مشكلات تعليم اللغة العربية لغير العرب وطرق حلها

جيلاني
جامعة تونكو ديروندينج مولابوه الإسلامية الحكومية
البريد الإلكتروني : jailaniraudhah@gmail.com

Abstract

Language is a mirror of civilization that is no exception for Arabic. Since the old Arabic have played a role in human civilization. In the age of globalization many challenges faced in teaching Arabic to non-Arabic. Even Arabic is a language that cannot be separated from Islam, but many Muslims who are not able to communicate in Arabic. In general the problems in developing the Arabic language to non-Arabs in addition to the lack of language environment that supports, also difficulty in getting teachers competent and professional, then it is hard to have good curriculum and tested, and the absence of interesting and creative methodology. Then the solution of all these problems, in addition to build active language, preparing teachers, curriculum, and methodology as needed, also expected the presence of international institutions that pro-active in developing teaching Arabic language, as well as the Arab countries that act as donors for research in the development of teaching.

Key Words: Problems, Teaching, Arabic Language, Non- Arabic.

Abstrak

Bahasa merupakan cermin peradaban tidak terkecuali bahasa Arab. Sejak lama bahasa Arab telah memainkan perannya dalam peradaban manusia. Pada zaman globalisasi banyak tantangan yang dihadapi dalam mengajarkan bahasa Arab bagi non Arab. Sekalipun keberadaan bahasa Arab merupakan bahasa yang tidak dapat dipisahkan dari agama Islam, namun banyak umat Islam yang tidak mampu berkomunikasi menggunakan bahasa Arab. Secara umum problematika dalam mengembangkan bahasa Arab bagi non Arab disamping tidak adanya lingkungan bahasa yang mendukung, juga terletak pada kesulitan mendapatkan guru yang kompeten dan professional, kemudian kesulitan menemukan kurikulum yang baik dan teruji, dan belum adanya metodologi yang menarik dan kreatif. Maka solusi dari semua problematika tersebut, disamping membentuk aktif berbahasa, mempersiapkan guru, kurikulum, dan metodologi sesuai kebutuhan , juga sangat diharapkan keberadaan lembaga internasional yang pro aktif dalam mengembangkan pengajaran bahasa Arab, serta adanya negara-negara Arab yang berperan sebagai donator untuk penelitian dalam pengembangan pengajaran tersebut.

أ. مقدمة

للغة العربية منزلة خاصة في قلوب المسلمين سواء أكانوا من الناطقين بها أو من غير الناطقين بها وتلك المنزلة هي نتاج تشريف الله عز وجل لهذه اللغة بأن جعلها لغة كتابه خاتم الكتب السماوية الذي أرسل به محمد صلى الله عليه وسلم للناس كافة، وحفظها بحفظه لكتابه الكريم، وجعلها باقية ببقائه.

فالمسلم في مشارق الأرض ومغاربها ينطق بها خمس مرات يوميا على أقل تقدير صلاته ومن يتفقه في دينه منهم بالسماع أو الدراسة أو الرجوع إلى المسائل الدينية تكن العربية وسيلته لتلتقي القرآن وتفاسره وعلومه والحديث الشريف وشروحه وعلومه.

فإن اختلفت لغات المسلمين وأعراقهم فقد وحدت اللغة العربية كل من قال أشهد أن لاإله إلا الله وأشهد أن محمدا رسول الله، ولهذا شرع المسلمون منذ بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم وانتشار الإسلام في أرجاء الأرض حتى وقتنا الحاضر في تعليم اللغة العربية لغة دينهم وكتابهم ورسولهم وأصحابه، حتى إن السواد الأعظم من المسلمين الذين لم تكن العربية لسانهم الأم قد وصل إلى دراجة التأصيل لعلوم العربية علاوة على التأليف في العلوم المختلفة بها، واللافت للنظر أن اهتمام هؤلاء بالعربية لم يمنعهم من الحفاظ على لغاتهم الأصلية ، بل أسهم ذلك الحفاظ على إثراء المكتبة العربية بالمؤلفات والمرتجمات في علوم مختلفة لم يكن أهل العربية على تمام الدراية بها.

وفي هذا العصر أقبل المسلمون من غير الناطقين بالعربية على تعليم أبنائهم اللغة العربية في المراكز والجامعات والمدارس الرسمية وغير الرسمية للحفاظ على دينهم وتراثهم الإسلامي، وكان في مقدمتهم التي اهتمت بتعليم العربية لأبنائها أيما اهتمام، فاهتمت بتعليمهم العربية وعلومها من نحو وصرف وبلاغة لتكون معبرا لتعليمهم القرآن والحديث وعلومهما.

يحاول المشتغلون بتعليم اللغات الحيّة دائماً البحث عن أيسر الطرق وأسهلها لإيصال أهدافهم اللغوية في أسرع وقت ممكن، لذلك فإنّ أيّ شيء يقف في طريقهم يعدّونه مشكلة حتى يجدوا له حلاّ، والفارق هنا بين تعليم العربية لغير أهلها وبين تعليم اللغات الأخرى، أنّ اللغات الأخرى قد عُكف على دراستها منذ عشرات السنين، سواء أكانَ ذلك بدوافعهم الشخصية أم بدعم

من حكومات بلادهم، وقّدمت حولها أبحاث ومؤتمرات وندوات يصعب على المرء المتخصص حصر أسمائها، بينما ما زلنا في الخطوات الأولى في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ومِن الطبيعي أن يواجه المهتمون بتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها عقباتٍ جمّة، فَمِن خلال خبرتنا وتجربتنا المنبثقة من ميدان تعليم العربية للناطقين بِها يمكننا إجمال هذه العقبات في دوائر أربع، تتفرع إلى حلقاتٍ كالتالي:

أولاً: الإشْكاليّات التي تعود إلى اللغة العربيّة نفسها، فالمشتغلون باللسانيّات العربيّة خاصّة اللغويّات التّطبيقيّة، طرقوا أبواباً عديدة مِن الصّعوبات التي وصفوها بالكؤود، فمنذ قرون طويلة وهم يحاولون التيسير والتّسهيل، منذ محاولات ابن مضاء القرطبي مروراً باجتهادات الدكتور نهاد الموسى إلى محاولات الدكتور شوقي ضيف وغيرهم، ويعترف علماء اللسانيات العربية في شتى البلاد العربية بأن عملية تعليم العربية يواجه مشكلاتٍ كثيرة وصعوبات جمّة؛ لذلك نجدهم عاكفين على محاولات تيسير عملية تعليم العربية، فإذا كانَ هذا حالهم مع أبناء العربيّة، فِمن الطبيعي أن نواجه مشكلاتٍ أكبر أو أكثر تعقيداً عند متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وإن اختلفت في طبيعتها ودرجة صعوبتها.

ثانياً: الإشْكاليّات التي تتعلق بعمليّة التعلّم والتعليم في حدّ ذاتِهما، وقد قام علماء اللغة والتربية، وعلماء علم اللغة النفسي والاجتماعي وغيرهم بدراسة الظاهرة اللغوية من أجل الوصول إلى أيسر الطرق في تعليم العربيّة. وتتمثل عمليّة التعلّم والتعليم في أربعة أوجه: الأهداف، وطرق التّدريس، والمناهج التعليميّة، وطرائق التّقويم.

ثالِثاً: الإشْكاليّات التي ترتبطُ بدارسي اللغة العربيّة أنفسهم، إذ يمتلكون أنظمة لغوية لها خصائصها الصّوتية، والنّحوية، والصرفيّة، والدّلاليّة، والتّركيبيّة تنماز بها، وهذا أمر طبيعي نظراً لاختلاف الجنسيات ومسالكهم اللغوية واللهجيّة، مما أدى إلى تنوّعٍ في تأدية اللغات الإنسانيّة، وفوق ذلك كلّه المميزات الإنسانيّة والشّخصية لدى كلّ دارس أثرٌ واضح في حدوث هذا التباين.

رابِعاً: إشْكاليّة وجود المدرّس المتخصص الذي يتمتّع بصفات تؤهّله للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه.

ب. إشْكاليّات تعليم اللغة العربية للناطقين بها

وتعلم لغة أجنبية ليس بالأمر السهل أو الهين ، لكنه مع البحث والدراسة أمكن الوصول إلى عدة طرق لتعليم اللغة في وقت قصير وبجهد معقول، ولقد وضعت هذه الطرق موضع التجربة، وكانت النتائج في بعض الأحيان مرضية للغاية.

وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية تبعا لسن الدارس والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه للغة، وتختلف أيضا صعوبة تعلم اللغة الأجنبية حسب طبيعتها من حيث مشابهتها أو اختلافها في الصوت أو الكتابة للغة الدارس الأصلية ، ومن ثم يسهل على العربي مثلا تعلم اللغة الفارسية أو الأردية ، ويشق عليه تعلم اللغات الأوربية أو اللغة الصينية. والاختلاف أو التشابه بين لغة وأخرى يكون في الأصوات أو في طبيعة تركيب اللغة أو في الأنماط السائدة فيها أو في شكل الكتابة.

والدارس في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو القضية والمشكلة الذي يصاحبنا في كل المحاضرات فنحاول دائماً أن نتعرف على المشكلات التي تواجه الدارس الأجنبي عند دراسته اللغة العربية أو أي لغة أخرى ، ثم نحاول أن نفسر هذه المشكلات وبعدها نضع العلاج المناسب .

والدارس عندما يبدأ بتعلم لغة أجنبية فإنه بالطبع لا يتقنها في المرحلة الأولى ، وبالتالي فإننا إذا لاحظنا لغة الدارس في هذه المرحلة نلحظ عجباً لأنه يتكلم لغة غريبة لا هي اللغة الهدف التي تعلمها ولا هي اللغة الأصلية له، ويطلق عليها اللغة الانتقالية . ولهذه اللغة صفات أهمها : أنها تجمع خصائص لغة الدارس الأم وبعض خصائص اللغة المنشودة، ولكن لماذا تجمع بعض خصائص اللغة الأصلية ؟

لأنه يحاول أن ينقل إلى لغته من اللغة الهدف ، هذا في المرحلة الأولى ، وعملية التأثر باللغة الأم تتأثر في جميع الجوانب اللغوية من أصوات ينطقها بلغته الأم وتراكيب يحاول استخدامها بتراكيبه المعروفة في لغته ، كأن يجمع بعض الكلمات على أوزان لغته أو غير ذلك فهو يحاول أن يعمم قاعدة لنفسه.

أولا: من المشكلات العامة:

1. ازدحام الفصول بالطلاب.
2. انتماء طلاب الفصل إلى خلفيات لغوية وثقافية متعددة.
3. اختلاف مستوى الطلاب اللغوي في الصف الواحد.
4. كثرة الفروق الفردية بين الطلاب.
5. ضعف تجاوب الطلاب مع المدرس.
6. عدم اهتمام الطلاب بمظهرهم.
7. بعض الطلاب لا يشارك في الأنشطة التعليمية.
8. وجود اتجاهات سلبية نحو اللغة العربية من بعض الطلاب.
9. عدم وجود كتب ومواد تعليمية مناسبة.
10. ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية.
11. ضعف المدرس في بعض مهارات اللغة وعناصرها.
12. توجيه الطلاب أسئلة للمدرس, لا يستحضر إجابتها.
13. تدريس الأطفال.
14. تدريس المبتدئين.
15. عدم قيام بعض الطلاب بأداء الواجبات المنزلية.
16. عدم توفر الوسائل التعليمية.
17. قلة إلمام المدرس بالجوانب التربوية الحديثة.[1]

ثانيا: من المشكلات الخاصة:

1. المشكلات التي يواجهها الطلاب, عند تعلم النظام الصوتي للغة العربية.
2. المشكلات التي يواجهها الطلاب, عند تعلم النظام النحوي للغة العربية.
3. المشكلات التي يواجهها الطلاب, عند تعلم النظام الدلالي للغة العربية.
4. المشكلات التي يواجهها الطلاب, في فهم ثقافة اللغة العربية.
5. المشكلات التي يواجهها الطلاب, وهم يتعلمون مهارات الاستماع باللغة العربية.
6. المشكلات التي يواجهها الطلاب, وهم يتعلمون مهارات القراءة باللغة العربية.
7. المشكلات التي يواجهها الطلاب, وهم يتعلمون مهارات الحديث باللغة العربية.

---

[1] مجد محمد بأكير البرازي ، *مشكلات اللغة العربية المعاصرة* ، الطبعة الأولى ، (مكتبة الراسلة، عمان – الأردن 1989م.) ص200.

8. المشكلات التي يواجهها الطلاب, وهم يتعلمون مهارات الكتابة باللغة العربية.
9. مشكلات خاصة بالجانب التربوي والتعليمي والنفسي.

ثالثا : مشكلة تعليم النحو والصرف

ماذا نعلم من القواعد والتراكيب اللغوية ؟ وكيف نعلمها ؟

ولاختيار محتوي دراسي يجب أن نحدد ما يلي :

1 - أهداف المقرر .
2 - الوقت المتاح لتعليم المقرر .
3 - المستوى العام التعليمي .
4 - نوع المدرسة فيجب أن يكون مؤثراً في اختيار المحتوى .
5 - خصائص المتعلم كالأنثى تغاير الرجل .

ثم بعد اختيار المحتوى يجب أن نعرف كيف ندرج المادة النحوية في المقرر، فهناك تدريج طولي مثل أن نأخذ المبتدأ وندرسه دراسة مكثفة ، وهناك تدرج دوري أو حلقات ، أي أن اللغة ليست مفردة بل نظام متشابك ، فمثلاً نأخذ المبتدأ أو الخبر جزءاً أساسياً ثم نأخذ غيره ، ثم نرجع ونأخذ شيئاً منه وهكذا ، وهناك التدرج الوظيفي ، باعتبار أن اللغة وظيفة ، وهناك التدرج الموقفي مثلاً في المطار أو في المطعم أو في البيت .. وهكذا . ولكن السائد الآن هو التعليم الوظيفي فيعلم مثلاً كيف يشكر سواء في المطار أو في البيت أو في غيرها.

إن أكثر الأخطاء تكون في عملية أداء التعريف والتنكير وهي ظاهرة موجودة بالفعل؛ ففي اللغة الأردية لا يستخدمون أداة للتعريف ، ويفهم التعريف من سياق الكلام ، فيتوقع منهم إما إهمال استخدام أداة التعريف أو الخطأ ، أو المبالغة في استخدامها فيضعون أداة التعريف في الموضعين.

ويدخل في موضوع التداخل النحوي تركيب الكلمات داخل الجملة مثل : الفاعل + أو الفعل+ الفاعل وهكذا .. فهذا الترتيب يؤدي إلى خطأ عند دارسي اللغة الأجنبية ويدخل فيه موضوع أداة النفي ، وكذلك موضوع تقديم المضاف إليه على المضاف .

وأيضاً في موضوع التراكيب يدخل موضوع استخدام الفعل مع حروف الجر مثل أفكر في ، ويوجد مثل هذا في غير العربية ولكن إذا ترجم ترجمة حرفية يتغير التركيب مثلاً؛ لهذا كان لابد من تدريب الدارس على

حروف الجر واستعمالاتها مع الأفعال وهذا يوجد في كثير من اللغات إلا أن العربية لم تعتن بهذا ، فلم يعتن الباحثون بهذا المجال .

رابعا : مشكلات الكتابة

يذهب كثير من الباحثين إلى أن أول ما يواجه المتعلم للغة العربية هو تشابه الحروف: حيث يجد المتعلم حروفا متشابهة في الكتابة ، ومعيار الفرق بينها هو النطق ،واختلاف النقط. ومثال ذلك: ب ت ث ، ج خ ح ، غ ع .

كما أنّ الحرف يتغير شكله في أول الكلمة عنه في أخرها، فالحرف الواحد قد يأخذ عند الكتابة أشكالا مختلفة ، فحرف العين مثلا يأخذ أكثر من شكل. عند، معه، باع ، إصبع. ويمكن أن نجمل مشكلات الكتابة في الأخطاء التالية التي يقع فيها المتعلمون:-

1- كتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها.
2- إبدال حرف بأخر.
3- عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع.
4- فصل ما حقه الوصل.
5- حذف حرف أو أكثر من الكلمة.
6- إضافة حرف أو أكثر في الكلمة.
7- الخلط بين الألف الممدودة والمقصورة.
8- التنوين ،حيث يكتب نوناً.
9- كتابة همزة المد همزة عادية.
10- كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة.
11- كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة.
12- كتابة الهمزة المتطرفة في غير موقعها.
13- وصل ما حقه الفصل.
14- إثبات همزة " ابن " بين علمين مذكورين.
15- الخلط بين الهاء والتاء المربوطة .
16- عدم كتابة الألف الفارقة بين واو الجماعة واو الفعل.
17- عدم كتابة الواو في كلمة " عمرو" .
18- كتابة الشدة بحرفين .

خامسا : مشكلة الدارسين:

1- خلفية الدارسين الثقافية والعلمية.
2- خلفية الدارسين الاجتماعية.
3- الفروق الفردية.
4- خلفية الدارسين اللغوية بمعنى لغتهم الأم.
5- اختلاف دوافع الدارسين وأهدافهم من تعلم العربية.
6- اختلاف جنسياتهم.

سادسا : مشكلة المعلمين:

1) أن القائمين على تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها غالبا غير مؤهلين عملياً وتربوياً ولغوياً وهي فئة غالبة للأسف.
2) قلة الأبحاث المطروحة في ميدان تعليم العربية بالنسبة للمعلم وإعداده تؤدي إلى

أن يقف المدرسون المؤهلون في مكانهم ولا يبرحونه.

3) قلة الدورات التدريبية التي تقام لغرض رفع كفاءة المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين. وهذه مشكلات يمكن حلها بسهولة، ولكن مما يعوق حلّها هروب العديد من المؤهلين في هذا المجال على الرغم من قلتهم .

سابعا : أمثلة للأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الناطقين باللغات الأخرى :

من الأخطاء الصوتية:

الخطأ	**الصواب**
- رجأنا بالطائرة.	رجعنا
- هذه إمارة عالية.	عمارة
- الفيل هيوان ضخم.	حيوان
- عاشوا تحت الهماية.	الحماية
- نذر إلى الصورة.	نظر
- هذا حيوان دخم.	ضخم
- غادرت الطائرة المتار.	المطار
- فحص الطبيب كلب المريض.	قلب
- اشتريت أساساً جديدا للبيت.	أثاثاً
- أسكونو في بيت واسع.	أسكنُ
- بكم هذا القميس؟	القميص

من الأخطاء في التراكيب النحوية:

- الساعة ثلاثة.	الثالثة
- أسكن في الدور خمسة عشر.	الخامس عشر
- الساعة الثامنة إلاّ ثلث.	ثلثاً
- السيارة في بنت وولد.	في السيارة
- بدأت عطلة الصيفية.	العطلة
- متى يبدأ الاختبار الشهير؟	الشهري
- أتحدث لغة العربية.	اللغة
- زرت المدينة الرياض.	مدينة
- سنسافر إلى هند.	الهند
- سافر واحد شخص.	شخص واحد
- هناك طباخ كثير.	طباخون كثيرون
- في الصف عشرون طلاب.	طالباً
- هذه جامعة ملك سعود.	الملك
- المملكة العربية السعودي.	السعودية

من الأخطاء في المفردات

- اتّصلت في صديقي أمس .	بصديقي
- أخفيت السرّ عليه .	عنه
- هل عندك أولاد ؟	لك
- هذا منظر ملفت للنظر .	لافت
- يتوجّب علينا شكر الله .	يجب
- المَناخ مختلف في بلادي .	المُناخ

- حكم القاضي على الجاني بالقَصاص .
القِصاص
- غداً يقام حفل خُطبة ابنه. خِطبة
- انتبه حتى لا تهوى إلى الأرض. تهوي
- رجع الأب بعد غِيبة طويلة. غَيبة

تناولت كتب اللغة منذ القرن الثاني للهجرة مسائل العربية بالجمع والتحليل والدراسة، مبديةً مواطِنَ سهولتها وصعوبتها، من خلال تقعيدها وتوصيفها بمناهج وطرائق مختلفة، واستمرّ الأمر في دراسة هذه الصعوبات أو الظواهر اللغوية المائزة للغة العربيّة حتى عصرنا الحاضر، إذ أفرزت لمهارات اللغة العربيّة مصنّفاتٍ لغوية خاصّة تتحدّث عن المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وعن عناصر مكونات اللغة العربية: الأصوات والنحو والصرف، والدّلالة، وقد عكف بعض العلماء في شتى بقاع البلاد العربية لهذا الموضوع، ولمّا كان موضوع هذا البحث التطرق لصعوبات العربية للناطقين بغيرها، فسنكتفي بعرض أبرز تلك الصعوبات، وهي:

- نظرية العامل ومناداة العلماء اللغويين القدامى منهم والمحدثين بإلغائها، ورفض القياس والعلل النحوية، وتقديم النحو بعيداً عن مواطن الخلاف والأقوال المتعدّدة.
- مسألة الازدواجيّة اللغوية (الفصحى والعاميّة) وأثرها في الحياة العملية والعلميّة، وإشكالاتها في تعليم العربية على مستويين مختلفين.
- مظاهر تقعيد اللغة العربية الفصحى بقوانين نحويّة وصرفيّة أكثر ما تهمّ المتخصصون وليس الطّلاب.
- ظاهرة الكتابة العربية وخلوّها من الحروف المصوتة (الحركات).
- قضيّة الإملاء العربي وتنوعاته في كتابة الهمزة المتطرفة والمتوسطة.
- ظاهرة الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة في الأسماء والأفعال.
- نظام الإعراب وأثره في البناء التركيبي العربي.
- إشكاليّة المعجم العربي والمعجميّة، وأثر خلوّ السّاحة العربيّة من المعاجم التّاريخية المناسبة لتعليم العربيّة .
- ظاهرة عدم قدرة اللغة العربية عن الوفاء بمتطلبات التقدّم العلمي اللغوية.
- مسألة القدرة على التعبير الكتابي لدى الطّلبة العرب التي توصف – أحياناً – بالضّعف نظراً لقلّة الثروة المفرداتيّة لديهم.

- الاتجاه الفلسفي والعقلي، واتباع مناهج المتكلمين والفقهاء في دراسة النحو وتقديمه.
- ظهور الدلالات المستحدثة لبعض المفردات العربية، غير المثبتة في المعاجم العربيّة (قضيّة المعنى والدّلالة).

وإشكاليّات أخرى تخرج عن نطاق هذا البحث.[2]

إشْكاليّات تعليم العربية للناطقين بغيرها

وأولى تلك القضايا التي قد تشكلّ صعوبة للدراسين :

1 - خلفية الدارسين الثقافية والعلمية.

2- خلفية الدارسين الاجتماعية.

3- الفروق الفردية.

4- خلفية الدارسين اللغوية بمعنى لغتهم الأم.

5- اختلاف دوافع الدارسين وأهدافهم من تعلم العربية.

6- اختلاف جنسياتهم.

مسألة الأصوات العربيّة، إذ لا بدّ من معرفة أنّ هذه الأصوات بالنسبة للدراسين يمكن تقسيمها إلى أقسام ثلاثة من حيث السهولة والصعوبة:

المجموعة الأولى: وهي مجموعة الأصوات المشتركة مع لغات الطّلبة وخاصة مع اللغة الإنجليزية، لذلك لا نتوقع أيّة صعوبة تذكر، إذا ما استطعنا تقديمها بصورة منطقية مناسبة، ومن خلال تدريبات لغوية مدروسة، وتتمثل تلك الأصوات في : ب / ت / ج / د / ر / ز / س / ش / ف / ك / ل / م / ن / و / ي / .

المجموعة الثانية: إنَّ أصوات هذه المجموعة في الغالب ليست في مخارج لغات الدراسين الصوتية، لكن هناك ما يقاربها في المخرج والصوت، وكلّ ما تحتاجه هذه الأصوات تقديمها بعناية كبيرة وتركيز شديد، فضلاً عن الاعتماد الهائل على التدريبات المكثفة، والتعزيز، وتتمثل هذه الأصوات في: / أ / ث / خ / ذ / ط / ظ / ص / ض / غ / .

المجموعة الثالثة: تستحق هذه الفئة من الأصوات أن نطلق عليها إشكالاً في تعليم العربية،

---

[2] مجد محمد بأكير البرازي ، *مشكلات اللغة العربية المعاصرة* ، الطبعة الأولى ، (مكتبة الراسلة، عمان – الأردن 1989م.) ص221.

ويُلحظُ فيها مدى صعوبة تعلّم بعض الطلبة لبعض هذه الأصوات التي توصف - أحيانا – بأنها تمثّل مشكلة لغويّة لديهم، وتتمثل هذه الأصوات في: / ح / ع / ق / هـ / .

ويتخلّلُ هذه المسألة بعضاً من المظاهر الصوتية التي قد تؤدّي إلى نفور بعض متعلمي العربيّة لما تتطلّبه من جهدٍ لغوي كبير من الطالب والمدرس في الوقتِ نفسه، ويمكن إجمال هذه المظاهر بما يلي:

أولاً: ظاهرة الصّوائت القصيرة والطويلة، وتتمثل هذه الصعوبة في عدم القدرة أحياناً على التمييز بين صائت الفتحة بالمقارنة مع ألف المد، أو الضّمة مع واو المدّ، أو الكسرة مع ياء المدّ.

ثانياً: امتازت اللغة العربية بظاهرة التنوين عن بقيّة لغات العالم، ولذلك فإنّ تفرّد العربية بهذه الظاهرة يحتاجُ إلى وقتٍ طويلٍ حتى يتمكّن الطالب من إتقانها، بالإضافة إلى تماثلها الكتابي مع حرف النون ونطقها مما يزيد من صعوبة تعلّمها لدى المتعلّم الأجنبي.

ثالثاً: ظاهرة التشابه الصوتي بينَ صوت الألف الممدودة والمقصورة، إذ إنّ صوتيهما متقاربان من بعضهما البعض، فيصعبُ على الدارس الأجنبي التمييز بينهما أحياناً.

رابعاً: ظاهرة تعدّد تأدية الأصوات (تفخيمها، ترقيقها، تسهيلها، تخفيفها) التي ينتج عنها خلط لدى الدارسين بين الصوت المنطوق وشكله المكتوب، سواءً أكانَ ذلك بسبب طريقة الأداء اللغوي المتأثرة باللهجة، أم اقتران ذلك الصوت بالضّمة، أو مجاورته لصوت مفخّم.

خامِساً: ظاهرة اختلاف بعض الأصوات نطقاً وكتابةً، وتمثّل التاء مع الهاء هذه الظاهرة، بالإضافة إلى مسألة التّاء المفتوحة وخلطها بالتّاء المربوطة.

سادساً: ظاهرة إلصاق "أل التّعريف" بنوعيها: الشمسية والقمريّة، والنّطق باللام وعدم النّطق بها، حيث تعدّ من صلب الإشكالات الصوتية التي يواجهها متعلمو العربية، خاصة في أدائها الصوتي في حالة بدء الجمل بها أو في حالة كونها في أواسط الجُمل، وتمثّل هذه الظاهرة اللغوية صعوبة لدى المتعلمين لسببين لغويين، هما:

- اشتراك النوعين بالشكل الكتابي (الرسم الإملائي).
- ارتباط نطق اللام بطبيعة الصوت الذي يأتي بعدها.

سابِعاً: ظاهرة تأدية صوت الهمزة المتعدّد، واختلاف العلماء في تحديد القاعدة الإملائية التي تحدد شكلها الكتابي؛ أدّيا إلى تعقيد المسألة، فبعض العلماء الصرفيين اعتمد حركة الهمزة ذاتها، وبعضهم الآخر رأى أنّ حركة ما قبل الهمزة هو المعيار في تحديد شكل كتابة الهمزة. ولذلك فإنّ على الطّالب في ظلّ هذه الحالة معرفة هاتين القاعدتين حتى يتمكن من إتقان كتابتها، وكما أنّ طرق التأدية النّطقيّة المتعدّدة لهذا الصوت، زادَ من صعوبة تعلّم هذا الصوت، فإنّ العربيّة الفصحى أوجدت مظاهر تحوّل له كثيرة، كما فعلت اللغة الدّارجة.

ثامِناً: همزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي، يُلحظ بوضوح ظهور هذه المشكلة لدى متعلّمي العربية. وهي مسألة صوتية في شكلها الخارجي، مع إغفال بعدها المعرفي ذي الجانب التركيبي للغة.

تاسِعاً: ونذكر أخيراً بعض الأصوات التي ترافق بعض الكلمات من غير تمثّلها كتابيّاً، نحو بعض أسماء الإشارة وغيرها.

كانت تلك هي بعض القضايا التي ألفناها وما زِلنا نتعايش معها في تعليم النظام الصوتي للغة العربية، وتجدر الإشارة، أننا قُمنا بعدّة محاولات تربويّة وتعليميّة تهدف إلى التعامل مع هذه القضايا بشكلٍ يؤدي إلى تقليل تبعاتها في العمليّة التعليميّة، وما زلنا نعقد دوراتٍ خاصّة بينَ الزملاء في المركز يحددون فيها القضايا ومن ثمّ يظهرون النتائج، ويعملون على إيجاد الحلول والطرق المناسبة للتعامل معها، ومن الخطوات الأخرى التي سَلكناها:

أولاً: يضمّ مركز اللغات ستّة مستويات لغوية قابلة للتعديل زيادة ونقصاناً وفق الحاجة؛ ولذلك فإنّه يولي المستوى الأوّل من بينِ تلك المستويات عناية خاصّة، إذ قامَ المركز بتأليف مناهج خاصّة تتوافق وقدرات طلبة المستوى الأول، كما أنّه يضع مؤهلات خاصة لمدرس هذا المستوى، حيث يتطلب هذا

المستوى من أن يكون لمدرسه معرفة تفصيليّة بالأصوات العربية مخرجاً وملمحاً مميزاً، حتى يجيد توصيل الصّوت العربي بطريقة مراعية للمخرج والصّفة المميزة.

كما أنّه يطلب من مدرّس المستوى الأوّل أنّ تكون لديه الكفاية الجيّدة في اللغة الوسيطة، حتّى يُسهل عليه التّواصل اللغوي مع الطّلبة، وفوق هذين المؤهلين اللازمين لكل مدرّس يدرس طلبة المستوى الأوّل فإنّه يُطلب منه أن تكون لديه الحصيلة التربوية الثقافيّة في أساليب تقديم العربية للمستوى الأوّل وتقويمها؛ ولذلك فإنّ عدداً قليلاً من الزّملاء تكون لديهم الرّغبة في تدريس المستوى الأوّل.

ثانياً: للمنهج دورٌ مهم في تقديم الأصوات العربية، وهو لازمة ضروريّة لتمثّل الأصوات العربيّة، كما هي ضرورة وجود المدرس المناسب؛ ولذلك قام الزّملاء بتأليف منهج صادرٍ عن واقع التجربة المعاشة، آخذاً مجموع الملاحظات الميدانيّة من الزّملاءالذين تخصصوا في تدريس هذا المستوى، ويطبق هذا المنهج فصليّاً حيث تسجّل الملاحظات المستجّدة لغايات تعديله مستقبلاً.

ثالثاً: الاهتمام الشديد والتركيز المكثف في المستوى الأول على مهارة الاستماع والترديد، حيث استطعنا توظيف مختبرات مركز اللغات في هذه المسألة أيّما توظيف، يعكس صورتَه أداءُ الطلبة مع نهاية المستوى الأول. لذلك كانت خطتنا في التدريس تقوم على التأكيد على تعويد آذان الطلبة على الاستماع للأصوات العربية بتشكلات صوتية مختلفة، مباشرة من المدرس أو آلة التسجيل، بصوت رجل أو امرأة، صغير أو كبير في السن.

رابعاً: معالجة القضايا الصوتية على مبدأ التدرّج المدروس، حيث لا يتمّ الانتقال من ظاهرة صوتية إلى أخرى إلا حين التأكد من السيطرة عليها وامتلاكها من قبل الطلبة، فضلاً عن عدم الخوض في قضييتين صوتيين في آن واحد، كانَ سبباً من أسباب نجاحنا.

خامِساً: فَمن العناصر المهمة التي ساعدتنا على اختفاء هذه المظاهر الصوتية في المستوى الأول طريقة تقديم الأصوات العربيّة للطلبة، إذ نتّبع الطريقة الآتية:

- تقديم الأصوات على شكل مجموعات متشابه في أشكال

الكتابة، ومواقعها المختلفة في الكلمة.

- ربط الصّوت بعدد النّقاط التي تكون فوقه أو تحته.
- تطوير الصّوت مع حركته الصّوتية مقطعيّاً، وذلك بربط الصّوت مع حروف المّد واللين.
- اختيار مجموعة مِن المفردات ذات دلالة ماديّة تمثل فيها الأصوات المدروسة متضمنة الحركات القصيرة والطويلة.
- إنّ هذه المنهجيّة تساعدنا في تقديم المظاهر الصوتية للصوت العربي (تنوين، أل القمرية والشمسية، والتّضعيف، إلخ).

سادساً: أمّا وسائل الإيضاح أو ما يطلق عليها بالتقنيات التربوية، فهنا مجالها، والمدرس المبدع هو الذي يستطيع التعامل معها، وتطويعها لما يخدم أهدافه اللغوية، من تسجيلات وبطاقات، وصور، ومواقف صوتية حقيقية.

سابعاً: تعويد الدارسين على القراءة الصحيحة منذ المستوى الأوّل، بصرف النظر عن الطريقة التي يسلكها المدرس من كلية أو جزئية، فالمهم هو إكساب الطلبة القدرة على القراءة الصوتية الصحيحة.

ج. إشكالات تدريس المحادثة

لا تبدأ مشكلات مهارة المحادثة أو التعبير الشفوي من حدوث بعض الاهتزازات أو الرّكاكة في طرائق تعبير الطلبة، أو القدرة على التحدث رغم وجود المفردات اللغوية المطلوبة لإجراء المحادثة، بل تبدأ بالمصطلح وطرائق تعامل المؤلفين معها ومن ثمّ المدرسين، لذلك رأينا أن نقدّم رؤية كاملة حول هذا الموضوع بدءاً من المصطلحات ، حيث لو تتبعنا المصطلحات التي تطلق على هذه المهارة بالذات، لوجدنا أنها تتراوح بين: المحادثة، التحدث، الكلام، التكلم، التعبير الشفوي. ولو توقفنا على دلالتها في المعاجم العربية من لسان العرب وغيرها سوف نخرجُ بأنّ المعاجم اللغوية لم تضع حدوداً فاصلة بين هذه المصطلحات الشائعة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، سوى ما قد نستطيع استخلاصه وفقاً للرؤى اللسانية الحديثة. مما فتح المجال واسعاً لاجتهادات الاستخدام. وفيما نراه من خلال فهمنا اللغوي وواقع استخدامنا

التعليمي، يمكن أن نعتبر إنّ تدريس الأصوات يقع خارج نطاق المحادثة وفق مفهومها الدلالي، حيث هي اللبنة الأولى في صرحها.

أما مصطلحا الكلام والحديث فهما يأتيان لأغراض تواصلية تمكن الدارس من الاندماج في المجتمع وتساعده على تلبية حاجاته وأهدافه وغاياته، ولكنها لا تخرج عن المفهوم الوظيفي للغة.

أما المحادثة والتحدّث فهما ما يمكن أن نعدّها القدرة على التعبير الحر دون حاجة إلى أن يكون لدى الدارس فكرة عن طبيعة الحوار أو الحديث أو المناقشة، فضلاً عن قدرته فيها على المبادأة في التحدّث والمناقشة.

في حين يجمع مصلح التعبير بينَ الحديث والكلام من جهة والتحدّث والمحادثة من جهة أخرى، فإذا أردنا التعميم في القدرة على الأداء اللغوي استخدمنا هذا المصطلح وكثيراً ما يميل الدارسون والمشتغلون بعلم تعليم العربيّة إليه على هذا الأساس. فهو يمثل المرحلة الوظيفية التواصلية والوظيفية والمرحلة الإبداعية.

وليس من السهولة بمكان أن تجد كتاباً يعالج مثل هذه القضايا النظرية، ولمّا كانت حاجتنا للوقوف على دقائق هذه الأمور قمنا بتقصي بعض الكتب المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها لنجد أنّها تقدّم المحادثة (التعبير الشفوي) على ثلاثة مستويات، أو تفسمه إلى ثلاثة أقسام، هي:

- تعبير مقيّد / محادثة مقيّدة ويختص هذا بالمستويات الأولى.
- تعبير موجّه / محادثة موجّهة ويختص هذا بالمستويات المتوسطة.
- تعبير حرّ / محادثة حرّة

ويختص هذا بالمستويات المتقدمة.

إنَّ المشتغلين في تدريس العربية يقدّمونها في مستويين :

المستوى الأوّل: يكون الغرض منه خلق الحالة التّواصليّة بينَ الطّلبة، إذ يلبّي حاجات الدارس، في الحياة اليوميّة من طرح أسئلة والإجابة عنها، أو إعطاء التعليمات والإرشادات، وإلقاء التقارير والملخصات والدّعوات، ويوصلها بعضهم إلى المناقشة والحوار.

المستوى الثّاني: يكون الغرض منه تعبيريّاً، من حيث إيضاح الأفكار والتعبير عن المشاعر والخواطر ونقلها إلى الآخرين بطريقة أدبية مشوّقة، وهو ما يطلق عليه بالتعبير الإبداعي.

والذي نريد التأكيد عليه هنا هو أنّ المدرّس هو مجرد موجّه للحديث.[3]

- مراقب لمجراه،
- ضابط لحدوده،
- مصحح لأخطائه،
- موجّه لتيار الفكر فيه.

ومن خلال خبرة عملية بينَ كاتب هذا البحث وزميل.

في زمن كنّا فيه مضطلعين بتدريس مهارة المحادثة، كانَ الاتفاق على مجموعة من الأسس التي يمكن القول يسير عليها ويتبنّاها، لذلك كنّا نشاهد الرّضا التام والبالغ على وجوه طلبتنا الملتحقين بشعبة العربية للناطقين بغيرها، وهذه الأسس هي:

1) ينبغي أن يتحدث الطالب أكثر من المعلم، لأن مادة المحادثة موجهة إليه.
2) دور المعلم دور توجيه وإثارة للقضايا وتوسيعها وتعقيدها.
3) يأخذ الطالب وقتاً مناسباً في الحديث دون مقاطعة حتى إن وقع في خطأ، حيث يقوم المدرس بتسجيل الملاحظات وبعد انتهائه يناقشها معه.
4) يقوم المدرس على تسجيل وكتابة المفردات الجديدة التي أفرزتها المحادثة على السبورة، وكذلك التراكيب اللغوية الجديدة .
5) يراقب مدى إفادة الطلاب من هذه الملاحظات المدونة على السبورة أثناء متابعة المحادثة ، فإذا استخدمها الطلاب وأحسنوا استعمالها فتكون الفائدة قد تحققت.
6) لا يشترط في الطالب أن يكون في وضع معين أثناء الحديث كالوقوف أو الخروج إلى السبورة ، بل يتحدث كما هو جالسٌ دون تغيير، مما يعطيه الحرية والحركة في التعبير.
7) من علامات إصغاء المدرس اثناء حديث الطالب وقوف المدرس لا جلوسه على الكرسي،إذ يوفر بهذا الوقوف حيوية للحوار ، ويغرس انطباعاً لدى الطلبة بمدى

[3] محمد صالح سمك، *فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة*، (مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 1986) ص454 – 466.

اهتمام المدرس لما يقال ، واعتبار أنّ الجلوس يميت الحوار.

ومن الحلول التي وصفت بالمفيدة نظرياً وتطبيقياً الخطوة الرائدة التي قامت شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها على تطبيقها، وهي دمج الطلبة الأجانب بمجتمع الجامعة المحلي من خلال ما يعرف ببرنامج خدمة المجتمع، حيث تتم المزواجة بين طالبين عربي وأجنبي للقيام بممارسة اللغة في مواقف حقيقية، لفترات شبه يومية، مما كان لها أكبر الأثر على أداء الطلبة الشفوي.

كما أنّ نظام شعبة العربية للناطقين بغيرها يدعم فكرة الأعداد القليلة من الطلبة في الشعبة الواحدة، وذلك تساوقاً مع الأفكار التي تدعو إلى تشجيع الطلبة على المناقشة والمحادثة والمحاورة من خلال إعطائه فرصاً كافية للتعبير عن نفسه وما يجول في خاطره، واستخدام العربيّة داخل الشّعبة بطريقة أكثر تواصليّة مع المدرس وزملائه.

كما أنّ تبادل الخبرات بين المدرسين من خلال تجاربهم المختلفة، كانَ لها دورها في إثراء هذا النجاح وزيادة تألقه، حيث دأب مدير المركز ومشرف الشعبة على عقد هذه الندوات لتبادل الأفكار والخبرات.

وهناكَ مسألة في غاية الأهمية لا بد أن نلفت النظر إليها، ألا وهي التفريق بينَ معاني الكلمات ودلالاتها، فلا بد من الأخذ بالاعتبار مجموعة من العوامل في ذلك قد تحول دون الحصول على مرادف مناسب لها في لغة الدّارس، وقد أحسنَ وصفاً الدّكتور أحمد مختار عمر[4] حينَ قسّمها على النّحو الآتي:

1 - اختلاف المَجال الدّلالي لِلَفظين يبدوان مترادفين، من حيث اتّساعه في لغة وضيقه في لغة أخرى.

2 - اختلاف التّوزيع السياقي لكلمتين تبدوان مترادفتين في اللغة، لكنّ تطبيقاتهما في الاستعمال أو في سياقاتهما تبدو مختلفة.

3 - الاستخدامات المجازية للمفردات، لذلك لا تصحّ في أيّة حالٍ من الأحوال التّرجمة الحرفية، فالقاموس لا يقدّم خدمة لغويّة توصف بالدّقة..

4 - التلّطف في التعبير، من ناحية اتصاف بعض المفردات بحساسية خاصّة، لمعاني لا يفضل التصريح بها.

[4] أحمد مختار عمر، *مشكلات دلالية في وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* : الجزء الأول: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 78ص.

5 - الإيحاء والجرس الصوتي، ولا تتأتى معرفة دلالات الكلمات إلاّ من سياقاتها.

اختلاف المألوفات الثقافيّة والاجتماعية لكلا اللغتين، لغة الدارس واللغة المستهدفة، حيث هناك كلمات ومفردات ارتبطت بعادات وتقاليد اجتماعية، برزت في بيئة خاصة، لا تعالجها المعجمات العربية.

د. طَرائق التدريس:

يلحظ المتتبع لسير حركة تطور طرائق تدريس اللغات الأجنبية، سيطرة طريقة القواعد والترجمة، أو ما تسمى بالطريقة التقليدية أو الكلاسيكية، فترات طويلة من الزمن - لدرجة جعلت بعض المشتغلين يعتقدون بصعوبة الانعتاق منها - تِلك الطّريقة التي تقوم على تَرجمة النّصوص ودراستها لغايات حفظ الكلمات، والقوالب اللغويّة والنّحوية، ومِن المنصف القول إنّ ظهورها في ذلك الوقت كانَ له مسوّغاته، خاصة إذا عَلمنا ارتباط نشأتها بِدراسة اللغة اللاتينية، وفهم الكتب الموضوعة بها، تلك اللغة الحية بثقافتها وحضارتها ورموزها، الميتة في التواصل بها. ولكنّ استخدام تلك الطّريقة الذي ما زال شائعاً في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يواجه مشاكل جمة صعبة على الحصر، فمن المفيد معرفة نتائج هذه الطّريقة الاستماع لرأي أحد الدّارسين وفقها وهو المستشرق صمويل زويمر، إذ يقول: إنّ طريقة تعليم العربيّة للأجانب قاصرة على تربية الذّاكرة في حفظ كلمات وجملٍ وصيغٍ وأنماط لغوية، دون الالتفات إلى درجة استعمالها في الغرض من التعليم... وتهمل قوى العقل، تتركها في خمولها التّام، ولا يجد العقل مجالاً لفهم المعاني التي تمسّ الحياة، ويتطلبها المتعلّم، ولا تستغلّ المعاني، التي تختزنها ذاكرة الطّالب من ثقافته ولغته، فيعطى له مقابلها ... وتضيع السّنون، ويخرج المتعلّم بثروة قيّمة غير أنّها لا تصلح إلا للعرض في واجِهة بائعي الجَواهر الكلاسيكيين.[5]

واختلفت أهداف تعلم اللغات الأجنبيّة وغاياتها مع بدايات القرن الماضي، مما استتبعه ميلادَ طرائق لغوية جديدة تلبّي الحاجات الإنسانية الحديثة، ولعلّ أهم مسوغات هذا التطوّر ما شهده العالم مِن

[5] علي الحديدي، *مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب*،(القاهرة، دار الكتاب العربي، 1966م.ص47).

تقدّم تقني وعلمي إذ شملت أرجاؤه شتّى مناحي الحَياة.

كما أنّ نضوج معالم علم النّفس وتطوراته أدّت إلى ميلاد علومٍ جَديدة، كانَ في مقدّمتها "علم اللغة النفسي" ذلك العلم الذي أخذ على عاتقه تمهيد المسالك الصّعبة التي قد تواجه متعلمي اللغات الأجنبيّة، وينطبق هذا الحديث على "علم اللغة الاجتماعي" الذي أمدّنا بنتائج علميّة ساهمت في عملية تعليم اللغات الأجنبية.

وأسهم بدءُ ظهور التّوجهات الخاصة والأهداف المحددّة في تعلّم اللغات الأجنبية بدوره في ظهور مداخل وطرائق جديدة في تعليم اللغات الأجنبية، وتأسيساً على ما سبق ذكره يمكن رصد العديد مِن الطّرائق المتنوعة تبعاً لِتنوّع الأهداف المرجوة مِن تعلّم اللغة، ونحن المشتغلين في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لا نميل لأيّة طريقة مِن تلك الطّرق إنّما نحاول أن نسلك أيسر الطرق نحو تحقيق الهدف التعليمي. ولم يخل مِن بعض الإشكالات خاصة في ضوء اختلاف الكتب والمناهج والمدرّسين، وتنوع خبراتهم ومستوياتهم وقدراتهم، ويمكن إيجاز تلك الطّرق التي نستخدمها كثيراً وتلك التي قلّ استخدامها.

يَرى بعض التّربويين المهتمين بتعليم اللغات الحيّة أنّه لو تقاربت بعض العوامل من خصائص المتعلمين، ونوعيّة المادة، وطرائق تقديمها، والأهدالف المرجوة منها، فإنّ طرق التّدريس هي التي ستؤدّي إلى إظهار الفروق في نواتج التعليم. ويقودنا هذا إلى الاعتقاد بأنّ طرق التّدريس لها دور فعّال في عمليّة تعلّم العربيّة وتعليمها، وتحقيقاً للفائدة نعرض طرق تعليم اللغات الحيّة، التي قام على حصرها "مكاي" في كتابه تحليل تعليم اللغة[6] حيث حصرها في خمس عشرة طريقة، هي:

1 - الطريقة المباشرة.
2 - الطريقة الطبيعيّة.
3 - الطريقة السيكلوجيّة.
4 - الطريقة الصّوتية.
5 - طريقة القراءة.
6 - طريقة القواعِد.
7 - طريقة التّرجمة.
8 - طريقة القواعِد والتّرجمة.

[6] Macky, W. F. *Language Teaching Analysis*. London: Long man Group. 6th Edition, 1976

9 - الطريقة التوليفيّة.

10 طريقة الوحدة.

11 طريقة ضبط اللغة.

12 طريقة التقليد والحفظ.

13 طريقة المران.

14 طريقة المفردات المتشابهة.

15 طريقة اللغة المزدوجة.

ويمكن إجمالها أو إعادة تقسيمها اعتماداً على أسسها المعرفية والنفسية إلى ثلاث فئات، هي:

الأولى : الطّرق التقليديّة.

الثانية : الطّرق البنيوية والتركيبيّة.

الثالثة : الطّرق التّواصليّة (الاتصالية).

فمن الإشكاليات التي واجهناها أنّ بعض المدرّسين كانوا يسلكون طريقة لا يحيدون عنها، في تعليم شتّى المهارات، لكنّ واقع تعليم العربية الحي أثبت أن بعض الطرق أفضل من الأخرى في تعليم مهارة أو عنصر لغوي، لذلك أضحى توجّهنا إلى رؤية المهارة اللغوية أو العنصر لكي نحدد أفضل وسيلة أو طريقه لتقديمه للدارسين، أي لا بدّ من الإفادة من شتى الطرائق اللغوية من ترجمة وسمعية وتواصلية وكلامية، خاصّة تلك الجوانب التي أثبتت جدواها، فضلاً عن مراعاة مبادئ علم النفس من تعلم واكتساب، عدا الجوانب الثقافيّة، التي لا بد أن تكون نصب أعيننا في عملية تدريس العربية للناطقين بغيرها. بذلك استطعنا التغلب على كثير من المشكلات، من تركيبيّة، ودلالية وصوتية.

هـ. المناهج التعليميّة:

إنّ عمليّة التدريس أياً كانَ نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها فإنها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المنهجي، وهو بهذا المفهوم يعدّ ركناً من أركان عمليّة التعليم وعنصراً من عناصرها، وركيزة من ركائزها، ولذلك تعدّ نوعيّة الكتاب وجودته أبرز الأمور التي تشغل بال المهتمين بحقل تعليم العربية للناطقين بغيرها. [7]ولعل الحاجة لمثل هذا الكتاب الممنهج ضروريّة في ظل إقرار معظم المراكز المشتغلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها بعدم توفر المدرس الكفء المتخصص في تعليم العربية للناطقين بغيرها، الذي قد يغطي وجوده جوانب النقص التي تعجّ في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

[7] محمود كامل الناقة، *خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها* ، *وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها* ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج 2 ص239.

ولا بدّ أن يؤلف هذا الكتاب في ضوء خطّة تعليميّة محكمة، تحدد أهدافها، ويربط محتواها بتلك الأهداف، ولا بدّ أن يكون الكتاب انعكاساً لهذه الأهداف وساعياً إلى تحقيقها، ولا شكّ في أنّ أيّ عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح تامّ، ثمّ اختيار الوسائل التي تحقق هذه الأهداف.[8]

وفي ظل التطورات العلمية الهائلة في علوم اللغة التطبيقية والتنوعات الثقافية المتعددة للطلبة الملتحقين بشعبة تعليم العربية للناطقين بها في مركز اللغات،وذلك لتداعي الأسس التي بُنيت عليها سواء النفسية أو الاجتماعية التي تكفّل الزمن بتغييرها، فضلاً عن عدم قدرتها على تلبية أهداف الطلبة الراغبين بتعلّم اللغة العربيّة، فكانت الحاجة ضروريّة للنظر في غيرها من السلاسل والكتب التي صدرت مؤخراً من الأشخاص والمعاهد والمراكز العربية والأجنبية، وقد تُرك الخيار مفتوحاً للمدرسين في اختيار ما يرونه مناسباً لهم ولطلبتهم، في ظلّ صعوبة الحصول على سلسلة واحدة كاملة التصور، واضحة المنهج، محددة الأهداف.

وقادنا هذا في ظلّ اختلاف توجهات الدارسين ورغباتهم إلى التعامل مع كتب وسلاسل مختلفة الأسس النفسية والاجتماعية والفلسفيّة فضلاً عن المناهج وطرائق التقديم، عدا الاختلاف في بعض المفاهيم في حدّ ذاتها، واستمر هذا الوضع فترة من الزّمن، وجدت الجامعة نفسها مرغمة على التفكير في وضع سلسلة خاصّة بها، تلبي حاجات طلبتها ومدرّسيها على حدّ سواء، تُراعي أحدث ما توصلت إليه علوم اللغة التطبيقيّة من نتائج وحلول في تعليم اللغات الحيّة، وقد تمّ حتى الوقت الحاضر إصدار كتابين يختصان بالمستويين الأول والثاني و سوف تجد باقي السلسلة طريقها إلى النور قريباً بعون الله.[9]

لقد تطوّر تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة حيث استُحدث مؤخّراً قسم خاصّ يُعنى بحاجات الطلبة الدارسين وبخاصّة الطلبة الدبلوماسيين، الذين يهتمون بالقضايا السياسية والاقتصادية وأحياناً البيئية والتجارية، حيث قام بعض المدرسين

[8] ناصر عبد الله الغالي، عبد الحميد عبد الله ، *أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربيّة:* – دار الغالي الرياض.

[9] أحمد مجدوبة وآخرون، *العربيّة للناطقين بغيرها: المستوى الأول والثاني*، الجامعة الأردنية – عمان الأردن.

بإعداد مواد تعليمية تتواءم وحاجات هؤلاء الطلبة اللغوية، وهي الآن في مرحلة التجريب والاختبار.

كلّ ذلك لم يمنع من مواجهتنا لبعض الإشكالات في التعامل مع المناهج المختلفة أهمها:

- طبيعة المادة المقدمة وطرائق إخراجها.
- اختيار المفردات والتراكيب اللغوية وأساليب معالجتها.
- محتويات الكتب اللغوية والثقافيّة والدينيّة.
- الوسائل التعليمية المرافقة للكتاب.
- الأهداف المرجوة من الكتاب، ومدى مناسبة التدريبات لتحقيقها.
- ملاءمة الكتاب لمستويات الطلبة.
- الخلط في وضع المناهج للناطقين بالعربية ولغيرها.
- عدم استنادها في الغالب إلى أسس لغوية ونفسية واجتماعية مدروسة.
- قيامها على خبرات المدرسين ومجهوداتهم الشّخصيّة.

و. متعلّمو اللغة العربيّة

ينظر إلى متعلمي اللغة العربيّة على أنهم من الجوانب المهمة في عمليّة تعليم اللغة الثانية، إذ هناك العديد من المتغيّرات المرتبطة بهم، لها تأثيرها البالغ والواضح على عمليّة تعلّم العربيّة برمّتها، ومن تلك المتغيّرات التي لاحظناها من خلال الميدان في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها في مركز اللغات: دوافعهم، وأعمارهم، واتّجاهاتهم نحو العربيّة، وقدراتهم أو ما يُطلق عليه عند علماء علم اللغة النفسي (استعداداتهم)، ومعدّلات ذكائهم، ونضيف إلى ذلك كلّه أنظمة الدّارسين اللغوية، أو ما يُطلق عليها "خبراتهم اللغوية السابقة".

وجدير بالذّكر أن كثيرا من تلك المتغيّرات ما زالت مثار جدل وخلاف بين علماء اللغة من جانب وعلماء التربيّة والنفس والاجتماع من جانب آخر. لكنّ ما يميّز رؤيتنا هذه أنها تنطلق من جانب عمليّ، ولا تولي الجانب النّظري إلا في تطبيقاتها العمليّة. وبعبارة أخرى سنحاول الوقوف على مدى تأثير هذه العوامل على دارسي العربيّة من خلال تجربتنا القائمة في مركز اللغات، مبتعدين قدر الإمكان عن الخوض في تفاصيلها النظريّة.

ويشيعُ في أوساط البحث العلمي بأنّ صغار السّن لديهم قدراتٍ أكبر من كبار السّن، والحقيقة أنّ الأبحاث النظرية حتّى اللحظة لم تحسم هذه المسألة، لكنّ واقع تعليمنا أظهر لنا بما لا يدعُ مجالاً للرّيب، أنّ الفئة التي تراوحت أعمارها من مطلع العشرينيّات إلى الأربعينيّات أكثر قدرة على اتقان العربيّة والتّغلب على صعابها، وتمثّلها، من هؤلاء الذين تجاوزت أعمارهم سنّ الأربعين، مما كان يدفعنا إلى إجراءات تعزيزيّة متواصلة ومستمرة حتى نستطيع إكسابهم المهارات التي نسعى إليها، ولعله من الإنصاف القول أنهم في الغالب لم يدركوا ما أدركه زملاؤهم من الفئة الأولى، على الرّغم من وصولهم لمستوى متميّز يحقق لهم الأهداف التي جاؤوا من أجلها، ولعل مرجع تفوق هؤلاء الفتية والفتيات من الفئة الأولى تلك القوى الجسديّة والذّهنية والحركيّة التي ما تزال متوقدة في نفوسهم وأجسادهم؛ مما تنعكس على عمليّة تعلّم العربيّة إيجابيّا.

أمّا موضوع صغار السن ممن هم دون الخامسة عشرة فقد أرجأنا الحديث عنهم لاعتبارين: الأول أنهم خارج نطاق دراستنا حيث لا تسمح قوانين الجامعة الأردنية بالتحاق مَن هم دون الثامنة عشرة ببرامج مركز اللغات، بالإضافة إلى اعتقاد بعض الباحثين بأنّ هؤلاء لديهم قدرات واستعداد أفضل لتعليم اللغات يعدّ ضرباً من الخرافات، التي يرى ضرورة طرحها بعيداً فضلاً عن تسفيفها.[10]

بل إنّ ثورنديك يقرر في كتابه تعليم الكبار أنّ الكبار أقوى إدراكاً من الأطفال، وأنهم يملكون استراتيجيات تعلّم أفضل، فضلاً عن كونهم أكثر وعياً بأعباء التعلّم وأهدافه، عدا عن استطاعتهم التركيز والانتباه لفترة أطول، ناهيك عن قدرتهم على الربط ورؤية العلاقات بينَ الأمور المختلفة، وغير ذلك كثير .[11]

وعند الحديث عن دوافع المتعلّمين يمكن طرح مجموعة أفكار لا بدّ من ملاحظتها، قبل البدء بعمليّة تعليم العربيّة مما يساعد على توضيح العديد من إشكالياتها، أمّا أولى تلك الأفكار فهي، ما الدّوافع التي جعلت هؤلاء الدارسين يقبلون على تعلّم

[10] لهكتر هامرلي: *النظرة التكاملية في تدريس اللغات* ، ترجمة راشد الدويش، جامعة الملك سعود ، ص 53.

[11] لهكتر هامرلي: النظرة التكاملية في تدريس اللغات ، ترجمة راشد الدويش، جامعة الملك سعود ، ص 53.

العربيّة، أهي: سياسيّة، اقتصاديّة، ثقافيّة، اجتماعيّة، مهنيّة؟

ومِن الضّروري الانتباه إلى مسألة مهمّة تساهم في حلّ بعضٍ من مشكلات تعليم العربيّة، تلك هي معرفة هل هؤلاء الطلبّة راغبون في تعلّم العربيّة من تلقاء أنفسهم، أم أنّها مفروضة عليهم؟

ولا غَرْوَ أنّ أبرز قضيّة يجب معرفتها، هي: ما المهارات التي يرغبُ متعلّمو العربيّة في إتقانها: المحادثة، الاستماع، القراءة، الكتابة؟ أم عناصر العربية: الأصوات، النحو، الصرف، الدّلالة؟

ومن واقع ميداننا العملي نلحظ ما يلي:

ينقسم دارسو العربيّة إلى قسمين رئيسين، منهم من جاءَ يتعلّم العربيّة بدوافع شخصيّة، طالباً اتقان مهارات العربيّة كلّها: من محادثة واستماع إلى القراءة والكتابة، وغالباً ما تكون دوافع هؤلاء دينيّة أو ثقافيّة أو مهنيّة.

أمّا القسم الثاني، الذي يرى ضرورة اتقان لغة أجنبية وقع اختياره فيها على العربية، وتكون دوافع هؤلاء في الواقع العملي دون القسم الأول مما يجعلنا نتوقع بعض الإشكالات، تتمثل في تحفيزهم أكثر من مجرّد حضورهم للفصول الدراسية، لأنّه من مسلمات تعليم اللغات الأجنبية أن التعلّم داخل الفصول ليس كافياً لإتقان اللغة، ومنهم من يعطي عناية خاصّة لمهارات مخصوصة دون غيرها. ومنهم مَن كوّن اتّجاهات مسبّقة نحو العربيّة وأهلها، أو حتّى الثقافة العربيّة برمتها، وتمثّلت الإشكاليّة على صعيدين: لغويّ بحت، وآخر يعمل نعمد فيه على تصحيح الأفكار والمقولات الخاطئة التي كانت قد تكوّنت لديهم.أمّا موضوع الّذكاء في تعلّم العربيّة، فنحن في الحقيقة لا نوليه اهتماماً، كما أنّ الدّراسات النظ

ريّة تعطي الذكاء دوراً محدوداً، وفي واقع الأمر لم نلحظ لهذا المتغيّر تأثيراً واضحاً، وإنّما اقتصرت المسألة على: مَن يبذل جهداً أكبر في عمليّة التعلّم واستخدام اللغة في مواقف الدرس والحياة. وفيما يتعلّق بأنظة الدارسين اللغوية، ومهمة المدرسين نحوها، وإلى ذلك أشار الدّكتور علي القاسمي إذ يقول: لقد أصبح من بديهيات علم اللغة التطبيقي اليوم أن يقوم تعليم اللغة الأجنبية على تحليل لغوي مقارن للغة الطالب واللغة الأجتبيّة التي يتعلّمها، وذلك لمعرفة نقاط الاتفاق والاختلاف على المستويات الصوتية والنحوية واللفظية للاستفادة منها

في عملية التعليم ، وذلك عن طريق التنبؤ المسبق بمواطن الصعوبة، واتخاذ التدابير اللازمة لمعالجتها بشكل موضوعي.[12]

ولعلّ إلقاء نظرةٍ سريعة على كتاب (في علم اللغة التقابلي : دراسة تقابلية للدكتور أحمد سليمان ياقوت [13] تعطينا قيمة هذا التحليل وأهميته، ففي الوقت الذي يستغرق فيه المدرس وقتاً طويلاً للتفكير والتحضير لكيفية تقديم موضوع نحوي أو صرفي ما، توفّر لنا هذه الدراسات الجهد والوقت، حيث نستطيع أن نسلك أيسر الطرق وأسهلها في تقديم المواد اللغوية. ففي درس مثل الإضافة قد يدخل المدرس في حيرة وارتباكٍ في تقديم الشكل والمضمون في حين يستطيع تقديمه خلال دقائق معدودة بعدَ عقد مقارنة يسيرة بين نظام العربية في الإضافة ونظامي الإنجليزية والفرنسية مثلاً.

معلّمو العربيّة للناطقين بغيرها

أفرزت لنا معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها في البلاد العربية والإسلاميّة تصورها الخاص بمعلم العربية للناطقين بغيرها، من خلال تجاربها العملية في عملية التعليم، مما أدى إلى الوقوف عند هذه الظاهرة لما يشكله المعلّم من محورية ومركزيّة في عمليّة التعليم تفوق في أهميتها وخطورتها الموقع الذي احتله معلم العربية للناطقين بها، وكأيّ مهنة من المهن يحتاج العامل فيها إلى إتقان أصولٍ وقواعِد لازمة في تأدية هذه المهنة، ومن خلال تجربة مركز اللغات بالجامعة الأردنية الممتدة لثلاثة عقود اتضح جليّاً بالنسبة للقائمين على المركز المواصفات والخبرات والمميزات التي من الضرورة أن يتصف بها معلّم العربية للناطقين بغيرها، وقد أخذت أبعاداً ثلاثة: أولها: "المعايير اللغوية " وثانيها: "المعايير المهنية "، وثالثها: "المعايير الثقافيّة".

أمّا فيما يتعلّق بالمعايير اللغوية، فليس مشروطاً أن يكون مدرس العربيّة للناطقين بغيرها خريج أقسام اللغة العربية وآدابها، بل المطلوب منه إتقان الجوانب اللغوية المهمة التي يحتاجها في عمليّة التعليم مِن معرفةٍ بالنّظم الصوتية، والتركيبيّة (النحوية والصرفيّة)، والدلاليّة، فضلاً عن إتقان مهارات العربيّة: الاستماع والمحادثة، والقراءة والكتابة، إتقاناً جيّداً فضلاً عن

---

[12] علي القاسمي ، *اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها*، – عمادة شؤون المكتبات – الرياض السعودية 1979م، ص82.

[13] . أحمد ياقوت سليمان ، *في علم اللغة التقابلي*: ، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية – 1992.

إجادة مهارات التعرّف والتحليل والتفسير والتقويم إجادة متميّزة.

كما أنّ الإلمام بِعلوم اللغة الحديثة : كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التطبيقي وتطبيقاتها في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها يعدّ من أبجديّات تعليم اللغات الحيّة.

وقد بيّن الأستاذ محمد صالح بن عمر أهميّة معرفة العلوم اللغوية الحديثة في كتابه (كيف نعلّم العربية لغة حيّة) بقوله: إنّ إلمام مدرّس اللغة الحية بأسس علم النفس اللغوي أبعد ما يكون عن الترف أو الثقافة التكميلية، إنّما هو ضرورة ملحة اعتباراً لما يقدّمه من حلول عمليّة للكثير من المشكلات البيداغوجيّة، التي يواجهها المعلم"[14]

وقد أكّد هذه المعرفة اللغوية إلى حدّ معرفة العلوم اللسانيّة إذ يقول : إنّ مدرّس اللغة الحيّة لا يكفيه أن يكون له تكوين في اللسانيات العامّة، بل ينبغي أن يلمّ بخصائص اللغة التي يدرسها صوتياً وصرفياً وتركيبياً وأسلوبيّاً. [15]

أمّا المعايير المهنيّة، فإنّه من الضروريّ أن يدرك مدّرس العربيّة للناطقين بغيرها طبيعة العمل الذي انخرط فيه، والمبادئ والأسس التي تحكمه، والعلاقات التي تربط مجتمعه، فالإلمام بالفروق الثقافية لمجموعة الطلبة الملتحقين ببرامج تعليم العربية يعدّ من أبجديّات تعليم اللغات الحيّة، فضلاً عن قدرته على إتقان مهارات التّخطيط والمشاركة والتنفيذ والتقويم والتطوير، عَدا عن الضرورة الملحّة لمعرفة طرائق وأساليب التعلّم والتعليم الفعالة نظريّاً وعمليّاً، ولا شك في أنّ كلّ ذلك كما بيّنه الدكتور علي القاسمي يُعين المدرس على إدراك طبيعة المهنة التي ينتمي إليها، وكيفية أدائها على أفضل وجه، وبعبارة أخرى تساعد الثقافة المهنية المدرس على إدراكِ نوعين من العلاقات الإنسانية، هي:

- علاقة المدرس بزملائه من مدرسين ومشرفين وفنيين.

[14] محمد صالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حيّة. سلسلة لسانيات عربية. معهد بورقيبة للغات الحية، تونس.

[15] محمد صالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حيّة. سلسلة لسانيات عربية. معهد بورقيبة للغات الحية، تونس.

- علاقة المدرس بطلابه من حيث فهمهم، وفهم عملية التعلّم، ليتمكن من مساعدة طلابه على الوجه الأمثل

أمّا فيما يتعلّق بالمعايير الثّقافيّة، فلا بد من توافر قاعدة ثقافية صلبة لدى مدرس العربية للناطقين بغيرها، انبثاقاً من المقولة الشائعة بأنّ (الثقافة لا تنفصل في أي حال من الأحوال عن تعليم اللغة)، ولتكن نقطة الانطلاق الفهم الدقيق والعميق للحضارة العربيّة الإسلاميّة باعتبارها جزءاً لا يتجزّأ من عناصر تعليم العربيّة، فضلاً عن عادات العرب وأعرافهم وتقاليدهم، ويدخل في هذا الباب تقديم بعضٍ من الروائع الأدبية ومبرّزيها من الأعلام، ناهيك عن تغطية الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية للمجتمع العربي.

ز. الخاتمة

حاول هذا البحث أن يبين بعض الجوانب المهمة لخصائص تجربة تعليم العربية للناطقين بغيرها التي يمكن إجمالها في:

أولاً: تمثّل طبيعة النّظام اللغوي للغة العربية، ذلك النّظام الذي يشتمل الأصوات وخصائصها، والنّحو والتركيب وسماتها، والصّرف وبناء الكلمة وميزاتها، والمعنى والدّلالة وارتباطها ببقيّة النّظام اللغوي العربيّ.

ثانياً: الوعي بأهميّة عمليّة تعلّم العربية وتعليمها باعتبارها حلقة الوصل بينَ المنهاج والدّارس، ولذلك فإنّها تنماز بأربعة أوجه لا مناص من تمثّلها أثناء القيام بالعمليّة التعلميّة والتعليميّة مع هذه الفئة اللغوية الراغبة بتعلّم العربية، فالبحث حاول إبانة هذه الأوجه (الأهداف وطرق التدريس والمناهج وطرق التقويم) من خلال التّجربة الحقيقيّة داخل غرفة الدّرس.

ثالثا: يشكّل هذا المحور عماد العمليّة التعلميّة للناطقين بغير العربيّة، وذلك أنّ عمليّة الفهم التّبادلي تتطلب آلية ومنهجيّة مناسبة، فالمدرس صاحبُ المنهجيّة المناسبة قادرٌ على توصيل الفهم للآخرين بطريقة قابلة للإقناع والاقتناع، فسرّ نجاح هذا المدرس في درس العربية للناطقين بغيرها يكمن في هذا التساؤل: هل كانَ مُقنعاً؟ أو هل كانَ مؤثّراً؟ وهكذا حاول البحث الإشارة إلى أنّ منهجيّة المدرس القائمة على مبدأي : التّاثر والتأثير – والإقناع والاقتناع هي أساس نجاحه وتميزه في العملية التدريسيّة.

المراجع والمصادر

أحمد مجدوبة وآخرون، العربيّة للناطقين بغيرها: المستوى الأول، الجامعة الأردنية – عمان – الأردن.

أحمد مختار عمر، مشكلات دلالية - في وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الجزء الأول: مكتب التربية العربي لدول الخليج). 1401هـ .

أحمد ياقوت سليمان، في علم اللغة التقابلي، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية – 1992.

علي أحمد مدكور - تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:– منشورات الإيسيسكو الرباط 1985م.

علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، القاهرة، دار الكتاب العربي، 1966م.

علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها،– عمادة شؤون المكتبات، الرياض، السعودية 1979م.

مجد محمد باكير البرازي، مشكلات اللغة العربية المعاصرة، مكتبة الرسالة، عمان الأردن، الطبعة الأولى 1989م.

محمد صالح بن عمر : كيف نعلم العربية لغة حيّة. سلسلة لسانيات عربية. معهد بورقيبة للغات الحية، تونس.)

محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، نكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، 1986م.

محمود كامل الناقة، خطة مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وقائع ندوات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الجزء الثاني، 1401هـ .

مصطفى الشهابي، مشكلات العربية، مجلة المجمع العلمي العربي ، دمشق، المجلد 39 الجزء الرابع.

ناصر عبد الله الغالي، د. عبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربيّة - دار الغالي الرياض.

نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر، عمان، 1987م.

هكتر هامرلي، النظرة التكاملية في تدريس اللغات، ونتائجها العمليّة، ترجمة: د. راشد بن عبد الرحمن ادويش، جامعة الملك سعود، 1994م.

Macky, W. F. Language Teaching Analysis. London: Long man Group. 6th Edition, 1976