلبع، عيد. (٢٠٠٨). **مقدّمة في نظريّة البلاغة النويّة السياق وتوجيه دلالة النّص**. الطبعة الأولى. بلنسيّة للنشر والتوزيع.

الجرجاني، عبدالقاهر. (١٩٨٤). **دلائل الإعجاز**، تحقيق: أبو فهر محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني.

حاج فارس، مضر، محمد شيخ قاسم، عمر كل حسين. (٢٠١٥). تبسيط مختاراتث من كليلة ودمنة لابن المقفّع. إشراف: الدكتور أحمد صنوبر. الطبعة الأولى. مركز أثر لدراسات العربيّة للناطقين بغيرها.

حمدى منصور. (٢٠١٦). «آليات بناء الإستراتيجيّة الخطابيّة من منظور تداوليّ». **مجلة حوليات المخبر**. العدد السادس. صص ٩٠-٧٧.

حميد خضيّر، علي. (٢٠١٤). **دلالة السياق في النص القرآني**. الأكاديميّة العربيّة في الدّنمارك، أطروحة مقدّمة إلى قسم اللغة العربيّة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربيّة.

الخلف، عبدالقادر. (٢٠١٥). **المتلازمات اللفظيّة الشّائعة للناطقين بغير العربيّة مرتّبة حسب المستويات**، طبعة تجريبيّة خاصة بـ«المؤتمر الدولي الأوّل، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب».

الخماش، سالم سليمان. (١٤٢٨). «المعجم وعلم الدلالة للطلاب المنتظمين والمنتسبين». lisaanularab.blogspot.com موقع لسان العرب.


Archive of SID

www.SID.ir

خوانغ تشانغ نينغ، لي جوان تزى. (٢٠١٦). علم **الذخائر اللغويّة**. ترجمه: هشام موسى المالكي. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

الزمخشري. (١٩٩٨). **اساس البلاغة**. تحقيق: محمد باسل عيون السود. الطبعة الأولى. بيروت.

صيادي نجاد، روح الله. (١٣٩١ش). **الإنشاء العربي مناهجه وأساليبه**. الطبعة الأولى. ايران: منشورات جامعة كاشان.

عبداللطيف، عماد. (٢٠١٢). **البلاغة والتواصل عبر الثقافات**. الطبعة الأولى. القاهرة : الهيئة العامّة لقصور الثقافة.

علي زاير، سعد؛ تركي داخل، سماء. (٢٠١٥). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة**. الطبعة الأولى. عمان: الدار المنهجيّة للنشر والتوزيع.

الغويل، المهدي إبراهيم. (٢٠٠١). **السياق وأثره في المعنى**. الطبعة الأولى. أكاديميّة الفكر الجماهيري.

مجدي، وهبة. (د.ت). **معجم المصطلحات الأدبيّة**. بيروت: مكتبة لبنان.

محامديّة، سميّة، (٢٠١٢). **دور السياق في تحديد الدلالة اللفظيّة**.جامعة محمد خيضر بسكرة. مقدّمة مذكرة لنيل شهادة الماجستر في الآداب واللغة العربية.

محمّد الصّالح، بوضياف. (٢٠١٠). **التضام في القرآن الكريم في سورتي هود وطه**. جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في البلاغة والنّقد.

محمّد يونس، محمّد. (٢٠٠٤). **مدخل إلى اللسانيّات**. الطبعة الأولى. ليبيا: دارالكتاب الجديد المتّحدة.

مختار، أحمد. (١٩٩٨). **علم الدلالة**. الطبعة الخامسة. القاهرة: عالم الكتب.

ملاابراهيمي، عزّت، فريبا سبك روح وحامد جنادلة. (١٤٣٨ق). «دراسة نقديّة على مفاهيم الكتب العربيّة التعليميّة (كتاب اللّغة العربيّة للعام الثالث في مرحلة الثانويّة للعلوم الإنسانيّة نموذجاً)». **مجلة دراسات في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها**. العدد الأوّل. صص٦٨-٥٣.

Archive of SID

www.SID.ir

Archive of SID

www.SID.ir

# نقش بافت زبانی در آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان

**روح الله صیادي نجاد***

دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.

## چکیده

برخلاف جوامع غربی، ارتباط در جهان عرب تا اندازهٔ بسیار زیادی مبتنی بر «سیاق» است. فرهنگ‌های خاورمیانه که بسیاری از کشورهای عربی جزو آن است، در اعتماد و تکیه بر بافت، بعد از « ژاپن» در مرتبهٔ دوم قرار دارد. جستار حاضر با روش توصیفی- تحلیلی می‌کوشد نقش «بافت زبانی» را در آموزش زبان عربی تبیین نماید. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که نظریهٔ بافت، رکن اساسی در آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان است و سیاق جمله، از جمله سیاق‌های پرکاربرد در پویا ساختنِ زبانِ فراگیرندهٔ زبان عربی است. روش « طرح سؤال از خود»، ابزاری کارآمد در رشد استقلال یادگیرندهٔ زبان است. روش‌های «خلاصه‌کردن پاراگراف»، « هم‌آیی‌ها» و « پرکردن جای خالی» ذخیرهٔ واژگانی فراگیرندهِ زبانِ عربی را افزایش می‌دهد و قدرت وی را در درک مفاهیم کلمات از طریق بافت‌های گوناگون افزایش می‌دهد.

**واژگان کلیدی**: آموزش زبان عربی، بافت، رفتارهای زبانی، ارتباط موفق.

* نویسنده مسوول: saiady@kashanu.ac.ir

Archive of SID

www.SID.ir

# The role of linguistic context in teaching Arabic language to non-Arabs

**Roohollah Sayyadi Nezhad***

Associate Professor in Arabic Language and Literature, Kashan University, Iran

## Abstract

Communication in the Arab world is based on style and this is against to the Western world in which style does not play an important role in communicating. The Middle East cultures, which most of Arabic countries are part of, are the second ranking after Japan in relying on the linguistic context. The present researcher tried to show the role of linguistic context in teaching Arabic language by using a descriptive-analytic method. The results showed that the context view is a main element in teaching Arabic language to non-Arabs and sentence context is frequently used in activating the language of Arabic learners. Moreover, "self-questioning" is an efficient method for developing students' autonomy in learning the language and methods like "paragraph summarizing" and "collocating" and "filling in the blanks" improve students' vocabulary knowledge and contribute to their understanding of words in different contexts.

**Keywords:** context, language manners, successful connection, teaching Arabic language.

* Corresponding author: saiady@kashanu.ac.ir

Archive of SID

www.SID.ir