مُشكلاتٌ في تعليمِ اللغةِ العَرَبيَّةِ للنَّاطقينَ بِغيرِهَا للسَّنةِ التَّحضيريَّة

اعداد

د/ أحمد سعيد علوان

قسم اللغة العربيّة ، كليَّةُ الإمام الأعظم /الجامعة، بغداد ، العراق

ومحاضر في جامعة الجمهورية ، كليّة الإلهيَّات ، قسم اللغة العربيّة ، سيواس ، تركيا

Doi: 10.12816/jnal.2019.48205

الاستلام : ٦/ ٧ /٢٠١٩ القبول : ٨ / ٨ /٢٠١٩

المستَخلص :

يجيبُ هذا البحثُ عن مُشكلةٍ رئيسةٍ تُصاغُ بشكلِ سؤالٍ تكرَّرَ كثيرا في مؤسساتِ تعليمِ اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، هو: لماذا لا يستطيعُ الطّلابُ الكلامَ باللغة العربيَّة بعد انقضاءِ السّنة التّحضيرية المُقرَّرة لهم؟ ، وأخطرُ من هذا السُّؤال تلك الأجوبةُ القائمةُ على انطباعاتٍ وردودِ أفعالٍ ،وما يَنتجُ عنها من حلولٍ مُتسرعة. ويَعرضُ البحثُ مشكلاتٍ تفرعتْ من المشكلة الرئيسة السّابقة ، وأهمُّها: مشكلةُ الأهدافِ التّعليميَّةِ غيرِ الواقعيةِ وغيرِ القابلةِ للقياس، وعدمُ التفريق بين تعليمِ العربيَّةِ والتَّعَلُّمِ عن العربيَّةِ، وغيابُ التّكاملِ بين الموادِّ الدّراسيّةِ، ، والإكثارُ من استعمالِ اللغةِ الأم: (اللغة الوسيطة) ، وأخطاءٌ منهجيةٌ في وضعِ الأسئلة، وعدمُ استثمارِ الألفاظِ المُشتركةِ بين اللغةِ العربيّةِ واللغةِ الأمّ. إنّ بعضَ المشكلاتِ تمَّ رصدُها في مؤسساتٍ تعليميَّةٍ تركيَّةٍ التي تعدُّ رائدةً في تطوير دراسة اللغة العربيّة ، لذلك هذا الأنموذج ينطبق على دول أخرى أيضا.

الكلماتُ المفتاحية : التّكامليَّة ، الأهدافُ ، اللغة الوسيطة، التّعلّم ، التّعليم.

Abstract:

This research deals with main problem that repeated frequently in the institutions of Arabic language teaching for foreign persons which is:Why students did not speak Arabic language after completing the preparatory year? And the most dangerous thing are the answers of these questions and its solutions. The research shows the problems of the main problem including, the problem of Educational goals which are unrealistic and un-measurable and the non separation between teaching Arabic and learning about Arabic in addition to the lack of integration between the subjects,

increasing the use of the mother languages (student language), Methodological errors in the method of questioning and finally the non investing of common words between Arabic and mother languages. Some problems were captured in the Turkish educational institutions, which is deemed to be model applied to other countries. The study requires the connecting between the descriptive and inductive approaches. The most important results: The conclusion of problems from reactions and psychological impressions led to make the problems worse.

1- The educational institutions bear the survival of the problem.

2- Make the student memories idioms and sentences more than what was decided.

3- Increasing the use of object language, led to decrease the skills of conversation.

4- The non separation between teaching Arabic and learning about Arabic.

Keywords: Problems - Non-native Speakers - Integration – Objectives.

المقدمة

إنّ انتشارَ مؤسساتِ تَعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بِغيرِهَا في البُلدانِ النّاطِقةِ بالعربيَّةِ أو خارجِها ، وإقبالَ كثيرٍ من النَّاطقينَ بغيرِ العربيَّةِ على تَعلُّمِهَا لأسبابٍ ودوافعَ مختلفةٍ ، لعلَّ أهمَّهَا السّببُ الدِّينيُّ ، والسّببُ الاقتصاديُّ ، يفرِضُ على المُتخصِّصِينَ في هذا المَجالِ مُراجعاتٍ للعمليّةِ التّعليميَّةِ وخاصة فيما يُصيبُها من مشكلاتٍ ومعوّقاتٍ.

هذا البحثُ يعرضُ مجموعةَ مشكلاتٍ في تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للناطقينَ بغيرِها ، في بيئةٍ لا تتكلَّمُ اللغةَ العربيّةَ ، لطلابٍ يدرسونَ بمدةٍ زمنيةٍ هي سنة تحضيريَّة واحدة في كليّاتِ الإلهيات تمثل أنموذجًا تطبيقيًا في تركيا وفي بلدان مختلفة.

إنّ هذا البحثَ حصيلةُ تجربةٍ وقراءةٍ في المناهجِ المُعَدَّةِ لهذا الغرضِ لِما يَقرُبُ من عقدٍ كاملٍ في تعليمِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها في أكثَر من جامعةٍ، ونتاجُ دوراتٍ على أيدي أساتذةٍ متخصِّصِين في تعليم العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها، وهو جزءٌ من تخصُّصي اللغويّ وتخصُّصِي الشرعيّ.

وأحبُّ أنْ أنَبِّهَ إلى أنَّني أتحدثُ عن تطويرِ وتحسينِ العمليَّةِ التّعليميَّةِ ،وليس عن عمليّة تعليميَّةٍ فاشلةٍ بل هي مجموعةُ مشكلاتٍ تظهرُ خلال العمليَّةِ التّعليميِّةِ قمت بتسجيلها في محاور هذا البحث مع تقديمِ الحلول التي أراها مجديةً.

مشكلة الدِّراسة. إنّ عنوانَ البحثِ يُحدِّدُ مجموعةَ مُشكلاتٍ تقومُ عليها الدِّراسَةُ ،وأهمُّهَا:

١- مشكلةُ تحديدِ الأهدافِ من تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ في السَّنةِ التّحضيريَّةِ ،وما يتبعُهُ من ضَعفٍ في الخطَّةِ الدِّراسيَّةِ أو برنامج تحقيقِ الأهدافِ.

٢- مشكلةُ عدمِ التَّفريقِ بين تعليمِ العربيَّةِ والتَّعلُّمِ عنِ العربيَّةِ.

٣- مشكلةُ ضعفِ التَّكاملِ بين المَوادِّ الدِّراسيَّةِ ،وضعفِ التَّكاملِ بينَ مدارسِ تعليمِ العربيَّةِ والكليَّاتِ.

٤- مشكلةُ الإكثارِ من استعمالِ اللغةِ الوَسِيْطَةِ.

٥- مشكلةُ الأخطاءِ المنهجيَّةِ في وضعِ أسئلةِ اللغةِ العربيّةِ للنَّاطِقينَ بغيرِها.

٦- مشكلةُ عدمِ استثمارِ الألفاظِ والجملِ العربيّةِ في اللغةِ الأم (لغة الطَّالب).

أهداف الدِّراسة.

١- الإسهامُ في تحسينِ الخطَّةِ الدِّراسيَّةِ بما يجعلُها واقعيةً وقابلةً للقياسِ.

٢- تحسينُ أداءِ المُدَرسينَ في تعليمِ اللغةِ العربيّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها.

٣- فكُّ الارتباطِ والخَلطِ بينَ تعليمِ العربيّةِ والتّعلُّمِ عن العربيَّةِ.

٤- تَقييدُ استعمالِ اللغةِ الوسِيْطَةِ في تَعليمِ اللغةِ العربيَّةِ.

٥- إحداثُ التَّكامُليَّةِ سواءٌ بينَ الموادِّ الدِّراسيّةِ ،أو بينَ مناهجِ المدارسِ الابتدائيَّةِ والمعاهدِ والكليّاتِ، أو بينَ اللغةِ العربيَّةِ والمفرداتِ العربيّةِ التي في لغةِ الطّالبِ .

أهميةُ الدِّراسة.

تكمنُ أهميةُ الدِّراسَةِ في أنّها تَعرضُ مشكلاتٍ حقيقةً أدتْ إلى ضَعفِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ في السَّنةِ التّحضيريّةِ المُقرّرةِ للطُّلابِ، وكذلكَ تَكمنُ أهميتُهَا في أنَّها تُقدِّمُ حلولًا لها.

حدودُ الدِّراسة

١- الحدودُ الموضوعيَّةُ: هي بعضُ الكتبِ المُعْتَمَدةِ في السّعوديةِ ، وفي بعضِ كليَّاتِ الإلهياتِ في تركيَا لتُمثلَ نموذجًا تطبيقيًّا للبحثِ ، وهي: كتابُ العربيَّةِ بينَ يديك (الكتاب الأول) الخاصُّ بالسَّنةِ التّحضيريّةِ[١]، ويُطلَقُ عليه في تركيا كتابُ المُحادَثَةِ ، وكذلكَ كتابُ

[١] - الفوزان، د. عبد الرحمن بن إبراهيم ، حسين، د. مختار الطّاهر ،فضل، د. محمد عبد الخالق محمد ، إشراف آل الشّيخ، د. محمد بن عبد الرحمن، كتاب العربية بين يديك (الكتاب الأول)، الرّياض ،المملكة العربية السعودية سنة ٢٠١٧م، طبع مؤسسة العربية للجميع.

القواعدِ العربيَّةِ المُيَسَّرَةِ (سلسلةٌ في تعليمِ النّحوِ العربيّ لغيرِ العربِ) بأجزائِهِ الأربعةِ[٢]، وكتابُ الصّرفِ (سلسلةُ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ) بأجزائِهِ الأربعةِ.[٣]

٢- الحدودُ المكانيَّةُ: هي كليَّاتُ الإلهيات في تركيا أنموذجًا، لأنَّ هذه الكليَّاتِ قطعتْ شوطًا كبيرًا في تطويرِ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ للناطقين بغيرها.

منهجُ الدِّراسة. فَرَضَتْ طبيعةُ البحثِ المُزاوجةَ بين المنهجِ الوصفيِّ والمنهجِ الاستِقرَائيِّ.

الدّراساتُ السّابقة

أُلِّفَتْ كتبٌ وبحوثٌ ومقالاتٌ في مُعَوِّقاتِ ومشكلاتِ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها، ولكنَّها كانت تُعالِجُ مشاكلَ أخرى أو مشاكلَ جزئيةً من مِثلِ مُشكلةِ الأصواتِ والتَّراكيبِ، أو في المهاراتِ الأربعِ أو طرائقِ التّدريسِ، أو في منهجِ كتابٍ معينٍ ، ولعلَّ أقدمَ كتابٍ هو كتابُ الدُّكتور علي الحديدي الموسوم بـ : (مشكلة تعليم العربيَّة لغير العرب)[٤]، الذي صدر سنة ١٩٦٦م، وقد لخَّصَ هذا الكتابَ الدّكتور عمرُ الصِّدِّيق ، واهمُّ ما جاء فيه[٥] :أنَّ الدكتور الحديدي تحدثَ عن اللغةِ العربيَّةِ في المَجالِ الدَّوليِّ حيثُ اهتَمَّ بها الدّارسونَ غيرُ العرب ، وتحدثَ عن الاستشراقِ وتعليمِ العربيّةِ ، وكانت رغبةُ الحديدي في إيجادِ طريقةٍ جديدةٍ لتعليمِ العربيَّةِ كونها لغةً ثانية منذ ١٩٥٢م حيث وفدَ إلى مصرَ كثيرٌ من طلابِ العلمِ ممّن لا يتحدثُ باللغةِ العربيَّةِ، ويرى المؤلفُ أنّ اكبرَ عائقٍ أمامَ اللغةِ العربيَّةِ باعتبارِها لغةً أجنبيةً هو عدمُ وجودِ طريقةٍ عمليَّةٍ يمكنُ الاعتمادُ عليها في التدريس، فهو لا يثقُ في الطّريقةِ التقليديَّةِ التي كانت شائعةً في عصرهِ ، ويرى أنَّ أفضلَ طريقةٍ هي الطريقةُ السَّمعيةُ الشَّفهيةُ ، ويُشجعُ الحديدي على استعمالِ اللغةِ الوَسِيْطَةِ التي تُمثلُ في بحثنا هذا مشكلةً حقيقيةً حينَ يتمُّ الإكثارُ منها.

---

[٢] - صيني، د. محمود إسماعيل/ ،السّيد، د. إبراهيم يوسف/ الشّيخ، د. محمد الرّفاعي، كتاب القواعد العربية الميسرة (سلسلة في تعليم النّحو العربيّ لغير العرب) ،الرّياض- السعودية ، جامعة الملك فهد ، سنة الطبع لا توجد.

[٣] - شريف، د. أحمد مختار / الكيراي، يوسف أور / البشير، عبد الباقي المبارك / الشّريف، عمر عبد الله / حجر، أحمد عبد الرحمن ،إشراف: الحامد، د.عبد الله بن حامد، كتاب الصّرف (سلسلة تعليم اللغة العربيّة) ، الرّياض- السّعوديّة،، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،معهد تعليم اللغة العربيّة، ،سنة ١٤١٤هـ -١٩٩٤م.

[٤] - الحديدي،علي ،مشكلة تعليم العربية لغير العرب ،القاهرة- مصر، دار الكاتب العربي للطباعة والنّشر ، ١٩٦٧م.

[٥] - الصّديق، عمر،قراءة في كتاب مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب،مجلة العربية للناطقين بغيرها ،مجلة علمية محكّمة متخصِّصَةٌ في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها تصدر عن معهد اللغة العربيّة، جامعة أفريقيا العالميّة ،الخرطوم، العدد ٩، يناير ٢٠١٠م، ص١-٣٢.

ومن البحوثِ أيضا بحثُ الأستاذِ إسحاق محمد أمين بعنوان : مشكلاتُ التّداخلِ اللغويِّ في تعليمِ العربيَّةِ لغيرِ النّاطقينَ بها (الأصواتُ والتّراكيبُ)[٦]، فهو يبحثُ في الأصواتِ والتراكيبِ العربيَّةِ في اتفاقِها واختلافِها مع لغةِ الدارسِ ، ومكامنِ الصُّعوبةِ فيها، ممَّا يختلفُ كثيرًا عن بحثِنا هذا .

وللدكتور كريم فاروق الخولي بحث بعنوانٍ قريبٍ من عنوانِ بحثِنا هو: (مشكلاتُ تعليمِ العربيَّةِ لغيرِ النَّاطقين بها وطرقُ حلِّها)[٧]، ومع هذا فبحثُنا يختلفُ عنه في نوع المشكلات وطريقةِ التَّناولِ والمُعالجةِ ، فهذا البحث يتحدث عن مشكلاتٍ لا يتناولُها بحثُهُ ، فهو تناولَ أسبابَ المشكلاتِ من حيثُ المعلمِ والطَّالبِ وطرائقِ التَّعليمِ والمنهجِ والزمانِ والمكانِ وطُرقِ حلِّها.

أسبابُ مشكلاتِ تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرها.

يتفقُ كثيرٌ من الباحثينَ في تحديدِ مجموعةِ أسبابٍ لمشكلاتِ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ للنَّاطقينَ بغيرها، ومن أهمِّهَا: أسبابٌ ترجِعُ إلى المعلِّمِ، وأسبابٌ ترجعُ إلى الطَّالبِ، وأسبابٌ ترجعُ إلى طرائقِ التَّعليمِ، وأسبابٌ ترجع إلى المنهجِ ، وأسبابٌ ترجعُ إلى المكانِ والزَّمانِ، وهي أسبابٌ صحيحةٌ وشاملةٌ لوصفِ المشكلةِ ، ولكنَّها تتفاوتُ في أهميتها بين المدارسِ والمعاهدِ والكليَّاتِ ، لذلكَ يُقدِّمُ هذا البحثُ المشكلاتِ والأسبابَ التي رصدَها الباحثُ وقدَّمَها على غيرِها ، والتي أراها مشكلاتٍ واقعيةً ولا بدَّ من البحثِ فيها.

المشكلاتُ ومناقشتُها.

المشكلةُ الأولى: ضعفُ الخطّةِ الدِّراسيَّةِ ،وغيابُ أهدافِها الواقعيَّةِ القابلةِ للقياس .

من المؤكّدِ أنَّ أوَّلَ متطلباتِ الارتقاءِ بتعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنّاطقينَ بها أو بغيرِها هو وجودُ تخطيطٍ لغويٍّ مُحكمٍ لا يقلُّ الاهتمامُ به عن أيِّ تخطيطٍ اقتصاديٍّ ،أو اجتماعيٍّ ،أو غيرها،لأنَّ اللغةَ هي أحدُ صُنَّاعِ الوجودِ الدَّاخليِّ للإنسانِ والأمَّةِ بأسرِها كما يقولُ أحدُ الباحثينَ.[٨]

---

[٦] - أمين، إسحاق محمد ،مشكلات التّداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتّراكيب، الممّلكة العربيّة السّعودية، جامعة أم القُرى معهد اللغة العربيّة ، ١٩٨٢م ، موقع : أ.د محمد حماسة ٢٤ ابريل سنة ٢٠١٧م، www.hamassa.com

[٧] - الخولي، كريم فاروق ،مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها ، تركيا، مجلة كلية الإلهيات ، جامعة سلجوق، العدد٣٢، سنة ٢٠١١م ، ص ١٨٥- ٢٠١.

[٨] - ينظر عثمان ، سيد أحمد، التخطيط اللغوي وتعليم اللغة العربية، دراسات تربوية ،القاهرة ،عالم الكتب ١٩٨٦، المجلد الأول الجزء الرّابع/٢٠، ٢١.

والمشكلةُ في شِقَّينِ ، الأولُ: مشكلةُ الأهدافِ ،والثانيُ: مشكلةُ الخطّةِ الدِّراسيّةِ ، فأمّا فيما يخصُّ الأهدافَ فإنَّنا كثيرًا ما نسمعُ أنّ الطَّلابَ في السّنةِ التَّحضيريَّةِ لا يتحقَّقُ بهم الهدفُ المطلوبُ وهو التَّكلمُ باللغةِ العربيّةِ ،والتَّواصلِ مع أهلِها، وكذلك في مرحلةِ الدِّراساتِ العُليا مع بعضِ الفارق.

والسُّؤالُ الذي يفرضُ نفسَهُ هو: هل الأهدافُ الموضوعةُ في بعضِ المؤسساتِ التّعليميَّةِ هي أهدافٌ واقعيةٌ ومناسِبةٌ للسّنةِ التَّحضيريَّةِ ، ولطبيعةِ المنهجِ ، وقدرَةِ الطَّالبِ ورغباتِهِ؟

إنَّ من الأهدافِ الشّائعةِ في تعليمِ العربيَّةِ للطّالبِ في السَّنة التّحضيريّةِ لكليّاتِ الشّريعةِ هي تمكينُهُ من الكلامِ باللغةِ العربيّةِ الفصحى، وفَهمِ القرآنِ الكريمِ والحديثِ النّبويِّ ، وتعليمهُ مصطلحاتِ علومِ الشّريعةِ ، وهي تصحُّ أنْ تكونَ أهدافًا إستراتيجيةً تتجاوز السّنة التّحضيريّة ، ومشكلتَها أيضًا أنَّها غيرُ قابلةٍ للقياسِ ، وغيرُ واقعيةٍ بالنِّسبةِ للسَّنةِ التَّحضيريّةِ الأولى، وهي لن تكتَسِبَ صوابَها إلا إذا وضعنا لها أهدافًا مرحليَّةً ، وحدَّدنا زمنَ تحقيقِها.

الأهدافُ المُقترحةُ.

يجبُ أنْ تكونَ الأهدافُ واقعيةً ،ويمكنُ قياسُها، لذلك يمكنُنا حصرها في هدفٍ استراتيجيٍّ وهدفينِ مرحليَّينِ: فأمَّا الهدفُ الاستراتيجيُّ فهو التَّمكنُ من التَّواصلِ مع النَّاطقينَ باللغةِ العربيّةِ، و فهمِ تراثِهم وثقافاتِهم وعقيدتِهم، وأمّا زمنُ تحقيقِهِ فأقلُّهُ الانتهاء من مرحلةِ البكالوريوس أو مرحلةِ الدِّراساتِ العُليا أو ما يُحاكِيهما من توفرِ الإمكانياتِ والقابلياتِ، فهو هدفٌ لِمَا بعد السّنةِ التَّحضيريَّةِ.

وأمَّا الأهدافُ المرحليّةُ التي هي أهدافُ المرحلةِ التّحضيريّةِ فهي:

الأوّلُ: تمكينُ الطَّالبِ من حفظِ مصطلحاتِ المنهجِ وجملِهِ المُقَرَّرةِ ، واستعمالها بما لا يقلُّ عن نسبة (٦٠%) ستين بالمائة.

الثاني: تعلُّمُ مصطلحاتِ النّحوِ والصّرفِ وقواعدِهما، ضمنَ مفرداتِ وجملِ كتابِ المحادثةِ أو الكتابِ الأوّلِ: (العربيّة بين يديك) أو أي كتاب آخر للسّنة الأولى.

وأهميةُ هذينِ الهَدفينِ في كونِهما أهدافًا واقعيةً ، وفي إمكانيةِ قياسِهما ، وهما أيضا يساعدان الطَّالبَ في تطوير نفسِهِ في كلِّ ما يخصُّ الجملَ والمفرداتِ التي في داخلِ المنهجِ الدّراسيِّ وخارجِهِ.

وأمَّا فيما يخصُّ مشكلةَ غيابِ الخطَّةِ أو ضعفِها ، فهو يتمثلُ فيما يأتي:

١- لا يوجدُ برنامج أو خطَّةٌ لتوزيعِ دروسِ المنهجِ المقرَّرِ.

من المشاكلِ الكبيرةِ المُشخصّة أنّ المدرسَ لا يمتلكُ جدولا زمنيًّا تفصيليًّا موزعًا على الأشهرِ والأسابيعِ والسّاعاتِ لبدايةِ كلِّ درسٍ وانتهائِهِ ، فلا تكادُ تجدُ كليَّةً قامتْ بهذا الجُهدِ إلا في حالاتٍ فرديَّةٍ.

٢- لا يوجدُ في الخطَّةِ برنامجٌ للنّشاطِ الاثرائي (اللاصفي).

سبَبُ هذهِ المشكلةِ أنَّ المؤسسةَ التّعليميَّةَ لا تقومُ بوضعِ برنامجٍ يوزِعُ الوحداتِ والدروسَ والأنشطةَ الإثرائيةَ على الأيَّامِ والأسابيعِ ، وتَتْبَعُ هذه المشكلةَ مشكلةٌ أخرى هي: ارتجالُ النَّشاطِ اللاصفي بما لا يناسِبُ مستوى الطُّلابِ، وأهدافَ المرحلةِ.

المقترح: تَكليفُ لجنةٍ متخصِّصةٍ تضعُ البرنامجَ للمنهجِ وللنَّشاطِ الاثرائي موزعًا ضمنَ جدولٍ زمنيٍّ مناسبٍ ، أو تُرتيبُ برنامجِ الخطَّةِ الدَّراسيةِ إنْ وجِدَ بما يناسبُ السّنةَ التّحضيريّةَ، ومن الخطأ أنْ يبقى المدرسُ بلا برنامجٍ أو لا يقومُ هو بنفسِهِ بوضعِهِ.

أنموذج للتَّطبيق : كتابُ العربيَّةِ بين يديكَ، وخطته.(الكتاب الأول)[٩]

نجدُ في البرنامجِ الزَّمنيِّ للكتابِ أنّ أقلَّ السّاعاتِ الأسبوعيّةِ هي ستُّ ساعاتٍ دراسيَّةٍ للكتابِ الأوّل.[١٠]

والمشكلةُ أنَّ بعضَ الكليَّاتِ تضعُ في خطَّتِها أربعَ ساعاتٍ دراسيَّةٍ فقط ، وهي مشكلةٌ حقيقيّةٌ تكمنُ في صعوبةِ إكمالِ وحداتِ الكتابِ، وتزدادُ المشكلةُ حينَما يكون الاهتمامُ والتَّركيزُ على الانتهاءِ من الكتابِ حسبَ مقرَّراتِ المؤسسةِ التّعليميَّةِ ، وهذا يُجبرُ المدرسَ على الإسراعِ في الدّروسِ على حسابِ المهاراتِ ممّا يؤثرُ على مستوى الطَّالبِ، ويؤثرُ أيضًا على استيعابِهِ وحفظِهِ.

مُقترحان: الأوَّلُ: زيادةُ عددِ السَّاعاتِ إلى ستِّ ساعاتٍ على الأقلِّ ، حتى لو تمَّ تقليلُ ساعاتِ النّحوِ والصّرفِ بالنّسبة للمؤسسات التي تجعلُ دراسةَ النّحو والصَّرفِ منفصلةً عن الكتاب.

والثاني: إذا لا يمكنُ زيادةُ عددِ السّاعات فيتمُّ اختصار دروسٍ من الكتابِ من خلالِ لجنةٍ علميَّةٍ بما يناسبُ الخطّةَ الدِّراسيَّةَ.

وبخلافِ هذينِ المُقترحينِ أو غيرِهما من الحلولِ العمليَّةِ سيبقى البرنامجُ الزمنيُّ لا يكفي وحداتِ الكتابِ ، وهو يؤشرُ إلى خطأ في التَّخطيطِ أو إهمالٍ في حقِّ الطَّالب ، وهذا لا ينبغي أنْ يكونَ في أيَّةِ مؤسسةٍ تعليميَّةٍ.

المُشكلة الثانية : عدمُ التَّفريقِ بينَ تعليمِ العربيَّةِ والتَّعَلُّمِ عن العربيَّةِ.

تعليمُ العربيَّةِ هو تعلُّمُ الكلامِ، والتواصلُ مع النَّاطقينَ بالعربيَّةِ كتعليمِ الطِّفلِ اللغةَ من خلالِ الأسرةِ والمجتمعِ قبلَ الدّراسَةِ، وأمّا التَّعلُّمُ عن العربيَّةِ فهو تعلُّمُ علومِ اللغة العربيّةِ من نحوٍ وصرفٍ وبلاغةٍ وغيرِها ، وهي مرحلةٌ لاحقةٌ ، تأتي بعدَ أنْ يكونَ للإنسانِ خزينٌ لغويٌّ من الجملِ والمفرداتِ.

---

[٩] - الفوزان، د. عبد الرحمن بن إبراهيم ، حسين، د. مختار الطّاهر ،فضل، د. محمد عبد الخالق محمد ، إشراف آل الشّيخ، د. محمد بن عبد الرحمن، كتاب العربية بين يديك (الكتاب الأول)، الرّياض ، السعودية سنة ٢٠١٧م، طبع مؤسسة العربية للجميع.

[١٠] - المصدر السّابق ، الكتاب الأول، صفحة: ح

وعليهِ فالكتابُ التّعليميُّ الموجَّهُ للطَّلابِ النّاطقينَ باللغةِ العربيّةِ يختلفُ عن الكتابِ التّعليميِّ الموجَّهُ للناطقينَ بغيرِها ، وكذلك يوجَدُ اختلافٌ كبيرٌ بينهما في الوسائلِ التَّعليميَّةِ، وطرائقِ التدريس.[١١]

وقد أحسنت الأستاذةُ نادية العساف بقولها: ((على المعلِّمِ أنْ يُعلِّمَ اللغةَ نفسَها لا أنْ يُعلِّمَ معلوماتٍ عنِ اللغةِ، فيوجِّه المعلِّمُ جُلَّ اهتمامِهِ إلى تعويدِ الطَّلبةِ على استخدامِ الأنماطِ اللغويَّةِ المختلفةِ بشكلٍ مفيدٍ، ويُكيِّفُ طريقتَهُ لتلائِمَ كلَّ موقفٍ من مواقفِ التَّعليمِ.))[١٢]، وهذه حقيقةٌ لا مبرِّرَ لإنكارِها وتحميلِ الطّلاب منهجًا لا يلائم مستواهم بل هو لم يؤلف لهم ، فكتابُ تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها لا يبدأ بالنّحوِ أو الصَّرفِ أو البلاغةِ بل يبدأ بأصواتٍ ومفرداتٍ وتراكيبَ هي أشبَهُ بتعلمِ الطِّفلِ في أسرتِه وبيئتِهِ بما نُسميه : المهاراتُ الأربعُ (الاستماع والقراءة والمحادثة (الحوار) والكتابة).

والسُّؤالُ المهمُّ: لماذا تُصِرُّ بعضُ الكليَّاتِ على البدءِ بالنّحوِ والصّرفِ والبَلاغةِ في السَّنةِ الأولى للطّالبِ النَّاطقِ بغيرِ اللغةِ العربيَّةِ ،وبالاعتمادِ على طريقةِ القواعدِ والتَّرجمةِ؟! التي تُعَدُّ :((من أقدمِ الطَّرائقِ المُتَّبعةِ في تعليمِ اللغاتِ ، وهي طريقةٌ تقليديَّةٌ، وتقومُ في الأساسِ على تعليمِ اللغةِ من خلال تعريفِ الطّالبِ قواعدَ النَّحوِ والاشتقاقِ وحفظِهما...، وقد أشارت العديدُ من الدّراساتِ إلى فشلِها وعدمِ فعَّاليتِها.))[١٣]، وتتعقدُ المشكلةُ أكثر حينما تعتمدُ هذه الطريقةُ على اللغةِ الوسيطةِ ، فالطّالبُ يحفظُ قواعدَ اللغةِ ولا يحفظُ اللغةَ نفسَهَا.

المقترحُ : تثقيفُ المؤسساتِ التّعليميّةِ بالفَرْقِ بين تعليمِ اللغة العربيَّةِ والتَّعلُّمِ عن اللغةِ العربيَّةِ ،وتكليفُ لجنةٍ بكتابةِ خطةٍ لكلٍّ منهما، وإعدادُ أساتذةٍ أكْفَاء لتحقيقِ النتائجِ والأهدافِ المُقرَّرَةِ ، وهو أمر ليس صعبًا.

المُشكلة الثّالثة : مُشكلةُ عدمِ التكامليَّةِ .

التّكامليَّةُ هي أنْ يتكاملَ المنهجُ من حيثُ المهاراتِ الأربعِ: (الاستماعُ والمحادثةُ والقراءةُ والكتابةُ)، وأيضا أنْ يتكاملَ تعليمُ الوحداتِ والدّروسِ من حيثُ النّحوِ والصّرفِ والمحادثةِ وغيرِها ، وأنْ تتكاملَ الكِفاياتُ الثلاثُ فيما بينها في برامجِ تدريسِ اللغةِ وهي : الكِفايةُ اللغويَّةُ ، والكِفايَةُ الاتصاليَّةُ، والكِفايَةُ الثّقافيةُ، التي ذكرَها

---

[١١] - ينظر،عبد المجيد ، محمد عبد الله ، مقالة بعنوان: بين تعليم العربية لأبنائها ولغير أبنائها ، مجلة الألوكة الاجتماعية الالكترونية بتاريخ ٢٠١٥/٥/٢٠م ، بإشراف د. سعد بن عبدا لله الحميد.

[١٢] - العساف، نادية مصطفى، طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية ،الأردن-عمان- الجامعة الأردنية ،المجلد ٤٢، العدد١، لسنة ٢٠١٥م .

[١٣] - المصدر السّابق ، العساف، نادية مصطفى ،المجلد ٤٢، العدد١، لسنة ٢٠١٥م.

هكتر هامرلي ، والتي ذكرَ فيها ضرورةَ عدمِ دفعِ الطَّالبِ للاتصالِ قبل تحقيقِ التمكّنِ اللغويِّ[١٤]، والمُشكلةُ في بعضِ كليّاتِ الإلهياتِ وغيرِها هي عدمُ وجودِ تكاملٍ بين المحادثةِ والنّحوِ والصّرفِ ، وكذلك بينَ الاستماعِ والمحادثةِ والقراءةِ والكتابةِ.

فإذا كانت التّـكامليّـةُ مهمةً في تعليمِ النّاطقينَ باللغةِ العربيَّةِ ، فهي أهمُّ في تعليمِ النَّاطقيـنَ بغيـرِها، وهي أيضا أمرٌ مُمكِنُ التَّطبيقِ، ولا ينبغي إهمالهُ.

يرى بعضُ الباحثينَ أنّ تعليمَ النّحوِ أو الصَّرفِ ليس متوقفًا على كتابٍ لهذا العِلمِ أو ذاكَ ، يقولُ داود عبده: ((إنَّ تعلُّمَ اللغةِ كوحدةٍ مُتكاملةٍ لا كفروع مستقلَّةٍ : فرعُ القراءةِ، وفرعُ القواعد، وفرعُ الإملاءِ ، وفرعُ التَّعبيرِ، وفرعُ الخطِّ...هو أمرٌ يُمكنُ تطبيقُهُ على أيِّ نصٍّ لغويٍّ ، لأنَّ الوحدةَ اللغويَّةَ موجودةٌ في أيّ نصٍّ لغويٍّ مهما كانَ.))[١٥]

ويرى تمامُ حسّان أنَّ طبيعةَ اللغةِ تتكوّنُ من نُظمٍ لغويَّةٍ عديدةٍ ، صوتيَّةٍ ، وصرفيَّةٍ ، ونحويَّةٍ ، ودلاليَّةٍ ، وحين يُطلَقُ على الأفكارِ المركبَّةِ نظاماً يكونُ بينها علاقاتٌ عضويةٌ ، بحيث يؤدي كلُّ نظامٍ منها في البناءِ اللغويِّ وظيفةً تختلفُ عمَّا يُؤديه الآخرُ ، فللنظامِ تكاملٌ عضويٌّ ، واكتمالٌ وظيفيٌّ يجعلُهُ جامعًا ، بحيثُ يصعبُ أنْ يُستخرَجَ منه شيءٌ ، أو أنْ يُضافَ إليهِ شيء.[١٦]

من أهمِّ أسبابِ مشكلةِ عدمِ وجودِ التَّكامليّة.

الأول: مواضيعُ النّحوِ والصّرفِ يتمُّ تدريسُها خارجَ كتابِ المحادثةِ : (كتابُ العربيّة بين يديك أنموذجًا) ، وبجملٍ تختلفُ عن جملِ كتابِ المُحادثةِ ، فهو يدرسُ القواعدَ بجُملٍ لا يَفْهَمُهَا إلا إذا اعتمدَ على التّرجمةِ، وهو أمرٌ يُعقِّدُ تعليمَ النّحوِ والصّرفِ ، ويعقّدُ تعلُّمَ اللغةِ العربيّةِ نفسِها ، فالطّالبُ يتحملُ مفرداتٍ وجملًا كثيرةً لا يتمكنُ من حفظِها ، فكيف بإعرابِها أو فهمِ قواعدِها؟!.

الثاني: كثرةُ ساعاتِ النّحوِ والصّرفِ ، وقلةُ ساعاتِ المحادثةِ (الكتاب الأوّل) الذي يتميزُ بوحداتٍ كثيرةٍ لا تناسِبَ السّاعاتِ الموضوعة لها.

---

[١٤] - ينظر هامرلي، هكتر ، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، العنوان الأصلي للكتاب : An Integrated Theory of Language Teaching and Practical consequences، كندا، جامعة سيمون فريزر، كندا(تاريخ النشر الأصلي ومكانه : ١٩٨٥م أمريكا)، المترجم : د.راشد عبد الرحمن الدويش ، السعودية، جامعة الملك سعود، عرض وتقديم : أحمد محمد الدماطي ، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

[١٥] - عبده، داود، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، الكويت، مؤسسة دار العلوم ١٩٧٩، ص ٦٧.

[١٦] - ينظر حسّان، تمّام ، اللغة العربية معناها ومبناها ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م ، ص٣١٢ .

الثالث: اعتمادُ منهجِ تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بها ، وتدريسُهُ لغير النّاطقين بها.

أهمُّ نتائج عدمِ التَّكامليَّة.

١- عدمُ التكامليّةِ أو ضعفُها يؤثرُ سَلبًا على حفظِ الطَّالبِ واستيعابِهِ بسببِ وجودِ مفرداتٍ وجملٍ جديدةٍ خارجَ كتابِ المحادثةِ تزيدُ عن الحدِّ المُقرَّرِ للحفظِ.

٢- اضطرارُ مدرسي المحادثةِ إلى الإسراعِ لإنهاءِ الكتابِ تحتَ ضغطِ إداراتِ المؤسسةِ التّعليميَّةِ ، وهذا يؤدي إلى ضعفٍ في المهاراتِ الأربعِ عندَ الطَّالبِ.

٣- يُقَلِّلُ من رغبةِ الطُّلابِ بتعلُّمِ اللغةِ العربيّةِ ، ويُسبِّبُ نفورًا من الدَّرسِ.

٤- هو أحدُ أسبابِ ضعفِ المستوى العامِّ للطّلابِ.

٥- يؤدي إلى حدوثِ مشكلةٍ بين مدرسي الموادِّ المختلفةِ مِن مثلِ النّحوِ والصَّرفِ والمحادثةِ في تحميلِ كلِّ مدرسٍ للآخر سَبَبَ الضَّعفِ ، لأنّ هذه المؤسساتِ التّعليميّةَ منذ السّنةِ الأولى تفصلُ في تدريسِ اللغةِ بين النّحوِ والصّرفِ وكتابِ تعليمِ العربيّةِ المسمّى بالمحادَثةِ.

أنموذجٌ تطبيقيٌّ : كتابُ القواعدِ العربيَّةِ المُيَسَرَةِ (سلسلةٌ في تعليمِ النّحوِ العربيِّ لغيرِ العرب.)[١٧]

١- هذا الكتابُ مكونٌ من ثلاثةِ أجزاء ، يتكونُ الجزءُ الأوَّلُ من (٢٥) خمسةٍ وعشرين درسًا، بـ (٣٠٩) ثلاثمائةٍ وتسعِ صفحاتٍ ،والثاني يتكونُ من (٢٤) أربعةٍ وعشرينَ درسًا ،بـ (٣٣٥) ثلاثمائةٍ وخمسٍ وثلاثينَ صفحةً، والجزءُ الثالثُ يتكونُ من (٢٧) سبعةٍ وعشرينَ درسًا ، بـ (٢٩١) مائتينِ وإحدى وتسعينَ صفحةً.

٣- يغطي هذا الكتابُ كلَّ مواضيعِ النّحوِ تقريبًا، ويُدَرَّسُ في جامعاتٍ تركيّةٍ للسَّنةِ التَّحضيريَّةِ الأولى، بأجزائهِ الثلاثةِ بمعدلِ (٨) ثماني محاضراتٍ في الأسبوعِ ، وبمعدلِ (٣٢) اثنتينِ وثلاثينَ محاضرةً في الشّهرِ.

٤- الكتابُ بأجزائهِ الثلاثةِ يَستخدمُ (٥٠٠٠) خمسةَ آلافِ مفردةً عربيّةً.[١٨]

مشكلاتُ تدريسِهِ في المرحلةِ التّحضيريّةِ.

١- مواضيعُهُ لا تتكاملُ مع منهجِ كتابِ المحادثةِ (العربيّة بين يديك.)

٢- أُضيفتْ (٥٠٠٠) خمسةُ آلافٍ كلمة للطّالبِ عدا مفرداتِ كتابِ المحادثةِ والصّرفِ.

٣- برنامجُ دروسِ كتابِ القواعدِ (النّحو) تُعطى للطَّالبِ التُّركيِّ في السَّنةِ التّحضيريّةِ فقط في كليةِ الإلهيات ، بينما يدرسُها الطالبُ العربيُّ في مدارسِ الثانوي في بلاده بستِّ

---

[١٧] - (صيني، د. محمود إسماعيل) ،(السّيد، د. إبراهيم يوسف) ، (الشّيخ، د. محمد الرّفاعي)، كتابُ القواعدِ العربيَّة المُيسرَةِ (سلسلةٌ في تعليم النّحو العربيّ لغيرِ العرب) ،الرّياض، السّعودية ، جامعة الملك فهد.

[١٨] - ينظر المصدر السّابق صفحة (ط) من مقدمة الكتاب الأول.

سنواتٍ ، وتُعطى في الكليَّاتِ المتخصِّصةِ باللغة العربيَّةِ بأربعِ سنواتٍ، وتتضحُ المشكلةُ أكثر إذا علمنا أنّ هذا الكتابَ أُعِدَّ لطلابٍ دَرَسُوا كتابينِ من سلسلةِ كتاب: (العربيِّة للحياة) ، فقد جاءَ في المقدمةِ ما يأتي: ((وضِعَ هذا الكتابُ للطّلابِ الذين دَرَسُوا الكتابينِ الأوَّلَ والثانيَ من سلسلة ((العربيّة للحياة)) التي أعدَّهَا المعهدُ، أو ما يُعادِلُها من حيثُ دراسةِ معظمِ تراكيبِ اللغةِ العربيّةِ وظيفيًا ، بالإضافة إلى معرفةٍ مناسِبةٍ بالمفرداتِ الأساسيَّةِ المتعلقةِ بالحياةِ اليوميَّةِ.))[١٩]

المقترحات:

١- لأنّ كليَّاتِ الإلهياتِ تحتاجُ إلى نوعٍ من الفصلِ بينَ الموادِّ ، فالمقترحُ هو تأخيرُ برنامجِ تدريسِ النّحوِ والصّرفِ إلى السَّنةِ الثانيةِ ، والاعتمادُ على موادِّ النَّحوِ والصَّرفِ الموجودةِ داخلَ كتابِ المُحادثةِ في السّنةِ الأولى.

٢- أمّا في الكليَّاتِ التي تُصِرُّ منذُ السّنةِ الدّراسيَّةِ الأولى على الفصلِ بين النّحوِ والصّرفِ والمحادثةِ ، فيجبُ ترتيبُ الدّروسِ النّحويّةِ والصّرفيّةِ بشكلٍ تكامليٍّ مع كتابِ المحادثةِ (كتاب العربيّة بين يديك، الكتاب الأوَّل) أو غيرِه ، وبما يناسِبُ تَعْلِيمَ العربيَّةِ ، والتَّعلُّمَ عن العربيَّةِ، وذلك من خلالِ تشكيلِ لجنةٍ متخصّصةٍ تصوغُ المنهجَ بشكلٍ تكامليٍّ.

٣- ويمكنُ اعتمادُ كتابِ سلسلةِ **((العربيّة للحياة))**، بعدَ إقرارِهِ من قبلِ لجنةٍ متخصّصةٍ ، كي يتكاملَ مع مادتي النّحوِ والصّرفِ وغيرِهما.

٤- أو تلخيصُ كتابِ سلسلةِ القواعدِ بكتابٍ واحدٍ بما يناسِبُ الطَّالبَ في السّنةِ التّحضيريّةِ ، ويكونُ الاعتمادُ على مفرداتِ وجملِ كتابِ العربيَّةِ بين يديك ، مع الإبقاءِ على جملٍ أخرى للضرورةِ.

المشكلةُ الرَّابِعَةُ: الإكثارُ من استعمالِ اللغةِ الوَسيْطَةِ.

اللغةُ الوسيطةُ هي اللغةُ التي يتكلمُ بها الطَّالبُ ، وهي تمثلُ أحدى مشكلاتِ تعلُّمِ اللغةِ الأخرى حين يتمُّ الإكثارُ منها.

وهذا لا ينطبقُ على اللغةِ العربيّةِ وحدَها فالتّجربةُ الفاشِلةُ في تعليمِ اللغةِ الانكليزيةِ لسنواتٍ طويلةٍ في بلادِنا العربيّةِ بالاعتمادِ على اللغةِ الوسيطةِ لم تنفعْ في تخريجِ عددٍ مقبولٍ من الطلاب يتحدثون اللغة الانكليزية ، وكان أهمُّ أسبابِ الفشلِ هو الإكثارُ من اللغةِ الوسيطةِ ، لذلك كانَ لكثيرٍ من المُتخصصينَ في تعليم اللغة العربيّة موقفٌ حازمٌ وتشخيصٌ مهمٌّ في بيان ضعفِ التعليم بسببِ هذه المشكلةِ ، يقولُ الدكتور رشدي طعيمة : ((تُعتَبَرُ اللغةُ الأولى للدارسِ هي النِّظامُ المرجعيُّ في اكتسابِ مهاراتِ اللغةِ الثانية ،ومن العيوبِ التي أُخِذَتْ على هذه الطريقةِ، أنَّها لا تساعدُ المتعلمينَ على

[١٩] المصدر السّابق ، الجزء١ / صفحة م من المقدمة ،و الجزء ٢/ صفحة (ل) من المقدمة.

التَّواصلِ واستعمالِ اللغةِ مع أبناءِ اللغةِ لأنَّها تغفلُ مهارتي التَّحدثِ والاستماعِ ،وأنَّها تقصرُ وظيفةَ اللغةِ على مهارتي القراءةِ والكتابةِ ممَّا لا يساعدُ في تنميةِ الكفاياتِ اللغويَّةِ في المهاراتِ الأخرى ، وقد يقودُ ذلك إلى أنْ يفقدَ الطّالبُ الدَّافعيَّةَ في تعلّمِ اللغةِ، لذا نجدُ أنَّ عددَ المُتسربينَ من برامجِ اللغاتِ الأجنبيَّةِ التي تستخدمُ هذه الطَّريقةَ أكثرُ من زملائِهم الذينَ يتعلمونَ هذه اللغاتِ بطرقٍ أخرى.))[٢٠]

ويرى العصيلي أنَّ المتعلمَ قد تعوَّدَ من لغتهِ الأم على أنماطٍ محددةٍ ومعينةٍ من تحريكِ اللسانِ والشَّفتينِ وغيرِهما من أعضاءِ النُّطقِ ، فإذا تعلَّمَ لغةً جديدةً تختلفُ أنظمتُها الصَّوتيةُ عن اللغةِ الأمِّ وجدَ صعوبةً في التغييرِ من عاداتهِ النُّطقيةِ التي شبَّ عليها في اللغةِ الأم.[٢١]

نتائجُ الإكثارِ من استعمالِ اللغةِ الوَسِيْطَةِ .

١-يحتاجُ الطّالبُ زمنًا أطولَ لحفظِ الكلمةِ والجملةِ واستعمالِهِمَا،لأنَّهَ يراجعُ معناها في لغتِهِ أوَّلا.

٢-حدوثُ ارتباكٍ ذهنيٍّ ونفسيٍّ للطّالبِ ، وخاصة في الامتحانِ الشّفهيِّ أو في الحوارِ لقلةِ الحوارِ أو انعدامهِ باللغةِ العربيّة.

٣-إضعافُ المهاراتِ الأربعِ ، وخاصة مهارة الكلامِ، وهذا يشملُ مفرداتِ الكتابِ ،والمفرداتِ والجملِ اليوميّةِ المُكرَّرةِ خارجَ المنهج التي يحتاجُها المدرسُ والطَّالبُ للتَّفاهمِ.

٤-ضياعُ فرصةِ النَّشوةِ والفرَحِ التي تُعزِّزُ الثقةَ عندَ الطَّالبِ حينما يفهمُ المفردةَ مباشرةً أو يجيبُ عليها.

٥-ضياعُ الفرصةِ لمراجعةِ الألفاظِ والجملِ السّابقة التي درسوها ، والتي تعينُهم على فهمِ الدّرسِ الجديدِ، لأنّ وحداتِ الكتابِ مرتبطةٌ ببعضِها.

٦- تفويتُ فرصة التَّطبيقِ بينَ الطّالبِ والأستاذِ، وكذلك بينَ الطَّلبة أنفسِهم .

٧- إضعافُ المُجتمعِ اللغويِّ داخل الصّفِّ الذي يحتاجهُ الطّالبُ بشدّةٍ .

٨-المدرسُ النَّاطقُ باللغة العربيَّةِ هو المستفيدُ الأكبرُ من الدَّرسِ ، وليس الطَّالبُ ، لأنّ المُدرسَ يُنَمِّي مهاراتِهِ ليتعلمَ لغةَ الطّالبِ ، وهذا خطأ تربويٌّ وعلميٌّ، وكذلك المدرسُ

---

[٢٠] - طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، السّعودية،،جامعة أم القرى،وحدة البحوث والمناهج، الطبعة الأولى ١٩٨٦م ، ص ٣٥٦.

[٢١] - ينظر العصيلي، عبد العزيز ، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة، جامعة أمّ القرى ٢٠٠٢م، ص ١٩٩.

الذي هو ابنُ اللغةِ الوسيطةِ فهو باحثٌ عن الرّاحة باستعمالها ، لا عن الواجبِ المُلقى عليه.

٩- استنزافُ الوقتِ والمواردِ البشريَّةِ والماليَّةِ في عمليَّةٍ تعليميَّةٍ ضعيفةٍ، وأصدقُ مثالٍ له هو تعليمُ اللغةِ الانكليزيَّةِ لأكثر من عشرِ سنواتٍ في دولٍ كثيرةٍ ، فيتخرجُ الطّالبُ ضعيفًا باللغةِ الانكليزيّةِ وأهمُّ أسباب الضّعفِ هو استعمالُ اللغة المحليَّةِ (الوسيطة) بشكلٍ مُسرفٍ.

أمثلةٌ تطبيقيةٌ على ضياعِ حقِّ الطّالبِ.

هناكَ مفرداتٌ وجملٌ عربيّةٌ تتكررُ بشكلٍ يوميٍّ أو أسبوعيٍّ ، يحتاجُها المدرسُ للحوارِ بينهُ وبين الطُّلابِ أو بينَ الطُّلابِ أنفسِهم ، وهي إحدى وسائلِ تنميةِ المهاراتِ ، وخاصة مهارتي المحادثةِ والكتابةِ، من مثل : السّلام ، والسُّؤال عن حالِهم ، ومن مثلِ قولِ المدرس: (افتحوا الكتابَ ،أغلقوا الكتابَ، اسكتوا أو اسكتْ رجاء ، قلنا في الدَّرسِ السّابق ، قُلْ، قولوا، كرِّروا الجملة ، أعِدْ، نبدأ الدَّرسَ، بسم الله، اجلسْ ، تعالَ، أدخلْ ،أخرجْ ، ممتاز، جيد ، جيد جدا، أحْسَنت ، أنت طالبٌ جيدٌ، انتم طلابٌ جيدون ،أنت طالبٌ ممتاز ، جوابٌ جيدٌ أو (وسطٌ ، أو ضعيفٌ)، جوابٌ ممتازٌ ،كلامٌ جميلٌ ، لماذا أنت متأخرٌ ، لماذا لم تقرأ في البيت ، لماذا لم تكتبِ الواجبَ، ، غائبٌ ، حاضرٌ ، موجودٌ، ناجحٌ ،راسِبٌ ،مريضٌ ،شافاكَ اللهُ ، مُبارك نجاحُكَ ، اكتب اسمَكَ ، اكتبْ لقبَكَ، هل تُريدُ رُخصةً أو إذنًا أو إجازة، أكتبْ ورقةَ طلبِ الإذنِ، مِن فَضلِكَ ، لو سَمَحت ، لطفًا، عفوًا ، لأنَّني مريضٌ، لأنني سأسافرُ، سأذهبُ) وغيرِها.

وكلُّ هذه العباراتِ وغيرُها - على أهميتِها- ستغيبُ بسببِ استعمالِ اللغةِ الوسيطةِ.

المقترحات:

١- تحديدُ مصطلحاتِ الحوارِ اليوميِّ المُكرّرِ بين المُدرِّسِ والطُّلابِ ، ويُفرَضُ على المدرسِ استعمالُها دونَ اللجوءِ إلى اللغةِ الوسيطةِ إلا في حالاتٍ نادرةٍ ، يتمُّ الاتفاقُ عليها.

٢- يُفرَضُ على المدرسِ تحضيرُ الدَّرسِ مُسبقًا مع كيفيةِ توصيلِ المعنى من خلال الدّروسِ السَّابقةِ أو من خلالِ وسائلَ أخرى، ولا يتمُّ اللجوءُ إلى اللغةِ الوسيطةِ إلا في حالاتٍ قليلةٍ.

٣- يَفرِضُ المدرسُ على الطَّلبةِ التَّعبيرَ (شفويًّا أو كتابيًّا) عمَّا يريدونَ باللغةِ العربيّةِ ، فمثلا في طلبِ الرُّخصةِ عليه أنْ يطلبَها بكلمةِ : (رخصة أو إذن أو إجازة) ، وغيرِهَا من الأمثلةِ.

المشكلةُ الخامسةُ: أخطاءٌ منهجيَّةٌ في وضعِ الأسئلةِ .

وهذا يشملُ كلَّ أنواعِ الأسئلةِ سواء المقالَيَّةِ أو الموضوعيَّةِ، وكذلكَ أسئلةُ المُسابقاتِ، فليس صحيحًا عدمُ تنويعِ الأسئلةِ، أو أنَّ الأسئلةَ تخرجُ عن منهجِ الكتابِ، أو يُستَخدَمُ

المُهمَلُ من الألفاظِ، أو السّؤالُ الذي يَحتملُ أكثرَ من جوابٍ، أو أنّ المدرسَ لا يعرفُ المنهجَ العلميَّ في كتابةِ الأسئلةِ، أو توجدُ أخطاءٌ إملائيةٌ أو نحويّةٌ ،أو خطأ في توزيعِ الدَّرجاتِ بين الامتحاناتِ الشَّفهيَّةِ واليوميّةِ والشهريّةِ، فإنَّ هذا يَسهمُ في إضعافِ العمليّةِ التَّعليميَّةِ ، بل ويتسبَّبُ بارتكابِ الطَّالبِ خطأ ليس هو السَّببُ فيه، وفيما يلي أمثلةٌ حقيقيةٌ على أسئلةٍ خاطئةٍ .

مثال رقم(١) ، جاء في أحدِ أسئلةِ اختيارِ الجوابِ الصَّحيحِ:

الوُضُوءُ: غَسلُ اليَدَينِ إِلَى .....ثَلَاثَ مَرَّاتٍ.

أ	المِرفَقَانِ	ب	المِرافِقَينِ
ج	المَرَافِقِ	د	المِرفَقَينِ

في هذا السُّؤالِ جوابانِ صحيحانِ ،الأوّلُ: (المِرفقين) باعتبارِ اليدينِ مُثنى، والثاني:(المَرافِقُ) باعتبارِ الآيةِ القرآنيَّةِ:((إلى المّرافِقِ))[٢٢]، ولأنّ طلابَ الشَّريعةِ يحفظونَ آيةَ الوضوءِ فلا غرابة أن يختاروا كلمة : (المرافِق) ، وعليهِ سندخلُ في جدليَّةِ لغويّةٍ حولَ المُثنى والجمعِ واستعمالِ بعضِها مكانَ بعضٍ ، وهو موضوع مطروق كثيرًا، وحولَ الاستدلالِ بالنّصِّ القرآني، فالابتعادُ عن مثلِ هذه الأسئلة أفضلُ .

مثال رقم (٢) في اختيارِ الجواب الصّحيح للفراغ: ..... رِيَاضَةُ التَّزَحلُقِ عَلَى الجَلِيدِ.

أ	أفعَلُ	ب	أمَارِسُ
ج	أصنَعُ	د	تَلعَبِينَ

الخطأ في السّؤالِ هو رفعُ (رياضةُ) ، وهي مفعولٌ بهِ لـ (أمارسُ) ، وهذا سببُهُ إهمالُ مراجعةِ الأسئلةِ من قبلِ المُدَرسِ أو من قبلِ لجنةِ الأسئلةِ، أو عدمُ وجودِ لجنةٍ .

مثال رقم (٣). في اختيارِ الجوابِ الصّحيحِ أيضًا: تَسِيرُ الشَّاحِنَاتُ .....

أ	في الشّارِعِ	ب	في الرَّصِيفِ
ب	على الشّارِعِ	د	على الرَّصِيفِ

وهنا عِدّةُ أخطاءٍ منها : وجودُ جوابينِ صحيحَينِ هُمَا :(على الشّارعِ، في الشّارعِ)، والثاني: أنَّ السُّؤالَ حصرَ الأجوبةَ في إجابتين فقط ، وليس بأربعة أجوبةٍ : (أما الشّارع أو الرّصيف) ، وبذلك انتهتْ فاعليَّةُ الاختياراتِ الأربعةِ.

مثال رقم (٤) الوُضُوءُ غَسلُ اليَدَينِ إِلَى .....ثَلَاثَ مَرَّاتٍ.

أ	الرَّاسِخُونَ	ب	الرَّسِغُونَ
ب	الرُّسُغَينِ	د	المَرَاسِغِ

[٢٢] - سورة المائدة آية ٦.

في هذا السُّؤالِ تمَّ استعمالُ ألفاظٍ مُهْمَلةٍ هي:(الرَّسِغُونَ ، المَرَاسِغ) ، يحتاجُ ابنُ اللغةِ إلى مُعجمٍ لمراجعتِهَا، فكيفَ بالنّاطقِ بغير العربيَّةِ ، والصّوابُ جعلُ الاختياراتِ معلومةً كي يُرَجِّحَ الطّالبُ بينها.

المُقترحات.

١- ترتيبُ برنامجِ الامتحاناتِ ، وتحديدُ أهدافِ كلِّ امتحانٍ.
٢- إحصاءُ الكلماتِ المُستَهدَفةِ ، وحصرُ الأسئلةِ فيها.
٣- إعطاءُ الامتحانِ الشفهيِّ نسبة (٥٠%) خمسينَ بالمائةِ من الدّرجاتِ .
٤- توزيعُ الدَّرجاتِ على المهاراتِ الأربعِ ، كلٌّ حسبَ أهميَّتِهِ.
٥- تشكيلُ لجنةٍ لوضعِ الأسئلةِ ومراجَعَتِهَا.
٦- إدخالُ المُدرسينَ في دوراتٍ تخصُّ منهجيةَ كتابةِ الأسئلةِ.

المشكلةُ السَّادسةُ: ضعفُ الاستفادةِ والتَّواصلِ مع مناهجِ المدارسِ التي تعلِّمُ اللغةَ العربيَّةَ. (مدارسُ إمام وخطيب في تركيا أنموذجا)

تُعَدُّ المدارسُ الشرعيّةُ التي في خطَّتِها تعليمُ اللغةِ العربيَّةِ فرصةً كبيرةً في تحسينِ مستوى الطُّلابِ بدءًا من الابتدائيَّةِ وانتهاءً بالكليَّةِ ، ولكنْ ما زالت هناكَ هوةٌ كبيرةٌ لأسبابٍ منها :

١- ضعفُ التّكاملِ المنهجيّ بين المَدْرَسَةِ والكليّةِ.
٢- منهجُ بعضِ المدارسِ الشّرعيَّةِ، ومنها مدارسُ (إمام وخطيب) يُدَرَّسُ باللغةِ الوسيطةِ .
٣- على الرَّغم من أنّ إعدادَ منهجِ اللغةِ العربيّةِ في مدارسِ (إمام وخطيب) قد قطعَ شوطًا جيدا في التأليف إلا أنّه يحتاجُ إلى مراجعةٍ لإكمالِ ما ينقصُهُ.
٤- كثيرٌ من معلمي هذه المدارسِ يجهلونَ أساليبَ تدريسِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها وطرائقَهَا.
٥- لا يوجدُ – حسبَ علمي- برنامجٌ يستثمرُ ما يحفَظُهُ الطّلابُ من الآياتِ القرآنيَّةِ ، والأحاديثِ النبويّةِ ، والمصطلحاتِ الشّرعيَّةِ في تعليمِ اللغةِ العربيّةِ بدءا من المدرسةِ وحتى الكليّةِ.

المقترحات: تأسيسُ لجانٍ متخصّصةٍ مهمتُها ما يأتي:

١- إيجادُ التّكامُلِ المنهجيّ بين كتبِ المَدرَسَةِ والكليّةِ.
٢- وضعُ ضوابطَ في استعمالِ اللغةِ الوسيطةِ.
٣- مراجعةُ منهجِ كتابِ اللغةِ العربيَّةِ في المدارسِ ، و إكمالُ ما ينقصُهُ .
٤- إدخالُ معلمي هذه المدارسِ وكذلك الكليّات في دوراتٍ تخصُّ أساليبَ وطرائقَ تدريسِ العربيّة للنَّاطقين بغيرها.

٥- وضعُ منهجٍ وبرنامجٍ للاستفادةِ من الكلماتِ والآياتِ القرآنيةِ وأحاديثِ النبيّ - صلى الله عليه وسلّم - والمصطلحاتِ الشّرعيَّةِ التي يحفظُهَا الطّلابُ.

المشكلةُ السَّابعةُ : عدمُ الاستفادةِ من الألفاظِ والجملِ العربيّةِ الموجودةِ في لغةِ الطّالبِ. (اللغة التُّركيّة أنموذجًا)

تُعَدُّ لغاتُ البلدانِ غيرِ النّاطقةِ باللغةِ العربيّةِ التي تحتوي على كلماتٍ عربيَّةٍ فرصةً لتحسينِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ ، (وخاصةً في البُلدانِ الإسلاميَّةِ)، فمثلا الألفاظُ العربيَّةُ في اللغةِ التركيَّةِ بَلَغَتْ في معجمِ الأستاذِ سهيل صابان حقّي (٢٠٧٤) ألفين وأربعًا وسبعينَ كلمةً[٢٣]، وعند الأستاذ أحمد توفيق بلغتْ نحوَ (٢٠٠٠) ألفي كلمةٍ[٢٤]، وغيرِهما من المؤلفاتِ التي تُبيِّنُ هذا العددَ الكبيرَ من الألفاظِ العربيَّةِ في اللغةِ التّركيَّةِ الذي لم يُسْتَثْمَرْ في المناهجِ التَّعليميَّة بشكلٍ مقصودٍ.

وعلى الرّغم مِن أنّ المؤسساتِ التَّعليميّةَ التّركيّةَ قد خَطَتْ خُطواتٍ جيدةً في تعليمِ اللغةِ العربيّةِ ، ومازالتْ مستمرةً في تحسينِ مناهجِها إلا أنَّها مازالت تفتقرُ إلى توظيفِ المفرداتِ العربيّةِ المُشْتَرِكةِ بينَ اللغتينِ، ولعلّ هذا البحثَ يمثّلُ جزءًا من هذه الجهودِ، وكذلكَ ينطبقُ الأمرُ على دولٍ أخرى.

المقترح: تأسيسُ لجنةٍ توظفُ الألفاظَ العربيّةَ في لغةِ الطّالبِ داخلَ المنهجِ ، وفي الخطّةِ الدّراسيَّةِ ، وهذا ينطبقُ على تركيا وعلى دولٍ أخرى أيضًا.

نتـائجُ البحث.

أهمُّ نتائجِ هذا البحثِ هي:

١- إنَّ استخلاصَ المشكلاتِ بطريقةِ ردودِ الأفعالِ والانطباعاتِ النَّفسيَّةِ قد عَمّقَ هذهِ المشكلاتِ.

٢- سهولةُ حلِّ المشكلاتِ بالمنهجِ العلميِّ لا بالآراءِ الارتجاليَّةِ.

٣- مازالتْ كثيرٌ من المؤسساتِ التَّعليميَّةِ تحتاجُ إلى المراجعاتِ بأيدي متخصِّصينَ.

٤- غيابُ التقييمِ الصَّحيحِ للعمليَّةِ التَّعليميَّةِ بسببِ عدمِ تحديدِ الأهدافِ الواقعيَّةِ والقابلَةِ للقياسِ.

٥- أُدخِلَتْ على المنهجِ مفرداتٌ أكثر مِمَّا يجبُ علميًّا ، بسببِ غيابِ التّكامُلِ بينَ الموادِّ الدّراسيَّةِ.

٦- أهمُّ سببٍ في إضعافِ مهارتي الاستماعِ والمحادثةِ هو الإكثارُ من استعمالِ اللغةِ الوَسِيطَةِ.

---

[٢٣] - ينظر حقِّي ،سهيل صابان، معجم الألفاظ العربيّة في اللغة التّركيّة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة ، السّعودية، سنة ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م.

[٢٤] - ينظر المدني ، أحمد توفيق بحث بعنوان: الوجود العربي في اللغة التركيّة، مجلة مجمع اللغة العربيّة،القاهر،ج ٣٦، نوفمبر ١٩٧٥م.

٧- الجزءُ الأكبرُ من المنهجِ يُعَلِّمُ الطّالبَ عن العربيَّةِ ولا يُعَلِّمُهُ العربيَّةَ.

توصياتُ البحثِ.

١- على المؤسساتِ التَّعليميَّةِ الاستفادةُ من الحلولِ التي يقدُّمُها أهلُ التَّخَصُّصِ.

٢- عملُ لجانٍ متخصِّصَةٍ بالتَّخطيطِ ، ووضعُ البرامجِ الخاصَّةِ بالمناهجِ المُعَدَّةِ لتعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها.

٣- عملُ لجانٍ متخصِّصَةٍ مُهمَتُهَا إحداثُ التَّكامُلِ بينَ الموادِّ الدِّراسيَّةِ : (الصّرف والنَّحو وكتاب تعليمِ اللغةِ العربيّةِ) في الكلياتِ التي تفصلُ هذه الموادَّ عن بعضِها ، و كذلكَ إحداثُ التّكاملِ مع الألفاظِ العربيَّةِ الموجودةِ في لغةِ الطَّالبِ ، والتَّكاملِ في المناهجِ من المرحلةِ الابتدائيَّةِ إلى الكليَّةِ.

٤- إقامةُ دوراتٍ للمعلمينَ والمدرسينَ في طرائقِ وأساليب تدريسِ اللغةِ العربيَّةِ للنّاطقينَ بغيرِها ، وفي منهجيَّةِ وضعِ الأسئلةِ ، وكذلك في الفرقِ بينَ تعليمِ العربيَّةِ والتَّعَلُّمِ عنها.

٥- تحديدُ مفرداتِ اللغةِ الوسيطةِ في كلِّ مادةٍ ، ومُتابعةُ الأساتذةِ في الحَدِّ من الإكثارِ منها.

المصادرُ.

١- أمين، إسحاق محمد ،مشكلاتُ التّداخل اللغويّ في تعليمِ العربيَّةِ لغيرِ النَّاطقينَ بها (الأصوات والتّراكيب)، الممّلكة العربيّة السّعودية، جامعة أم القُرى ، معهد اللغة العربيّة ، سنة ١٩٨٢م ، نُشر بموقع الأستاذ الدكتور محمد حماسة ، ٢٤ ابريل سنة ٢٠١٧م، الموقع:www.hamassa.com

٢- الحديدي،علي ،مشكلةُ تعليمِ العربيَّةِ لغيرِ العربِ ،القاهرة ، مصر، دار الكاتب العربي للطباعة والنّشر ،سنة ١٩٦٧م.

٣- حسّان، تمّام ، اللغةُ العربيَّةُ معناها ومبناها ، القاهرة : الهيئةُ المصريَّةُ العامَّة للكتاب، ١٩٧٩م.

٤- حقّي ، سهيل صابان، معجمُ الألفاظِ العربيَّةِ في اللغةِ التّركيَّةِ ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة ، السّعودية، سنة ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م.

٥- الخولي، كريم فاروق ،مشكلاتُ تعليمِ العربيَّةِ لغيرِ النَّاطقين بها وطرقُ حلِّها ، تركيا، مجلة كلية الإلهيات ، العدد ٣٢، جامعة سلجوق التّركيّة، ،٢٠١١م، المرجِع باللغة التّركيّة هو:

Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32, 2011, Arap Dili El-KHOLİ . Karim ،ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Farouk

٦- (شريف، أحمد مختار)،(الكيراي ، يوسف أور)، (البشير، عبد الباقي المبارك)،(الشّريف، عمر عبد الله)، (حجر، أحمد عبد الرحمن)،إشراف: الحامد، د.عبد الله بن حامد، كتابُ الصَّرفِ (سلسلة تعليم اللغة العربيّة) ، الرّياض- السّعوديّة،، جامعةُ الإمام محمد بن سعود الإسلامية،معهد تعليم اللغة العربيّة، ،سنة ١٤١٤هـ -١٩٩٤م.

٧- الصِّدِّيق، عمر، قراءةٌ في كتابِ مشكلةِ تعليمِ اللغة العربيَّةِ لغيرِ العرب، مجلة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها (مجلة علميَّة مُحَكَّمة متخصِّصَةٌ في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها) ،الخرطوم، السودان، جامعة أفريقيا العالميّة، تصدر عن معهد اللغة العربيّة ،العدد التاسع – يناير ٢٠١٠م.

٨- (صيني، د. محمود إسماعيل)،(السّيد، د. إبراهيم يوسف) ، (الشّيخ، د. محمد الرّفاعي)، كتابُ القواعدِ العربيَّة المُيسرَةِ (سلسلةٌ في تعليم النّحو العربيّ لغيرِ العرب) ،الرّياض، السّعودية ، جامعة الملك فهد ، سنة الطبع لا توجد.

٩- طعيمة، رشدي أحمد، المرجعُ في تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بلغاتٍ أخرى، السّعودية،،جامعة أم القرى،وحدة البحوث والمناهج، ط١ ، ١٩٨٦م .

١٠- عبد المجيد ، محمد عبد الله ، مقالة بعنوان: بينَ تعليمِ العربيّةِ لأبنائِها ولغيرِ أبنائِها ، مجلة الألوكة الاجتماعيّة الالكترونيّة ،بإشراف د. سعد بن عبد الله الحميد ،بتاريخ ٢٠١٥/٥/٢٠م.
١١- عبده، داود، نحو تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ الوظيفي، الكويت، مؤسسة دار العلوم ١٩٧٩.
١٢- عثمان ، سيد أحمد، التَّخطيطُ اللغويُّ وتعليمُ اللغة العربيَّةِ ، دراسات تربويَّة ،القاهرة ،عالم الكتب ، المجلد الأول، الجزء الرّابع،١٩٨٦م.
١٣- العساف، نادية مصطفى، طرائقُ تدريسِ منهاجِ تعليمِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها بين النظريَّة والتَّطبيق، مجلة دراسات العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة ،الأردن ، عمان، الجامعة الأردنيَّـة ،المجلد
٤٢، العدد١، لسنة ٢٠١٥م .
١٤- العصيلي، عبد العزيز، أساسياتُ تعليمِ اللغةِ العربيَّةِ للنَّاطقينَ بلغاتٍ أخرى، مكـة المكرمـة، جامعة أمّ القرى ٢٠٠٢م.
١٥- (الفوزان، د. عبد الرحمن بن إبراهيم)،(حسين، د. مختار الطّاهر)، (فضل، د. محمد عبد الخالق محمد) ،بإشراف آل الشّيخ، د.محمد بن عبد الرحمن، كتابُ العربيَّة بينَ يديك (الكتاب الأول)، الرّياض ،المملكة العربيَّة السُعوديَّة ، طبع مؤسسة العربيّة للجميع، سنة ٢٠١٧م.
١٦- المدني ، أحمد توفيق ، بحث بعنوان : (الوجودُ العربيُّ في اللغة التركيّة) مجلة مجمع اللغة العربيّة ، القاهرة، ج ٣٦، نوفمبر ١٩٧٥م.
١٧- هامرلي، هكتر ، النظريّةُ التَّكامليَّة في تدريس اللغات ونتائجها العمليَّة، العنوان الأصلي للكتاب : An Integrated Theory of Language Teaching and Practical consequences،جامعة سيمون فريزر، كندا(تاريخ النشر الأصلي ومكانه : ١٩٨٥م أمريكا)، المترجم : د.راشد عبد الرحمن الدويش ، السّعودية، جامعة الملك سعود، عرض وتقديم : أحمد محمد الدّماطي ، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

Doi: 10.12816/jnal.2019.48205