

1. تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في اسبانيا . عرض وتقييم

وليد صالح الخليفة

جامعة أوتونوما بمدريد (اسبانيا)

1.1. تقديم

ليس من السهل الفصل بين الاستعراب الاسباني وتعليم اللغة العربية، حيث قام أولهما في بداياته بالتركيز على دراسة التاريخ والأدب الأندلسيين، ولكن حاجته لمعرفة اللغة العربية كان ضرورة ملحة لا يمكن اغفالها بأي شكل من الأشكال.

تعود بدايات الاهتمام بالتراث العربي الاسلامي بما في ذلك تعلّم اللغة العربية إلى النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي، حين قامت السلطات الاسبانية بدعوة الراهب اللبناني "ميغيل قصيري" من أجل جرد المخطوطات العربية لمكتبة الأسكوريال القريبة من مدريد العاصمة، والتي تتضمن ما يزيد على 2000 مخطوط باللغة العربية. وأمضى الراهب المذكور فترة ما بين 1760 1770 يدرس ويصنف تلك المخطوطات، ونشر بعدها أول كتلوج يشتمل على وصف كامل لكل واحدة من تلك المخطوطات، وتم اعتماد كتابه هذا في جميع الدراسات والبحوث التي تلت.

وعمل قصيري خلال وجوده في إسبانيا على تشكيل أول مجموعة من المستعربين الاسبان ومن بينهم "خوسي أنطونيو كوندي" (ت 1820)، والذي ألف أول كتاب تأريخي عن حكم العرب لإسبانيا.

ثم عرفت الدراسات العربية تطورا مهما خلال القرن التاسع عشر على أيدي مستعربين مثل "باسكوال دي غاينغوس" (1808 . 1897)، والذي تتلمذ على يديه المستعرب الشهير "فرانثيسكو كوديرا" (1836 . 1917)، والذي أصبح أستاذ كرسي للغة العربية في جامعة مدريد المركزية. وكان "كوديرا" يؤكد في دراساته على أنه وبدون دراسة اللغة العربية والحضور التاريخي العربي في هذه البلاد لا يمكن فهم تاريخ إسبانيا.

وعرف الاستعراب الاسباني مع "كوديرا" وتلامذته مثل "خوليان ريبيرا" (1858 . 1934) و"ميغيل آسين بلاثيوس" (1870 . 1944) تطورا مهما صار ينافس مدارس الاستعراب الأوروبية الأخرى.

تلا هؤلاء المستعرب الكبير "إميليو غارثيا غوميث" (1905 . 1995) والذي أنجز جزءا من تكوينه العلمي والأكاديمي في بعض الدول العربية مثل مصر حيث تتلمذ على أيدي كبار الكتاب مثل طه حسين. وأصبح "غارثيا غوميث" بعدها أستاذ كرسي للغة العربية في جامعة غرناطة أولا ثم في جامعة مدريد المركزية. وتم تعيينه أيضا سفيرا لإسبانيا في عدد من البلدان العربية والاسلامية مثل لبنان والعراق وتركيا. وكان أيضا عضوا في الأكاديمية الملكية للغة الاسبانية والأكاديمية الملكية للتأريخ، إلى جانب عضويته في عدد من مجامع اللغة العربية مثل مجمع القاهرة ودمشق.

وقد لعبت مدرسة الدراسات العربية في غرناطة التي تم تأسيسها سنة 1932 دورا مهما في تعليم العربية ونشر البحوث الخاصة باللغة العربية والأدب والتأريخ الأندلسيين، وخاصة من خلال مجلتها "الأندلس" التي نشرت أعدادها ما بين سنتي 1933 و1964.

وعرف منتصف القرن العشرين اهتماما متزايدا بالثقافة واللغة العربية حيث أنشئت أقسام جديدة للغة العربية والدراسات الاسلامية لمنح شهادة البكلوريوس في العديد من الجامعات الحكومية الاسبانية وصل عددها الآن إلى ثماني جامعات بها هذا الاختصاص، ومنها: جامعة أوتونوما بمدريد وجامعة غرناطة وجامعة سلامنكا وجامعة أليكانتي وجامعة برشلونة وجامعة قادش وجامعة إشبيلية. ثم هناك الكثير من الجامعات الإسبانية الأخرى التي تدرس العربية ضمن مناهجها كلغة (ب) أو (ج)، أي لغير المختصين.

وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك العشرات من مدارس اللغات الرسمية التابعة لوزارة التربية والتي بها أقسام للغة العربية، حيث يقبل على دراستها المئات من الطلبة من مختلف الأعمار، من الذين يرغبون التقرب من الثقافة والتأريخ العربي.

وفي السنوات الأخيرة تم افتتاح مراكز جديدة لتعليم العربية منها مركز اللغات التابع للبيت العربي بمدريد والمرتبطة بوزارة الخارجية الاسبانية. ويقوم المئات من الطلبة المسجلين في المركز المذكور بدراسة اللغة العربية. ويمتاز المركز بوجوده وسط المدينة وبتوقيته المرن، حيث يوفر بالإضافة إلى الدروس العادية خلال أيام الأسبوع دورات في نهاية الأسبوع وفي فصل الصيف.

وعدا ذلك فإن هناك الكثير من الأكاديميات والمراكز الأهلية التي تدرس العربية في المدن الكبيرة مثل مدريد وبرشلونة وغرناطة وغيرها.

أما بخصوص المناهج وطرق التدريس، فقد عرف ذلك أيضا تطورا ملحوظا بمرور السنوات. كان الأساتذة في البداية يستخدمون كتب تعليم العربية المخصصة للطلبة العرب وخاصة تلك التي يتعلمها الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية. وبمرور الوقت أخذ المختصون بتهيئة الكتب والمواد التعليمية والتي تشتمل على شروحات باللغة الإسبانية. وأخذوا أيضا يستعينون ببعض الكتب المنشورة لنفس الغرض في دول أخرى مثل فرنسا والولايات المتحدة.

بقيت طرق تعليم اللغة العربية تقليدية لفترة طويلة، تعتمد على منهج تعليم "القواعد - الترجمة" وليس تعليمها كلغة للتواصل، لأن الهدف منها كان استخدامها للتعرف على مضامين النصوص الأندلسية وليس الاطلاع على ثقافة وتاريخ العرب في الوقت الحاضر.

غير أن تلك الطريقة سرعان ما أهملت إلى حد بعيد وحلت محلها طرق حديثة ترمي إلى تعليم العربية بصفاتها لغة حية للتواصل يتحدث بها ما يزيد على 300 مليون انسان كلغة أم، بالإضافة إلى مئات الملايين من المسلمين الذين يؤدون بها طقوسهم الدينية.

وكانت العربية الفصحى هي التي يتم تعليمها بشكل أساسي في جميع المراكز، سواء الحكومية منها أو الأهلية، وكانت بعض اللهجات تُدرّس بشكل مستقل مثل اللهجة المصرية أو الشامية أو المغربية. وفي السنوات الأخيرة أخذت بعض الجامعات تهتم بالعاميات العربية إلى جانب الفصحى ضمن طريقة سميت بـ "المنهج التكاملي" وبدأت تظهر مناهج مكتوبة تخلط بينهما وتحاول تقريب الطلبة من اللغة المحكية وخاصة على مستوى التحدث، وإن كان هناك من يدعو أيضا إلى كتابة هذه اللغة واستخدامها بدل الفصحى. وقد بدأت هذه الطريقة في جامعات أمريكية وانتقلت إلى بلدان أوروبية ومنها إسبانيا.

وفيما يتعلق بطريقة تقييم مستوى تعلم العربية ففي الغالب يتم اللجوء إلى ما يعرف بـ "الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات". ومن خلال هذا الإطار يتم قياس مستوى الفهم والتعبير الشفوي والكتابي في لغة ما. ففي سنة 2001 (العام الأوروبي للغات) وافق المجلس الأوروبي على هذه الوثيقة وبدأ تطبيقها في معظم البلدان الأوروبية. ويحدد الإطار ثلاث مستويات مختلفة ولكل مستوى درجتان.، وهي: مستوى أ. 1 وأ. 2، ثم مستوى ب. 1 وب. 2 وأخيرا مستوى ج. 1 وج. 2. وتعني المستويات الثلاثة على التوالي: الابتداء والتمكن ثم الكفاءة.

وعرفت الجامعات الاسبانية خلال العقد الأخير إعادة هيكلة الدراسات في مختلف الاختصاصات. وبدأ تطبيق ما يعرف بـ "خطة بولونيا"¹ ابتداء من منتصف العقد الماضي والتي ترمي على المستوى الأوروبي إلى توحيد آليات العمل والمناهج ومحتوياتها، بحيث يتم الاعتراف بالكورسات المنجزة في أية واحدة من الدول الموقعة على هذه الخطة.

وشملت هذه التعديلات اختصاص الدراسات العربية والاسلامية بحيث تم ادخال الكثير من المواد العامة في المناهج الدراسية على حساب مواد التخصص. وتم ضمن هذه الخطة تأجيل عملية التخصص العميق إلى المراحل التالية في دراسة الماجستير والدكتوراه. ففي واحد من أهم أقسام الدراسات العربية في اسبانيا، وهو قسم الدراسات العربية والاسلامية بجامعة أوتونوما بمدريد تغيرت مجرى الأمور وصار يدعى "دراسات آسيوية أفريقية: العربية والصينية واليابانية".

ومن المهم التحدث عن برامج الماجستير والدكتوراه في تخصص اللغة العربية والدراسات الاسلامية. فمنذ عقود من الزمن تقوم الكثير من الجامعات الاسبانية وخاصة في مدريد وغرناطة بادخال برامج وكورسات للماجستير والدكتوراه في تخصص اللغة العربية والدراسات الاسلامية. وتلقى تلك البرامج عادة ترحيبا واهتماما كبيرين من قبل الطلاب الاسبان والعرب على حد سواء. ولم يعد الاهتمام منصبا على اللغة والأدب العربيين كما كان يحصل لعقود طويلة لكونه بدأ يشمل موضوعات جديدة تخص العلوم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للعالم العربي. وتعمل العديد من الجامعات الاسبانية على تخريج العشرات من الطلبة الذين

1. اكتسبت "خطة بولونيا" اسمها من "بولونيا" المدينة الإيطالية التي اجتمع فيها سنة 1999 وزراء التربية والتعليم

الأوروبيون وقاموا بالتوقيع على اتفاقية تربوية انضمت إليها دول أخرى مثل تركيا وروسيا. وتهدف الخطة إلى معادلة الدراسات الجامعية للدول الموقعة على هذا الاتفاق وتسهيل تنقل الطلاب الأوروبيين بين مختلف الجامعات الأوروبية ، بالإضافة إلى تبادل للخبرات بين الأساتذة والأقسام الدراسية. وتهدف الخطة كذلك إلى التقريب بين المناهج الدراسية والأخذ بنظر الاعتبار حاجة المجتمع للجامعيين ومستوى التنافس العلمي والمهني للمتخرجين وذلك من خلال تأطير وتحديد المعاملات العلمية للكورسات الدراسية.

وبينما اعتبر البعض هذه الخطة بمثابة عملية اصلاح جذرية للتعليم الجامعي في أوروبا، رآها البعض الآخر على أنها خضوع لمصالح الشركات الأهلية والجامعات غير الحكومية، خاصة إذا علمنا أن بعض الاختصاصات وبالذات في العلوم الانسانية تعرضت ضمن هذه الخطة إلى نوع من التهميش والاهمال، مقارنة مع الاختصاصات العلمية أو الاقتصادية التي يزداد عليها طلب السوق.

ينهون دراساتهم العليا في الماجستير والدكتوراه من المتخصصين في إحدى الموضوعات المتعلقة بالعالم العربي والاسلامي.

2.1 الكتب والمناهج

بقي كتاب "كريستوماتيا" وهو عبارة عن مجموعة من النصوص العربية المنتخبة القديمة لمؤلفه المستعرب "ميغيل آسين بلاثيوس" والذي ألفه سنة 1940 المنهج الوحيد المستعمل في الجامعات الاسبانية لما يقرب من نصف قرن. سبقه إلى هذا الأمر كتاب آخر في النحو للمستعرب "فرانثيسكو كوديرا" والذي أبان في التقديم عن الهدف الرئيسي من تأليفه مبينا أن غرضه بالتحديد هو تكوين الدارسين من أجل التمكن من قراءة وتحليل النصوص العربية التي تتميز بأهميتها بالنسبة للدراسات التاريخية والسياسية والثقافية للاسلام، وبشكل خاص الاسلام الاسباني، أي كل ما يتعلق بالأندلس.

وقد ركزت تلك الدراسات اهتمامها على العربية الفصحى لكونها لغة النصوص المدروسة ولم تهتم بأية صورة بالعاميات العربية على خلاف الدراسات الأفريقية التي حرصت على التعرض اللهجات العربية وخاصة في شمال أفريقية. نشر العديد من المناهج والقواميس التي تعين على دراسة تلك العاميات وخصوصا العامية المغربية.

وبمرور الوقت لم تعد العربية حكرا على الاستعراب، بل أصبح الاهتمام بها يشمل أطرا وطبقات اجتماعية وثقافية أخرى وبدعم من المؤسسات الحكومية بحيث أصبح في اسبانيا اليوم ثماني جامعات حكومية بها تخصص في الدراسات العربية والاسلامية، بالإضافة إلى ثلاث وعشرين مدرسة رسمية للغات موزعة على الخارطة الاسبانية وبها أقسام للغة العربية تستقبل سنويا المئات من الطلبة الجدد من الذين يودون التقرب من ثقافة وتاريخ العرب والمسلمين.

ودفع هذا الاهتمام المختصين في الدراسات العربية والباحثين والأساتذة إلى البحث عن كتب ومواد تربوية جديدة لتلبية حاجات الأقسام ومساعدة الطلاب بمنحهم أدوات أكثر فعالية لمواجهة تعلم لغة جديدة تمتاز بخصوصيات لم يألّفوها وهي إلى حد ما غريبة عن لغاتهم التي يتحدثون بها يدرسونها في مختلف مراحل الدراسة.

وصارت الحاجة لتلك المناهج والكتب أكبر بمرور الوقت وذلك لأنه وعدا الجامعات والمدارس الحكومية التي تعمل على تدريس العربية فأن الكثير من المراكز الحكومية كالبليات والوزارات

تنظم دورات لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وكذا المراكز الاسلامية المتواجدة في أكثر من مدينة اسبانية وخاصة في مدريد العاصمة.

وأصبحت العامية المغربية بالتحديد من أكثر العاميات العربية جذبا بالنسبة للكثير من الاسبان بسبب القرب الجغرافي وارتباط المصالح وخاصة الاقتصادية منها بين البلدين. وتم ادراج هذه العامية في المنهج الدراسي للكثير من الجامعات مثل جامعة قادش وجامعة مرسية وجامعة أوتونوما بمدريد.

أما بالنسبة للمناهج الجديدة والتي تتخذ من اللغة العربية لغة تواصل وتعامل يومي للملايين من الناس وليس فقط لغة نصوص تاريخية قديمة ومتحجرة كما كان يعاملها البعض من المستعربين، فقد أخذت تظهر تباعا ومنذ بداية التسعينيات الكثير من المناهج وكتب القواعد التي تعتمد الطرق التعليمية الحديثة باستخدام الصورة والصوت (الوسائل السمعية البصرية) إلى جانب النصوص المكتوبة. ويستعين أساتذة العربية في اسبانيا بالكثير من الكتب المنشورة في العالم العربي ومنها ما قامت بانجازه مؤسسات مختصة بهذه المهمة مثل معهد بورقيا للغات الحية، وكذلك الكتب التي تنشر لنفس الغرض في دول أوروبية أخرى مثل فرنسا وألمانيا وأيضا الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد يكون من باب الانصاف ذكر الجهد الكبير الذي أنجزه المستعرب الاسباني "فيدريكو كورينتي" في تأليف القواميس العربية - الاسبانية وبالعكس. تلك المعاجم التي كانت وما زالت أهم عدة بالنسبة للطلبة سواء من دارسي العربية أو الاسبانية.

3.1 المؤتمرات

على خلاف بعض الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، لم توجه العناية في اسبانيا لتنظيم مؤتمرات خاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها إلا في السنوات الأخيرة. فعدا مؤتمر تم انعقاده في خمسينيات القرن الماضي لم تشهد اسبانيا شيئا مماثلا لذلك إلا في السنوات القليلة الماضية.

ففي عام 2009 تم في مدريد عقد المؤتمر الدولي الأول والخاص بتعليم العربية لغير الناطقين بها (عربيلي 2009) والذي كان يهدف إلى التعرف عن كئيب طرق التعليم والمناهج والوسائل الحديثة التي توصل إليها المختصون. بيد أنه على الرغم مما تم تحقيقه إلى الآن، فإن

الطريق ما زال طويلاً، إذ لا يبدو من السهل تحويل التعليم التقليدي إلى تعليم حديث يهدف إلى اكتساب لغة ثرية وواقعية، صوتية وصعبة الإتقان حسب بعض الدارسين. كما وأنه لا يبدو من السهل أيضاً قبول الواقع التعددي للغة العربية بعد، وإن حملنا على عاتقنا عبئ عدة قرون من الحرمان والتهرب، ما عدا استثناءات نادرة وجديرة بالثناء. ففي مطلع القرن الحادي والعشرين، لا نكاد نجد سوى بعض الحلول لمعظم التحديات والأسئلة التي يطرحها تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية. ولكن لا يمكن إنكار أن المبادرات الرامية إلى توحيد تعليم اللغة العربية تشهد تزايداً ملحوظاً وأصبحت تعطي أحسن ثمارها، مما يؤدي إلى تقلص المسافة بينها وبين تعليم باقي اللغات الأجنبية الحديثة. ومع ذلك، فإن تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية حالياً في إسبانيا لا يزال يعاني من نقص حاد في ما يتعلق بتهيئة المدرسين، أو تطوير المواد (وخاصة بالنسبة للمستوى المتوسط ب 2 (B2) وما يليه)، أو تكيفها وفقاً لمعايير الإطار الأوروبي، أو وجود منصة مستقلة للتبادل المهني، من بين غيرها من المجالات. في ضوء هذه القائمة القصيرة، قد يكون العائق الأكبر هو عدم وجود مجال معين لتكوين المدرسين على الصعيد الجامعي، فقد يصعب على المرء بناء مبان راسخة إذا لم تكن أسسها قوية بما فيه الكافية.

كان الهدف من انعقاد مؤتمر دولي في إسبانيا حول تعليم وتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية هو الانضمام بصفة متواضعة إلى هذا الواقع الجديد المتنامي، مع إعادة الأخذ بعين الاعتبار مرجعية الملتقى الرائد والمماثل لهذا المؤتمر والذي قد جمع في سنة ١٩٥٩ أبرز الشخصيات في مجال الاستعراب الدولي بمقر المعهد المصري للدراسات الإسلامية بمديرد.

انطلقت فكرة انعقاد مؤتمر عربي ٢٠٠٩ من جامعة مرسية، وانضمت إليها مدرسة طليطلة للمترجمين والبيت العربي. كما تلقى دعماً من وزارة العلوم والابتكار الإسبانية، ومؤسسة سينيك، وبنك سانتاندر.

تمحورت أهداف عربي ٢٠٠٩ حول النقاط التالية:

- تحليل الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية في إسبانيا، ومقارنته مع الدول الأخرى.
- توفير ميدان للمهنيين العاملين بمجال التدريس والبحث في اللغة العربية من إسبانيا أو غيرها من البلدان الأوروبية أو من الدول العربية أو من الولايات المتحدة الأمريكية.

- التفكير في أساليب جديدة بمجال تدريس اللغات الأجنبية وتطبيقها على اللغة العربية.
- نشر البحوث المتعلقة بتدريس اللغة العربية والأعمال الأكاديمية المحددة والتي من شأنها المساهمة في تحسين هذا الميدان.
- تقييم احتياجات تدريس اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين وآفاقه المستقبلية.
- بصفة شاملة، سمح لنا عربي ٢٠٠٩، انطلاقاً من وجهات نظر مختلفة ومتعددة، بمقارنة خبرات معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية وعرض مناقشة شاملة حول تعليمها في الماضي والحاضر، وبخصوص التحديات الأكثر إلحاحاً في المستقبل.
- وكانت أشغال المؤتمر موجهة إلى أساتذة اللغة العربية ومعلميها، وإلى المهتمين بهذه اللغة وطرق تدريسها، وكذلك إلى المجازين في اختصاص الدراسات العربية والإسلامية ودارسي الدكتوراه.
- وتشكل المؤتمر حول محاور ثلاث وهي:
- محاورات وحوار من قبل الدكتورة: مهدي العش، عبد الله الشكيري، فردريك إمبرت، منذر يونس، دافيد ولمسن.
- ورشات عمل متوازية من طرف الدكتورة: مهدي العش، هنري عويس، رنا بكداش، عبد الله الشكيري، وليد صالح، منذر يونس.
- عروض ومداخلات ساهم فيها الكثير من الأساتذة والدارسين.
- ومثل المؤتمر المذكور ميداناً للحوار والنقاش الخاص بتعلم وتعليم العربية بهدف مساعدة العاملين في هذا الإطار على أداء عملهم بشكل أفضل من خلال الاطلاع على تجارب أساتذة معروفين يعملون في العديد من الجامعات سواء في العالم العربي أو في أوروبا وأمريكا.
- احتفى عربي ٢٠٠٩ بحضور مشاركين من ١٥ بلداً (الأردن، وإسبانيا، وإسرائيل، وألمانيا، وإيطاليا، وبريطانيا، والسويد، وفرنسا، وفنلندا، وقطر، ولبنان، ومصر، والمغرب، والمملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية). وحضر من بين المشاركين ممثلو ١٣ جامعة إسبانية و ٢١ جامعة أجنبية. على الصعيد الإسباني، تجدر الإشارة إلى مشاركة ٢١ أستاذاً يدرسون العربية في ١٣ من ٢٣ مدرسة، وهو عدد إجمالي للمدارس الرسمية للغات التي تضم اللغة العربية في برامجها الدراسية. وقد أثبتت هذه الاستجابة، التي لعبت دوراً مشجعاً بالنسبة لأعضاء اللجنة المنظمة، وجود اهتمام متزايد ينبع من الأوساط الأكاديمية في جميع مجالاتها: من

مراكز تعليم اللغات (العمومية والخاصة) إلى الجامعات، دون التغاضي عن دور معاهد التعليم الثانوي والمدارس الرسمية للغات.

على مدى يومين مكثفين، أتيحت لنحو ١٥٠ حاضرا الفرصة للاستماع والاستمتاع والتعلم من ٢٦ مساهمة تم تقديمها على شكل عروض ومداخلات وورش عمل عاجلت مواضيع متعددة ومتنوعة مثل استخدام التكنولوجيات الجديدة، والدور التربوي للقاموس في فصول تدريس العربية كلغة أجنبية، واقتناء الصوتيات من طرف الناطقين بالعربية والإسبانية، ومعايير تقييم الكفاءة الشفهية في اللغة العربية كلغة أجنبية. ونشرت بعد ذلك مساهمات المؤتمر في كتاب مستقل يتضمن ١٦ من المشاركات التي تم تقديمها، مما يعبر عن تعددية المؤتمر. وإن تعددية نصوص ذلك الكتاب هي بالذات ما دفع إلى التخلي عن تقديمها مجزئة في أقسام محددة أو مغلقة، لأن كل المحاولات الرامية في هذا الاتجاه كانت تبدو متكلفة ومضطربة.

وفي سنة 2012 نظم في مدريد أيضا المؤتمر الدولي الثاني والخاص بتعليم العربية لغير الناطقين بها (عربيلي 2012) والذي حضره ما يقرب من مائة مشارك.

وقد أكد منظمو المؤتمر الثاني على جملة من الأمور التي دفعتهم إلى الاستمرار في تنظيم مثل هذا اللقاء. فقد عرفت التوجهات التربوية، التطبيقية منها والنظرية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تطورا مهما على المستوى الدولي منذ عقدين من الزمن. وحدث هذا التطور بفضل الجهود الطيبة لجملة من المختصين الذين يبرز من بينهم الأساتذة العرب الذين يمارسون مهامهم في الولايات المتحدة وأوروبا. ويبدو أن تيارا جارفا ومجددا سيعمل على مسح المشهد التعليمي. وربما يقوم بتهميشه فقط. المنتشر والقائم على أسلوب القواعد. الترجمة، بعد أن كان الطريقة الأكثر استعمالا في تعليم العربية حتى أواخر القرن العشرين. واتباع هذا المنهج ما زال حيا وإن كان في طور التأقلم مع الاحتياجات الجديدة وتطلعات الطلبة.

وتبادل الشفقات والسلوك والمشاهد، بالإضافة إلى تواجد الطلبة الناطقين بالعربية في قاعات الدرس. وكل ذلك كنتيجة للعولمة والهجرة. قد أعطى لتعليم العربية لغير الناطقين بها أبعادا جديدة بشأن التوجهات والأهداف والأدوات. وأدى ذلك أيضا إلى إعادة النظر في اللغة المتعلمة. وكانت الجامعات الأمريكية هي أول من عمل على تعليم العربية الحديثة بصفقتها لغة للتواصل. وهي أيضا وبسبب تبنيها هذا التوجه الجديد قامت بادخال دراسة وتعليم مختلف

العاميات العربية في التعليم الجامعي. وأدى هذا بالمنهج المذكور سابقا والقائم على أسلوب القواعد الترجمة والمراجعات اللاحقة مثل البنيوية والوضعية إلى إفساح المجال للتوجهات الجديدة للتواصل والمتبعة حاليا في غالبية المؤسسات التربوية.

وبموازاة ذلك وكما يظهر من خلال هذا الكتاب، فقد تم فتح باب للنقاش بخصوص التنوع اللغوي للعربية والذي علينا أن نتعلمه ونعلمه: أ) العربية الحديثة، لغة وسائل الاعلام؛ ب) شيء من العاميات التي تساعد على التواصل الحقيقي، والتي من الممكن أن تتداخل مع العربية الفصحى، وهو ما يعرف بـ "المنهج المتكامل" أو ج) بعض العاميات الاقليمية والتي تجمع عددا من اللهجات ذات مستوى ثقافي، وهو ما يعرف بلغة المتعلمين العرب.

والشعور بأنه ما زال هناك حاجة إلى التأمل والمقارنة والتبادل ونشر التجارب التعليمية والبحثية في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها، من خلال التوجهات والميادين والمستويات المختلفة، إلى جانب الاحتضان الكبير الذي عرفه قبل ثلاث سنوات عربي 2009، فقد كان هناك ما يكفي من الأسباب لتنظيم عربي 2012، المؤتمر الدولي الثاني عن تعليم العربية لغير الناطقين بها. وتم هذا الملتقى في مقر البيت العربي بمدريد أيام 27، 28 و 29 من سبتمبر 2012. وبالإضافة إلى تلك المؤسسة فقد ساهم في التنظيم جامعة مرسية ومدرسة طليطلة للمترجمين (جامعة كاستيا لامنشا)، وبدعم مالي من وزارة التعليم والتجديد ومصرف سانتاندر. عاجلت مداخلات المؤتمر المحاور التالية:

□ تطبيع تعليم العربية مع الاطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات.

□ الازدواجية اللغوية: مستويات اللغة العربية والعاميات العربية.

□ الإحصاء اللغوي بتطبيقه على تعليم العربية لغير الناطقين بها.

□ العربية للمترجمين والمترجمين الفوريين.

□ تأليف مناهج تعليمية.

في مرحلة تهيئة اللقاء استلمت اللجنة التنظيمية 68 طلبا للمشاركة. قامت لجنة علمية دولية مشكلة من تسعة أعضاء بتقييم الملخصات التي تخلو من اسم المؤلف وقبلت 20 منها والتي

حصلت على التقييم الأعلى. قدم المشاركون من 18 بلدا وهي: بلغاريا ومصر واسبانيا والولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا وهولاندا واليابان والمغرب والبرتغال، إلخ. وبعد الانتهاء من اللقاء ومن خلال التقييم الثنائي للبحوث الخالية من أسماء مؤلفيها، تم اختيار تلك التي هي أكثر تمثيلا للمحاور الموضوعية المارة الذكر، والتي تم نشرها في هذا الكتاب. وتم إدراجها في أربعة أقسام غير متعادلة فيما بينها، وهي: "منهجية"، "معجمية"، "ترجمة" و"وسائل".

4.1. الترجمة

تمثل الترجمة من العربية إلى الاسبانية وبالعكس الوجه الثاني لتعليم اللغة العربية. فلم يكن هناك في البداية أية مؤسسة أو جامعة تقوم بتدريس هذه المادة على مستوى التخصص. وكان الشيء الوحيد المعروف آنذاك في هذا الباب هو دور المترجمين المحلفين الذين تخولهم وزارة الشؤون الخارجية بترجمة الوثائق الرسمية من عقود زواج وطلاق وولادة وحسن سلوك، بالإضافة إلى العقود التجارية وغيرها.

غير أن تحول الترجمة إلى تخصص يدرس في أكبر الجامعات العالمية دفع المسؤولين الاسبان إلى إيجاد أقسام لها في العديد من الجامعات. ومن بينها خاصة جامعة برشلونة وجامعة غرناطة اللتان أصبحت العربية في قسم الترجمة بهما لغة ثانية (لغة ب) بعد اللغة الاسبانية. وأصبح الطالب الذي ينهي دراسته في تلك الأقسام يمكن له ممارسة عمله كمترجم محلف دون الحاجة إلى إجراء الامتحان الذي تقوم بتنظيمه سنويا وزارة الشؤون الخارجية الاسبانية لتحويل الناجحين بممارسة هذه المهنة. وتعمل هذه الجامعات أيضا بتهيئة المترجمين الفوريين في اللغتين العربية والاسبانية للعمل في المؤتمرات واللقاءات الحكومية وغيرها.

وقد يكون من المفيد التذكير بتأسيس مدرسة المترجمين في طليطلة التي بدأت نشاطاتها سنة 1994، وهي تابعة لجامعة كاستيا لا منشا وبدعم من المؤسسة الثقافية الأوروبية. وتقوم المدرسة أساسا بتكوين المترجمين من العربية والعبرية إلى اللغة الاسبانية، وبها أيضا كورسات للماجستير في موضوع الترجمة.

ومن المعلوم فإن هذه المدرسة تم تأسيسها إحياء لذكرى مدرسة الترجمة بطليطلة والتي أنشأها الملك "ألفونسو العاشر" المعروف بـ "العالم" في منتصف القرن الثالث عشر الميلادي بسبب اهتماماته العلمية ودعمه لأعمال الترجمة من العربية إلى الاسبانية، حيث قام المترجمون حينها

بنقل عشرات المؤلفات العلمية والفلسفية والأدبية من العربية إلى الإسبانية. ومن بين ما تم ترجمته كتاب كليلة ودمنة لابن المقفع والذي ترك أثراً واضحاً على فن القصّ لدى العديد من الكتاب الإسبان القدماء مثل: "رامون لول" (1232 . 1315) في كتابه "الحيوان" و"دون خوان مانويل" (1282 . 1348) في كتابه "الكوندي لوكانور".

2. تعليم اللغة العربية للطلبة الاسبان: الظروف والملابسات

1.2. تقديم:

تؤثر طبيعة اللغة الأم من حيث أصواتها وتراكيبها وصرفها ونحوها وما إلى ذلك في اكتساب لغة جديدة وخاصة إذا لم تكن هذه الأخيرة تنتمي إلى نفس فصيلة اللغة الأصلية التي يتحدث بها المتعلم.

فاكتساب أصوات مختلفة في اللغة الجديدة يبقى مشروطاً إلى حد كبير بالأصوات التي يعرفها المتعلم والتي ألفها وتعود عليها منذ الصغر.

والأمر كذلك بالنسبة للتراكيب اللغوية على مستوى المفردات والجمل. فليس بالضرورة أن تتفق تراكيب اللغة الأصلية مع اللغة الجديدة. وتأثير ما يعرفه المتعلم من تلك التراكيب في لغته الأم يؤثر تأثيراً كبيراً فيما يكتسبه في اللغة الجديدة. ويشمل هذا أيضاً القواعد الصرفية والنحوية.

وفيما يتعلق بتعلم اللغة العربية من قبل الطلبة الاسبان، فإن لغتهم الإسبانية تكون حاضرة ومؤثرة خلال مراحل تعلم اللغة العربية. ويكون هذا التأثير واضحاً على عدة مستويات وخاصة المستوى الصوتي والمستوى التركيبي.

ومن المعلوم أن كتب تعليم اللغة العربية المخصصة للعرب ليست صالحة تماماً لتعليم غير العرب بها، وذلك بسبب تأكيدها الخاص على القواعد من جهة وعلى الطابع المحلي أو الاقليمي الذي يمكن أن تتميز به معظم تلك الكتب من جهة ثانية. وفي هذا الصدد يؤكد أحد الباحثين على ضرورة تفادي خطر مألوف في تعليم العربية، وهو أنه شاع في العالم العربي تعليم قواعد اللغة العربية بدلاً من تعليم اللغة العربية نفسها².

². أحمد شليبي: تعليم اللغة العربية لغير العرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط5، 1990، ص20.

والنتيجة هو أنّ الكثير من الطلاب ينهون دراستهم وهم يعرفون بدقة تفاصيل قواعد العربية ولكنهم غير قادرين على الكلام أو الكتابة الصحيحة.

ومن ناحية ثانية فإنّ النصوص وموضوعات القراءة يجب أن تكون منتخبة وبشكل مناسب ممّا يستهوي الطالب الأجنبي ويزوده بمعلومات مشوقة وغنية عن هذه اللغة وعن هذه الثقافة. ولا شك أنّ الهدف من تعليم أية لغة هو أن يبلغ الطالب مرحلة يفهم فيها ما يسمع وما يقرأ في هذه اللغة ويتمكّن من التعبير الشفوي والكتابي.

إنّ مسألة تعليم العربية لغير المتكلمين بها قد شغلت المربين والباحثين منذ زمن طويل. فها هو ساطع الحصري الذي أدلى بدلوّه منذ عقود طويلة لتوضيح خصوصية هذه المسألة واشكالياتها. وقد فصلّ الحديث في ذلك فبيّن بأنّ هناك ثلاثة طرق أصلية وهي:

أ. البدء من القواعد، وجعل قواعد اللغة أساساً لتعليم اللغة.

ب. البدء من القراءة، وجعلها أساساً لتعليم اللغة.

ج. البدء من المحادثة، وجعلها أساساً لتعليم اللغة³.

وقد طرح الحصري أسئلة بديهية ومنها: من أين يجب أن نبدأ، وعلى أيّ شيء يجب أن نستند في تعليم اللغة الأجنبية؟ وإلى أية درجة يجب أن نلجأ إلى الترجمة في هذا التعليم؟

وكلنا نعلم بأنّ العربية لغة مميزة ولها خصائص قلّما نعرّض على مثلها في بقية اللغات. فمن طبيعة اللغة العربية والتي تمنحها ميزة خاصة أن تستعمل لفظة وتريد عكس معناها كقولنا عند المدح: قاتله الله!، وتصف الشيء بما يقع فيه، مثل نهار قائم وليل ساهر. ومنها أيضاً إعاقة الشيء ما ليس له، كقولهم: مرّ بين سمع الأرض وبصرها. واجراء ما لا يعقل مجرى من يعقل، كقولهم في جمع أرض أرضون، وكقوله تعالى: "يا أيّها النمل ادخلوا مساكنكم". وكذا الاختصار على ذكر بعض الشيء والمراد كلّ، كقوله تعالى: "أو تحرير رقبة مؤمنة"، فذكر الرقبة وأراد بها العبد. وكقولهم أيضاً: شربنا ماء النهر. ومنها كذلك تخفيف الكلمة بالحذف، مثل: لم يك، وأصلها لم يكن. وهذه نماذج قليلة من خصوصيات العربية التي تميزها عن غيرها⁴.

³. ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس - الجزء الثاني. أصول تدريس اللغة العربية، دار الكشاف، بيروت، 1956، ص 189.

⁴. انظر: محمد عطية الأبراشي: الآداب السامية، دار الحديث، بيروت، ط 2، 1984.

2.2. فرضية صعوبة اللغة العربية:

كتب أحد المبشرين بمصر سنة 1864 يقول:

"إني أفضّل أن أسير على قدميّ من الاسكندرية إلى رأس الرجاء الصالح، وأجوب إفريقيا على قدميّ من أن أتعهد مرّة واحدة بالسيطرة على اللغة العربية"⁵.
ومما لا شك فيه أنّ رأي المبشر هذا أمر مبالغ فيه، غير أنّه من العدل والمنطق الاعتراف بتعقيد العربية نوعاً وخاصّة ما يتعلق بقواعدها.

وعلى الرغم من قول بعض العلماء إنّ الفصيلتين السامية والهندية - الأوروبية تتفقان في كثير من أصول الكلمات مع اختلافهما في القواعد⁶، فإنّ الفوارق بين العربية وغيرها من اللغات الأوروبية واضحة. فالتركيب مختلفة وكذا ترتيب الجمل والعبارات إلى غير ذلك من التفاصيل. وهناك من يرصد اختلافات أخرى بين اللغات السامية واللغات الهندية - الأوروبية. ففي الوقت الذي تتكون فيه أصول الكلمات في اللغات السامية في الغالب من ثلاثة أصوات ساكنة، فإن اللغات الهندية - الأوروبية ليست متّحدة في عدد أصواتها، بل تختلف في ذلك كثيراً، فمنها الثنائي ومنها الثلاثي ومنها الرباعي⁷.

وبشكل عام فإنّ تعليم اللغة العربية للطلاب غير المتكلمين بها، أيّاً كانت لغتهم الأمّ، يرافقه عدد من الصعوبات والاشكالات، سواء على مستوى القراءة أو الكتابة. فمن مشكلات القراءة: التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة والتمييز بين الواو والياء كصامتين وكصائتين والتمييز بين الأصوات المتشابهة في الثنائيات الصغرى وغيرها. وكذا حركات الاعراب وحالات الوصل والوقف والتمييز بين التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمة وبين الألف المقصورة والممدودة وهززة القطع، إلى غير ذلك من الاشكالات الأقل أهمية. ومن مشكلات الكتابة: الكتابة من

⁵. المرجع السابق، ص168.

⁶. علي عبد الواحد وافي: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ، ص105.

⁷. علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ، ص220219.

اليمين إلى اليسار والعلاقة بين الحرف والسطر والحروف المتصلة وغير المتصلة وقواعد رسم الهمزة وتعدد أشكال بعض الحروف بحسب موقعه من الكلمة⁸.

ومن بين الصعوبات العامة أيضاً عدم القدرة على قراءة نص عربيّ قراءة صحيحة وشكله إلاّ إذا كان القارئ ملماً بقواعد اللغة العربية وأوزان مفرداتها، وأن يفهم مقدماً معنى ما يقرؤه. ومنها أيضاً الالتباس الذي يمكن أن يقع بين الحركات وحروف المدّ⁹. وإلى جانب ذلك نجد صعوبة معرفة أسماء الاعلام، ثمّ التمييز بين الحروف التي ترتبط بما تليها والتي لا ترتبط.

3.2 نحو الاهتمام بالعربية باسبانيا:

فيما يخص تعليم اللغة العربية في اسبانيا، فإنّ الاهتمام قد ازداد بهذه اللغة في السنوات الأخيرة، إذ كثرت المراكز الجامعية والأكاديمية التي تختص بتعليم العربية وآدابها. وفي الربع الأخير من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين فإنّ الدبلوماسية الاسبانية قد وعت تماماً بالدور الذي يمكن أن يلعبه العالم العربي. الاسلامي على المستوى العالمي وذلك من خلال ما يتمتّع به من ثروة تاريخية وعلمية خاصة. ومن ناحية ثانية فإنّ لا مركزية الثقافة الاسبانية أدت إلى انشاء جامعات جديدة بها أقسام للدراسات العربية والاسلامية¹⁰. ويضاف إلى هذا الأحداث السياسية التي وقعت في السنوات الأخيرة وكان لها صدى دولي كبير مثل هجمات الحادي عشر من سبتمبر 2001 في الولايات المتحدة الأمريكية وهجمات مدريد في 2004 وغير ذلك من الأحداث التي قام بها متشدّدون مسلمون، كلها جعلت الغرب عموماً بما فيه اسبانيا يصحو من غفوته وينتبه إلى أهمية معرفة الثقافة العربية والاسلامية عن قرب لفهم ما يجري في بلدانها من تحركات ونشاطات على الكثير من المستويات. وكان من نتائج هذا

⁸. انظر: محمد حسين باكلا وجورج نعمة سعد: أصوات العربية وحروفها للناطقين وغير الناطقين بها. سلسلة المكتبة العربية في الصين، بوسطن. لندن. تايبيه، 1982.

⁹. انظر: غالب فاضل المطليبي: في الأصوات اللغوية. دراسة في أصوات المدّ العربيّة، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، 1984.

¹⁰ - *Introducción a los estudios árabes e islámicos*, Universidad de Alicante, 1994, P. 9.

الاهتمام توجه الكثير من المواطنين الاسبان للاتصال بهذه الثقافة وخاصة عن طريق تعلم لغتها سواء في المراكز الرسمية أو الأهلية.

ولو تحدثنا عن الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في هذا البلد لوجدنا أن من أكبر المشاكل التي تواجههم هي قلة المناهج الملائمة المكتوبة والكتب المخصصة لتعليم العربية. وقد انتبه الجميع لهذه الظاهرة سواء أساتذة العربية أو الدارسون الأسبان. وقد بين هذا النقص أحد المهتمين بتعلم وتعليم العربية من الأسبان، فقال: "لقد كان يملؤني الشعور المتدفق الدائم بأن ذلك هو السبب في تراجع اللغة العربية إلى الصف الثاني أو المقام الثانوي داخل خطط المدارس التعليمية في بلدان كثيرة من العالم. ولقد سألت نفسي عما إذا كان ممكناً عمل شيء من أجل تغيير هذا الواقع وصبغ اللغة العربية بمنهج تعليمي حديث يمكن استغلاله في المدارس أو لمن يجد في نفسه هوى من الكبار لتعلم هذه اللغة..."¹¹

ولكون كاتب هذه السطور من المهتمين بتعليم اللغة العربية للطلبة الأسبان، إذ قمنا ونقوم على تدريسها في مدارس اللغات الرسمية وفي الجامعات منذ سنوات طويلة والتي أكسبتنا وبكل تواضع خبرة وتجربة واسعتين حاولنا الاسترشاد بها لدى وضعنا الكتب والموضوعات المبرمجة في هذا الإطار. فقد عاجلنا في واحد من تلك الكتب الموضوعات التي تثير أكبر قدر من اللبس والاشكالات، وأرفقناه بعدد كبير من التمارين والأمثلة التطبيقية والعملية المبسطة. وقمنا في المؤلف الثاني الذي أنجزناه بالتعاون مع بعض أساتذة العربية من الزملاء الاسبان باختيار مجموعة من القصص من التراث العربي. وبعد تبسيط اسلوبها قمنا بترجمتها إلى اللغة الاسبانية مصحوبة بعدد كبير من الشروحات اللغوية والثقافية، إلى جانب تمارينات الفهم¹².

ونعتقد بأن معظم واضعي كتب تعليم العربية لغير المتكلمين بها يدركون أنواع الصعوبات التي تواجه الطلاب. ويقول أحد مؤلفي هذه الكتب:

¹¹. Jesús Ríosalido: *Tesoro de Reglas – Gramática Árabe Comentada*, 2ª ed. IHAC, Madrid, 1985, P. 9.

¹² - Waleed Saleh: *Lengua Árabe – Gramática y ejercicios, Nivel Intermedio*, CantArabia, 1991.

= = y otros: *Cuentos Tradicionales Árabes – Antología Didáctica y Bilingüe*, Mateu Impresores, Xàtiva, 1997.

"وقد اعترضتنا في تأليفه عدّة صعوبات أهمّها: أيّ زاد لغويّ نقدّم للدارس في المرحلة الأساسية خاصّة وأنّا نفتقر إلى دراسة وصفية تظبط الألفاظ العربية المتواترة إذ تمكّن مثل هذه الدراسة من معرفة الكلمات الأكثر تواتراً وتسهّل التدرج في استخدامها في الجزء الواحد وفي الأجزاء الأربعة¹³.

هذا علماً بأن هناك من نشر في اسبانيا مؤخراً قوائم للمفردات الأكثر استخداماً في العربية لتسهّل على أساتذة هذه اللغة استخدامها في أقسامهم¹⁴.

والشيء الآخر الذي يدركه مؤلفو هذه الكتب هو عدم الوقوع في خطأ تبسيط المفاهيم، لأنّ الطلاب عادة هم من البالغين، وأنهم مبتدئون من حيث اللغة لا من حيث النضج الفكري. وهذا الأمر يوجب على المؤلفين تحري النصوص المناسبة والناضجة والابتعاد عن النصوص المبسطة فكرياً والتي تناسب العمر العقليّ لهؤلاء الطلاب، بل تكون مضجرة وشديدة الملل. ونظراً لاختلاف طبيعة وأصول اللغة العربية عن اللغة الاسبانية، وكذا تراكيب وصيغ كلّ واحدة منهما، فإنّ طالب العربية من الناطقين بالاسبانية يواجه العديد من الصعوبات في العملية التعليمية. ومن البديهي فإنّه إذا كان الأساتذة واعين بتلك الصعوبات وعلى علم يقين بها، فإنّه من السهل مواجهتها، على الأقلّ، إن لم نقل حلّها. ويمكن أن نقسّم تلك الصعوبات إلى عدّة مستويات:

13.2. الجانب الصوتي:

بعض أصوات اللغة العربية لا نجد لها مثيلاً في اللغة الاسبانية وتشكل بذلك نوعاً من الصعوبة التي تحتاج من أجل تجاوزها إلى الكثير من الممارسة والتطبيق والاستماع والتلفظ. والصعوبات التي يواجهها الطالب الاسباني في تعلم أصوات العربية تتركز حول جملة منها مثل الأصوات

¹³ . حميد خلف الهيبي وآخرون: اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة المستنصرية، كلية الأداب، بغداد، 1979، ج 1 من المقدمة.

¹⁴ – Victoria Aguilar y Jesús Zanón: *Vocabulario Básico: Árabe-Español / Español – Árabe*, ed. Diego Martín, Murcia, 2004.

الاسبانية اللثوية كالضاد والطاء والزاي والصاد. وبعض الأصوات الحلقومية كالقاف والغين، أو الحلقية كالعين والحاء، أو الحنجرية كالهمةزة والهاء.

غير أن بعض الأصوات وإن لم تكن موجودة في اللغة الاسبانية الأم مثل الأصوات الغارية كالشين والجيم، إلا أن لغات أخرى مقاربة للغة الاسبانية ومن نفس الفصيلة اللاتينية تتوفر عليها مثل اللغة القطلانية والجليقية، وهذا ما يسهل عملية تعلمها.

وعليه فإنّ من الضروري أخذ هذه النقطة بنظر الاعتبار عند البدء بتعليم العربية للناطقين بهذه اللغة. ويجد المدرس نفسه مضطراً إلى عمل الكثير من التمرينات التي تؤكد على النطق الصحيح لمثل تلك الأصوات، وتكون الفائدة أكبر بلا شكّ عندما تتمّ تلك التمرينات في مختبرات اللغة. ويمكن أن نقرب للطلاب لفظ بعض الأصوات باستخلاص أمثلة شبيهة إذا كانت متوفرة. فبعض سكّان الأندلس ينطقون الحاء هاء تقريباً. ومن هنا فإنّ لفظ صوت الهاء يمكن أن نبينه لهم من خلال هذا المثل. وبالإضافة إلى ذلك فإنّ من المهمّ جداً أن نكثر من إيراد الأمثلة التي ترد فيها تلك الأصوات التي يصعب على الطلاب نطقها. وكذا قراءة أزواج من الكلمات التي تتشابه في أوزانها وحروفها باستثناء حرف واحد، من مثل: هل . حل، هائل . حائل، ظريف . طريف، عال . حال، الخ.

2.3.2. الجانب التركيبي (الصرفي والنحوي):

تختلف أيضاً وإلى حد كبير تراكيب اللغة الاسبانية عن العربية من حيث الصرف والنحو وغيرهما. فابتداءً هناك الكثير من الكلمات العربية التي تُعد حروفاً هي أسماء بالاسبانية والعكس صحيح. وهذا يجعل من الصعب قليلاً أن يدرك المتعلم طبيعة بعض الكلمات لأن فهمه لتركيبها ينطلق من فهمه لها بلغته الأم. فليس من السهل أن يقتنع الطالب بأن كلمة "مع" مثلاً هي ظرف وليست حرف جر. وإن "عند" هي ظرف وليست فعلاً، وهكذا.

وينطبق هذا الأمر على تكوين الجمل الاسمية والفعلية. فالمتعلم الاسباني يستغرب من وجود ما نسميه بلغتنا "مبتدأ" لأن هذا الجزء من الجملة هو فاعل في لغته الأصلية. ولدينا الكثير من الأمثلة التي يمكن أن نشير إليها كعلامات اختلاف بين اللغتين الاسبانية والعربية.

إن إدراك هذه التفاصيل من طرف أساتذة اللغة العربية للطلبة الاسبان ومحاولة علاجها بالطريقة الناجعة يساعد وبشكل كبير على تعبيد الطريق أمام المتعلم لكي يتقدم خطوة خطوة في ميدان اكتساب هذه اللغة الجميلة.

إنّ الصعوبات الصرفية والنحوية تبدو هي الأخرى في نقاط محددة أخرى كثيرة منها: عدم التفريق بين جذور الأفعال العربية والمصادر، وذلك لأنّ معظم كتب قواعد اللغة العربية المكتوبة بالاسبانية لا تفرّق بوضوح بين هذين الأمرين وتعتبر الجذر غالباً بمثابة المصدر. فالطالب الاسباني يتعود منذ البداية على ترجمة "كَتَبَ" مثلاً بـ "Escribir"، أي "كتابة". وعندما يصل إلى دراسة المصدر يختلط الأمر لديه لأنّه كان قد ظنّ من قبل بأنّ جذور الأفعال في العربية تعادل المصدر في لغته. ومن الصعوبات الأخرى معرفة مصادر الأفعال الثلاثية المجردة وهي سماعية، ويجد الطالب الناطق باللغة الاسبانية عناءً كبيراً في تعلّمها، في حين أنّها أسهل بكثير بالنسبة للطالب العربي الذي يبدأ بسماعها منذ الصغر وتتكون لديه ثروة كبيرة منها على مرّ الأيام. ومن العقبات الأخرى أيضاً ضبط أبواب الفعل الثلاثي المجرد، أي حركة الحرف الثاني من الماضي والمضارع. ولحسن الحظّ فإنّ بعض الكتب قامت بتوضيح حركة عين الفعل بوضعها تلك الحركة إلى جانب الفعل حين ظهوره، وخاصّة في بعض القواميس مثل القاموس العربي - الاسباني لمؤلفه (Federico Corriente). ومنها أيضاً جموع التكسير لكونها سماعية، وكذا حالة الفعل بالنظر إلى فاعله إذا تقدّم أو تأخّر. ومنها التعريف بالاضافة ووضع "أل" التعريف في مكانها المناسب، خاصّة إذا كانت لديه اضافات مركبة أو سلسلة من الاضافات. وموضوع الاضافة له صعوبة خاصّة، لأنّ اللغة الاسبانية تخلو من مثل هذا التركيب. لذا فإنّ الطالب الاسباني وخاصة في المرحلة الأولى من تعلمه العربية، عندما يريد أن يقول "كتاب محمد"، فإنّه يقول "كتاب من محمد" لأنّه يترجم حرفياً هذا التركيب من لغته الأمّ. ويستمرّ هذا الخطأ معه لمُدّة غير قليلة حتّى يتعوّد على التركيب العربيّ. ومنها كذلك الصعوبات الخاصّة باستعمال حروف الجرّ ولا سيّما في تراكيب محددة مثل: قريب من وبعيد عن، تكلم على وتكلم عن، الخ. في حين أنّنا نجد بأنّ حرف الجرّ "حتّى" الذي قد يبدو غريباً بالنسبة للغات الأوروبية الأخرى، إنّما هو موجود في الاسبانية "Hasta" الذي تمّ أخذه من العربيّة. ومن العقبات الأخرى تقسيم الكلمة في العربية إلى اسم وفعل وحرف. فالاسم في العربية كما نعلم واسع جداً، ويشمل الصفات والضمائر وأسماء الأعلام وأسماء الاشارة والظروف وغير ذلك.

بينما الاسم في اللغة الاسبانية محدود جداً. ومن الصعوبات الأخرى المثني وقواعده الكثيرة. ومنها النفي وتنوع أدواته وصعوبة تمثّل استعمال بعض الأدوات مثل: "لم" التي لا تُستعمل إلا مع المضارع مع أنّها تعني الماضي. ومنها أيضاً عدم استعمال فعل الكينونة في العربية في الكثير من التراكيب بالمقارنة مع الاسبانية التي لديها فعلاّن وهما: "Ser" و "Estar"، أو الانكليزية التي لديها "To be". ومنها أيضاً تعدد المفاعيل في الجملة العربية واحتياج بعض الأفعال لأكثر من مفعول به واحد. بينما يختلف الأمر بالنسبة للغة الاسبانية التي تقسّم تلك المفاعيل إلى مفعول به مباشر وآخر غير مباشر.

ومنها أيضاً اختلاط أمر حالة الجزم بـ "لم" على بعض مؤلفي كتب القواعد، حيث قاموا بترجمة كلمة "المجزوم" بما يعادل كلمة "الشرط" باللغة الاسبانية. ولا يخفى على أحد هذا اللبس الذي يمكن أن تسببه تلك الكتب لدارسي العربية من الاسبان¹⁵.

ومن الصعوبات الأخرى التي تستحق الذكر مسألة التذكير والتأنيث في الأسماء والصفات. وعلى الرغم من سهولة تحويل هذه الكلمات من المذكر إلى المؤنث ليس صعباً، لا في العربية ولا في الاسبانية، فإنّ الطالب يجد صعوبة في ذلك في أسماء محددة، والتي تُعامل في لغته على العكس مما هو في اللغة العربيّة. فالشجرة والسيارة في الاسبانية مذكران، والبيت والشارع مؤنّثان. والقمر مؤنث والشمس مذكّر. إلى آخر ذلك من كلمات تأتي على خلاف ما هو في اللغة الأمّ، وهذا ما يجعل الطالب الاسباني يتأخر نوعاً في ضبط كلّ هذه التفاصيل، ولا يبلغ ذلك إلّا بعد فترة من بدء الدراسة.

4.3.2. صعوبات أخرى:

توجد صعوبات أخرى متنوعة ومنها كثرة الترادف في اللغة العربية. وقد نستعمل لمفهوم واحد العديد من الكلمات. فلمفهوم القدوم نستعمل الأفعال: قَدِمَ وجاءَ وأتى وأقبلَ وحَضَرَ. ومن الصعوبات الأخرى استعمال المعاجم العربية التي تعتمد الجذر متبوعاً بجميع المشتقات، على

¹⁵ - انظر - Fortunato Riloba: *Gramática Árabe – Española*, Edi 6, Madrid, 3^o ed., 1973, P. 270.

- Haywood – Nahmad: *Nueva gramática Árabe*, Ed. Coloquio, Madrid, 1992.

خلاف معاجم اللغات الأوروبية التي يتم تنظيمها على أساس الحرف الأول من الكلمة. ومنها أيضاً استعمال الضمائر المنفصلة، فالاسبانية تستعمل ضميراً واحداً للمخاطب والمخاطبة، وهكذا أيضاً في تصريف الأفعال. ومن بين الصعوبات الأخرى التعبير عن الملكية بالعربية. فكما هو معروف فإننا نستعمل لهذا المعنى الكثير من الكلمات من مثل: عند . ل . مع . لدى . لدن . ملك . يملك . في حين أنّ اللغة الاسبانية تكاد تقتصر على فعل واحد هو "Tener"، وإن كان لديها فعل آخر أقل استعمالاً وهو "Poseer". وتظهر الاشكالية في هذا الباب من حيث الناحية الاعرابية أيضاً، وذلك لأنّ الشيء المملوك في الاسبانية هو مفعول به دائماً. ولذا فإنّ الطالب الاسباني يجد صعوبة في فهم كون كلمة "كتاب" في جملة "عندي كتاب" مبتدأ وليس مفعولاً به كما هو الحال في لغته الأم.

وهناك صعوبة أكبر تكمن في تعلّم الروابط بالعربيّة. وكثيراً ما يقوم الطالب بترك استعمالها وخاصة عند الكتابة. فعبارات من مثل: على الرغم من، بالإضافة إلى، من ناحية أخرى، الخ، يجد الطالب صعوبة كبيرة في تعلّم استعمالها بالشكل الصحيح. ويعمد الطالب كذلك إلى حذف بعض الضمائر اللازمة في اللغة العربية عند الكتابة، وذلك لأنّ لغته الأم لا تستعملها. فقد يكتب طالب: أعتقد أنّ ستسافر غداً، بدلاً من أعتقد أنّها ستسافر غداً، وذلك لأنّه يقوم بترجمة حرفيّة من لغته التي لا تحتاج إلى الضمير في هذا الموضع.

4.2. خلاصة:

ومن باب استخلاص النتائج ممّا سبق ذكره، نستطيع أن نقول إنّ تعليم اللغة العربية للطلبة الاسبان، شأنه شأن تعليم هذه اللغة لأيّ طالب غير ناطق بها، من حيث وجود الاشكالات والصعوبات. فبعض تلك الصعوبات مشترك وعامّ يشمل جميع المتعلمين من مختلف الثقافات واللغات، وبعضها خاص بالطالب المتحدث باللغة الاسبانية، لأنّ خصوصية لغته من ناحية، ثمّ خصوصيات اللغة العربية من ناحية ثانية يؤديان إلى ظهور مثل تلك الاشكاليات. ولا شكّ فإنّ الوعي بتلك الصعوبات وادراكها من طرف المدرسين بشكل خاص والطلاب بصورة عامّة، يؤدّي إلى تسهيل تجاوز تلك العراقيل. كما أنّ المدرّس الذي يعي تلك الاشكاليات يحاول أن يؤكد على توضيحها وتفسيرها، وذلك بالاكثار من التمرينات التي تسهّل شرحها باستخدام

مختبر اللغات وجميع وسائل الايضاح الممكنة. ونودّ أن نختم بقولنا إنّ معرفة المشكلة قد يكون نصف الحلّ.

3 استثمار الكلمات الاسبانية من أصل عربيّ في تعليم العربية للناطقين بالاسبانية 1.3. تقديم:

تشتمل اللغة الاسبانية على ما يقرب من أربعة آلاف كلمة من أصل عربي بحكم التعايش الطويل الذي دام حوالي ثمانية قرون بين العرب المسلمين وسكان شبه الجزيرة الايبيرية. ويعدّ القاموس الرسميّ للأكاديمية الملكية للغة الاسبانية السجل الحقيقي لأصول الكلمات ويجمع في طياته تلك التي هي من أصل عربيّ إذ يشير إلى ذلك بشكل دقيق. ويؤكد بعض المستعربين على أن القاموس المذكور لا يشتمل على كلّ الكلمات من أصل عربيّ، وأن بعض تلك الكلمات المعتبرة عربية الأصل ليست هي كذلك¹⁶.

وتدل كثرة الكلمات العربية التي دخلت الاسبانية على حقيقة مهمّة طالما نسيها المؤرخون وبعض الدارسين، وهي أن العرب المسلمين عندما فتحوا بلاد الأندلس لم يعزلوا عن السكان الأصليين ولم يعكفوا في معسكراتهم بعيدين عما يجري في المدن والقرى، بل إنهم تعاملوا مع هؤلاء الناس عن قرب واختلطوا بهم ونقلوا إليهم خلاصة تجربتهم وعصارة معارفهم وعلومهم التي أثمرت فيما بعد خير الثمار، فصارت مدن مثل قرطبة واشبيلية وسرقسطة مراكز للعلم والحضارة. وأدى كذلك احتكاكهم بالواقع وتعايشهم مع المجتمع عن قرب إلى حفر آثارهم على حياة الناس وكان من نتائج ذلك التغييرات التي شملت الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية ومنها أيضا اللغة التي تشربت بالمصطلحات والأسماء العربية. ولا يقتصر التأثير اللغوي على دخول العشرات من الكلمات العربية في الاسبانية، بل تعداه إلى تسمية الأماكن والبلدان والجبال والطرق والوديان والأنهر والآبار. وقد بقيت تلك الأسماء حتى يومنا هذا، على الرغم من أن بعضها قد تحوّر وتغيّرت صورته فصار من الصعب اكتشاف أصله العربيّ.

¹⁶ *Hacia una revisión de los arabismos y otras voces con étimo del romance andalusí o lenguas medio-orientales en el Diccionario de la Real Academia Española*, Federico Corriente, Real Academia Española, Madrid (España), 1996, p. 59.

ويجدر بالذكر أن استفتاء قامت به إحدى الصحف الإسبانية في الثمانينيات من القرن الماضي بخصوص أجمل عشر كلمات إسبانية، تبين أن أربعة منها كانت من أصل عربي¹⁷.

والكثير من هذه الكلمات لا توجد لها مرادفات مما يضطر المتحدث بالإسبانية إلى استعمالها دون غيرها. وأغلب الكلمات الإسبانية من أصل عربي تبدأ بأل التعريف التي ألحقت بالكلمة بشكل لا ينفصل، وجعلت هذه الحقيقة أن تستخدم الإسبانية أداتين للتعريف في حال ورود الكلمة معرفة في نص ما أو في أثناء الحديث: أل التعريف العربية الملحقة والتي صارت تشكل جزءاً لا يتجزأ من الكلمة وأداة التعريف في الإسبانية. فعندما يعرف المتحدث بالإسبانية كلمة قطن، يقول: El algodón، وهنا نرى الأداتين معاً، الإسبانية والعربية.

وقد بلغت اللغة العربية أوج حضورها في الحياة الاجتماعية والثقافية في الأندلس في القرنين العاشر والحادي عشر. ثم أخذت تتراجع بعدها قليلاً قليلاً وخاصة بعد سقوط مدينة طليطلة سنة 1085. ومع ذلك فقد بقيت آثارها متداولة وخاصة في الاستعمال اليومي وفي الاستخدام الدارج. واعتباراً من القرن الرابع عشر بدأت محاولات استعادة اللغة اللاتينية في شبه الجزيرة الأيبيرية بهدف القضاء على كل تأثير يخص الإسلام وما يتعلق به من عادات وتقاليد وعناصر ثقافية بما في ذلك اللغة العربية¹⁸.

ويمكن لمدرس العربية للطلبة الناطقين بالإسبانية أن يستثمر ظاهرة تعدد مثل هذه الكلمات لتقريب العربية لهم من خلال التعرف على المئات من تلك الكلمات مثل:

الدّرب: Adarve، الرّيتون: Aceituna، الرّيت: Aceite، السّاقية: Acequia، الحصان: Alazán، البركة: Alberca، الفخّاري: Alfarero، الخروب: Algarroba، المخزن: Almacén، وغيرها كثير.

كما أنه يمكن ومن خلال هذه الكلمات توضيح مسألة الحروف الشمسية والقمرية، حيث أننا نرى بأن الكلمات التي تبدأ بحرف قمري بالعربية، فإن اللغة الإسبانية عند اكتسابها للكلمة حافظت على حرف اللام من أل التعريف. في حين أن الكلمات التي تبدأ بحرف شمسي، فإن

¹⁷ *Palabras españolas de origen árabe*, Antonio Giol y Soldevilla, Darek Nyumba, Madrid (España), 1983, p. 3.

¹⁸ *Historia de España musulmana*, Anwar G. Chejne, Cátedra, Madrid (España), 1993, 174.

حرف اللام من أل التعريف سقط من الكلمة الاسبانية. وهكذا فمن خلال هذه الكلمات الاسبانية يمكن للمدرس أن يبين بوضوح ظاهرة الحروف الشمسية والقمرية بدون صعوبات تذكر.

وعدا ذلك فإن هذه الكلمات يمكن أن تكون عوناً للمدرس من أجل التعرض للكثير من القضايا ذات الطابع التاريخي والثقافي والاجتماعي في بيان دور العرب والمسلمين خلال تعايشهم مع الثقافة الاسبانية والتأثيرات التي تركتها في الكثير من الميادين العلمية والأدبية وغيرها.

23. كلمات من أصل عربي:

دخلت الكلمات العربية إلى الاسبانية في مختلف الميادين الحياتية والمعيشية حيث شملت أسماء الأشجار والنباتات والفواكه والخضر والحيوانات والطيور والأثاث والأوزان والقياسات وأدوات الموسيقى ومواد البناء والمناصب والألقاب، وكذا الألعاب وقضايا السقي والارواء وخزن المياه والبهارات والملابس ومواد تصنيعها والألوان وفنون الحرب والطعام والشراب والزراعة والأفرشة والأشكال والفنون والصناعات اليدوية. كذلك في ميدان الطب والجبر والفلسفة. هذا بالإضافة إلى بعض التعبيرات والجمل المعادة من قبل الناس مثل "Ojalá" أي "إن شاء الله" و "Lelili" أي "لا إله إلا الله".

ولو أردنا أن نعطي بعض الأمثلة لما سبق لوجدنا كلمات مثل:

Albahaca, aceituna, acelga, acemete, acitara, adalid, adobe, aduana, ajabeba, ajonjolí, alhacena, alacrán, alazán, albañil, albarda, albitana, albudeca, algodón, alcazuz, alcohol, alfalfa, alficoz, alfil, alfóstigo, algara, algarroba, Algeciras, alhandal, almimbar, almuédano, alquería, altair, altramuz, alharma, anoria, laúd, tambor, atahona, ataracea, ataurique, azarote, zoco, azulejo, bellota, cabila, fonda, hachís, jabalí, metical, mudéjar, noria, quintal, quilate, rabel, sacre, sultán, tamarindo, ulema, zarco, Alhambra, zalbazorta, zéjel, zumaque.

وهي تعني على التوالي:

الحبق، الزيتون، السلق، السميد، الستارة، الدليل، الطوب، الديوان، الشبابة، الجلجلان، الخزانة، العقرب، الحصان، البناء، البردعة، البطانة، البطيخة، القطن، الكازوز، الكحل، الحلفاء، الفقوس، الفيل، الفستق، المنبر، الغارة، الخروبة، الجزيرة، الحنظل، الحرمل، المؤذن، القرية، الطائر، الترمس، الناعورة، العود، الطنبور، الطاحونة، الترصيع، التوريق، عنزروت، سوق، الزليج، بلوط، قبيلة، فندق، حشيش، جبلي، مثقال، مدجن، ناعورة، قنطار، قيراط، رباب، صقر، سلطان، تمر هند، علماء، زرقاء، الحمراء، صاحب الشرطة، زجل، سَمَاق.

1.23. أسماء الأماكن¹⁹:

لا تقتصر فائدة معرفة الأصل العربي لبعض أسماء الأماكن باللغة الإسبانية على تقصي أصول الكثير من الكلمات الإسبانية من حيث التكوين اللغوي (النحوي والصرفي)، بل تمتد لتشمل الطابع الثقافي والتاريخي الذي تتضمنه تلك المفردات التي اختلطت باللغة الإسبانية لتصبح جزءا لا ينفصم عنها بكل ما فيها من إحياءات وإشارات ودلائل ورموز. ومن المعلوم فإن بعض أسماء الأماكن هي مركبة من اسمين، أحدهما عربي والآخر من أصل لاتيني، كما هو الحال مع Guadalupe المكونة من Guada "وادي" العربية و"Lupe" التي تعني "الذئب"، فيكون معناها الكامل "وادي الذئب"²⁰. أو اسم Peñalcázar المركبة من كلمة "peña" اللاتينية التي تعني "صخرة" و"alcázar" العربية التي تعني "القصر". وكلمة "Rambla" "رملة" من الرمل تشكل الجزء الأول من الكثير من أسماء الأماكن مثل "Rambla Alta" أي الرملة العالية في ألكوي بآليكانتي.

ومن أسماء تلك الأماكن:

Alaquas الأقواس في بلنسية

Albayda البيضاء في أليكانتي

¹⁹ *Nombres de lugar españoles de origen árabe*, J. M^a Calvo Baeza, Darek Nyumba, Madrid (España), 1990.

²⁰ *Índice analítico de materiales para el estudio de la toponimia hispanoárabe: nómima fluvial de Eñas Terés*, Jesús Zanón, Escuela de Estudios Árabes, Granada (España), 1990.

Alarave العربيّ في مرسية
Albalat البلاط في كاستيون
Alboraya البريج في بلنسية
Albacete البسيط اسم اقليم البسيط
Alcorucén الخروجين في قرطبة
Alcublas القبلة في بلنسية
Alfejar الحجار في طليطلة
Algara الغارة في أوبيدو
Aljafería الجعفرية بسرقسطة
Almásera المعصرة في بلنسية
Almudena المدينة في مدريد
Altalaya الطليعة في بداخوث وبرشلونة
Azagra الصخرة في نافار
Benimaclet بني مخلد في بلنسية
Benitaher بني طاهر في أليكانتي
Benisalem بني سالم في جزر البليار
Benijófar بني جوهر في أليكانتي
Alcalá de Henares قلعة هنارس بمدريد
Alcántara القنطرة في كاثيريس
Cacín قاسم في غرناطة
Charquía شرقية في بلنسية
Cid سيّد في أبلا
Dalías دالية في ألمرية
Fabara فؤارة في سرقسطة وويلبا
Ganame غنم في ثمورا
Huelma وليمة في جيّان

Medina Azahara مدينة الزهراء في قرطبة
Medina Sidonia مدينة ابن سليم في قádiz
Medinaceli مدينة سالم في بلد الوليد
Sacra صخرة في بلنسية
Taiba طيبة في غرناطة
Valladolid بلد الوليد اسم اقليم بلد الوليد
Zael ساحل في بورغوس
Zambra زمرة في قرطبة

2.23 أسماء الأنهر والوديان:

تنتشر على خارطة شبه الجزيرة الايبيرية الكثير من الأنهر والوديان التي اكتسبت أسماء عربية أو انها عرفت باسماء مركبة نصفها عربيّ والنصف الآخر لاتيني. فالعديد من تلك الأنهار تبدأ بسابقة (واد) العربية، وهذه هي الكلمة المستعملة في شمال افريقية في تسمية النهر. وتتغير وتختلف صورة هذه الكلمة مكتوبة بالأحرف اللاتينية، ورغم ذلك فإنها لا تبتعد عن الأصل العربي.

وفيما يلي بعض من أسماء تلك الأنهر:

Guadalaviar وادي الأبيار
Guadalquivir الوادي الكبير
Guadalimar وادي الأحمر
Guadimar وادي عنبر
Guatal Ahuze وادي الأوس
Huatiaron وادي هارون

3.23 الألقاب²¹:

²¹ *Apellidos españoles de origen árabe*, J. M^a Calvo Baeza, Darek Nyumba, Madrid (España), 1991.

دخلت كذلك إلى اللغة الاسبانية الكثير من الألقاب العربية بفعل الاختلاط والتزاوج وأصبحت تلك الألقاب متداولة في مجتمعات شبه الجزيرة الايبيرية واستمرت حتى يومنا هذا. وعلى الرغم من التحور والتغيير والتشويه الذي أصابها تمكن الباحثون من التعرف على أصولها ومعرفة تركيبها. وهناك المئات من تلك الألقاب التي لا يتصور الكثيرون أنها تعود إلى أسماء عربية واسلامية بعد مرور كل هذه القرون. وندوّن لاحقا بعضا من تلك الألقاب:

Abdal عبد الله

Abas عبّاس

Abolafia أبو العافية

Acin حسن

Alache الحاج

Albarca البركة

Alcaraz الكرّز

Alcoba القبّة

Alferez الفارس

Alma الماء

Almenar المنار

Almohalla المحلّة

Baar بحّار

Benacet بن زيد

Borja برج

Cabessa خبّاز

Casin قاسم

Cid سيّد

Dalia دالية

Eza عيسى

Fabera فوّارة

Farfan فرحان
Gabali جبلي
Garballo غربال
Halifa خليفة
Jarque شرق
Larich العريش
Marja مرج
Nazari نصري
Nuza نزهة
Rabelo رباب
Ruzafa رصافة
Sale صالح
Taibo طيب
Xarc شرق
Zaar زهرة
Zofra صفرة

4.23. كلمات متنوعة:

يوجد عدد من الكلمات الاسبانية من أصل عربيّ من التي ارتبطت بشخصية تاريخية أو بحدث مهمّ أو بأحد المعالم الأثرية، والتي تم تكرارها واستعمالها ربما أكثر من غيرها.

فاسم El Cid "السيد" أطلق على "رودريغو ديّاث" الذي عرف فيما بعد بـ "الكامبيادور" أي المحارب. وقد ولد في إحدى قرى برغوس بشمال اسبانيا سنة 1043. قام أولا بالتحالف مع العرب المسلمين ضد ملوك قشتالة، ولهذا أطلق عليه لقب "السيد". غير أنّه سرعان ما انقلب عليهم وانضم إلى قوات الملك ألفونسو السادس. وفي عام 1094 تمكّن من طرد العرب المسلمين من مدينة بلنسية. وقد كتبت مآثر "السيد" في قصيدة طويلة تكاد تكون ملحمة، تتحدث عن بطولاته وشجاعته. وليس لمؤلف هذه القصيدة مؤلف معروف.

ومن تلك الكلمات أيضا اسم قصور الحمراء المعروفة بـ Alhambra والتي تم بناؤها في منتصف القرن الثالث عشر. ويعود اسمها حسب المختصين إلى لون الأبنية والجدران المائل للحمرة. وهناك من يعتقد بأن هذا الاسم يشير إلى "بني الأحمر" من بني نصر، مؤسسي هذه القصور.

ولا ننسى أسماء بعض الفلاسفة والعلماء والكتاب والتي صارت جزءا من الثقافة الاسبانية لارتباطها بثمار المعرفة والعلم التي ورثتها شبه الجزيرة الايبيرية من العرب المسلمين. وتحضرنا أسماء مثل Avicena ابن سينا، Avirroes ابن رشد، Gazel الغزالي، Ibn Hazm ابن حزم، وغيرهم كثير.

ومن كلمة المخزن العربيّة التي دخلت الاسبانية "Almacén" تم اشتقاق عدد من المفردات بهذه اللغة مثل "الخزانة" "Alacena"، كما تمّ أخذ فعل منها وهو "Almacenar" أي "حَزَنَ".

وكلمة Algarabía المنقولة من "العربيّة" لها خصوصيّة فيما يتعلّق بمعناها في اللغة الاسبانية. نحن نعلم أن الكلمة في اللغة الأصلية تعني "الوضوح في الكلام"، بينما نرى أن معناها في اللغة الاسبانية يختلف تماما عن الأصل، إذ تعني "الفوضى" أو "الكلام غير المفهوم". وعليه فإن الكلمة بعد انتقالها من العربية إلى الاسبانية قد غيّرت معناها تماما، بل قلبه رأسا على عقب. ويحصل هذا الأمر مع كلمة Mezquino المأخوذة من كلمة "مسكين". فكلمة "مسكين" لها معنى طيّب قد يثير الشفقة على مَنْ تُطلق عليه، بينما نجد معناها في الاسبانية مختلف تماما، حيث تفيد "خسيس"، "حقير"، "دني"، "بائس".

5.23. كلمات نقلتها العربية:

دخل إلى اللغة الاسبانية عدد من الكلمات التي تعدّ عربيّة الأصل رغم كونها دخيلة من لغات أخرى وليست عربيّة أصيلة. فكما نعلم فإن الكثير من الكلمات دخلت إلى العربية من لغات أخرى كال يونانية والفارسية. وتعرف تلك الكلمات لدى المختصين بكلمات "عربيّة مزيجيّة". ومن تلك الكلمات:

Aduana "الديوان"، وتعني بالاسبانية "الجمرك" و"النقاط الحدودية". وهي كما نعرف دخلت العربيّة من الفارسيّة وعرفت تطورا مدهشا في معانيها. فبعد أن كانت تعني "السجل" صار معناها "مكان اللقاء" ثمّ "الوزارة" ثمّ "الأعمال الشرعية".

ومن هذه اللغة اقتبست العربية كلمات مثل: Azucena "سوسن" و Jazmín "ياسمين" و Berenjena "بازنجان"، والتي دخلت الاسبانية عن طريق العربية. ومن الهندية اقتبست العربية كلمات مثل: "الكافور" و "الشطرنج"، والتي دخلت بدورها اللغة الاسبانية: Alcanfor و Ajedrez. وأخذت العربية من اليونانية كلمات مثل: "القنطار" و "الترياق"، والتي دخلت أيضا إلى الاسبانية: Teriaca²² و Quintal. ومن المثير أن بعض الكلمات التي استعارتها العربية من اللاتينية مثل "البرقوق"، قامت العربية بنقلها بعد قرون إلى الاسبانية: Albaricoque.

3.3 الحروف الشمسية والقمرية:

ومن الامور المثيرة للاعجاب أن ظاهرة الحروف الشمسية والقمرية وجدت صداها في في الكلمات الاسبانية المأخوذة من العربية. فالكلمات المبدوءة بحرف قمرى معرفة بأل التعريف دخلت إلى الاسبانية كاملة بما في ذلك أداة التعريف لأنها تلفظ كاملة بالعربية. بينما نجد أن الكلمات التي تبدأ بحرف شمسي معرفة بأداة التعريف "أل"، دخلت الاسبانية بدون "اللام" لكونها لا تُلفظ بالعربية. وفيما يلي جملة من الكلمات التي تبين هذه الظاهرة²³:

الكلمة نكرة	الكلمة معرفة	الكلمة الاسبانية
درب	الدَّرب	Adarve
زيتون	الرَّيْتون	Aceituna
زيت	الرَّيْت	Aceite
ساقية	السَّاقية	Acequia

²² اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة، كرم السيد غنيم، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 1990، ص. 22. 23.

²³ Curso práctico de lengua árabe I, Waleed Saleh, Ibersaf, Madrid (España), 4^a ed. 2008, p. 61.

Arroz	الرّز	رّز
Arrayán	الرّيحان	ريحان
Azafrán	الرّزعفران	زعفران
Alazán	الحصان	حصان
Alberca	البركة	بركة
Albufera	البحيرة	بحيرة
Almacén	المخزن	مخزن
Alfarero	الفخّاري	فخّاريّ

4.3. الخاتمة:

مما سبق يتبين لنا أن كثرة الكلمات الاسبانية ذات الأصول العربيّة أمر واضح للجميع، ويمكن أن يتم استغلاله في تدريس العربيّة للطلبة الناطقين بالاسبانية، وذلك من خلال تعريفهم على تلك الكلمات وأصولها وجذورها، وهي تشكل كما هو معروف جزءا من رصيدهم اللغوي الذي يتداولونه ويعرفونه منذ صغرهم.

ولا تقتصر تلك الكلمات على ميدان معرفيّ محدّد، بل تشمل أغلب المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والأدبية والفنيّة. فقد دخلت عشرات بل مئات الكلمات العربية كل واحد من تلك الميادين التي أصبحت جزءا لا ينفصل عن الاسبانية، بما تحمله من إحياء ودلالات. فمتعلم العربيّة الذي يطلع على أصول تلك الكلمات التي اعتاد على استخدامها منذ صغره، يسهل عليه حفظ تلك الكلمات واستعمالها وتصبح جزءا من رصيده اللغوي. بالإضافة إلى ذلك فإنّه سيطلّع من خلال ذلك على جزء حيويّ من تاريخه الخاصّ، ذلك التاريخ المشترك مع الثقافة العربية والاسلامية التي شكلت اللغة العربية العصب الحيويّ فيها.

ومن خلال تلك الكلمات التي هي جزء من لغته الأمّ يمكن للطالب أن يفهم ويدرك بوضوح ظاهرة لغويّة عربيّة كما هو الحال مع الحروف الشمسية والقمرية التي تترت تأثيرها على الكلمات الاسبانية من أصل عربيّ.

4. المراجع:

1. أحمد شلبي: *تعليم اللغة العربية لغير العرب*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط5، 1990.
2. حميد مخلف الهيّتي وآخرون: *اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، بغداد، 1979.
3. ساطع الحصري: *دروس في أصول التدريس*، ج2، أصول تدريس اللغة العربية، دار الكشاف، بيروت، 1956.
4. علي عبد الواحد وافي: *نشأة اللغة عند الانسان والطفل*، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ.
5. علي عبد الواحد وافي: *علم اللغة*، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، بدون تاريخ.
6. غالب فاضل المطليبي: *في الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المدّ العربية*، وزارة الثقافة والاعلام، بغداد، 1984.
8. كارم السيد غنيم: *اللغة العربيّة والصحوة العلميّة الحديثة*، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 1990.
7. محمد حسن باكلا وجورج نعمة سعد: *أصوات العربية وحروفها للناطقين وغير الناطقين بها*. سلسلة المكتبة العربية في الصين، بوسطن - لندن، تايبيه، 1982.
8. محمد عطية الأبراشي: *الآداب السامية*، دار الحداثة، بيروت، ط2، 1984.
- 9- Aguilar V. Y Santillán P.: *Arabele 2009*, Editum, Murcia, 2010.
- 10- Calvo Baezam J.M^a: *Nombres de lugar españoles de origen árabe*, Darek Nyumba, Madrid, 1990.

- 11- =====: *Apellidos españoles de origen árabe*, Darek Nyumba, Madrid, 1991.
- 10- Corriente, Federico: *Hacia una revisión de los arabismos y otras voces con étimo del romance andalusí o lenguas medio-orientales en el Diccionario de la Real Academia Española*, Real Academia Española, Madrid, 1996.
- 11- Chejne, Anwar G.: *Historia de España musulmana*, Cátedra, Madrid, 1993.
- 10- Fortunato Riloba: *Gramática Árabe-Española*, Edi 6-8, Madrid, 3ª ed. 1973.
- 12- Giol, Antonio y Soldevilla: *Palabras españolas de origen árabe*, Darek Nyumba, Madrid, 1983.
- 11- Haywood – Nahmad: *Nueva Gramática Árabe*, Ed. Coloquio, Madrid, 1992.
- 12- Jesús Ríos Salido: *Tesoro de Reglas – Gramática Árabe Comentada*, 2ª ed. IHAC, Madrid, 1985.
- 13- *Introducción a los Estudios Árabes e Islámicos*, Universidad de Alicante, 1994.
- 14- Victoria Aguilar y Jesús Zanón: *Vocabulario Básico: Árabe – Español / Español – Árabe*, ed. Diego Martín, Murcia, 2004.
- 15- Waleed Saleh: ¹ *Curso práctico de lengua árabe I*, Ibersaf, Madrid, 4ª ed. 2008.

- 15- Waleed Saleh y otros: *Cuentos Tradicionales Árabes – Antología Didáctica y Bilingüe*, Mateu Impresores, Xàtiva, 1997, 3ª ed. Ibersaf, Madrid, 2007.
- 16- Waleed Saleh: *Lengua Árabe – Gramática y Ejercicios (Nivel Intermedio)*, CantArabia, Madrid, 1991.
- 17- Zanón, Jesús: *Índice analítico de materiales para el estudio de la toponimia hispanoárabe: nómina fluvial de Eñas Terés*, Escuela de Estudios Árabes, Granada, 1990.

الدكتور وليد صالح

أستاذ بقسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة أوتونوما بمدريد (إسبانيا)

العنوان:

Waleed Saleh

Dpto. Estudios Árabes e Islámicos

Universidad Autónoma de Madrid

Cantoblanco 28049 Madrid

Tel. 34914974525

Particular: 34913168007

Móv. 647077503

Email: waleed.saleh@uam.es