المدوّنات الطلاّبيّة لغير الناطقين باللغة العربيّة

د. رضا الطيّب الكشو
جامعة منوبة – تونس

1. إشكاليّة البحث

تتمثّل إشكاليّة هذا البحث في أنّ المدوّنات الحاسوبيّة تستقي نصوصها طبق الأجناس الأدبيّة التي تقتصر على الشعر والنثر والرواية والقصّة والمقال. وقد تنزع هذه الأجناس إلى سرد الأحداث لا غير. أمّا إن خزنّا في هذه المدوّنات كمّا هائلا من النصوص المبنيّة على أطراف التواصل، فإنّنا نحصل على الأصناف الحجاجيّة والعرْضيّة والسرديّة والتعليميّة والإرشاديّة. وتتضمّن مثل هذه النصوص رصيدا لغويّا شاملا ومتنوّعا نسبيّا، كما أنّها تستخدم مؤشّرات لغويّة خاصّة بكلّ صنف من أصناف النصوص.

ولمّا نظرنا في نصوص المتعلّمين المعتَمدة في مدوّنة عبد الله فيفي، تبيّنّا أنّها تنزع نزعة سرديّة. وجاءت نصوص المناقشة سرديّة أيضًا. والسؤال كيف نعتمد على مثل هذه المدوّنة الطلاّبية في صناعة المعاجم وتحليل الأخطاء واستجلاء المراحل البينيّة لاكتساب اللغة؟ فإذا كان الرصيد اللغويّ للنصوص محدودا، فإنّ الرصيد اللغويّ للمدوّنة الطلاّبية يرد محدودا. ونعلّل هذه الظاهرة بأنّ ما تعلّمه الدارسون من نصوص ينزع نزعة سرديّة بدليل ما نتبيّنه في المقرّرات الدراسيّة للناطقين بغير العربيّة (الكشو 1995)؛ وبدليل الدراسة الإحصائيّة لكتب النصوص العربيّة للتعليم الأساسيّ الأوّل والثاني في القطر التونسيّ (الكشو 2019).

وتدفعنا محدوديّة الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبيّة العربيّة إلى اقتراح منهج لتأليف الموادّ التعليميّة مبنيّا على تصنيفات النصوص الحجاجيّة والعرْضيّة والتعليميّة والإرشاديّة والسرديّة وعلى تعلّقات أقسام الكلم. وعلى نتائج الدراسات اللسانيّة الحاسوبيّة للألفاظ المميّزة لمجالات التبادل اللغويّ.

ويُقرّ الشمّري والثبيتي (2015) بسمة التواصل للمدوّنة الحاسوبيّة في ذكرهما أهمّية لسانيّات المدوّنات إذ يقول: "إنّ أهمّ ميزة للسانيّات المدوّنات هي أنّها تقدّم منهجيّة اختباريّة تعتمد على الأدوات الحاسوبيّة والتحليل الكمّيّ الإحصائيّ لعيّنات وبيانات اللغة". ويؤكّد هذا الشاهد على أنّ المدوّنة تستقي الاستعمالات الفعليّة للغة طبق مجالاتها التواصليّة. ولئن لاحظنا التركيز على المجالات التواصليّة في الإشادة بلسانيّات المدوّنات، فإنّنا لا نتبيّنه في التعريف ببناء المدوّنة، سواء في بحث الشمّري والثبيتي أو في بحث عبد الله فيفي. ونستدلّ على ذلك بأنّ الثبيتي (2015) يهتمّ في بحثه "تصميم المدوّنات اللغويّة وبنائها" بالمعلومات البيبلوغرافيّة للنصوص، وهي تشمل البيانات الأساسيّة من مثل عنوان النصّ واسم المؤلّف وجنسيّته وجنسه ووعاء النصّ ومجاله وموضوعه وتاريخ صدوره وناشره والبلد الذي ينتمي إليه. ورغم أهمّية هذه البيانات فإنّها لا تُعنى بسمة التواصل في النصوص وما تولّده من أصناف أدبيّة. ويشير الثبيتي إلى الأوعية المختلفة للنصوص؛ وهي الصحف والمجلاّت والكتب والرسائل الجامعيّة. وتتّسم هذه الأوعية بسمات لغويّة عامّة وبخصائص تميّز وعاء عن وعاء آخر. ويستشهد الثبيتي بلغة العلم في الرسائل الجامعيّة وفي الدوريّات المحكّمة، وهي تتّسم في الغالب بالدقّة والوضوح والابتعاد عن أساليب المجاز.

ويعتقد الثبيتي أنّ تحديد الأوعية المتنوّعة في المدوّنة يزيد من فائدتها لدراسات وتطبيقات مختلفة بخلاف المدوّنات المنحصرة في وعاء واحد؛ وعلى

العموم فإنّ تعدّد الأوعية يُعدّ من علامات المدوّنات المرجعيّة في الأغلب. ونخالف الثبيتي في هذا التوجّه لأنّ تعدّد الأوعية لا يضمن تنوّع أصناف النصوص، فهي قد تنزع في معظمها نزعة سرديّة، فما يُستقى من الصحف والمجلاّت والكتب والرسائل الجامعيّة أو الشابكة (الإنترنت) قد لا يخرج عن السرد رغم اختلاف الأوعية. ولا يحدث التنوّع اللغويّ بتنوّع الأوعية وإنّما يتولّد باختلاف أطراف التواصل. فإذا ركّز المتكلّم على المخاطب، فإنّ خطابه يأتي حجاجيّا أو إرشاديّا أو تعليميّا. وإذا ركّز على الرسالة جاء سرديّا.

وثمّة إشكال آخر يتمثّل في أنّ المدوّنات الحاسوبيّة العربيّة تستبعد اللغة الشفويّة. وإذا ما اقتصرت على اللغة المكتوبة فإنّها لا تهتمّ بما تستعمله المصارف والإدارات العامّة والخاصّة، مثلاً، من مصطلحات وعبارات اقتصاديّة. ولا تولي هذه المدوّنات المكتوبة أهمّية كبيرة للغة الصحافة العربيّة إن لم نقل للغة الإنترنت. وتكون بذلك المدوّنات الحاسوبيّة العربيّة محدودة نسبيّا. وإذا قبلنا اقتصارها على المكتوب فإنّنا نوجب إدراجها للغة الإدارة والصحافة، وكذلك لمرافعات المحامين وتقارير العدول الشهّاد لما تتّسم به من أساليب الحجاج. ونشير أيضا إلى أنّ المدوّنات الحاسوبيّة جاءت، في معظمها، مادّة خاما ممّا يعسّر توظيفها في التعليميّة وفي وصف أنظمة اللغة.

وتدفعنا هذه الإشكاليّات إلى اقتراح منهج يُعتمد في جمع ما يُخزّن من نصوص في المدوّنات الحاسوبيّة العامّة والخاصّة؛ ونبني هذا المنهج على تصنيفات النصوص وتعلّقات أقسام الكلم.

2. منهج البحث

لا يكمن الإشكال في الوقوف على تواتر الألفاظ وضبط دلالاتها في المدوّنات الحاسوبيّة، وإنّما في أن نعالج المعطيات اللغويّة في الحاسوب من منظور لسانيّ؛ فنُعنى بتعلّقات أقسام الكلم وقيود الانتقاء؛ فالمتعلّم لا يقدر على

التواصل بالألفاظ المعزولة، وإنّما بمعرفة تعلّقاتها وتنزيلها في سياقات الاستعمال. ونحاول أيضا أن نكشف عن الأفعال التوزيعيّة التي تحوّلت إلى أفعال عماد، وأن نستجلي الصيغ الصرفيّة المتداولة. وبذلك يتطلّع هذا البحث إلى سنّ منهج في تأليف الموادّ التعليميّة مبنيّ على أشكال الاستعمال للّغات الطبيعيّة، وعلى لسانيّات الكلام لا على لسانيّات اللسان فحسب.

ولا ننظر، بفضل المدوّنات الحاسوبيّة، إلى الكلمة نظرة معجميّة ضيّقة وإنّما نقف على سياقات استعمالها، وهو ما يؤثّر في تحديد معناها أو تعديله. ويتغيّر دور المدرّس من عارف باللغة عن طريق حدسه وتخمينه إلى موجّه إلى استعمال المدوّنة الحاسوبيّة وتدقيق الظواهر اللغويّة عن طريقها.

ونُعنى في هذا البحث بتمثيليّة المدوّنة وسبل اختيار عيّناتها. ونهتمّ أساسا بموادّ المدوّنة من جمع النصوص المكتوبة أو المنطوقة. ونناقش كيف أُعدّت هذه النصوص وما يُنتجه المتعلّمون بعدما يدرسون هذه النصوص. فإذا لم تُبْن الموادّ التعليميّة لمتعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها على أسس تواصليّة فإنّها قد لا تكون ناجعة للاعتماد عليها في صناعة المعاجم وتحليل الأخطاء والكشف عن سبل اكتساب اللغة. والسؤال ماهي أوجه الاستفادة من المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة؟

3. أهمّية البحث

لا ننكر أهمّية المدوّنات الحاسوبيّة لما تتضمّنه من كمّ هائل من النصوص. فبإمكاننا أن نستجلي منها أشكال الاستعمال اللغويّ لا سيّما وأنّ بعض المدوّنات تخزّن إلكترونيّا نصوصا إعلاميّة واقتصاديّة ودينيّة واجتماعيّة وقانونيّة. ويصبح استعمال المدوّنة الطلاّبيّة الحاسوبيّة والمدوّنة العامّة ملحًّا وضروريًّا إذا أدركنا أنّ بعض مدرّسي اللغة العربيّة في إفريقيا وآسيا ليسوا من العرب ومن الناطقين الأصليين للغة العربيّة. لذا يلجأ هذا المدرّس الأجنبيّ في حالات الإشكال إلى

المدوّنة الحاسوبيّة علّه يهتدي إلى الإجابة عمّا يعترضه من إشكال سواء في التدريس أو فهم اللغة. وقد تبيّن اللسانيون أنّ التراكيب المستعملة في كتب متعلّمي اللغة الثانية تختلف في بنيتها عمّا تتضمّنه المدوّنات الحاسوبيّة العامّة أو الطلاّبيّة ممّا ينعكس على التواصل خارج الفصل وممّا يحمل على إعادة تأليف كتب القواعد وذلك باستقراء الظواهر اللغويّة من أشكال الاستعمال. ويتمثّل أثر المدوّنات على التعليميّة في صوغ الموادّ التعليميّة وفيما يدرّس داخل الفصل. وتُدرج اللغة الطبيعيّة في صفوف الدراسة وفي تأليف الموادّ التعليميّة بعيدًا عن توظيف لغة مصنوعة ومتكلّفة. وإذا درّست اللغة العربيّة مثلا في غير بلدها فإنّ حاجة الدارسين إلى الاحتكاك باللغة المكتوبة والمنطوقة تصير أوكد. وتسهم المدوّنات الحاسوبيّة، بما تعرضه من سياقات طبيعيّة للاستعمال اللغويّ، في إدراك معجم لغة ما وتراكيبها. وهي تحدّد الشيوع الحقيقيّ للمفردات كما تقارن بين مدوّنة وأخرى وبين متحدّث وآخر واعتمادًا على شواهد فعليّة غير مصنوعة.

وتُكسب عودة المتعلّم إلى المدوّنات الحاسوبيّة الثقة في واقعيّة ما تعلّمه، فقد يتبيّن تماثلا بين حاجات التواصل اللغويّ وبين ما تعرضه المدوّنات من تراكيب ومفردات ممّا يُقوّي من دافعيّته في التعلّم ويُنمّي مهاراته في الملاحظة والفهم والاستنتاج واستنباط قواعد اللغة. وتكون المدوّنات الحاسوبيّة حقيقيّة أكثر من حدس المعلّم لا سيّما من غير ابن اللغة. فقد لا يُدرك المعلّم الأندونيسيّ أو الهنديّ أو الماليزيّ بعض خصوصيّات اللغة العربيّة، في حين تُضمر المدوّنة الحاسوبيّة أبعاد المعانيّ وتدقّق طبيعة حروف الجرّ لبعض الأفعال في لغة ما.

4. مصطلحات البحث

ينبني هذا البحث على مصطلحي "لسانيّات المدوّنات" و"تصنيفات النصوص". ونقتصر على حدّ لسانيّات المدوّنات لأنّنا سنحلّل مفهوم التصنيفات في فقرة "نحو منهج لسانيّ حاسوبيّ لبناء المدوّنات الطلاّبية".

انتهج اللغويون العرب منهج لسانيّات المدوّنات دون التنصيص عليه. وقد تنقّلوا في البوادي واستمعوا إلى الاستعمال الفعليّ للّغة العربيّة، ودوّنوها في رسائل صارت نواة لصناعة المعاجم. وظهرت معظم الرسائل اللغويّة في القرنين الأوّل والثاني الهجريّين، وهي كتب صغيرة تضمّ قوائم المفردات لحقل دلاليّ مثل المطر أو البرق أو الرعد وكذلك لتسميات التمور والأسلحة والحيوانات. وشُفعت قوائم المفردات بشروح لها وشواهد تشهد على جريان استعمالها على ألسنة الفصحاء. واعتُبرت هذه الرسائل النوى الأولى للمعاجم العربيّة؛ ومثال ذلك كتاب النوادر في اللغة لأبي زيد الأنصاريّ سعيد بن أوس ابن ثابت وثلاثة كتب في الأضداد للأصمعي وللسجستاني ولابن السكّيت، ويليها ذيل في الأضداد للصاغاني وكتاب الأضداد للأنباري محمّد بن القاسم)الأنصاري النوادر في اللغة(. ونتبيّن من تأليف هذه الرسائل اللغويّة أنّ العرب وقفوا على الاستعمال الطبيعيّ والواقعيّ للّغة وهو ما تنتهجه لسانيّات المدوّنات (corpus linguistics) التي تُخزّن حاسوبيّا الاستعمال الحقيقي لِلُغة مجموعة بشريّة. وإن لم يتمكّن علماء اللغة العرب من تدوين كمّ هائل من الاستعمالات اللغويّة، بحكم الطاقة البشريّة المحدودة، فإنّهم سنّوا منهجا لتدوين ما قالته العرب، وسنّوا مبدأ الاستعمال الفعليّ الذي تنبني عليه لسانيّات المدوّنات اليوم.

وانتهج البنيويّون، لا سيّما "سبير" (Sapir) و"نيومان" (Newman) و"بلومفيلد" (Bloomfield)، منهج جمع اللغات الطبيعيّة الملاحظة في المكان والزمان، وذلك عند جمع اللغات الهنديّة الأمريكيّة وكذلك في صناعة معاجمها. ويتجلّى تجذّر انتهاج المدوّنات ضمنيّا في تسجيل لغات الأطفال اليوميّة قصد دراسة اكتسابهم اللغة والنظر في أشكال تشكّلها وتطوّرها. وإن اشترك البنيويون مع معدّي المدوّنات الحاسوبيّة في تسجيل اللغة الحقيقيّة فإنّ تجربتهم كانت محدودة وقصدت غرضا تعليميّا بالأساس، ثمّ إنّ مدوّناتهم جاءت صغيرة الحجم. والحاصل إنّ اللغويّين العرب والبنيويّين وظّفوا منهج لسانيّات المدوّنات دون تسميته.

وتتولّى لسانيّات المدوّنات المعالجة الحاسوبيّة للمدوّنة وكذلك الدراسة الوصفيّة لأنظمة الكمّ الهائل من النصوص المخزّنة. ويحكم النصوص المجمّعة في المدوّنة قصدٌ بحثيّ يسعى إلى تحليل اللغة الفعليّة المتداولة بين مجموعة بشريّة ما. وإذا انتفى هذا الهدف صارت المدوّنة أرشيفا لكمّ هائل من النصوص لا غير. ونقرّ بصيغة الجمع في "لسانيّات المدوّنات" بدل لسانيّات المدوّنة لتنوّعها، فالمدوّنة تكون عامّة أو خاصّة أو طلاّبية، ثمّ إنّ منهج جمع النصوص يزيدها تفريعا، فهي تزامنيّة (synchronic) أو زمانيّة (diachronic).

وتخزّن المدوّنة اللغة أو النصوص في شكلها الخام، وتشغّل بعض البرمجيّات على هذه البيانات فتتولّى تنظيمها وترتيبها ومن ثمّ إحصاءها وتحليلها تركيبيّا ودلاليّا. وبذلك تنكشف خصوصيّات الكلمات وأشكال تعلّقاتها الفعليّة والواقعيّة وبعيدا عن الحدس والتخمين. وبذلك نتبيّن أنّ المدوّنات لا تعرض معلومات عن النصوص وإنّما تتولّى البرمجيّات تحقيقها.

ونتبيّن أنّ لسانيّات المدوّنات منهج في تحليل اللغات الطبيعيّة المكتوبة أو المنطوقة في ظروف معيّنة بتوظيف تقنيّات الحاسوب. وينبني هذا التعريف على خصوصيتين أساسيتين تكمنان في دراسة كمّية هائلة من الاستعمال الفعليّ للغة بدل التخمين أو الافتراض، وكذلك في استخدام الحاسوب في تخزين اللغة ومعالجتها سواء برقمنتها أو تحشيتها أو ترميزها. وتتمثّل التحشية (annotation) في إضافة معلومات داخل النصّ مثل الوسم tagging، وتختصّ اللغة العربيّة بأنواع عدّة من الوسم، من ذلك ذكر لأقسام الكلام (اسم، فعل، حرف) والإشارة إلى التصنيفات النحويّة والصرفيّة إلى جانب الإشارة إلى الوسم الإعرابيّ.

وتعني المدوّنة الحاسوبيّة، مبدئيّا، مجموع معطيات لغويّة شفويّة أو مكتوبة أو سمعيّة–بصريّة تُستقى من خطابات يُنتجها متكلّمون حقيقيّون في تبادلات

اجتماعيّة، ويقع اختيارها وتنظيمها حسب معايير لسانيّة وخارج لسانيّة ومعلنة لتكون عيّنة من اللغة. ويطرح مثل هذا التعريف استفهاما يتعلّق بمعايير اختيار العيّنة. فهل تكون حتما موضوعيّة وإن ضمنّاها ملايين الكلمات وانتهجنا في انتقاء بياناتها منهجا لسانيّا اجتماعيّا؟ وينضاف إلى ذلك اختلاف اللسانيّين في منهج جمع النصوص. فهل تنتج المدوّنة عن بحث مسبق لمجموع من الأقوال المحدودة الممثّلة للّغة أم أنّنا نخزّن إلكترونيّا كمّا هائلا من النصوص بشكل طبيعيّ ومستقلّ عن البحث اللسانيّ؟

وتمثّل المدوّنة عيّنات الكلام ظاهريّا فحسب، لأنّ تأويل النصوص المتحقّقة يجرّدها من الحياد. فإذا استقينا المعطيات اللغويّة من المدوّنة وعرضناها على متلقّين للتأكّد من قبوليتها فإنّنا نكون قد أخرجناها من سياقها وأوّلناها تأويلا صائبا أو مغايرا لمقبوليتها الحقيقيّة.

ويحدّد صنف المدوّنة أهي عامّة أم مدوّنة خاصّة أم طلاّبيّة أم مغلقة؟ وتُعنى المغلقة بضبط مدوّنة شاعر أو أديب، كأن نحصي ألفاظ ديوان "من أغاني الحياة" لأبي القاسم الشابّي لنقف على عناصر الطبيعة في شعره ومن ثمّ خصائص شعره الرومنطقيّة، وأمّا المدوّنة المنفتحة فتتبّع أشكال استعمال ظاهرة من الظواهر اللغويّة في مواقف الحياة كتابة ونطقا كأن نتتبّع الاستعمالات الرياضيّة التي تتجدّد باستمرار. وأمّا المدوّنة الطبيعيّة فتصوّر أوجه الاستعمال الحقيقيّة لمختلف الشرائح الاجتماعيّة.

ويتّسع استخدام المدوّنات في القرن الواحد والعشرين فيشمل تعلّم اللغات وتعليمها والترجمة الآليّة واللغويات الجنائيّة إلى جانب الدراسات المعجميّة والدلاليّة والتركيبيّة. ومرّ نصف قرن على ظهور أوّل مدوّنة إلكترونيّة في اللغة الإنجليزيّة، وحوالي ثلاثة عقود على البحث اللسانيّ المبنيّ على المدوّنات اللسانيّة، ورغم ذلك فإنّ اللسانيّين العرب لم يهتمّوا إلاّ قليلا بالمدوّنات

الحاسوبيّة العامّة والمدوّنات الطلاّبيّة. وإذا أُعدّت هذه المدوّنات فإنّ مجالات الإفادة منها تظلّ محدودة. وهذا ما يدفعنا إلى الاهتمام بالمدوّنات الطلاّبيّة لأهميّتها ولأنّها لم تحظ نسبيّا بالدراسة. ونستدلّ على هذه الأهمّية بتحليل أوجه الاستفادة منها.

5. أوجه الاستفادة من المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة

تضمّ المدوّنات الطلاّبيّة نصوصا حرّرها أو تلفّظ بها متعلّمو اللغة من العرب أو من غير العرب. ونتعرّف، بالاعتماد على مثل هذه المدوّنات، على خصائص التبادل اللغويّ لهذه الشرائح من الطلاّب وعلى مراحل اكتساب اللغة ومدى ملاءمتها لما صُمّم من استراتيجيّات.

وظهرت المدوّنات الطلاّبيّة باطّراد في اللغة الانكليزيّة، وتمثّلت في تخزين نصوص حرّرها الطلاّب من غير الناطقين بلغة ما. وهي تمكّن من الوقوف على الاستعمال اللغويّ للطلاّب. وتفيد مثل هذه المدوّنات في تعليم اللغة وسبل اكتسابها، كما تمكّن من تصنيف الأخطاء وترميزها (Error Annotation). وليس جمع النصوص قصد الوقوف على أخطاء المتعلّمين بجديد. فقد شاع في الستّينات وبداية السبعينات فيما عُرف بدراسات تحليل الأخطاء، إلاّ أنّ النصوص المعتمدة في هذه الدراسات لا تكوّن مدوّنة وسرعان ما تندثر بمجرّد جرد الأخطاء منها. وتتّسم دراسة الأخطاء اعتمادا على المدوّنات الطلاّبيّة بالدقّة أكثر من الدراسات التي تعتمد على جذاذات يدويّة، كما أنّها تعتمد على مدوّنة كبيرة الحجم خلافا للدراسات اليدويّة التي لا تتجاوز عددًا محدودًا من الأخطاء. وإذا حصل ترميز أخطاء المدوّنات الطلاّبيّة فإنّ تحليلها يصبح سريعًا وميسورًا. ويُستفاد من مدوّنات المتعلّمين في تأليف الموادّ التعليميّة والمعاجم وكذلك في طرق التدريس. ويعترض بعض الباحثين على مدى الاستفادة من اللغة المرحليّة لغير الناطقين باللغة الهدف، وتعليل ذلك أنّ المتعلّمين قد

يعمدون إلى إهمال استعمالات لغويّة لصعوبتها، ومن ثمّ فغيابها لا يفسّر بالضرورة بعدم اكتسابها أو صعوبة إدراكها.

ونوظّف المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة في صناعة المعاجم، ويعتبر معجم "لونجمان" أوّل معجم يعتمد على مثل هذه المدوّنات (شبكة مدوّنة لونجمان 2012). ونستفيد من المدوّنات الطلاّبيّة في تصميم الموادّ التعليميّة، وتذكر "قرانجر" (2003) "أنّ هناك قواعد لغويّة مبنيّة على المدوّنات الطلاّبيّة في اللغة الإنجليزيّة المكتوبة والمتحدّثة ويمكن أن تكون مادّة جاهزة لتأليف كتاب القواعد للطلاّب" (Granger, S. 1998). ونشير إلى أنّ المدوّنات الطلاّبية تعرّفنا على تراكيب الطلاّب ورصيدهم اللغويّ وأخطائهم الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة. ونوظّف هذه الظواهر اللغويّة في دراسات التحليل التقابليّ وتحليل الأخطاء (الكشو 2015).

وقد نقرن الاستعمالات اللغويّة بين مجموعتين من الدارسين اعتمادا على المدوّنات الطلاّبيّة. وقد أعدّ "لي" (Lee 2007) مدوّنة طلاّبيّة كتبها طلاّب كوريون يدرسون اللغة الإنكليزيّة في مستويات تمهيديّة وتتراوح أعمارهم بين 16 و17. وضمّت هذه المدوّنة حوالي 20000 كلمة لـ 290 نصّا. وتولّى هذا الباحث ترميز الأخطاء، واستخدم محرّر الأخطاء الذي صمّمه هتشنسون (1996)، واعتمد على "دفنيوس" ومن معه (1996) في تصنيف الأخطاء. واستنتج أنّ أخطاء القواعد اللغويّة تطّرد أكثر من غيرها وهي بنسبة 37,5 %. وتليها أخطاء علامات الترقيم بنسبة 14,5%. وتطّرد في أخطاء القواعد اللغويّة أخطاء علامات التعريف والتنكير وقد جاءت بنسبة 14,8%. ولا يقف البحث على طبيعة الأخطاء ونسب تواترها وسبل ترميزها فحسب، وإنّما يستجلي استراتيجيّات تعليم اللغة وأوجه الخلل فيها.

ونسوق نماذج من المدوّنات التعليميّة فنذكر "مدوّنة المتعلّم" (Learner Corpus)، وهي تشمل المنطوق أو المكتوب أو كليهما. وتُعنى بإنتاج الدارس

اللغويّ للّغة الهدف قصد تحليل الأخطاء أو دراسة اللغة المرحليّة (intralanguage)؛ ونعثر أيضًا على "المدوّنة الدوليّة لمتعلّمي الإنجليزيّة" (The International Corpus of Learner English: I C L E)، وتضمّ هذه المدوّنة الإنتاج الكتابيّ لدارسيّ اللغة الإنجليزيّة لـأربع عشرة لغة أمّ مختلفة. وأُعدّت مدوّنة للمتعلّمين اليابانيين بعنوان "المدوّنة المعياريّة لاختبار الكلام" (The Standard Speaking Test Corpus:SST) لمقابلات امتحان ما. وتعلق هذه المدوّنة بالمتعلّمين أنفسهم، وتكون مليئة بالأخطاء التي تمكّن من تعليل وقوعها وما تضمره من خصوصيّات اكتساب اللغة. وتُعنى "المدوّنة التدريسيّة" (Pedagogic Corpus) باللغة المستعملة في قاعة الدرس. وقد يستفيد منها المتعلّم.

ويورد مركز "المدوّنات اللغويّة الإنجليزيّة" (في جامعة لوفين ببلجيكا) قائمة بـ 117 مدوّنة لغويّة طلاّبية بعدّة لغات. في حين أنّنا لا نعثر إلاّ على خمس مدوّنات في اللغة العربيّة نروم تحليلها رغم قلّة عددها. فهل يمكن الاعتماد عليها في تأليف المقرّرات الدراسيّة وفي صناعة المعاجم أم أنّها تعكس أخطاء متعلّمي غير الناطقين بالعربيّة فحسب؟ وإذا افترضنا أنّ المدوّنات الطلاّبيّة لا تمكّن من تأليف الموادّ التعليميّة وأنّ الموادّ التعليميّة لا تعرض أصناف النصوص جميعها فإنّه يتعيّن علينا التفكير في الأسس اللسانيّة الحاسوبيّة التي تجعل المدوّنات الطلاّبيّة العربيّة تسهم في تأليف الموادّ التعليميّة التي تنعكس بدورها على بناء المدوّنات الحاسوبيّة. وهذا ما يدفعنا إلى أن نقترح منهجا لسانياّ حاسوبياّ يُعنى ببناء المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة وسبل توظيفها. وإذا تبيّن من هذا التوظيف أنّ المدوّنات الطلاّبيّة الحاسوبيّة لا تفي لحالها بصناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة فإنّنا نستفيد أيضا من المدوّنات الحاسوبيّة العامّة.

6. المدوّنات الطلاّبية العربيّة

نعثر على خمس مدوّنات طلاّبية عربيّة أنشأها متعلّمو اللغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة. وتضمّ المدوّنة الطلاّبية العربيّة الأولى (غازي أبو حكيمة

وآخرين (2008) 9000 مفردة وهي بعنوان "مدوّنة المتعلّمين النموذجيّة في اللغة العربيّة" (The Pilot Arabic Learner Corpus). وقد أنشأ نصوصها متعلّمو اللغة غير الناطقين بالعربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. ولا يمكن التعامل بعد مع هذه المدوّنة لأنّ أصحابها ما زالوا يطوّرونها ويسعون إلى ترميز أخطائها.

وأعدّ المدوّنة الطلاّبية الثانية "سميرة فراونة" و"محمّد تميمي" (2012)، وقد اهتمّت بالنصوص المكتوبة، وهي بعنوان "مدوّنة متعلّمي العربيّة المكتوبة" (The L2 Written Arabic Corpus)، وبلغ عدد ألفاظها 35000 لفظة إلاّ أنّها ما زالت تحتاج إلى الترميز. وهي مجموعة نصوص خام كتبها طلاّب يدرسون اللغة العربيّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة. ونلاحظ أنّ هذه المدوّنة تجاوزت المدوّنة الأولى بـ 26000 لفظة أخرى، ولا ندري أهي ألفاظ إضافيّة أم تكرار لنفس الرصيد اللغويّ؟ ولا تزال هذه المدوّنة غير موسومة وهي متاحة للباحثين على شكل ملفّات PDF فقط ويمكن تنزيلها من موقع المدوّنة[1].

وأعدّ المدوّنة الثالثة "حسلينا حسان" و"محمد فهام محمّد غالب"، وهي تحمل عنوان "المدوّنة الماليزيّة لمتعلّمي العربيّة" (Malaysian Corpus of Arabhc Learners)، وتضمّ هذه المدوّنة 87500 كلمة تقريبا، وتضمّ 250 نصّا متوسّط طول النصّ الواحد 350 كلمة؛ وجاءت في شكل مقالات وصفيّة ومقارنة. وحرّر نصوص هذه المدوّنة متعلّمو اللغة العربيّة الماليزيون في المستوى المتقدّم. وهي لا تزال غير موسومة وغير متاحة على شبكة الإنترنت.

وأعدّ المدوّنة الرابعة "محمّد الكنهل وآخرين"، وهي تسمّى "مدوّنة تصحيح الأخطاء الإملائيّة" وتتكوّن من نصوص كتبت يدويّا من الطلاّب ثمّ أُدخلت إلى الحاسب الآليّ عن طريق نسّاخ مستقلّين. وشاركت في إعدادها مجموعتان من الطلاّب الجامعيين. كلّ مجموعة من جامعة مختلفة دون تحديد

1- http://12arabicorpus.cerell.arizona.edu

التخصّصات والمستويات. وجاءت هذه المدوّنة في شكل ملفّات نصّية وفي شكل بيانات (مايكروسوفت أكسس) (الفيفي 2015).

نخلص إلى أنّ هذه المدوّنات صغيرة الحجم وغير موسومة ومعظمها غير متاح للخدمة. وهي تقتصر على المكتوب دون المنطوق. ولا يتسنّى أن نوظّف هذه المدوّنات في صناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة لأنّ رصيدها اللغويّ محدود ولعلّه لم ينبن طبق تصنيفات النصوص.

وأعدّ "عبد الله فيفي" المدوّنة الخامسة وعنوانها: "المدوّنة اللغويّة لمتعلّمي اللغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة" (Arabic Learner Corpus). وبناها تحت إشراف "إريك آتويل". وهي مدرجة في مدوّنة "سكاتش أنجاين"[2] Sketch Engine وتضمّ نصوصًا عربيّة مكتوبة ومنطوقة حرّرها دارسو اللغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة خلال سنتي 2012 و2013. وتندرج نصوص هذه المدوّنة وتسجيلاتها في موضوعين مختلفين، الأوّل سرديّ (رحلة خلال إحدى الإجازات) والثاني للمناقشة (الاهتمامات الدراسيّة)؛ وتضمّ هذه المدوّنة 282732 هيكل كلمة وهي عبارة عن 1585 مادّة مكتوبة أو مسجّلة. وقد صاغها 942 طالبا ممّا قبل الجامعة وما بعدها ومن 67 جنسيّة و66 لغة أمّ مختلفة. وأُشفعت المدوّنة بثلاث ساعات و22 دقيقة و59 ثانية من التسجيل الصوتيّ. ويستطيع الباحث في هذه المدوّنة التحقّق من خصائص النصّ ومؤلّفه. والسؤال هل تفيد هذه المدوّنة في تعليم اللغة وتعلّمها وتحليل الأخطاء والتحليل التقابليّ وصناعة المعاجم واستجلاء التطوّر اللغويّ عند الطلاّب؟

وأدخل "الفيفي" عن طريق الماسح الضوئيّ أوراق الطلاّب المكتوبة باليد، وكذلك التسجيلات الصوتيّة ومدّتها ثلاث ساعات واثنتين وعشرين دقيقة وتسع وخمسين ثانية. وتمّ التعريف بالنصّ وصاحبه ولغته الأمّ وطبيعة النصّ مكتوبا أو منطوقا. ويحتوي متوسّط طول النصّ على 178 كلمة.

2- https://www.sketchengine.eu

وجاءت هذه النصوص عن 53٪ ناطقين باللغة العربيّة و47٪ من غير الناطقين بها، ثمّ إنّ نسبة الذكور بلغت 67٪ مقابل 33٪ من الإناث. ولم يرتق من أصحاب النصوص إلى الجامعة إلاّ نسبة 20٪. وأمّا طبيعة النصوص فقد جاءت قصصا بنسبة 67٪ مقابل 33٪ في شكل مناقشة. وتمثّل التسجيلات الصوتيّة نسبة 7٪.

وتتضمّن هذه المدوّنة الطلاّبيّة فئتين من النصوص، الأولى لطلاّب ناطقين باللغة العربيّة، وقد درسوها إمّا في المرحلة الثانويّة ضمن التعليم العامّ، أو في المرحلة الجامعيّة بوصفهم متخصّصين في تعلّم هذه اللغة، وأمّا الفئة الثانية فهم طلاّب أجانب ناطقون بغير العربيّة ودرسوها في معاهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في جامعات المملكة العربيّة السعوديّة، أو في كلّيات اللغة العربيّة في هذه الجامعات.

وجاءت نصوص المدوّنة اللغويّة لفيفي تحريريّة في معظمها، ولم تشتمل إلاّ على أحاديث شفهيّة يسيرة. واعتذر الباحث عن تحويل النصوص الشفهيّة إلى نصوص مكتوبة لكثرة بذل الجهد، والحال أنّ الدراسة اللسانيّة تنبني على توازن بين النصوص الكتابيّة والشفهيّة، ثمّ لّما كانت مثل هذه المدوّنات تستقي نصوصها من غير الناطقين بالعربيّة فإنّ الاهتمام بالنصوص الشفهيّة حتميّ ليستفاد منها في تدريبات فهم المسموع. والحال أنّ دارسي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها يواجهون صعوبة في نطق بعض الأصوات العربيّة في جوارات عدّة، فالطالب الفرنسيّ مثلا يعسر عليه الجمع بين الراء والغين في الكلمة نفسها من مثل رغم وغريب لأنّ هذين الصوتين يوافقان صوتا واحدا في الفرنسيّة هو صوت الراء بتنويعاته اللهجيّة. وتظهر صعوبات الطلبة الأجانب الصوتيّة في المحادثات الشفهيّة، أمّا الكتابة التحريريّة فإنّها قد تخفي صعوبات نطق بعض الأصوات العربيّة، فلفظ / طين/ قد يكتبه الطالب غير الناطق بالعربيّة بالطاء إلاّ أنّه قد ينطقه بالتاء / تين/ ، ولفظ / قلب/ قد يكتبه بالقاف إلاّ أنّ هذا

الطالب يلفظه بالكاف. ولا ننسى أنّ المحادثات الشفهيّة في المدوّنات الطلاّبية العربيّة تسهم في صوغ التدريبات الصوتيّة وتدريبات فهم المسموع. ونوظّف المدوّنات المنطوقة في إعداد تدريبات فهم المسموع، فهو ينتقي منها نصوصا تمثّل النطق الطبيعيّ للأصوات والنطق المتأثّر بالأصوات الحوافّ. فالتاء المسبوقة للطاء لا تنطق على نسق التاء الواردة في الفعل "كتب" مثلا. فصوت الطاء يسم التاء التي تسبقه أو تلحق به ظاهرة التفخيم. وتفيد نصوص المدوّنات المنطوقة فهم المسموع فيما تظهره من أشكال النبر والتنغيم والتكرار وهو ما قد لا يتيحه نطق المدرّس، ثمّ إنّ المدوّنة المنطوقة تعرض نطقا متعدّدة للكبار والصغار والذكور والإناث. وتُطلع المدوّنة المنطوقة المتعلّمين على نطق أبناء اللغة دون تدخّل المدرّس في تعديل مثل هذه النصوص. ويشير "الفيفي" إلى أسبقيّة "أبي حكيمة" ومن معه في ترميز مدوّنته اللغويّة العربيّة الطلاّبيّة. وقد بنى هذا الترميز على وضع مجال الخطإ ونوعه (الطبقتان الأولى والثانية) وبذلك لم يهتمّ بالطبقة الثالثة التي تكمن في نوع الكلمة. وتجاوز "الفيفي" مرحلة الطبقتين، وبنى ترميز مدوّنته الطلاّبية على طبقات ثلاث، وهي مجال الخطإ وفئته الفرعيّة ونوع الكلمة.

ورغم ما بذله "الفيفي" من جهد في إعداد مدوّنته الطلاّبية العربيّة فإنّه لم يعن بدراسة خصوصياتها الدلاليّة سيّما وأنّ الاتّجاهات اللسانيّة تنزع هذا المنزع. ولم تخرج دراسة "الفيفي" عن تحليل الأخطاء بدل أن تضبط التراكيب والألفاظ المتواترة وبدل أن تحلّل كيفيّة استعمال الطلبة اللغة وخاصّة أنواع الجمل وأشكال الروابط بينها. ولهذا فإنّنا نحاول أن نقترح منهجا لسانيّا حاسوبيّا لبناء المدوّنات الطلاّبية العربيّة.

7. نحو منهج لسانيّ حاسوبيّ لبناء المدوّنات الطلاّبية

نبني المدوّنات الطلاّبية العربيّة على مبادئ لسانيّة ثلاثة تكمن في تصنيف النصوص وتوظيف الأفعال الأكثر تواترا في عمليّة التبادل اللغويّ واستجلاء

تعلّقات أقسام الكلم. ورغم ما تقدّمه مدوّنة الفيفي من إسهامات، فإنّنا لا نعتمد عليها اعتمادا كلّيا في تأليف الموادّ التعليميّة وصناعة المعاجم لأنّها لم تتّبع هذه المبادئ الثلاثة.

1.7. تصنيف النصوص

يرتكز بناء المدوّنة على ما تضمّه من موادّ تعليميّة ومن منهجيّة جمع هذه الموادّ وترميزها وتحليلها إلى جانب تحديد المشاركين في الاستجوابات الشفويّة. ورغم أهمّية هذه العناصر فإنّنا نركّز في هذا البحث على الموادّ المشمولة في المدوّنة فحسب. فإذا لم تُبن الموادّ اللغويّة بناء تواصليّا فإنّ نتائج الاستفادة منها تظلّ محدودة لا سيّما إذا نزعت النصوص المخزّنة في الحاسوب نزعة سرديّة لا غير لأنّ الرصيد اللغويّ يكون منقوصا بما أنّه قد يورد الأفعال المعبّرة عن الحركة لا غير. وإن ركّزنا على تواصليّة النصوص المشمولة في المدوّنات الطلاّبيّة فإنّنا لا ننكر أهمّية السمات الشكليّة للنصوص. وتكمن في كونها مطبوعة أو في شكل أحاديث شفهيّة أو في شكل صيغ إلكترونيّة. وتتمثّل هذه الصيغ في النظر إلى نوع النصّ كأن يكون مقالا أو بحثا أو رسالة أو مذكّرة أو محادثة أو مقابلة أو عرضا تقديميّا للكلام الشفهيّ، كما تُعنى هذه السمات الشكليّة بلغة النصوص ومكان إنتاجها وتاريخ إصدارها. وتفيد هذه السمات في تصميم المدوّنات الطلاّبيّة.

ولا يقتصر إعداد المدوّنة الطلاّبيّة على استجواب الطلبة الناطقين وغير الناطقين بالعربيّة وتخزين ما يتداولونه من رصيد لغويّ. فإذا سعينا إلى نجاعة هذا الرصيد وتمثيله للتبادل اللغويّ فإنّ ما يدرسه الطلاّب الأجانب من موادّ لغويّة ينبغي أن يُبنى طبق المبادئ التواصليّة، ولعلّ أهمّ مبدإ تواصليّ يكمن في تصنيف النصوص المبنيّ على أطراف التواصل. ولم يتّبع " فيفي" جمع النصوص حسب تصنيفها وإنّما اتّبع بعض أجناسها الأدبيّة.

وينبني تصنيف النصوص على مكوّنات خمسة هي المرسل والمتلقّي والرسالة وقناة التواصل والزمان والمكان. ويُحدث أيّ طرف من أطراف التواصل وظيفة لغويّة. فالوظيفة الإخباريّة تتحقّق بالتركيز على الرسالة، والوظيفة التعبيريّة بالتركيز على المرسل، والوظيفة التأثيريّة أو التغييريّة بالتركيز على المتلقّي. ويُقصد منها تغيير حركة المخاطب وأفعاله. ولا يخلو البعدان التعبيريّ والإخباريّ من البعد التغييري؛ لأنّ التغيير ينشأ كذلك من التعبير أو الإخبار ولكن بدرجة أقلّ، فالطاقات التعبيريّة تشحن بدورها المتلقّي وتدفعه إلى مراجعة نفسه، وتقويم مفاهيمه (الكشو 2003). وتتولّد عن التركيز على طرف من أطراف التواصل أصناف النصوص السرديّة والعرْضيّة والحجاجيّة والإرشاديّة. ونؤلّف الموادّ التعليميّة طبق هذه الأصناف وما تتميّز به من خصائص وما توظّفه من مؤشّرات لغويّة. وإذا درّسنا الطلبة طبق هذه التصنيفات فإنّنا، عند استجوابهم وتسجيل كلامهم شفهيّا وتتبّع كتاباتهم، نجد أثرا لهذه التصنيفات ولما تتّسم به من خصوصيّات لغويّة.

وتتعدّد تصنيفات النصوص (typologie de textes)؛ فهي تتفرّع عند الباحثين إلى نصّ مسرحيّ وشعريّ وحجاجيّ ووصفيّ وزجريّ وسرديّ. ونخالف هذا التصنيف لأنّ النصّ الوصفيّ يندرج ضمن التصنيفات جميعها ولا يمثّل صنفا بذاته ثمّ إنّ النصّ الزجريّ ينبني على التركيز على المخاطب مثله مثل النصّ الحجاجيّ، لذا فهما يُمثّلان صنفا واحدا إلاّ أنّ درجة مخاطبة المتلقّي تختلف طبق سياقات التلفّظ ونوع المتلقّي. ونروم تحليل أصناف النصوص الحجاجيّة والسرديّة والعرْضيّة والإرشاديّة لنتبيّن دورها في بناء المدوّنات الطلاّبيّة.

1.1.7. النصّ العرْضيّ

يحدّد النصّ العرْضيّ مفهوما ما فيحلّل مكوّناته وخصوصيّاته بشكل محايد. فإذا عرّفنا مفاهيم الكورونا أو النفط أو السرطان فإنّنا لا نتحمّس إلى أيّ

مفهوم ولا ننحاز إلى أيّ خصوصيّة. وتخلو، نسبيّا، كتب تعليم اللغات للعرب ولغير العرب من النصوص العرْضيّة، فلا نجد، على سبيل المثال، نصوصا في تحديد مفهوم التاريخ أو الأدب أو النقد أو السيرة الذاتيّة. وتسهم مثل هذه النصوص في إكساب المتعلّم أساليب الحياد والتعبير عن موضوع ما بطريقة موضوعيّة وذلك باستعمال الألفاظ العامّة وبالابتعاد عن الأفعال الذاتيّة (الكشو، 2003).

2.1.7. النصّ الإرشاديّ

يركّز النصّ الإرشاديّ على المتلقّي مثله مثل النصّ الحجاجيّ في عمليّة التخاطب، غير أنّ الإرشاديّ لا يسعى إلى إقناع المتلقّي وتغيير وجهة نظره وإنّما يُرشده أو يفسّر له أمرا من مثل تشغيل جهاز أو كيفيّة تناول دواء أو يدلّه على أوقات الطائرات والقطارات أو يخبره بالأرصاد الجويّة.

وتطّرد في النصّ الإرشاديّ أفعال الأمر والوجوب إلاّ أنّ شحنة الإلزام ملطّفة لأنّها لا تصدر عن مؤسّسة عالميّة أو سلطة تنفيذيّة مثل الأمم المتّحدة أو عن برلمان أو عن وزارة الدفاع أو الداخليّة. (الكشو، 2003).

3.1.7. النصّ السرديّ

تتنزّل موضوعات النصوص السرديّة في مدوّنة "فيفي" في سياقات دينيّة. وتتقارب هذه الموضوعات إذ أنّها تتحدّث عن زيارة مكّة المكرّمة أو الحجّ إلى بيت الله الحرام أو زيارة المدينة المنوّرة. وإن خرجت نصوص المناقشة ظاهريّا عن هذه الموضوعات فهي لا تبعد عنها كثيرا لأنّها تصف العودة إلى البلد الأمّ ومن ثمّ الحديث عن أهل المدينة وعن السعوديّة عموما. ورغم ما تضمره بعض موضوعات المناقشة من سمات الجدل فإنّها تنتهج السرد بدل الحجاج وتعبّر عن مشاعر المتعلّمين لا غير. ونستدلّ على ذلك ببعض الأمثلة، فالطالب الروسّي يُحوّل موضوع المناقشة إلى التعبير عن طموحاته في المستقبل؛ ويسعى طالب آخر

إلى تدريس العلوم الشرعيّة في بلاده لوجه الله. وإذا حاول طالب ثالث التعبير عن حيرته في كيفيّة الجمع بين دراسة الشريعة ودراسة الطبّ فإنّه يكتفي بالإخبار عن ذلك دون مناقشة هذا الجمع بين الشريعة والطبّ. ولا يخلو نصّ هذا الطالب من سمات الحجاج فحسب وإنّما يخلو أيضا من المؤشّرات اللغويّة المتمثّلة في أساليب الشرط والفصل والوصل. ويطغى توظيف النصوص السرديّة على تعليم اللغات مثلما نتبيّن ذلك في سلاسل تعليم العربيّة للعرب ولغير العرب ومثلما تدلّ عليه نصوص القراءة في كتب مرحلتي التعليم الأساسيّ في تونس (الكشو 2003).

4.1.7. النصّ الحجاجيّ

لم يُدرج النصّ الحجاجيّ في مدوّنة عبد الله فيفي. فإذا صيغ نصّ عن المصرف أو السوق أو المستشفى فالأجدى أن يوسم بأساليب الحجاج علّ المتعلّم يقدر على الإفصاح برأيه والاقتناع بآراء الآخرين أو دحضها. وإذا دعونا إلى التوازن في إدراج النصوص السرديّة والحجاجيّة في تأليف الموادّ التعليميّة فلأنّ النصّ الحجاجيّ يختصّ ببنية تدرّب المتعلّم على تنظيم أفكاره تنظيما منطقيّا. ويعرض النصّ الحجاجيّ موضوعا ما للوقوف منه موقف الحياد أو الدحض أو التحمّس أو الاقتناع به. وهو ما يمثّل الأطروحة. وتبرّر الأطروحة بحجج عقليّة ونقليّة. وتنبني النصوص الحجاجيّة على إجراءات أساسيّة ثلاثة، أوّلها التفسير الحجاجيّ، وتعني أن نفسّر للمتلقّي أمرا قصد التأثير عليه، وتتمثّل في إجراءات التفسير والتعريف والتدعيم والوصف واللجوء إلى الأمثلة. ويكمن الإجراء الثاني في البرهنة على أطروحة ما على أنّها صادقة. ونوظّف في كلّ ذلك طرق تفكير واضحة. ونستعمل مفردات دقيقة ومجرّدة من المعاني الحوافّ. ونربط بين الجمل ونبنيها على تفكير منطقيّ من مثل السبب والمقارنة والإقناع بالمقاصد ووجهات النظر. ويتمثّل الإجراء الثالث للنصّ الحجاجيّ في

الرفض وهدم وجهة نظر لا نتبنّاها. ويهدف إجراء الرفض إلى الدفاع الفعليّ على الأطروحة الحقيقيّة. ونستخدم في رفض أطروحة ما الأطروحات المناقضة وأشكال التقابل.

ويقف الباثّ في النصّ الحجاجيّ مواقف عدّة من الأطروحة، فإمّا أن يُحدث مسافة بينه وبينها عند البرهنة عليها ليوهم بالموضوعيّة ويدعّم وجهة نظره؛ وإمّا أن يستعلي عليها ويسخر من منطقها وحججها لا سيّما في حالات الرفض. وفي كلتا الحالتين يستخدم مفردات شفّافة أو غامضة تقبل تأويلات عدّة وتوحي بأشكال التحمّس أو الحياد وبسمات تحقيق اليقين أو الشكّ والاحتمال. وتتجلّى هذه السمات باستعمال أشكال الضمائر، فعلى سبيل المثال يفيد ضمير المتكلّم المفرد بالالتزام في حين يوحي ضمير المتكلّم الجمع بالانفلات من اتّخاذ موقف ما بما أنّ ضمير نحن يجمع بين ضمائر عدّة ولا يُحمّل ضميرا معيّنا وجهة نظر ذاتيّة ومحدّدة. وينبني الحجاج على علاقة ثلاثية بين باثّ محاجّ، وبين كلام عن العالم وبين المتلقّي الهدف. فالحجاج إذًا عمليّة خطابية تفرزها وجهة نظر الباثّ المحاجّ الذي يسعى إلى الاستدلال أو الإقناع. والحجاج إنتاج نصّي للتفاعل بين مختلف المكوّنات التي ترتبط بسياق يهدف إلى الإقناع. وتسهم كلّ الإجراءات المنطقية واللسانّية مباشرة أو ضمنيّا في انتظام الحجاج في الخطاب.

ويمكن تحليل الحجاج حسب توجّهين. يكمن التوجّه الأوّل في تحليل الحجاج تحليلا عقليّا لا يبحث إلاّ عن خطط منطقيّة من التفكير. ويتمثّل التوجّه الثانّي في اعتبار الهمّ الوحيد للتواصل هو إدخال الآخر في عالم خطابه، وهذا ما يبرّر استعمال استراتيجيات الإغراء والإقناع. والحجاج نشاط يتميّز عن بقيّة أشكال الخطاب باندراجه في منظور عقلانيّ يلعب فيه التفكير دورا يتّسم بالمنطق وعدم التناقض.

ويركّز النّص الحجاجيّ على المناورة في الموقف بغية تحقيق أهداف الباثّ سواء بتبنّي موقف ما، أو إفهامه للمتلقّي أو توجيه وجهة نظره أو تعديلها. ويحقّق الباثّ بذلك أهدافا تواصليّة يمزجها بوسائل خطابيّة، في حين أنّ الإغراء، والإقناع ينتجان عن استعمال بعض الوسائل الخطابية. والأساس أن يجمع تحليل الحجاج بين هذين التوجّهين. ثمّ إن الحجاج يسعى إلى التأثير قصد تحقيق مطمح إقناعيّ يكمن في دعوة المخاطب/ القارئ إلى تبنّي الأطروحة ذاتها التي يعرضها الخطاب أو إلى نبذها.

ويتميّز النّص الحجاجي باستخدام مؤشّرات القول وبسمات تخصّ انتظام الاحتجاج، وطبيعة المفردات، وأنواع الاستدلال. ونقصد بمؤشّرات القول ما يظهر من علاقات وقرائن تعبّر عن آراء القائل فيما يقول. فقد يبدى الباثّ بعض الحياد، أو يعبّر عن تحمّسه لرأي من الآراء فيتورّط بالانحياز إليه. وتتمحور مؤشّرات القول في استعمال مفردات أو عبارات توحي بحكم تقويميّ من نوع (يزعم البعض) و(هم على خطإ أن) و (يمكن أن نثبت) وكذلك في استعمال عبارات تعبّر بصورة غير مباشرة عن حكم تقويميّ. وهذه المؤشّرات تنعكس على موقف الباثّ ممّا يناقشه من قضايا، كما تكشف طرق الاحتجاج. فاستعمال (قد) مثلا يدلّ على أنّ الباثّ يتّخذ مسافة من القول. ولعلّ أبرز مؤشّرات القول في نصّ حجاجي هي طبيعة المفردات، وسمات الفعل الحجاجيّ والروابط اللغويّة والسجلّ اللغويّ الذي نعدّه خطّة حجاجيّة أساسيّة في الخطب سواء على مستوى المفردات أو التراكيب أو المجازات البلاغيّة. وليس بالضرورة أن يعمد الخطيب دائما إلى انتقاء مفردات سهلة، وتراكيب قصيرة، بل قد تفرض الخطّة الحجاجيّة اختيار مفردات صعبة قصد التفخيم والإبهار وتغييب بعض المفاهيم أو تعتيمها، وخلق مسافة بين الخطيب والمخاطب. وقد يسهم اختيار ألفاظ صعبة في خلق الرهبة في نفس المستمع؛ كما يندرج الفعل الحجاجيّ في

سياق يكسبه تأويلا من التآويل؛ وقد يقترن الفعل الحجاجيّ بأدوات تفرض سياقا مختلفا عمّا نتوقّع. ومن شأن الأدوات اللغويّة أن تميّز صنفا عن صنف. ويبرّر السياق اختيارها، وفرق بين أن أسرد، أو أن أجادل، أو أن أفسّر. وينبني النصّ الحجاجيّ بالأساس على أدوات الربط التي تقترن بالدلائل من نوع لكن، وبالذات، ولأنّ، أو تقترن بالخواتم من نوع إذًا، وأخيرا وفي النهاية.

وما يــؤكّد ضرورة الاهتمام بالحجـاج أنّ طبيعة النصّ الحجاجيّ خصبة ومتنوّعة سواء في البناء العامّ أو في انتظام الحجج أو في تجريدها أو في الإشارة إليها ضمنيّا أو في تنوّع مؤشّراتها اللغويّة. وإذا وظّفنا النصّ الحجاجيّ في تأليف الموادّ التعليميّة فإنّ ذلك سينعكس على الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبيّة. ويغنيها بأدوات الربط والشرط وبالأفعال الذاتيّة التي تستخدم في التأثير على المتلقّي وتغيير آرائه وقناعاته. وقد حاولنا أن نجمع في الجدول التالي أهمّ خصائص تصنيفات النصوص علّها توظّف في تأليف الموادّ التعليميّة ومن ثمّ تنعكس على الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبية.

	السمة النمطية	السرديّ	العرْضيّ	التعليميّ	الحجاجيّ
الباثّ	ذاتية الباثّ	+	−	−	+
	حياد الباثّ	−	+	نسبيّا	−
	وجهة النظر	+	−	−	+
النصّ	الشكل العامّ للنصّ: التفقير والتسنين.	−	−	+	−
	الطابع المنطقيّ	+	في البناء لا في طبيعة الموضوع	ضبابيّ	+

	الوحدة المعنويّة	قويّة	قويّة	إجماليّة	**قويّة**
	شفافية الأسلوب	–	+	+	+
	التعتيم	+	جزئيّا	–	+
	الإنجاز	–	–	+	+
	الطابع المستقبليّ	–	–	+	+

نتبيّن اعتمادا على ما جاء في هذا الجدول أنّ الدارس يكتسب معلومات شاملة ودقيقة عن انتظام النصّ. ويدرك بعمق المقصد من الكتابة، كما يدرك أنّ نظريّة التصنيف تلحّ على أنّ للمعلومات طابعا مهمّا للتواصل الفعليّ، إلاّ أنّ السياق المحدّد بأشكاله يتعاضد مع المضمون ليكسب النّص أبعاده. ويفهم أيضا أنّ التصنيف نشاط ذو بعد ثقافيّ واجتماعيّ بما أنّ اللغة توظّف في تحقيق الأهداف الخاصّة بمجتمع ما. وقد بيّن هايلند (Hyland) أنّ ملكة الفهم ودرجة المناقشة ترتفعان عند الدارسين بناء على امتلاك مختلف الأصناف وخصائصها بصورة نظريّة وتطبيقيّة. وإذا أخذنا النصّ الحجاجيّ على سبيل المثال فإننا نتبيّن أنّ الدارس يتعرّف على مختلف الخطط الحجاجيّة سواء العقليّة أو الخطابيّة. ويدرك أيضا نسبة تواتر خطّة حجاجيّة في نوع من الموضوعات أكثر ممّا هي في أنواع أخرى. ويصبح تحليل النصوص في الكتب المدرسيّة، وتأويل مقاصدها منهجا للتفكير، واكتساب طرق الاستدلال مثله في ذلك مثل الرياضيات والموادّ العلميّة. وبذلك يكتسب تدريس اللغة العربيّة بعدا جديدا يقضي على اعتبارها دروسا لتنمية اللغة، واكتشاف مختلف المواقف الحياتيّة فحسب؛ وعندئذ يُعنى تعليم اللغة باكتساب أنماط معرفيّة تخصّ تصنيفات النصوص وأساليبها ومؤشّراتها إضافة إلى الإلمام بقدرة لغويّة للأفعال الأكثر تواترا وإلى تذوّق الأساليب الإبداعيّة.

2.7. الأفعال الأكثر تواترا في المدوّنات الحاسوبيّة

ينبني تأليف الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب على اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للمتعلّمين؛ ويطرح هذا الاختيار إشكالا يتأتّى من الاعتماد، في اختيار المفردات، على الحدس أو على القوائم اللغويّة المحدودة العدد (الكشو 1995/ 2015). والسؤال هل نتجاوز هذا الإشكال بتوظيف المدوّنات الحاسوبيّة التي قد تمدّنا بما يناسب المتعلّمين من المفردات وما يعلق بها من أقسام الكلم؟ وتتضارب آراء اللسانيين في مناهج توظيف المفردات في التعليميّة، هل نعتمد على معيار التواتر أم نركّز على معياري الانتشار وسهولة النطق؟ وإن أقررنا بمعيار التواتر فإنّ اللسانيين يختلفون في سبل إحصاء المفردات. فالبنيويون انتهجوا مبدأ الشيوع ممّا دفعهم إلى إعداد القوائم اللغويّة التي جاءت ألفاظها مجرّدة من تعلّقاتها ودلالاتها إذ اكتفت بنسب التواتر لا غير. ولا تظهر مثل هذه النقائص في المدوّنات الحاسوبيّة لأنّها تنجم عن ملايين النصوص، ولأنّها تسوق المفردة في سياقاتها التي تكشف عن درجات دلالاتها وأشكال تعلّقاتها.

ونتتبّع، في هذا البحث، أقسام الكلم الأكثر تواترا وننظر في تواتر الأفعال في المدوّنة اللغويّة لمدينة الملك عبد العزيز وفي مدوّنة "سكاتش أنجاين" علّنا نوظّفها في تأليف الموادّ التعليميّة. وننحو هذا المنحى لأنّنا نلاحظ محدوديّة استعمال الأفعال في مدوّنة عبد الله فيفي اعتمادا على تحليل عيّنة من النصوص التحريريّة. وتضمّ هذه العيّنة ثمانية نصوص سرديّة وخمسة نصوص مناقشة لطلبة روس وطاجكيين وأوغنديين. ويستعمل هؤلاء الطلبة 134 فعلا. وهي نسبة قليلة جدّا لطلبة ناطقين وغير ناطقين ولطلبة درسوا اللغة العربيّة سنوات عدّة وأقاموا في بلد عربيّ بضع سنين. ولا يكمن الإشكال في قلّة هذه الأفعال فحسب وإنّما في اقتصار معظمها على الحركة من مثل ذهبت وأتيت وسافرت ورجعت وزرت وتجوّلت وجئت وجلست ودخلت وخرجت ورحلت وطفت ورميت وصلّيت وركبت واسترحت وسبّحت وطبخت وتعشّيت وتغدّيت

وعدت وفتحت وقمت واستقبلت ومررت ومضيت ووقفت واتّجهت ووصلت. ونسوق هذه الأفعال لنثبت أنّ معظمها لا يمثّل الأفعال الأكثر تواترا طبق إحصائيّات مدوّنتي "سكاتش أنجاين" و"مدينة الملك عبد العزيز للتقنية والعلوم". وتعبّر أغلب هذه الأفعال عن مفهومي المكان والزمان وقد يتعلّمها الدارسون في الصفّ وأثناء الإقامة ببلد عربيّ. ولا ترقى للتعبير عن الأنفس البشريّة أو عن التعامل مع الآخرين مثلما تحقّقه الأفعال الأكثر تواترا.

وهي تتمثّل في استعمال فعلي قال وكان، وقد تواتر هذان الفعلان في مدوّنة "سكاتش أنجاين" التي تضمّ أكثر من سبعة مليار كلمة عربيّة على نحو قال 21272629 قالت 1820679 قلت 1808795 يقول 4704245 تقول 1454234 ويبلغ مجموع تواتر هذا الفعل 31060399 مرّة بالإضافة إلى تواتر المصدر "القول" بنسبة 7100814 مرّة؛ وفي المقابل لا نعثر على استعمال هذا الفعل في عيّنة البحث من مدوّنة عبد الله الفيفي إلاّ ثلاث مرّات، وهي نسبة تبعث على التساؤل وتفسّر بانعدام النصوص الحواريّة وبتغييب الحجاج وغلبة السرد على النصوص التحريريّة للطلبة المستجوبين. ويتواتر الفعل كان في مدوّنة "سكاتش أنجاين" 47016356 مرّة على نحو كان 23990915 مرّة وكانت 9762774 وكانوا 1813952 مرّة ويكون 9233745 مرّة ويكن 2314970 مرّة إلى جانب استعمال المصدر كون بنسبة 1421709 مرّة. وفي المقابل يتواتر الفعل كان في عيّنة البحث من مدوّنة عبد الله فيفي 26 مرّة وهي نسبة تظلّ قليلة. ويتواتر الفعل ليس 9847911 مرّة في المدوّنة الحاسوبيّة ذاتها وجاء في المرتبتين 125 و527 من الترتيب العامّ لأكثر من مليار كلمة في مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز؛ ورغم اطّراد هذا الفعل فإنّنا لا نعثر على استعماله إلاّ مرّة واحدة، والحال أنّ التبادل اللغويّ يقتضي أسلوب النفي. ولا شكّ أنّ متعلّم اللغة ينفي بعض الأشياء. لذا صار لزاما على مؤلّفي الموادّ التعليميّة أن يُدرجوا بعض صيغ النفي في تآليفهم وأن يعرضوا درجات استعمالها. ويتواتر الفعل قام في مدوّنة "سكاتش أنجاين"

5882708 مرّة في حين أنّه لا يرد إلاّ خمس مرّات في العيّنة العشوائيّة من مدوّنة عبد الله فيفي، ولا يعني أنّ هذا الفعل يعبّر عن حالة النهوض وإنّما لأنّه تحوّل إلى فعل عماد (verbe support). وتفيد استعمالات بعض الأفعال تمحّض الفعل للزمن فحسب بدل أن يحقّق سمتي الحدث والزمن، فالفعل ضَرَبَ" يدلّ حدثه على عمليّة الضرب وتحقّق زمنه في الماضي؛ ويحقّق الفعل "قام" في قام الولد حدث النهوض والزمن الماضي؛ إلاّ أنّ الفعل ذاته في "قام بزيارة المتحف" يحقّق سمة الزمن لا غير، وإن أردنا إفادة الحدث والزمن فإنّنا نستعمل الجملة ذاتها على نحو" زار المتحف" بدل "قام بزيارة المتحف"؛ ويصطلح على الفعل "قام" في "قام بزيارة" بأنّه فعل عماد. ولّما كان مبحث أفعال العماد حديثًا، فإنّ المدوّنات اللغويّة تصبح وعاء لدراسة هذه الظاهرة، فلا يكفي أن نقول إنّ الفعل "قام" فعل عماد في هذه الحالة وفي هذا المثال، وإنّما أن نتبيّن مدى حالات استعمال الفعل فعل عماد وفي أيّ نمط من النصوص؛ فهل تشيع أفعال العماد في لغة الصحافة مثلا بحكم ترجمة الأخبار من لغات أجنبيّة تتواتر فيها أفعال العماد؟ ويتولّد عن ذلك استفهام آخر يكمن في ما هي الأفعال التي تقبل التحوّل من أفعال توزيعيّة إلى أفعال عماد؟ (الكشو 2019).

وتغيب بعض الأفعال المتواترة في العيّنة العشوائيّة لمدوّنة عبد الله فيفي. ونسوق نماذج منها؛ ونقصد أفعال الوجوب من مثل الفعلين يجب وينبغي الذين يردان مرّة واحدة في نصوص متعلّمي اللغة. وتختفي أفعال الوجوب الأخرى من مثل يقتضي ويتعيّن ويحجّر ويلزم. وتغيب أفعال الإمكان من مثل يمكن ويجوز في عيّنة بحثنا باستثناء الفعل يستطيع الذي يرد بنسبة أربع مرّات فحسب. وتتواتر أفعال الوجوب والإمكان في المدوّنة اللغوية لمدينة الملك عبد العزيز وهي تضمّ أفعال يجب وينبغي ويمكن ويجوز ويستطيع. وجاء الفعل يمكن في المرتبة العامّة 157 من مجموع أكثر من مليار كلمة. واقترن بالفعل يمكن الفعل "يجوز" الذي تواتر 230374 مرّة، وجاء في المرتبة 411. وتواتر الفعل يستطيع

246251 مرّة وورد في المرتبة العامّة 1266 ومع ذلك فإنّ متعلّمي المدوّنة الطلاّبيّة لعبد الله فيفي لا يستعملون هذه الأفعال إلاّ قليلا. ويرد فعل الوجوب "يجب" في المرتبة 224، وبتواتر 377761 مرّة في مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز، ويتبعه الفعل "ينبغي" الذي يتواتر بنسبة 95935 مرّة، وجاء في المرتبة العامّة 862. ورغم اطّراد أفعال الوجوب والإمكان في المدوّنات الحاسوبيّة فإنّ استعمالها في عيّنة من مدوّنة فيفي وفي المقرّرات الدراسيّة للعرب ولغير العرب جاء قليلا نسبيّا. وقد يحتجّ المؤلّفون بأنّ النصوص الدراسيّة تصاغ صياغة طبيعيّة ولذلك لا ضرر إن ندر استعمال أفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة في سلسلة غير الناطقين بالعربيّة. وهذا الاحتجاج مردود لأسباب عدّة، أوّلها اطّراد مثل هذه الأفعال في الاستعمال الطبيعيّ للّغة مثلما تثبته المدوّنات اللسانيّة العربيّة.

ونتساءل في هذه الحالة عن الاستعمال النسبيّ لأفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة في مدوّنة فيفي الطلاّبيّة. ويعود تعليل هذه الظاهرة إلى نزعة المؤلّفين إلى انتهاج السرد في صوغ الموادّ التعليميّة، ولا يقتضي هذا التصنيف من النصوص مثل هذه الأفعال لأنّه يختزل استعمال الأعمال الكلاميّة من مثل الإلزام والإمكان والمنع والتعبير عن الاحتمال أو الاستحالة مثلما هو الحال في النصوص القانونيّة والحجاجيّة. ونلاحظ غياب أو تغييب مثل هذه النصوص في المدوّنة الطلاّبيّة لعبد الله فيفي. وهو ما يجعل متعلّم اللغة لا يجيد استعمالها واستقراء خصوصياتها. ونخلص ممّا سقناه من أمثلة إلى أنّ تأليف الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب لم يوظّف الأفعال المتواترة في المدوّنات الحاسوبيّة.

وإذا كانت نصوص متعلّمي العربيّة لا تستعمل أفعال الوجوب والإمكان إلاّ نادرا فإنّنا نحكم بأنّ الرصيد اللغويّ لمدوّنة عبد الله فيفي لا يورد مثل هذه الأفعال ولا يحقّق الاستعمال اللغويّ الفعليّ للغة العربيّة، وهو لا يصوّر إلاّ الاستعمال اللغويّ لهؤلاء المتعلّمين فحسب، ويصوّر قصور توظيف أفعال

الوجوب والإمكان في المناهج والبرامج المعتمدة في تدريس اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. ونؤكّد على أنّ المدوّنات الطلاّبية العربيّة تعكس ما اكتسبه الطلاّب وبذلك يصبح الاعتماد على هذه المدوّنات الطلاّبية نسبيّ جدّا. ولذا فإنّنا نغني هذا البحث بالنظر في المدوّنات اللسانيّة العامّة لضخامة حجمها وكثرة عدد كلماتها، فمدوّنة "سكاتش أنجاين" تعدّ 7475624779 كلمة عربيّة، وهذا الكمّ الهائل من النصوص والألفاظ يعرّفنا بدقّة على أشكال استعمالات أفعال الوجوب والإمكان والمنع والاستحالة أكثر من المدوّنات الطلاّبيّة المحدودة نسبيّا. وارتفاع نسب أفعال الإمكان والوجوب يدعونا إلى إدراج هذه الأفعال في المستويات الأولى من كتب تعليم العربيّة للناطقين بغيرها. وندعو إلى هذا التوظيف لأنّنا تبيّنا غيابها النسبيّ في المدوّنة الطلاّبية لعبد الله فيفي.

ونهدف من كلّ هذا إلى أنّ مدوّنة فيفي لا تتضمّن الأفعال الأكثر تواترا في التبادل اللغويّ والأفعال التي تكسب القدرة على صوغ مختلف الأعمال الكلاميّة المعبّرة عن الرفض والقبول والاستفسار والإقناع والنقد والتقييم والحجاج. فإذا غابت الأفعال المعبّرة عن هذه المفاهيم وعن الأعمال الكلاميّة التي سنّها كلّ من أستين (Austin) وسيرل (Searle) في مدوّنة عبد الله فيفي فإنّ نسبة الاستفادة منها في تأليف الموادّ التعليميّة وفي صناعة المعاجم تظلّ محدودة وتدفعنا إلى اقتراح منهج يعتمد في إعداد المدوّنات الطلاّبيّة. ويكمن هذا المنهج في تأليف الموادّ التعليميّة طبق تصنيفات النصوص التي تغني الرصيد اللغويّ للطالب ومن ثمّ تغني الرصيد اللغويّ للمدوّنات الطلاّبيّة وتجعلها ناجعة في الاعتماد عليها في تحليل الأخطاء وصناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة وتتبّع مسالك اكتساب اللغة والوقوف على المراحل البينيّة لهذا الاكتساب اللغويّ. ولا ينبني المنهج الذي اقترحناه في تأليف الموادّ التعليميّة على تواتر الأفعال فحسب وإنّما على تعلّقات أقسام الكلم أيضا.

3.7. تعلّقات أقسام الكلم

أثبتنا أهمّية المدوّنات الحاسوبيّة في عرض الألفاظ المتواترة قصد استعمالها في تأليف الموادّ التعليميّة، لا سيّما للمراحل الأولى من تعليم اللغات. وتحتاج المراحل المتقدّمة إلى هذه المدوّنات لإعداد كتب خاصّة للعرب ولغير العرب، في موضوعات المال والأعمال والصحّة والعلاقات الديبلوماسيّة؛ ويقتضي التأليف في هذه الموضوعات التعرّف على أشكال تعلّقات أقسام الكلم التي تتميّز المدوّنات الحاسوبيّة بعرضها بصورة شاملة ودقيقة. ونستجلي من هذه المدوّنات المتصاحبات (collocations)؛ وهي تعني ما يرد مع كلمة من كلمات أخرى، فكلمة صفقة تصاحبها كلمات من نوع "رابحة" و"خاسرة" و"كبيرة" و"عظيمة" و"ناجحة" و"فاشلة". ونستخرج من المدوّنات الحاسوبيّة استعمالات الألفاظ للاستفادة منها في صوغ النصوص والتدريبات اللغويّة. ورغم تمثّل ابن اللغة استعمالات بعض الألفاظ، فإنّ الحدس لا يقدر بحال من الأحوال على استحضارها جميعها. ونستدلّ على ذلك بلفظ "العنف" لنستجلي ما يعلق به من أفعال وصفات. وهو يتواتر في مدوّنة "سكاتش أنجاين" بنسبة 800609 مرّة؛ ونتبيّن من النظر في الاستعمالات الألف الأولى لهذا اللفظ أنّه يقترن بثمانية وعشرين فعلا قد يعجز حدس المتكلّم على استحضارها. وجاءت هذه الأفعال على نحو: يضرب العنف، يوقف العنف، يسود العنف، يغذّي العنف، يمارس العنف، يدين العنف، يتصدّى للعنف، يدعو للعنف، يتعرّض للعنف، يتّسم بالعنف، يُجرّم العنف، يؤجّج العنف؛ وإن وسّعنا العيّنة العشوائيّة فإنّنا نعثر على أفعال أخرى تقترن بهذا اللفظ، إلى جانب أنّ استمرار تداوله يولّد اقترانه بأفعال أخرى. وجاءت هذه الأفعال متنوّعة، فهي تعبّر عن حالات العنف واشتداده فهدوئه وإيقافه.

ويعلق لفظ "العنف" بالأسماء، فإن سبقه اسم تحوّل اللفظ إلى مركّب إضافيّ، وإن لحقه صار مركّبا نعتيّا؛ ونعدّ في الألف الأولى من تواتر هذا اللفظ

استعمال 112 مركّبا إضافيّا مقابل 42 مركّبا نعتيّا. ونفسّر هذا التفاوت بين المركّبين الإضافيّ والنعتيّ بنزعة اللغة العربيّة إلى استحداث الألفاظ الجديدة باستخدام المركّب الإضافيّ. وقد استخلصنا هذه الظاهرة في عدد من العيّنات اللغويّة في كتابنا "الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خلدون" (الكشو 2019). ونعرض في ما يلي أمثلة من هذه المركّبات لنتبيّن تعدّد مجالاتها؛ وقد أوردنا قائمة الأسماء المضافة وقابلناها بلفظ العنف لنتجنّب تكرار هذا الاسم مع كلّ اسم مضاف.

استمرار، ثقافة، منابت، أحداث، ممارسة، سيناريو، مقدار، أعمال، إنهاء، تصعيد، تصاعد.	العنف
إيقاف، حبّ، استخدام، زيادة، حالات، منظومة، مبدأ، حدّة، ظاهرة، مناهضة، طابع	
موجات، عوامل، وقف، اتّجاه، ازدياد، سلطة، نبذ، تمادي، خيارات، أسباب، مقاومة.	
نشر، استعمال، مستوى، تيّارات، وقائع، وتيرة، جرائم، دوّامة، مستنقعات، عودة، منع...	

نلاحظ من هذا الجدول تعدّد الأسماء المضافة المقترنة بلفظ العنف وتنوّع مجالاتها، فهي تشمل مراحله وأشكال تطوّره والمواقف من ممارسته. وتتعدّد الصفات التي تقترن بلفظ العنف؛ ونسوق أمثلة منها لندرك مجالات استعمالها.

الطائفيّ، المدمّر، الأسريّ، الدمويّ، الوحشيّ، الأعمى، الجنسيّ، الشديد، المتبادل.	العنف
الهستيريّ، المادّي، اللفظيّ، البدنيّ، الإداريّ، السياسيّ، المفرط، الجسديّ، المعنويّ.	
الجنونيّ، السائد، الممارس، اليوميّ، المجتمعيّ، الشرعيّ، اللطيف، الرمزيّ، الزوجيّ.	

ونخلص من هذا المثال إلى أنّ المدوّنات الحاسوبيّة تخزّن تعلّقات أقسام الكلم وتشفعها بسياقات استعمالها، وهو ما يفيد تأليف الموادّ التعليميّة وكذلك وضع معاجم اللغة المبنيّة على التبادل اللغويّ ومن ثمّ ينعكس على الرصيد اللغويّ للمدوّنة الطلاّبية ويسهم في نجاعة الاستفادة منها.

الخاتمة

بيّنا في هذا البحث أهميّة المدوّنات الحاسوبيّة العامّة والطلاّبية في صناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة وتحليل الأخطاء واستجلاء المراحل البينيّة لاكتساب اللغة. ونظرنا فيما أنجز من مدوّنات طلاّبية في اللغة العربيّة. وركّزنا على مدوّنة عبد الله فيفي الطلاّبية لاكتمالها نسبيّا مقارنة بالمدوّنات الطلابيّة الأخرى.

ونظرنا في أفعال عيّنة عشوائيّة من مدوّنة عبد الله فيفي للاستدلال على محدوديّة رصيدها اللغويّ. وضمّت هذه العيّنة ثمانيّة نصوص سرديّة وخمسة نصوص مناقشة. وتبيّنا أنّ معظم الأفعال تفيد الحركة، من مثل: ذهبت ومضيت ورحلت وسافرت وزرت وصلّيت وطفت وتغدّيت وتعشّيت. ورغم أهمّية هذه الأفعال فإنّها لا تحقّق مختلف الأعمال الكلاميّة التي سنّها كلّ من "أستين" و"سيرل".

ولا تعود محدوديّة مدوّنة عبد الله فيفي إلى كيفيّة إعدادها، وإنّما إلى طبيعة الموادّ التعليميّة التي تلقّاها المستجوبون من متعلّمي اللغة، إذ هي تنزع إلى السرد لا غير. وتدفعنا هذه الظاهرة إلى اقتراح منهج يتمثّل في إعداد الموادّ التعليميّة طبق تصنيف النصوص. وبذلك تغني النصوصُ الحجاجيّة والإرشاديّة والعرْضيّة والسرديّة الرصيد اللغويّ للمتعلّمين، ومن ثمّ تنعكس على ما

ينتجونه من نصوص تحريريّة، وشفويّة. وإذا أدرجنا مثل هذه النصوص في إعداد المدوّنات الطلاّبية

فإنّنا نضمن نسبيّا نجاعتها والاعتماد عليها في صناعة المعاجم وإعداد الموادّ التعليميّة واستجلاء سبل اكتساب اللغة العربيّة.

بينّا في هذا البحث كذلك خلوّ مدوّنة عبد الله فيفي من الأفعال الأكثر تداولا الواردة في مدوّنتي "سكاتش أنجاين" و"مدينة الملك عبد العزيز". وأوردنا بعض هذه الأفعال مشفوعة بنسبة تواترها ليُستفاد منها في تأليف الموادّ التعليميّة. ونهدف من إيراد هذه الأفعال إلى الاعتماد على المدوّنات العامّة كبيرة الحجم. فلا غنى عن مدوّنة "سكاتش أنجاين" التي تضمّ سبعة مليارات كلمة عربيّة وعلى مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز التي تضمّ أكثر من مليار ومئتي مليون كلمة عربيّة. وأثبتنا أنّ المدوّنات الطلاّبيّة تُستكمل بما تضمّه المدوّنات العامّة من رصيد لغويّ. وتعليل ذلك أنّ مدوّنة فيفي تحتوي على 282000 كلمة، ولا يمكن أن نعتمد على مثل هذا العدد من الكلم في صناعة المعاجم وتأليف الموادّ التعليميّة.

ولا يقتصر بحثنا على إبراز أهمّية تصنيفات النصوص في تأليف الموادّ التعليميّة ومدى انعكاسها على إعداد المدوّنات الطلاّبيّة فحسب، وإنّما على انتهاج تحديد تعلّقات أقسام الكلم؛ وبذلك لا نبني المدوّنات الطلاّبية على تواتر المفردات في حدّ ذاتها، وإنّما نُعنى بتعلّقات الكلم وأدوات الفصل والوصل والمؤشّرات اللغويّة لمختلف تصنيفات النصوص. ويُغني تحليل هذه المسائل الرصيد اللغويّ للمتعلّمين ومن ثمّ ينعكس على رصيد المدوّنات اللغويّة وعلى نجاعة الاستفادة منها في تأليف الموادّ التعليميّة وصناعة المعاجم واستجلاء مسالك الاكتساب اللغويّ.

الهوامش والمراجع

– الأنصاريّ (سعيد بن أوس بن ثابت) أبو زيد، كتاب النوادر في اللغة، تحقيق: سعيد الخوريّ، دار الكتاب العربيّ، ط2، بيروت 1967. ثلاثة كتب في الأضداد للأصمعي وللسجستاني ولابن السكّيت ويليها ذيل في الأضداد للصاغاني، نشرها د. اوغست هفنر، دار المشرق، المطبعة الكاثوليكيّة للآباء اليسوعيّين، بيروت 1912.

– الأنباريّ (محمّد بن القاسم)، كتاب الأضداد، تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، صيدا–بيروت1987.

– عبد الله الفيفي، (2012)، المدوّنات اللغويّة لمتعلّمي اللغة العربيّة: نظام لتصنيف وترميز الأخطاء اللغويّة، نشر في السجلّ العلميّ للمؤتمر الدولي لعلوم وهندسة الحاسوب باللغة العربيّة في دورته الثامنة، جامعة القاهرة، جمهوريّة مصر العربيّة ص5.

– يمكن الوصول إلى هذه القائمة من خلال الرابط التالي:

hip://www.vclouvain.be/en-ceci-lcworld.himi

– الفيفي (عبد الله بن يحيى)، مدوّنات المتعلّمين (2015)، المبحث الثاني ضمن المدوّنات اللغويّة العربيّة، بناؤها وطرائق الإفادة منها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، الرياض، ص ص 95– 146.

– الكشو (رضا)، وصيني (محمود اسماعيل)، (1995)، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، تونس، نشر المنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم. (قد أوردنا في هذا المرجع قوائم مستوفاة بمفردات اللغة العربيّة وصواتمها وتراكيبها).

– الكشو (رضا)، (2003)، القدرة التواصليّة وتعليم اللغات، جامعة منوبة، رسالة دكتوراه، غير منشورة.

– الكشو (رضا)، (2015)، توظيف اللسانيّات في تعليم اللغات، مكّة المكرّمة، نشر مجمع اللغة العربيّة على الشابكة العالميّة، 408 ص. خصّصنا الفصل الخامس لتحليل لسانيّات المدوّنات وأشرنا إلى مترجمات هذا المفهوم ومراجعها وخصّصنا الفصل الأوّل للقوائم اللغويّة وإشكاليّاتها ص 40.

– الكشو (رضا)، (2016)، تطبيق لسانيّات المدوّنات على اللغة العربيّة، المجلّة العربيّة للثقافة ، تونس ،العدد الثاني والستّون، ص ص 257– 308.

– الكشو (رضا)، (2017)، لسانيّات التعليميّة، تونس، 224 ص.

– الكشو (رضا)، (2019)، الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خدون، تونس، 223 ص.

– الكشو (رضا)، (2019)، توظيف المدوّنات الحاسوبيّة في تأليف الموادّ التعليميّة، مجلّة الألكسو التربويّة، جوان، ص ص 11–48.

- Arrivé, (M),Gadet (F),Galmiche(M), (1986), La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française, Paris : Flammarion.

- Benoit Habert, Adeline Nazarenko, Andre Salem, Les linghistiques de Corpus,Internet(20/1202018).

- Dubois (j), Giacomo(M), Guespin(L), (1999), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,Paris : Larousse (1 ed 1994).

- Farwaneh, S and Tamimi, M. (2012). Arabic Learners Written Corpus: A Resource for Research and Learning. Retrieved 2 September 2012 from the University of Arizona, the Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy Web site:

http://l2arabiccorpus.cercll.arizona.edu

- Sinclair, J. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. (2005). Corpus and Text - Basic Principles. In: Wynne, M. (Ed.), Developing.