تعليم العربية للناطقين بغيرها
تطوير المناهج ومنهج التطوير

جامعة طرابلس
لبنان

جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية
تركيا

أبحاث المؤتمر الدَّولي

تعليم العربية للناطقين بغيرها
تطوير المناهج ومنهج التطوير

الذي عُقد في اسطنبول
بتاريخ: ٩ ربيع الأول ١٤٣٧
٢٠/ ١٢/ ٢٠١٥م

المجلة اللبنانية للعلوم الإسلامية

مجلة فصلية علمية محكمة تصدر عن جامعة طرابلس ـ لبنان

عدد خاص بالمؤتمر الدولي:

تعليم العربية للناطقين بغيرها تطوير المناهج ومنهج التطوير الذي نظمته جامعة طرابلس بالتعاون مع جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية

بتاريخ ٩ ربيع الأول ١٤٣٧هـ

الموافق ٢٠/ ١٢/ ٢٠١٥م

جميع مراسلات المجلة على البريد الإلكتروني:

journal@ut.edu.lb

عنوان جامعة طرابلس:

لبنان ـ طرابلس ـ أبي سمراء ـ شارع الإصلاح ـ مجمع الإصلاح الإسلامي

هاتف: ١/ ٣/ ٤/ ٤٤٧٢٠٠ ٦ ٩٦١+

فاكس: ٩٦١٧٠٢٠٢+

الموقع الإلكتروني: www.ut.edu.lb

البريد الإلكتروني: info@ut.edu.lb

ص. ب: ٧٨٧ طرابلس.

عنوان جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية:

Sütlüce Mah, Karaağaç Cad. 12/A, 34445 Beyoğlu/İstanbul

هاتف: ٩٠٠٢١٢٥٢١٨١٠٠+

الموقع الإلكتروني: www.fatihsultan.edu.tr

البريد الإلكتروني: info@afaqedu.com

***

التصميم والإخراج الطباعي:

إلماع للتصميم والإخراج الطباعي

الهيئة العلمية للمؤتمر

- أ. د. أحمد طوران أرسلان.
- أ. د. فخر الدين قباوة.
- أ. د. علي نايف بقاعي.
- أ. د. صلاح الدين هواري.
- أ. د. محمود مصري.

المحتويات

* **التعريف بالمؤتمر**.....٩

* **كلمة جامعة طرابلس**.....١٣

* **أبحاث المؤتمر**:

١ توظيفُ اللِّسانيَّات في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرِها

د. خالد حسين أبو عمشة.....١٩

٢ فاعليَّةُ نظام المستَوَيات في تعليم اللُّغة العربيَّة تجربة كلِّيَّة الإلهيَّات بجامعة إسطنبول

أ.د. آدم يريندة.....٦١

٣ النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها

أ.د. أحمد بستانجي.....٩٧

٤ بيان أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في العلوم الإسلاميَّة

أ.د. علي نايف بقاعي ١١٧

٥ كَفاءَةُ مُعلِّم اللُّغةِ العَربيَّة لِغَير النَّاطِقينَ بها

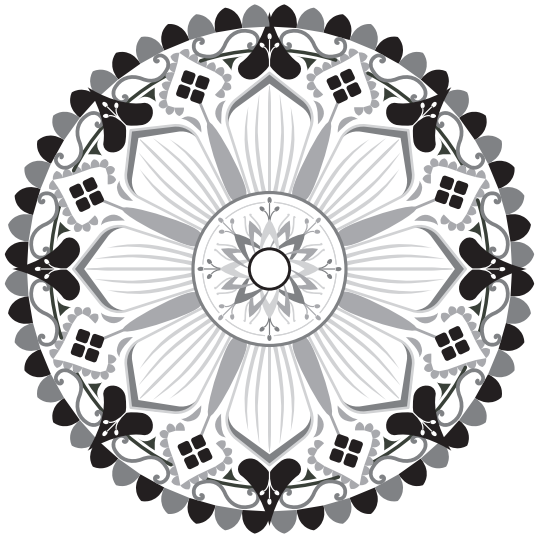
د. مؤمن العَنَّان ١٥٣

٦ تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة

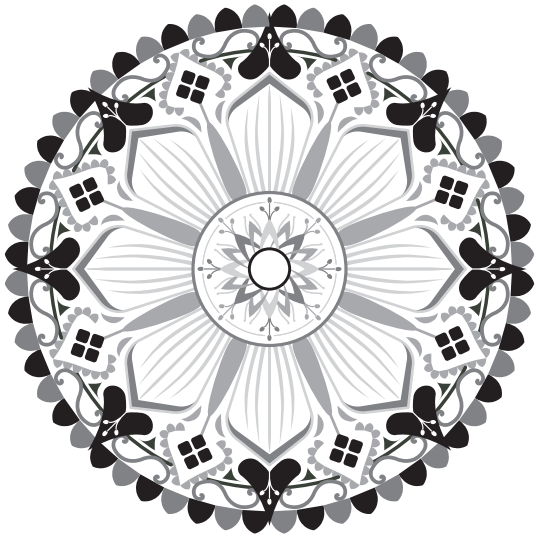
د. بولمعالي النذير ١٦٩

٧ ملامحُ من بيان العربيَّة وجمالِها
د. حسان الطيان.....١٩٣
٨ المضامين الفكرية والثَّقافيَّة في برامج تعليمالعربيَّة (تقويم وتطوير)
أ. د. **فيصل الحفيان**.....٢١٥
٩ إنتاج معايير خاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً
أ. د. صابر عبدالمنعم محمد.....٢٢٧
١٠ الكتاب الأساسيُّ الصَّادر عن الألكسو في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها
علي عبد الله النعيم.....٢٩٣
١١ تطوير مهارة القراءة لطلَّاب العلم الشَّرعيِّ غير النَّاطقين بالعربيَّة تجربة «مركز اللِّسان الأمِّ» أنموذجًا
د.محمد عبس.....٣٣١
١٢ تطوير تعليم مهارات المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى
د. مصطفى عرابي عزب.....٣٥٣
١٣ المُعْجَمُ الأَسَاسِيُّ لِلُّغَةِ العَرَبِيَّةِ
د. عبد البديع النيرباني.....٣٩١

***



التعريف بالمؤتمر



بسم الله الرحمن الرحيم

بعون الله وتوفيقه ، أقامت جامعة طرابلس بالتعاون مع جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية في اسطنبول مؤتمراً دولياً بعنوان : " تعليم العربية للناطقين بغيرها : تطوير المناهج ومنهج التطوير " وذلك في حرم كلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية – اسطنبول ، على مدى ثلاثة أيام حيث شارك فيه نخبة من أهل الاختصاص وكبار الخبراء اللغويين من تركيا والعالمين العربي والإسلامي ، حيث تضمن برنامج المؤتمر جلسة افتتاحية وأربع جلسات علمية ، وجلسة ختامية . وأعقب الجلسات ورشتا عمل للأساتذة المختصين .

استهل حفل الافتتاح بتلاوة من القرآن الكريم وكلمة ترحيبية لعميد كلية العلوم الإسلامية في جامعة السطان محمد الفاتح الوقفية الأستاذ الدكتور أحمد طوران أرسلان ، أكد فيها على عمق التعاون مع جامعة طرابلس التي ترتبط باتفاق تعاون علمي وثقافي مع الجامعة ونوه فيها بأهمية التكامل بين الجامعتين لما فيه خدمة اللغة العربية والعلوم الإسلامية ، مذكراً أن جامعة السلطان محمد الفاتح هي الجامعة الأولى التي تبنت تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية وذلك منذ عام ٢٠١٠.

بعدها ألقى الأستاذ الدكتور رأفت الميقاتي الذي نقل تحيات سماحة رئيس مجلس أمناء الجامعة المحامي الشيخ محمد رشيد الميقاتي إلى المؤتمرين شاكراً لجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية حسن الضيافة والوفادة وتعاونها البناء في إقامة هذا

المؤتمر .

وتساءل ميقاتي كيف أن الوطن العربي بحكوماته لا يشمل على وزارة واحدة للغة العربية في وجود وزارات لخدمة اللغات الأجنبية كما في الحكومات الأوروبية .

داعياً إلى ضرورة إجراء قراءة موضوعية لواقع المؤسسات العربية والإسلامية والدولية وفي مقدمتها (الأليسكو) و (الأيسيسكو) بغية تفعيل جهودها في تعليم اللغة العربية .

مثنياً على المبادرة التربوية التركية المتمثلة باعتماد تعليم العربية في المدارس التركية وما يرمز ذلك من إعادة مدّ الجسور بين تركيا ومحيطها العربي والإسلامي الكبير .

ثم كانت كلمة رئاسة جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية ألقاها نائب الرئيس الأستاذ الدكتور أوميت دواي أرينتش الذي رحب بالحاضرين متمنياً النجاح لهذا المؤتمر .

ثم ألقى مدير معهد المخطوطات العربية الدكتور فيصل الحفيان كلمةً لفت فيها إلى ضرورة إيلاء المضمون الثقافي للغة العربية أهميته مؤكداً " أن اللغة تتكلمك ولست أنت من يتكلمها " بعدها جرى تبادل الدروع والهدايا التذكارية من قبل الطرفين .

***

كلمة جامعة طرابلس

ألقاها: أ. د. رأفت محمد رشيد الميقاتي

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد الصادق الوعد الأمين وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحابته أجمعين أما بعد .

سعادة رئيس جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية الأستاذ الدكتور موسى دوغان ، فضيلة عميد كلية العلوم الاسلامية في الجامعة الأستاذ الدكتور أحمد طوران أرسلان ، أصحاب السعادة المشاركين ، الحضور الكريم .. السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يسعدني أن أنقل إليكم تحيات رئيس مجلس أمناء جامعة طرابلس لبنان سماحة الشيخ محمد رشيد الميقاتي ودعائه لتركيا الحبيبة ولهذه الجامعة الكريمة بالخير والتوفيق والسداد .

ويسعدني في هذه الصبيحة المباركة ، أن نفتتح بعونه تعالى المؤتمر الدولي بموضوع : " تعليم العربية للناطقين بغيرها تطوير المناهج ومنهج التطوير" في إطار التعاون العلمي المبارك بين جامعة طرابلس في الجمهورية اللبنانية وجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية في اسطمبول حيث يشارك فيه نخبةٌ من الخبراء التربويين واللغويين من تركيا المؤمنة ومصر المحروسة وطرابلس الشام مدينة العلم والعلماء والسودان الطيب وسوريا الجريحة المباركة وكويت الخير .

إنّ من بركات شهر ربيع الأول والأنور شهر مولد سيد العرب والعجم وسيد ولد آدم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أن تلتقي جهودنا جميعاً لخدمة

لغة القرآن الكريم والسنة النبوية العطرة في إطار مؤتمر علمي نعكف فيه على تقريب هذه اللغة المباركة للناطقين بغيرها عبر تطوير البرامج والمناهج لما فيه تعزيز الحضارة الاسلامية .

إنَّ لسان رسول الله صلى الله عليه وسلم قد نطق بهذه اللغة مبلّغا وحي السماء المعجز للفصحاء والبلغاء ، وإذا كان القرآن العظيم قد وصفه الله تعالى بقوله : {**وَهَـذَا كِتَـابٌ أَنْزَلْنَـاهُ مُبَـارَكٌ مُصَـدِّقُ الَّـذِي بَـيْنَ يَدَيْـهِ وَلِتُنْـذِرَ أُمَّ الْقُـرَى وَمَـنْ حَوْلَهَـا**} [الأنعام: ٢٩]، فإن اللغة العربية قد بُوركت بهذا الكتاب المبارك وبوركت بلسان رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ولعلَّ من هذه البركة خروجَ شعوب كاملة من لغاتها القديمة إلى اللغة العربية التي تحوَّلت إلى لغة الوحي الإلهي الوحيد الباقي كما نزل في كل المعمورة .

لقد راودني سؤال أَلَحَّ بخاطري أثناء تأملي تدفق ترجمات معاني القرآن الكريم إلى اللغات العالمية في القرن الأخير دون أن يقوم بذلك أجدادنا الأوائل رغم قيامهم بالفتوحات في المشارق والمغارب ، فاغتنمت الفرصة ذات يوم عندما صحبتُ شيخنا الوالد في زيارته لفضيلة الامام الأكبر شيخ الجامع الأزهر الشيخ جاد الحق علي جاد الحق رحمه الله وطيب ثراه فطرحتُ هذا السؤال عليه فما كان منه إلاّ أن أجاب بأن السّر في ذلك يكمن في أن المسلمين الأوائل علّموا شعوب البلاد المفتوحة اللغة العربية بجد واجتهاد فأغناهم ذلك عن ترجمة معاني القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والفقه الإسلامي وكثير من العلوم إلى اللغات المختلفة ، لقد تكاسلنا عن ذلك هذا هو الجواب .

أيها الحفل الكريم ...

عندما نرى دولا كبرى تخصص وزارات في حكوماتها لنشر لغتها وتخصص ميزانيات كبرى لذلك ، ولا نرى في المقابل وزارة واحدة للغة العربية في كل ما كان يسمى بالوطن العربي فأين يكون وفاؤنا للغة القرآن الكريم والحديث النبوي

الشريف !!

أما على مستوى المجالس فقد ثبت بالإحصاء أن المجلس الثقافي البريطاني ينفق سنوياً مليار دولار أمريكي لتعليم هذه اللغة حول العالم ويكسب من طلابها ملياري دولار .. وهكذا دواليك .

إننا نحتاج إلى قراءة موضوعية لواقع المؤسسات الإسلامية الدولية بغية تفعيل عملها في تعليم اللغة العربية وفي مقدمتها المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (أيسيسكو) التي تعمل في إطار منظمة التعاون الإسلامي .

لقد عُنيت جامعة طرابلس – لبنان على مدى أربعة وثلاثين عاماً بتعليم اللغة العربية للناطقين بالعربية ولغير الناطقين بها وخرّجت بفضل الله تعالى وتوفيقه أفواجاً من الطلاّب والطالبات إلى اثنتين وعشرين دولة حول العالم وذلك بجهود نخبة من الأساتذة المخلصين وبإشراف وإعداد خبراء صنَّعوا أساتذة وفي مطلعهم الأستاذ الدكتور رشدي طعيمة رحمه الله والأستاذ الدكتور علي مدكور حفظه الله .

وها نحن اليوم في إطار اتفاق التعاون العلمي والثقافي بين جامعة طرابلس وجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية في اسطنبول نشهد ولادة أول مولود علمي مبارك حملته أُمُّه عدة أشهر ونؤكد بفضل الله وتوفيقه أن العزائم منعقدة والسواعد مشمَّرة لتعاون جدّي ومثمر في مجال خدمة ديننا العظيم ولغة قرآنه المجيد .

أيها الحفل الكريم ..

كم نتبهج عندما نرى طلابنا من الصين وتايلاند وكازخستان وألبانيا وتركيا وكوسوفو والبوسنة واندونيسيا يفوُقون العرب في العربيَّة والفقه والتفسير والأصول .. حقاً إن في ذلك لآيات للعالمين .

إننا نتوجه بالشكر والتقدير لتركيا المؤمنة رئاسةً وحكومة وشعبا لاحتضانها هذه الجامعات المباركة ولمدّها الجسورَ الإيمانية مع محيطها الاسلامي الكبير

ولجهودهـا في إعـادة تعليـم اللغـة العربيـة ، قائلـين لفخامـة رئيسـها المؤمـن رجـب طيـب أردوغـان حفظـه الله ورعـاه :

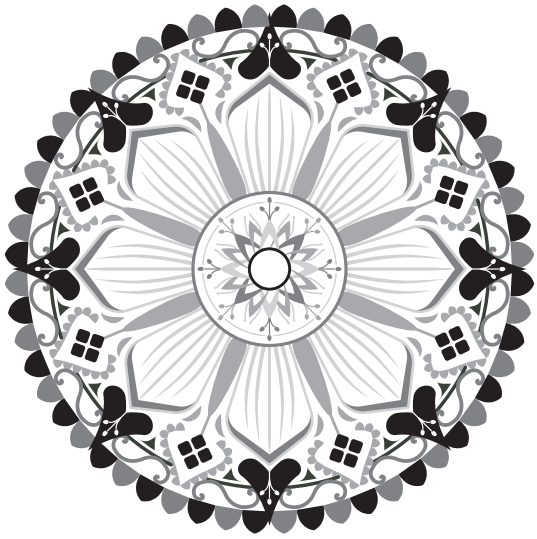
رجـب الكرامـة يـا جبـين فخـــــار هــزَّ الدنــى واغسـل رزايـا العـــار
أورد بنــي الأحــرار حــوض محمــد فلنبــتُ عــزك أطيــب الأشـــجار
واركــب عــلى ظهــر الإبــاء محلقــا وافخــر بنــا أنــواء كل بحــــــار
أنــت الموفــق لانتصــار باهــر يــا فخــر عثــمان لأنــت الضـــاري
يــا أرض عثــمان أعيــدي مجدنــا فلأنــت عاصمــة القلــوب وداري

شـاكرين حسـن ضيافـة جامعـة السـلطان محمـد الفاتـح الوقفيـة وللأسـاتذة الباحثـين جهودهـم العلميـة المباركـة وللجنـة التنظيميـة سـهرها ونفيرهـا في إنجـاح أعـمال هـذا المؤتمـر ومـا توفيقـي إلا بـالله عليـه توكلـت وإليـه أنيـب ، وتعاونـوا عـلى الـبر والتقـوى ولا تعاونـوا عـلى الاثـم والعـدوان .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

***

أبحاث المؤتمر



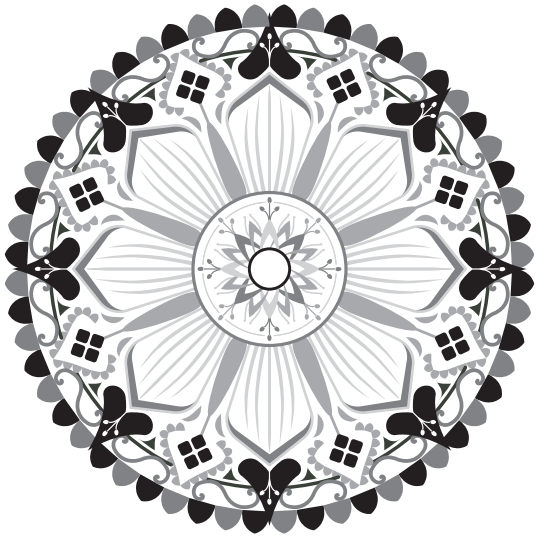
توظيفُ اللِّسانيَّات في تعليم العربيَّة للنّاطقين بغيرِها

الدكتور خالد حسين أبو عمشة

المدير الأكاديمي – معهد قاصد

مستشار Amideast الأكاديمي لبرامج اللُّغة العربيَّة في الشَّرق الأوسط

المدير التَّنفيذي لبرنامج الدِّراسات العربيَّة بالخارج CASA



تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها نِظرةٌ عامَّةٌ

تُعَـدُّ اللُّغـةُ أكثَـرَ السُّـلوكات البشريَّـةِ تعقيـدًا عـلى الإطـلاق لدرجـة أنَّ المتكلِّمـين الأصليِّـين والمترجِمـين المحترِفـين يَرتكبـون فيهـا أخطـاءً مختلفـةً ومتعـدِّدةً؛ لذلـك فقـد شَـهِدَ ميـدانُ تعليـمِ اللُّغـاتِ الأجنبيَّـةِ وتعلُّمِهـا عمومًـا وتعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرِهـا خصوصًـا خـلال السَّـنواتِ القليلـةِ الماضيـةِ اهتمامًـا متزايـدًا، وقـد بـرز هـذا الاهتـمامُ بعقـدِ المؤتمـراتِ العلميَّـة العالميَّـة، وفتـحِ الأقسـام الأكاديميَّـة، والمراكـزِ التَّدريبيَّـة الَّتـي أخـذَت عـلى عاتقِهـا مراجعـةَ المضـمار وتطويـرَه عـلى وجـه العمـوم، كالمناهـجِ التَّعليميَّـة، وطرائـقِ التَّدريـس، وإعـدادِ معلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة، وتوظيـف التِّقْنيَّـةِ والنَّظريَّـات الحديثـة في تعليـم العربيَّـة، وتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للأغـراض الخاصَّـة. وقـد أشـارت هـذه الدِّراسـاتُ وتلـك المؤتمـراتُ إلى أنَّ تعلُّـم اللُّغـات الأجنبيَّـة يمكـن تيسـيرُه وتسـييرُه فيـما لـو اتُّخـذت التَّدابـيرُ اللَّازمـة، ووُظِّفـت العلـومُ الحديثـةُ، كاللِّسـانيَّات التَّطبيقيَّـة. فاللُّغـة الإنجليزيَّـة لا تـزال تُلازِمُهـا حركـةٌ دائبـةٌ مثابِـرةٌ تَبحـثُ عـن أيـسرِ الطُّـرق لتعليمِهـا لغـةً أجنبيَّـةً، في الوقـت الَّـذي لا تـزال فيـه اللُّغـة العربيَّـةُ تُعَلَّـم بطـرقٍ تقليديَّـةٍ بسـيطةٍ يَشـعر الطَّالـبُ خـلال تعلُّمِهـا بصعوبـات جمَّـةٍ لا تَعـود معظمُهـا لطبيعـة اللُّغـة ذاتهـا، بـل لعـدم خِدمتِهـا وتوظيـف التِّقْنيَّـةِ الحديثـة في تعليمهـا[1].

وعليـه، تَـرُوم هـذه الدِّراسـة توظيـف اللِّسـانيَّات عمومًـا، والتَّطبيقيَّـة خصوصًـا

(١) (فنان، ٢٠٠٥).

في تعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا، وتحـاول أن توظِّـفَ مـا شَـهِدَه مَطْلَـعُ القـرن العِشريـن مِـن تحـوُّلاتٍ واضحـةٍ في مناهـج الـدَّرْس اللُّغـويِّ، إذ انبثقـت عـن المنهـج التَّاريخـيِّ والوصفـيِّ نظريَّـاتُ البحـث اللِّسـانيَّة الَّتـي جعلـت اللُّغـة موضـع اهتمامِهـا، شرحًـا وتفسـيرًا وتعليـلًا. ومنـذ ذلـك الحـين خـفَّ الاهتـمامُ بالـدَّرس التَّاريخـيِّ والوصفـيِّ، وشرع الاهتـمام بالـدَّرس اللِّسـانيِّ استكمالًا لجهـود عبـد القاهـر الجُرْجـانيِّ في نظريَّـة النَّظْـم، وصـولًا إلى السُّـويسريِّ فردنـان دي سوسـور (Ferdinand de Saussure).

وبـدأ بعـضُ الباحثـين العـربِ يتلمَّسـون طريقَهـم نحـو الإفـادة مِـن النَّتائـج اللِّسـانيَّة؛ فتَمَثُّـل اللِّسـانيِّ للظَّاهـرة اللُّغويَّـة يتجـدَّد، وتَمَثُّلُـه للـذَّرَّات الصَّوتيَّـة والتَّركيبيَّـة والصَّرْفيَّـة والدِّلاليَّـة ومبـادئ تأليفِهـا لم يعُـد كـما كان، وإنَّ تَمَثُّلَـه للمعجـم العـربيِّ أخـذ منحًـى لسـانيًّا حديثًـا؛ فاللُّغـة تجمعُهـا أنـماطٌ وأشـكالٌ، ووسـائلُ توليدِهـا أضحَـت أكثـر قربًـا ووضوحًـا، وقواعـدُ اشـتقاقِها تيـسَّرت أيضًـا، فـدور اللِّسـانيِّ عنـد الفهـريِّ[1] أن يبحـث في خصائـص اللُّغـات وطـرقِ اكتسـابِها وتعلُّمِهـا، حتَّـى يَصِفَهـا ويفـسِّرَ سـماتِ التَّماثـلِ بينهـا، وتَبايـنِ بعضِهـا عـن بعـضٍ، محـدِّدًا بذلـك مـا ينـدرج ضمـن الكلِّيَّـات اللُّغويَّـة الَّتـي تكـوِّنُ الذِّهـنَ البـشريَّ، وبـين المقاييـس الَّتـي قـد تختلـف اللُّغـات في تثبيـت قِيَمِهـا، وأنَّ دور اللِّسـانيِّ توفـيرُ الأدوات الَّتـي تسـاعد مسـتعمِلَ اللُّغـة عـلى الانتقـال مِـن معرفـةٍ غـير واعيـةٍ (اكتسـاب الطِّفـل للُّغـة) إلى معرفـة واعيـةٍ (تعلُّـم الأجنبـيِّ للُّغـة الثَّانيـة) ويعمـل عـلى تجديدهـا حتَّـى تظـلَّ كافيـةً وصفيًّـا وفنيًّـا ومنهجيًّـا.

لقـد كانـت اللِّسـانيَّات أهـمَّ تغيـيرٍ في ذلـك الوقـت، حيـث تغـيَّرت الأسـسُ الفلسـفيَّة الَّتـي يتأسَّـس عليهـا البحـثُ اللِّسـانيُّ، فبعـد أن كان يُنْظَـرُ لِلُّغـة عـلى أنَّهـا

(١) (٢٠٠٠).

نـوعٌ مِـن أنـواع السُّـلوك الإنسـانيِّ ليـس فيـه إلَّا مـا نَجِـدُه في ظاهـرِه، وأنَّ تعلُّمَهـا يجـري كـما يجـري تعلُّـمُ أنـواع السُّـلوك الأخـرى، وبعـد أن يكـون الإنسـانُ قـد وُلـد صفحـةً بيضـاءَ نظـرتْ هـذه المدرسـةُ إلى اللُّغـة بوصفِهـا نظامًـا معرفيًّـا عقليًّـا لا يَكفـي لمعرفتـه وصـفُ مـا يَظهـر منـه، بـل لا بـدَّ أنْ يتعـدَّى ذلـك إلى تفسـير طبيعتِـه واكتسـابِه واسـتخدامِه ضمـن مـا تَفرضُـه حـدودُ العقـل البـشريِّ عليـه وعـلى غـيرِه مِـن النُّظُـم المعرفيَّـة أولًا[١].

لقـد أسـهمَت اللِّسـانيَّات الحديثـةُ في دراسـةِ اللُّغـات البشريَّـة، وتوضيـحِ طبيعـة المعرفـة اللُّغويَّـة والاعتقـادِ والفهـمِ والتَّأويـلِ وأنسـاقِها مِـن جهـةٍ، وفي التَّقـدُّم التِّقْنـيِّ للحَوْسَـبة والأنسـاقِ الصُّوريَّـة الَّتـي أفرزَتْهـا النَّظريَّـة اللِّسـانيَّة مِـن جهـةٍ أخـرى. فالنَّظريَّـة اللِّسـانيَّة في تعليـم اللُّغـات الأجنبيَّـة تـرى أنَّ السَّـماع يتضـاءل حجمُـهُ، ولم يعُـدْ يُحْكِـمُ اللَّفـظَ ولا المعنـى، كلُّ شيءٍ عـاد للمبـادئ والقواعـد؛ فمتعلِّـمُ اللُّغـة لم يعـد يحتـاج إلى ذاكـرةٍ ضَخمـةٍ، لأنّ تعليـم اللُّغـة لم يعـد عفويًّـا عشـوائيًّا تقريبيًّـا، فالعقـل ينمـو، والآلات الَّتـي تعالـج تعليـم اللُّغـات تتحسَّـن تـترى، كلُّ شيءٍ في اللُّغـة يُفـسَّرُ، رموزُهـا تنـدرج ضِمـن أنسـاقٍ صوريَّـةٍ محـدَّدةِ المعـالمِ والخصائـص، صياغتُهـا والعمليَّـاتُ الَّتـي تَنتـج عـن تطبيقهـا مضبوطـةٌ، الآلـةُ الصُّوريَّـة مضبوطـةٌ. فـكلُّ شيءٍ سيسـير في اتِّجـاه القَوْلَبـة، وفـرزِ المعلومـات والظَّواهـر بعضِهـا عـن بعـضٍ[٢].

وتَظهـر نَجاعـةُ اللِّسـانيِّ واللِّسـانيَّات في إبـراز اكتسـاب مَهـارات الأداء اللُّغـويِّ، وهـي مَهـاراتٌ قابلـةٌ للسَّـبْر والقِيـاس، غـيرَ أنَّ ذلـك لا يُبَـتُّ فيـه إلَّا بكشـف الحوافـز والدَّوافـع الَّتـي دفعـت هـؤلاء الطلبـةَ لتعلُّـم اللُّغـة الثَّانيـة، فبعضُهـم جـاء لأغـراضٍ دينيَّـةٍ، وآخـرون جـاؤوا لأغـراضِ العمـل السِّـياسيِّ، وآخـرون يحفِّزُهـم العمـلُ، ومِـن النَّـاس مَـن يدفعُهـم حـبُّ الاختـلاط الثَّقـافيِّ عـبر الألَسـنة المتعـدِّدة.

(١) (باقر، ٢٠٠٢)
(٢) الفهري (٢٠٠٠)

وتُمِدُّ اللِّسانيَّاتُ الباحثين والمعلِّمين بمناهجَ وصفيَّةٍ يَستطيعون باستثمارها سَبْرَ تلك المعارف والمهارات بحيث إذا تمَّ رسمُ الأهداف المقصودة قَبْلَ عمليَّةِ التَّدريس اللُّغويِّ، مع إلمامٍ بنوعيَّة الدَّارسين وأعمارِهم وخصائصِهم؛ يمكن بفضل اللِّسانيَّات تحديدُ الأسلوب التَّعليميِّ الَّذي يكفل أقصى حظوظ النَّجاعة.

وهذا ما أكَّده المسدِّي[1] حيث ذكر أنَّه لا تَنتظم عمليَّةُ التَّعليمِ اللُّغويِّ إلاَّ بالإلمام بطبائع اللُّغات، ولا يتمُّ الإلمام بطبائع اللُّغات إلَّا بالتَّوسُّل إليها باللِّسانيَّات النَّظريَّة والتَّطبيقيَّة.

وذكر الوعرُ[2] أنَّ أهمَّ الحقول الَّتي يمكن أن تستفيد مِن علم اللِّسانيَّات هو حقلُ تعليم اللُّغات الأجنبيَّة وتعليمِها للنَّاطقين بغيرها، فهذا الحقلُ في البلاد الغربيَّة أعطى نتائجَ باهرةً عندما طُبِّقت مبادئُ اللِّسانيَّات في تعليم اللُّغات، وتُفَرِّقُ النَّظريَّةُ اللِّسانيَّةُ بين تعلُّم اللُّغة وتعلُّم بِنْيةِ اللُّغة وبنائِها، فإذا تعلَّمَ المرءُ لغةً مِن اللُّغات فلا يعني ذلك أنَّه تعلَّم بِنْيَتَها وتركيبَها. وشَتَّان بين أن يَعرف المرءُ نوعيَّةَ القول فقط، وأنْ يعلم كيفيَّته.

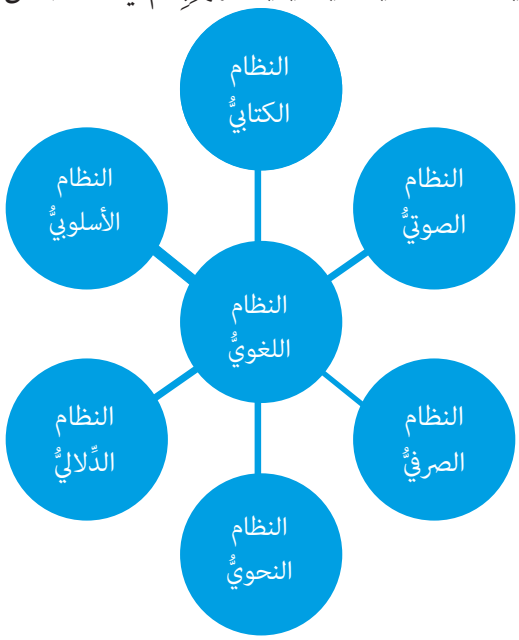
وعلى الرَّغم مِن تعدُّد الأساليب الحديثة في تعليم اللُّغات في دول العالم المتطوِّر إلَّا أنَّ الدُّوَل العربيَّة على وجه العموم ما زالت تعاني مِن وطأة استخدام الأساليب التَّقليديَّة في التَّدريس عمومًا، وتدريسِ اللُّغات خصوصًا. وتماشيًا مع الاتِّجاهات الحديثة، فضلًا عن التَّوصيات الَّتي تبلورَت مِن خلال المؤتمرات العالميَّة والأبحاث العلميَّة الَّتي تمحورت حول اللُّغات وإستراتيجيَّات تدريسِها، تجيء هذه الدِّراسة لتطبيق نظريَّةٍ جديدةٍ ومنحًى حديثٍ في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، بالاستناد إلى النَّظريَّة اللِّسانيَّة الحديثةِ ونتائجِها في تعليم اللُّغات، الَّتي تعمل على تسهيل اكتساب اللُّغة وتعلُّمِها، وإثراء التَّعلُّم وتيسير الاحتفاظ

(١) (١٩٩٧).
(٢) (١٩٨٨).

بالمعلومـات.

المدخل العام:

مـع تقـدُّم الدِّراسـات اللُّغويَّـة في القـرن العشريـن والحـادي والعشريـن أضحـى مِـن الواضـح لـدى المشـتغلين باللِّسـانيَّات الحديثـة عمومًـا أنَّ اللُّغـة أيَّ لغـةٍ تشـكِّلُ نظامًـا لغويًّـا ، وهـي تَسـير وَفْـقَ قواعـدَ وأصـولٍ ثابتـةٍ لا تتغـيَّرُ، وهـذا النِّظـام لـه مسـتوَياتٌ، هـي: المسـتوى الصَّـوتيُّ، والمسـتوى الـصَّرْفيُّ، والمسـتوى النَّحْـويُّ، والمسـتوى الـدِّلاليُّ، والمسـتوى الأسـلوبيُّ، والمسـتوى الكِتـابيُّ. وترتبـط هـذه المسـتوَيات بعضُهـا ببعـضٍ بعلاقـاتٍ عضويَّـةٍ لا تـكاد تَنفصـم، وإنَّـما جـرى تقسـيم اللُّغـة لهـذه المسـتويات للتَّسـهيل والتَّيسـير، ويُعَـدُّ هـذا الـكلامُ أهـمَّ مداخـلِ تعليـم اللُّغـات للنَّاطقـين بغيرهـا، حيـث قـام الباحثـون اللُّغويُّـون بتحديـد كلِّ مسـتوًى ومجالاتِـهِ، ممَّـا يُسـهِّل عـلى المعلِّمـين والمدرِّسـين الميدانيِّـين مهمَّاتِهـم في التَّدريـس:



الشَّكل (١)

رسمٌ بيانيٌّ يبيِّنُ ديناميكيَّةَ النِّظام اللُّغويِّ ومستوَياتِهِ المختلفةَ

وذهب لمثل هذا السعران[١] حين تساءل عن نوع التَّجريدات الَّتي يقوم بها علمُ اللُّغة في سبيل دراستِه، فذكر بأنَّه لا بدَّ لعلم اللُّغة، كما أنَّه لا بدَّ لأيِّ علمٍ، مِن أنْ يُفْرِد أو يَعْزِل أو يُجرِّد شيئًا ما ليَدرسَه، وماهيَّةُ اللُّغة توجب أن يكون ثمَّة غيرُ مستوًى للدِّراسة، فاللُّغة مِن حيث كونُها أصواتًا يَدْرُسُها علمُ الأصوات اللُّغويَّة، وله وسائلُه الخاصَّةُ به، وتكوين الأصوات في مقاطعَ وكلماتٍ وجُمَلٍ على أصولٍ معيَّنةٍ يُدْرَسُ تحت اسم الصَّرف والنَّظمِ أي تحت اسم النَّحو، ودراسة اللُّغة مِن حيثُ كونُها تدلُّ على معانٍ، موضوعُها عِلمُ الدِّلالة.

ويَميل جُلُّ اللُّغويِّين المحدَثين لهذا الرَّأي حيث يرَون اللُّغةَ ظاهرةً شديدةَ التَّعقيد ويجبُ أن تتعاضد الجهودُ والمناهج اللُّغويَّة في تحليلها، فافترضوا أنَّها تتجزَّأ إلى أجزاءٍ أو تُقَسَّم إلى مستوَياتٍ يتمتَّع كلُّ قسمٍ منها بخصائصَ عامَّةٍ يمكن عن طريقها الوقوفُ على أسرار مضمون كلِّ مستوًى، فهناك مستوَى الدِّلالة ومستوى التَّراكيب النَّحْويَّة وهكذا، وهم يَعلمون يقينًا أنَّ اللُّغة كيانٌ واحدٌ لا يمكن الفصلُ بين محتوَياته، فجميعُ العناصر اللُّغويَّة ومستوياتها تتفاعل وتتعاضد معًا في فهم اللُّغة، وتتآزر كلُّها في تحقيق مَقاصدَ لغويَّةٍ، بحيث لا يمكن إقصاءُ أيِّ جانبٍ مِن جوانبِها لأنَّها -أي اللُّغةَ- بناءٌ شديدُ التَّماسُك يَشُدُّ بعضُه بعضًا، وتَهاوي جانبٍ منه يقوِّضُ أركان اللُّغة كلِّها[٢].

ومِن أبرز المجالات والعلوم الَّتي درَست اللُّغةَ ومستوَياتِها علمُ اللُّغة بشقَّيه النَّفسيِّ والاجتماعيِّ، والعلومُ الأخرى الحديثة فضلًا عن حقل تعليم اللُّغات الَّذي نال هو أيضًا اهتمامًا واسعًا على المستوَيَين الشَّعبيِّ والرَّسميِّ في الآونة الأخيرة، فأضحى نشرُ اللُّغات وتعليمُها إحدى الإستراتيجيَّات الَّتي تُسْهِم في حضور البلد على المستوى العالميِّ، ووُضعت لها القوانين، وعُقدت لها

(١) (١٩٩٩).
(٢) (عكاشة، ٢٠٠٥).

النَّدوات، ونُظِّمت لها المؤتمرات لتساعد في تحقيق أهداف بلادها، فظهرت العديد من النَّظريَّات والإستراتيجيَّات الَّتي تساعد في تعليمِها.

واللُّغة العربيَّة ليستْ بِدعًا في ذلك، فقد كان لها تاريخُها ورسالتُها الحضاريَّة، وأضحت لغاتٌ أخرى تزاحمُها في مكانتِها، ولكنَّ ما تميزت به هذه اللُّغة جعلها تنتفض مرَّةً أخرى ممَّا اكتسبته اللُّغة العربيَّة مِن أهمِّيَّةٍ على عدَّة مستوَياتٍ، لعلَّ مِن أبرزِها أهمِّيَّتَها على المستوى الدِّينيِّ حيث هي لغةُ القرآن الكريم، والسُّنَّةِ النَّبويَّةِ الشَّريفة، ولغةُ العبادة لما يربو على مليارٍ ونيِّفٍ من العرب والمسلمين، كما تتَّضح أهمِّيَّتُها مِن كونها إحدى اللُّغات العالميَّة السِّتِّ على مستوى العالم، وإحدى اللُّغات المعتمدة الخمس في الأمم المتَّحِدة.

وشهد منتصف القرن العشرين اهتمامًا بالغًا في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وقد برز هذا الاهتمام واضحًا على المستوَيَين العربيِّ والعالميِّ، فقد اعتنت جامعاتٌ بريطانيَّةٌ وأمريكيَّةٌ كثيرةٌ بتعليم اللُّغة العربيَّة، وصار تعليمُها وتعلُّمُها متطلَّبًا مهمًّا وأساسيًّا للحصول على بعض الشَّهادات والوظائف.

ومِن البدايات المبكِّرة في الاهتمام بتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها مشروعُ كلِّيَّة الألسُن في القاهرة، ومشروع الإذاعة المصريَّة لتعليم العربيَّة بالرَّاديو، وكذلك مشروع المركز الثقافيِّ للدِّبلوماسيِّين، فضلًا عن مشروع الجامعة الأمريكيَّة بالقاهرة، ومشروع مركز شملان التَّابع للسِّفارة البريطانيَّة، ومعهد بورقيبة لتعليم اللُّغات الحيَّة في تونس.

ثمَّ بدأت جهودُ المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم في السَّبعينيَّات من القرن العشرين تلبيةً لمتطلَّبات العصر، والنُّهوضِ بالمسؤوليَّات القوميَّة تُجاه اللُّغة العربيَّة، فتآزرت هذه الجهودُ بالجهود الفرديَّة للدُّول العربيَّة وللجهود الفرديَّة مِن باحثين ومعلِّمين ومنظِّرين فضلًا عن جهودِ مكتب التَّربيَّة العربيِّ لدول الخليج الَّذي عَقَدَ غيرَ مؤتمرٍ وندوةٍ تمحورت جميعُها حول تعليم اللُّغة العربيَّة

للنَّاطقين بغيرها مِن حيث الصُّعوباتُ الَّتي تواجه الدَّارسين، وطرائقُ تدريسِها وإستراتيجياتُها، ووصفُ أنظمتها اللُّغويَّة، وأسسُ تأليف الكتب الدِّراسية لهذا الغرض، وورد في قانون تأسيس هذا المعهد أنَّ مِن أهدافه إعدادَ متخصِّصين في تدريس اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، في حين يتطلَّع الهدف الثَّاني لإعداد دراساتٍ ميدانيَّةٍ وإجراء بحوثٍ علميَّةٍ مِن شأنها أن تثريَ المنهج اللُّغويَّ مِن أجل تيسير ما يَشيع مِن أفكارٍ حول صعوبة تعليم اللُّغة العربيَّة وتيسير مهمَّة المعلِّمين المنوطةِ بهم مهمَّةُ تعليم اللُّغة لغير أبنائها[١].

ويرجع الغالي وعبد الله[٢] معظم مشكلات تعليم غير النَّاطقين بالعربيَّة وصعوباته إلى عدم توافر الكتاب التَّعليميِّ الجيِّد، والمؤلَّف وَفْقَ الأسس التَّربويَّة والنَّفسية والاجتماعيَّة واللِّسانيَّة، فذكرا، عدم وضوح الأهداف والخلطَ في اختيار المادة التَّعليميَّة، وعدمَ التَّأسيس الفلسفيِّ لبعض القضايا والمشكلات اللُّغويَّة لسانيًّا.

النَّظريَّة اللِّسانيَّة:

تزاحمَت النَّظريَّات الَّتي حاولت فهم ظاهرة اللُّغة ودراستها في أواخر القرن التَّاسعَ عشَرَ ومطلعِ القرن العشرين وأواسطِهِ، وتعدَّدت مدارسُ الفكر اللُّغويِّ في أوروبا وأمريكا، مِن منطلق أنَّ اللُّغة هي الأمَّة منطوقةً ومكتوبةً، وهي المرآة الصَّادقة لحضارتها، وهي التَّجسيد الفعليُّ لوحدتها، ودورها الفاعل في المجتمع[٣].

وما زال علم اللُّغة (اللِّسانيَّات) يحلِّق في أحواز النَّظر حتَّى أنزلتْه حاجات المجتمع إلى مَدارج التَّطبيق، عندئذٍ نشأ ما يُعرَف باسم علم اللُّغة التَّطبيقيِّ (اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة) لينزل باللُّغة مِن سوامق الأبراج العالية إلى ملاعب مَن

(١) (الشيخ، ٢٠٠٤).
(٢) (د.ت).
(٣) (عياشي، ١٩٩١).

يأكلـون الطَّعـام ويمشـون في الأسـواق، وتعـدَّدت نواحـي التَّطبيـق اللُّغـويِّ في مجـالاتٍ كثـيرةٍ منهـا الاتِّصـالُ والإعـلامُ والإعـلانُ وعـلاجُ العيـوب النُّطقيَّـة وغيرهـا، ولكـنَّ أشـهر حقـول التَّطبيـق عـلى الإطـلاق هـو حقـلُ تعليـم اللُّغـات ولا سـيَّما اللُّغـة الثَّانيـة[١].

بـدأ الاهتـمام بدراسـة اللُّغـة ومحاولـة فهمِهـا والوعـي بمشـكلاتها، ودراسـتِها دراسـةً علميَّـةً منـذ الإغريـق والرُّومـان، الَّذيـن كانـت لهـم إسـهاماتٌ واضحـةٌ في هـذا المجـال. يذكـر إسـتيتية[٢] أنَّ اللُّغـة حظيـت عنـد كثـير مِـن الأمـم السَّـابقة بقـدرٍ كبـيرٍ مِـن التَّأمُّـل والنَّظـر، وهـذا التَّأمُّـل والنَّظـر عـلى بسـاطته أدَّى إلى إنجـازات هائلـةٍ في تاريـخ البشريَّـة، ولا ينقـص مِـن قـدره أنَّنـا نـرى هـذه الإنجـازات بَدَهيَّـاتٍ في حياتنـا. ولم يكـن العـرب أقـلَّ إسـهامًا مِـن تلـك الأمـم، فقـد حـازوا قصـب السَّـبق في دراسـة جوانـبَ مـن اللُّغـة مـا تـزال تُعَـدُّ منـاراتٍ في علـوم اللُّغـة الحديثـة ولا سـيَّما في دراسـة الأصـوات ومخارجِهـا.

ويذكـر قـدُّور[٣] أنَّ بدايـة اللِّسـانيَّات بوصفهـا علـماً حديثًـا يعـود إلى القـرن التَّاسـع عـشر، وتطـوُّر هـذا العلـم شـهد ثلاثـة منعطفـاتٍ كـبرى في مسـيرته، هـي: اكتشـاف اللُّغـة السِّنْسَـكْريتيَّة عـلى يـد اللُّغـويِّ وليـام جونـز ودراسـتها دراسـةً عميقـةً، فضـلًا عـن توصيفهـا ومقارنتهـا بلغـات هندوأوروبيَّـة أخـرى، وظهـور القواعـد المقارنـة عـلى يـد اللُّغـويِّ شـليجل الَّـذي أسـهم في تصنيـف اللُّغـات، ونبَّـه عـلى علاقـات التَّشـابه والاختـلاف بـين اللُّغـات، وتبعـه في ذلـك كلٌّ مِـن راسـك وغريـم وبـوب، ونشـوء علـم اللُّغـة التَّاريخـيِّ الَّـذي عُنـي باللُّغـات دون أن يكـون لهـا علاقـةٌ بالتَّشـابه والاختـلاف مـع اللُّغـات الأخـرى، فهـذا العلـم اهتـمَّ برصـد تطـوُّرات اللُّغـة

(١) (أم القرى، د.ت).
(٢) (٢٠٠٥).
(٣) (١٩٩٦).

الواحـدة مِـن حيـث أصواتُهـا ومفرداتُهـا وتراكيبُهـا. لكـنَّ البدايـةَ الحقيقيَّـة والنَّقلـة النَّوعيَّـة لتوظيـف اللِّسـانيَّات في فهـم اللُّغـة وتعليمهـا تعـود إلى آراء اللُّغـويِّ اللِّسـانيِّ دي سوسـير مـن خـلال آرائـه الَّتـي كان قـد ألقاهـا عـلى طلبتـه في مراحـل التَّعليـم الجامعـيِّ العـالي، الَّتـي جمعَهـا فيـما بعـدُ اثنـان مِـن تلامذتـه وطَبعاهـا في كتـاب تحـت عنـوان «محـاضرات في علـم اللُّغـة العـامِّ». وبفضـل هـذه الوثيقـة عُـرِف دي سوسـير عـلى أنَّـه أبـو علـم اللُّغـة (اللِّسـانيَّات) الحديثـة[١].

ويتَّفـق الدَّارسـون المحدَثـون جميعًـا عـلى أنَّ دي سوسـير هـو الأب الحقيقـي للِّسـانيَّات لأنَّـه وضَّـح اختصاصَهـا ومناهجَهـا وحدودهـا، وأثـرى الدِّراسـات الإنسـانيَّة اللُّغويَّـة بالكثـير مـن الأفـكار اللُّغويَّـة الرَّائـدة الَّتـي صـارت اللِّسـانيَّات باعثـةً لنهضـةٍ علميَّـةٍ تولَـد منهـا وبسـببها مناهـجُ وعلـومٌ جديـدةٌ. ومِـن أبـرز مـا جـاء بـه دي سوسـير:

- وَصَـفَ اللُّغـات الإنسـانية مِـن أجـل الوصـول إلى كلِّيَّـات مشـتركة بـين اللُّغـات تسـاعد عـلى فهمهـا وتعلُّمهـا.
- تطـرَّق إلى تأثـير العوامـل النَّفسـيَّة والاجتماعيَّـة والبيئـة في النَّشـاط اللُّغـويِّ لـدى البـشر.
- جاء بثنائية اللُّغة والكلام[٢].

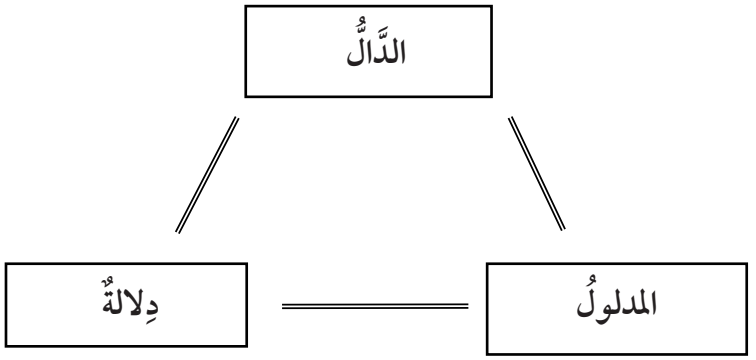
فاللُّغـة عنـد دي سوسـير إنتـاجٌ جماعـيٌّ وضعتْـه الجماعـة الَّتـي تسـتعمل هـذا النَّمـط مِـن الاتِّصـال الرَّمـزيِّ الإشـاريِّ في أذهـان المتكلِّمـين بهـا، فاختُزلـت في أذهانهم بالقـوَّة، بدلالاتهـا عـلى مـا تشـير إليـه، وبـما أحيطـت بـه مِـن أُطُـرٍ نفسـيَّةٍ واجتماعيَّـةٍ وحضاريَّـةٍ وتاريخيَّـةٍ، أمَّـا الـكلام فهـو الإنتـاج المحسـوس الَّـذي يُنْتِجُـه الفـرد في المواقـف المتعـدِّدة في حياتـه اليوميَّـة، أي هـو التَّجسـيد المحسـوسُ للُّغـةِ، وهـو النَّمـوذج

(١) (سامبسون، ١٩٩٣؛ Poole، 1999).
(٢) (قدُّور، ١٩٩٦؛ Radford، 1999).

الَّـذي يقـوم الباحـث اللِّسـاني بدراسـتِه، ليصـلَ إلى قواعـدِ تلـك اللُّغـة وقوانينهـا[١].

- وثنائية الدَّالِّ / المدلول

انطلـق في هـذه الثُّنائيـة مِـن فكـرة العلامـة (الإشـارة) اللُّغويَّـة، الَّتـي رآهـا ذاتَ علاقـةٍ ثنائيَّـةٍ، ترتسـم بـين ماديَّـةٍ يمثِّلُهـا الصَّـوتُ المسـموعُ، ونفسـيَّةٍ يمثِّلُهـا المعنـى الَّـذي يُسـتدعى حـال سـماع العلامـة اللُّغويَّـة، والارتبـاطُ بـين ذَينـك العنصريـن هـو الدِلالـة. وأكَّـد دي سوسـير أنَّـه ليـس مِـن الـضَّرورة أن يكـون هنـاك ارتبـاطٌ مـادِّيٌّ حقيقـيٌّ بينهـما، كالارتبـاط بـين الدُّخـان والنَّـار. وهـذا الشَّـكل يمثِّـل تلـك العلاقـة:



الشكل (٢)

مخطَّط الارتباطِ النَّفسيِّ بين الدَّالِّ والمدلول[٢]

ثنائيَّةُ التَّزامن / التَّعاقب / الوصفيِّ والمعياريِّ

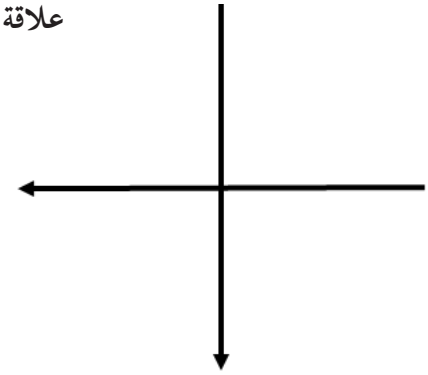
فالتَّزامُـن أو الوصفـيُّ يعنـى بالنُّصـوص القديمـة المكتوبـة، وهـي في الأغلـب لا تمثِّـل اللُّغـة بـل تمثِّـل جـزءًا محـدودًا مِـن الـكلام، وفائـدةُ هـذا العلـمِ عظيمـةٌ في مَدِّنـا بالقوانـين والعوامـلِ المؤثِّـرة في تطـوُّر اللُّغـة، ومجـالُ دراسـةِ هـذا الجانـبِ اللِّسـانيَّاتُ التَّاريخيَّـةُ أو المقارَنـة، أمَّـا اللِّسـانيَّاتُ التَّطبيقيَّـةُ فغايتُهـا الدِّراسـةُ التَّعاقبيَّـة الَّتـي تزوِّدُنـا بمعرفـة اللُّغـة المنطوقـة فضـلًا عـن المكتـوب، فهـذا مـا يلقـي الضَّـوء عـلى نظـام

(١) (عمايرة، ١٩٨٤).
(٢) (خليل، ٢٠٠٧، ص٢٠).

التَّشـغيل اللُّغـويِّ[١].

ثنائيَّة المحورِ الاستبداليِّ / النَّظْميِّ / الحضورِ والغيابِ

وهنـا فـرَّق دي سوسـير بـين المجموعـات اللُّغويَّـة المتوافـرة في الذَّاكـرة الَّتـي تشـكِّل محـورًا اسـتبداليًّا، والمجموعـات اللُّغويَّـة الحـاضرة في الجملـة، الَّتـي تشـكل محـورًا أفقيًّـا نَظْميًّـا، ولكـي يتـمَّ إدراكُ معنـى مـا يَـرِدُ في الجملـة مِـن كلـماتٍ لا بـدَّ مِـن النَّظـر إلى المحورَيـن معًـا[٢].



الشكل (٣)

علاقة غيابٍ / استبدالي[٣].

فالسـهم الأفقـي يشـير إلى ترتيـب عنـاصر القـول المكتـوب أو المنطـوق، أمَّـا السَّـهمُ العمـوديُّ (الـرَّأسيُّ) فيشـير إلى تلـك العنـاصر المحتملـة في الذَّاكـرة، وهـي تمثِّـل بدائـلَ تَسـتحضرها العنـاصر المذكـورة فعـلًا.

واسـتمرَّت الدِّراسـات اللُّغويَّـة بالتَّطـوُّر إلى أن ظهـر تشومِسْـكي بثـورةٍ لغويَّـةٍ مِـن خـلال نظريَّـةٍ ألسُـنيَّةٍ وضَّحهـا في نَموذجـه الأوَلِ مـن خـلال كتـاب «البنـى التركيبيَّـة» الَّـذي نـشره في عـام ١٩٥٧ يتخطَّـى وصـف اللُّغـة باتجـاه تفسـيرها وتحليـل

(١) (خليل، ٢٠٠٧).

(٢) (قدور:١٩٩٦).

(٣) (خليل،٢٠٠٧، ص١٩).

تركيب البنية اللُّغويَّة وتحوُّلها مِن بنيةٍ إلى أخرى، فمتكلِّمُ اللُّغة قادرٌ على إنتاج عددٍ غير مُتَناهٍ مِن الجمل، فيما الدِّراساتُ الوصفيَّةُ البلومومفيديَّةُ كانت تُهْمِلُ دور المتكلِّم في البحث اللِّسانيِّ. فالنَّظريَّة اللِّسانيَّة بصورةٍ واضحةٍ وجليَّةٍ يجبُ أن تحلِّل مقدرةَ المتكلِّم على إنتاج الجُمَل الَّتي يسمعُها مِن قبلُ وأن يتفهَّمَها، وهنا يأتي دور اللِّسانيِّ الَّذي يجب عليه صياغةُ القواعد الَّتي بمقدورها إنتاجُ مادَّة البحث[١]. ويركز تشومسكي في كتابه «البنى التَّركيبيَّة» على علم التَّراكيب (الجُمَلِ) حيث يركِّزُ على استقلاليَّةِ المستوى التَّركيبيِّ عن المستوَيات اللُّغويَّة الأخرى الصَّوتيِّ والصَّرْفيِّ مِن جهةٍ والدِّلاليِّ مِن جهةٍ أخرى.

وتَعكس القواعدُ الَّتي يتعلَّمُها متكلِّمُ اللُّغة حتَّى مِن خلال خبرةٍ لغويَّةٍ بسيطةٍ وطارئةٍ قدرةً على إنتاج عددٍ غير مُتَناهٍ مِن الجُمَل مِن خلال معرفة القواعد الأصوليَّة الَّتي تقوم على تحليل الجُمَل الأصوليَّة النَّاتجة بواسطة عددٍ محدَّدٍ مِن الرُّموز والقواعد، ويرى كذلك أنَّ على الباحث أن يعمل للوصول إلى ما يسمِّيه (حدس المتكلِّم) للوصول إلى معنى التركيب اللُّغويِّ[٢].

وقد قام تشومِسْكي بتوضيح آرائه اللِّسانيَّة أكثر في نَموذجه الثَّاني الَّذي ظهر في عام ١٩٦٥ تحت عنوان «ملامح النَّظريَّة التَّركيبيَّة» وقد احتوى هذا الكتاب على أهمِّ آراء تشومِسْكي اللُّغويَّة اللِّسانيَّة (التَّوليديَّة والتَّحويليَّة). ومِن أبرز ما جاء في نظريَّتِهِ[٣]:

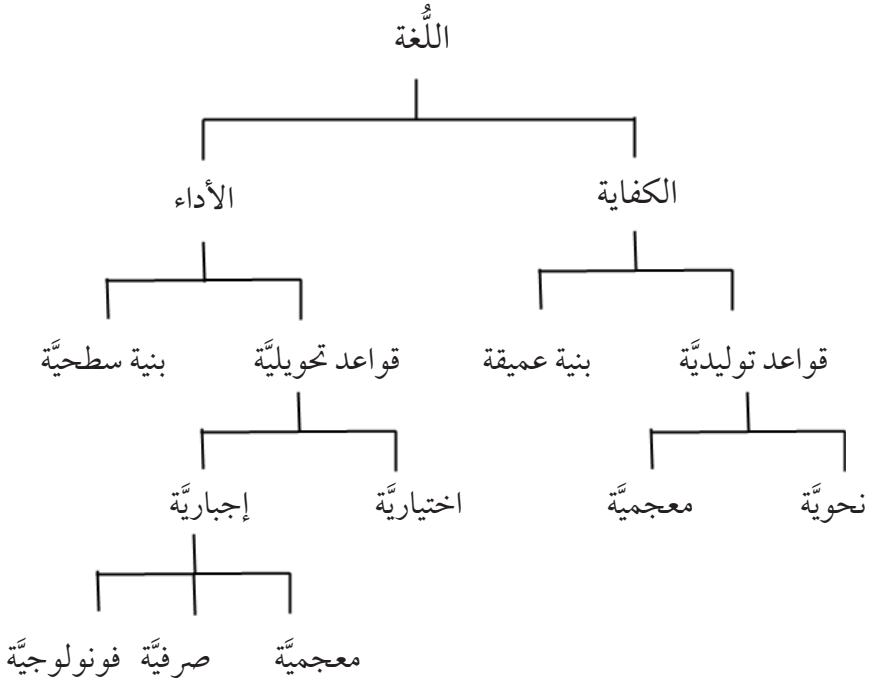
- أكَّد تشومِسْكي الفِطرةَ اللُّغويَّةَ الَّتي تمثِّل حجرًا أساسًا يعتمد عليه المبنى كلُّه، وقادَتْه هذه الفرضيَّةُ إلى فرضيَّةِ القواعد الكُلِّيَّةِ الَّتي تقوم بضبط الجمل المنتَجة وتنظيمِها بقواعدَ وقوانينَ لغويَّةٍ عامَّةٍ تخضع لها الجمل الَّتي

(١) (زكريا، ١٩٨٢؛ Wilkins، (1972).
(٢) (عمايرة، ١٩٨٤).
(٣) (Politzer, 1972).

ينتجها المتكلِّم، ويختار منها ما يتَّصل بلغتِهِ مِن قوالبَ وقواعدَ مِن بين الأُطُر الكُلِّيَّة العامَّة في ذهنه الَّتي هي فطريَّةٌ وتُولَد معه، وتَقوى تدريجيًّا مع نموِّه.

- وترتَّبَ على ذلك فرضيَّةٌ أخرى وهي أنَّ لِلُّغة عند تشومِسْكي جانبين: جانبَ القدرةِ أو الكفايةِ الَّتي تتوسَّل تنظيم القواعد الضِّمنيَّة الَّذي يمثِّل البنى اللُّغويَّة الكامنة ضمن الكلام العاديِّ، وجانبَ الأداء الَّذي يتوخَّى دراسة الأسس الَّتي يسلكها المتكلِّم في إنتاج الكلام. وهو بهذا يقترب مِن أفكار دي سوسير في مصطلحَيه: اللُّغة والكلام.
- وقد ترتَب على ما سبق فرضيَّةٌ أخرى، وهي أنَّ هناك مستوَيَين لكلِّ جملةٍ، يسمَّى المستوى الأوَّلُ بالبنية العميقة، والمستوى الثَّاني يطلَق عليه البنيةُ السَّطحيَّةُ. وهاتان البنيتان مرتبطتان آليًّا بوساطة مجموعةٍ مِن القواعِد التَّحويليَّة، بحيث تُؤَوَّلُ البنية العميقة دلاليًّا، في حين تأخذ البنية السَّطحيَّة تأويلًا صوتيًّا، ويتكوَّن النَّحو مِن ثلاثة مكوِّناتٍ: المكوِّنِ التَّركيبيِّ والمكوِّنِ الدِّلاليِّ والمكوِّنِ الصَّوتيِّ.
- اللُّغة عند تشومِسْكي مجموعةٌ مِن الأنظمة المتشابكة المتماسكة، ويُعَدُّ علم التَّراكيب (النَّحو) فيها كُنْهَهَا وجَوهَرَها، فالأنظمة الأخرى هي خوادمُ هذا النِّظام الأساس.
- الجملة هي موطنُ اهتمامِه الأساسِ لا وحداتُ اللُّغة الصُّغرى مِن مورفيماتٍ وكلماتٍ، ووظيفةُ قواعد اللُّغة هي إنتاج عددٍ غير مُتَناهٍ مِن الجُمَل.
- اللُّغة مجموعةٌ غيرُ محدودةٍ مِن الجُمَل، وجُمَل اللُّغة نوعان: جُمَلٌ أساسيَّةٌ وجملٌ مشتقَّةٌ مِن هذه الأساسيَّة، كما أنَّ مِن هذه الجُمَل ما هو مقبولٌ

لأنَّه يتَّفق ونظام اللُّغة[1]، ومنها ما هو غير مقبولٍ لأنه غيرُ متَّفقٍ وقواعدَ اللُّغة، وكلُّ جملةٍ في اللُّغة تشكِّل مزيجًا معقَّدًا بين عناصرَ ثلاثةٍ: العنصرِ الدِّلاليِّ، والعنصرِ الصَّوتيِّ، والعنصرِ النَّحْويِّ.



الشكل (٤)

مخطَّطٌ يظهر تعالُق ثنائيَّات تشومِسكي في نظريَّته التَّحويليَّة التَّوليديَّة[2]

ويؤكد تشومِسكي أنَّ اللُّغة ظاهرةٌ بالغةُ التَّعقيد، وأنَّ دراستها تقتضي بناء نظريَّة بإمكانها أنْ تفسِّر القضايا اللُّغويَّةَ، ويقودُنا هذا للقول: إنَّ البحث اللِّسانيَّ يهدف إلى بناء نظريَّةٍ لا تنحصر في تجميع المعطيات اللُّغويَّة وتصنيفها وترتيبها فقط، فهي تتخطَّى ذلك إلى وضع النَّظريَّات وملاحظة أكبر عددٍ ممكنٍ مِن الكلام

(١) (الملاح، ١٩٨٣).
(٢) (خليل،٢٠٠٧، ص٣٩).

الخطِّيِّ والشَّفويِّ وعلى دراسة عناصره وتصنيفها وَفق فئاتٍ متنوِّعةٍ. وقد لخَّص تشومسكي أهداف اللِّسانيَّات في بناء نظريَّةٍ لِلُّغةِ الإنسانيَّة، تفسِّر الظَّاهرة الَّتي يتصدَّى لدرسِها، وهي اللُّغة، وقد حدَّد تشومِسكي مسار اللِّسانيَّات وأهدافَها في قدرتها على الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الَّذي تعنيه معرفة اللُّغة؟ وكيف يعرف الإنسان اللُّغة؟ وكيف يستخدم الإنسان تلك المعرفة؟ وما الأساس المادِّيُّ لتلك المعرفة؟ وبكلمات أُخَرَ: تحاول اللِّسانيَّات أن تعرف ماذا يعني أنْ يعرف الإنسانُ لغةً ما؟ وكيف يكسب الإنسان تلك اللُّغة؟ وكيف يضعُها موضع الاستعمال؟ وما الآليات المادية الَّتي تعمل أساسًا ماديًّا لهذا النِّظام المعرفيِّ؟ أيْ طبيعةَ تلك اللُّغة، واكتسابَها واستعمالَها، وأساسَها الماديَّ بالدِّماغ[1]. فيما يرى دي سوسيير أنَّ مهمة اللِّسانيَّات هي: تقديم الوصف والتَّاريخ لمجموع اللُّغات، وهذا يعني سَرْدَ تاريخِ الأسرِ اللُّغويَّةِ وإعادةَ بناء اللُّغات الأمِّ في كلٍّ منها ما أمكنها ذلك، فضلًا عن البحث عن القوى الموجودةِ في اللُّغات كافَّةً، وبطريقةٍ شموليَّةٍ متواصلةٍ، ثمَّ استخلاصِ القوانين العامَّة الَّتي يمكن أن تُرَدَّ إليها كلُّ ظواهرِ التَّاريخ الخاصَّة[2].

نماذجُ تشومِسْكي في النَّحْو التَّوليديِّ:

إنَّ منهج تشومِسْكي في النَّحو التَّوليديِّ قد تطوَّر بحيث أصبح يقدِّم وصفًا رياضيًّا دقيقًا لبعض الملامح البارزة لِلُّغة، وفي هذا الصَّدد تبرز أهميَّةٌ خاصَّةٌ لقدرة متعلِّمي اللُّغة على بناء جملٍ نحْويَّةٍ صحيحةٍ منظَّمةٍ واشتقاقِها مِن خلال ما يسمعونه مِن المحيط بهم مِن النَّاس بحيثُ يستغلُّون القواعد نفسَها المنتظمةَ الَّتي يسمعونها في إنتاج جُمَلٍ، وتركيب جُمَلٍ لم يُسمَع بها مِن قبلُ.

وتُولَد الجُمَل عن طريق سلسةٍ مِن الاختيارات تبدأ من اليمين إلى اليسار، أي عند الانتهاء من اختيار العنصر الأوَّل فإنَّ كلَّ اختيارٍ يأتي عقب ذلك يرتبط

(١) (باقر، ٢٠٠٢).

(٢) (سوسيير، ١٩٨٤؛ Robins، 1990؛ Fromkin، 2000).

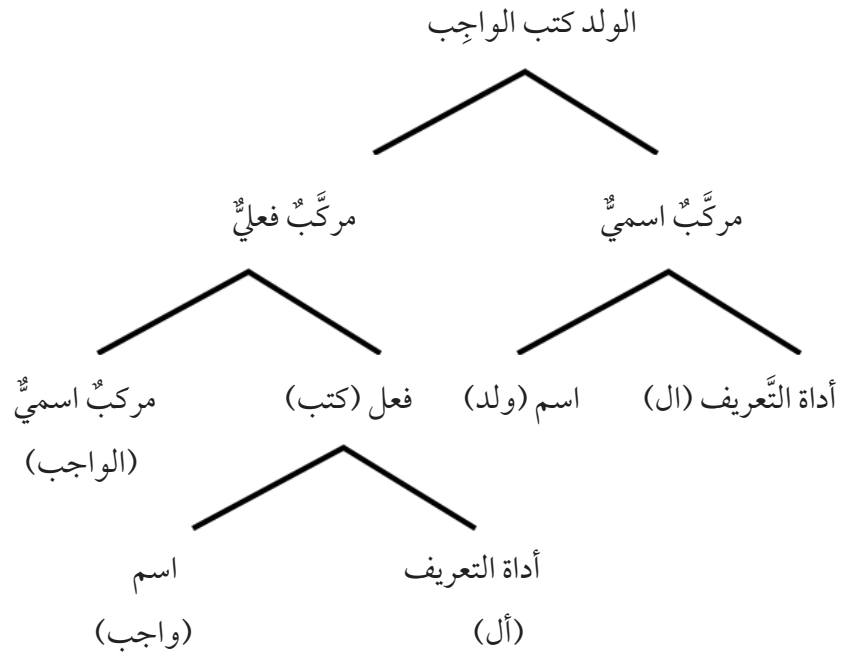
بالعناصر الَّتي سبق اختيارُها مباشرةً، وبناء على ذلك يجري التَّركيب النَّحْوي للجملة، حيث نجد أنَّ جملةً مثل:

(هذا الرَّجل أحضَرَ بعض الخبز) فقد تمَّ اختيارُ كلمة (هذا) لكي تقع في صدر الجملة، وتمَّ اختيارها من بين مجموعةٍ مِن الكلمات أو بين قائمةٍ مِن الكلمات في اللُّغة العربيَّة، هذه الكلمات تصلح لكي تقع في صدر أيِّ جملة في هذه اللُّغة. ثمَّ تأتي بعد ذلك كلمة (الرَّجل) وقد تمَّ اختيارها على أساس أنَّها مِن الكلمات الَّتي يجوز أن تقع بعد كلمة (هذا)، وكذلك الأمر بالنِّسبة لكلمة (أحضر) الَّتي يجوز أن تقع بعد (الرَّجل) ثمَّ تأتي كلمة (بعض) الَّتي يجوز أن تقع بعد كلمة (أحضر) وهكذا لنهاية الجملة. وماذا يحدث لو تمَّ اختيار كلمة (ذلك) بدلًا من كلمة (هذا) لكي تحتلَّ الصَّدارة في الجملة؟ في الحقيقة لا شيء، فالاختيارات المترتِّبة على ذلك لم تتأثَّر بذلك الاختيار الأوَّل، والجملة ستصبح على النَّحو الآتي: (ذلك الرَّجل أحضر بعضَ الخبز).

لكن إذا تمَّ اختيار كلمة (هؤلاء) لتحتلَّ الصَّدارة بدلًا مِن كلمة (هذا) يُلاحَظ أنَّ الاختياراتِ ستختلف، حيث لا بدَّ من اختيار كلمة (الرِّجال) بدلًا مِن كلمة (الرجل) لكي تحتلَّ المركزَ الثَّانيَ، وكلمةَ (أحضروا) لتحتلَّ المركز الثَّالث بدلًا مِن كلمة (أحضر)، ثمَّ تبقى باقي الاختياراتِ كما هي في الجملة. ومعنى هذا أنَّ النَّحو التَّوليديَّ هنا عبارةٌ عن جهازٍ أو آلةٍ يمكن أن تولِّد عددًا من الجمل بناءً على اختيار الكلمة الأولى الَّتي تصلح للبدء بها، ومِن ثَمَّ تتوالى سلسلةُ الاختيارات بعد ذلك بناءً على هذا الاختيار الأوَّل، وبطبيعة الحال نستطيع توسعةَ هذه الجملة بإضافة عناصر أخرى لتوليد جملٍ أخرى، كَأَنْ نضيف الصِّفات والإضافات كما في الجملة: هذا الرَّجل الغنيُّ الواسعُ الثَّراءِ أحضَرَ بعضَ الخبزِ المحسَّنِ الصَّغير... إلخ.

ثمَّ طوَّر تشومِسْكي هذه الفكرة فيما بعدُ فيما يُعرف بالنَّموذج الثَّاني؛

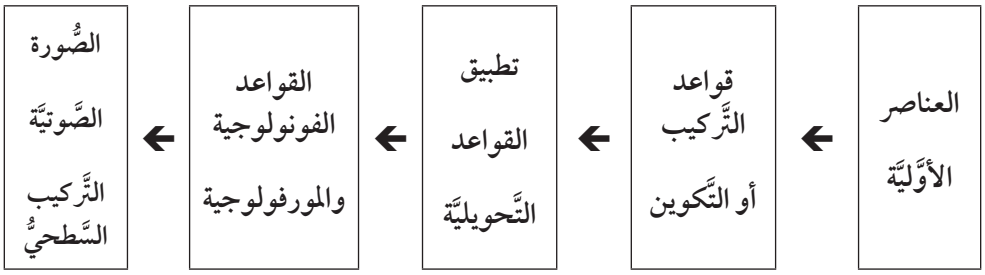
ويقــوم عــلى إعــادة كتابــة أركان الجملــة، وقــد اســتفاد في هــذه النَّظريَّــة مِــن نظريَّــة بلوموفيــد «نظريَّــة المكوِّنــات المبــاشرة». وقــد ســبق تقديــم قواعدهــا السِّــتَّة في بنــاء الجملــة لســانيًّا، ويمكــن للباحــث أن يمثِّــل لهــا بالتَّمثيــل الشَّــجريِّ التَّــالي:



الشكل (٥)

تمثيلٌ شجريٌّ للجملة

ثـمَّ قـام بإدخـال بعـض التَّحسـينات والتَّعديـلات عـلى النِّظـام السَّـابق، فجـاء بالنَّمـوذج الثَّالـث الَّـذي عـرَّف بفكـرةِ «نمـوذج القواعـد التَّحويليَّـة التَّوليديَّـة»، وهـذا الشَّـكل يوضـح خطـوات هـذا النَّمـوذج:



الشَّكل (٦)

نموذج القواعد التَّحويليَّة التّوليديَّة[١]

حدُّ اللِّسانيَّات ووظيفتها:

اللِّسـانيَّات: هـي التَّعبـير المقابـل للكلمـة Linguistics في اللُّغـة الإنجليزيَّـة، وقـد ترجمـت إلى اللُّغـة العربيَّـة بترجمـاتٍ متعـدِّدةٍ، منهـا: علـم اللُّغـة، واللُّغويَّـات، والأَلْسُـنيَّة، واللِّسـانيَّة، وكلُّ هـذه المصطلحـات تشـير إلى مفهـومٍ واحِـدٍ، وهـي العلـم الَّـذي يـدرس اللُّغـة الإنسـانيَّة دراسـةً علميَّـةً تقـوم عـلى الوصـف ومعاينـة الوقائـع، بعيـدًا عـن الأحـكام المعياريـة الثَّابتـة. ولقـد أضحـت اللِّسـانيَّات علـمًا مرتبطًـا بمجموع علـوم الإنسـان، وكوَّنـت معـه علاقـاتٍ متينـةً، بـل حتَّـى مـع بقيَّـة أصنـاف المعرفـة الأخـرى، إنَّهـا نمـوذجٌ إجرائـيٌّ عـلى المسـتوى التَّنظـيريِّ، والتَّطبيقـيِّ، إنَّهـا علـمٌ مـا زال في عنفـوان الشَّـباب هدفُهـا تكويـنُ معلومـاتٍ دقيقـةٍ عـن الإنسـان والحيـاة المجتمعيَّـة. إنَّهـا علـمٌ يهتـمُّ بإبـراز علاقـات اللُّغـة وبوصـف وظائفهـا[٢]. وتمـرُّ الدِّراسـات اللِّسـانيَّة

(١) (قدور، ١٩٩٦، ص٢٦٣).

(٢) (فاخوري، ١٩٨٠؛ Lyons، 1981؛ Crystal، 1981؛ عبده وآخرون؛ ١٩٨٨؛ بركة، ١٩٩٣؛ Al-Khuli، 1999.

للظَّاهـرة اللُّغويَّـة في ثـلاثِ مراحـلَ، هـي:

- الدِّراسـة الصَّوتيَّـة: وتقـوم عـلى محاولـة الإلمـام بهيـكل اللُّغـة الصَّـوتيِّ ومُدْرجاتها مِـن النَّاحيـة الفيزيائيَّة.
- دراسـة الكلمـة: مِـن حيـثُ بناؤُهـا واشـتقاقُها وخطوطُ مسـالكِها في الاسـتعمال، وهـو جانـبٌ مِـن الدِّراسـة تَـزْدَوِجُ فيـه الصِّيغـة المعجميَّـة بالصِّيغـة الصَّرْفيَّةِ.
- دراسـة الجملـة: وتقـوم عـلى دراسـة الكلمـة مؤلَّفـةً مـع غيرهـا في أصغـرِ صـورةٍ مِـن صـور التَّعبـير، وهـي الجملـة، كـما تعنـى بدراسـة أحـوال أجزائهـا الرَّئيسـة وغـير الرَّئيسـة لتنتهـيَ إلى تقديـراتِ الجملـة مـن حيـثُ هـي كلٌّ[1].

أقسام اللِّسانيَّات:

تقسم اللِّسانيَّات تبعًا لوظائفها إلى قسمين رئيسين:

- اللِّسـانيَّات النَّظريَّـة Theoretical Linguistics، واللِّسـانيَّات التَّطبيقيَّـة Applied Linguistics، واللِّسـانيَّات النَّظريَّـة هـي اللِّسـانيَّات الَّتـي تهتـمُّ بظواهـر اللُّغـة ومسـتوَياتها: الأصـوات، والـصَّرف، والنَّحـو أو مـا يُطلـق عليـه علـم التَّراكيـب اللُّغويَّـة، والدِّلالـة. أمَّـا اللِّسـانيَّات التَّطبيقيَّـة فهـي كـما يظهـر مِـن اسـمِها تهتـمُّ بالمسـتوى التَّطبيقـيِّ كتعليـمِ اللُّغـاتِ القوميَّـة والأجنبيَّـة، والتَّخطيـطِ اللُّغـويِّ، وصناعة المعجـم والتَّرجمـةِ ومختـبرات اللُّغـات واختباراتهـا، واضطرابـات الـكلام وعلاجِها . ولا تخفـى أهميَّـةُ اللِّسـانيَّات النَّظريَّـة بالنِّسـبة لِلِّسـانيَّات التَّطبيقيَّـة مِـن حيـثُ كونُهـا المـادَّةَ الأَوَّليَّـةَ والأسـس النَّظريَّـة الَّتـي تسـتند إليهـا (Descout 1987)؛ جومسـكي، ١٩٩٠؛ حجـازي، ٢٠٠٦).

وترتبـط هـذه اللِّسـانيَّات بشـقَّيها النَّظـريِّ والتَّطبيقـيِّ مِـن أجـل تحقيـق غاياتهـا ببعـض العلـوم الأخـرى الَّتـي هـي بدورهـا لهـا علاقـة بموضـوع دراسـة اللِّسـانيَّات

(١) (المسدي، ١٩٨٢).

أي اللُّغة، ومِن هذه العلوم الَّتي ترتبط بها اللِّسانيَّات: علم الاجتماع، وعلم النَّفس، وعلم الأجناس البشريَّة، والتَّربية والجغرافيا والحاسوب، ونتج عن هذا الارتباط ظهورُ أنواعٍ عديدةٍ مِن اللِّسانيَّات، مثل:

اللِّسانيَّات الاجتماعيَّة، واللِّسانيَّات الحاسوبيَّة، واللِّسانيِّات الجغرافيِّة، واللِّسانيَّات التَّاريخيَّة، واللِّسانيَّات القانونيَّة، واللِّسانيَّات التَّربويَّة، واللِّسانيَّات التَّواصليَّة، واللِّسانيَّات الأنثروبولوجيَّة، واللِّسانيَّات الإثنولوجيَّة، واللِّسانيَّات السِّياسيَّة، واللِّسانيَّات الرِّياضيَّة، واللِّسانيَّات المعجميَّة، واللِّسانيَّات الصَّوتيَّة.

وقد تراوح الاهتمام بالمجالات اللِّسانيَّة أعلاه تبعًا للباحث اللِّسانيِّ ومدرستِه الَّتي ينتمي إليها، ومِن أبرز المدارس اللِّسانيَّة: المدرسة السُّويسريَّة (جنيف)، ومدرسة براغ اللِّسانيَّة، ومدرسة كوبنهاجن، والمدرسة الإنجليزيَّة، والمدرسة الأمريكيَّة، ومدرسة بلوموفيد، ومدرسة دي سوسير، وتشومِسْكي ونظريَّته اللُّغويَّة: التَّوليديَّة التَّحويليَّة[1].

وتنتمي هذه الدِّراسة إلى اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة الَّتي تعنى بالأساس في توظيف معطيات الدَّرس اللِّساني في تعليم اللُّغات الحيَّة للطَلبة غير النَّاطقين بها، فمن البَدَهيِّ أنَّ تعليم اللُّغة يحتاج إلى توصيف دقيق لجوانب تعليم اللُّغة: المتعلِّم، والمعلِّم، والمادَّة التَّعليميَّة، والبيئة التَّعليميَّة، وطرائق التَّعليم، ومستويات التَّقويم. فالمادَّة التَّعليميَّة على سبيل المثال لا الحصر تحتاج لكي تُعَلَّم بدِقَّةٍ إلى توصيفٍ يمهِّد الطَّريق نحو فهمها أوَّلًا وتوقُّع صعوبات تعلُّمها وتعليمها، والكفيلُ بتوضيح هذه المسائل وغيرها الدِّراساتُ اللِّسانيَّة بفروعها المختلفة.

***

(١) (سامبسون، ١٩٩١).

النَّظريَّة اللِّسانيَّة وتعليم اللُّغات

إنَّ الإقبال على تعلّم اللُّغات الأجنبيَّة ظاهرةٌ قديمةٌ تَرجع إلى قرونٍ طويلةٍ قبل الميلاد، وتعود أسبابُ تعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة في الماضي إلى: التَّبادل التِّجاريِّ بين الشُّعوب النَّاطقة بلغاتٍ مختلفةٍ، وحاجةِ المستعمر للسَّيطرة على المستعمَرات، وحاجةِ المستعمَرين لتعلُّم لغة المستعمِر للتَّعامل معه واغتنام بعضِ الفرص، ورغبةِ بعض الشُّعوب الأقلِّ حظًّا في التَّحضُّر. ويمكن أن نضيف في الوقت الرَّاهن: التَّبادلَ الثَّقافيَّ والرَّغبةَ في معرفة الآخَر والتَّعاملِ معه بلغته، وينضاف بطبيعة الحال في الوقت الرَّاهن الأسبابُ السِّياسيَّة والاقتصاديَّة والعِلميَّة والدِّينيَّة.

ففي تلك الأزمنة لم يكن هناك تنظيرٌ لغويٌّ لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ويعود ظهور التَّخطيط المنهجيِّ لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة إلى سنة ١٨٧٨ حين نشر بيرلتز كتابًا بعنوان «منهجيَّة تعليم اللُّغات العصريَّة» وإدخال بعض القضايا الَّتي ستشكِّل أسس القضايا اللِّسانيَّة فيما بعدُ.

ثمَّ أضحى واضحًا أنَّ تعليم اللُّغات شأنُه شأنُ باقي حقول المعرفة قد تأثَّر بالتَّوجُّهات الجديدة الَّتي صاحبت الأبحاث اللِّسانيَّة والتِّكنولوجيَّة وما أسفرت عنه تطبيقاتُها وإجراءاتها العمليَّة[١]، بل ترى فنانُ[٢] أنَّ اللِّسانيَّات أحدثت ثورةً لغويَّةً في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة.

إنَّ بين أيدي الباحثين في اللُّغات الإنسانيّة زادًا ضخمًا مِن المعارف المتعلِّقة

(١) (اليوبي، ٢٠٠٥).

(٢) (٢٠٠٥).

بطبيعة الظَّاهرة اللُّغويَّة وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وبأنماط اكتساب الإنسان لها، وثمرة أبحاث اللِّسانيِّين في هذا المضمار لِما يتأكَّد اعتبارُه عند صوغ البرامج التَّعليميَّة الَّتي موضوعُها اللُّغة، وعلى معلِّم اللُّغات أن يستنير بما تُمِدُّه به اللِّسانيَّاتُ من معارفَ علميَّةٍ حول طبيعة الظَّاهرة اللُّغويَّة[١].

وقد عبر عن هذه الأهميَّة براون في أوكان[٢] بقوله: (ومع ذلك فإنَّ مدرِّس اللُّغة الأجنبيَّة يحتاج أن يعرف شيئًا ما عن هذا النِّظام مِن الاتِّصال الَّذي نسمِّيه اللُّغةَ، إذ لا يمكنه أن يعلِّم لغته وهو يجهل العلاقة بين اللُّغة والمعرفة وأنظمة الكتابة، والاتِّصال غير الكلاميِّ، وعلم اللُّغة الاجتماعيِّ، واكتساب اللُّغة الأولى، وغير ذلك مِن مسائلَ، لكنْ لا بدَّ أن تتوافر له أداوتُه حتَّى ينهض بتعليم اللُّغة، فالَّذي لا شكَّ فيه أنَّ فهمه لمكوِّنات اللُّغة يحدِّد إلى درجةٍ كبيرةٍ طريقةَ تعليمِهِ إيَّاها).

وينبغي لمعلِّم اللُّغة الأجنبيَّة أن يكون مُلِمًّا بالفروع اللِّسانيَّة المختلفة، حتّى يستفيد مِن معطياتها في العمليَّة التَّدريسيَّة سواءٌ فيما يخصُّ نقل المعلومات إلى الدَّارس لتحقيق الفهم والإفهام، أم فيما يخصُّ طرق تدريس المهارات اللُّغويَّة، لِما في ذلك مِن أهميَّةٍ في تطوير مجال تعليم اللُّغات الأجنبيَّة وتعلُّمِها، فاللِّسانيَّات تَهَبُنا معرفةَ طبيعةِ اللُّغة ووظائِفِها وكيفيَّةِ التَّواصل بها[٣].

ولعلَّ العلم الوحيد الَّذي يدرُس اللُّغة في ذاتها ومِن أجل ذاتها، ويبتعد عن التَّأويلات الماورائيَّة والمجرَّدة هو اللِّسانيَّات الَّتي استطاعت أن توسِّع مِن مجال اشتغالها بوساطة انفتاحها على علومٍ مجاورةٍ والاستفادة من نتائجها[٤]. وهذا

(١) (المسدي، ١٩٨٢؛ Gannon, 1980).
(٢) (٢٠٠٥).
(٣) (حسان، ١٩٨٤).
(٤) (الخولي، ١٩٨١).

في الحقيقة لا يتعارض ووجود علومٍ أخرى تهتمُّ باللُّغة وتحاول دراستَها وفهمها فهمًا أعمق.

وقد صاغ دوبو (Doubo) دور اللِّسانيَّات في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة كما جاءت عند أوكان[1]، في:

١. موضوع اللِّسانيَّات هو اللُّغة والتَّواصل قبل كلِّ شيءٍ، كما تهتمُّ بتطوُّر اللُّغة وأنماط التَّواصل القائمة بين أهل اللُّغة، وبين المدرِّسين والدَّارسين.
٢. موضوع اللِّسانيَّات هو اللِّسان، ووصف القواعد الَّتي تسمح بفهم تحقيق الجمل الجديدة باستمرار، وهذا اللِّسان الَّذي تهتمُّ به اللِّسانيَّات بوصف قواعدِهِ هو الوسيلة الضَّرورية للتَّعليم، وموضوعه بالذَّات عندما يتعلَّق الأمر بتعليم اللُّغات أو بتعليم اللُّغة الأمِّ.
٣. موضوع اللِّسانيَّات هو الخطابات، وقد أَوْلَت المؤسَّسة التَّعليميَّة امتيازًا للخِطاب التَّعليميِ الَّذي ينجزُه المعلِّم، مِن الضَّروريِّ معرفةُ قواعدِه للتَّمكُّن مِن نقدِه وتطويرِه.

فقد قامت اللِّسانيَّات الحديثة على مبدأ الشُّمول المعرفيِّ، فقد تجاوزت اللِّسانيَّاتُ حواجز الاختصاصات بوصفها نمطَ تفكيرٍ مفروضًا عنوةً، فإنَّها قد اقتحمت حوزة اكتساب ما اتَّصل منه باللُّغة ذاتها وما ارتبط بالمعرفة والإدراك جملةً، وأضاف محمودٌ[2] أنَّ اللِّسانيَّات تتناول بالدِّراسة تحليل الخِطاب، والتَّبايُن اللُّغويَّ بين العامِّيَّةِ والفصحى، وأسبابَ انتشار اللُّغة العربيَّة وانحسارِها، والتَّخطيطَ اللُّغويَّ لها، وأثنوغرافيا الكلام، والقدرةَ الإبلاغيَّةَ باللُّغة العربيَّة.

والَّذي فتح لها هذا السَّبيل واسعًا لولوج هذه الميادين بكامل الشَّرعيَّة أشياءُ أربعةٌ:

---

(١) (٢٠٠٥).
(٢) (١٩٨٢).

- إعلان تشومِسْكي عن نظريَّة اكتساب اللُّغة ولا سيَّما افتراضِه القاضي بأنَّ الطفل يولد مزوَّدًا بجهازٍ فِطريٍّ يمكِّنُه مِن اكتساب اللُّغة، حيث بادر العلماء في مجالات علم النَّفس والتَّربية والبيداغوجيَّة والبيولوجيا وعلم الاجتماع وغيرها إلى تبنِّي هذا الافتراض وإجراء البحوث والدِّراسات حوله.
- وجد العلماء المعنيُّون بتعليم اللُّغات في نظريَّة تشومِسْكي اللِّسانيَّة وما يتَّصل بالمظهر الخلَّاق للاستعمال اللُّغويِّ السَّبيلَ للتَّخلُّص مِن الافتراضات السُّلوكيَّة وازدهار اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة ولا سيَّما في حقل تعليم اللُّغات الأجنبيَّة الحيَّةِ.
- بروز علم النَّفس اللُّغويِّ، وهو فنٌّ ظهر ضمن أفنان اللِّسانيَّات العامَّة، ويدرُس كيف تطفو مظاهر مقاصد المتكلِّم ونيَّاتُه على سطح الخِطاب في شكل إشاراتٍ لسانيَّةٍ تنصهر في اللُّغة، كما يدرس سبب المتقبِّلين لذلك الخِطاب إلى تأويل تلك الإشارات، فهذا العلم يعكف على عمليتي التَّركيب والتَّفكيك.
- ظهور علم التَّحكيم الآليِّ، في اختزانه الأنماطَ التَّنظيميَّةَ بوصفها ضربًا من النَّحو الآليِّ المسجَّل، وهو ما قاد إلى فحصِ طرقِ اكتساب الكلام وتحسُّس نواميس تراكمِها وتفاعلِها[1].

ومع ظهور افتراضات سيمون ديك رائد الوظيفيَّة الحديثة القائمة على مفهوم القدرة التَّواصليَّة الَّتي تمكِّن الطِّفل مِن اكتساب المعرفة اللُّغويَّة واكتساب استعمالها في وقتٍ واحدٍ، انبثق اتجاهٌ جديدٌ في تفسير اكتساب اللُّغة يأخذ بالاعتبار السِّياقاتِ الاجتماعيَّةَ والثَّقافيَّةَ حيث يتمُّ الاكتسابُ، وتمَّ تبنِّي مفهوم القدرة

(١) (المسدي، ١٩٨٢؛ الراجحي، ٢٠٠٣).

التَّواصليَّة في بيداغوجيا اللُّغات، بل وُضعت برامج تعليم اللُّغات على أساسه[١].

وخلاصة نظريَّة مستعمل اللُّغة كما جاءت عند ديك، وفصَّلها المتوكل[٢] تقوم على أنَّ مكوِّنات القدرة التَّواصلية لدى متعلِّم اللُّغة الأجنبيَّة في فهم الجملة وإنتاجها، تتكوَّن مِن خمس قدراتٍ، هي:

-القدرة اللُّغويَّة الَّتي تمكِّن مستعمِلَ اللُّغة الطَّبيعيَّة مِن أن ينتج العبارات اللُّغويَّة ويؤوِّلُها إنتاجًا وتأويلًا صحيحَين مهما اتَّسمت به هذه العبارات مِن تعقيدٍ بنيويٍّ، وأيًّا كانت الأوضاع التَّواصليَّةُ الَّتي تمَّ فيها إنتاجُها.

-القدرة المعرفيَّة الَّتي تمكِّن مستعمل اللُّغة الطَّبيعيَّة مِن بناء قاعدةٍ معرفيَّةٍ منظَّمةٍ، واستعمالها عن طريق صياغة معارفِهِ في صورٍ لغويَّةٍ مناسبةٍ، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللُّغويَّة الَّتي يستقبلها.

- القدرة المنطقيَّة الَّتي تمكِّن مستعمِلَ اللُّغة الطَّبيعيَّة مِن استخلاص معلوماتٍ جديدةٍ مِن معلوماتٍ قديمةٍ أو معطاةٍ بوساطةِ قواعدَ استدلاليَّةٍ تحكُمها مبادئُ المنطق الاستنباطيِّ والمنطقِ الاحتماليِّ.

-القدرة الإدراكيَّة الَّتي تمكِّن مستعمِلَ اللُّغة الطَّبيعيَّة مِن إدراك العالم الخارجيِّ بوساطة وسائل الإدراك البشريِّ مِن سمعٍ وبصرٍ ولمسٍ وشمٍّ وذَوقٍ، واكتساب معارفَ يستعملها في إنتاج العبارات اللُّغويَّة وتأويلِها، واستعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عمليَّة التَّواصل.

- القدرة الاجتماعيَة الَّتي تمكِّن مستعمِلَ اللُّغة الطَّبيعيَّة مِن إنتاج عباراتٍ لغويَّةٍ وتأويلها بما يتناسب وأوضاع المخاطبين الاجتماعيَّة وظروفهم العامَّة.

-وأضاف بعضُ الباحثين القدرة التَّخيُّليَّة الَّتي تمكِّن مستعمل اللُّغة الطَّبيعيَّة مِن اختلاق صورٍ افتراضيَّةٍ تنتمي إلى أحد العوالم الممكنة ومِن بناء

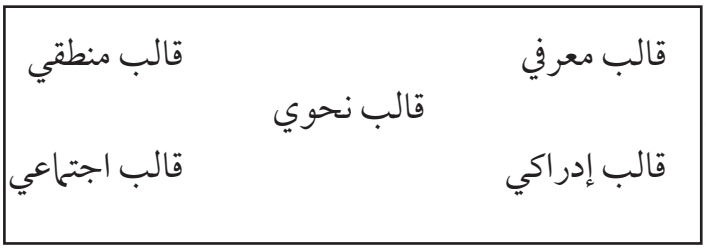
(١) البوشيخي، ٢٠٠٢؛ المتوكل، ٢٠٠١ ؛ Lado، (1964).

(٢) (٢٠٠١).

وقائعَ متخيَّلةٍ تنتمي إلى أحدِ العوالم الخياليَّة لتحقيق أهدافٍ تواصليَّةٍ.

إنَّ تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة هو محاكاةٌ لاكتساب اللُّغة الأمِّ، ويُفترض أنَّ تعلُّم لغةٍ أجنبيَّةٍ يتطلَّب تدخُّل كلِّ هذه الطَّاقات. فتعلُّم لغةٍ أجنبيَّةٍ لا يقف عند حدود القواعد النَّحْوية بل يتعدَّاه إلى كيفيَّات الاستعمال وَفْقَ القواعد الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة الخاصَّة بتلك اللُّغة، وإذا كان الأمر كذلك فينبغي أن يعتمد على المقاربة التَّواصليَّة ومنهج الإغماس، والمقصود بالمقاربة التواصلية هو إيلاء الأسبقيَّة في أثناء تعليم اللُّغة الأجنبيَّة للوظيفة الاتِّصالية على القواعد النَّحْويَّة، وأمَّا المقصودُ بالإغماس فوضعُ المتعلِّم في محيطٍ لغويٍّ تعليميٍّ يماثل قدر الإمكان المحيطَ اللُّغويَّ الطَّبيعيَّ لِلُّغة المتعلَّمة[1].

وتُسْهِمُ هذه القوالبُ بنسبٍ متفاوتةٍ لا في تأويل الجملة فحسبُ بل كذلك في إنتاجها، ومِن أهمِّ هذه القوالب القالبُ النَّحْويُّ (التَّركيبيُّ) وذلك أمرٌ طبيعيٌّ ومتوقَّعٌ إذ إنَّ الخِطاب المدروس هو خطابٌ لغويٌّ، وتكمُن أهمِّيَّتُه في أمرَين، الأوَّل: يمكن الاستغناء في بعض الحالات عن بعض القوالب الأخرى إلَّا القالبَ النَّحْويَّ التَّركيبيَّ الَّذي يحضر في كلِّ حالات التَّواصل اللُّغويِّ، والآخر: يشكِّل القالبُ النَّحْويُّ التَّركيبيُّ القالبَ المركزيَّ، في حين تقوم باقي القوالب بدور القوالب المساعِدة (أي القوالب المخازِن) الَّتي تُمِدُّ القالب المركزيَّ بما يحتاجه مِن معلوماتٍ[2].



الشكل (٧)
نموذج مستعملي اللُّغة الطَّبيعيَّة[3]

(١) (أوكان،٢٠٠٥؛ المتوكل، ٢٠٠١).
(٢) (أوشان، ٢٠٠٥).
(٣) (المتوكل، ٢٠٠٣، ص٣٦).

وقبل تطور الدِّراسات اللِّسانيَّة الحديثة بشقَّيها النَّظريِّ والتَّطبيقيِّ كان العُرفُ السَّائد قديمًا بأن يتولَّى بعضُ المعلِّمين المحترِفين إعداد برامج تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، وما تزال هذه الظَّاهرة منتشرةً نوعًا ما، ولكنْ تَأَكَّدَ اليوم أن يكون هذا العملُ ثمرة تمازُج اختصاصاتٍ بين المعلِّمين المَهَرَةِ، والباحثين المتخصِّصين، وهم اللِّسانيُّون النَّظريُّون والتَّطبيقيُّون، ويحسن أن يكونوا ممَّن احترفوا مهنة التَّعليم سابقًا، وهكذا يغدو اللِّسانيُّ النَّظريُّ والتَّطبيقيُّ مساهمًا فاعلًا في عمليَّة تعليم اللُّغات الأجنبيَّة من دون أن يتفرَّد بها حقلٌ دون آخر، فنجاح هذا المجال -تعليم اللُّغات الحيَّة- يجب أن تتضافر فيه كلُّ الجهود والاختصاصات والمجالات حتَّى السَّياسيَّةُ منها، فقد لا يكون الحلُّ إلَّا توافقيًّا، فقد يرتئي اللِّسانيُّ في ضوء نتائجِ دراساته اللِّسانيَّة النَّفسانيَّة سِنًّا للشُّروع في تعليم اللُّغة الثَّانية فتأتي بعض الاقتضاءات السِّياسيَّة أو الاقتصاديَّة أو كلاهما لتدخل في حساباتها مقاييس التَّكلفة والمردود، فتَحُول دون رصد ما يلزم من اعتماداتٍ لتوفير معلِّمين أَكْفاءٍ وخبراءَ ومَهَرَةٍ في تعليم اللُّغات إبَّان تلك المرحلة، وعندئذٍ يتصادم اقتضاءان فتأتي الخطَّة حلًّا وسطًا[1].

وأضحى تعليم اللُّغات عمومًا واللُّغة العربيَّة خصوصًا، مختلفًا في مَضامينه وفي طرائقه وأساليبه عن التَّعليم في القرن الماضي، يجب أنْ تُوَجَّه الاهتمامات إلى تنمية القدرات الإنسانيَّة في أرقى مستوياتها ليكون الإنسانُ مبدِعًا ومنتِجًا ومتكيِّفًا، فقد حُدِّدت أهداف تعليم اللُّغات الأجنبيَّة في الألفيَّة الثَّالثة لتكون[2]: تعلَّمْ لتكونَ، وتعلَّمْ لِتَعيشَ، وتعلَّمْ كيف تعرف؟ وتعلَّم كيف تَعْمل؟.

وتظهرُ نجاعة اللِّسانيِّ واللِّسانيَّات في إبراز اكتساب مهارات الأداءِ اللُّغويِّ، وهي مهاراتٌ قابلةٌ للسَّبر والقياس، غير أنَّ ذلك لا يُبَتُّ فيه إلَّا بكشف الحوافز

(١) (المسدي، ١٩٨٢).
(٢) (حساني، ٢٠٠٠).

والدَّوافع الَّتي دفعت هؤلاء الطَّلبة لتعلُّم اللُّغة الثَّانية، فبعضُهم جاء لأغراضٍ دينيَّةٍ، وآخرون جاؤوا لأغراضِ العمل السِّياسيِّ، وآخرون يحفِّزُهم العملُ، ومِن النَّاس مَن يدفعُهم حبُّ الاختلاط الثَّقافيِّ عبر الألسِنة المتعدِّدة.

وتُمِدُّ اللِّسانيَّاتُ الباحثين بمناهجَ وصفيَّةٍ ليَتِمَّ بها سَبْرُ تلك المعارف والمهارات بحيث إذا تمَّ رسمُ الأهداف المقصودة قبل عمليَّة التَّدريس اللُّغويِّ، وبالإلمام بنوعيَّة الدَّارسين وأعمارِهم وخصائصهم يمكن بفضل اللِّسانيَّات تحديدُ الأسلوب التَّعليميِّ الَّذي يكفل أقصى حظوظ النَّجاعة، وهكذا لا تنتظم عمليَّة التَّعليم اللُّغويِّ إلَّا بالإلمام بطبائع اللُّغات، ولا نلمُّ بطبائع اللُّغات إلَّا إذا توسَّلنا إليها باللِّسانيات النَّظريَّة والتَّطبيقيَّة[1].

ويمكن للباحثين الاستنادُ إلى اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّةِ بغرض محاولة إيجاد التَّفسير العلميِّ لبعض العوائق والصُّعوبات الَّتي تَعترض سبيل المتعلِّم العربيِّ والأجنبيِّ على حدٍّ سواءٍ لِلُّغة العربيَّة وتذليلها في المجتمع البشريِّ المتعدِّد اللُّغات والثَّقافات، لذلك لجأ كثيرٌ مِن المتخصِّصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللِّسانيَّات، واقتنعوا عن وعيٍ علميٍّ بأهميَّة الإفادة مِن النَّظريَّة اللِّسانيَّة في ميدان تعليم اللُّغة، فظهرت في أوروبا وأمريكا مناهجُ كثيرةٌ تَرتكز أساسًا على المعطيات العلميَّة للبحث اللِّسانيِّ، وهذه المناهج استطاعت أن تذلِّل الصُّعوباتِ والعوائقَ الَّتي تعترض سبيلَ معلِّمي اللُّغة الأجنبيَّة ومتعلِّميها، وهذه الدِّراسات كلُّها تؤكِّد أهميَّةَ الأخذ بعين الاعتبار اللُّغةَ الأساسيَّةَ عند المتعلِّم مع الاحتياط مِن خطر التَّداخل بين اللُّغة الأمِّ واللُّغة الأجنبيَّة، وسيكون هذا الأمرُ سهلًا إذا ما ضُبطت نقاطُ الارتكاز ضبطًا دقيقًا، ويُقصَد بنقاط الارتكاز كلُّ ما هو متوازٍ في اللُّغتين المعنيَّتين[2].

---

(١) (المسدي، ١٩٩٧).

(٢) حساني، ٢٠٠٠؛ Krashen، (1981).

ويَذكر أوشان[١] أنَّه تمَّت الاستفادة مِن اللِّسانيَّات العامَّة في تدريس المتعلِّم مفرداتِ المعجم وتركيبَ الجمل وأصولَ اللُّغة، ومسألةَ الاكتساب وآليَّاتِ التَّحصيلِ اللُّغويِّ، ومسألةَ استعمالِ اللُّغة، وقواعدَ التَّواصل، وبعضَ القضايا اللُّغويَّةِ النَّاتجة عن البيئة اللُّغويَّة كالازدواج اللُّغويِّ.

إنَّ اللِّسانيَّات مِن حيث إنَّها الدِّراسة العِلميَّة الموضوعيَّة للظَّاهرة اللُّغويَّة تصبح وسيلةً معرفيَّةً ومنهجيَّةً ضروريَّةً لتحديد المجال الإجرائيِّ للعمليَّة التَّعليميَّة، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجيَّة مِن جهةٍ، وتذليل الصُّعوبات والعوائق مِن جهةٍ أخرى، لأنَّه بدون لجوء معلِّم اللُّغة إلى النَّظريَّات اللِّسانيَّة المختلِفة سوف يعسُر عليه عمليَّة إدراك العملية التَّلفُّظيَّة لِلُّغة عند المتكلِّم- المستمع، ويعسُر عليه أيضًا تحديد العناصر اللِّسانيَّة الَّتي تكوِّن نظامَ اللُّغة المرادَ تعليمُها، وذلك بالارتكاز على إسهامات النَّظريَّة اللِّسانيَّة الأمِّ في مجال وصف اللُّغة الإنسانيَّة وتحليلها، وهو التَّحليل الَّذي يعمِّق معرفتنا باللُّغة البشريَّة، ولِلِّسانيَّات وظيفةٌ مركزيَّةٌ في تحليل العمليَّة التَّعليميَّة وتَرْقِيَتِها، ومِن ثَمَّ فإنَّ معلِّم اللُّغة يصطدم منهجيًّا بمجموعةٍ مِن التَّساؤلات العِلْميَّة والبيداغوجيَّة، وبدونها سوف يتعذَّر عليه إدراكُ حقيقة ما يعلِّم ومَن يعلِّم[٢].

ويذكر حساني[٣] أنَّ نجاح المعلِّم في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة يعود إلى تمكُّنِه من جوانبَ ثلاثةٍ: الكفاية اللُّغويَّة، وكيفية استعمالها استعمالًا صحيحًا حسب ما تقدِّمه النَّظريَّة اللِّسانيَّة، والإلمام بمجال بحثه، فيجب أن يكون معلِّم اللُّغة على درايةٍ بالتَّطوُّر الحاصل في ميدان البحث اللِّسانيِّ، وذلك بتعرُّفِ ما توصَّلت إليه النَّظريَّة اللِّسانيَّة في ميدان وصف اللُّغة وتحليلها، ومهارة تعليم اللُّغة، ولا تتحقَّقُ

(١) (٢٠٠٥).
(٢) (حساني، ٢٠٠٠).
(٣) (٢٠٠٠).

المهارة بدون شرطين: الممارسة العمليَّة التَّعليميَّة من جهةٍ، والاطِّلاع على نتائج البحث اللِّسانيِّ والتَّربويِّ من جهةٍ أخرى.

وهذه الشُّروط الثَّلاثة ضروريَّةٌ وواجبةٌ أيضًا لنجاح العمليَّة التَّعليميَّة لِلُّغات الأجنبيَّة الَّتي ترتكز بالأساس على ثلاثة عناصر: المتعلِّم، والأستاذ، والطَّريقة. إنَّ معرفة الأستاذ بالمتعلِّم نفسيًّا ومعرفيًّا وتواصليًّا وكذلك معرفة الأستاذ لما يعلِّم أي اللُّغة وما تتشكَّل منه من أنظمةٍ لغويَّةٍ نحويَّةٍ وصرفيَّةٍ ودلاليَّةٍ وتركيبيَّةٍ للطَّرائق التَّعليمية المستندة لنتائج البحث اللِّسانيَّة ستسعفه على تشكيل تصوُّرٍ واضحٍ شاملٍ لبنية النِّظام اللُّغويِّ والتَّعليميِّ الَّذي بدوره سيقدِّم التَّفسيرَ العلميَّ لكلِّ المظاهر الَّتي لها علاقةٌ بتعلُّم اللُّغة وتعليمِها.

وبعبارةٍ أكثر تفصيلًا: تتمثَّل اللِّسانيَّات التَّوليديَّة في تحليل المحرِّكات الَّتي بفضلها يتوصَّل الإنسان إلى استخدام الرُّموز اللُّغويَّة سواءٌ أكانت تلك المحرِّكات نفسيَّةً أم ذهنيَّةً، فلا يمكن أن يقتصر عملُ اللِّسانيِّ -بِحَسَبها- على إقامة ثبت الصِّيغ الَّتي تُبنى عليها لغة من اللُّغات، وإنما يتعدَّى ذلك إلى تفسير نشأة تلك الصِّيغ، وتأويل تركيبِها حتَّى يهتديَ إلى حقيقة الظَّاهرة اللُّغويَّة.

وقد ركَّز التيَّار التَّوليديُّ عنايتَه على المستويات القصوى من الكلام، وتُجَسِّدُها التَّراكيبُ والجملُ، مُعْرِضًا نسبيًّا عن المستويات الدُّنيا، وهي مستوى الحَرْف ووظائف الأصوات، إذ يرى اللسانيُّون التَّوليديُّون أنَّ علم التَّراكيب الَّذي يدرس صياغة الجملة وانتظامها بين الجمل هو الَّذي يستطيع النفاذ إلى محرِّكات الكلام.

فالمنهج اللِّسانيُّ التَّوليديُّ في تعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة يرمي إلى الكشف عمَّا ينفر للمتكلِّم من معارفَ لغويَّةٍ عن طريق الحدس، فاللِّسانيُّ يسعى إلى تفسير المعرفة الضِّمنيَّة الحدسيَّة عند الإنسان، وهي ظاهرةٌ لا يَعيها المتكلِّم وهو يستعمل اللُّغة، وبالتَّالي لا يَستطيع صياغتها بالتَّعبير عنها، فاللِّسانيَّات التَّحويليَّة

تفسِّر هذا الحدس دون أن تعتمد هي عليه، بمعنى أنَّها تحرص على عقلنة نشأة ظاهرة الحدس، وهكذا يمكن للنَّحو أن يفسِّرَ كيف يستطيع الإنسانُ أن يفهم أيَّ جملةٍ، ويستطيع أن يولِّد جملًا تُفهم عنه تلقائيًّا، ولم يسبق لهذه أو تلك أنْ قيلت أبدًا مِن قبل. فاللِّسانيات التَّوليديَّة تعكف على الطَّاقات الكامنة لدى متعلِّمي اللُّغات الأجنبيَّة أكثر من الاهتمام بالطَّاقة الحادثة (الإنجاز)[1].

***

(١) (المسدي، ١٩٩٧).

النَّظريَّة اللِّسانيَّة وتعليم اللُّغة العربيَّة

كان اتجـاه تعليـم اللُّغـة العربيَّـة عمومًـا إلى سـنواتٍ قليلـةٍ خَلَـوْنَ يَسـتند إلى النِّظـرة التَّقليديَّـة في تعليمهـا، حيـث يهتـمُّ هـذا الاتِّجـاه باللُّغـة المكتوبـة بهـدف ترسـيخ الهيـكل اللُّغـويِّ لـدى دارسي اللُّغـة اعتـمادًا عـلى الأعـمال التَّطبيقيَّـة عـلى ظاهـر اللُّغـة، ممَّـا أنتـج طَلَبَـةً ضِعافًـا في مهاراتهـم الاتِّصاليـة، الأمـر الَّـذي دفـع كثـيرًا مِـن الجامعـات العربيَّـة إلى عقـد العديـد مـن المؤتمـرات والنَّـدوات لبحـث ضعـف الطَّلبـة النَّاطقـين بالعربيَّـة، ولعـلَّ مِـن أبـرز التَّوصيـات الَّتـي خرجـت بهـا تلـك المؤتمـرات والنَّـدوات تدريـسَ مـا يسـمَّى بمهـارات الاتِّصـال في بدايـة الحيـاة الجامعيَّـة.

ومـع تطـوُّر علـم تعليـم اللُّغـات الأمِّ والأجنبيَّـة عـلى حـدٍّ سـواءٍ بـدأ تعليـم اللُّغـة يرمـي إلى الواقـع اللُّغـويِّ، فلـم يعـد الاهتـمام منصبًّـا عـلى تحفيـظ القواعـد النَّحْويَّـة والقوالـب التَّركيبيَّـة لِلُّغـة فقـط، ولكـن الاعتنـاء أساسًـا بتلقـين قـدراتٍ ومهـاراتٍ لـدى المتعلِّمـين قائمـةٍ عـلى الفهـم التَّـامِّ للاسـتعمال التَّـداوليِّ لِلُّغـة المتعلَّمـة، قـدراتٍ تنمـو بالفعـل والتَّفاعـل المرتكزَيـن عـلى الحـوار والتَّواصـل، فـإذا كان الاتِّجـاه الأوَّل يركِّـز عـلى النَّحـو والمعجَـم واسـتعمال التَّرجمـة بغـزارةٍ فـإنَّ الاتجـاهَ الثَّـانيَ يَسـعى إلى التَّطبيـق الوظيفـيِّ لِلُّغـة عـن طريـق التَّواصُـل القائـم عـلى تفعيـل مهـارات الاسـتماع والـكلام والقـراءة والكتابـة، لأنَّ الرِّسـالة اللُّغويَّـة أيًّـا كانَ شـكلها شـفهيَّةً أو كتابيَّـةً أو منطوقـةً أو مرئيَّـةً هـي عبـارةٌ عـن أشـكالٍ للتَّواصُـل اللُّغـويِّ يكـون الهـدف منهـا إقامةَ نـوعٍ مِـن التَّواصـل مـع الآخـر لهـدف معـيَّنٍ؛ توجيـه ضرورات التَّواصـل البـشريِّ[1].

(١) (اليوبي، ٢٠٠٥).

وتعـدُّ اللِّسـانيَّات أداةً مِـن أدواتِ معرفـةِ اللُّغـة العربيَّـة كغيرهـا مِـن لغـات العـالم، إذ تُعَـرَّفُ بأنَّهـا تهـدف إلى دراسـة اللُّغـة لذاتهـا وفي حـدِّ ذاتهـا، وتقـوم بتحليـل خواصِّهـا النوعيَّـة بُغيـةَ اكتشـاف نواميسـها العامَّـة الَّتـي تخضـع لهـا. إنَّ الحقائـق الَّتـي اسـتطاعت اللِّسـانيَّات أن تميـط عنـه اللِّثـامَ حتّـى الآن في مختلـف مسـتويات تعليـم اللُّغـة العربيَّـة قـد أعـان العاملـين في مياديـن أخـرى عـلى الاسـتفادة منهـا في حـلِّ عـددٍ مِـن المشـكلات الَّتـي تعترضهـم في مَباحثهـم ومَناشـطهم، ومـن أهـم تلـك الميادين: التعليميَّـة[1]. ولعـلَّ مِـن أبـرز إسـهامات اللِّسـانيَّات في حـال تعليـم اللُّغـة العربيَّـة: نقـض النِّظـرةِ التَّقليديَّـة إلى لغـة الحديـث الشَّـفهيِّ عـلى أنَّهـا لغـةٌ لا تسـتحقُّ البحـث والدِّراسـة والتَّعلُّـم، لِمـا تتَّصـف بـه مِـن تلقائيَّـةٍ وعـدمِ تهذيـبٍ، وعـلى أنَّهـا صيغـةٌ ممسـوخةٌ مِـن صيـغ لغـة الكتابـة تلـك الَّتـي تُعَـدُّ النَّمـوذج الأرقـى للـكلام. فقـد أثبتت اللِّسـانيَّات أنَّ اللُّغـة كائـنٌ حـيٌّ دائـمُ التَّغـيُّر وَفْقًـا لحاجـات المتكلِّـم والظُّـروف الَّتـي يعيـش فيهـا[2].

ومِـن المظاهـر الَّتـي تجـلَّى فيهـا تأثـير اللِّسـانيَّات في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة مـا كشـف عنـه دي سوسـير مـن أنَّ اللُّغـة نظـامٌ محكـمٌ تدخـل في تركيبتـه أبنيـةٌ مختلفـةٌ منهـا الصَّـوتيُّ والـصَّرْفيُّ والتَّركيبـيُّ والمعجمـيُّ (الـدِّلاليُّ)، ومِـن ثَـمَّ فـإنَّ تحديـد تلكـم الأبنيـة ووحداتهـا ومـا يربـط بينهـا مِـن علائـق ووشـائج متنوِّعـةٍ مـن شـأنه أنْ يعـين عـلى معالجـة المـوادِّ اللُّغويَّـة المدرَّسـة معالجـةً بيداغوجيَّـةً مخصوصـةً يراعـى فيهـا التَّـدرُّج مـن البسـيط إلى المعقَّـد، والانتقـال مِـن الشَّـبيه إلى الشَّـبيه بـه، ومِـن المعلـوم إلى المجهـول، وهـو مـا يسـاعد عـلى عمليَّـة اسـتحضارها مِـن قبلهـم كلَّـما شـعروا بالحاجـة إلى ذلـك. وقـد طُبِّقـت كثيرٌ مـن هـذه النتائـج اللِّسـانيَّة في كتـب اللُّغـة العربيَّـة ومناهجهـا فأضحينـا نـرى فيهـا نتائـج اللِّسـانيَّات البنيويَّـة عـلى سـبيل المثـال، وهـي

(١) (الرّاجحي، ١٩٩٢).
(٢) (ابن عمر، ١٩٩٨) و(العماري، ٢٠٠٢).

تمارينُ تقوم على اعتماد مفاهيمِ التَّقابلِ والتَّشابه والاختلاف في إدراك بنية الكَلِمِ، ويتجسَّم ذلك عمليًّا في ضروب التَّحويل والتَّعويض على تراكيبَ معيَّنةٍ كالتَّحويل في الجنس أو العدد أو الأزمنة والتَّعويض المركَّب والمفرد أو التَّعويض بالإيجاز أو بالتَّوسُّع مِن مبادئ تعليميَّة اللُّغات اللِّسانيَّة، ومِن أمثلة ذلك:

التعويض المفرد: جاء عليٌّ من السُّوق ← جاء خالدٌ من السُّوق.

التعويض المركب: جاء حسن من السوق ← جاء أحمد من العراق.

التعويض بالإيجاز: جاء خالد وهو يبتسم ← جاء خالد مبتسمًا.

التعويض بالتَّوسع: جاء خالد جاريًا ← جاء محمَّد وهو يجري.

ويبدو للباحث أيضًا أثر اللِّسانيَّات العربيَّة في الاهتمام بالجملة العربيَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بها وبغيرها، وهذا من أفضل ما قرَّرته المدارس اللِّسانيَّة من أنَّ الجملة هي الوحدة اللُّغويَّة الأساسيَّة، ومِن ثَمَّ فقد وُجِّهت العناية لهذا الضَّرب مِن التَّعليم، تعليم التَّراكيب باعتبار اللُّغة مجموعة من الجمل قبل أن تكون مجموعةً مِن الأصوات والكلمات. وتمثلت تلك العناية في تحديد التَّراكيب الأكثر تواترًا في اللُّغة المدرسة ثمَّ تصنيفها من البسيط إلى المعقَّد إلى الأشدِّ تعقيدًا حتَّى يُلَقَّنَها المتعلِّم على مراحل عن طريق التَّحفيظ والتَّرسيخ والاستعمال الموجَّه والمقيَّد والحرِّ[1].

ومن المفاهيم الَّتي ظهرت في علم تعليم العربيَّة مفهوم الكفاية اللُّغويَّة اللِّسانيَّة، وهي من المفاهيم الَّتي جاءت بها المدرسة التَّوليديَّة، الَّتي تعني أنَّ لدى الإنسان حَدْسَه الَّذي يمكِّنه مِن فهم أيِّ جملةٍ في لغته الأمِّ حتَّى ولو لم يسمعها من قبلُ، واتَّسع نطاق البحث في هذه الظَّاهرة في تربويَّات اللُّغة العربيَّة لدرجة أضحت من بدهيَّات كثيرٍ من العلوم اللُّغويَّة وغير اللُّغويَّة. كما أسهمت اللِّسانيَّات في تطوير حقل المعجميَّة العربيَّة، فقد كانت المعجميَّة العربيَّة لا تستند

(١) (Bron and Miller, 1980).

إلى أيِّ فلسفةٍ في تقديمها للدَّارسين، في حين قَدَّمت اللِّسانيَّاتُ قوائمَ بالمفردات الشَّائعة الَّتي يكثر دورانها على ألسنة النَّاس، فعجَّت كثير من لغات العالم بالقوائم المعجميَّة الَّتي ينبغي تقديمها في سنواتٍ معيَّنةٍ دون أخرى معتمدةً مبدأ التَّدرُّج من السَّطْحيَّة والحاجة إلى التَّعمُّق والتَّخصصيَّة.

وترى فنان[1] أن مناهج تعليم اللُّغات عمومًا وتعليم اللُّغة العربيَّة خصوصًا مدعوَّةٌ اليوم إلى أن تستفيد أكثر وأكثر مِن المعطيات الَّتي تقدِّمها اللِّسانيَّات في مجال تعليم اللُّغات، ولا سيَّما من مشروع الدكتور عبد القادر الفاسيِّ الفهريِّ الرامي إلى ما يسميه «بناء وصفٍ نسقيٍّ شاملٍ لِلُّغة العربيَّة» وكذلك مشروع الدكتور أحمد المتوكِّل الرَّامي إلى بناء نحو اللُّغة العربيَّة الوظيفيِّ، هذا بالإضافة إلى عدد من الدِّراسات والأبحاث المتفرِّقة في مشرق العالم العربيِّ ومغربِه غطَّت الأصوات والمعجم والكلمة والجملة والدِّلالة والتَّداول. وإلى ذلك ذهب البوشيخي[2] إلى أنَّه يجب أن نبني تعليمنا لِلُّغة العربيَّة وغيرها على مبادئ اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة منها خاصَّةً، ويجب معرفة طبيعةِ هذه اللُّغة وطبيعة المتكلِّم وكيفيَّة حصول الاكتساب والتَّعلُّم، ولا شكَّ أنَّ اللِّسانيَّات الحديثة قدَّمت إجاباتٍ علميَّةً عن عددٍ مهمٍّ من الأسئلة المرتبطة باللُّغة والمتكلِّم والتَّعلُّم، وليس مِن المقبول علميًّا وحضاريًّا أن يتمَّ التَّغاضي عن النَّتائج العلميَّة المحقَّقة في هذا المجال، وعمَّا يواكبُها مِن تطوُّرات في التَّصوُّرات والوسائل والتِّقْنيات. وما زالت هناك تحدِّياتٌ معرفيَّةٌ تمثِّل المشروعات اللِّسانيَّة العربيَّة القوميَّة الكبرى حيث لا تزال هذه المشروعات والإشكالات تنتظر الإنجاز والحلول، وهي تنتظر تضافر الجميع للقيام بها، ومِن أبرزها: إنجازُ أطلس اللِّسانيِّ العربيِّ، وإنجازُ المعجم التَّاريخيِّ، والتَّأريخُ لظاهرات العربيَّة، وتتبُّعُ مسار تطوُّرها في الزَّمان

(١) (٢٠٠٥).
(٢) (٢٠٠٢).

والمكان، والمشروعُ القوميُّ لترجمة مصادر الفكر اللِّسانيِّ المعاصر وإصداراته المتميِّزة، والتَّعريفُ بالتُّراث اللِّسانيِّ العربيِّ للنَّاطقين بغير هذا اللِّسان، والمشروعُ المصطلحيُّ اللِّسانيُّ العربيُّ استيعابًا وضبطًا وتوحيدًا وتقسيمًا، ودراسةُ فصحى العصر في تنوُّعاتها القُطريَّة والاجتماعيَّة والمقاميَّة[1].

النظريّة اللِّسانيَّة وتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها:

يندرج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في إطار تعليم اللُّغات الأجنبيَّة عمومًا، إلَّا أنَّه يتميَّز بخصيصتين: الأولى أنَّه موجَّهٌ للكبار عادةً، والثَّانية أنَّه تعليمٌ موجَّهٌ لغاياتٍ محدَّدةٍ. ومعنى ذلك أنَّ وضع المتعلِّم وحاجاته في هذا النَّوع مِن التَّعليم تختلف عن وضع المتعلم لِلُغةٍ أجنبيَّةٍ أخرى، فقد أظهرت الدِّراسات أنَّ دارسي العربيَّة قد تكون أهدافهم مِن تعلم العربيَّة: دينيَّةً أو مهنيَّةً أو علميَّةً أو ثقافيَّةً[2]. يذكِّر تشومِسْكي[3] بأنَّه يجب ألَّا ننظر إلى متعلِّم اللُّغة الأجنبيَّة ككأسٍ مِن الماء يملأ ثمَّ يفرغ في مرحلةٍ معيَّنةٍ، بل يجب أن ننظر إليه كزهرةٍ تنمو حيث نساعده على النُّمو، هذه فكرةٌ لسانيَّةٌ رائعةٌ يجب تبنِّيها والبناءُ عليها.

وفي الحقيقة يعدُّ الارتباط بين حقل اللِّسانيَّات وتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها مجالًا حديث العهد، فما زالت الدِّراسات في هذا المضمار قليلةً نسبيًّا بالمقارنة مع الدِّراسات الَّتي أجريت حول حقول المعرفة الأخرى.

وتدرِّس اللِّسانيَّاتُ اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها بوصفها وسيلةَ اتِّصالِ متعلِّمي اللُّغة العربيَّة من الأجانب بالنَّاطقين بها مِن أهلها، وعندما يتحدَّث اللِّسانيُّون عن مجالات دراساتهم في تعليم اللُّغة العربيَّة فإنَّهم يتطرَّقون عادةً إلى: اكتساب اللُّغة العربيَّة، وتعلُّم اللُّغة العربيَّة، والأصوات العربيَّة، ودلالة الألفاظ،

(١) (مصلوح، ٢٠٠٤).
(٢) (أوكان، ٢٠٠٥).
(٣) (١٩٧٣).

والـصَّرف، والازدواج اللُّغـويِّ، والتَّداخـل اللُّغـويِّ، والنَّحـو (التَّراكيـب اللُّغويَّـة)، واسـتراتيجيَّات التَّدريـس، ووضـع المناهـج التَّربويَّـة، ونقـاط التَّشـابه ومَواطـن الاختـلاف بـين العربيَّـة واللُّغـات الأخـرى، والصُّعوبـات المتوقَّعـة في تعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة.

وتُعَـدُّ اللِّسـانيَّات التَّقابليَّـة ضروريَّـةً في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا، لأنَّهـا تسـاعدنا عـلى فهـم طبيعـة اللُّغـة عمومًـا، وتجعلنـا بالتَّـالي أقـدر عـلى التَّعامـل معهـا ونقلِهـا للآخريـن، وتسـاعد أيضًـا واضـعَ المنهـاج ومؤلِّـفَ الكتـاب ومـدرِّسَ المـادة في تعـرُّف المشـكلات الَّتـي سـيواجهُها متعلِّمـو اللُّغـة العربيَّـة مـن النَّاطقـين بغـير العربيَّـة في ضـوء مـا تقدِّمـه لهـم جميعًـا مِـن المعلومـات الدَّقيقـة عـن طبيعـة المنظومـة اللُّغويَّـة العربيَّـة مـن جهـةٍ، والنُّظُـم المميِّـزة لِلُّغـات الأخـرى مـن الجهـة الثَّانيـة، وذلـك في مجـالات الدِّلالـة والألفـاظ والنَّحـو والـصَّرف، فالدِّراسـات اللُّغويَّـة المقارَنـة تبـيِّن لنـا مثـلًا أنَّ هنـاك مميِّـزاتٍ عامَّـةً تشـترك فيهـا معظـم اللُّغـات إن لم يكـن جميعَهـا[1]. كـما يضيـف الراجحـي[2] أنَّنـا لا نسـتطيع أن نعلِّـم اللُّغـة مـن خـلال غَرْفنـا منهـا حسـبما نشـاء، أو وَفْـقَ مـا تسُـوقه إلينـا المصادفـة، وإنَّـما لا بـدَّ مِـن اختيـارٍ موضوعـيٍّ ينهـض عـلى مقارنـةٍ موضوعيَّـةٍ داخـل اللُّغـة أولًا، قبـل أن يكـون مـع لغـةٍ أخـرى، وهـذا مبـدأٌ جوهـريٌّ في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا.

وبالحديـث عـن دور اللِّسـانيَّات في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في مواجهـة الصعوبات الَّتـي يواجهُهـا متعلِّمـو العربيَّـة مـن النَّاطقـين بغيرهـا، يذكـر عـوّاد[3] أنَّ أيـة دراسـة مقارنـة للُّغـةِ العربيَّـة واللُّغـة الإنجليزيَّـة عـلى سـبيل المثـال، تنبـئ مقدَّمًـا بنوعيَّـةِ الصُّعوبـات اللُّغويَّـة الَّتـي يجـب علينـا بوصفنـا معنيِّـين بتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين

(١) (عواد، ١٩٨٤).
(٢) (١٩٩٢).
(٣) (١٩٨٤).

بغيرها أن نوليَها جُلَّ اهتمامنا، وأنْ نضع المواد التعليميَّة ونعتمد الإستراتيجيَّات التَّربويَّة الَّتي تَضْمَن الوصول بالدَّارسين إلى المستوى المطلوب بأنجعِ الوسائل وأسرعِها، وإنَّ أيَّ دراسةٍ مقارنةٍ لِلُّغتين لا بدَّ أن نشير إلى المجالات الَّتي تشكِّل صعوباتٍ للدَّارسين في أيٍّ منها.

وتؤدِّي اللِّسانيَّات دورًا مهمًّا في واجهة الصُّعوبات خاصَّةً على المستوى الصَّوتيِّ، في التَّفريق بين الصَّوامت والصَّوائت، وما تتقبَّله اللُّغة المنطوقة وما لا تتقبَّله، مِن الْتِقاء السَّاكنَين، والبدء بالسَّاكن إلخ وعلى صعيد المفردات، حيث الألفاظُ الَّتي يبدأ المدرِّس في تعليمها لمتعلِّمي هذه اللُّغة ينبغي أن تكون قليلة الحروف أو الفونيمات والحركات، منسجمةً في حروفها غير متنافرةٍ، وأن يكون معظمها متصرِّفةً بغية تعزيز المفاهيم الَّتي تدلُّ عليها البنيةُ الصَّرفيَّة لهذه الألفاظ الأساسيَّة.

وبدأت تبزغ هنا وهناك كثير من المناهج الَّتي وضعت لتعليم اللُّغة العربيَّة وقد تضافرت جهودٌ عديدةٌ في تأليفها، وقد ارتكزت هذه المؤلَّفات إلى نتائج البحوث التَّربويَّة المستنِدة إلى علم اللُّغة النَّفسيِّ والاجتماعيِّ، فضلًا عن توظيف إستراتيجيَّات التَّدريس وطرائقه، وقد تقاطعت هذه بنتائج وجهات نظر اللِّسانيَّات بشقَّيها النَّظريِّ والعمليِّ في تأليف المنهج الدِّراسيِّ، ومناسبة صوتًا ومادَّة وجملة ونصًّا للمتعلِمين من النَّاطقين بغير العربيَّة ممَّا أسهم في الحقيقة في إنجاح كثير من تجارب تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في أكثر من دولة عربيَّةٍ تبنَّت اللِّسانيَّات كالمغرب والأردن وبعض البلاد الأخرى.

وتؤكِّد اللِّسانيَّات العربيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها مبدأ الإغماس المبكر، الَّذي يهدف إلى استغلال قدرات المتعلِّمين وانفتاحهم وإقبالهم على اكتساب اللُّغة على نحوٍ جيِّدٍ وسليمٍ، وبهذا يتمُّ الجمع بين تعلُّم اللُّغة في الفصول الدِّراسية واكتسابها من خلال الانغماس بين أهلها والتَّواصل معهم في

حَيَوَاتهم اليوميَّة.

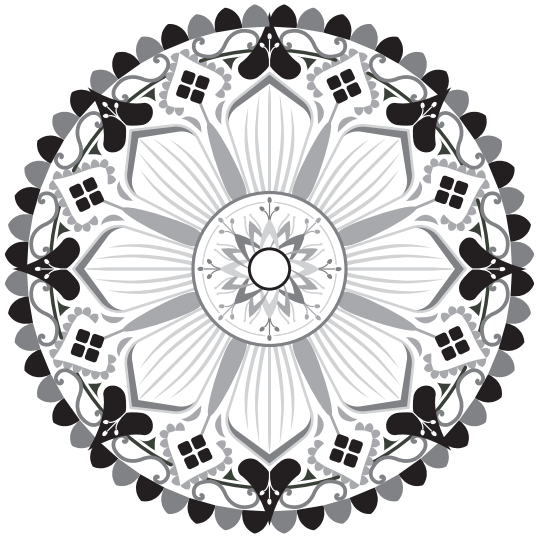
ومن أحدث الاتجاهات الَّتي دعت اللِّسانيَّات العربيَّة إلى توظيفها في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها «تكنولوجيا الذَّاكرة» حيث تعدُّها اللِّسانيَّات أداةً مساندةً للذِّهن البشريِّ وتجعله أكثر قدرةً على التَّعلُّم، حيث تسمح تكنولوجيا الذَّاكرة للمتعلِّمين بالتَّصرُّف في كمٍّ ضخمٍ مِن المعلومات الَّتي تجمع بين الصَّوت والصُّورة والنَّصِّ دون حاجةٍ ضروريَّةٍ إلى معرفةٍ مسبقةٍ بكيفيَّةِ اشتغالها، فالصُّورة الحواريَّة فيها تمكِّن المتعلِّم مِن وضع الأسئلة والبحث عن المعلومات، والتَّعمُّق في بعض جوانب الموضوعات الَّتي تعالج داخل الصَّفِّ، وعمومًا هناك ثلاثةُ أنماطٍ مِن التَّطبيقات التَّعليميَّة لتكنولوجيا الذَّاكرة، وتتمثَّل حسب بلقاسم[1] في: إفراد التَّعلُّم، ومعناه الانتقال مِن التَّعلُّم النَّمطيِّ إلى التَّعلُّم الذَّاتيِّ المستقلِّ، والتَّفاعل، أو (هندسة الحوار) إنَّ الاكتشاف الممتع والتَّعلُّم الحرَّ يجعلان المتعلِّم متفاعلًا مع المعلومات والمعارف الَّتي يبحر داخلها، والتَّمهير، يعني التَّركيز على المهارات اللُّغويَّة إرسالًا واستقبالًا. وبهذا نحن نجعل هنا المتعلِّمين مسؤولين عن تعلُّمهم ويحدِّدون مشكلاتهم بأنفسهم، فهم يختارون المهارة ويعزِّزونها.

وهذا يدعو الباحثين إلى تطوير مناهج اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها بحيث تستند إلى نتائج العلوم الحديثة التَّربويَّة واللِّسانيَّة، ويقترح بلقاسم[2] أن يضمَّ البرنامج المستند إلى تكنولوجيا الذَّاكرة في نسخته الأولى ستَّة مستوياتٍ من التَّحليل والتَّفسير تضمُّ: الخدمات الصَّوتيَّة، والمقابلات المعجميَّة، والدِّراسات الدِّلاليَّة والثَّقافيَّة، والتَّحليل والتَّركيب، وأنشطة ذات صبغةٍ تواصليَّةٍ، وتضمُّ ثلاثة أنواعٍ: تدريباتٍ مِن أجل تعميق الفهم، وتدريباتٍ حواريَّةً تهدف إلى تطوير المهارات اللُّغويَّة نطقًا وكتابةً، وتدريباتٍ إنتاجيَّةً تهمُّ التَّعبير الشَّفهيَّ والكتابيَّ

(١) (٢٠٠٢).
(٢) (٢٠٠٢).

فاعليَّةُ نظام المستَوَيات في تعليم اللُّغة العربيَّة تجربة كلِّيَّة الإلهيَّات بجامعة إسطنبول

أ.د. آدم يريندة



التمهيد

إنَّ تعليم اللُّغة عمليَّةٌ معقَّدة؛ يحتاج بناؤها على أسسٍ محكمةٍ إلى المزيد من الدِّراسات الميدانيَّة المؤيَّدة بمعطياتٍ دقيقةٍ.

يسُود في بعض الأوساط فكرةٌ حول صعوبة تعلُّم اللُّغة العربيَّة، تلعبُ دورها السَّلبيَّ في معياريَّة المناهج وطرق تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها. وتبدو هذه الفكرة منتشرةً بين دارسي اللُّغة العربيَّة والراغبين في تعلُّمها، وبضمنهم الأتراكُ، ويُرجعون هذا إلى طبيعة اللُّغة ذاتها[1]، رغم أنها لا تقوم على معطيات موضوعيَّة.

إنَّ اللُّغة العربيَّة بوصفها أداةَ التَّواصل الاجتماعي لا فرق بينها وبين غيرها من اللُّغات البشريَّة في كثيرٍ من الأمور، ولها خصائصُ تُشابِهُ فيها اللُّغاتِ الأخرى، وخصائصُ أخرى تتميَّز بها على غيرها من اللُّغات. لذلك لا تختلف العربيَّة كثيرًا عن غيرها من اللُّغات البشريَّة صعوبةً أو سهولةً، بحكم تشابه الناس في قدراتهم الحسِّية والنفسية، وتقارب اللُّغات في قدراتها على التعبير، وقابليَّتها للتطوُّر والتغيُّر تماشيًا مع متغيرات الزمان والمكان[2]. ولعلَّ الشُّعور بصعوبة العربيَّة لا علاقة له بطبيعتها، بل يتعلَّق بالأمور الخارجيَّة، وقد يكون لسوء الاختيار في أفضل منهجٍ في

(١) انظر: «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق»، علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، القاهرة ١٤٢٧/٢٠٠٦، ص. ٧٠؛

Soysaldı, Mehmet, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan sorunlar ve Çözüm Yolları", EKEV AKADEMİ DERGİSİ, Yıl: 14, Sayı: 45 (Güz 2010), s. 274.

(٢) انظر لأوجه التشابه بين اللغات البشرية: «تعليم اللغة العربية»، علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، ص٧٠-٧٥.

تعليمها وتعلُّمها، أثرٌ دعا إلى هذه الفكرة. إذَنِ الأمرُ بسيطٌ؛ لا يحتاج غير تخطيطٍ مسبقٍ وتنظيمٍ محكمٍ وتنفيذٍ صارمٍ. فإنَّ ما ينقص معظم عمليَّات تعليم اللُّغة اتباعُ برامجَ واقعيَّةٍ وتطبيقُ مناهجَ فعَّالةٍ شاملةٍ ومتابعةُ موادَّ دراسيَّةٍ مناسبةٍ، وكذلك توظيفُ مدرِّبين مؤهَّلين بخلفيَّةٍ لغويَّةٍ وتربويَّةٍ في تعليم اللُّغة الثَّانية له أهميةٌ كبيرة.

إنَّ التَّعليم في ذاته وظيفةٌ اجتماعيَّةٌ، مهما كان طبيعتَه وهدفَه، وكلُّ وظيفةٍ اجتماعيَّةٍ له نظامٌ متَّبَعٌ؛ يلبِّي حاجتَها ويحقِّق غايتها. والنِّظام ليس وحدةً مستقلَّةً، بل بناءٌ مكوَّنٌ من وحداتٍ متشابكة؛ يقتضي أداء دوره تناسقًا بين وحداته والتزامَ كلِّ وحدةٍ منها أداءَ وظيفتها كاملًا. كذلك تعليم اللُّغة الثَّانية يحتاج إلى نظامٍ محكمٍ وخطَّةٍ مدروسةٍ؛ يلبِّي حاجاتِه ويحقِّق غاياتِه.

وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ البيئة والعوامل الخارجيَّة المحيطة بعمليَّة تعليم اللُّغة لها تأثيرٌ مباشِرٌ في السُّلوك اللُّغويِّ سلبًا أو إيجابًا، فينبغي أن تحظى مِن الدِّراسة والتَّحليل بما تقتضيه طبيعةُ أثرِها في عمليَّة التَّعليم، إلَّا أنَّنا سوف نقتصر في هذه العُجالة ونركِّز على المقوِّمات الذَّاتيَّة في عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة طبقًا لمقتضى نظام المستوَيات في الصُّفوف التَّحضيرية في كلِّيَّة الإلهيَّات بجامعة إسطنبول، بصرف النَّظر عن البيئة والعوامل الخارجيَّة، قيامًا بالتحليل والتقويم لبعض المعطيات المتحصِّلة من تطبيق هذا النِّظام.

إنَّ رعاية تعدُّد المستويات وتفاوت الطُّلاب في سِماتهم الذِّهنيَّة والنَّفسية واستكمال المستويات في برنامجٍ متتابعٍ ومتكاملٍ، وكذلك تنوُّع الطُّرق والأساليب في تعليم اللُّغة له أهميةٌ بالغةٌ، ولا سيَّما أن تكامل المستويات ضرورةٌ.

وقبل الدِّراسة والتَّحليل للمعطيات والمخرجات التَّعليمية المتحصِّلة من تطبيق نظام المستويات في تعليم اللُّغة العربيَّة في الصُّفوف التَّحضيريَّة، يجدر بنا أن نَعرض لعناصر تعليم اللُّغة عرضًا سريعًا حتَّى نكون على معرفةٍ بما ينقص هذا النِّظام.

إنَّ العناصر الأساسيَّة في عمليَّة تعليم لغةٍ ما باختصار هي: الهدف والمنهج

والمادة الدراسية (المحتوى) والدَّارس والمدرِّس والبيئة[١]. هذه العناصر متكاملةٌ ومترابطة بحيث لا يمكن التعامل مع كل عنصرٍ بمعزل عن الآخر بل تتكامل وتتآلف بعضها مع بعضٍ لتنسج شبكةً متجانسةً ومتناسقةً بما يؤثِّر كلٌّ منها ويتأثَّر بالآخر.

١ - الهدف

إن الهدف هو أهمُّ أساسٍ في عمليَّة تعليم اللُّغة الثَّانية، بحيث يفترض تخطيط البرنامج وتصميمُه، واختيار المنهج، وتقرير المحتوى اللُّغويِّ والمقرَّرات الدِّراسية، وتوفير البيئة من العناصر الأخرى على أساسه، حتَّى المعلِّم والمدرِّب يجب اختيارُه وَفْقًا للأهداف العامَّة والخاصَّة مِن تعليم اللُّغة.

قام مجموعة عمل اللُّغة الأجنبيَّة في بريطانيا بتحديد الأهداف العامَّة التَّربويَّة من تعليم اللُّغة الثَّانية في مدارسهم، وممَّا ذكروا في هذا الصَّدد: تنميةُ قدرة الطُّلاب على استخدام اللُّغة بفاعليَّة وتَبْصِرتُهم بثقافةِ الأقطار الَّتي تتكلم اللُّغة الهدف وحضارتِهَا، وتنميةُ الوعي لديهم بطبيعة اللُّغة، وتأييدُ المدخل المعرفيِّ إلى ثقافاتٍ أخرى، وتكوينُ اتجاهاتٍ إيجابيَّةٍ عندهم نحو متحدِّثي اللُّغة الأجنبيَّة. وانطلاقًا من هذه الأساسيَّات يمكنُنا أن نقول: إنَّ الأهداف العامَّة من تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً هي معرفةُ اللُّغة بما تشمل مِن جوانبِ الحياة عامَّةً ومعرفةُ الثَّقافة والعادات العربيَّة، وتنمية مهارات اللُّغة واستعمالها بفاعليَّة، وكذلك مهارات تعلُّم اللُّغة[٢].

مهارات اللُّغة تعني فَهْمَ المسموعِ والمقروءِ، واتِّباعَ التَّوجيهاتِ والتَّعليماتِ، ووصفَ الأحداثِ الماضيةِ والحاليَّةِ والمستقبليَّةِ، ومناقشتَها، والتَّصفُّحَ لبعض

(١) Özdemir, Abdurrahman, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10/2004, s. 37.

(٢) انظر للتفصيل: «تعليم اللغة العربية»، علي أحمد مدكور، ص. ٩٨-٩٩.

الكتبِ، وقراءتَها بدقَّةٍ، وتقديمَ معلومات وشروحٍ لمختلف المواقف، وصياغةَ الأسئلة والإجابات، والتَّعبيرَ الصَّحيحَ عن الموافقةِ والرَّفضِ والعواطفِ والأفكارِ، وتدوينَ الملاحظاتِ، والتَّلخيصَ وكتابة تقارير عن النِّقاط الرئيسة من النُّصوص المكتوبة والمسموعة... وما إلى ذلك من المهارات الأساسيَّة التَّواصليَّة.

وقد يتمُّ تصميمُ منهجِ تعليم اللُّغة لأغراضٍ خاصة، حيث تؤخذ بالاعتبار حاجةُ الدَّارس ويركَّز على المواقف والمهارات الَّتي يستخدم الدَّارس اللُّغة فيها ومن أجلها.

وفيما يتَّصل بتعليم اللُّغة العربيَّة يمكننا أن نلخِّص الأغراض منه في ثلاث مجموعاتٍ عامَّةٍ:

أ. أغراضٌ دينية متَّصلةٌ بتعرُّف الإسلام والتعمُّق في الثَّقافة الإسلامية ودراستها.

ب. أغراضٌ متَّصلةٌ بالنَّواحي السِّياحية والاقتصادية.

ج. أغراضٌ متَّصلةٌ بالدِّراسات المعرفيَّة الاستشراقيَّة.

وفي تقديرنا أنَّ تعليم اللُّغة العربيَّة في البلاد الإسلامية غير العربيَّة -وبضمنها تركيا- يتمُّ لأغراضٍ دينيَّةٍ ثقافيَّةٍ أكثرَ منه لأغراضٍ سياحيَّةٍ أو اقتصاديَّةٍ أو سياسيَّةٍ.

٢- المنهج:

والمنهج له دورٌ محوريٌّ في تعليم اللُّغة وهو باختصار «أقصر طريق يؤدِّي إلى الهدف»[(١)].

قد تطوَّرت أساليبُ وطرقٌ مختلفةٌ لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة وتحكَّمت في العمليَّات التَّدريسيَّة بالاتِّساق مع ظهور النَّظريَّات الَّتي تحكم الممارسات التَّربويَّة والسلوكيَّة، فظهرت طريقة النَّحو والتَّرجمة تطبيقًا عمليًّا للنَّظريَّة البنيويَّة، ثمَّ ظهرت الطَّريقة السَّمعيَّة والشَّفهيَّة والطَّريقة المباشرة ردَّ فعلٍ للطَّريقة السُّلوكيَّة، ثمَّ ظهرت

(١) راجع: أوزدمير (Özdemir)، المصدر نفسه، ص. ٤٥.

الطَّريقـة الاسـتنباطيَّة؛ التَّوليديَّـة التَّحويليَّـة لتترجـم أفـكار النَّظريَّـة لمعرفيَّـة.[١] وأخـيرًا تطـوَّر المدخـل الاتِّصـاليُّ اعتـمادًا عـلى النَّظريَّـة المعرفيَّـة الحديثـة وهادفًـا إلى بنـاء الكفـاءة الاتصاليَّـة المتكاملـة وتكويـن الأسـاس اللُّغـويِّ الإبداعـيِّ لـدى المتعلِّـم والوصـول بـه إلى الطَّلاقـة اللُّغويَّـة[٢].

فطريقـة النَّحـو والتَّرجمـة مِـن هـذه الطـرق أقـدمُ المناهـج المعروفـة في ميـدان تعليـم اللُّغـات الأجنبيَّـة، وتعتمـد عـلى نِظـرةٍ لغويَّـة تقليديَّـة تـرى أنَّ القواعـد والأبنيَـة الشَّـكليَّة أهـمُّ جوانـب اللُّغـة وأَولاهـا بالاهتـمام. وقواعـدُ اللُّغـةِ الهـدفِ وأبنيتُهـا الشَّـكليَّة هـي محتـوى المـادَّة الدِّراسـيَّة في ضـوء هـذه الطَّريقـة[٣]. ومِـن سـلبيَّات هـذا المنهـج أنَّ اللُّغـة أوسـعُ بكثـيرٍ مـن أن تحـصر في القواعـد ورصيـدٍ لغـويٍّ محـدودٍ وتراكيـبَ جُمَليَّـةٍ محصـورةٍ. إنَّـما اللُّغـة مهـاراتٌ تواصليَّـةٌ وإدراكُ ثقافـة النَّاطقـين باللُّغـة... قـد لا يجـد المتعلِّـم في كثـير مـن الأحيـان صعوبـةً في حفـظ قواعـد اللُّغـة وفهمِهـا، ولكـن لا نطمئـنُّ إلى قدرتـه عـلى تحويـل هـذا الفهـم إلى كفـاءةٍ لغويَّـةٍ وأداءٍ لغـويٍّ.

ويقابـل هـذا المنهـجَ المنهـجُ الوظيفـيُّ الَّـذي يهـدف إلى تحقيـق التَّواصـل الوظيفـيِّ باللُّغـة ويتميَّـز بجمـع الأفـكار والمعـاني والوظائـف، ثـمَّ تنظيمهـا في تراكيـبَ مناسـبةٍ بغـرضٍ اتِّصـاليٍّ. هـذا المنهـجُ يهـدف إلى تزويـد الـدَّارس بمعلومـاتٍ تفيـده في اسـتعمال اللُّغـة بـدلًا مـن تزويـده بمعلومـاتٍ عـن اللُّغـة، ممَّـا يشـجِّعه عـلى مزيـد مـن الاتِّصـال بهـا. إذا تـمَّ تدريـسُ المحتـوى بمتـونٍ طبيعيَّـة غـير المصنوعـة فـلا شـكَّ أنَّ المتعلِّـم سـوف يكتسـب مهـارات اللُّغـة ويتمكَّـن مِـن اسـتعمالها في مواقـفَ حقيقيَّـةٍ في الحيـاة. والتَّمـرُّس عـلى المتـون الطبيعيَّـة واسـتعمال مهـارات اللُّغـة سـوف يقـوده بـدوره إلى اكتشـاف القواعـد

(١) للتفصيل فانظر: «تعليم اللغة العربية»، عبي أحمد مدكور، ص. ١٩-٥٠.

(٢) انظر للمزيد: «النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية» عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد ٢٢، ربيع الآخر ١٤١٩، ص ٣٨٢.

(٣) «منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد: ٤٦، ربيع الآخر ١٤٢٥، ص ٣٦٦-٣٦٧.

النحويَّـة بطريقـة عمليَّـة بـدلًا مِـن حفظِهـا نظريًّـا[١].

لعـلَّ أفضـلَ طريقـةٍ وأنْجَعَهـا في تدريـس اللُّغـة العربيَّـة هـي الطريقـة المَزْجيَّـة الَّتـي تقـوم عـلى الاسـتفادة مـن مميِّـزات هـذه الطَّرائـق وفضائلهـا كلِّهـا في مواقـفَ متنوِّعـةٍ، إذ إنَّ تعليـم اللُّغـة عمليَّـةٌ معقَّـدة؛ فيـه مـا يتَّصـل بجوانـبَ عقليَّـةٍ ومـا يتَّصـل بجوانـبَ معرفيَّـةٍ ومـا يتَّصـل بجوانـبَ سـلوكيَّة. وهـي تعليـم الحيـاة تعليـمًا متكامـلًا: أفـكارًا وسـلوكًا وتاريخًـا وتقاليـدَ عقليَّـةً وعمليَّـةً؛ وعـاداتٍ وثقافـاتٍ وأنـماطَ حيـاةٍ... ومـن هنـا فـإنَّ جوهـر المشـكلة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة ليـس في اللُّغـة ذاتهـا، كـما يخيَّـل إلى كثـيرٍ مِـن دارسـيها ومدرِّسـيها، وإنـما هـو كونُهـا تُعلَّـمُ عـلى أنهـا قواعـدُ مصطنعـةٌ وقوالـبُ صـمَّاءُ بـدلًا مـن تعليمهـا عـلى أنهـا لغـةُ أمَّـةٍ ولغـةُ حيـاةٍ[٢] ومـن هنـا فإنَّـه ضروريٌّ أن يراعـى في تصميـم المنهـج وطريقـةِ تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقين بهـا معيـارَا الاتِّسـاع والتَّكامل في خطَّـةٍ متماسـكةٍ وشـاملةٍ.

٣- المادَّة الدِّراسيَّة؛ الكتاب

إنَّ المحتـوى في تعليـم اللُّغـة الثَّانيـة لا يقـلُّ أهميَّـة عـن منهـج التَّعليـم نفسـه. فينبغي أن ينبنـي تعليـم اللُّغـة عـلى نصـوصٍ طبيعيَّـة بـدلًا مـن نصـوصٍ مصنوعـةٍ، وكذلـك يجـب أن يشـمل التَّعليـم جميـع مجـالات الحيـاة بـدلًا أن ينحـصر في عـددٍ مِـن المجـالات العلميَّة أو المهنيَّـة، حتَّـى يكتسـب الطالـبُ كفـاءةً لغويَّـة شـاملةً ويتمكَّـن مِـن فهـم اللُّغـة واسـتعمالها في مختلـف جوانـب الحيـاة،[٣] حيـث إنَّ الدِّراسـات التَّطبيقيَّـة الحديثـة أثبتـت أنَّ تقديـم اللُّغـة بالأسـلوب الَّـذي يعتمـد عـلى مـوادَّ لغويَّـةٍ محـدودةٍ ونصـوصٍ مصنوعـةٍ لا يقـود إلى بنـاء كفـاءةٍ شـاملةٍ لـدى المتعلِّـم ولا يُكسِـبه قـدرةً عـلى فهـم مـوادَّ طبيعيَّـة[٤].

إنَّ منهـج المحتـوى يقتـضي تنظيـم المـادَّة الدِّراسـيَّة متناسـبةً مـع المسـتوى التَّعليمـي

(١) «منهج المحتوى»، العصيلي، ص. ٣٦٨.

(٢) للمزيد فليراجع: «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، علي أحمد مدكور، ص. ٢٠ وما يليها.

(٣) انظر: «منهج المحتوى»، العصيلي، ص. ٣٦٥.

(٤) قارن: «منهج المحتوى»، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، ص. ٣٦٠-٣٦٢

حتَّى تلعب دورها المنشود في تعليم اللُّغة وتثبيت قواعدها في ذهن المتعلِّم، والمادَّةُ الدراسيَّة المضطربة كفيلةٌ بإعاقة العمليَّة التَّعليميَّة بدلًا من تعزيزها لها. وكذلك التَّدرُّجُ في تقديم الموادِّ والقواعد وتدريب المتعلِّم عليها له دورٌ إيجابيٌّ في تكوين السُّلوك اللُّغويِّ لدى الطُّلاب، فينبغي تقديمُ المعلومِ على المجهول، والبسيطِ على المعقَّد، والسَّهلِ على الصَّعب، وبناءُ الكتب والمقرَّرات بعضِها على بعضٍ بناءً هرميًّا متدرِّجًا[1].

يرى ابنُ خلدون اللُّغةَ مَلَكَةً، وهذه الملَكةُ تُكتسب بقراءة النُّصوص الطَّبيعيَّة من الأدب العربيِّ وحفظِ الجيِّد من كلام شعرًا ونثرًا، واستعمالِ هذه الأنماط والتَّراكيب بالتَّكرار حتَّى تصير اللُّغة لدى المتعلِّم صفةً راسخةً ويَنزل من تلك اللُّغة مَنزلةَ مَن نشأ فيها، وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودةُ المقُول المصنوع نظمًا ونثرًا[2].

٤ - الدَّارس

إنَّ الإنسان المتعلِّم هو عنصرٌ محوريٌّ في أيَّة عمليَّة تعليميَّة، حيث انتقل الاهتمام في تعليم اللُّغة بعد السِّتينيَّات من القرن الماضي إلى المتعلِّم ذاته باعتباره عنصرًا أساسيًّا في عمليَّة تعلم اللُّغة[3] كما أثبتت الدِّراسات النَّفسيَّة في البحوث التَّعليميَّة ضرورةَ رعايَة الفروق الأساسيَّة لدى المتعلِّمين وحتميَّةَ أخذِها بعين الاعتبار في العمليَّة التَّعليميَّة حتَّى يتيسَّر تحقيقُ أكبر قدرٍ مِن مقاصد التَّعليم. لا يمكن لعمليَّةٍ تعليميَّةٍ تهملُ جوانبَ الإنسانيَّةِ للطُّلَّاب وتُغْفِلُ تفاوُتَ المستويات الذِّهنيَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة لديهم، أن تحقِّق غاياتِها وتنتهيَ بنتائجَ ملموسةٍ.

ومن هنا فإنَّ سماتِ الدَّارسين وخصائصَهم وقدراتِهم واستعداداتِهم العقليَّةَ

(١) انظر: «نظريات»، العصيلي، ص. ٣٤٤، و«منهج المحتوى»، ص. ٣٦٠.
(٢) «المقدمة»، ابن خلدون، بتحقيق عبد الله محمد درويش، دمشق ١٤٢٥/٢٠٠٤، ج. ٢، ص.٣٨٤.
(٣) انظر للتفصيل: «تعليم اللغة العربية»، علي أحمد مدكور، ص. ٣٢.

والنفسيَّةَ وميولَهم واهتماماتِهم ودوافعَهم الذاتيَّةَ لها أثرٌ بالغ في مدى نجاح تعليم اللُّغة. وليس من المعقول انتظارُ النَّجاح نفسِه من فئاتٍ تتفاوت سِماتُهم وخصائصُهم وقدراتُهم العقليَّةُ الفرديَّة تفاوتًا بارزًا، في حال تطبيق ذات المنهج والمادَّة عليهم. ومن هنا تبرز أهميَّة تعدُّد المستويات وتكاملِها في تكوين كفاءة لغويَّة لدى فئاتٍ متفاوتةِ الميزات والسِّمات.

٥- المدرِّس

لا أحد يستطيع إنكار دور المدرِّس في نجاح عمليَّة تعليميَّة ما أو فشلِها، إذ إنَّ نجاح أيِّ برنامج تعليميٍّ يعتمد في الدَّرجة الأولى على نوعيَّة المدرِّسين الَّذين يتولَّون تنفيذه، وإذا كان الأمر يتَّصل بتعليم اللُّغة فإنَّ معرفة المدرِّس باللُّغة الَّتي يدرِّسها وخبرته وكفاءته اللغويَّة وتحكُّمَه فيها، لا تقلُّ أهميَّةً عن خبرته وتدرُّبه في الأساليب التَّعليميَّة والتربويَّة.

وعلى المعلِّم أن يعلِّم اللُّغة ذاتَها لا أن يعطيَ معلوماتٍ عنها، مع التَّركيز على الأنماط والتَّراكيب، بحيث يدرِّب الطُّلَّابَ على فهم اللُّغة واستعمالها ولا يضيِّع الوقت في شرح دقائق القواعد والأبنيَة الصرفيَّة، كما أكَّد ذلك الاتجاهُ السُّلوكيُّ البنيويُّ في منهجيَّة تعليم اللُّغة[١].

وكذلك اللُّغة عند ابن خلدون عبارةُ المتكلِّم عن مقصوده. وهذه العبارة فعلٌ لسانيٌّ، يُكتسَب بالتَّمرُّس والتَّدرُّب المستمرِّ حتَّى يصير مَلَكَةً مستقرَّةً في اللِّسان. لذا يجب التَّركيز في تعليم اللُّغة على الجانب العمليِّ والممارسة الفعليَّة حتَّى يكتسب الطَّالب هذه الملَكَة، حيث يقول ابن خلدون في سياق كلامه على علاقة القواعد النحويَّة بالملَكة اللسانيَّة: إن صناعة العربيَّة «علمٌ بكيفيَّةٍ لا نفسُ كيفيَّةٍ» تفريقًا بين الملكة وقوانين الملكة، أي بين العلم النَّظري والممارسة العمليَّة[٢].

(١) انظر: «نظريات»، العصيلي، ص. ٣٤٤.

(٢) «المقدمة»، ابن خلدون، ج. ٢، ص. ٣٨٥. وانظر للتفصيل والمقارنة: «تعليم اللغة العربية»، علي أحمد مدكور،

لا شكَّ في أنَّ المدرِّس المتمكِّن سوف يبذل ما بوسعه من جهد لإزالة سلبيَّاتٍ وتسديد ثغراتٍ وإتمام نقائصَ في المنهج التَّعليمي والمادة الدراسيَّة، بينما المدرِّس غير المتمكِّن لا ينتج إلا متعلِّمين مختلطي الإدراك للمبادئ المتحكِّمة في الظَّواهر اللغويَّة والعلاقة بين عناصر الجملة إجمالًا وتفصيلًا.

٦- البيئة

إن البيئة بمعناها الواسع تعني البيئة الطبيعيَّة، كالتي يكتسب فيها الطِّفل لغته الأمَّ وهي الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام المسموعة والمرئيَّة الَّتي تكون فيها اللُّغةُ الهدفُ لغةَ التَّواصل والحديثِ اليوميِّ، وتتحدَّد البيئة بمعناها الضيِّق بالمواقف والاتجاهات والأنشطة التَّعليميَّة داخل الفصل أو المدرسة حيث تحدُث عمليَّة التَّعليم والتعلُّم.

تركِّز المدرسة السلوكيَّة البنيويَّة من المدارس اللغويَّة الحديثة في اكتساب اللُّغة على الجانب السلوكي ودور البيئة والمؤثرات الخارجيَّة في تعلُّمها. واللُّغة في نظرهم سلوكٌ إنسانيٌّ وعادةٌ مكتسبةٌ، تشكِّلها البيئة المحيطة بالإنسان ويكتسبها ويتعلَّمها الإنسان عن طريق تكوين العادات السُّلوكيَّة. ونتيجة تطبيق هذه النظريَّة في البرامج التَّعليميَّة، تبلور اتجاهٌ بنيويٌّ سلوكيٌّ في ميدان تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، عرف بالمدخل الشَّفهيِّ أو السَّمعيِّ. لقد ركزت هذه البرامج على لغة الحديث الشَّفهيِّ فقدَّمت مهارتَي الاستماع والحديث وأخَّرت مهارتي القراءة والكتابة، كما اهتمَّت كثيرًا بتدريبات الأنماط في تعليم التَّراكيب النَّحويَّة مع الاعتماد على المحاكاة والتَّكرار والتَّعزيز لعناصر اللُّغة وأنماطها. والهدف تعليم اللُّغة لغير النَّاطقين بها عن طريق تكوين عادةٍ بطريقةٍ لا شعوريَّةٍ وتثبيت قواعدها في ذهن المتعلِّم بأسلوب غير مباشر[1].

إنَّ الإنسان يملك استعداداتٍ وقدراتٍ فطريَّةً تمكِّنه مِن اكتساب اللُّغة، ولكنَّ

ص. ٣٧.

(١) انظر: «النظريات»، العصيلي، ص. ٣٣٩-٣٤١.

هـذه القـدرات الفطريَّـة تحتـاج إلى بيئـةٍ مناسـبةٍ حتَّـى تتجـلَّى لِلْعَـين وتتحـوَّل إلى سـلوكٍ لغـويٍّ أو أداءٍ لغـويٍّ، كـما أكـد ذلـك تشومسـكي صاحـبُ النظريَّـة التوليديَّـة التحويليَّـة في تعليـم اللُّغـة، وقـد أشـار أيضًـا ابـنُ خلـدون الـذي يـرى اللُّغـةَ ملَكَـةً لسـانيَّة تُكتسـب بجـودة المحفـوظ مـن كلام العـرب وكثـرة الاسـتعمال، إلى أهميَّـة تكويـن البيئـة المصطنعـة مـدارس المجتمعـات الَّتـي فسـد فيـه سـليقةُ اللِّسـان[1].

لا شـكَّ أنَّ اللُّغـة العربيَّـة إذا تـمَّ تعليمهـا في بيئتهـا الطبيعيَّـة بـصرف النَّظـر عـن متغـيرات التَّعليـم الأخـرى، كانـت عمليَّـة التَّعليـم والتعلـم بطريقـة طبيعيَّـة وأكثـر نجاحًا وأعظـم أثـرًا. وإذا لم يتيـسَّر تعليمهـا في بيئـةٍ طبيعيَّة فـلا بدَّ من إيجـاد بيئةٍ مصطنعـةٍ وتجهيزها بمسـتلزماتٍ وأدواتٍ ضروريَّـة لتعليـم اللُّغـة مـن السـبورة والطباشـير واللافتـات العربيَّـة وأجهـزة العـرض والحواسـيب...إلخ. حتَّـى يتحقَّـق أدنـى قـدر مـن النَّجـاح المطلـوب.

***

(١) «تعليم اللغة العربية»، علي أحمد مدكور، ص. ٧٩.

ثانيًا
تعليم اللُّغة العربيَّة في تركيا

إن تعليم اللُّغة يعني تزويد المتعلِّم بكفاءة لغويَّة في أربع مهارات رئيسة، وهي فهم المسموع والكلام والقراءة والكتابة. تعليم اللُّغة العربيَّة بأساليب مضطربةٍ ومحتويات تقليديَّة أو مصنوعة، لا يجعل المتعلِّم يكتسب كفاءة لغويَّة؛ اتصاليَّةً كانت أو أكاديميَّة، ومن هنا لا يستطيع المتعلِّم استعمال المهارات اللغويَّة الأساسيَّة في أغراض تواصليَّة ولا أكاديميَّة مثل اتباع التَّعليمات وفهم المقرَّرات العلميَّة ومتابعة المحاضرات وتدوين الملحوظات وأداء الاختبارات.

إنَّ تعليم اللُّغة العربيَّة بهذا المعنى الشامل في تركيا في عهدها الجمهوري لم يتحقق لأسباب مختلفة وفي مقدِّمتها عدم استقرار مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس والكليات الَّتي يتمُّ فيها تدريس اللُّغة العربيَّة كمادة أساسيَّة إجباريَّة أو لغة التَّعليم، حيث لم يقدَّر لأيٍّ من هذه البرامج أن تستمر فترة مقبولة؛ لا تخطيطًا ولا تنفيذًا ولا متابعةً، بل نشأت كلُّها قاصرةً واستمرَّت قاصرةً ثمَّ ما لبثت أن استبدلت بها بدائلُ هي الأخرى قاصرةٌ. هذا هو واقع تعليم اللُّغة العربيَّة في تركيا[1]. وممَّا لا يحتاج إلى بيانٍ أن أيَّة عمليَّة تعليميَّة أو تربويَّة يطرأ عليها التَّبديل والتَّغيير اعتباطيًّا، لا تكلَّل بالنجاح المنشود البتَّة.

وممَّا يعرقل مسار تعليم العربيَّة في تركيا أيضًا: الخلطُ بين البحث اللُّغويّ

(١) راجع لملاحظة التعديلات والتغييرات المتتابعة المدخلة على برامج تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات بجامعات تركيا: أوزدمير،(Özdemir) المصدر نفسه، ص. ٢٧ ٤٧.

وتعليـم اللُّغـة. إنَّ غايَـة البحـث اللُّغـويّ رصـدُ كلِّ الظَّواهـر اللُّغويَّـة خـلال تحليـلٍ استقرائيٍّ لنصـوص اللُّغـة الهـدفِ، مـع مـا يسـتلزم مـن تصنيـف وتفسـير فـلا تهمـل أيَّـة ظاهـرة لغويَّـة مهـما نـدرت أو دقَّـت. أمَّـا تعليـم اللُّغـة فمهمتـه تمكـين المتعلِّـم مـن إدراك الظَّواهـر اللغويَّـة المطَّـردة والوعـي بضوابطهـا وقواعدهـا. ثـمَّ التمـرُّس عـلى اسـتعمال هذه الضَّوابـط؛ أي أن تعليـم اللُّغـة ينبغـي أن يكـون في إطـار محـدَّد ومنهـجٍ مـدروسٍ. يجـب أن تنحـصر دراسـة الظَّواهـر اللغويَّـة في وصـف مـا هـو مطَّـردٌ وشـائعٌ وضروريٌّ، كـما ينبغـي تعليـم القواعـد أن يـدور حـول محـور مـا يجـب الأخـذ بـه في بنـاء الجملـة مـن غـير تعـرُّض للوجـوه المحتملـة.

إنَّ الخلـط بـين تعليـم اللُّغـة والبحـث فيـه قـد يـؤدِّي إلى محاذيـر تعـوِّق عمليَّـة التَّعليـم عـلى الوجـه السـليم، حيـث إن الخلـط المنهجـيَّ في تعليـم اللُّغـة يؤثـر في مسـار عمليَّـة التَّعليـم سـلبًا ويتسـبَّب في اضطـراب وارتبـاكٍ فيهـا بأسرهـا. لذلـك ينبغـي التفطُّـن إلى أهميَّـة المنهـج في تعليـم اللُّغـة وتحديـد طبيعـة هـذا المنهـج ومقوِّماتـه وأهدافـه النهائيَّـة.

لا يسـتثنى مـن هـذا الإطـار المرسـوم لمـا يعـاني منـه مناهـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في تركيـا، مناهـجُ تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في الصفـوف التحضيريَّـة، بحيـث إن المناهـج والخطـط والمقـرَّرات الحاليَّـة، لا تقـدم للطـلاب مهـارات لغويَّـة رئيسـة وأكاديميَّـة بـما تمكِّنهـم مـن الدِّراسـة في المرحلـة الجامعيَّـة ومواصلـة الدِّراسـة في مرحلـة الماجسـتير والدكتـوراه في الخـارج.

***

ثالثًا
تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات بجامعة اسطنبول

وفيما يلي سوف نحاول تحديد ووصف المقوِّمات الأساسيَّة لعمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة تخطيطًا وتنظيمًا وتنفيذًا في الصفوف التحضيريَّة في كليَّة الإلهيات بجامعة إسطنبول في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤، حتَّى نخرج بنتائج موضوعيَّة سليمة فيما يتَّصل بفاعليَّة نظام المستويات في تعليم اللُّغة الثَّانية.

وبادئ ذي بدء أودُّ أن أذكِّر أن برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة في الصفوف التحضيريَّة في كليَّة الإلهيات بجامعة إسطنبول في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤، تم إجراؤه تخطيطًا وتنفيذًا وَفْق اللائحة التنفيذيَّة الخاصة بالصُّفوف التحضيريَّة الَّتي أصبحت ساريَة المفعول بعد مصادقة مجلس الإدارة الجامعي عليها في ٢٥/ ٠٦/ ٢٠١٣.

وبعد هذه الإشارة الضروريَّة إلى المستند القانوني الَّذي يقوم عليه برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة في الصفوف التحضيريَّة، يحسُن بنا بيان عناصر هذا البرنامج وتحليل مقوِّماته، وَفْقَ المقدِّمة التنظيريَّة الَّتي سبقت.

١ - الهدف

إنَّ الأهداف العامَّة من عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة في الصفوف التحضيريَّة في كلِّيَّتنا، كما جاء في المادة ٥ من اللائحة المشار إليها في الأعلى هي تزويدُ الطُّلَّاب بالقواعد الأساسيَّة للغة العربيَّة نحوًا وصرفًا، وتنميَةُ الثروة اللغويَّة والكفاءة اللغويَّة لديهم مفرداتٍ وتراكيبَ، وإكسابُهم قدرة الأداء اللُّغويّ، وتمكينُهم من فهم ما

يقرؤون ويسمعون ومتابعةِ الدروس والمحاضرات والموادِّ التدريسيَّة بالعربيَّة وتدوينِ الملاحظات في المرحلة الجامعيَّة وإتقانِ التواصل الفردي والاجتماعي سؤالًا وإجابة، فضلًا عن تنميَة قدراتهم التعبيريَّة والتفكيريَّة والعاطفيَّة والتحريريَّة بهذه اللُّغة.

٢- المنهج

إن المسافة بعيدةٌ والوقت ضيِّقٌ مما يفرض اختيار أنجع منهج في تعليم اللُّغة العربيَّة حتَّى يقطع أبعد مسافة في أقصر وقت ممكنٍ. انطلاقًا من هذه الفلسفة التَّعليميَّة نقول بأن أساسيات برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة في الصفوف التحضيريَّة تقوم على أساس:

١. الاستفادة من اللُّغة الأم ولا سيَّما في المستوَيَين الأوَّلين تقصيرًا للمشوار وتحصيلًا لكميَّة كافيَة من الكلمات العربيَّة لدى الطَّالب.
٢. تعليم اللُّغة العربيَّة في كلِّ مستوى بمهاراتها الأربع متوازيَة ومتوازنة طبقًا لمقتضيات المستوى.
٣. تبني المنهج التفاعليِّ في كلِّ المستويات حتَّى يتحقَّق أكبرُ قدر من الممارسة العمليَّة والمشاركة الفعَّالة للطلاب.
٤. تسيير الدِّراسة على نظام المستويات بحيث يتدرج تعليم اللُّغة العربيَّة في أربعة مستويات متتابعة (التمهيدي والمبتدئ والمتوسط والمتقدم)، كلٌّ منها يستقلُّ عن الآخر أهدافًا ومحتوًى وتقويمًا.
٥. توزيع الطُّلَّاب في المستويات والفصول وَفْق معارفهم وكفاءاتهم اللغويَّة السابقة اعتمادًا على نتائج اختبار الكفاءة.
٦. اشتراط الحصول على ٧٠ درجة على الأقل من تمام المئة درجةٍ في كل مستوًى للانتقال إلى مستوًى أعلى.
٧. التزام الحضور ٨٠٪.

٣- مدة الدِّراسة والمواد الدراسيَّة

إن الدورة التَّعليميَّة منقسمة إلى ٤ مستويات، وكل مستوى مدة الدِّراسة فيه ٨ أسابيع، وعدد الساعات المعتمدة في كل مستوى ٢٤٠ ساعة داخل حجرة الدِّراسة، وتبلغ في المجموع مدة الدِّراسة ٣٢ أسبوعا وعدد الساعات ٩٦٠ ساعة، بالإضافة إلى ٩٦٠ ساعة خارج حجرة الدِّراسة مقررة على الطُّلَّاب للقيام بالواجبات المنزليَّة وللمزيد من المطالعات الحرة.

وفيما يتعلَّق بالمواد المدروسة فقد حرصنا على اختيار أنسب مجموعة وأنفعِها من كتب تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، بحيث تحتوي على مادة متنوعة شاملة لمختلف جوانب الحياة اليوميَّة والدينيَّة والثقافيَّة، وتتآلف كلُّ أجزائها لتكوِّن كلًّا متناسقًا؛ كل جزئيَّة منها ترمي إلى هدفٍ واحد؛ إلى تنميَة المهارات الأربع اللغويَّة متزامنةً ومتوازنةً في خطَّة متكاملة. وقد اختيرت لهذا الغرض سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها الصَّادرة من معهد تعليم اللُّغة العربيَّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة بالرياض. وأضيفت إليها مقررات الاستماع والقراءة المتقدمة وفيديوهات حكايات قصيرة ومحاضرات حرة مختلفة المواضيع والمضامين.

ومع ذلك فيجب أن أؤكد أن هذه المجموعة أيضًا لا تخلو كنظيراتها من حوارات ونصوص، تمثل مواقف اجتماعيَّة مصنوعة ومتكلَّفة يُفترض أن يمر بها متعلم اللُّغة في الحياة، ولكن في حقيقة الأمر لا تمثل دائمًا الواقع اللغويَّ[١].

إنَّ تعلم اللُّغة عمليَّة تراكميَّة لا تتم بين عشيَّة أو ضحاها بل يحتاج إلى التدرُّج والتدرب على امتداد فترة زمنيَّة، كما أن اكتساب المهارات اللغويَّة يقتضي تدعيم ما سبق وتهيئةً لما لحق[٢] ودارس اللُّغة يكتسب في كلِّ مرحلة ومستوًى تعليميٍّ شيئًا جديدًا حتَّى ترتقي الكفاءة اللغويَّة لديه إلى الأداء اللُّغوي والتذوق الأدبي والتمكُّن

(١) انظر لنقد كتب تعليم اللغة العربية عامة: «منهج المحتوى»، العصيلي، ص. ٣٧١.
(٢) «المهارات اللغوية مستوياتها تدريبها صعوباتها»، رشدي أحمد طعيمة، القاهرة ١٤٢٥/٢٠٠٤ ص ١٢٧.

والتحكُّم في دقائق اللُّغة وتفاريعها وبتعبير ابن خلدون «ملكة لسانيَّة»[١].

انطلاقًا من هذه الفكرة فقد كلف الطُّلَّاب إضافة إلى المواد المقررة الدراسيَّة داخل الفصل بمذاكرةٍ ومطالعةٍ لمقرَّرات أخرى متنوعة، تناسب مستواهم اللُّغويّ من القصص العربيَّة القصيرة مع ترجمتها التركيَّة ونصوص القراءة والأفلام والنصوص العلميَّة بوصفها مادة دراسيَّة خارج الفصل، تدعيمًا لما تعلَّموه في الفصول وتشجيعًا لهم على التعلُّم الذاتي وتنميَة للقدرات اللغويَّة لديهم حتَّى يتمكنوا من ممارسة المهارات اللغويَّة الأساسيَّة والأداء اللُّغويِّ بما يضمن استماعًا وفهمًا للدروس الَّتي تلقى بالعربيَّة إبان دراسة اللسانس وقراءة الكتب الدراسيَّة وإعداد واجبات منزليَّة وإلقاء محاضرات وتقديم بحوث بهذه اللُّغة....

٣- الدَّارس

وقد تم إجراء هذا البرنامج على ٤٢١ طالبًا وطالبة، الَّذين التحقوا بالفصول التحضيريَّة بكليَّة الإلهيات والتزموا شرط الحضور ٨٠٪. وأما فيما يتَّصل بخصائصهم الفطريَّة وقدراتهم المعرفيَّة فلا نملك معلوماتٍ دقيقةً فيها غير العلامات الَّتي حصلوا عليها في امتحان القبول للدراسة الجامعيَّة، فنرى طلاب التَّعليم الصباحي حصلوا على درجات تتراوح فيما بين ٤١٦ – ٤٦٧ درجة، وطلاب التَّعليم المسائي حصلوا على درجات تتراوح فيما بين ٣٩٦-٤١٦ درجة من تمام ٥٩٠ درجة في امتحان القبول للتعليم الجامعي في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤[٢]. ومن هنا يمكننا أن نقول: إنَّ الكثرة الكاثرة من طلابنا تتراوح درجاتهم وقدراتهم المعرفيَّة فيما بين ٤١٠-٤٤٠ درجة من تمام الدرجة ٥٩٠.

وأما بالنسبة لمتغيرات التَّعليم الَّتي تترك أثره إيجابا أو سلبا في سيكولوجيَّة

(١) انظر: «المقدمة»، ابن خلدون، ج. ٢، ص. ٣٨٥.

(٢) راجع الموقع https://www.nkfu.com/2013-2014-istanbul-universitesi-taban-puanlari/

التعلم مثل قدرة التكيُّف والدَّوافع والحوافز أو الحالات النفسيَّة لدى الطُّلَّاب فلا نستطيع أن نستكشف منها شيئًا لعدم توفر معطيات موضوعيَّة واضحة لدينا.

٤ - المدرِّس

قد عمل في تنفيذ البرنامج ٢٠ مدرسًا، كلٌّ منهم على كفاية عالية في تخصُّصه؛ حيث ثمانيةٌ منهم يتكلمون العربيَّة اللُّغة الأمَّ، وثلاثة أكملوا دراستهم الثانويَّة أو الجامعيَّة في بلد عربيٍّ. والباقون متخصِّصون مؤهَّلون في مختلف تخصُّصات اللُّغة العربيَّة، بحيث حصلوا على ٨٠ درجة أو أكثر من تمام ١٠٠ درجة في امتحان مستوى اللُّغات الأجنبيَّة الَّذي يجريه مركز القياس والتقويم الوطني التركي مرتين في العام.

إلَّا أنَّنا لا نملك معلوماتٍ موضوعيَّةً أيضًا فيما يتَّصل بخبرات مدرسينا وتجاربهم في مناهج التَّعليم وأساليب التربيَّة مع اعتقادنا أنهم لا يزالون يمارسون عمليَّة التَّعليم والتربيَّة منذ فترة طويلة، ولا شكَّ أنهم اكتسبوا خلالها تجربة ومهارة تعليميَّة إلى حدٍّ كبيرٍ.

٥ - البيئة

إن تنفيذ برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة لم يتم في البيئة الطبيعيَّة بمعناها الواسع، إنما تم في إسطنبول والمناخ غير الطبيعي الَّذي تمارس فيه اللُّغة التركيَّة، غير أننا لم نضنَّ بجهودنا، بل بذلنا ما بوسعنا حتَّى نحوِّل الحجرات الدراسيَّة الَّتي تحدث فيها عمليَّة تعليم اللُّغة إلى بيئات مصطنعة، التزامًا بالأسس التالية:

١. تبنِّي العربيَّة لغة التَّعليم مبدئيًّا والحرص على ألَّا تُستعمَل لغةً وسيطةً للتَّواصل وعدم السَّماح باستعمال اللُّغة الأم داخل الفصل إلا إذا اقتضت الضرورة، ولا سيَّما في المستويين الأوَّلين وفي حدود ضيِّقة، استفادة من التداخل اللُّغويِّ بين اللُّغة الأم واللُّغة الهدف[١].

(١) إن النظرية المعرفية أو التوليدية التحويلية في تعليم اللغة الثانية ترى الاستعانة بالمعلومات السابقة بما فيها اللغة=

٢. إعداد الفصول والغرف الدراسيَّة مناسبةً لتعليم اللُّغة العربيَّة، حيث تم تجهيز كلٍّ منها بالإمكانات الدراسيَّة المتوفرة لدى الكليَّة مثل السبورة والأقلام واللافتات العربيَّة وأجهزة العرض والحواسيب وما إلى ذلك.

٣. تحديد عدد الطُّلَّاب في كل فصل بـ ٢٥ طالبًا.

٤. تنظيم محاضراتٍ وندواتٍ حرَّةٍ، يكون المتحدِّثون فيها من أبناء اللُّغة العربيَّة في مناخٍ طبيعيٍّ تمامًا.

٦- القياس والتقويم[١]

لا يتيسَّر الحكم على نجاح برنامج تعليمٍ ما موضوعيًّا إلَّا إذا ما توفَّرت هناك معطياتٌ ونتائج يمكن قياسها وتقويمها بمعايير سليمة. وإلَّا فلا تعدو الأحكام والتَّحليلات البراقة حول الأنشطة التَّعليميَّة أن تكون تخرُّصاتٍ وتمنِّياتٍ وأفكارًا عامَّةً.

وأسس القياس والتقويم في هذه البرنامج كالتالي:

١. يجري في كل مستوى اختباران؛ اختبار نصف المستوى واختبار في نهايَة المستوى فضلًا عن تقييم الأنشطة والممارسات اللغويَّة بقياس الأداء اللُّغويِّ لدى الطَّالب نطقًا وحديثًا وإنشاءً.

٢. علامة النجاح في كلِّ مستوًى وفي اختبار الكفاءة الَّذي يجرى في آخر العام الدراسي ٧٠ درجة من تمام الـ ١٠٠ درجة، وهي تحسب أخذًا بالاعتبار ٥٠٪ من علامة الاختبار النهائي و٣٠٪ من علامة اختبار نصف المستوى و٢٠٪ من معدل درجات الأنشطة والممارسات اللغويَّة الأخرى داخل حجرة الدِّراسة.

=الأم، حتى لو لزم الأمر استعمال الترجمة إلى اللغة الأم، أمرًا طبيعيًّا. وانظر للتفصيل: «النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية»، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد ٢٢، ربيع الآخر ١٤١٩، ص. ٣٧٨.

(١) انظر في الملحق ٣ نموذجًا لأسئلة الكفاءة في تجربتنا.

٣. حتَّى يعتبر الطَّالب ناجحًا في السنة التحضيريَّة يلزمه أن يجمع ٧٠ درجة أو أكثر في امتحان الكفاءة الَّذي يجرى في آخر العام الدراسي والذي تشمل نوعيَّة الأسئلة فيه كافة المهارات اللغويَّة الأساسيَّة بنسبٍ متناسقة مع رعاية أهداف التَّعليم العامَّة.

٤. تتنوع الأسئلة في الاختبارات كلِّها صعوبةً وكفاءة وأنماطًا، بحيث تؤمِّن قياسَ اكتساب الطُّلَّاب المهارات الأربع اللغويَّة الأساسيَّة وتقويمَها.

٥. يعتبر البرنامج ناجحًا إذا بلغت نسبة النجاح ٨٠٪ في كل مستوى من مستويات التَّعليم وامتحان الكفاءة.

***

رابعًا
الإحصائيات المتحصلة من تطبيق البرنامج
دراسةً وتحليلًا

١ - الفترة الأولى (١٦ سبتمبر – ١٥ نوفمبر ٢٠١٣)

معطيات المستوى والنجاح في الفترة الأولى (١٦ سبتمبر – ١٥ نوفمبر ٢٠١٣)[١]

المستوى	عدد الطُّلَّاب	ناجح	راسب	نسبة النجاح
التمهيدي	٣٢٦	٢١٠	١١٦	٦٤٪
المبتدئ	٩٥	٨٤	١١	٨٨٪
المجموع	**٤٢١**			

الجدول ١

تحليل المعطيات:

١. حسب البيانات في الجدول ١ يتضح أن ٢١٠ طلَّابٍ من ٣٢٦ طالبًا في المستوى التمهيدي قد نجحوا بالحصول على ٧٠ أو أكثر درجة وفقًا لمبادئ القياس والتقويم. وبناء عليه فإن نسبة النجاح المئويَّة فيه ٦٤٪ وهي تبدو نسبة ضئيلة جدا تستوجب منا تعليلًا معقولًا.

٢. في حين نرى أن ٨٤ طالبًا من ٩٥ طالبًا في المستوى المبتدئ قد نجحوا فبلغت نسبة النجاح المئويَّة بينهم ٨٨٪.

٣. في تقديرنا أن الأسباب المحتملة في محدوديَّة نسبة النجاح في المستوى التمهيدي

(١) لم يؤخذ بالاعتبار في الإحصائيات من رسب من الطلاب وشطب على اسمه بسبب عدم التزامه شرط الحضور.

تعـود إلى:

أ. زيـادة أعـلى ممَّـا يتوقَّـع في عـدد الطُّـلَّاب المتخرجـين في الثانويـات العامَّـة، وهـم الَّذيـن تنقصهـم معرفـة العربيَّـة حتَّـى عـلى مسـتوى الحـروف والمفـردات.

ب. وجـود مـا يقـارب ٣٠ طالبًـا أجنبـيَّ الجنسـيَّة والذيـن تـم قَبولهـم بالكليَّـة بـشروطٍ اسـتثنائيَّة ومعايـير متسـامح فيهـا، فانعكـس الأثـرُ السـلبي عـلى نسـبة النجـاح في المسـتوى التمهيـدي، وذلـك لأن هـذه الفئـة لا تتمتـع مـن اسـتعدادات وخصائـص ذهنيَّـة ومعرفيَّـة، بـما تتمتـع بـه الفئـة الَّتـي تـم قبولهـا في الكليَّـة حسـب درجـات نجاحهـا في اختبـار القبـول وطبقـا لمعايـير موضوعيَّـة (مثـل YGS الامتحـان العـام لإكـمال دراسـة اللسـانس و LYS امتحـان القبـول العـام للدراسـة الجامعيَّـة).

ج. ومـما يؤيِّـد هـذا التَّعليـل أنَّ نسـبة النَّجـاح في المسـتوى المبتـدئ، جـاءت عاليـة للغايـة (٨٨٪) وذلـك لأن الطُّـلَّاب المصنفـين في المسـتوى المبتـدئ تتناسـق سـماتهم وكفاءتهـم اللغويَّـة ومعارفهـم الأوليَّـة إلى حـدٍّ كبـيرٍ.

د. كذلـك قـد يكـون لـرداءة معياريَّـة الأسـئلة وضعفِهـا دور سـلبيٌّ قـد أدى إلى هـذه النَّتيجـة في الاختبـار النهائـيِّ، بحيـث لم تتناسـب صعوبـةً أو نوعيَّـةً مـع أهـداف المسـتوى، وذلـك نتيجـة لقلـة الخـبرة والنقـص لـدى المدرِّسـين في مهنـة إعـداد الأسـئلة، لأنَّ نظـام المسـتويات أول مـرَّة يطبَّـق بمعنـاه الحقيقـي في كلِّيتنـا، وقـد انعكـس أثـر هـذا الخطـأ الاسـتراتيجيِّ سـلبًا عـلى نتائـج الـدَّورة الدِّراسـيَّة وتحصَّلـت نسـبةُ نجـاحٍ ضئيلـةٍ جـدًّا فيهـا.

٢- الفترة الثَّانية (٢٥ نوفمبر ٢٠١٣-١٧ يناير ٢٠١٤)

معطيات المستوى والنَّجاح في الفترة الثَّانية (١٦ سبتمبر - ١٥ نوفمبر ٢٠١٣)

المستوى	عدد الطُّلَّاب	ناجح	راسب	نسبة النجاح
التمهيدي	١٢٦	١٠٧	١٩	٨٥٪
المبتدئ	٢٢٠	١٩٤	٢٦	٨٨٪
المتوسط	٧٩	٦٩	١٠	٨٧٪
المجموع	**٤١٥**	**٣٦٠**	**٥٥**	**٨٧٪**

الجدول ٢

تحليل المعطيات:

وبتدقيق النظر في المعطيات الواردة في الجدول ٢، يلاحظ:

أن ١٠٧ طلاب من ١٢٦ طالبًا وهم الَّذين أعادوا المستوى التمهيدي، قد حقَّقوا نجاحًا بارزًا وبلغت نسبة النجاح بينهم ٨٥٪، وبتحليل آخر: إن نسبة النجاح في المستوى التمهيدي قد ارتفعت من ٦٤٪ إلى ٩٥٪ وذلك بفضل التَّكرار والتَّعزيز.

١. ومن ناحيَة أخرى فقد أحرز الطُّلَّاب الَّذين انتقلوا في المستوى المبتدئ في الفترة الأولى نجاحًا بنسبة ٨٥٪، بِغَضِّ النَّظر عمن أعاد المستوى مِن بينهم، إذ لم تصل نسبتهم إلى حد التَّأثير في النَّتيجة. وهذه النَّتيجة تعتبر نجاحًا جيِّدًا طبق معايير موضوعيَّة في القياس والتقويم.

٢. كما أن ٦٩ طالبًا من مجموع ٧٩ طالبًا في المستوى المتوسط، نجحوا وسجلوا ٨٧٪ نسبة نجاحٍ.

٣. وننتهي من هذه النتائج الَّتي جاءت كلها متقاربة ومتساوية، إلى نتائج علميَّة مستندة إلى إحصاءات دقيقة كما يلي:

أ. إن تناسب الكفاءة اللغويَّة وتقارب السِّمات العقليَّة والفطريَّة بين الطُّلَّاب في

المستويات له دورٌ بارزٌ في تحصيل النَّجاح المنشود، كما أنَّنا نرى في نموذجنا أنَّ الطُّلَّاب الَّذين أعادوا المستوى التمهيدي قد اكتسبوا معارف أوليَّة وخلفيَّة لا بأس بها في مهارات اللُّغة العربيَّة، وبالتالي أصبح مستواهم اللُّغويُّ بالإعادة والتَّكرار[(١)] متقاربًا ومتناسقًا، مما انعكس أثره الإيجابي على تعلُّمهم اللُّغة وارتقاء كفاءتهم اللغويَّة.

ب. حسب التَّعاملات القديمة في الفصول التحضيريَّة، كانت نتائج النَّجاح تظهر وتتعيَّن في آخر السَّنة الدِّراسيَّة بعد إجراء الامتحان النِّهائي، مع التَّساهل والإهمال في ضبط الحضور والغياب، مما كان يدفع الطُّلَّاب إلى التكاسل وعدم المبالاة طوال السَّنة الدِّراسيَّة، حيث كانوا لا يهتمُّون بمطالعة المقررات الدراسيَّة اللغويَّة ولا يستعدُّون للامتحانات يومًا فيومًا، ونتيجة لذلك يعجزون عن إحراز النَّجاح المنشود في نهاية السَّنة بسبب تراكم الموادِّ الدِّراسيَّة لديهم وعدم قدرتهم على مذاكرتها وإتقانها في مدَّةٍ محدودةٍ.

ج. أمَّا بتطبيق نظام المستويات تطبيقًا صارمًا فلا ينتظر الطَّالب حتَّى نهاية السَّنة ليفرح بنجاحه أو يحزن على فشله بل يتذوَّق حلاوة النَّجاح أو مرارة الفشل خلال السَّنة الدِّراسيَّة أربع مرَّاتٍ على الأقلِّ، ويبدو أنَّ ذلك قد شكَّل دوافعَ وحوافز وراء نجاح الطُّلَّاب مِن جهاتٍ معاكسةٍ، وذلك حسب اختلاف سيكولوجيَّة التَّعلم لدى الطُّلَّاب، فالطالب الَّذي تذوَّق حلاوة النَّجاح في المستوى التَّمهيدي، نشأت لديه رغبةٌ قويَّة ليعيش تلك اللَّحظات السَّعيدة مرَّةً أخرى، بينما الطَّالب الَّذي عاش مرارة الفشل أمام زملائه، لم يرَ في نفسه صبرًا وقدرة ليتحمل خِزْيَ فشلٍ ثانٍ فبذل ما بوسعه من جهد حتَّى نجح ولم يفشل مرة أخرى. وذلك حسب نظريَّة المكافأة والعقاب في نجاح عمليَّة

(١) التكرار أحد طرق التعلم السلوكي كما أكد ذلك علماء النفس السلوكيون. انظر: «النظريات اللغوية»، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ص. ٣١٧.

التَّعليم والتربيَّة.

د. لا شكَّ في أنَّ كون سمات الطُّلَّاب وخصائصِهم متقاربةً ومتناسبةً في المستوَيين المبتدئ والمتوسط، قد أثَّر أيضًا تأثيرًا إيجابيًّا في تحصيل هذه النِّسبة العالية من النَّجاح عند الفئتين.

ه. أما فشل عددٍ قليل من الطُّلَّاب، تتراوح نسبتهم فيما بين ١٣٪ و١٥٪، رغم إعادتهم للمستوى، فيمكن تحليله بأن وراء فشل هذا العدد القليل من الطُّلَّاب أسبابًا أخرى نفسيَّة لا تمتُّ إلى فاعليَّة المنهج أو نجاح البرنامج بِصلةٍ، منها مشكلة التَّكيُّف مع البيئة الجديدة بالنسبة لبعضهم، وعدم بذل جهودٍ متناسبةٍ مع قدراتهم الفطريَّة لينجحوا، وكذلك لا يبعد أن تكون الأمراض النفسيَّة أو البدنيَّة المزمنة والمشكلات الزوجيَّة أو الأسريَّة وما إلى ذلك... قد لعبت دورًا سلبيًّا في فشلهم.

٣- الفترة الثالثة (١٠ فبراير – ٠٤ أبريل ٢٠١٤)

معطيات المستوى والنَّجاح في الفترة الثالثة (١٠ فبراير – ٠٤ أبريل ٢٠١٤):

المستوى	عدد الطُّلَّاب	ناجح	راسب	نسبة النَّجاح
المبتدئ	١٤٨	١١٥	٣٣	٧٨٪
المتوسط	٢٠٥	١٦٠	٤٥	٧٨٪
المتقدم	٦٥	٥٢	١٣	٨٠٪
المجموع	**٤١٨**	**٣٢٧**	**٩١**	**٧٨٪**

الجدول ٣

تحليل المعطيات:

نلاحظ وفقا للمعطيات في الجدول ٣، أنَّ نسبة النَّجاح في كلِّ المستويات متقاربةٌ وفي حدودٍ معقولةٍ، تتراوح فيما بين ٧٨٪ و٨٠٪، مما يؤيد فكرة كون سمات الطُّلَّاب

الَّذين يتعلمون اللُّغة الأجنبيَّة وكفاءاتهم في مستوى واحدٍ وفي فصلٍ واحد، له دورٌ محوريٌّ في نجاح عمليَّة التَّعليم والتربيَّة.

٤- الفترة الرابعة (١٤ أبريل – ٠٦ يوليو ٢٠١٤)

معطيات المستوى والنَّجاح في الفترة الرابعة (١٤ أبريل – ٠٦ يوليو ٢٠١٤)

المستوى	عدد الطُّلَّاب	ناجح	راسب	نسبة النَّجاح
المبتدئ	٣٤	٢١	١٣	٦٢٪
المتوسط	١٦٢	١٤٠	٢٢	٨٦٪
المتقدم	٢٢٥	٢٠٨	١٧	٩٢٪
المجموع	**٤٢١**	**٣٦٧**	**٥٤**	**٨٧٪**

الجدول ٤

تحليل المعطيات:

١. يتضح من معطيات الجدول ٤ أنه لم ينجح من الـ٣٤ طالبًا الَّذين أعادوا المستوى المبتدئ سوى ٢١ طالبًا، ونسبة نجاحهم المئويَّة ٦٢٪. وفي تقديرنا أنَّ لفشلِ هذه الفئة من الطُّلَّاب أسبابًا أخرى نفسيَّة أو سلوكيَّة، تحتاج معالجتها إلى أساليبَ أخرى ووقتٍ أطول كما أسلفنا.

٢. في حين أن الَّذين أتمُّوا السَّنة الدِّراسيَّة في المستوى المتوسط قد نجح منهم ١٤٠ طالبًا من مجموع ١٦٢ طالبًا واستحقُّوا الانتقال إلى المستوى المتقدِّم ونسبة النَّجاح فيهم بلغت ٨٦٪ درجة وهي نسبةٌ جيِّدةٌ. وإذا أخرجنا ١٤ طالبًا منهم وهم الَّذين تمَّ قَبولهم بالكليَّة بشروطٍ استثنائيَّةٍ، ارتفعت نسبة النَّجاح في هذا المستوى إلى ٩٢٪ وهي نسبةٌ ممتازةٌ كما يلاحظ في الجدول ٥ التالي.

٣. ومن ناحية أخرى فإن ٢٠٨ طلاب من مجموع الـ٢٢٥ طالبًا الَّذين أنهوا العام

الـدراسي في المسـتوى المتقـدم قـد نجحـوا في اجتيـاز المسـتوى واسـتحقُّوا الدخول في امتحـان الكفـاءة ونسـبة النَّجـاح في هـذا المسـتوى ٩٢٪ وهي نسـبةٌ ممتـازةٌ.

معطيات امتحان الكفاءة وتحليلها

معطيات امتحان الكفاءة في فصل الربيع (١٠ يوليو ٢٠١٤)

المستوى	عدد الطُّلَّاب	المشارك	الناجح	الراسب	نسبة النَّجاح
المتقدم	٢٢٥	٢٠٨	١٩٣	١٥	٩٣٪

الجدول ٦

تحليل المعطيات:

١. إنَّ ١٥ طالبًـا (٧٪) مـن مجمـوع الـ٢٠٨ طـلاب الَّذيـن أكملـوا دراسـتهم للغـة العربيَّـة في المسـتوى المتقـدم بالنَّجـاح، قـد رسـبوا في امتحـان الكفـاءة عـلى عكـس مـا كان يتوقَّـع منهـم.

٢. في تقديرنـا أنَّ الأسـباب المحتملـة الَّتـي أدت إلى هـذه النَّتيجـة في المسـتوى المتقـدِّم هـي:

أ. أنهـم رغـم نجاحهـم في المسـتوى المتقدم فقـد أخفقـوا في امتحـان الكفـاءة بعوارض وأسـباب آنيَّـة مثـل التوتُّـر الناتـج مـن خـوف الفشـل والسَّـهو أو عثـرة القلـم أثنـاء الإجابـة، والمـرض والكآبـة النفسـيَّة ومشـكلات أخـرى شـخصيَّة أو عائليَّـة أو عدم القـدرة عـلى إدارة الوقـت... إلخ.

ب. وقـد يكـون لحصـول بعـض الطُّـلَّاب خـلال الدِّراسـة السـنويَّة عـلى علامـة لم يسـتحقَّها في الأنشـطة اللغويَّـة مثـل مـواد المحادثـة والإنشـاء والقـراءة الَّتـي لهـا تأثـير بنسـبة ٢٠٪ في معـدل النَّجـاح في المسـتويات، والتـي تتسـم بالذاتيَّـة إلى حـدٍّ ما وَفـق التَّقديـرات المتفاوتـة للمدرِّسـين المشرفـين، وربَّما أثَـرُ التَّسـاهل وعـدم الدِّقة في

التَّقويم خلال المراحل الدراسيَّة قد انعكس سلبًا على درجة الطَّالب في امتحان الكفاءة المنضبط بضوابط محكمة موضوعيَّة تمامًا.

ج. ومن ناحيةٍ أخرى فإنَّ بعض الطُّلَّاب قد نجحوا في امتحان الكفاءة بالرَّغم من أنَّهم لم يكملوا دراسة المستوى المتوسِّط أو المتقدِّم. والظَّاهر أنَّ استعداداتهم الفطريَّة وقدراتهم العقليَّة كان لها دورٌ كبيرٌ في نجاحهم هذا فضلًا عن تنميَة مهاراتهم اللغويَّة بالجهود الذاتيَّة مذاكرةً ومطالعةً لمقرَّرات المستوى المتقدِّم كلَّما تيسَّر لهم ذلك.

د. إنَّ برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة في السَّنة التحضريَّة قد استهدف مستوًى محدَّدًا من النَّجاح وتم تنفيذه بصرامةٍ من دون تساهلٍ أو تنازلٍ في الضَّوابط والشُّروط. طبقًا لهذه الضَّوابط والمعايير المحكمة فقد أكمل ٢٣٣ طالبًا فقط من مجموع الـ٤٢١ طالبًا الَّذين راعَوا شرط الحضور، برنامجَ تعليم اللُّغة العربيَّة بالنَّجاح في عامٍ دراسيٍّ واستحقُّوا الالتحاق بالدِّراسة الجامعيَّة.

تبدو نسبة المجتازين امتحانَ الكفاءة في دورةٍ واحدةٍ -أو بعبارةٍ أخرى: في عامٍ دراسيٍّ واحدٍ- ضئيلةً (٥٥٪) بالمقارنة مع مجموع الطُّلَّاب المسجَّلين بالفصول التحضيريَّة في أوَّل السَّنة الدِّراسيَّة. وإذا أُخرج الَّذين أكملوا المستوى الرابع وأخفقوا في امتحان الكفاءة لأسبابٍ مختلفةٍ وكذلك الَّذين قبلوا في الكليَّة بشروط استثنائيَّة انخفض عدد الفاشلين إلى ١٥٩ وبالتالي ارتفعت نسبة النَّجاح إلى ٦٠٪.

ومِن الأسباب الَّتي أدَّت إلى هذه النَّتيجة مِن وجهة نظرنا، كما سبق أن بيَّنَّا، وقوعُ الخطأ في تحديد أهداف المستوى التَّمهيدي ومقرَّراتِه وتوقُّعاتِه، وبالتَّالي إعدادُ أسئلة المستوى التَّمهيدي غيرُ متناسبةٍ مع أهداف المستوى مما أسفر عن رسوب عددٍ كبيرٍ من الطُّلَّاب وعجزِهم عن إكمال دراستهم في دورتها المحدَّدة.

وأخيرًا فإنَّ توزيع الطُّلَّاب ١٨٨ الَّذين أخفقوا ولم يكملوا برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة في السَّنة التحضيريَّة خلال عامٍ دراسيٍّ واحدٍ، حسب المستويات كالتالي:

المستوى	عدد الطُّلَّاب	النسبة
المبتدئ	١٣	٧٪
المتوسط	٤١	٢٢٪
المتقدم	١١٩	٦٣٪
الَّذين أكملوا الدِّراسة	١٥	٨٪
المجموع	**١٨٨**	**١٠٠٪**

الجدول ٧

تحليل المعطيات

يتَّضح من معطيات الجدول ٧:

١. أن ١٨٨ طالبًا من مجموع الـ٤٢١ طالبًا الَّذين التحقوا بالفصول التَّحضيريَّة والتزموا شرط الحضور لم يستطيعوا أن يكملوا برنامج تعليم اللُّغة العربيَّة في عامٍ دراسيٍّ واحدٍ، ولكي يبلغوا حدَّ النَّجاح المستهدف في البرنامج، يجب على ١٣ منهم أن يدرسوا ثلاثة مستوَيات، وعلى ٤٢ أن يدرسوا مستوَيَين وعلى ١١٩ مستوًى واحدٌ فقط.

٢. نعتقد أن الـ٥٤ طالبًا وقد تم قبول ١٤ طالبًا منهم بشروط استثنائيَّة لم يسجِّلوا نجاحًا مأمولًا في دراستهم اللُّغة العربيَّة لأسبابٍ ذاتيَّةٍ وربما نفسيَّة، وهذه الفئة من الطُّلَّاب تحتاج إلى برنامجٍ تعليميٍّ يوافق ظروفَهم وسماتِهم الخاصَّةَ، والَّذي قد يستغرق زمنًا أطول مِن العاديِّ.

٣. بينما الطُّلَّاب ١١٩ الَّذين انتقلوا إلى المستوى المتقدِّم لا يحتاجون سوى شهرين إضافيين حتَّى يكملوا دراستهم اللغويَّة بنجاحٍ منشودٍ فينتقلوا إلى السَّنة الأولى من الدِّراسة الجامعيَّة، وهؤلاء لو استغلُّوا فرصةَ العطلة الصَّيفيَّة واستعاضوا

عـن نقصهـم فـلا شـكَّ أنهـم سـوف يحـرزون ٩٣٪ نجاحًـا في امتحـان الكفـاءة الـذي يجـرى في أوَّل كلِّ عـامٍ دراسيٍّ كـما أحـرز زملاؤهـم في امتحـان الكفـاءة في فصـل الرَّبيـع.

فمـن المأمـول والمتوقَّـع أن توفَّـق هـذه الفئـة مـن الطُّـلَّاب أيضـا في إكـمال برامـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في سـنةٍ دراسـيَّةٍ واحـدةٍ شريطـةَ تعديـل بعـض المفـردات والمحتويـات وتطويرهـا في البرنامـج، وكذلـك مقـرَّرات الاختبـارات وأسـئلتها، ومعايـير القيـاس والتقويـم المشـكوك في مصداقيَّتهـا وتناسـقها مـع أهـداف المسـتويات.

ومِـن المؤكَّـد أنَّ نظـام المسـتويات في حـال تطبيقهـا وتنفيذهـا بصيغتهـا اللَّازمـة سـوف يثبـت فعاليتـه وإيجابيَّتـه في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في كلِّيَّتنـا، وسـيؤدِّي إلى إنجـاز نجـاحٍ أكـبرَ وملمـوسٍ خـلال سـنواتٍ قادمـةٍ مـع حـلِّ مشـكلة التَّكيُّـف والأُلفـة مـع البيئـة الجديـدة بالنِّسـبة لبعـض الطُّـلَّاب.

***

خامسًا
النتائج العامَّة

١. إن التَّصميم والتَّخطيط المسبق لأيِّ برنامجٍ تعليميٍّ أهدافًا ومنهجًا ومُدْخَلاتٍ ومُخْرَجات ضروريٌّ حتَّى يتيسَّر قياسٌ وتقييمٌ سليمٌ وموضوعيٌّ لعمليَّة التَّعليم.

٢. إنَّ نظام المستويات يبدو أفضل نظامٍ وأكثرَه فاعليَّةً في تعليم اللُّغة العربيَّة، حيث يدرس الطَّالب اللُّغة مع المجموعةِ المتقاربةِ السِّماتِ والكفاءاتِ، ولا ينتقل إلى مستوًى أعلى قبل أن يكتسب ويتدرَّب على ما يلزم له في المستوى الأوَّل من المعرفة والكفاءة والقدرة.

٣. إنَّ توزيع الدَّارسين حسب كفاءاتهم اللغويَّة له دورٌ بارزٌ في نجاح عمليَّة تعليم اللُّغة الأجنبيَّة بما فيها اللُّغة العربيَّة.

٤. كذلك سمات الدارسين وخصائصهم العقليَّة والنفسيَّة لها أثرٌ ملموسٌ في نجاحهم أو فشلهم.

٥. كما أنَّ معياريَّة المقرَّرات وأسئلة القياس والتَّقويم تشكِّل عنصرًا أساسيًّا في إنجاز عمليَّة تعليم اللُّغة الأجنبيَّة.

٦. إنَّ نظام المكافأة والعقاب له أثرٌ إيجابيٌّ في عمليَّة تعليم اللُّغة في حدودٍ لا بأس بها، كما أكَّد اللُّغويُّون السُّلوكيُّون[1] وهي ما انعكست في نموذجنا في صورة التَّذوُّق بحلاوة النَّجاح ومرارة الفشل.

٧. إنَّ الدَّارسين الَّذين ليس لديهم خلفيَّةٌ لغويَّةٌ أو كفاءةٌ ذهنيَّةٌ وقدراتٌ فطريَّةٌ

(١) «النظريات اللغوية»، عبد العزيز، ص. ٣٢٠.

ضعيفةٌ قد يحتاجون إلى وقتٍ أطول حتَّى يصلوا إلى مستوى زملائهم الموهوبين المتفوِّقين.

***

المراجع

١- المصادر العربيَّة

- «تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها، النظريَّة والتطبيق»، علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، القاهرة ١٤٢٧/ ٢٠٠٦.
- «النَّظريَّات اللغويَّة والنفسيَّة وتعليم اللُّغة العربيَّة»، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد ٢٢، ربيع الآخر ١٤١٩، ص. ٣١٣-٤١٣.
- «منهج المحتوى في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغات أخرى»، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد: ٤٦، ربيع الآخر ١٤٢٥، ص. ٣٥٨-٤٧٤.
- «مقدمة ابن خلدون»، بتحقيق عبد الله محمد درويش، (I-II) دمشق ١٤٢٥/ ٢٠٠٤،
- «المهارات اللغويَّة مستوياتها تدريبها صعوباتها»، رشدي أحمد طعيمة، القاهرة ٢٠٠٤/ ١٤٢٥.

٢- المصادر التركيَّة

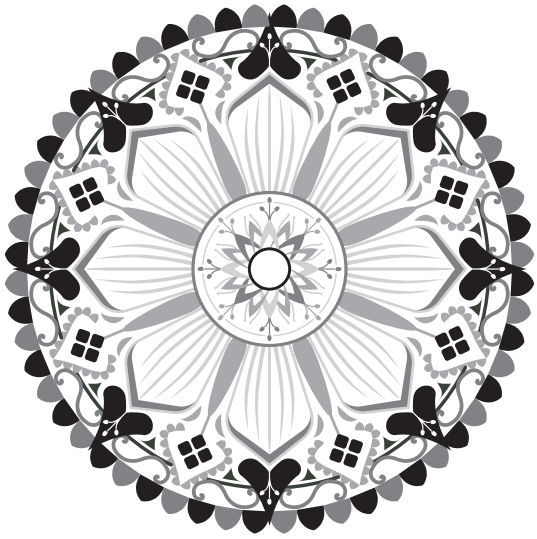
- Soysaldı, Mehmet, "Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan sorunlar ve Çözüm Yolları", EKEV AKADEMİ DERGİSİ, Yıl: 14, Sayı: 45 (Güz 2010), s. 247279-.

_ Özdemir, Abdurrahman, "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminin Gerekliliği, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 102004/, s. 2747-.

_ https://www.nkfu.com/20132014--istan

_ bul-universitesi-taban-puanlari/

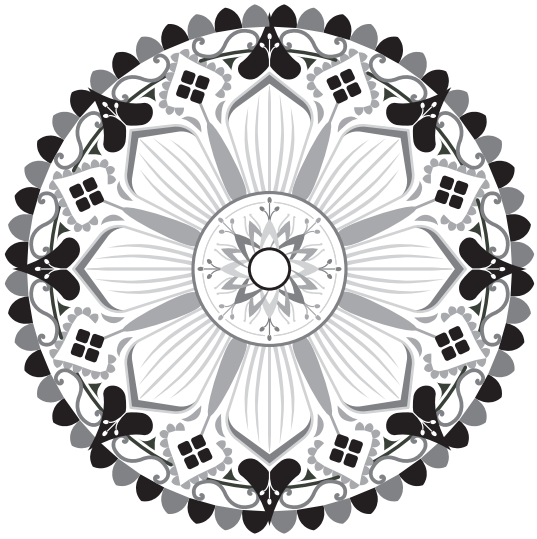
❊❊❊



النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها

أ.د. أحمد بستانجي

كلية الإلهيات – جامعة صقاريا – تركيا



التَّمهيد

تعليم اللُّغة العربيَّة يعني تعليم المهارات الأربع (القراءة والاستماع والتَّحدُّث والكتابة) للطُّلَّاب. وهناك عناصر مهمَّة في التَّعليم وهي الأستاذ والطَّالب والمنهج والوسائط التَّعليمة وما شابهه. ويتمُّ التَّعليم في مرحلتين: المرحلة الأولى عبارة عن الفاعليات أثناء الحصَّة الدِّراسيَّة. أمَّا المرحلة الثَّانيَة فتحتوي النَّشاطات خارج الصَّفِّ الدِّراسيِّ وذلك قسمان أيضًا: قسم النَّشاطات خارج الصَّفِّ ولكن داخل المؤسسة التَّعليميَّة بعد انتهاء الحصص الدِّراسيَّة، وقسم النَّشاطات خارج المؤسَّسة التَّعليميَّة. وفي هذا البحث سنتكلَّم على النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة أي النَّشاطات الَّتي تتحقَّق خارج الصَّفِّ الدِّراسيِّ. أوَّلًا سنتحدَّث عن تعريف النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة وماهيَّتها، ثم عن أهدافها وفوائدها، ثمَّ سنذكر أهمَّ النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة الَّتي يمكن استخدامها في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها. ثمَّ نختم البحث بأهمِّ النَّتائج والتَّوصيات.

معنى النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة:

هي بتعريفٍ عامٍّ أنشطةٌ يمارسها الطُّلَّاب داخل المؤسسة التَّعليميَّة أو خارجها مخططةٌ ومقصودةٌ كالاشتراك في الصِّحافة والإذاعة والمسابقات، وإقامة النَّدوات والمناظرات بين الطُّلَّاب، وإقامة المعسكرات والرِّحلات، وتنمِّي لدى الطُّلَّاب عديدًا من المهارات والاتِّجاهات.

تسمَّى النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة بأسماءٍ أخرى؛ منها النَّشاط خارج المنهج، أو

الزائد عن المنهج، أو لا منهجي، أو إضافي أو إثرائي. ولكن يمكن أن تكون هذه تسمياتٍ مضلِّلةً وموحيَةً بأنَّ هذه النَّشاطات غيرُ مرتبطةٍ بالتَّعليم الصَّفِّيِّ، وهذا خطأٌ لأنَّ النَّشاط الَّذي يمارسه الطُّلَّاب خارج الصَّفِّ الدِّراسيِّ جزءٌ متكاملٌ مع المنهج الدِّراسيِّ.

يمثِّلُ النَّشاطُ اللَّاصَفِّيُّ مجالًا إضافيًّا يعلِّم أو يعزِّز تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها؛ وذلك بإتاحة الفرصة للطُّلَّاب من ممارسة اللُّغة خارج الصَّفِّ حيث يستخدمون اللُّغة في المواقف الحياتيَّة المختلفة، وذلك يقوِّي صلتهم ويزيد مِن حبِّهم لِلُّغة العربيَّة، الأمر الَّذي يجعل تلقائيَّة ممارسة تنمِّي مهاراتها لديهم، وذلك بالاستفادة من وسائل كثيرةٍ لم تكن متوافرةً في الفصل أو لم يكن الوقت المتخصِّص للحصَّة الدِّراسيَّة كافيًا للاستفادة منها.

المقارنة بين النَّشاطات الصَّفِّيَّة واللَّاصفِّيَّة:

النَّشاط الصَّفِّيُّ يتَّجه إلى تكوين العادات اللُّغويَّة وتنميَة المهارات المتنوِّعة في فروع اللُّغة العربيَّة من خلال الوقت المخصَّص لذلك وهو مجموعة الحصص المقرَّرة لكلِّ صفٍّ دراسيٍّ، ومن خلال المكان المخصَّص لذلك وهو الفصل الدِّراسيُّ بجدرانه الأربعة، حيث يقوم الطَّالب بتوجيهٍ مِن المعلِّم بنشاطٍ لغويٍّ وتطبيقاتٍ عمليَّةٍ في ضوء أسسٍ تربويَّة سليمةٍ هدفُها تحقيق النُّمو اللُّغوي السَّليم. ويحرص معلِّمو اللُّغة العربيَّة على أن يكون هذا النَّشاط طبيعيًّا بقدر الإمكان مهما يكن نوعُه. بيد أنَّ هذا النَّشاط يغلبُ عليه الطَّابع التَّعليميُّ الَّذي يتحكَّم فيه المعلِّم، ويتولَّاه بتوجيهِه وإرشادِه وإصلاحِه. كما أنَّ هذا النَّشاط اللُّغويَّ الَّذي يقوم به الطُّلَّاب بتوجيه المعلِّم وإرشاده في الوقت المخصَّص وداخل جدران الفصول الدِّراسيَّة يتَّصل به ما يصحِّحُه ويقوِّمُ عِوَجَه من الدِّراسة والتَّدريب اللُّغويِّ المتعلِّقَين بقواعد النَّحو والصَّرف والبلاغة والنَّقد والكتابة تعبيرًا وإملاءً وخطًّا.

3

أمَّا النَّشاط اللَّاصفِّيُّ الَّذي يتمثَّل فيما يقُوم به الطُّلَّاب من نشاطٍ يتعلَّق باللُّغة العربيَّة فإنَّه يفسخ مجالًا أوسع لتثبيت العادات اللُّغويَّة واستخدامِه استخدامًا ناجحًا في مواقف حيويَّة طبيعيَّة. فالحصص المقرَّرة للُّغة لا تكفي لتنفيذ المنهج في حين أنَّ النَّشاط يمكن أن يَستكمل ما يقصُر عنه الفصلُ الدِّراسيُّ، كما أنَّه يشبع حاجات الطُّلَّاب اللُّغويَّة حسب استعداده ومَيله.

إن النَّشاطات الصَّفِّيَّة واللَّاصفِّيَّة جانبان متكاملان يتَّجهان معا إلى التَّنميَة اللُّغويَّة لدى الطُّلَّاب، وإنَّ النَّشاط اللَّاصفِّيَّ في مجال اللُّغة العربيَّة يستغرق فنون اللُّغة، وإنَّه جزءٌ أساسيٌّ من المنهج وليس شيئًا إضافيًّا أو خارجًا عنه.

ولا يقتصر دور التربيَّة الحديثة على الصَّفِّ الدِّراسيِّ في تزويد الطُّلَّاب بالثَّقافة العامَّة الأساسيَّة، وتنميَة القيم والاتِّجاهات والمهارات وأساليب التَّفكير المرغوب فيها، بل يمتدُّ إلى العمل خارج الصَّفِّ الدِّراسيِّ بوصفه جانبًا أساسيًّا من جوانب مسؤوليته التربويَّة.

يزاد على ذلك أنَّ تحقيق أقصى نموٍّ ممكنٍ للطُّلَّاب لا يتمُّ داخل الصُّفوف بصورةٍ كافيَة في ضوء الأساليب الَّتي تسمح بها إمكانيَّاتها الماديَّة والزمنيَّة.

***

فوائد النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة وأهدافُها

فوائدها:

١. يرسِّخ النَّشاطُ اللَّاصفِّيُّ ما يصل إليه الطُّلَّاب في الحصص الدِّراسيَّة ويوسِّعه وينمِّيه ويجدِّدُه. فهم يتعلَّمون داخل حجرات الدِّراسة وهم مقيَّدون بأوقاتٍ محدَّدة، وبمقرَّراتٍ محدَّدة، وبأماكنَ محدَّدةٍ، والتَّعليم في هذه الحالة مقرونٌ بالتَّصحيح والتَّوجيه والإرشاد. والمناشط بمثابة المعامل الَّتي يتدرَّبون فيها على تطبيق ما سبق أن تعلموه في حجرات الدِّراسة.

٢. بفضل النَّشاط اللَّاصفِّيِّ يدرَّب الطُّلَّاب على استخدام اللُّغة استخدامًا صحيحًا ناجحًا في مواقف الحياة العلميَّة.

٣. يصل الطُّلَّابَ بتراث اللُّغة العربيَّة، وذلك عن طريق القراءة الحرَّة في المكتبات، وعن طريق قراءة الصُّحف والمجلَّات والدَّوريَّات، والاستماع إلى المحاضرات والأحاديث والقصص...

أهدافها:

١. تهيئة مواقف خارج الصَّفِّ تُسْهِم في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

٢. تنميَة المهارات اللُّغويَّة من خلال الممارسة الحقيقيَّة في المواقف المختلفة.

٣. تعرُّفُ أساليبَ وطرقٍ جديدةٍ تؤدِّي إلى تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

٤. الاستفادة من معرفة المواقع المختلفة من زيادة معجم الطَّالب وتنميَة

مهاراتـه اللُّغويَّـة.

٥. تمكـين الطُّـلَّاب مـن الانتفـاع باللُّغـة انتفاعًـا عمليًّـا في مجـالات التَّعبـير الوظيفـيِّ والإبداعـيِّ، ويتحقَّـق ذلـك بممارسـة الحديـث، والحـوار والمناقشـات والمناظـرات، في الاجتماعـات والنَّـدوات وبـما يُقـوم بـه الطُّـلَّاب مـن التَّحريـر في صحيفـة الفصـل أو مجلَّـة المدرسـة.

٦. الكشف عن المواهب والميول الخاصَّة باللُّغة العربيَّة وإشباعها.

٧. ترسيخ ما يصل إليه الطُّلَّاب في الحصص وتنميتُه وتجديدُه.

٨. تحبيب الطُّلَّاب باللُّغة العربيَّة.

٩. ممارسـة اللُّغـة حديثًـا واسـتماعًا وقـراءةً وكتابـةً، ممارسـةً فعَّالـةً تتيـح لقـدرات الطُّلَّاب الإبداعيَّـة الظُّهـورَ والنُّمـوَّ.

❊ ❊ ❊

أسس النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة

وإذا كانت عملية التَّدريس تراعي مجموعةً من الأسس التَّربويَّة لضمان صحَّة مساراتها لتعكس الأهداف المنُوطة بها، وكذلك الحال فيما يتعلَّق بالنَّشاط اللَّاصفِّيِّ، فلا بدَّ أن يقُوم على أسسٍ تربويَّةٍ تحقِّق أهدافَه.

تستند الأنشطة اللُّغويَّة على أسسٍ تربويَّةٍ، لأنَّ ممارسة الأنشطة اللُّغويَّة لا يمكن أن تتمَّ بصورةٍ عفويَّةٍ غير مخطَّطةٍ ولا هادفة، كما أنَّها ليست عملًا عشوائيًّا تَحكُمُه الميول والأهواء، وإنَّما تتمُّ وَفْق مجموعةٍ من الأسس الواضحة والمحدَّدة الَّتي تحكُم مَسالكَها وتبرز أولويَّاتها وتساعدُها في تحقيق الأهداف المقصودة مِن ممارساتها، ولا شكَّ أنَّ تحقيق الأهداف المقصودة من ممارسة الأنشطة اللُّغويَّة يتوقَّف على مدى ما تراعيه ممارساتها لهذه الأسس.

ينبغي أن يكون بين النَّشاط اللَّاصفِّيِّ وفروع اللُّغة العربيَّة تكاملٌ في إطار تعليم اللُّغة العربيَّة وأهدافها، ووحدة الأهداف بين فروع اللُّغة والنَّشاط تستوجب أن يكون بينهما توافقٌ وانسجامٌ وتكاملٌ، فما يجمل في المقرَّرات الدِّراسيَّة يفصله النَّشاط، وما لا يتَّسع له الوقت المخصَّص لدروس اللُّغة العربيَّة في شكل حصصٍ مقرَّرةٍ يجد له مجاله الرَّحب في مجالات النَّشاط.

أمثلة تطبيقيَّة للنَّشاطات اللَّاصفِّيَّة:

إلى هنا أشرنا إلى الجوانب النَّظريَّة للنَّشاطات اللَّاصفِّيَّة، هنا نريد أن نعطيَ بعض الأمثلة التَّطبيقيَّة لها:

3

١ـ نادي اللُّغة:

يمكـن أن تؤسَّـس نـوادي اللُّغـة العربيَّـة في المؤسَّسـات التَّعليميَّـة باشـتراكٍ مـن الطُّـلَّاب. هـذه النَّـوادي تنظِّـم بعـض البرامـج المفيـدة لتشـجيع تعلُّـم اللُّغـة بـين الطُّـلَّاب مثـل مشـاهدة الأفـلام العربيَّـة والرِّحـلات العلميَّـة والمحـاضرات باللُّغـة العربيَّـة والـدَّورات الإضافيَّـة.

٢ـ قراءة القصص

القصَّـة تُسْـهِمُ في تزويـد الطَّالـب بحصيلـةٍ لغويَّـةٍ، وتُسْـهِمُ في زيـادة سـيطرته عـلى اللُّغـة، وتنمِّـي معرفتـه بالمـاضي والحـاضر، وتُكْسِـبُه القـدرة عـلى الاتِّصـال الناجح حديثًـا وكتابـةً، وتنمِّـي ذوقـه الأدبي. ولهـذه الأسـباب -التـي يمكـن أن يضـاف إليهـا غيرُهـا- يمكـن أن تُستخدم قـراءة القصـص خـارج الصَّـفِّ الـدِّراسي بوصفهـا واحـدةً مـن النَّشـاطات اللَّاصفِّيَّـة. ولتحقيـق هـذا يجـب أن يكـون هنـاك قصـصٌ مناسـبةٌ ومرتَّبـةٌ بحسـب مسـتويات الطُّـلَّاب.

٣ـ استخدام الوسائط التَّعليمة بوصفها نشاطًا لا صفِّيًّا:

يوسـم العـصر الَّـذي نعيـش فيـه بأنَّـه عـصر التَّغيـير السَّريـع، وعـصر ثـورة المعلومـات، كـما أنَّ هنـاك بعـض مواقـف التَّعلُّـم بعيـدة مكانيًّـا وزمانيًّـا، ومِـن ثَـمَّ فإنَّـه لـو أمكـن تقديـم تلـك المواقـف والمـواد التَّعليميَّـة بواسـطة عـدَّة أشـكالٍ مثـل الأفـلام والتَّسـجيلات، فإنَّهـا سـوف تقـوم بعمليَّـة تعويـض للتَّلاميـذ، وذلـك بمرورهـم في خـبراتٍ لم يمـرُّوا بهـا.

٤ـ للأفـلام التسـجيليَّة والصُّـور آثـارٌ في تقريـب المـدرَكات وتوضيحهـا وإعطائها صـورةً حيَّة:

تـؤدِّي الأفـلامُ التَّسـجيليَّة دورهـا الَّـذي لا ينكَـر في تقليـل مـا نسـميه باللَّفظيَّـة، أي الاعتـماد فقـط عـلى اللُّغـة الَّتـي لا تحمـل مضمونًـا، ويشـيع مثل هـذا الأمـر في التربيَّة التقليديَّـة عـلى وجـه الخصـوص، إذ إنَّ مواقـف التَّعليـم تعتمـد في الغالـب عـلى قـدرة

التِّلميذ في الحفظ والتَّرديد للمحفوظ بدون عناية تذكِّر بما تدلُّ عليه النُّصوص أو الموادُّ الَّتي يُراد حفظُها أو دراستُها.

ولهذا يمكن أن يُستخدَم مثل مشاهدة الأفلام والاستماع إلى المسجِّلات والبثِّ الحيِّ خارج الدُّروس، نشاطًا لاصفيًّا.

٥ـ زيارة الدُّول العربيَّة:

وجودُ الطَّالب في بيئةٍ عربيَّةٍ يساعد على تطوير مهاراته اللُّغويَّة تطويرًا طبيعيًّا، ولهذا يمكن أن تُستخدم زيارة الدُّول العربيَّة نشاطًا لاصفِّيًّا، هذا نشاطٌ مكلِفٌ بالنِّسبة للطُّلَّاب عمومًا، ولكن يمكن أن تَدعم المؤسساتُ الخيريَّة الطُّلَّابَ الفائقين في تعلُّم اللُّغة لإرسالهم إلى الدُّول العربيَّة مدَّةً معيَّنةً لتطوير لغاتهم.

٦ـ المخيَّمات اللُّغويَّة:

يشكِّل البعد عن البيئة العربيَّة حاجزًا يمنع متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها من الإبداع في اللُّغة العربيَّة وإتقانه، فالبيئة تعين على اكتساب المهارات اللُّغويَّة وتصقل مهارات الاتِّصال من خلال الممارسة ومواجهة المواقف المختلفة، كما أنَّها تنمِّي الثروة اللُّغويَّة بأصواتها ومعانيها ودلالاتها.

كما أنَّ التَّعليم الَّذي يقتصر على تقديم المعلومات النَّظريَّة دون أن تصحبها تطبيقاتٌ وممارساتٌ يشترك فيها العقل والجسد معًا ينتج عنها التَّفاعل والنَّشاط، يكون تعليمًا قاصِرًا ولا يلبِّي احتياجات اللُّغة.

فأسلوب التَّعلُّم الناجح هو الَّذي يترك أثرًا في المتعلِّم، وينمي خبرته في مواجهة المواقف الحياتيَّة المختلفة، ويستمرُّ معه مستقبلًا مؤثِّرًا في اكتساب مهاراتٍ وممارساتٍ وعلومٍ جديدةٍ.

وتعدُّ المخيَّمات اللُّغويَّة من الأساليب التَّعليميَّة الناجحة لتنمية المهارات اللُّغويَّة، حيث تَجمع العلمَ والممارسة في بيئةٍ عربيَّةٍ تقريبيَّةٍ، تعين المتعلِّم على تنمية مهاراته وصقل خبراته اللُّغويَّة، وتساعد في تكوين العادات اللُّغويَّة السَّليمة،

3

وتحقيق وظيفة اللُّغة بكونها أداةَ اتِّصالٍ ووسيلةَ تفكيرٍ وتعبيرٍ وإبداعٍ.

كما أنَّ المخيَّمات اللُّغويَّة تسهِم إسهامًا فعَّالًا في تعريف الطَّلبة وتدريبهم على اسهل الطُّرق وأسرعِها في تعلُّم اللُّغة العربيَّة بأساليبَ تطبيقيَّةٍ عمليَّة.

٧ـ الاستفادة من إمكانيات الإنترنت:

يُستفاد من الإنترنت في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها. هناك كثيرٌ من العيِّنات المرئيَّة والمسموعة في الإنترنت، يمكن أن يستفيد الطَّالب منها خارج الدُّروس. ويمكن أيضًا التَّواصل الصَّوتيُّ والمرئيُّ بالأصدقاء العرب عبر الإنترنت.

كتابة الذِّكريات يمكن أيضًا أن تكون واحدةً من النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة.

ذكرْنا هذه الفاعليات نماذجَ، ويمكن أن تضاف إليها نشاطات أخرى حسب ظروف الطَّالب والمؤسَّسة التَّعليميَّة.

***

استراتيجيَّة الصَّفِّ المعكوس (المقلوب) في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها

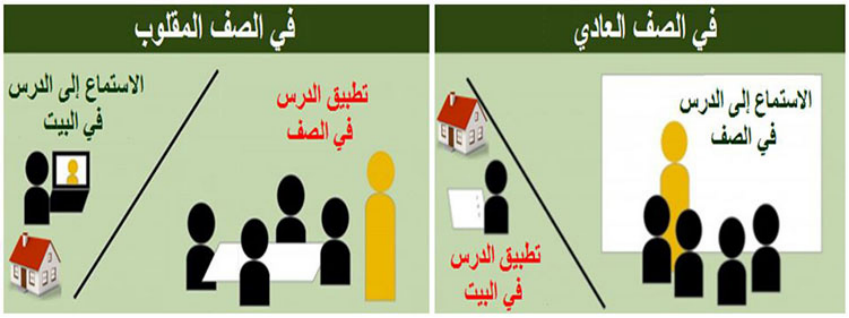
يمكننا تعريف الصَّفِّ المعكوس أو المقلوب (Flipped Classroom) بأنَّه إستراتيجيَّة تعليميَّة تقوم على توظيف المعلِّم للتقنيات الحديثة لتطوير طرق التَّدريس والتَّحفيز والتَّواصل مع الطُّلَّاب في صورة درسٍ مسجَّلٍ يستمع إليه الطُّلَّاب في أيِّ مكانٍ خارج الصَّفِّ ثمَّ يطبِّقون ما تعلَّموه مِن التَّسجيل عمليًّا داخل الصَّفِّ وبذلك تكون مهامُّ الصَّفِّ والبيت قد انقلبت وتبادلت الأدوار.

في الصُّفوف التَّقليديَّة، المعلِّم هو قائد العمليَّة التَّعليميَّة والمحرِّك الأساسيُّ لها، حيث يقوم بتلقين الطَّالب المعارف المختلفة وتكليفه ببعض الواجبات في المنزل بينما وظيفة الطَّالب هي تلقِّي هذه المعارف من المعلِّم وحلِّ الواجبات في البيت.

أمَّا الصُّفوف المعكوسة (المقلوبة) فتقوم على قلب نظام التعلُّم التَّقليديِّ، فبعد أن كان الطَّالب يستمع إلى الدَّرس في الصَّفِّ ويجيب عن الأسئلة في البيت؛ سيستمع إلى الدَّرس في البيت من خلال تسجيلٍ مرئيٍّ يسجِّله المعلِّم ويشرح فيه الدَّرس المقرَّر ويستعين فيه بكلِّ الوسائل التِّقْنيَّة السَّمعيَّة والبصريَّة المتاحة لتوضيح الدَّرس للطُّلَّاب وجذبِهم إليه. أمَّا في الصَّفِّ الدِّراسي فسيقوم الطَّالب بتطبيق كلِّ ما تعلَّمه في البيت عمليًّا أمام معلِّمه من خلال عددٍ من الأنشطة والفعاليات المختلفة»، فتحوَّل بذلك دور المعلِّم في الصَّفِّ من ملقِّنٍ إلى موجِّهٍ ومساعِدٍ ومحفِّزٍ للطُّلَّاب يشرف على سير الأنشطة ويقدِّم الدَّعم لمن يحتاج إليه،

3

ويتمكن المعلِّم من قضاء مزيدٍ من الوقت في التفاعل مع طلابه داخل الصَّفِّ بدلًا من إلقاء المحاضرات»، أمَّا الطَّالب فأصبح المحور الرئيسيَّ في عمليَّة التَّعلُّم وتحوَّل إلى باحثٍ ومستخدِمٍ للتِّقْنيَّة بفاعليَّة من خلال التَّعلُّم خارج الفصول الدِّراسيَّة معززًا التَّفكير النَّاقد والتَّعلُّم الذَّاتيَّ وبناء الخبرة ومهارات التَّواصل والتَّعاون بينه وبين بقيَّة الطُّلَّاب.



مميزات تطبيق استراتيجيَّة الفصل المعكوس في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها:

١. تشجِّع كلًّا من المعلِّم والطَّالب على الاستخدام الأفضل للتِّقْنيَّة الحديثة في مجال التَّعليم
٢. تساعد على الاستغلال الأمثل لوقت الدرس من قبل المعلِّم في تصويب أخطاء الطُّلَّاب والإجابة عن استفساراتهم وتطبيق ما تعلَّموه عمليًّا بدلًا من إلقاء المحاضرات في الصَّفِّ.
٣. تحقيق أكبر استفادةٍ للطُّلَّاب من معلِّمي العربيَّة إذ يمكن لكلِّ معلِّم أن يسجِّلَ درسًا بأسلوبه وطريقته ليتمكَّن الطُّلَّاب من الاستماع إلى هذه الدُّروس المتنوِّعة في الموضوع نفسِه بفائدة أكبر.
٤. تساعد المعلِّم على تقييم مستوى الطُّلَّاب سريعًا ومباشرةً بتقييمه لأدائهم اللُّغويِّ أثناء الأنشطة الصفيَّة بتوظيف الأسئلة التفاعليَّة الَّتي يمكن تصميمها باستخدام تطبيقات الإنترنت.

٥. تطوير دور المعلِّم من كونه ملقِّنًا إلى موجِّهٍ ومرشدٍ

٦. توفير وقت المعلِّم فبدلًا من اضطرار المعلِّم إلى تكرار المحاضرة نفسها لعدَّة صفوفٍ، أصبح بإمكانه تسجيل المحاضرة واستخدامها لعدَّة سنواتٍ ما دامت تحقِّق الأهداف المطلوبة منها بدقَّةٍ.

٧. جذب الطُّلَّاب وتشويقهم للمادة التَّعليميَّة من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة والصور الثابتة والمتحرِّكة في تسجيل الدَّرس بما يخدم المادة المتعلَّمة.

٨. توظيف البيئة المحبَّبة إلى الطَّالب من الأجهزة التقنيَّة ووسائل التَّواصل الاجتماعيِّ في العمليَّة التَّعليميَّة.

٩. سهولة وصول الطَّالب إلى الدُّروس المقرَّرة في أيِّ وقتٍ ومن أيِّ مكانٍ.

١٠. يتيح للطُّلَّاب إعادة الدَّرس أكثر مِن مرَّة.

١١. يساعد على تقوية العلاقات بين الطَّالب والمعلِّم داخل الصَّفِّ من خلال مشاركة المعلِّم للطُّلَّاب في الأنشطة اللُّغويَّة المختلفة وإشرافه المباشر.

١٢. تساعد على زيادة التعلُّم التَّعاوني، من خلال تقسيم الطُّلَّاب في الصف إلى مجموعات وتكليفهم بأنشطة وتطبيقات تنافسيَّة تشجع الطُّلَّاب وتدرِّبهم على العمل الجماعيِّ.

١٣. يتحول الطَّالب إلى باحثٍ عن مصادر معلوماته فيمكنه البحث والرجوع إلى معلومات سبق أن درسها في حصص سابقة ومراجعتها إذا نسيَها وكأنَّه يسمعها مباشرةً من المعلِّم.

١٤. يعزِّز التَّفكير النَّاقد والتَّعلُّم الذَّاتيَّ وبناء الخبرات ومهارات التَّواصل والتَّعاون بين الطُّلَّاب بالأنشطة الجماعيَّة داخل الفصل.

***

النَّتائج والتَّوصيات

إنَّ النَّشاطاتِ الصَّفِّيَّةَ واللَّاصفِّيَّة جانبان متكاملان يتَّجهان معًا إلى التَّنمية اللُّغويَّة لدى الطُّلَّاب وإنَّ النَّشاط اللَّاصفِّيَّ في مجال اللُّغة العربيَّة يستغرق فنون اللُّغة وإنَّه جزءٌ أساسيٌّ من المنهج وليس شيئًا زائدًا أو خارجًا عنه.

يمثل النَّشاط اللَّاصفِّيُّ مجالًا إضافيًّا يعلِّم أو يعزِّز تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها؛ وذلك بإتاحة الفرصة للطُّلَّاب من ممارسة اللُّغة خارج الصَّفِّ وذلك يقوِّي صِلتهم ويزيد مِن حبِّهم للُّغة العربيَّة، الأمر الَّذي يجعل تلقائيَّة ممارسة تنمِّي مهاراتها لديهم وذلك بالاستفادة من وسائل كثيرةٍ، لم تكن متوافرةً في الفصل أو لم يكن الوقت المخصَّص للحصَّة الدِّراسيَّة كافيًا للاستفادة منها.

إنَّ تحقيق أقصى نموٍّ ممكنٍ للطُّلَّاب لا يتمُّ داخل الصُّفوف بصورةٍ كافيةٍ في ضوء الأساليب الَّتي تسمح بها إمكانياتها الماديَّة والزَّمنيَّة، ولهذا لا بدَّ من استخدام النَّشاطات اللَّاصفِّيَّة.

ينبغي أن يكون بين النَّشاط اللَّاصفِّيِّ وفروع اللُّغة العربيَّة تكاملٌ في إطار تعليم اللُّغة العربيَّة وأهدافها، ووحدة الأهداف بين فروع اللُّغة والنَّشاط تستوجب أن يكون بينهما توافقٌ وانسجامٌ وتكاملٌ، فما يُجْمَلُ في المقرَّرات الدِّراسيَّة يفصِّلُه النَّشاط، وما لا يتَّسع له الوقت المخصَّص لدروس اللُّغة العربيَّة في شكلِ حصصٍ مقرَّرةٍ يجد له مجاله الرَّحب في مجالات النَّشاط.

وللاستخدام الصَّحيح للنَّشاطات اللَّاصفِّيَّة نودُّ أن نورد التَّوصياتِ الآتيةَ

لأساتذة اللُّغة العربيَّة وللجِهات المعنيَّة بإدارة المؤسَّسات التَّعليمة.

١. مراعات ميول الطلَّاب ورغباتهم في ممارسة أنشطة اللغة العربيَّة.

٢. حث أساتذة اللُّغة العربيَّة على إقامة أنشطة غير صفيَّة متنوِّعة تعنى باكتشاف القدرات الإبداعيَّة لدى الطُّلَّاب في مجال القراءة، أو الكتابة أو التَّحدُّث والإلقاء.

٣. العمل على توظيف أنشطة اللُّغة العربيَّة غير الصَّفِّيَّة لخدمة ما يتمُّ تعلُّمُه من خلال المقرَّرات الدِّراسيَّة لفروع اللُّغة العربيَّة، فمثلًا النَّشاط التَّمثيليُّ، والمسابقات الأدبيَّة، والإذاعة وغيرها مِن أنشطةٍ لغويَّةٍ غير صفِّيَّةٍ ما هي إلَّا أنشطةٌ مِن أهدافها تقويم لسان الطُّلَّاب، وتعويدُهم التَّحدُّث بلغةٍ عربيَّةٍ سليمةٍ، كما أنَّها تحقِّق تربيةً متوازنة تساعد على تكوين شخصيَّة قادرة على التَّفكير والتَّعلُّم بفاعليَّة .

٤. عقد النَّدوات والمحاضرات مِن قبل أساتذة اللُّغة العربيّة الهادفة إلى تبادل الخبرات بين أساتذة اللُّغة العربيَّة.

٥. التَّنويع والتَّحديد في برامج أنشطة اللُّغة العربيَّة غير الصَّفِّيَّة بما يتناسب والإمكانات المتاحة، وميول الطُّلَّاب وحاجاتهم اللُّغويَّة.

٦. زيادة الاهتمام بالأنشطة القرائيَّة، والكتابيَّة، وتدريب الطُّلَّاب على المهارات القرائيَّة والكتابيَّة المفترض إتقانها .

٧. توعية أساتذة اللُّغة العربيَّة للطلَّاب بأهميَّة أنشطة اللُّغة العربيَّة غير الصَّفِّيَّة، ودورها في توطيد الصِّلة بلغة القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة الشَّريفة، وفي تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، وذلك بتوضيح أهداف إقامتها، والمهامِّ الَّتي من الممكن أن تضطلع بها في سبيل تطوير قدرات الطُّلَّاب، وتجديد خبراتهم في مجال تعلُّمِهم للُّغة العربيَّة.

٨. الاستفادة من البحوث والدِّراسات العلميَّة المجراة في مجال الأنشطة اللَّاصفِّيَّة،

3

لتعـرُّف مـا توصَّلـت إليـه نتائـج تلـك البحوث، وتعـرُّف واقع ممارسـة الأنشـطة، ومـا ورد فيها مـن أفـكارٍ، وأهـمِّ الصُّعوبات المعوِّقة لممارسـة الأنشـطة.

٩. تكويـن لجـانٍ تحـدِّد بعـض أسـاتذة اللُّغة العربيَّة المؤهَّلـين علميًّـا وتربويًّـا للقيـام بـدور الإشراف عـلى أنشـطة اللُّغة العربيَّة، وتنظيمهـا، وتوثيقهـا، وتنفيذهـا مـع الطُّـلَّاب.

١٠. عقـد نـدوات لأسـاتذة اللُّغـة العربيَّـة حـول كيفيَّـة تنظيـم الأنشـطة غـير الصَّفِّيَّـة في مجال اللُّغة العربيَّـة، وكيفيَّـة تنفيذهـا بوضـوحٍ .

١١. إصـدار دليـلٍ لأنشـطة اللُّغـة العربيَّـة غـير الصَّفيَّـة، ليكـون مرجعًـا لأسـاتذة اللُّغـة العربيَّة المشرفـين عـلى برامج الأنشـطة غير الصَّفِّيّة.

***

مصادر البحث

١. «تعليم اللُّغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق»، حسن شحاتة، القاهرة ١٩٩٣.

٢. «أساسيات تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى»، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، الرياض ١٤٢٢ ه.

٣. «الدليل في تدريس اللُّغة العربيَّة»، فايزة السيد عوض، الرياض ٢٠٠٨.

٤. «أثر الأنشطة العلميَّة اللَّاصفِّيَّة في مستوى التحصيل الدِّراسي في مادة علم الأحياء، دراسة ميدانيَّة على طلبة الصف السابع من مرحلة التَّعليم الأساسي»، سناء فاروق قهوجي، دمشق ٢٠١٠.

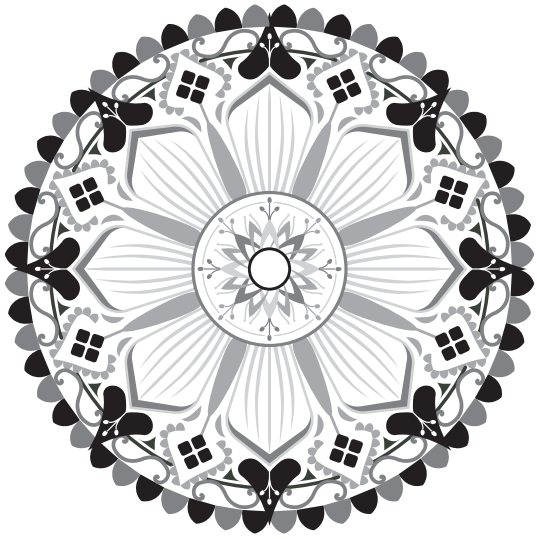
٥. «دور مديري المدارس الإعداديَّة بوكالة الغوث الدوليَّة في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسيَّة اللَّاصفِّيَّة»، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميَّة، غزة ٢٠١٠.

1. Candemir Doğan, Arapça Öğretim ve Öğrenim Kılavua zu, İstanbul 2011,
2. Candemir Doğan, Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri, Ankara 1989.
3. Mehmet Hengirmen, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Engin Yayınevi, Ankara ty.

3

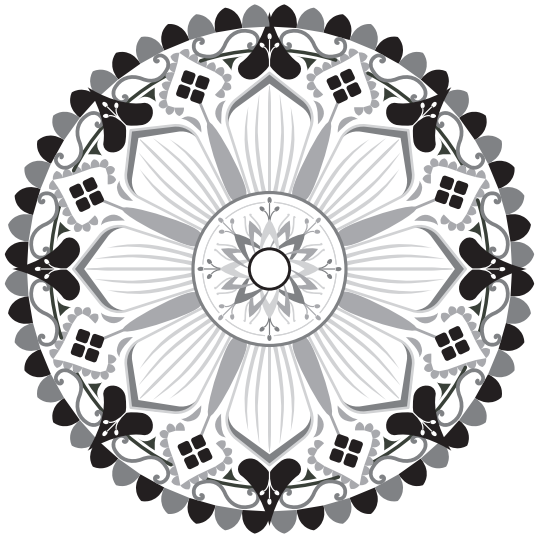
4. Ömer Demircan, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul 1990.
5. http://www.slideshare.net/t2reach/ss-3245691?related=1
6. http://www.new-educ.com
7. http://www.startimes.com/f.aspx?t=3314894

❊ ❊ ❊



بيان أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في العلوم الإسلاميَّة

أ.د. علي نايف بقاعي



استهلال

الحمد لله ربِّ العالمين، القائل في كتابه المبين: {نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}[1]. والصلاة والسلام على المصطفى الأمين، الَّذي خاطبه ربُّه بقوله تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ}[2].

أمّا بعدُ، فيشرِّفُني أن أشارك في هذا المؤتمر، الَّذي دعت إليه جامعتا السُّلطان محمَّد الفاتح وطرابُلسَ، وأسألُه تعالى أن يجعلهما منارتين للعلم ورفعِ راية الدِّين، وأن يجزيَ السُّلطان الفاتح رحمه الله تعالى عن أهل هذا البلد الطيِّب خير الجزاء. ويطيبُ لي أن أجلس إلى جنب إخوةٍ كرامٍ، علماءَ أجلَّاءَ جمعتني بهم أخوَّةُ «مَن يَعلو ولا يُعلى»[3]. ويُسعدني أن أرحِّب بالحاضِرين الكرام، الَّذين أرى فيهم آياتِ الخالق جلَّ وعلا تتجلَّى في قوله تعالى: {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ}[4]. وفي قوله تعالى: {إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ}[5].

---

(١) الآيات (١٩٣) – (١٩٥) من سورة الشعراء.

(٢) الآية (١٠٧) من سورة الأنبياء.

(٣) إشارة إلى الحديث الشريف «الإسلام يعلو ولا يُعلى» الذي أخرجه من حديث عائذ بن عمرو المزني رضي الله عنه مرفوعًا الدارقطنيُّ، «السنن»: كتاب النكاح، باب المهر، ح (٣٠)، ٢٥٢/٣. وحسّن ابن حجر سنده في «فتح الباري»، ٢٢٠/٣. وذكره من قول ابن عبّاس رضي الله عنهما تعليقاً البخاريُّ في «الصحيح»: كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبيُّ فمات هل يصلَّى عليه؟ ١٩٦/٢.

(٤) الآية (٢٢) من سورة الروم.

(٥) الآية (١٠) من سورة الحجرات.

4

أستهلُّ مُحاضرتي هذه بسؤال، أحبُّ أن تَشركوني في الإجابة عنه:

لـو أنِّي ابتَعثْـتُ إلى هـذا البلـد الطيِّـب مجموعـةً مِـن الطُّـلَّاب العـرب النُّجبـاء، ليتخصَّصـوا في العلـوم، فهـل تترجمـون لهـم كُتـبَ الفيزيـاء والكيميـاء والأحيـاء، مـن اللُّغـة التركيَّـة إلى اللُّغـة العربيَّـة؟ أو أنَّكـم تُلزمونهـم بتعلُّـم اللُّغـة التركيَّـة أوّلًا، ثـمَّ تعلِّمونهـم العلـوم بهـا؟

يغلـب عـلى ظنِّـي أنَّكـم سـتلزمونهم تعلُّـم اللُّغـة التـي كُتبـتْ بهـا هـذه العلـوم أوَّلًا. وهـذا مـا حصـل للَّذيـن وَفَـدوا إلى حـواضر الخلافـة الإسـلاميَّة، أو ابتُعثـوا إليهـا ليتعلَّمـوا علـوم الشَّريعـة الإسـلاميَّة، كالبخـاريِّ محمَّـد بـن إسـماعيل، والنيسـابوريِّ مسـلمٍ، والسِّجِسْـتانيِّ أبي داود، والتِّرْمِـذيِّ أبي عيسـى، والقَزْوينـيِّ ابـنِ ماجـه، وغيرِهـم ممَّـن كانـوا ينطقـون بغـير اللُّغـة العربيَّـة فصـاروا أئمَّـةً أعلامًـا، اقترنـت أسـماؤهم بالأئمَّـة مالـكٍ والشَّـافعيِّ وأحمـدَ، وغيرِهـم مِـن أصحـاب اللِّسـان العـربيِّ.

أهنِّئكـم أيُّهـا الإخـوة في هـذا المؤتمـر عـلى حسـن اختيـار موضوعـه: «تعليـمِ اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا» وأشـدُّ عـلى أيديكـم، وأقـول لكـم بصـدقٍ: أحسـنتم الاختيـار، وسِـيروا قدمًـا في هـذا المضـمار.

إخـواني الكـرام، إنَّ فكـرة المؤتمـر «تعليـمَ اللُّغـة العربيَّـة للناطقين بغيرهـا» تختصر لنـا طريـق الوصـول إلى علـوم الشَّريعـة كلِّهـا. ليـس ذلـك فحسـب، ولكنَّهـا تمكِّـن مِـن فهـم هـذه العلـوم، كـما فهمهـا المتقدِّمـون مِـن علـماء هـذه الأمَّـة.

هـذا مـا ألهمنـي المـولى عـزَّ وجـلَّ أن أسـتهلَّ بـه بحثـي هـذا، فأسـأله تعـالى أن أكـون قـد وُفِّقـت فيـه، وأدعـوه أن يوفِّقَنـي في عـرض البحـث وفي اختتامـه أيضًـا.

عنـوانُ بحثـي: «أهمِّيَّـةُ اللُّغـة العربيَّـة في علـوم الشَّريعـة الإسـلاميَّة الغـرَّاء»، فالكلمـة الأولى مـن هـذا العنـوان «أهميَّـة» تقـودني إلى السُّـؤال العـامِّ: متـى يكـون الـشَّيء مهـمًّا؟

4

والجـواب –بـكّل بسـاطة – يكـون الـشَّيء مهـمًّا كلَّـما اشـتدَّت حاجـةُ أكثـرِ النَّـاس إليـه.

والجـواب عـن هـذا السُّـؤال العـامِّ يقودنـا إلى السُّـؤال الخـاصِّ: هـل تشـتدُّ حاجـة علـماء الشَّريعـة الإسـلاميَّة الغـرَّاء إلى اللُّغـة العربيَّـة؟ فـإذا كان الجـواب: «نعـم»، كانـت اللُّغـةُ العربيَّـة مهمَّـةً، وجديـرةً بإقامـة المؤتمـرات لتعليمهـا. وإذا كان الجـواب: «لا»، فيـا ضيـاعَ الأوقـات بغـير فائـدةٍ تُرجـى!.

إنَّ للُّغـة العربيَّـة –نحـوًا وصرفًـا وبلاغـةً– تولُّجًـا كبـيرًا في علـوم الشَّريعـة كلِّهـا، في التَّفسـير وعلـوم القـرآن، والحديـث ومصطلحِـه، والفقـهِ وأصولـه، والعقيـدةِ والأخـلاق. ولا يسـتغني علـمٌ مـن علـوم الشَّريعـة عـن علـوم اللُّغـة العربيَّـة، لأنَّ العربيَّـة لسـانُ الوحـي ولغـة العبـادة. هـذا التَّولُّـج الكبـير جعلهـا في غايـة الأهمِّيَّـة، حتَّـى إنَّ القـرآن الكريـم نـوَّه بأهمِّيَّـة هـذه اللُّغـة، فقـال تعـالى: {إِنَّاأَنْزَلْنَـاهُ قُرْآنًـا عَرَبِيًّـا لَعَلَّكُـمْ تَعْقِلُـونَ}(١)، وقـال أيضًـا: {كِتَـابٌ فُصِّلَـتْ آيَاتُـهُ قُرْآنًـا عَرَبِيًّـا لِقَـوْمٍ يَعْلَمُـونَ}(٢).

يقـول ابـن خلـدون(٣) في علـوم اللِّسـان العـربيِّ: «ومعرفتهـا ضروريَّـةٌ عـلى أهـل الشَّريعـة، إذ مَأخـذ الأحـكام الشَّرعيَّـة كلِّهـا مـن الكتـاب والسُّـنَّة، وهـي بِلغـة العـرب، ونَقَلَتُهـا مـن الصَّحابـة والتَّابعـين عـربٌ، وشرحُ مشـكلاتها مِـن لغاتهـم، فـلا بـدَّ مـن معرفـة العلـوم المتعلِّقـة بهـذا اللِّسـان لمـن أراد علـم الشَّريعـة».

***

(١) الآية (٢) من سورة يوسف.
(٢) الآية (٣) من سورة فصّلت.
(٣) «مقدّمة ابن خلدون»، ص ٥٤٥.

المقدّمة

أهمِّيَّة البحث:

أهمِّيَّـة البحـث تنبـع مِـن أهمِّيَّـة موضوعـهِ، الَّـذي يـدور عـلى بيـان أهمِّيَّـة اللُّغـة العربيَّـة في العلـوم الإسـلاميَّة، في هـذا الوقـت الَّـذي تحـاول فيـه كلُّ قوميَّـات الدُّنيـا نـشرَ لغاتهـا الخاصَّـة، عـلى حسـاب لغـة هـذا الدِّيـن، الَّـذي وَصَفَـهُ خاتـم الأنبيـاء والمرسـلين صـلى الله عليـه وسـلم بأنَّـه «يَعلـو ولا يُعـلى»[(١)].

سبب اختياره:

اخـترتُ هـذا الموضـوع في مؤتمـر تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا، ليكـون كشَّـافًا يُسـلِّط الضَّـوء عـلى أنَّ تعليـم اللُّغـة العربيَّـة هـو الخطـوة السَّـديدة نحـو فهـم الدِّيـن الَّـذي يَعلـو ولا يُعـلى، ولأذكِّـر إخـواني بـأنَّ سـلوك هـذه الجـادَّة يجب أن يسـتمرَّ حتَّـى بلـوغ غايتهـا.

إشكاليَّة البحث:

أردتُ في بحثـي هـذا أن أجيـب بإيجـازٍ عـن سـؤالٍ –في نظـري عـلى الأقـلِّ– مهمٍّ جـدًّا: إذا أردنـا تعليـم النَّـاس هـذا الدِّيـن، ديـنَ الأمَّـة الوَسَـط، الَّـذي يأمـر بالعـدل والإحسـان، وينهـى عـن الفحشـاء والمنكـر والبَغْـي، فهـل يجـب علينـا أن نترجـم علـوم هـذا الدِّيـن مـن عقيـدةٍ وشريعـةٍ وأخـلاقٍ إلى لغـات العـالم كلِّهـا؟ أو أنَّ علينـا أن نعلِّـم النَّـاس – عـلى اختـلاف لغاتهـم – اللُّغـةَ العربيَّـة، التـي نـزل بهـا هـذا الدِّيـن القويـم؟ هـذا هـو السُّـؤال الَّـذي قلـت: إنَّـه مهـمٌّ جـدًّا، وإنِّي لأرجـو أن يكـون في هـذا البحـث

(١) تقدّم تخريجه في الحاشية (٣).

جـوابٌ عنـه.

الدِّراسات السَّابقة:

كثـيرون هـم العلـماء الَّذيـن أشـاروا إلى أهمِّيَّـة اللُّغـة العربيَّـة ووجـوبِ تعلُّمهـا لفهـم الدِّيـن، كابـن فـارسٍ وابـن جِنِّـي وابـن تيميـة والشـاطبيِّ وابـنِ خُلـدون وغيرِهم ممَّـن تقـدَّم زمانهـم.

وكثـيرةٌ هـي المؤلَّفـات الَّتـي تبحـث في أهمِّيَّـة اللُّغـة العربيَّـة في علـمٍ واحـدٍ مـن علـوم الدِّيـن، كالتَّفسـير والفقـه والعقيـدة والأصـول.

غـير أنِّي –بنظـري القـاصر– لم أجـدْ مؤلَّفًـا ذَكـر أهمِّيَّـة اللُّغـة العربيَّـة في هـذه العلـوم كلِّهـا. وإنِّي لأرجـو أن يكـون في هـذا البحـث اسـتثارةٌ لهمـم بعـض العلـماء البارعـين في هـذه اللُّغـة ليكتبـوا في هـذا الموضـوع.

وسـأذكر بعـض المؤلَّفـات الَّتـي اطَّلعـت عليهـا في هـذا البـاب لتكـون لَبِنـةً في صرح بحـثٍ كبـيرٍ إن شـاء الله تعـالى. مـن هـذه المؤلَّفـات:

- «الكوكـب الـدُّرِّيُّ فيـما يتخـرَّج عـلى الأصـول النَّحْويَّـة مـن الفـروع الفقهيَّـة»، للإمـام الإِسْـنَويِّ (ت ٧٧٢ هـ).
- «زينـة العرائـس مـن الطُّـرَف والنَّفائـس في تخريـج الفـروع الفقهيَّة عـلى القواعد النَّحويَّـة»، لابن المِـبْرَد (ت ٩٠٩ هـ).
- «روضـة الأعـلام بمنزلـة العربيَّـة مـن علـوم الإسـلام»، لابـن الأزرق (ت ٨٩٦ هـ).
- «دلالات عشرة حروف معانٍ وأثرها في اختلاف العلماء»، لعلي بقاعي.
- «اللُّغـة والشَّريعـة: أثـر النَّحـو والبلاغـة في الأحـكام الفقهيَّـة، بدايـة المجتهـد ونهايـة المقتصـد نموذجًـا»، لهـارون الربابعـة.
- «الأدوات النَّحْوية في كتب التَّفسير»، لمحمود أحمد الصَّغير.

4

- «أثر علم الدلالة في تفسير النصوص»، لمحمَّد ماهر زكريَّا.
- «البحث الدلالي في كتب معاني القرآن: لأبي عبيدة والأخفش والفرَّاء»، لعماد الدَّدُّو.
- «الاستدلال في معاني الحروف: دراسة في اللُّغة والأصول»، لأحمد كرّوم.
- «التَّأويل النَّحْوي في الحديث الشَّريف»، لفلاح الفهدي.
- «أثر اللُّغة في اختلاف المجتهدين»، لعبد الوهَّاب طويلة.
- «أثر القواعد الأصوليَّة اللغويَّة في استنباط أحكام القرآن»، لعبد الكريم حامدي.
- «أثر الدلالات الإعرابيَّة في اختلاف الفقهاء»، لعبد الواحد إسماعيل.
- «التصوُّر اللغوي عند علماء أصول الفقه»، للسيِّد أحمد عبد الغفَّار.
- «الدِّراسات اللُّغويَّة والنَّحْوية في مؤلَّفات شيخ الإسلام ابن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشَّرعيَّة» لهادي الشجيري.
- «الأثر العقدي في تعدُّد التوجيه الإعرابي لآيات القرآن الكريم»، لمحمَّد السيف.

منهج البحث:

يحتاج البحث إلى المنهج الاستقرائيِّ، والمنهج التَّحليليِّ، والمنهج الجدليِّ، لأجل استقراء كتاب الله تعالى وسنَّة نبيِّه صلى الله عليه وسلم وتحليل نصوصها، والنَّظر في محاورات الأئمَّة ومجادلاتهم في شروحهم لهذين المصدرين والاستنباط منها.

مخطَّط البحث:

تقتضي طبيعةُ البحث تقسيمه إلى تمهيدٍ وأربعة مباحث مع مقدَّمة وخاتمة كالآتي:

المقدَّمة: بيَّنتُ فيها أهمِّيَّة البحث وسببَ اختياره وإشكاليَّته، ومنهجَ

البحــث ومخطَّطَــه.

التَّمهيـــــد: بيان حاجة علماء الشَّريعة كلِّهم وافتقارهم إلى اللُّغة العربيَّة.

المبحـث الأوَّل: أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في تفسير القرآن الكريم وعلومِهِ.

المبحث الثَّاني: أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في بيان الحديث الشَّريف وعلومِهِ.

المبحـث الثَّالث: أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في الفقه وأصوله.

المبحث الرَّابع: أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في العقيدة الإسلاميَّة.

الخاتمـــة: نتائج البحث والتَّوصيات.

***

4

التمهيد
بيان حاجة علماء الشَّريعة كلِّهم وافتقارهم إلى اللُّغة العربيَّة

يقول عزَّ وجلَّ في محكم كتابه: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ}[1]، أي ليعرفون، وهذه المعرفة لا تكمل غالبًا إلَّا بتعلُّم اللُّغة، الَّتي اختارها سبحانه وتعالى وعاءً لكتابه المنزل وسنَّةِ نبيِّه المرسَل صلى الله عليه وسلم.

وعليه فإنَّ تعلُّم اللُّغة العربيَّة ليس مقصودًا لذاته، ولكن لَمَّا كان كتاب الله تعالى وسنَّة رسوله صلى الله عليه وسلم لا يمكن فهمُهما، وبالتالي لا يمكن العمل بهما إلَّا بمعرفة هذه اللُّغة، ولـمَّا كانت القاعدة الأصوليَّة تقول: «ما لا يتمُّ الواجب إلَّا به فهو واجبٌ»[2]، كان تعلُّم هذه اللُّغة واجبًا لمن أراد أن يفهم دينه حقَّ الفهم، ويعمل به حقَّ العمل.

إنَّ مَثَلَ مَن أراد أن يَفهم كتاب الله تعالى وسنَّة نبيِّه صلى الله عليه وسلم ويستنبطَ الأحكام منهما دون معرفةٍ باللُّغة العربيَّة ما هو {إِلَّا كَبَاسِطِ كَفَّيْهِ إِلَى الْمَاءِ لِيَبْلُغَ فَاهُ وَمَا هُوَ بِبَالِغِهِ}[3].

روى ابن أبي شيبة في «مصنَّفه»[4]:

«كتب عمر بن الخطَّاب إلى أبي موسى الأشعريِّ رضي الله عنهما: أمَّا بعد،

---

(١) الآية ٥٦ من سورة الذاريات.

(٢) انظر القاعدة رقم (١٨٣٦) في «معلمة زايد للقواعد الفقهيّة والأصوليّة»، ٤٢٩/٢٧.

(٣) الآية (١٤) من سورة الرعد.

(٤) «المصنَّف»: كتاب فضائل القرآن، باب ما جاء في إعراب القرآن، ح (٣٠٥٣٤)، ٤٣٣/١٥.

4

فتفقَّهوا في السُّنَّة، وتفقَّهوا في العربيَّة، وأَعرِبوا القرآن، فإنَّه عربيٌّ، وتمعددوا فإنّكم مَعَدِّيُّون» وروى عبد الرزَّاق في «مصنَّفه»[١]: عمر بن الخطاب كتب:

«تفقَّهوا في الدِّين، وأحسنوا عبارة الرُّؤيا، وتعلَّموا العربيَّة».

وفي «مناقب الشَّافعيِّ» للبَيْهَقيِّ[٢] عن الشَّافعيِّ قال: «ما أردتُ بهذا -يعني العربيَّة والأخبار- إلَّا الاستعانة على الفقه».

قال الشاطبيُّ في «الاعتصام»[٣]: «فعلى النَّاظر في الشرَّيعة والمتكلِّم فيها أصولًا وفروعًا أمران:

أحدهما: ألَّا يتكلَّم في شيءٍ من ذلك حتَّى يكون عربيًّا، أو كالعربيِّ في كونه عارفًا بلسان العرب، بالغًا فيه مبالغ العرب...

الأمر الثَّاني: أنَّه إذا أشكل عليه في الكتاب أو في السُّنَّة لفظٌ أو معنًى فلا يُقْدِم على القول فيه دون أن يستظهر بغيره ممَّن له علمٌ بالعربيَّة».

وقال الشاطبيُّ في «الموافقات»[٤]:

«فإذا فرضْنا مُبتدِئًا في فهم العربيَّة، فهو مبتدئٌ في فهم الشَّريعة، أو متوسّطًا فهو متوسِّطٌ في فهم الشَّريعة، والمتوسِّط لم يبلغ درجة النِّهاية، فإنِ انتهى إلى درجةِ الغاية في العربيَّة كان كذلك في الشَّريعة، فكان فهمُه فيها حجّةً، كما كان فهمُ الصَّحابة وغيرِهم من الفصحاء الَّذين فهموا القرآن حجَّةً، فمن لم يبلغ شأوهم فقد نقصه مِن فهم الشَّريعة بمقدار التَّقصير عنهم، وكلُّ مَن قصَّر فهمُه لم يعد حجَّةً، ولا كان قولُه فيها مقبولًا».

ولحاجة المفسِّر إلى اللُّغة العربيَّة نقل السُّيوطيُّ في «الإتقان»[٥]: وروى البيهقيُّ

(١) «المصنف»: كتاب الصيام، باب ما يُكره أن يصنع في المصاحف، ح (٧٩٤٨)، ٤/٣٢٤.
(٢) ٢/١٤٢.
(٣) ٢/٢٩٧.
(٤) ٤/١١٥.
(٥) ٤/٣٥٧.

في «الشُّعَب» عن مالكٍ أنّه قال: «لا أوتى برجلٍ غير عالمٍ بلغة العرب يفسِّر كتاب الله إلَّا جعلتُه نكالًا».

ولحاجة المحدِّث إلى اللُّغة العربيَّة قال ابن الصَّلاح في علوم الحديث[١]:

«فحقٌّ على طالب الحديث أن يتعلَّم من النَّحْو واللُّغة ما يتخلَّص به من شَيْن اللَّحن والتَّحريف ومعرَّتهما».

وروى الخطيب في «الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع»[٢] عن حمَّاد بن سَلَمة قال:

«مثل الَّذي يطلب الحديث ولا يعرف النَّحْو مثلُ الحمار عليه مخلاة لا شعير فيها».

وقال ابن جِنِّي في «الخصائص»[٣] تحت عنوان: باب فيما يؤمِّنه علمُ العربيَّة من الاعتقادات الدينيَّة: «اعلم أنَّ هذا الباب من أشرف أبواب هذا الكتاب، وأنَّ الانتفاع به ليس إلى غاية، ولا وراءه من نهاية، وذلك أنَّ أكثر مَن ضلَّ مِن أهل الشَّريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطريقة المثلى إليها، فإنَّما استهواه واستخفَّ حِلْمَه ضعفُه في هذه اللُّغة الكريمة الشَّريفة، الَّتي خوطب الكافَّة بها، وعُرضت عليها الجنَّة والنَّار من حواشيها وأحنائها».

وقال الإمام عبد العزيز الكناني في كتابه «الحيدة»[٤] في بيان سبب ضلال رجلٍ من المبتدعة في حضرة المأمون: «وإنَّما دخل الجهل يا أمير المؤمنين على بِشْرٍ ومَن قال بقوله، لأنَّهم ليسوا من العرب، ولا علم لهم بلغة العرب ومعاني كلامها، فتأوَّل القرآن على لغة العجم الَّتي لا تفقه ما تقول».

---

(١) ص ١٩٥.
(٢) ص ٢٤٦.
(٣) ٣/٢٤٥.
(٤) ص ٥٢.

4

وأختم هذا التَّمهيد بقول الزَّمَخْشريِّ في كتابه «المفصَّل»[١]:

«وذلك أنَّهم لا يَجِدُون عِلمًا من العلوم الإسلاميَّة: فقهِها، وكلامِها، وعلمَي تفسيرها وأخبارها، إلَّا وافتقارُه إلى العربيَّة بيِّنٌ لا يُدفع، ومكشوفٌ لا يَتقنَّع، وَيَرَوْن الكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيًّا على علم الإعراب، والتَّفاسيرُ مشحونةٌ بالرِّوايات عن سِيبَوَيْهِ والأَخْفَشِ والكِسائيِّ والفَرَّاء وغيرِهم من النَّحْويين البصريِّين والكوفيِّين».

***

(١) «شرح المفصَّل»، ابن يعيش، ٨/١.

المبحث الأوَّل
أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في تفسير القرآن الكريم وعلومه

اشترط أهل علوم القرآن في المفسِّر أن يكون عالمًا باللُّغة العربيَّة نحوًا وبلاغةً وصرفًا.

قال الزَّرْكَشيُّ في «البرهان»(١): "وليس لغير العالم بحقائق اللُّغة ومفهوماتها تفسيرُ شيءٍ من الكتاب العزيز، ولا يكفي في حقِّه تعلُّمُ اليسير منها".

واشتراطهم هذا في المفسِّر لأنَّ ظاهر اللَّفْظ قد يخالف معناه، فلا يمكن حملُ كلِّ كلامِ القرآن الكريم على ظاهره، فقد يأتي الكلامُ بصيغة الاستفهام وهو تقريرٌ، كقوله تعالى: {أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللهِ}(٢)؟

وقد يأتي بصيغة الاستفهام وهو توبيخٌ، كقوله تعالى: {أَتَأْتُونَ الذُّكْرَانَ مِنَ الْعَالَمِينَ}(٣)؟

ويأتي بصيغة التَّخيير وهو تهديدٌ، كقوله تعالى: {فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ}(٤).

وقد يأتي بلفظ الأمر وهو للوجوب، كقوله تعالى: {وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ}(٥).

ويأتي بلفظ الأمر وهو للإرشاد، كقوله تعالى: {وَأَشْهِدُوا ذَوَيْ عَدْلٍ

---

(١) ٢/١٦٥.

(٢) الآية (١١٦) من سورة المائدة.

(٣) الآية (١٦٥) من سورة الشعراء.

(٤) الآية (٢٩) من سورة الكهف.

(٥) الآية (٢٠) من سورة المزّمّل.

4

مِنْكُمْ}[١].

كما يأتي بلفظ الأمر وهو للإباحة، كقوله تعالى: {وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا}[٢].

وكذلك لا يمكن حملُ كلِّ كلام القرآن الكريم على ظاهره، لأنَّ منه ما يكون عامًّا يراد به خاصٌّ، كقوله تعالى: {وَالشُّعَرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ}[٣]، فلم يُرِدْ كلَّ الشُّعراء.

ومنه جمعٌ يُراد به واحدٌ، كقوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ يُنَادُونَكَ مِنْ وَرَاءِ الْحُجُرَاتِ}[٤]، قال قتادة: ''هو رجلٌ واحدٌ، ناداه: يا محمَّدُ، إنَّ مَدحي زَيْنٌ، وإنَّ شَتْمي شَيْنٌ، فخرج إليه النبيُّ صلى الله عليه وسلم فقال: «ويلك، ذاك الله جلَّ وعزَّ»'' ونزلت الآية[٥].

ومنه أن يخاطَب الرَّجل بشيءٍ، ثمَّ يجعلَ الخِطاب لغيره، كقوله تعالى: {فَإِلَّمْ يَسْتَجِيبُوا لَكُمْ}[٦]، الخطابُ للنبيِّ صلى الله عليه وسلم. ثمَّ قال للكفَّار: {فَاعْلَمُوا أَنَّمَا أُنْزِلَ بِعِلْمِ اللَّهِ وَأَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ}[٧]. ''يدلُّك على ذلك قوله تعالى: {فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ}[٨]؟''.

واشترطوا معرفة اللُّغة العربيَّة في المفسِّر لأنَّ منها ما يراد منه حقيقةُ معناه، ومنها ما يراد منه المجازُ. يقول الإمام السُّيوطيُّ في «الإتقان»[٩] في النَّوع الخامس والخمسين: ''أما الحصر... وينقسم إلى قصر الموصوف على الصِّفة، وقصر الصِّفة

(١) الآية (٢) من سورة الطلاق.
(٢) الآية (٢) من سورة المائدة.
(٣) الآية (٢٢٤) من سورة الشعراء.
(٤) الآية (٤) من سورة الحجرات.
(٥) «تأويل مشكل القرآن»، ابن قتيبة، ص ٢٨٣.
(٦) من الآية (١٤) من سورة هود.
(٧) من الآية (١٤) من سورة هود.
(٨) من الآية (١٤) من سورة هود.
(٩) ١٩٤/٣ وانظر أيضاً ١٣٢/١.

عـلى الموصـوف، وكلٌّ منهـما إمَّـا حقيقـيٌّ وإمَّـا مجـازيٌّ...

ومثالُ قصر الصِّفة على الموصوف حقيقيًّا: "لا إله إلَّا الله".

ومثالُـه مجازيًّـا: {قُـلْ لَا أَجِـدُ فِي مَـا أُوحِـيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًـا عَـلَى طَاعِـمٍ يَطْعَمُـهُ إِلَّا أَنْ يَكُـونَ مَيْتَـةً أَوْ دَمًـا مَسْـفُوحًا أَوْ لَحْـمَ خِنْزِيـرٍ فَإِنَّـهُ رِجْـسٌ أَوْ فِسْـقًا أُهِـلَّ لِغَـيْرِ اللهِ بِـهِ}[1]".

قـال الشَّـافعيُّ: إنَّ الكفَّـار لمـا حرَّمـوا مـا أحـلَّ اللهُ، وأحلُّـوا مـا حـرَّم اللهُ، وكانوا عـلى المضـادَّة والمحـادَّة، فجـاءت الآيـة مناقِضـةً لغرضهـم، فكأنَّـه قـال: لا حـلال إلَّا ما حرَّمتمـوه، ولا حـرام إلَّا مـا أحللتمـوه، نـازلًا منزلـةَ مَـن يقـول: لا تـأكل اليـوم حلاوةً، فتقـول: لا آكل اليـوم إلَّا الحـلاوة، والغـرض المضـادَّة، لا النَّفـيُ والإثبـاتُ عـلى الحقيقة، فكأنَّـه تعـالى قـال: لا حـرام إلَّا مـا أحللتمـوه مـن الميتـة والـدَّم ولحـم الخنزيـر ومـا أهـلَّ لغـير الله بـه، ولم يقصـد حِـلَّ مـا وراءه، إذ القصـد إثبـات التَّحريـم، لا إثبـات الحِـلِّ.

قـال إمـام الحرمـين: وهـذا في غايـة الحسـن، ولـولا سـبقُ الشَّـافعيِّ إلى ذلـك لمـا كنـا نسـتجيز مخالفـة مالـكٍ في حـصر المحرَّمـات فيـما ذكرتـه الآيـة.

وممَّـا أسـهم في خدمـة القـرآن الكريـم علـمُ الإعـراب، مـع أنَّـه قـد تعـدَّدت التَّوجيهـات الإعرابيَّـة، واختلفـت تبعًـا للاختـلاف في فهـم المعـاني والمقاصـد.

وكان العلـم بمعـاني الحـروف والأدوات مهـمًّا جـدًّا في التَّفسـير، بـل ظهـر كثـيرٌ مـن معـاني هـذه الحـروف والأدوات عـلى أيـدي المفسِّريـن. قـال الفـرَّاء[2] في توجيـه {مَـنْ أَنْصَـارِي إِلَى اللهِ}[3]: المفـسرِّون يقولـون: مَـن أنصـاري مـع الله؟ وهـو وجـهٌ حسـنٌ». وقـال الطَّـبريُّ[4] في توجيـه {أَوْ يَزِيـدُونَ}[5]: وذُكـر عـن ابـن عبـاس أنَّـه كان يقـول: معنـى قولـه: {أَوْ}: بـل يزيـدون.

---

(١) الآية (١٤٥) من سورة الأنعام.

(٢) «معاني القرآن»، ٢١٨/١.

(٣) الآية (٥٢) من سورة آل عمران. والآية (١٤) من سورة الصفّ.

(٤) ٦٦/٢٣.

(٥) الآية (١٤٧) من سورة الصافّات.

المبحث الثَّاني
أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في بيان الحديث الشَّريف وعلومه

لمّـا كان رسـول الله صـلى الله عليـه وسـلم قـد أوتي جوامـعَ الكَلِـمِ، وكان يسـتعمل اللَّفْـظ في حقيقتـه وفي مجـازِه، وكان يخاطـب العـرب عـلى اختـلاف شـعوبهم وقبائلهـم، وتبايُـنِ بطونهـم وأفخاذهـم وفصائلهـم، كـلًّا منهـم بـما يفهمـون، ويحادثهم بـما يعلمـون، وقـد يتكلَّـم صـلى الله عليـه وسـلم في بعـض النَّـوازل بحضرتـه أخـلاطٌ مـن النَّـاس قبائلهـم شـتَّى، ولغتهـم مختلفـةٌ، ومراتبهـم في الحفـظ والإتقـان غـير متسـاويةٍ، وليـس كلُّهـم يتيـسَّر لـه لضبـط اللَّفْـظ وحـصره، أو يتعمَّـد لحفظـه ووعيـه، وإنَّـما يسـتدرك المـراد بالفحـوى، ويتعلَّـق منـه بالمعنـى، ثـمَّ يؤدِّيـه بلغتـه، ويعـبِّر عنـه بلسـان قبيلتـه، فيجتمـع في الحديـث الواحـد إذا انشـعبت طرقُـه عـدَّة ألفـاظٍ مختلفـةٍ موجبُهـا شيءٌ واحـدٌ»[1].

لذلـك كلِّـه ولغـيره مـن الأسـباب صـار كثـيرٌ مـن الألفـاظ يحتـاج إلى تفسـيرٍ وبيـانٍ، وصـارت هـذه الألفـاظ الغامضـةُ البعيـدةُ مـن الفهـم تُعـرَف بغريـب الحديـث.

وصـار النَّـاس يلجـؤون في معرفـة الغريـب إلى أهـل اللُّغـة والغريـب. ولا شـكَّ في أنَّ الَّـذي يفـسِّر حديـث النبـيِّ صـلى الله عليـه وسـلم، ويـشرح غريبَـه، وهـو جاهـلٌ بـه يَدخـل في جملـة الكاذبـين عليـه صـلى الله عليـه وسـلم.

سـئل الإمـام أحمـد –مـع جلالتـه– عـن حـرفٍ مِـن غريـب الحديث فقـال: سَـلُوا

(١) انظر: «الاجتهاد في علم الحديث وأثره في الفقه الإسلامي»، علي بقاعي، ص ٣٠٨.

أصحاب الغريب، فإنِّي أكره أن أتكلَّم في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم بالظَّنِّ[١]، وقال شُعْبَةُ في لفظة: خذوها عن الأصمعيِّ، فإنَّه أعلم بهذا منَّا[٢].

وأدَّى اختلافُ العلماء في تفسير غريب الحديث إلى اختلافهم في كثيرٍ من الأحكام الفقهيَّة. من ذلك لفظ «الشَّفق»: ورد ذكره في أحاديثَ منها:

حديث عائشة[٣] رضي الله عنها وفيه: «كانوا يصلُّون العتمة فيما بين أن يغيب الشَّفق إلى ثلث اللَّيل الأوَّل».

وحديث عبدالله بن عمرو بن العاص[٤] رضي الله عنهما وفيه: «وقت صلاة المغرب ما لم يَغِبِ الشَّفقُ».

اختلف العلماء في المقصود من الشَّفق هنا، وبالتالي اختلفوا في أوَّل وقت العشاء وآخر وقت المغرب، وهو عند مَغيب الشَّفق.

وسببُ اختلافهم في هذه المسألة اشتراكُ اسمِ الشَّفقِ في لسان العرب، فإنَّه كما أنَّ الفجر في لسانهم فضجرانِ، كذلك الشَّفق شفقان: أحمرُ وأبيضُ.

قال ابن الأثير[٥]: «الشفق من الأضداد، يقع على الحمرة الَّتي ترى في المغرب بعد مَغيب الشَّمس، وبه أخذ الشَّافعيُّ، وعلى البياض الباقي في الأفق الغربيِّ بعد الحمرة المذكورة، وبه أخذ أبو حنيفة. وممَّا اختلفوا في تفسيره أيضًا لفظ «الأيِّم».

---

(١) انظر: «الغاية في شرح الهداية في علم الرواية»، للسخاوي، ٥٠٧/٢، و«فتح المغيث شرح ألفيّة الحديث» له، ٥١/٣.

(٢) «فتح المغيث شرح ألفيّة الحديث» للسخاوي، ٥١/٣.

(٣) «صحيح البخاري»: كتاب مواقيت الصلاة، باب النوم قبل العشاء لمن غلب، ح (٥٦٤)، ٢٣٧/١. وكتاب الأذان، باب خروج النساء إلى المساجد بالليل والغلس، ح (٢٤٥) ٢٥/٢.

(٤) «صحيح مسلم»: كتاب المساجد ومواضع الصلاة، ح (٦١٢/١٧٣)، ٤٢٧/١.

(٥) «النهاية في غريب الحديث والأثر» (شفق)، ٤٨٧/٢.

4

ورد ذكره في أحاديث منها: حديث أبي هريرة [١] رضي الله عنه: ««لا تُنكح الأيِّم حتَّى تستأمر، ولا تُنكح البكر حتَّى تستأذن». قالوا: يا رسول الله وكيف إذنها ؟ قال: «أن تسكت»».

وحديث ابن عباس[٢] رضي الله عنهما: «الأيِّم أحقُّ بنفسها من وليّها، والبكر تستأذن في نفسها، وإذنها صماتها».

قال القاضي عياض: «اختلف العلماء في المراد بالأيِّم هنا، فقال علماءُ الحجاز والفقهاءُ كافَّةً: المراد الثيِّب. واستدلُّوا... بأنَّ أكثر استعمالها في اللُّغة للثيِّب. وقال الكوفيُّون وزُفَرُ: الأيِّم هنا كلُّ امرأةٍ لا زوج لها بكرًا كانت أو ثيِّبًا، كما هو مقتضاه في اللُّغة العربيَّة»[٣].

قلت: يترتَّب على اختلافهم في تفسير الأيِّم هنا اختلافُهم في اشتراط الوليِّ في صحَّة نكاح البكر البالغة. وممَّا اختلفوا في تفسيره أيضًا لفظ: «فاقدروا له» الوارد في حديث [٤] «إذا رأيتموه فصوموا، وإذا رأيتموه فأفطروا، فإن غُمَّ عليكم فاقدروا له». وهذا اللَّفْظ يحتمل معنيين: الأوَّل: التَّضييق. والثَّاني: التَّقدير.

وعليه فقد اختلف العلماء في صوم يوم الشَّكِّ إذا حال غيمٌ دون رؤية الهلال.

فقال الإمام أحمد بتضييق عدَّة شعبان تسعةً وعشرين يومًا، لأنَّ معنى اقدروا: ضيِّقوا له العدد، ومنه قوله تعالى: {وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ} [٥].

---

(١) «صحيح مسلم»، كتاب النكاح، باب استئذان الثيّب في النكاح بالنطق، والبكر بالسكوت،= =ح(١٤١٩/٦٤)، ١٠٣٦/٢.

(٢) «صحيح مسلم»، ح (١٤٢١/٦٦)، ١٠٣٧/٢.

(٣) انظر: «صحيح مسلم بشرح النووي» ٢٠٣/٩.

(٤) «صحيح البخاري»، كتاب الصوم، باب هل يُقال: رمضان أو شهر رمضان؟ ومن رأى كلّه واسعًا، ح (١٠)، ٦٠/٣.

(٥) الآية (٧) من سورة الطلاق.

وقال الجمهور: يكمل عدَّة شعبانَ ثلاثين يومًا.

ويعمل الإمام أحمد بإكمال عدَّة شعبان ثلاثين في حالة الصَّحو لا حال الغيم والقَتَر.

وكذلك كان للدلالات الإعرابيَّة في السُّنَّة النَّبويَّة أثرٌ في اختلاف العلماء. من ذلك دلالة: «أَسْلَم» في حديث[1] «ما منكم من أحد إلاَّ وقد وُكِّل به قرينُه من الجن، قالوا: وإيَّاك يا رسول الله؟ قال: وإيَّايَ، إلَّا أنَّ الله أعانني عليه فَأَسْلم، فلا يأمرني إلَّا بخير». روي هذا الحديث بالرفع «فَأَسْلَمُ»، وروي بالفتح «فَأَسْلَمَ» قال النوويُّ[2]: «فمن رفع قال: معناه: أسلمُ أنا مِن شرِّه وفتنتِه. ومَن فتح قال: إنَّ القرين أَسْلَمَ، من الإسلام، وصار مؤمنًا لا يأمرني إلَّا بخير».

***

(١) «صحيح مسلم»، كتاب صفات المنافقين وأحكامهم، باب تحريش الشيطان وبعثه سراياه لفتنة الناس، وأنّ مع كلّ إنسان قرينًا، ح(٢٨١٤)، ٤/٢١٦٧.

(٢) «صحيح مسلم بشرح النووي»، ١٧/١٥٧.

المبحث الثَّالث
أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في الفقه وأصوله

إنَّ أهمِّيَّـة اللُّغـة العربيَّـة في الفقـه وأصولِـه كبـيرةٌ جـدًّا، لأنَّ كثـيرًا جـدًّا مـن المسـائل الفقهيَّـة اجتهـد العلـماء فيهـا بمقتـض النَّحْـو والبلاغـة، ولأنَّ جُـلَّ الـكلام في أصـول الفقـه متعلِّـق باللُّغـة العربيَّـة.

قـال الإمـام الجوينـي[1]: «اعلـمْ أنَّ معظـم الـكلام في الأصـول يتعلَّـق بالألفـاظ والمعـاني... وأمَّـا الألفـاظ فـلا بـدَّ مـن الاعتناء بهـا، فـإنَّ الشَّريعـة عربيَّـةٌ ولن يَستكمل المـرء خـلال الاسـتقلال بالنَّظـر في الـشَّرع مـا لم يكـن ريَّـانَ مـن النَّحْـو واللُّغـة».

وممَّـا يوضِّـح هـذه الأهمِّيَّـة مـا نقلـه الذَّهَبـيُّ عـن أبي عمـرَ الجَرْمـيِّ أنَّـه قـال: «أنا منـذ ثلاثـين سـنةً أفتـي النَّـاس في الفقـه مـن كتـاب سـيبويه».

وسـئل الفـرَّاء: مـا تقـول فيمـن سـها في صلاتـه، ثـمَّ سـجد لسـهوه، فسـها في سـجوده أيضًـا؟ فقـال: لا شيء عليـه. قيـل: وكيـف؟ قـال: لأنَّ التَّصغيـر عندنـا لا يصغَّـر، فكذلـك السَّـهو في سـجود السَّـهو لا يُسـجَد لـه، لأنَّـه بمنزلـة تصغـير التَّصغير.

ولقـد أبـرز الفقهـاء أهمِّيَّـة معـاني الحـروف والأدوات في اسـتنباط الأحـكام، وعرضـوا لكثـير مـن المسـائل الهيَّـة في العبـادات والمعامـلات وغيرهـا. وكانـت البـاء والفـاء ومـن وإلى وإن وإذا وغيرهـا ميدانًـا لخـلاف بينهـم في تحديـد معـاني النُّصـوص ومـا يُسـتنبط منهـا مـن أحـكام.

ومن هذه المسائل:

---

(١) «البرهان في أصول الفقه» ١/٤٣.

مسألة نكاح الزَّانية: اختلفوا في زواج الزَّانية، فأجازه الجمهور، ومنعه بعضُهم، لاختلافهم في قوله تعالى: {وَالزَّانِيَةُ لَا يَنْكِحُهَا إِلَّا زَانٍ أَوْ مُشْرِكٌ وَحُرِّمَ ذَلِكَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ}[١] هل خرج مخَرج الذَّمِّ أو مخرج التَّحريم؟ وهل اسم الإشارة {ذَلِكَ} عائدٌ إلى الزِّنا أو إلى النِّكاح؟

مسألة لمس المرأة: اختلفوا في لمس المرأة هل ينقض الوضوء أو لا؟ لاختلافهم في لفظ {لَامَسْتُمْ} من قوله تعالى: {وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا}[٢] هل أريد به الحقيقة أو أريد به المجاز؟ فذهب مالكٌ والشَّافعيُّ إلى أن الملامسة في الآية على حقيقتها وهي اللَّمس باليد فقالا: اللَّمس باليد ينقض الوضوء. وذهب أبو حنيفة إلى عدم وجوب الوضوء مِن لمسِ النِّساء حملًا للَّفظ على المجاز، وأوَّلَ الملامسة بالجماع.

مسألة ردِّ شهادة المحدود في القذف: اختلفوا هل تُرَدُّ شهادة الَّذي أقيم عليه الحدُّ في القذف أو لا؟ وذلك لاختلافهم في قوله تعالى: {وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ * إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا فَإِنَّ اللهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ}[٣]، هل الاستثناء عقب الجملِ المعطوفِ بعضُها على بعضٍ يعود على الجميع ما لم يقم دليل على إخراج البعض كما قال الشَّافعيُّ؟ أو يعود إلى الجملة الأخيرة خاصَّةً كما قال أبو حنيفة؟ وعلى هذا ردَّ الحنفيَّةُ شهادة المحدود في قذفٍ لِقَصْرِ {إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا} على ما يليه وهو {وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ} خلافًا للشَّافعيِّ[٤].

(١) الآية (٣) من سورة النور.

(٢) الآية (٤٣) من سورة النساء، والآية (٦) من سورة المائدة.

(٣) الآيتان (٤) و(٥) من سورة النور.

(٤) انظر: «الوصول إلى قواعد الأصول»، التمرتاشي، ٢١٦.

4

مسألة عقوبة قاطع الطَّريق: اختلفوا في عقوبة قاطع الطَّريق هل هي على التَّخيير أو على التَّفصيل في قوله تعالى: {إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللهَّ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ}[١]، لاختلافهم في دلالة الحرف {أَوْ} هل تفيد التَّخيير أو أنها تفيد التَّفصيل؟

قال الزَّرْكَشيُّ: «احتَجَّ بعض المالكيَّة في تخيير الإمام في عقوبة قاطع الطَّريق بقوله تعالى: {إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللهَّ وَرَسُولَهُ} الآية، وأنكر غيره التَّخيير في الآية، واختار السِّيرافيُّ أنَّ (أو) في هذا الباب للتَّفصيل وترتيب اختيار هذه العقوبات على أصناف المحاربين، على أنَّ بعضًا –وهم الَّذين قَتلوا- يُقتلون، وبعضًا –وهم الَّذين أَخذوا- تقطَّع أيديهم وأرجلهم، وهذا مذهب الشَّافعيِّ وأبي حنيفة»[٢].

مسألة مقدار الواجب مسحُه من الرَّأس في الوضوء: اتَّفق الفقهاء على أنَّ مسح الرَّأس من فروض الوضوء، واختلفوا في القدر المجزئ منه، لاختلافهم في دلالة «الباء»، فمَن رأى الباء حرفًا زائدًا أوجَب مسح الرَّأس كلِّه، كالمالكيَّة والحنابلة، ومعنى الزَّائدة هنا كونُها مؤكِّدةً، ومَن رأى الباء تدلُّ على التَّبعيض، أوجب مسح بعضِ الرَّأس، كالشَّافعيَّة، ومَن رأى أنَّ الباء تدلُّ على الإلصاق أوجب مسح ربعِ الرَّأس كالحنفيَّة[٣].

مسألة التَّزويج على تعليم القرآن بغير صداقٍ: اختلف الفقهاء في معنى «الباء» في قوله صلى الله عليه وسلم في حديث الواهبةِ نفسَها: «اذهب فقد

(١) الآية (٣٣) من سورة المائدة.

(٢) «البحر المحيط في أصول الفقه»، ٢٨٤/٢، ٢٨٥. وانظر: «كشف الأسرار عن أصول البزدوي»، عبد العزيز البخاري، ٢٧٩/٢، ٢٧٨.

(٣) انظر: «بداية المجتهد»، ابن رشد الحفيد، المطبوع مع «الهداية في تخريج أحاديث البداية»، ١٢٩/١، ١٣٠.

أنكحتُكها بما معك من القرآن»[١]، هل معناها المقابلة (التَّعويض)؟ أو معناها السَّببيَّة (التَّعليل)؟

فمن ذهب إلى أنَّ معناها المقابلة (التَّعويض) ذهب إلى صحَّة جعل تعليم القرآن صداقًا للزَّوجة، وهو قول الجمهور. ومن ذهب إلى أنَّ معناها السَّببية (التَّعليل) ذهب إلى عدم جواز ذلك، وتأوَّل الحديث بمعنى: «زوَّجتُكها بسبب ما معك من القرآن وبحرمتِه وبركتِه»[٢]، وهو قول الحنفيَّة.

مسألة من قال لزوجته: أنت طالقٌ في مكَّة: إذا قال لزوجته – وهما في مصر – أنت طالقٌ في مكَّة، فإنَّها تطلق في الحال، كما نُقل عن البُوَيطيِّ، وسببه أن المطلَّقة في بلد مطلَّقة في سائر البلاد. قال الإِسْنَويُّ: لكن رأيت في «طبقات العبادي» عن البويطي أنها لا تطلق حتَّى تدخل مكَّة، وهو متَّجه، فإنَّ حمل الكلام على فائدةٍ أولى من إلغائه[٣].

قلت: يحمل قوله: «في مكة» على إضمار فعل الدخول، فيكون المعنى: (أنت طالق في دخولك مكة) من باب ذكر المحلِّ وإرادة الفعل الحالِّ فيه، وهو من أنواع المجاز.

مسألة التيمُّم بالصَّعيد: إن المتيمِّم يجب عليه نقل الصَّعيد إلى الوجه واليدين عند الشَّافعيِّ رضي الله عنه، لأنَّ كلمة «من» اقتضت التَّبعيض عنده في

(١) أخرجه من حديث سهل بن سعد الساعدي: البخاريُّ في «الصحيح»: كتاب النكاح، باب التزويج على القرآن وبغير صداق، ح (٨١)، ٣٥/٧. وباب إذا كان الوليّ هو الخاطب، ح (٦٥)، ٢٩/٧. وباب= =النظر إلى المرأة قبل التزويج، ح (٥٩)، ٢٦/٧. ومسلمٌ في «صحيحه»: كتاب النكاح، باب الصداق وجواز كونه تعليم قرآن وخاتم حديد وغير ذلك من قليل وكثير، ١٠٤١/٢.

(٢) انظر: «بدائع الصنائع»، الكاساني، ٢٧٧/٢.

(٣) انظر: «روضة الطالبين»، النووي، ٢١١/٨، ٢٠٨. و«التمهيد في تخريج الفروع على الأصول»، الإسنوي، ٢٢٥،٢٢٦. و«أصول الفقه الإسلامي»، شاكر الحنبلي، ١٩٠. و«تسهيل الحصول على قواعد الأصول»، محمد أحمد سويد، ١٨٧.

قولـه تعالى: {فَامْسَـحُوا بِوُجُوهِكُـمْ وَأَيْدِيكُـمْ مِنْـهُ}[١]، والظَّاهـر في مَظِنَّـة التَّعبُّـد نـصٌّ، فـلا بـدَّ أن يَنقُـل بعـضَ أجـزاء الصَّعيـد إلى وجهـه ويديـه.

وقـال أبـو حنيفـة رضي الله عنـه: لا يجـب النَّقـل، بـل الواجـب أن يبتـدئ المسـح مـن الأرض حتَّـى لـو مسـح بيديـه عـلى صخـرة صـمَّاء أو حجـرٍ صلـدٍ لا غبـار عليـه كفـاه، لأنَّـه قـد بـدأ مـن الأرض. ولـو مسـح عـلى الحيـوان أو النَّبـات لا يكفيـه[٢].

4

***

(١) من الآية (٦) من سورة المائدة.

(٢) انظر: «تخريج الفروع على الأصول»، الزنجاني، ٧١، ٧٢.

المبحث الرابع
أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في العقيدة الإسلاميَّة

كان التَّوجيه الإعرابيُّ لآيات القرآن الكريم ولأحاديث النبيِّ صلى الله عليه وسلم مسلكًا لتقرير المبادئ العقديَّة عند مذاهب المسلمين المختلفة؛ فلقد بثَّ الزمخشريُّ مذهبه الاعتزاليَّ في «تفسيره» أثناء استدلاله بمعاني الحروف، وأسرف في الاستفادة مِن وجوهها، حتَّى كاد يستغرق في ذلك جوانبَ مذهبِ المعتزِلة.

وخالف أبو حيَّانَ الزمخشريَّ، وردَّ كثيرًا مِن توجيهاته. ومِن ذلك قوله في الردِّ عليه في موضع مِن «تفسيره»[1]: «وهو مبنيٌّ على مذهبه الاعتزاليِّ من أنَّ العبد مختارٌ، وأنَّه لا يريد الله منه إلَّا فعل الخير».

وأخذ الرازيُّ بدوره على عاتقه مهمَّة التصدِّي للمعتزلة، فكوَّن منهجًا خاصًّا به في «تفسيره»، أفاد فيه من معاني الحروف في بثِّ مذهبه لنصرة أهل السنَّة والجماعة[2].

ومن المسائل العقدية الَّتي اختلفوا فيها بسبب تعدُّد التوجيه الإعرابي المسائل الآتية:

مسألة إطلاق لفظ «رَبٍّ» على غير الله تعالى: اختلفوا في حكم إطلاق لفظ «ربٍّ» على غير الله عزَّ وجلَّ تبعًا لاختلافهم في المعنيِّ بـ{رَبِّي}، وفي مرجع الضمير في {إِنَّهُ رَبِّي} من قوله تعالى: {وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ

(١) «البحر المحيط»، ١/٩٥.

(٢) «دلالات عشرة حروف معانٍ وأثرها في اختلاف العلماء»، علي بقاعي، ص ٣١.

4

وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ}[١]. فمِنَ العلماءِ مَنْ مَنَعَ مِنْ إطلاق «ربٍّ» على غير الله تعالى، وأوجبوا رجوع الضمير إلى الله. وهذا ما رجَّحه أبو حيَّان[٢]. ومنهم مَن ذهب إلى جواز ذلك في شرعِ مَن قبلَنا، ومنعِه في شرعِنا، بناءً على أنَّ الضمير هنا ضميرُ الشَّأن، والمقصود بربِّه هو سيِّدُه. وهذا قول أكثر المفسِّرين واللُّغويِّين كما يقول البَغَويُّ[٣].

مسألة خلق أفعال العباد: اختلف مثبتو القدر ونُفاتُه في حقيقة {مَا} مِن قوله تعالى: {أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ * وَاللهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ}[٤].

قال السُّهَيليُّ: لا يصحُّ في تأويل قوله تعالى: {وَاللهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ} إلَّا قولُ أهل السُّنَّة: إنَّ المعنى: واللهُ خلقكم وأعمالَكم. ولا يصحُّ قول المعتزلة من جهة المنقول ولا مِن جهة المعقول، لأنّهم زعموا أنّ {مَا} واقعةٌ على الأصنام والحجارة الَّتي كانوا ينحتونها، وقالوا: تقدير الكلام: خلقكم والأصنامَ الَّتي تعملون، إنكارًا منهم أن تكون أعمالُنا مخلوقة لله سبحانه».

مسألة {وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ}: اختلف العلماء في معنى «اللَّام» من {وَلِذَلِكَ} في قوله تعالى: {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ * إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ}[٥] هل هي للتَّعليل أو للعاقبة أو أنهَّا بمعنى «على»؟ وعلى الأخير يكون المعنى: وعلى ذلك الاختلاف خلقَهم.

مسألة عصمة الأنبياء من الصَّغائر: اختلفوا في حقيقة همِّ يوسف عليه

(١) الآية (٢٣) من سورة يوسف.
(٢) انظر: «تفسير البحر المحيط»، ٢٩٤/٥.
(٣) انظر: «تفسير البغوي المسمّى معالم التنزيل»، ٤١٨/٢.
(٤) الآيتان (٩٥) و (٩٦) من سورة الصافّات.
(٥) الآيتان (١١٨) و (١١٩) من سورة هود.

السلام الَّذي عُطف على همِّ المرأة، وقُرِنَ به في ظاهر الآية في قوله تعالى: {وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ}[1] على قولين:

أحدهما: يجيز نسبة الهمِّ على ظاهره إلى يوسف عليه السلام، وهو ما يَعرِض في القلب من خواطرَ سريعةٍ تُزال بالتذكُّر. وعليه يكون {وَهَمَّ بِهَا} معطوفًا على {هَمَّتْ بِهِ}، ويسُوغ الوقف هنا، لتمام الكلام. و{لَوْلَا} وما بعدها كلامٌ مستأنَفٌ. أي: لولا أن رأى برهان ربِّه لأمضى ما همَّ بها.

الثَّاني: يَمْنَع نسبةَ حدوث الهمِّ منه عليه السلام، وينزِّهُه عن أن يعرض في خاطره شيءٌ ممَّا يمكن حصولُه من آحاد النَّاس. وهذا قول مَن يرى العصمة المطلقة للأنبياء من الصَّغائر.

وتوجيه القول الثَّاني بأنْ تُحْمَل الآية على التَّقديم والتَّأخير، ويكون التَّقدير: لولا رؤيته برهان ربِّه لهمَّ بها، لكنَّه لم يَهُمَّ بها.

وعلى هذا التَّأويل يكون الوقف عند {وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ}، ويُستأنف {وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ}.

***

(١) الآية (٢٤) من سورة يوسف.

الخاتمة

بعد استهلالٍ بيَّنتُ فيه حسن اختيار موضوع المؤتمر، ومقدَّمةٍ بيَّنت فيها أهمِّيَّة البحثِ وسببَ اختيارِه وإشكاليَّتَه، وعرَّجتُ فيها على دراساتٍ سابقةٍ، وتمهيدٍ بيَّنتُ فيه حاجةَ علماء الشَّريعة كلِّهم وافتقارَهم إلى اللُّغة العربيَّة، ذكرتُ في المبحث الأوَّل أهمِّيَّة اللُّغة العربيَّة في تفسير القرآن الكريم وعلومه، وفي المبحث الثَّاني أهميَّتَها في بيان الحديث الشَّريف وعلومه، وفي المبحث الثَّالث أهميَّتها في الفقه وأصوله، وفي المبحث الرابع أهميَّتَها في العقيدة الإسلاميَّة، وأختم بحثي هذا بذكر أهم النَّتائج والتَّوصيات.

النَّتائج:

أولًا: تعلّم اللُّغة العربيَّة واجبٌ لحفظ هذا الدِّين الَّذي يَعلو ولا يُعلى، واجبٌ على الأعيان بمقدار ما يحتاجه كلُّ إنسانٍ لتصحيح معرفته بالله تعالى وعبادته عزَّ وجلَّ. وواجبٌ على الكفاية، لبيان هذا الدِّين والتَّعريف به ونشرِهِ بين النَّاس في مشارق الأرض ومغاربها.

ثانيًا: عِظَمُ تولُّج اللُّغة العربيَّة في علوم الشَّريعة كلِّها.

ثالثًا: استعمل أهل الفِرق الإسلاميَّة جميعُهم هذه اللُّغة لنشر مذاهبهم وبثِّ أفكارهم العقَديَّة والدِّفاع عنها والتَّرويج لها.

رابعًا: إذا لم نتمكَّن مِن معرفة اللُّغة العربيَّة معرفةً تمكِّنُنا من فهم هذا الدِّين، فإنَّ أعداءنا من جهةٍ، وأهلَ الفِرَق من جهةٍ ثانيةٍ سيَحْرِفوننا عن المنهج

القويـم منهـجِ الوسـطيَّة والاعتـدال.

التَّوصيات:

أوصي إخـواني الكـرام بمتابعـة إقامـة مثـل هـذه المؤتمـرات في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بهـا وبغيرهـا. وأوصي بالعمـل عـلى تمكـين المدرِّسـين لهـذه اللُّغـة مِـن تحسـين أدائهـم باسـتمرار.

كـما أوصي باختيـار بعـض الطُّـلَّاب النُّجَبـاء وتفريغِهـم للتعمُّـق بدراسـة اللُّغـة العربيَّـة وعلـوم الشَّريعـة ليصلـوا فيهـا إلى مراتـب الاجتهـاد لشـدَّة الحاجـة إلى ذلـك في هـذا الزَّمـن.

وأوصي بـأن تكـون اللُّغـة العربيَّـة عامـلًا أساسًـا في توحيـد مناهـج المسـلمين ومشـاربهم، لا أن تكـون عامـلًا في تفكيكهـم وتخالفهـم.

سـبحانك اللَّهُـمَّ وبحمـدِك، نسـتغفرك ونتـوب إليـك. وآخـرُ دعوانـا أنِ الحمـدُ لله ربِّ العالمـين.

***

مسرد المصادر والمراجع سوى القرآن الكريم

١. «الإتقان في علوم القرآن»: للسيوطي. تحقيق محمود أحمد القيسية – أبو ظبي، مؤسسة النداء، ط ١، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٣م.

٢. «أثر الدلالات الإعرابية في اختلاف الفقهاء»، لعبد الواحد إسماعيل، بيروت: دار البشائر الإسلاميَّة، ط ١، ١٤٣٦هـ = ٢٠١٥م.

٣. «الأثر العقدي في تعدُّد التوجيه الإعرابي لآيات القرآن الكريم»، لمحمّد السيف، الرياض: الدار التدمرية، ٢٠٠٨م.

٤. «أثر القواعد الأصوليَّة اللُّغويَّة في استنباط أحكام القرآن»، لعبد الكريم حامدي، بيروت: دار ابن حزم، ط ١، ١٤٢٩هـ -٢٠٠٨م.

٥. «أثر اللُّغة في اختلاف المجتهِدين»، لعبد الوهاب طويلة، القاهرة: دار السلام، ط ٣، ١٤٣١هـ -٢٠١٠م.

٦. «أثر النَّحْو والبلاغة في الأحكام الفقهيَّة: بداية المجتهد ونهاية المقتصد نموذجًا»، لهارون الربابعة، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.

٧. «الاجتهاد في علم الحديث وأثره في الفقه الإسلامي»، لعلي بقاعي، بيروت: دار البشائر الإسلاميَّة، ط ١، ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

٨. «الأدوات النَّحْوية في كتب التَّفسير»: لمحمود أحمد الصغير – بيروت، دار الفكر المعاصر، ط ١، ١٤٢٢هـ -٢٠٠١م.

٩. «الاستدلال في معاني الحروف»: دراسة في اللُّغة والأصول، لأحمد كرُّوم،

بـيروت: دار الكتـب العلميـة، ٢٠٠٩م.

١٠. «أصـول الفقـه الإسـلامي»: لشـاكر الحنبلي – دمشـق، مطبعـة الجامعة السـورية ، ط ١، ١٣٦٨هـ-١٩٤٨م.

١١. «البحـث الـدلالي في كتـب معـاني القـرآن: لأبي عبيـدة والأخفـش والفـرَّاء»، لعـماد الـدَّدُّو، إربـد: عـالم الكتـب الحديـث، ٢٠٠٩م.

١٢. «البحـر المحيـط في أصـول الفقـه» للزركـشي – الكويـت، وزارة الأوقـاف والشـؤون الإسـلاميَّة، ط ٢، ١٤١٣هـ -١٩٩٢م.

١٣. «البحـر الميحـط»، لأبي حيَّـان الأندلـسي، بـيروت، دار الكتـب العلميـة، ط ١، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م.

١٤. «بدائـع الصنائـع» للكاسـاني – بـيروت: دار الكتـاب العـربي، ط ٢، ١٤٠٢هـ - ١٩٨٢م.

١٥. «بدايـة المجتهـد» لابـن رشـد. مطبـوع مـع «الهدايـة في تخريـج أحاديـث البداية» – بـيروت، عالم الكتـب، ط ١، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

١٦. «البرهـان في أصـول الفقـه»، للجوينـي، علّـق عليـه وخـرَّج أحاديثـه صـلاح بـن محمـد بـن عويضـة، بـيروت: دار الكتـب العلميـة، ط ١، ١٤١٨هـت -١٩٩٧م.

١٧. «البرهـان في علـوم القـرآن» للزركـشي. تحقيـق محمـد أبـو الفضـل إبراهيـم – بـيروت، دار المعرفـة، ط ٢، د.ت.

١٨. «التَّأويـل النَّحْـوي في الحديـث الشَّريـف»، لفـلاح الفهـدي، دمشـق: دار النـوادر، ٢٠١٢م.

١٩. «تأويـل مُشْـكِل القـرآن»، لابـن قتيبـة، شرحـه ونـشره السـيد أحمـد صقـر، تصويـر المكتبـة العلميـة.

٢٠. «تسـهيل الحصـول عـلى قواعـد الأصـول»: لمحمـد أمـين سـويد. تحقيـق

مصطفى الخن – دمشق، دار القلم، ط ١، ١٤١٢هـ -١٩٩١م.

٢١. «التصوُّر اللغوي عند علماء أصول الفقه»، للسيّد أحمد عبد الغفَّار، جدَّة: شركة مكتبات عكاظ، ١٩٨١م.

٢٢. «تفسير الطبري (جامع البيان)»، للطبري، بيروت: دار المعرفة، ط ٤، ١٤٠٠هـ -١٩٨٠م.

٢٣. «التمهيد في تخريج الفروع على الأصول» للإسنوي. تحقيق محمد حسن هيتو – بيروت، مؤسسة الرسالة، ط ٤، ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م.

٢٤. «الجامع الصحيح» للبخاري، باعتناء محمد منير الدمشقي، ط ٢، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٢هـ -١٩٨٢م.

٢٥. «الجامع الصحيح» لمسلم، بتحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٢٦. «الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع» للخطيب البغدادي، خرَّج أحاديثه وعلَّق عليه أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد عويضة، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٢، ١٤٢٤هـ -٢٠٠٣م.

٢٧. «الحيدة» للإمام عبد العزيز بن يحيى بن مسلم الكناني المكِّي، المدينة المنورة، الجامعة الإسلاميَّة، ط ٣، ١٤٠٥هـ.

٢٨. «الخصائص» لابن جِنِّي. تحقيق محمد علي النجَّار – بيروت، دار الكتاب العربي، د.ت.

٢٩. «الدِّراسات اللُّغويَّة والنَّحْويَّة في مؤلَّفات شيخ الإسلام ابن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشَّرعيَّة» لهادي الشجيري، بيروت، دار البشائر الإسلاميَّة، ط ١، ١٤٢٢هـ -٢٠٠١م.

٣٠. «دلالات عشرة حروف معانٍ وأثرها في اختلاف العلماء»، لعلي بقاعي، بيروت: دار البشائر الإسلاميَّة، ط ١، ١٤٢٩هـ -٢٠٠٨م.

4

٣١. «روضة الأعلام بمنزلة العربيَّة من علوم الإسلام» لابن الأزرق، طرابلس – ليبيا: كلية الدعوة الإسلاميَّة، ط ١، ١٩٩٩م.

٣٢. «روضة الطالبين» للنووي – بيروت، المكتب الإسلامي، ط ٢، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

٣٣. «زينة العرائس من الطُّرف والنفائس في تخريج الفروع الفقهيَّة على القواعد النَّحْوية»، لابن المِبْرَد، دراسة وتحقيق رضوان بن مختار بن غربية، بيروت: دار ابن حزم، ط ١، ١٤٢٢هـ -٢٠٠١م.

٣٤. «سنن الدارقطني» للدارقطني: بيروت: تصوير عالم الكتب، ط ٢، ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م.

٣٥. «سير أعلام النبلاء» للذهبي، تحقيق شعيب الأرناؤوط وحسين الأسد، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ٢، ١٤٠٢هـ -١٩٨٢م.

٣٦. «شرح المفصل» لابن يعيش – بيروت، تصوير عالم الكتب، د.ت.

٣٧. «شرح صحيح مسلم» للنووي، بيروت: تصوير دار الفكر، لا. ت.

٣٨. «علوم الحديث» لابن الصلاح، بتحقيق نور الدِّين عتر، بيروت: المكتبة العلمية، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.

٣٩. «الغاية في شرح الهداية في علم الرواية» للسخاوي، تحقيق محمد سيدي محمد محمد الأمين، دمشق: دار القلم، ١٤١٣هـ -١٩٩٣م.

٤٠. «فتح الباري شرح صحيح البخاري» لابن حجر العسقلاني، بتحقيق عبد العزيز بن عبد الله ابن باز، بيروت: دار الفكر، د.ت.

٤١. «فتح المغيث شرح ألفية الحديث» للسخاوي: بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.

٤٢. «كشف الأسرار شرح أصول البزدوي» لعبد العزيز البخاري، تعليق محمد المعتصم بالله البغدادي – بيروت، دار الكتاب العربي، ط ١، ١٤١١هـ

-١٩٩١م.

٤٣. «الكوكب الدري في تخريج الفروع الفقهيَّة على المسائل النَّحْوية» للإسنوي. تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل – بيروت، دار الكتب العلمية، ط١٤٢٥،١هـ -٢٠٠٤م.

٤٤. «المصنَّف» لابن أبي شيبة. تحقيق محمد عوامة – جدة، دار القبلة، ط ١، بيروت، دار المعرفة، د.ت.

٤٥. «المصنَّف» لعبد الرزاق الصنعاني، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، بيروت: المكتب الإسلامي، ط ٢، ١٤٠٣هـ -١٩٨٣م.

٤٦. «معالم التنزيل» للحسين بن مسعود البغوي: تحقيق خالد العك ومروان سوار، بيروت: دار المعرفة، ط ٢، ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م.

٤٧. «معاني القرآن» للفرَّاء. تحيق أحمد يوسف نجاتي – بيروت، دار السرور، د.ت.

٤٨. «معلمة زايد للقواعد الفقهيَّة والأصولية» أبو ظبي: مؤسسة زايد بن سلطان، ط ١، ١٤٣٤هـ -٢٠١٣م.

٤٩. «مقدمة ابن خلدون» لابن خلدون، بيروت: دار الفكر، لا. ت.

٥٠. «مناقب الشافعي» للبيهقي، مصر.

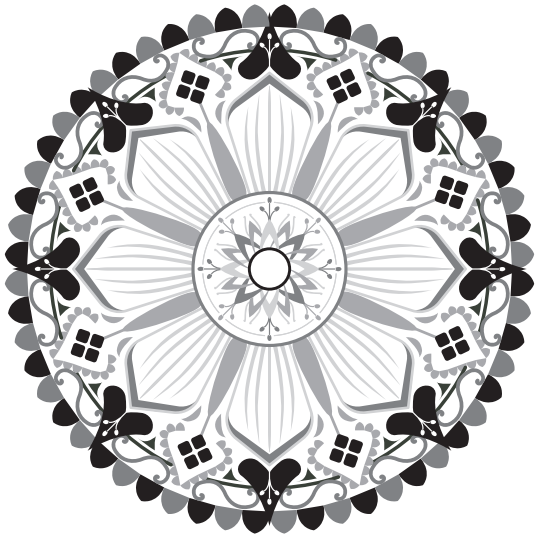
٥١. «الموافقات» للشاطبي، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

٥٢. «النهاية في غريب الحديث والأثر» لابن الأثير الجزري، بتحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، بيروت: دار الفكر، لا. ت.

٥٣. «الوصول إلى قواعد الأصول» للتمرتاشي، تحقيق محمَّد شريف مصطفى أحمد سليمان – بيروت، دار الكتب العلميَّة، ط ١، ١٤٢٠هـ -٢٠٠٠م.

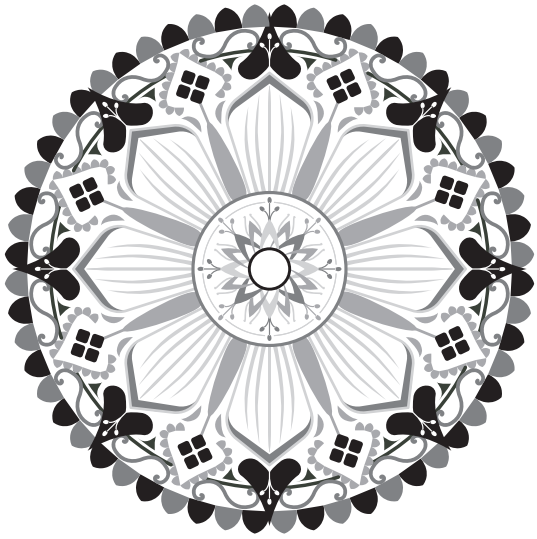
***

4



كَفاءَةُ مُعلِّم اللُّغةِ العَربيَّة لِغَير النَّاطِقينَ بها

د. مؤمن العَنَان



تمهيد

يُعَـدُّ المعلِّـم قُطْـبَ الرَّحـى في العمليَّـة التَّعليميَّـة، حيـث تـدور حولـه عنـاصرُ أساسـيَّةٌ وثانويَّـةٌ، يحرِّكُهـا بخبرتـه وكفاءتـه في تنظيـم أولويَّـات نقـل اللُّغـة العربيَّـة للمتعلِّمـين، وتمكينِهـم مِـن مهاراتهـا. وإليـه يُنسَـبُ الفضـل في نجـاح أهـداف التَّعليـم، كـما إليـه يَرجِـعُ السَّـبب في إخفاقهـا. إذ مهـما تَكـن المناهـجُ مبنيَّـةً عـلى أسـسٍ علميَّـةٍ فإنَّهـا لا تحقِّـق أغراضهـا إلَّا إذا قـام بتطبيقهـا مُعلِّـمٌ كَفـيٌّ. ويمكـن أن يُرمِّـم المُعلِّـم –إذا كان كَفيًّـا ومتمكِّنًـا– بعـضَ الثَّغـرات في المناهـج حتَّـى لـو لم تكـن مبنيَّـةً عـلى أسـسٍ علميَّـةٍ واضحـةٍ.

ولا يقتـصر دور معلـم العربيَّـة لُغَـةً ثانيـةً عـلى نقـل اللُّغـة بمنطـقٍ ريـاضيٍّ بَحتٍ، بـل بـما تحملُـه مِـن قيـمٍ وفَكْـرٍ ومَفاهيـم بكامـل أدواتهـا وأسـاليبها اللُّغويَّـة والبيانيَّـة، والتَّمكـين مِـن اسـتعمالها اسـتعمالًا لائقًـا عنـد الممارسـة والتَّطبيـق في الميادين الثقافيَّـة العامَّـة أو التَّخصُّصيَّـة.

ومهـما كان معلِّـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا خبـيرًا في مهنيَّتـه، وبارعًـا في ممارسـاته فإنـه يتحتَّـم عليـه أن يبنـيَ ممارسـاتِه عـلى أسـسٍ وقواعـدَ تربويَّـةٍ وثقافيَّـةٍ ولغويَّـةٍ، ولتطبيـق هـذه القواعـد في العمليَّـة التَّعليميَّـة لا بـدَّ لـه مـن تطويـر ثقافتـه ومعارفـه باسـتمرارٍ في مسـتجدَّات تلـك الأسـس والقواعـد نظريًّـا وعمليًّـا، وعليـه أن يطـوِّر خبرتـه في تطبيـق تلـك القواعـد والمعايـير ويتقـن التَّخطيـط الفعَّـال للبرامـج اللُّغويَّـة العامَّـة أو ذات الأغـراض الخاصَّـة، وبالتَّـالي يكتسـب آليـات التَّخطيـط

الإستراتيجيِّ نتيجة الدِّراسات النَّظريَّة المقترنة بالخبرات العمليَّة، وعندئذٍ يمكن له أن يحقِّق غايات البرنامج التَّعليميِّ نوعيًّا ويصل إلى نتائجه عمليًّا وفاعليَّة عالية[١].

كفاءة معلم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها :

إنَّ أهداف برامج تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها لا تتحقَّق إلَّا على يد معلم واعٍ، عارفٍ بطريقه، خبيرٍ بفنون تخصُّصه، يسلك بطلَّابه مسالك اللُّغة فيَحُلُّ عَويصَها ويُذلِّلَ صِعابها، ويحرِّك طواياهم نحو أساليبها البيانيَّة، ويعزِّز فيهم استعمالها حتَّى يصل بهم إلى حيث تنبثق العربيَّة من كلامهم وفكرهم. فيصبحوا عارفين بها اكتسابًا وممارسةً، تتحرَّك فيهم ألوان البيان فيعبِّرون بها عن أحوالهم وأفكارهم ومشاعرهم.

إنَّ مسألة كفاءة معلم اللُّغة العربيَّة هي القضيَّة الأساسيَّة الَّتي تؤرِّق القائمين على برامج اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، ولا يدرك مصاعبَها غيرُ الممارسين لها والمتعامِلين مع المعلِّمين بشكل مباشر، والَّذين يواجهون التَّحديات الكبيرة في رفع كفاءة المعلِّمين إلى مستوياتٍ معياريَّة[٢].

الكفاءة لُغةً: المساواة، والكُفءُ المثيل والنَّظير والمساوي. ومنه قوله تعالى: {وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ}[٣].

واصطلاحًا: هي صفةٌ في أهليَّة المُعلّم يَصعُبُ معها مقارنته بنَظيرٍ، بحيث يبقى المعلِّمُ صاحبُ الكفاءة مُتميِّزًا عن غيره بقوَّة مؤهِّلاته وبراعة مهاراته اللُّغويَّة والفنِّيَّة عن سِواه.

والمراد بكفاءة معلم اللُّغة العربيَّة تَميُّزه عن نظرائه في تحقيق أهداف برنامجِه

(١) «في قضايا التربية المعاصرة»، محمود السيد، ١٦٣. ط دار الندوة للدراسات والنشر، دمشق، ١٩٩٢.
(٢) «المدرّس إعدادًا وتأهيلًا»، محمود السيد، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، ج٤، المجلد ٨٣، ص ٧٧٢-٧٧٤.
(٣) سورة الإخلاص، الآية ٤.

التَّعليميِّ من خلال ممارساتٍ وخبراتٍ في دمج مهاراتٍ ومعارفَ واتجاهاتٍ معيَّنةٍ في سياقٍ تربويٍّ عمليٍّ لغاية تمكين طلَّابه من اكتساب اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً وممارستها ممارَسةً لائقةً، بحيث يَصعُبُ مقارنة نتائجه مع طلَّابه ومساواتها بنتائج غيره لشدَّة تميُّزه.

وهذه الكفاءة تؤثِّر فيها عواملُ كثيرةٌ، بعضُها يتعلَّق بشخصيَّة المعلِّم واهتماماته، والموهبة لها دورٌ إيجابيٌّ في ذلك، وبعضها يتعلَّق بمعارفه وعمق فكره، ومهنيَّته والقيم التربويَّة والمهنيَّة والخبرات الَّتي يضعها جميعًا في بوتقةٍ واحدةٍ عند ممارسة العمليَّة التَّعليميَّة، ممَّا يؤثِّر تأثيرًا فعَّالًا على نوعيَّة المخرجات الَّتي يَنشُدُها كلٌّ مِن المعلِّم والطالب والمؤسسة التَّعليميَّة في آنٍ واحدٍ.

ويمكن لنا قياس كفاءة المعلِّم من خلال ضبط عناصرها في قيمٍ قابلةٍ للقياس، وهذه العناصر وقيمُها هي:

أولًا: المعرفة:

إن الكفاءة المعرفيَّة لمعلِّم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها تستلزم عِلمَه بمعارفَ وقيمٍ تربويَّة ولغويَّة وثقافيَّة، فضلًا عن تطوير الممارسات التَّعليميَّة والخبرات التربويَّة والسُّلوكيَّات النفسيَّة. ويمكن أن نقسم تلك القيم المعرفيَّة في الأقسام التالية:

١. **معرفة باللغة العربية: من حيث:**

أ. نشأتها وتطوُّرها التاريخي.

ب. قواعدها النَّحْويَّة والصرفيَّة والبلاغيَّة.

ج. أساليبها البيانيَّة.

د. نُظُمُها البنائيَّة والصوتيَّة.

ه. سُبلُ اكتساب فصاحتها.

و. الأدب العربي بأنواعه، وبناء النَّص الأدبي.

5

ز. تطوير مهارات الحوار والمحادثة والمناقشة والقراءة وأساليبها وآدابها، وفنون الاستماع فيها.

ح. تطوير مهارات التعبير الكتابيِّ، وأنواع الكتابة، وطرق التَّحرير النَّصِّيِّ والبيانيِّ. حتَّى يتمكَّن من التَّعبير بطلاقة (كم المفردات)، ويستخدم مفرداتٍ ذواتِ دلالاتٍ محدَّدةٍ (دقة مفردات) وينتقي مفرداتٍ وتراكيبَ مناسبة للموضوع (نوع المفردات).

ط. خصائصها. والاطِّلاع الواسع على المصادر اللُّغويَّة في المرادفات والمتضادَّات والمعاجم بأنواعها وأساليبها، وإدراك العلاقة بين خصائص النُّطق والكتابة واختلاف الألسُن العامِّيَّة وتوحيد اللُّغة الفصيحة.

٢. معرفة مهنيَّة تربوية:

أ. الاطلاع على تجارب تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، ومتابعة المستجدَّات. وتقدير الجهود المقدَّمة في هذا الشَّأن والبناء عليها.

ب. معرفة إستراتيجيَّات التَّعليم والمساهمة في تخطيطٍ إستراتيجيٍّ فعَّالٍ لمراحل التَّعليم طويلةِ المدى (عام دراسي/ برنامج طويل) والقصيرة الأجل (فصل/ دورة).

ج. معرفة أسس التقويم وأغراضه، وربط الأهداف التربويَّة بعمليَّة القياس، وطرق صياغة الأهداف القابلة للقياس، والتَّمييز بدقَّة بين أنواع أدوات التَّقويم، وبناء الاختبارات وتقويم الأداء.

د. دراسة علم النَّفس التربويِّ من حيث المعلِّم والمتعلِّم والمناهج وطرق التَّعليم ووسائل التَّعليم وتقنياته.

ه. الإلمام بنظريات اكتساب اللُّغة الثانية، والإفادة منها في تطوير اكتساب العربيَّة لغةً ثانيةً.

و. الاطِّلاع على مداخل تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، مثل: المدخل السُّلوكيِّ،

والسَّمعيِّ البصريِّ، والمدخل المفاهيمي (بالمعنى)[١].

ز. الاطِّلاع على الجهود المقدَّمة في إنتاج معايير لتعليم العربيَّة لغةً ثانيةً والمساهمة في تطويرها.

ح. الاطِّلاع على أسس تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، والإفادة منها في وضع الخطط والإستراتيجيَّات، وتحديد المستويات والأهداف والاختبارات والتقويمات اللُّغويَّة، ولا سيَّما المتطوِّرةِ منها مثل: الإطار المرجعي الأوربي المشترك (Common European Framework of Reference for languag-es – CEFR)، ودليل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيَّة (The American Council on the Teaching of Foreign Languages - ACTFL).

ط. دراسة الصُّعوبات الَّتي يواجهها المتعلِّمون، في المستويات التالية: الصَّوتي، الدِّلالي، التركيبي، الكتابي، التَّرادف، الفصحى والعاميَّة، تدريبات المستويات.

ي. الإلمام باستخدام مختلف أنواع الوسائل التَّعليميَّة والتوضيحيَّة، ومن أهمها التِّقنيات الحاسوبيَّة الحديثة المستخدمة في عمليَّات التَّعليم.

٣. معرفة بالثقافة العربية:

إن الكفاءة اللُّغويَّة وحدها غيرُ كافية في عمليَّات تعليم اللُّغة الثَّانية، والمجتمع العربيُّ يحمل قيمًا ثقافيَّة كبيرةً وواسعةَ التَّأثير في لسانه وفكره، ويبرز أثرُها البليغ في سلوك أبنائه، فلا بدَّ لمعلِّم اللُّغة العربيَّة أن يتعرَّف ثقافاتِ المجتمعات العربيَّة، ليسهِّل على طلَّابه الاكتسابَ اللُّغويَّ.

(١) «نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها»، محمد ممدوح بدران ٤٤-٤٥، قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٢.

ولا بـدَّ لمعلِّـم اللُّغـة العربيَّـة لغـةً ثانيـةً أن يَعلَـمَ طـرق توصيـل المضامـين الثَّقافيَّـة الَّتـي تمـلأ أطـر اللُّغـة العربيَّـة وجوانبهـا، أدبًـا وبيانًـا، وتعبـيرًا ونصوصًـا، وأسـاليبَ لغويَّـةً وتعليميَّـةً، ووجدانيَّـاتٍ وقيـمًا سـلوكيَّةً واجتماعيَّـةً ودينيَّـةً وفنِّيَّـةً، وأن يطـوِّر الأسـاليب لتقديـم تلـك القيـم الثقافيَّـة ومضامينهـا بصـورةٍ مشرقـةٍ، وأن يكـون قـادرًا عـلى وضـع كلِّ قيمـةٍ في سـياقها الحضـاريِّ.

وإنَّ مِـن عنـاصر كفـاءة المعلِّـم اطِّلاعَـه عـلى ثقافـات طلَّابِـهِ الأساسـيَّة ولا سـيَّما المتعلِّقـةِ بالمبـادئ والقيـم والوجدانيَّـات، ويتقـن فنـون المقارنـة بـين الثقافـات عنـد الحاجـة لذلـك ضمـن أهـداف العمليَّـة التَّعليميَّـة، مثـل أسـاليب التَّواصـل والتَّرحيـب واللِّقـاء، وتقديـم الخطابـات، والتَّعبـير عـن الامتنـان، والاستفسـار وأسـاليب الاسـتفهام والشَّـكوى، وأسـاليب الاتِّفـاق والاختـلاف، وطـرق التَّعبـير عـن الموافَقـة والمخالَفـة.

إنَّ الكثـير مـن أنـماط السُّـلوك والتَّعامـل الشَّـخصي غـير المهنـيِّ، يُنظَـر إليـه باسـتغرابٍ مِـن غـير العـرب المتعلِّمـين للُّغـة العربيَّـة، وهـذه مسـألةٌ عـلى بسـاطتها، لكنَّهـا عميقـةٌ وذات تأثـيرٍ بالـغٍ، فالمعلِّـم الكَفِـيُّ يُعِـدُّ طلَّابَـه لفهـم هـذه الأنـماط والسُّـلوكيَّات والتَّعامـل معهـا تعامـلًا لغويًّـا سـليمًا وبأسـلوبٍ لائـقٍ يحمـل احترامًـا لجميـع الثَّقافـات وقيمهـا وأبعادهـا.

وممَّـا لا شـكَّ فيـه أنَّ الطَّريـق الأسـهل لإدراك سـبل التَّواصـل الفعَّـال بلغـةٍ مكتسـبةٍ حديثًـا إنَّـما يكـون مـن خـلال إدراك قيمهـا الثقافيَّـة، والتَّعامـل معهـا باحـترامٍ واسـتثمار ذلـك الاختـلاف في دفـع عمليَّـات اكتسـاب المهـارات اللُّغويَّـة وتنميتهـا. والمعلِّـم الخبـير ينقـل إلى متعلِّمـي العربيَّـة المميِّـزات الثَّقافيَّـة الَّتـي تنعكـس بشـكل مبـاشر في الاسـتعمال اللُّغـويِّ، ويمكـن للمعلِّمـين أن يجعلـوا مـن تلـك السِّـمات الثقافيَّـة موضوعًـا للمناقشـة، ضمـن هـدفٍ وسـياقٍ لغـويٍّ كذلـك. ومـن الأمثلـة عـلى ذلـك: تعليـم أسـلوب النِّـداء أو الطَّلـب، فـإنْ تعلَّمـه الطَّالـبُ واسـتعمله بصيغـة

5

الطلب المجرد «الأمر»، مثل: «اِملأ الاستمارة» أو «أَغلِق الباب» فإنَّه صحيحٌ لغةً، وغيرُ لائقٍ ولا سليمٌ ثقافيًّا، وربما أثار حفيظة مَن يخاطبه! فلا بدَّ للمعلِّم أن يكون ذا سعةِ اطِلاعٍ، ومتفنِّنًا في مهاراته ليتمكن من تضمين القيم الثقافيَّة في العمليَّة التَّعليميَّة ليضيف إلى تعليم صيغة الأمر المهارات المكتسبة من السُّلوك الثقافيِّ والاجتماعيِّ للبيئة الَّتي يمارس فيها الطَّالب اللُّغة المكتسبة.

ثانيًا: الأداء

5

تتجلَّى كفاءة معلِّم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها بصورةٍ واضحةٍ في أدائه التَّعليميِّ والمهنيِّ، بل إنَّ أداءه المهنيَّ يعكس مستوى كفاءته، وهنا تبرُز آثارُ خبراته في دقَّة اختياراته وسلامة أولويَّاته، ومقدرته على تقديم نوعيٍّ في زمن قياسيٍّ، ويمكن ترتيب معايير الكفاءة في أداء المعلِّم من خلال النِّقاط الآتية:

١. **القيم التَّعلُّميَّة:**

أ. الإلمام بأهمِّ الأخطاء الشَّائعة وتصويباتها.

ب. إدراك مشكلات تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها وتحليلها وتجاوزها بمهارة.

ج. إدراك الفروق والتَّشابه بين تعليم العربيَّة لأبنائها ولغير أبنائها وتطوير أساليب التَّفريق في العمليَّة التَّعليميَّة.

د. إدراك الفرق بين تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها ونشر الثَّقافة الإسلاميَّة.

ه. تحديد دوافع المتعلِّمين للعربيَّة تحديدًا دقيقًا.

و. تحديد مستويات المتعلِّمين اللُّغويَّة والتَّدرُّج في الأهداف التَّعليميَّة وَفْق سُلَّم المستويات.

ز. صياغة أهداف التَّعليم بطريقةٍ إجرائيَّة واضحةٍ وبشكل واقعيٍّ بعيد عن التَّنظير.

ح. استعمال أساليب تقويمٍ متنوِّعةٍ، تَقيس مهارات اكتساب طلَّابه اللُّغة

العربيَّـة.

ط. قيـاس الخطـوات التربويَّـة الإجرائيَّـة بكفـاءة والإفـادة منهـا في تطويـر منهـج التَّعليـم. وتمييـز الخطـوات والبيانـات التجريبيَّـة عـن غيرهـا.

ي. إتقـان فنـون دمـج المهـارات والعنـاصر اللُّغويَّـة في سـياقٍ تعليمـيٍّ مناسـبٍ، وإكسـاب المتعلِّمـين مهـارات اللُّغـة مضمنـة أسسًـا وقواعـد لغويَّـة بشـكل سـلسٍ وفعَّـال.

ك. تحليل المشكلات النفسيَّة لدى المتعلِّمين وتقديم الحلول المناسبة لها.

ل. التميُّـز في التَّعامـل مـع ردود أفعـال المتعلِّمـين وقيـادة الفصـل ومواجهـة المواقف الطَّارئة.

م. الاهتـمام بمبـادرات الدَّراسـين وتطويرهـا مـن خـلال تمكينهـم مـن طـرح الأسـئلة.

ن. تقويـم طريقـة التَّعليـم وآثارهـا عـلى المتعلِّمـين. وتقويـم المـواد التَّعليميَّـة والوحـدات الدَّرسـيَّة والمهـارات المتضمنـة فيهـا وقيـاس آثارهـا عـلى المتعلِّمـين.

س. تنظيم العلاقة بين الكتاب المقرَّر والموادِّ التَّعليميَّة.

٢. القيم المهنيَّة:

أ. تنظيم وقت الدَّرس بدقَّةٍ وكفاءةٍ.

ب. تعـرُّف المتعلِّمـين وتحصيلهـم المعـرفيِّ واهتماماتهـم وأعمالهـم المهنيَّـة، وبنـاء المـودَّة معهم .

ج. توظيـف اهتمامـات المتعلِّمـين واختصاصاتهـم في المواقـف التَّعليميَّـة لدعـم إكسـابهم للعربيَّـة.

د. اسـتثمار دوافـع المتعلِّمـين مـن تعلّـم العربيَّـة في جـودة وسرعـة تحقيـق **أهـداف التَّعليـم:**

١. احترام الثَّقافات والخصوصيَّات، والحفاظ على سرِّيَّة بيانات المتعلِّمين.

5

٢. تقبُّل النَّقد واستماع المقترحات باهتمامٍ واضحٍ.
٣. مناقشة المتعلِّمين بثقةٍ وثبات.
٤. تقدير قيمة التَّعاون في الأنشطة.
٥. التَّفريق بمهارة بين تعليم اللُّغة ونشر الثَّقافة.
٦. تطبيق المهارات اللُّغويَّة بفاعليَّة وتميُّزٍ مع المتعلِّمين.
٧. تعزيز ثقة المتعلِّمين بأنفسهم.

5

ثالثًا: النتائج:

إنَّ الهدف النِّهائيَّ مِن تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً هو تحصيل المتعلِّمين مستوًى عاليًا في إتقان اللُّغة العربيَّة بمهاراتها يكافئ نظراءهم من النَّاطقين بالعربيَّة . وهذه مسألة لا تزال غير قريبة المنال، نظرًا لسعينا إلى تحصيل الكفايات اللُّغويَّة وعدم الارتقاء إلى مستوى الكفاءات. وذلك لأسباب عديدةٍ من أهمِّها منعُ الأنظمةِ العربيَّةِ الجهودَ المؤثِّرةَ في تطوير البرامج ونظم تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها على مدى سنواتٍ طويلة على مستوى المؤسسات والوزارات، مما أفرز جهودًا فرديَّة متميِّزةً، لكنَّها محدودةٌ في أحسن حالاتها، (تجاربي الشَّخصيَّة في معاهد اقرأ في بيروت ودمشق، ومركز اللِّسان الأم ومعهد المعنى في الإمارات العربيَّة المتحدة، والجامعة الأمريكيَّة في الشارقة وآخرها في معهد لسان في السويد، وكذلك تجارب مختلف المعاهد والمراكز العامة والخاصة) حيث وصلت تلك الجهود إلى إفراز أنشطة تعليميَّة نوعيَّة على مستوى المناهج أو البرامج لكنَّها في الحقيقة، وبكل أسف، لم يصل أيٌّ منها إلى إعداد المعلِّم الكَفيِّ الذي يقع على عاتقه تحصيل الكفاءات في عمليَّات تعليم العربيَّة وتطوير مناهجها وضبط مخرجاتها، لأنها تتطلب جهودًا متظافرة من جميع المؤسسات الرسميَّة وغير الرسميَّة وتطبيق أنشطتها وتقويماتها على شرائح واسعة من المتعلِّمين للوصول إلى معايير قياسيَّة، ثم عدم توفُّر جهة إشرافيَّة تقود عمليات السَّبر والتَّقييم على

المستوى المحلِّيِّ والوطنيِّ والإقليميِّ والعربي، وهذا فوق مستوى تلك المعاهد والمؤسَّسات التَّعليميَّة.

إنَ الحكم بكفاءة المعلِّم يستلزم ضبطًا معياريًّا من خلال العناصر السَّابقة، فتحدد مرتبة أدنى للعنصر، وهذا ما يُسمّى «كفايات» وقد ناقشته مؤتمرات وورشات كثيرة خلال العقدين الأخيرين، وتوجَّهت العنايَة إليه نظرًا للضعف العامِّ السَّائد في تعليم العربيَّة عمومًا، وفي تعليمها لغير النَّاطقين بها خصوصًا، فكان لا بدَّ من السَّعي إلى تحصيل الحدِّ الأدنى من الكفايات الَّتي ينبغي أن يطبِّقَها معلِّم اللُّغة العربيَّة للوصول إلى نتائج مقبولةٍ تليق بمفهوم اللُّغة الثَّانية من جهةٍ وبخصائص العربيَّة من جهةٍ ثانيةٍ. وقد قدَّم التربويُّ القديرُ رشدي طعيمة نماذج فيها تميُّزٌ وإبداعٌ في قياس كفايات معلِّم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً[(١)].

وأستطيع القول: إنَّ إغفال تحديد المستوى النِّهائي في تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها، مثالٌ واضح على تركيز معظم المؤسَّسات على الكفايات دون الارتقاء إلى مستوى الكفاءات، وهذا ضارٌّ بلا شكٍّ بخطَّة التَّعليم، لاعتماد المعلِّمين والمؤسَّسات التَّعليميَّة المعنيَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها على مناهج دراسيَّة وكتب تعليميَّة غير مهتمَّة برفع كفاءة معلِّم العربيَّة، والاعتماد عليه في رفع كفاءة المتعلِّمين للعربيَّة، ولهذا نجد أغلب المتعلِّمين المجدِّين يبحثون بأنفسهم عن أساتذة متميِّزين في بلادٍ مختلفةٍ سعيًا منهم إلى رفع كفاءتهم في اكتساب مستوًى عالٍ من اللُّغة العربيَّة.

إضافة إلى هذا السَّبب الخطير وهو إغفال تحديد المستوى النِّهائي من برامج تعليم اللُّغة العربيَّة، فإنَّ هناك ما يشبه «الاتفاق الصامت» – على حد تعبير الدكتور السعيد محمد بدوي- بأنَّ الأجنبي مهما حاول الإتقان لمستويات

(١) «المعلم كفاياته وإعداده وتدريبه»، رشدي طعيمة، ٥١-٩٩، ط دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٩.

نهائيَّة في اللُّغة العربيَّة فإنه لن يرقى فيها إلى مستوى يوازي ما يحقِّقه مكتسب اللُّغة الثَّانية في اللغات الحيَّة الأخرى كالإنجليزيَّة مثلًا. وليس ذلك بصحيحٍ[(١)]. وإن معظم المناهج وكتب تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها المنتشرة بين أيدي المتعلِّمين تحدِّد سقفًا للإتقان اللُّغويِّ، تستهدف فيه وصول المتعلِّم إلى درجة الاعتماد على النَّفس في التَّحصيل اللُّغويِّ. وهذا ضابطٌ غير كافٍ معياريًّا بل يلزم رفعُه باتِّجاه إتقان مهارات اللُّغة من مختلف النَّواحي الأدبيَّة والفنيَّة والمهنيَّة والتخصصيَّة والتواصليَّة وغيرها... فضلًا عن غمس المتعلِّم في بيئة لغويَّة عربيَّة لسانها النصوص الأدبيَّة والبيانيَّة المتنوعة، وروحُها جمال اللُّغة والفكر الذي تحمله من أذواق ووجداناتٍ تعبر عنها مفرداتٌ غنيَّةٌ وعباراتٌ صافية.

5

يمكن القول بأن مدار الأمر في تحصيل كفاءة عالية في برامج تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها هو رفع مستوى كفاءة معلِّم اللُّغة العربيَّة وتوفير المقدِّمات المعرفيَّة العميقة والأداء النَّاتج عن الخبرات والمهنيَّة والقيم فإنَّه عندئذ يصل بطلابه إلى مستوًى متميِّزٍ مِن الاكتساب اللُّغويِّ يندرج تحت تصنيف الكفاءة. ومعياريَّة الكفاءة في هذه النَّتائج أن يكون المتعلِّم للعربيَّة مكافئًا لنظرائه من أبناء العربيَّة الذين هم في نفس مستوياته الفكريَّة والثقافيَّة والمهنيَّة بلغته العربيَّة المكتسبة.

ولا ضير من استئناس المؤسسات التَّعليميَّة القائمة على برامج تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها بتجارب الأمم الأخرى في عمليَّتَي الإعداد والتأهيل من جهةٍ والتَّدريب من جهةٍ ثانيةٍ. وينبغي لمؤسَّسات تعليم اللُّغة العربيَّة الإعدادُ السَّليم عالي المستوى لورشات عملٍ شهريَّةٍ بين المعلِّمين تناقش إستراتيجيَّات التَّعليم، وتعتمد على حلِّ المشكلات والتَّعلم الذاتيِّ والعصف الذِّهني والتعلُّم بالاكتشاف

(١) «مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية»، السعيد محمد بدوي، ٤٨-٤٩، قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٢.

وأساليب العرض السَّمعي البصريِّ، وسيرورة تلك النتائج إلى منهج تسير وَفْقَه أنشطةُ المؤسَّسة في تعليم اللُّغة العربيَّة وذلك بهدف رفع كفاءة المعلِّمين وتعزيز قدراتهم التَّعليميَّة وتطوير خبراتهم المهنيَّة نوعيًّا.

***

المصادر والمراجع

١. «مقتضيات الكفاءة في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة إضافيَّة»، السعيد محمد بدوي، ٤٨-٤٩، قضايا وتجارب، المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٢.

٢. «المعلِّم كفاياته وإعداده وتدريبه»، رشدي أحمد طعيمة، ط دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٩.

٣. «علم النفس التربوي»، علي منصور، ط جامعة دمشق، ٢٠٠٢.

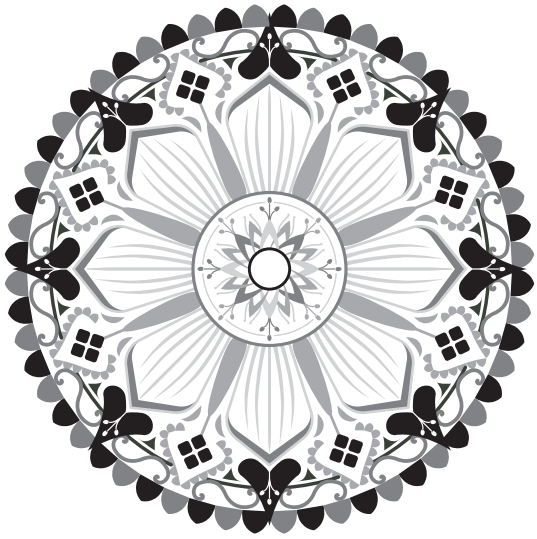
٤. محمد ممدوح بدران، «نحو منهج لإعداد مدرس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها» ، محمد ممدوح بدران،٤٤-٤٥، قضايا وتجارب، المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٢.

٥. «المدرِّس إعدادًا وتأهيلًا»، محمود السيِّد، مجلة مجمع اللُّغة العربيَّة بدمشق، المجلد ٨٣، ج٤.

٦. «في قضايا التربيَّة المعاصرة»، محمود السيد، ط دار الندوة للدراسات والنشر، دمشق، ١٩٩٢.

٧. «القياس والتقويم في التربيَّة الحديثة»، مطانيوس مخائيل، ط جامعة دمشق، ٢٠٠٢.

* * *

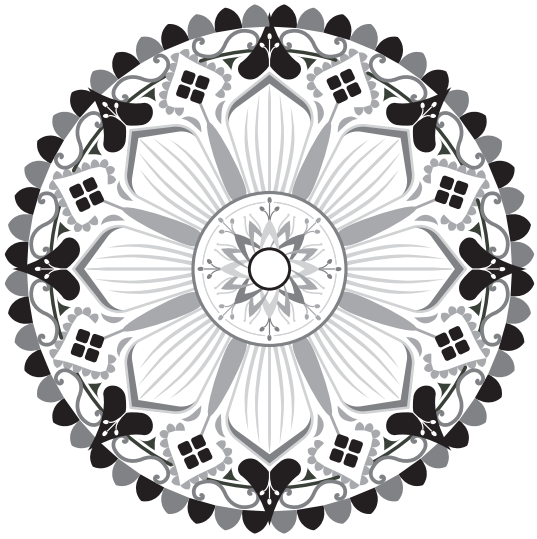


تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة

د. بولمعالي النذير

أستاذ محاضر- جامعة المدية (الجزائر)

و مدير مخبر اللُّغة وفن التواصل



مقدمة

ممَّا لا شكَّ فيه أنَّ العالم اليوم يشهد توجُّهًا ناميًا باطِّرادٍ متسارعٍ نحو الاهتمام بلغة القرآن الكريم، وذلك لأسبابٍ معرفيَّة عند المسلمين من غير العرب، وأسبابٍ تواصليَّةٍ عند غيرهم، وأسبابٍ دعويَّة عند المسلمين العرب، وغير ذلك من الأسباب السياسيَّة والاقتصاديَّة؛ ما مدى كفاية برامج تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها المتوافرةِ اليوم؟ وهل تتماشى هذه المناهج مع الحاجات الملحَّة والمتناميَة لتعلُّم العربيَّة؟ هل تتناسب السَّاعات المخصَّصة للبرامج وتحقيق أغراض تلك البرامج؟ هل تعزِّز تلك البرامج موقع الحضارة الإسلاميَّة في بناء صرح الحضارة الإنسانيَّة؟ وهذه الأسئلة الَّتي تطرح نفسها بقوَّة في هذا السِّياق كلُّها هي الَّتي ألهمتْني فكرة بحثي هذا؛ فشكرًا لمن قام برصف هذه الأسباب ورصِّها هاهنا فقد يسَّر لي توظيفها لإخراج هذا البحث على ما هو عليه الآن، والذي يحتاج في اعتقادي إلى تطويرٍ أكثر في قابل الأيام؛ فاللُّغة العربيَّة في حقيقة أمرها هي لغةُ أمَّةِ الإسلام لأنَّه باللِّسان العربيِّ نزل كتاب المسلمين (القرآن الكريم)؛ وبعمليَّةٍ حسابيَّةٍ إحصائيَّةٍ بسيطةٍ نجد ثلث المسلمين مِن غير الجنس العربيِّ، وهم الأقوام الَّذين اعتنقوا الإسلام واحتفظوا بلغتهم الأم؛ فمن ١,٦ مليار لا نجد إلا ٤٣٠ مليونَ مسلمٍ من أصل عربيٍّ، والباقي من غير العرب وهم مجبرون على تعلُّم العربيَّة لأنَّها واجهة الدِّين ولغة القرآن الكريم؛ وهذا الكمُّ الهائل الَّذي يمثِّل الأغلبيَّة من المسلمين منتشرون في ربوع الكرة الأرضيَّة ومن

مختلف الثَّقافات واللُّغات؛ ولعلَّ هذا هو مسوِّغي لاختيار عنوان بحثي الموسوم بـ: «تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة» والَّذي أتمنى أن يرقى لمستوى الأفكار المطروحة في هذا المؤتمر.

يومُ اللُّغات العالميُّ ومكانة اللُّغة العربيَّة بين لغات العالم:

لقد قامت المنظَّمة العالميَّة للأمم المتَّحدة بتحديد يومٍ لكلِّ لغةٍ من لغات العالم الأساسيَّة والأكثر انتشارًا[1]؛ وقد حددت للُّغة العربيَّة يوم ١٨ ديسمبر يومًا عالميًّا لها؛ فتقرَّر الاحتفال باللُّغة العربيَّة في ١٨ كانون الأول / ديسمبر لكونه اليوم الَّذي صدر فيه القرار الأمميُّ عن الجمعيَّة العامَّة فيها رقم ٣١٩٠ (د ـــــــ ٢٨) والمؤرَّخ في ١٨ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٧٣ م، وقرَّرت الجمعيَّة العامَّة بموجبه إدخال اللُّغة العربيَّة ضمن اللُّغات الرسميَّة ولغات العمل في الأمم المتَّحدة؛ غير أنَّه في اعتقادي فقد احتفل المسلمون منذ ظهور الإسلام بيومها العالميِّ يوم أنزل قوله تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}؛ فحفظُ كتاب الله لا نتصوَّره بغير لغة العرب الَّتي أنزل بها؛ غير أنَّه وجب الالتفاتُ لحقيقةٍ واضحةٍ وهي أن الإسلام ما انتشر ثقافيًّا خاصَّةً إلَّا بفضل المسلمين من غير العرب في غالبيَّتهم سواءٌ في الثَّقافة العربيَّة أو الدينيَّة أو الاجتماعيَّة، فتحقَّق بذلك مفهومان اثنان هما البقاء والانتشار والقوَّة؛ وقد قال أحد المشتغلين بحقل الدَّعوة قَولةً بقيت مدويَّة معبِّرةً عن هذه الحقيقة حين قال: «الإسلام بالعرب يبقى وبغير

(١) أيام اللغات

٢٠ آذار/مارس – يوم اللغة الفرنسية (اليوم الدولي للفرانكفونية).

٢٠ نيسان/أبريل – يوم اللغة الصينية (تخليدًا لذكرى سانغ جيه مؤسس الأبجدية الصينية).

٢٣ نيسان/أبريل – يوم اللغة الإنكليزية (الذكرى السنوية لوفاة الكاتب الإنكليزي ويليام شكسبير).

٦ حزيران/يونيه – يوم اللغة الروسية (الذكرى السنوية لميلاد الشاعر الروسي ألكساندر بوشكن).

١٢ تشرين الأول/أكتوبر – يوم اللغة الإسبانية (يوم الثقافة الإسبانية).

١٨ كانون الأول/ديسمبر – يوم اللغة العربية (يوم إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية للأمم المتحدة).

العرب يقوى»؛ وغيرُ العرب هنا هم المسلمون من غير الجنس العربيِّ؛ والأمثلة كثيرةٌ لا حصر لها...

وقد ذهبَت هيئة الأمم المتَّحدة نحو هذا الاختيار لأنَّه يكتسي أهميَّةً كبرى على مستوى التَّواصل داخل الهيئة في حدِّ ذاته ولا سيَّما أنَّ البلاد العربيَّة تشهد مخاضاتٍ عديدةً لا يمكن للهيئة الأمميَّة أن تهملَها؛ هدفها تحقيق التَّواصل، الذي يشجِّع في اعتقادها على التَّسامح مع إمكانيَّة تحقيق المشاركة الفعَّالة لجميع الأجناس داخل المنظَّمة، وتبقى اللُّغة العربيَّة من بين لغات العالم السِّتَّة الرسميَّة (الإنكليزيَّة والعربيَّة والصينيَّة والإسبانيَّة والفرنسيَّة والرُّوسيَّة) داخل أكبر هيئة دوليَّة تحدث التوازن؛ وقد اتُّخذت عدَّة إجراءات منذ عام ١٩٤٦ إلى يومنا هذا، لتعزيز استعمال اللُّغات الرسميَّة والتي منها اللُّغة العربيَّة حتَّى تحقِّق هذه الهيئة وجودَها وتواصلها مع أفراد هذه اللُّغة أو تلك تحقيقًا لأهدافها.

ويتمثَّل الغرض من هذا اليوم بزيادة الوعي بين موظَّفي الأمم المتَّحدة بتاريخ كلٍّ مِن اللُّغات الرسميَّة السِّتِّ وثقافتها وتطوُّرها. ولكلِّ لغةٍ من اللُّغات الحريَّةُ في اختيار الأسلوب الَّذي تجده مناسبًا في إعداد برنامج أنشطةٍ ثقافيَّةٍ لليوم الخاصِّ بها، بما في ذلك دعوة شعراء وكتاب وأدباء معروفين، بالإضافة إلى تطوير موادَّ إعلاميَّة متعلِّقةٍ بالحدث[1]، فاللُّغة كما قال مصطفى صادق الرافعي: هي مَظهر من مظاهر التَّاريخ، والتَّاريخ صفة الأمَّة. كيفما قلَّبت أمرَ اللُّغة - من حيث اتصالها بتاريخ الأمَّة واتِّصال الأمَّة بها - وجدتها الصِّفة الثَّابتة الَّتي لا تزول إلَّا بزوال الجنسيَّة وانسلاخ الأمَّة من تاريخها؛ كما أنها (اللُّغة العربيَّة) عند

(١) ومن النشاطات الثقافية الممكن المشاركة بها (فرق العزف الموسيقية، والقراءات الأدبية، والمسابقات التنافسية وإقامة المعارض والمحاضرات والعروض الفنية والمسرحية والشعبية. كما تشمل أيضا تجهيز وجبات طعام تعبير عن التنوع الثقافي للدول الناطقة باللغة، وإقامة عروض سينمائية وحلقات دورس موجزة للراغبين في استكشاف المزيد عن اللغة).

العـرب خاصَّـة والمسـلمين عامـة معجـزةُ الله الكـبرى في كتابـه المجيـد، فقـد حملَـت العربيَّـةُ الإسـلامَ إلى العـالم، وحُملـت هـي معـه باعتبارهـا لغـة القـرآن؛ فاسـتَعربت شـعوبُ غـرب آسـيا وشـمال إفريقيَّـة بالإسـلام فتركـت لغاتهـا الأولى وآثـرت لغـة القـرآن، أي أنَّ حبَّهـم للإسـلام هـو الَّـذي عرَّبهـم، فهجـروا دينًـا إلى ديـن، وتركـوا لغـةً إلى أخـرى.

لقـد شـارك الأعاجـم الَّذيـن دخلـوا الإسـلام في عـبء شرح قواعـد العربيَّـة وآدابهـا للآخريـن فكانـوا علـماء النحـو والـصرف والبلاغـة بفنونهـا الثلاثـة : المعـاني، والبيـان، والبديـع.

إن اللُّغـة العربيَّـة أداة التَّعـارف بـين ملايـين البـشر المنتشريـن في آفـاق الأرض، وهـي ثابتـةٌ في أصولهـا وجذورهـا، متجـدِّدة بفضـل ميزاتهـا وخصائصهـا.

وهـي الَّتـي حملـت الإسـلام ومـا انبثـق عنـه مـن حضـاراتٍ وثقافـاتٍ، وبهـا توحَّـد العـرب قديـمًا وبهـا يتوحَّـدون اليـوم ويؤلِّفـون في هـذا العـالم رقعـةً مـن الأرض تتحـدَّث بلسـانٍ واحـدٍ وتصـوغ أفكارهـا وقوانينهـا وعواطفهـا في لغـةٍ واحـدةٍ عـلى تنائـي الدِّيـار واختـلاف الأقطـار وتعـدُّد الـدُّول. واللُّغـة العربيَّـة هـي أداة الاتِّصـال ونقطـة الالتقـاء بـين العـرب وشـعوبٍ كثـيرةٍ في هـذه الأرض أخـذت عـن العـرب جـزءًا كبـيرًا مـن ثقافتهـم واشـتركت معهـم – قبـل أن تكون (الأونيسـكو) والمؤسسـات الدوليَّـة – في الكثـير مـن مفاهيمهـم وأفكارهـم ومُثُلهـم، وجعلـت القـرآن الكريـم ركنًـا أساسـيًا مـن ثقافتهـا، وعنـصرًا جوهريًـا في تربيتهـا الفكريَّـة والخلقيَّـة.

إن القـرآن بالنِّسـبة إلى العـرب جميعًـا كتـابٌ لَبِسَـت فيـه لغتهـم ثـوب الإعجـاز، وهـو كتـابٌ يشـدُّ إلى لغتهـم مئـات الملايـين مـن أجنـاسٍ وأقـوامٍ يقدِّسـون لغـة العـرب، ويَفخـرون بـأن يكـون لهـم منهـا نصيـبٌ.

نبذة لا بدَّ منها عن اللغة العربية:

العربيَّـة أكثـر لغـات المجموعـة الساميَّة متحدِّثـينَ، وإحـدى أكثـر اللُّغـات

6

انتشارًا في العالم، يتحدَّثها أكثر من ٤٣٠ مليون نسمة ويتوزع متحدِّثوها في المنطقة المعروفة باسم الوطن العربي، بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة كالأحواز وتركيا وتشاد ومالي والسنغال وإريتريا. فاللُّغة العربيَّة ذات أهميَّة قصوى لدى المسلمين، فهي لغةٌ مقدَّسةٌ (لغة القرآن الكريم)[1]، ولا تتمُّ الصَّلاة (وعبادات أخرى) في الإسلام إلَّا بإتقان بعضٍ من كلماتها؛ والعربيَّة هي أيضًا لغةٌ شعائريَّة رئيسيَّة لدى عدد من الكنائس المسيحيَّة في الوطن العربي، كما كتبت بها الكثير من أهم الأعمال الدينيَّة والفكريَّة اليهوديَّة في العصور الوسطى.

وأثَّر انتشار الإسلام، وتأسيسه دولًا، في ارتفاع مكانة اللُّغة العربيَّة، فأصبحت لغة السِّياسة والعلم والأدب لقرون طويلة في الأراضي الَّتي حكمها المسلمون، كما كان للعربيَّة تأثيرٌ مباشرٌ أو غير مباشر في كثير من اللُّغات الأخرى في العالم الإسلامي، كالتركيَّة والفارسيَّة والكرديَّة والأرديَّة والماليزيَّة والإندونيسيَّة والألبانيَّة وبعض اللُّغات الإفريقيَّة أيضًا، وكذا في بعض اللُّغات الأوروبيَّة وخاصةً المتوسطيَّة منها كالإسبانيَّة مثلًا؛ وهي اليوم تدرس بشكل رسمي أو غير رسمي في كثير من دول العالم غير المسلمة ناهيك عن الدُّول الإسلاميَّة الَّتي ترى في تعلُّمها ضرورةً شرعيَّة وحضاريَّة؛ فهي منتشرة في الدُّول الإفريقيَّة المحاذية للوطن العربي؛ ولغة رسميَّة في كلِّ دول الوطن العربي إضافة إلى كونها لغة رسميَّة في تشاد وإريتريا وفي الكيان الصهيوني أيضًا؛ وهي إحدى اللُّغات الرسميَّة الستِّ في منظَّمة الأمم المتَّحدة كما سبق أن ذكرنا.

قالوا عن اللغة العربية:

يقول الألماني فريتاغ: (اللُّغة العربيَّة أغنى لغات العالم).

(١) أحمد حسن الباقوري . «أثر القرآن الكريم في اللغة العربية»، أحمد حسن الباقوري. القاهرة: دار المعارف؛ ١٩٨٣م؛ ص ٠٩ وما بعدها.

ويقـول وليـم ورك: (إن للعربيَّـة لينًـا ومرونـةً يمكنِّانِهَـا مـن التَّكيُّـف وفقًـا لمقتضيـات العـصر).

ويقـول الدكتـور عبـد الوهـاب عـزام : (العربيَّـة لغـةٌ كاملـةٌ محبَّبـةٌ عجيبـة، تـكاد تصـوِّر ألفاظُهـا مَشـاهد الطَّبيعـة، وتمثِّـل كلماتُهـا خطـرات النُّفـوس، وتـكاد تتجـلَّى معانيهـا في أجـراس الألفـاظ، كأنَّـما كلماتهـا خطـوات الضَّمـير ونبضـات القلـوب ونـبرات الحيـاة).

يقـول مصطفـى صـادق الرَّافعـي: (إنـما القـرآن جنسـيَّة لغويَّـة تجمـع أطـراف النِّسـبة إلى العربيَّـة، فـلا يـزال أهلـه مسـتعربين بـه، متميِّزيـن بهـذه الجنسـيَّة حقيقـةً أو حكـمًا).

عالميَّة اللُّغة العربيَّة؛ أهمِّيتُها وأثرها في اللُّغات الأخرى:

إنَّهـا اللُّغـة الَّتـي اختارهـا الله لينـزل بهـا أفضـل كتبـه عـلى أفضـل رسـله؛ فهـي لغـة القـرآن الكريـم والحديـث الشَّريـف وبهـا يـؤدِّي المسـلم عباداتـه ويطبـق أحـكام دينـه بـل إن معرفتهـا فـرضٌ واجـبٌ ففهـم القـرآن الكريـم والسـنَّة النبويَّـة فـرضٌ ولا يتـم ذلـك إلا بفهـم اللُّغـة العربيَّـة ومـا لا يتـمُّ الواجـب إلا بـه فهـو واجـبٌ؛ فهـي تحظـى بمكانـةٍ مرموقـةٍ بـين لغـات العـالم فبهـا نـزل آخـر الكتـب السـماويَّة، وبهـا كان آخـر اتِّصـال بـين السـماء والأرض[1]؛ فهـي اللُّغـة الأم لمـا يربـو عـلى ١,٦ مليـار مـن المسـلمين والعـرب؛ كـما أنهـا اللُّغـة المقدَّسـة لمـا يربـو عـلى ألـف مليـون مسـلم في جميـع أنحـاء العـالم فهـي اللُّغـة الأم لسـكان العـالم العـربي واللُّغـة الثانيَّـة لسـكان العـالم الإسـلامي وثالـث لغـات العـالم مـن حيـث سـعةُ انتشـارها وسـعة مناطقهـا وإحـدى اللُّغـات السـتِّ الَّتـي تكتـب بهـا وثائـق الأمـم المتَّحـدة.

ولقـد اصطبغـت بهـا لغـات الشُّـعوب الإسـلاميَّة فتحوَّلـت إلى الكتابـة بالحـرف

(١) «دمعة على العربية»، مراد بن أحمد عطاسي . ط١؛ البليدة: مطبعة بلحاج؛ ١٤٣٥هـ /٢٠١٤م؛ ص ١٣ وما بعدها.

6

العربي كالفارسيَّة والعثمانيَّة (التركيَّة القديمة) والأرديَّة. ولم تتقهقر هذه اللُّغة رغم ما مرَّت به من المحن الكثيرة.

إنها لغة عالميَّة، ما في ذلك شكٌّ، بالنَّظر إلى عمرها المديد وشبابها المتجدِّد، وإلى محتواها الحضاري المتنوِّع على مرِّ العصور، فأيُّ لغة استمرَّت حيَّةً مثلَها؟ وأيُّ لغةٍ تمكَّنت من تثبيت بعض قوانينها وطبائعها ولم تتسامح حيال التغير مثلها؟ إنَّنا نقرأ بهذه اللُّغة من امرئ القيس حتَّى محمود درويش مثلًا، ونقرأ بها الجاحظ كما نقرأ بها نجيب محفوظ.. ولا نجد صعوبة في ذلك، بينما يشق مثلًا على أبناء الإنجليزيَّة اليوم أن يقرؤوا «تشوسر» أو «شكسبير» بلغتهم قبل ثلاثة قرون أو أربعة.

بمجموع يصل إلى ١,٦ مليار مسلم (٢٠١١) وبتوقعات لارتفاع هذا العدد إلى ٢,٢ مليار عام ٢٠٣٠، أي قرابة ربع سكان الكرة الأرضيَّة. ومن الطبيعي والمفروض أن يكون هذا العامل سببًا رئيسيًا في عالميَّة اللُّغة العربيَّة من ناحية ضرورة تعلمها واستخدامها إذا ما تذكَّرنا أنها اللُّغة الوحيدة المرتبطة ارتباطًا مقدَّسًا بواحد من الأديان الكبرى في العالم. وليس من لغة تدانيها من هذه الناحية، ولكنْ من جانب آخر فإن الحرب الَّتي تُشَنُّ على الإسلام وأهلِه تستهدف اللُّغة فيما تستهدفه، لأنَّها إحدى مكوِّنات حضارته.

ومما يمكن الإشارة إليه أنَّ منظمة التِّجارة العالميَّة «الجات» تعتمد ثلاث لغات رسميَّة هي: الإنجليزيَّة والفرنسيَّة والإسبانيَّة. وهناك ضغوطات ومطالبات من الأطراف العربيَّة منذ سنوات بأن تعتمد العربيَّة ضمن اللُّغات الرسميَّة لهذه المنظمة الدوليَّة. وآخر هذه المحاولات ما انتهى إليه وزراء التجارة العرب من الاتِّفاق على هذا المطلب وتقديمه في اجتماع جنيف الَّذي انعقد منتصف كانون الثاني ٢٠١١، ولكن انتهت الاجتماعات دون الموافقة على هذا المطلب فضلًا عن عرقلة حصول الجامعة العربيَّة على مقعدٍ بصفة مراقبٍ دائمٍ. وهو ما يشير إلى

6

بعض جوانب الصِّراع ضد العرب والعربيَّة في المحافل الدوليَّة.

ومن المعروف أن إدخال اللُّغة العربيَّة يعني ترجمة وثائق هذه المنظَّمة واتفاقاتها وأدبيَّاتها كافَّةً إلى العربيَّة بشكل دائم، وهو أمر حيوي سواء من ناحية تواصل النَّاطقين بالعربيَّة مع أدبيات المنظمة وقراراتها أو الأثر الإيجابي الَّذي يزيد من فرص العربيَّة في تفاعلها مع لغة التِّجارة والاقتصاد، وما يتضمَّنه ذلك من الاعتراف بمكانتها وعالميتها، وهو أمر نأمل أن تواصل الدُّول العربيَّة والإسلاميَّة أيضًا كتركيا وماليزيا وأندونيسيا المؤثرة اقتصاديًا وتجاريًا مواصلة الضغط حتَّى يستجاب لهم.

ومن ناحية بروزها على شبكة المعلومات العالميَّة (الإنترنت)، فرغم أن الأرقام والنِّسب لا تعكس قوة اللُّغة العربيَّة ولا مكانتها، ورغم الإهمال الَّذي يحيط بها، ورغم أن القواعد والأسس التقنيَّة الَّتي بُنِيَت عليها الشبكة ليست أسسًا عادلة من الناحيتين التقنيَّة واللغويَّة، فقد ظلت اللُّغة العربيَّة تظهر ضمن لغات «الإنترنت» العالميَّة، وموقعها يتقدم باطراد مع كل إحصاء، ولقد ظهرت في الترتيب السابع من ناحية عدد المستخدمين لها على الشبكة العالميَّة متقدمة على لغات كثيرة منها الفرنسيَّة والروسيَّة والكوريَّة. كما سجلت المرتبة الثامنة عشرة من حيث اللُّغات الخمسون الأكثر بروزًا في الترجمة؛ ولقد توقع الكاتب الإسباني منذ سنوات «كاميلو خوسيه سيلا» الحائز على نوبل العام ١٩٨٩م، أن اللُّغات القادرة على الصمود في وجه تغيرات العصر أربع لغات: الإنجليزيَّة والإسبانيَّة والعربيَّة والصينيَّة. وهي نظرة تستند إلى عاملَي الانتشار والقوة الذاتيَّة في كلٍّ من هذه اللُّغات.

ولقد بدت عالميَّة العربيَّة في محتواها الأدبي والفكري والإعلامي الَّذي أسهم في تطويرها في العصر الحديث، فقطعت شوطًا طويلًا في التطوُّر من هذا الجانب، ومن يراجع تطور الأدب الحديث وتطور الصحافة العربيَّة وتطور الفكر

6

العربي الحديث سيعرف مقدار طواعية هذه اللُّغة ومرونتها وإمكاناتها، فنالوا بها الجوائز العالميَّة كجائزة نوبل العالميَّة العام ١٩٨٨ لنجيب محفوظ الَّذي كان يكتب بالعربيَّة وليس بغيرها، ونحن حين نعرض للعربيَّة لا نريدها أن تغدو لغة أدب وفكر فحسب، لكننا نريدها لغة متكاملة حيَّة قادرة على استيعاب المحتويات العلميَّة والتقنيَّة، فكما استوعبتها في الماضي يمكنها أن تستوعبها في الحاضر لو وجدت من يعينها ويطورها ويسمح لها بالتَّفاعل مع العلم الحديث ومفاهيمه وتجاربه. لكن هذا الجانب لا يمكن النهوض به من دون أن يتجه أبناء العربيَّة من العلماء والمتخصِّصين في العلوم المختلفة إلى تعميق البعد العلمي في العربيَّة تعريبًا وتأليفًا وتطويرًا. فنحن نحتاج إلى نهوض حركة بحث علميٍّ بالعربيَّة، في مجالات تكنولوجيا المعلومات وعلوم الهندسة والطب وغيرها، ونحتاج إلى استكمال الجهود في تعريب المصطلحات، وإلى عدم الاستسلام في استخدام الإنجليزيَّة وحدها فبريطانيا وبلغتها الإنكليزيَّة هي الأولى على مستوى العالم في استقطاب الطلبة الدوليين[1].

لقد نجحت اللُّغة العربيَّة في الماضي لأن تكون اللُّغة العالميَّة الأولى كلغة عالميَّة وعلميَّة تطلعت الشُّعوب الأخرى إلى تعلمها، وهي بخصائصها وقوتها قادرة على مجابهة مشكلات العصر ومشكلاتها مع أهلها والنَّاطقين بها.

نحن اليوم في مرحلةٍ جديدةٍ من الظُّلمة الحضاريَّة، وليست مكانةُ اللُّغة إلا أحدَ مؤشرات هذا العصر؛ وما ندعو إليه من العودة إلى أوليات الأمور من ناحية استخدام اللُّغة العربيَّة بوصفها لغة علم ومعرفة علميَّة أحد مؤشرات الخروج من هذا النفق المظلم؛ لتبقى حاملة لرسالة الإسلام ولغة الدِّين والثقافة

(١) «التعليم العالي في بريطانيا»، فواز سعد. صحيفة الشرق، رأي. تم استرجاعه في ١٤٣٤/٥/٤هـ على= الرابط: alsharq.net.sa/2011/11/30/26649

والحضـارة والحكـم في آن واحـد[١].

تعريف التدويل:

لا يبتعـد التَّعريـف اللُّغـوي للتَّدويـل كثـيرًا عـن المعنـى الاصطلاحـيِّ فقـد ورد في معظـم المعاجـم العربيَّـة مفهومـه عـلى النحـو التـالي:

مصدر دَوَّلَ؛ نقول: تَدْوِيلُ مَدِينَةٍ: جَعْلُهَا تَحْتَ المُرَاقَبَةِ وَالإِشْرَافِ الدَّوْلِيِّ .

وتَدْوِيلُ البَضَائِعِ: جَعْلُهَا ذَاتَ صِبْغَةٍ دَوْلِيَّةٍ.

نقول: دوَّلَ يُدوِّل، تَدويلًا، فهو مُدوِّل، والمفعول مُدوَّل .

ودوَّل الأمرَ: جعله دوليًّا يخضع لإشراف دول مختلفة.

دوَّل المدينةَ: جعل أمرَها مشتركًا بين الدُّول كلِّها.

دَوَّلُوا الأَمْرَ: صارَ مِنْ شَأْنِ مَجْموعِ الدُّوَلِ.

وأدال الـشيء: جعلـه متـداولًا، ينتقـل مـن واحـد إلى آخـر؛ وأدالـه مـن عـدوِّه أو عليـه: غلبـه عليـه وأظفـره بـه.

وأَدال الشيءَ: جعله مُتَدَاوَلًا.

وأَدال فلانًا وغيره على فلان أَو منه: نصره، وغلَّبه عليه، وأَظفره به.

وفي حديث وفد ثقيف: حديث شريف «نُدَال عليهم ويدالون علينا».

مفهوم تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة

وفي الاصطـلاح العلمـي فـإنَّ لمصطلـح التَّدويـل عـدَّةَ تعاريـف؛ والأقـرب أنَّـه يـأتي بمعنـى العولمة للتَّعبـير عـن نفـس المفهـوم.

أسباب تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة ودوافعُهُ

١. السبب الديني لأنَّها لغة القرآن الكريم وواجهة الدِّين.

(١) الكثير من اللغات الأخرى التي اصطدمت باللغة العربية انقرضت وحلت هي، وإلى انزواء بعضها كالبربرية وانحسار بعضها الآخر كالفارسية.

٢. لأنَّها لغة أمة واحدةٍ وهي الأمَّة الإسلاميَّة.
٣. ولأنها لغة ما يزيد عن ١,٦ مليار نسمة قريبًا من ثلث سكان الأرض.
٤. ولأنها تحمل بذور البقاء ولأنها أيضًا أثبتت عبر التاريخ أنها لغةٌ تقاوم الاندثار.
٥. ولأنها قادرة على تحمل تبعات التكنولوجيا ومسايرتها والاختراع بها.

سياسة التعريب بوصفها مظهرًا من مظاهر تدويل تعليم العربيَّة (في الجزائر مثلًا)

6

«إن الجزائر أرض الإسلام وجزء لا يتجزّأ من المغرب العربي الكبير، وأرض عربيَّة، وبلاد متوسطيَّة وإفريقيَّة تعتزُّ بإشعاع ثورتها، ثورة أوَّل نوفمبر، ويشرِّفها الاحترام الَّذي أحرزتْه، وعرفت كيف تحافظ عليه بالتزامها إزاء كلِّ القضايا العادلة في العالم». إنها فقرة من ديباجة الدستور الجزائري الأخير؛ كما نذكر بالمادة الثالثة منه والتي نصها بالحرف: «اللُّغة العربيَّة هي اللُّغة الوطنيَّة والرَّسميَّة»؛ وهي من الثوابت الَّتي لا تقبل أي تعديل فقد جاء في نص المادة المادة ١٧٨ (٢٥) في فقرتها الرابعة: «لا يمكن أيَّ تعديل دستوري أن يمسَّ العربيَّة باعتبارها اللُّغة الوطنيَّة والرَّسميَّة»؛ والدستور هو أعلى نص قانوني عند الحقوقيِّين وهو يعبر عن الشخصيَّة الوطنيَّة الجزائريَّة[١].

ودفعًا لكل التباس وكل غموض وتوضيحًا للمسألة فإنَّه من الضَّروري التَّمييز بين ما يسمى باللُّغة وهي أداة القراءة والثقافة وأداة التعامل بين أفراد المجتمع على نطاق واسع، وبين اللهجة الَّتي هي عبارة عن أداة التَّخاطب لا تستعمل إلا محليًّا فلا تقرأ ولا تكتب، وألفاظها وتعابيرها مشتقة في معظمها من اللُّغة المشتركة؛ لغة الثَّقافة والتعليم فهي لذلك تسمى لهجة محليَّة ولا يمكن أن

(١) مولود ديدان. «نصوص القانون الدستوري الجزائري» مولود ديدان. الجزائر: دار بلقيس؛ ٢٠٠٨م؛ ص ٥ /٦/ ٣٨.

تحل محل اللُّغة ولا أن تحتل مكانتها... وقد أجمع جمهور علماء السياسة على اعتبار اللُّغة مقوِّمًا أساسيًّا من مقومات الشخصيَّة القوميَّة، وبها ومن خلالها تنمو أمة من الأمم وتتأكد شخصيتها لتبرز وتفرض وجودها[١].

إن الجهود الَّتي تبذل من أجل تعريب التَّكوين في بلادنا والأهميَّة الَّتي تكتسيها هذه الجهود والأبعاد الَّتي تتضمَّنها لا يمكن الإحاطة بها ما لم توضع في سياقها التاريخي الصحيح ضمن مسيرة هذا الشَّعب في الصُّمود للتَّحدي الَّذي فرضه عليه الاستعمار بغزو أراضيه ومحاولة تجريده من شخصيته، ثم بتصفيَة هذا الاستعمار سياسيًّا ومتابعة الجهود لتصفية تركته السلبيَّة الَّتي خلَّفها وراءه، والتي من أبرز مظاهرها التغريبُ اللُّغويُّ والاستلاب الثَّقافي والذهنيُّ... وقد كان الهدف الأساسيُّ للاستعمار واضحًا منذ دخوله الأول واستلام العاصمة الجزائر يوم ٠٥ جويلية ١٨٣٠م والذي يتمثل في هدم البلاد هدمًا كاملًا عن طريق القضاء على جميع المقومات والتي منها المقومات الثقافيَّة[٢]، وسيبقى التاريخ يذكر أن أول مَن قاوم المحتلَّ والغزو الثقافيَّ قبل الغزو العسكري في بداية القرن التاسع عشر الميلادي في البلاد العربيَّة كلها هو الشعب الجزائري ذي الأصول الأمازيغيَّة، والحقيقة أن النضال لم يكن لأجل الجزائر فقط، ولم يكن منفصلًا عن النضال من أجل بلاد الشام أيضًا والمشرق العربي، فها هو ذا الشيخ طاهر الجزائري (١٨٥٢/ ١٩٢٠) وجمال الدِّين القاسمي يجمعان الناس والمريدين حولهما لأجل تكوين بذرة وفكرة القوميَّة والإصلاح والتعريب، وقد استطاع الشيخ طاهر الجزائري تأسيس المكتبة الظاهريَّة في دمشق؛ وهو الَّذي استطاع جعل اللُّغة العربيَّة على عهد حكم الخلافة العثمانيَّة لبلاد الشام؛ لغةَ

(١) جمال قنان. «قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر» جمل قنان. الجزائر: منشورات= المتحف الوطني للمجاهد؛ ١٩٩٤م؛ ص ٢٩٤ وما بعدها.

(٢) المرجع السابق نفسه؛ ص ٣٠١.

التعلـم؛ بالإضافـة إلى مـا قـام بـه الأمـير خالـد الجزائـري حـين أسـس جمعيَّـة سـماها آنـذاك بجمعيَّـة الإخـاء العـربي العثـماني وكان هـذا في سـنة ١٣٢٦هـ/ ١٩٠٨م[١]؛ كـما قـام الشـيخ طاهـر الجزائـري ذو الأصـول الأمازيغيَّـة -فهـو مـن مدينـة أقبـو مـن ولايَّـة بجايـة الحاليَّـة- في سـنة ١٩٠٤م بتأسـيس جمعيَّـة النهضـة العربيَّـة[٢].

إضافـة إلى هـذا؛ نجـد النـشر الإلكـتروني الآن للغـات، فبعض المجامـع اللغويَّـة العربيَّة تقـوم بمجهـودات جبـارة مـن خـلال إنجـاز مشروعاتهـا في إطـار «حوسـبة الذخـيرة اللغويَّـة العربيَّـة»؛ مثـل: المجمـع الجزائـري للغـة العربيَّـة؛ بهـدف «حيـازة أهم نتـاج اللُّغـة العربيَّـة مـن أدب وعلـوم عـلى وسـائط حاسـوبيَّة؛ لتوفـير بنـك معطيـات نصيَّـة عربيَّـة محوسَـب، يمكـن نـشره عـبر شـبكة الإنترنـت، ومـن خـلال وسـائل رقميَّـة؛ ليتسـنى لأي مسـتخدم الاطـلاع عليـه بـكلِّ يـسر»[٣].

تحديات ومعوِّقات أمام تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة:

هنـاك سلسـلة مـن الحـروب غـير المنتهيـة عـلى اللُّغـة العربيَّـة؛ لغـة القـرآن الكريـم، والتـي في حقيقتهـا هـي حـروب أيضًـا عـلى جميـع لغـات الضعفـاء اليـوم في هـذا العـالم والتـي أثـرت فيهـا تأثـيرًا بليغًـا، ولعـل الانتصـار الحـالي هـو للإنجليزيَّـة لغـة القـوي أيضًـا فتيـار الإنجليزيَّـة صـار جارفـا، لأنـه حتَّـى أبنـاء العربيَّـة صـاروا مستسـلمين لـه ضاربـين بلغتهـم عـرض الحائـط فصـار الـكلام والمحادثـة اليوميَّـة بالإنجليزيَّـة مـن التقـدُّم، وبالعربيَّـة مـن التخلـف الممقـوت؛ والأمثلـة كثـيرة جـدًّا في بـلاد العـرب وفي بـلاد المسـلمين[٤]:

(١) «الإشعاع المغربي في المشرق دور الجالية الجزائرية في بلاد الشام» سهيل الخالدي، ط١؛ (الجزائر: دار الأمة؛ ١٤١٧هـ/١٩٩٧م)؛ ص١١٧ وما بعدها.

(٢) «تاريخ زواوة» أبو يعلى الزواوي. مرجع سابق؛ ص ٢٣.

(٣) «**التجارب الراهنة حول حوسبة النصوص التي تعتمد اللغة العربية**» موسى زمولي، مجلة اللغة العربية، الجزائر، العدد ٧، ص٢٧٤.

(٤) «اللغة العربية في عصر العولمة» أحمد محمد الضبيب؛ ص ٢٠ وما بعدها.

6

١. التَّداول بالإنجليزيَّة في الحياة اليوميَّة.
٢. كتابة لافتات المحال التِّجاريَّة بالإنجليزيَّة.
٣. التَّراسل عبر الإنترنت والهواتف النقَّالة بالإنجليزيَّة.
٤. اشتراط إتقان الإنجليزيَّة للتَّوظيف.
٥. كتابة الإعلانات التِّجاريَّة بالإنجليزيَّة.
٦. كتابة قوائم الطَّعام في المطاعم بالإنجليزيَّة.
٧. كثرة الأسماء الإنجليزيَّة والمفردات في حياة المتكلِّم العربيِّ.

إن كثيرًا من دعاة العروبة لا يحسنون لغتهم؛ وهذا ما دفع أحد المفكِّرين إلى القول بأن هناك إهانةً تُوَجَّه إلى العربيَّة؛ تتجلى هذه الإهانة في ثلاثة أمور:

١. لسيل من الأفلام والمسلسلات والتَّمثيليَّات والمسرحيَّات والأغاني باللُّغة العاميَّة.
٢. بعض الزعماء يخلط العربيَّة بالعاميَّة، وهم مولعون بخفض المرفوع وجرِّ المنصوب.
٣. تقليد المنتصر.

وإذا نظرنا إلى ما يفعل أصحاب اللُّغات الأخرى لخدمة لغاتهم لوجدنا أنفسنا مقصِّرين كثيرًا. فالإنكليز مثلًا يفعلون العجب في تعميم لغتهم، ويبتكرون الحيل الطريفة لتحبيبها إلى النفوس حتَّى أصبحت الإنكليزيَّة لغة العالم، ولغة العلم معًا[1].

ويمكنني عموما أن أختصرها في بعض المزاعم والدعاوى الَّتي ألبسوها كلها ثوب الإصلاح اللغوي وهي:

(١) «دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية في تدويل التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية»، أماني نصر، رسالة دكتوراه ٢٠٠٦ م، غير منشورة. تم استرجاعها في ١٤٣٤/٥/٣هـ على الرابط:
dr-saud-a.com/vb/showthread.php?-٥٨٦٩٤quot

١. محاولات الطعن في العربيَّة.
٢. تشجيع اللهجات المحليَّة لتفتيت اللُّغة الواحدة وتمزيق النَّاطقين بها بدعوى البحث العلمي في اللسانيات[(١)].
٣. الثورة على القديم والدعوة إلى التجديد، والمناداة بالتمرد على الأسلوب العربي القديم.
٤. القول بضيق العربيَّة وقصر باعها عن مواكبة الحضارة.
٥. التصريح بعدم استيعاب العربيَّة للحرف اللاتيني.
٦. الدعوة إلى تغيير القواعد الَّتي بنيت عليها العربيَّة.
٧. القول بأن العربيَّة الفصحى سبب هزيمة العرب وتخلفهم العلمي والمعرفي.
٨. تحويل أبجديَّة اللُّغات الإقليميَّة إلى اللاتينيَّة، وكانت تكتب أساسًا بالحروف العربيَّة، كما حدث في إندونيسيا وبعض بلاد إفريقيا وآسيا.
٩. تقديم اللُّغات الأجنبيَّة في الأقطار الإسلاميَّة على اللُّغة العربيَّة.
١٠. تقديم اللهجات واللغات المحليَّة وتشجيعها والدعوة إلى كتابة اللُّغة العربيَّة بالحروف اللاتينيَّة.
١١. ابتعاث الطلاب إلى الغرب لدراسة لغاته، وكان ذلك إيمانًا بأن اللُّغة هي الوجه الثاني للفكر، وأن من يجيد لغة لا بد أن يعجب بتاريخها وفكرها ويصير له انتماء من نوع ما إلى هذه الأمَّة.
٢١. كان فرض اللُّغات الأجنبيَّة في مختلف أقطار الأمَّة الإسلاميَّة عاملًا هامًّا في فرض ثقافاتها ووجهة نظر أهلها وفي الوقوف موقف الإعجاب بالغاصب والعجز عن مواجهته. ومن يدرس تجارب التعليم الغربي في البلاد العربيَّة يجد الولاء الواضح للنفوذ الغربي.

(١) فهل هناك تناقض أكبر من أن ندعو من جهة إلى إحياء لغات ولهجات ميتة وندعو في المقابل إلى إماتة لغة حية يتحدث بها أكثر من مليار وستِّ مئة مليون نسمة؟؟؟ فالأمر واضح تمام الوضوح بأن في الأمر أمورًا...

ولكن رغم كلِّ ما سبق ذكرُه، فإنَّ اللُّغة العربيَّة لم تندحر أمام العولمة، وإن تقهقرت فلن تموت، كما أنَّها من بين اللُّغات السِّتِّ الَّتي يعرف النَّاطقون بها تزايدًا ديموغرافيًّا أكثر من غيرها، وهي حسب الترتيب: (الإسبانيَّة، والبرتغاليَّة، والعربيَّة، والهنديَّة، والسواحليَّة، والماليزيَّة)، وأنها تدرس بشكل رسمي أو غير رسمي في الدُّول الإسلاميَّة والدول الإفريقيَّة والآسيويَّة المحاذيَّة للوطن العربي (تشاد، مالي، السنغال، إريتريا... إيران، تركيا...)[١].

آثار تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة:

قد يدفع تدويل تعليم اللُّغة العربيَّة إلى ظهور شركات اقتصاديَّة مهتمَّةٍ بتعليم اللُّغة العربيَّة من خلال ظهور مقدِّمين جُددٍ للخدمات التعليميَّة، كالمدارس والجامعات الخاصَّة، فتكون بذلك مؤسَّساتٍ تعليميَّةً للُّغة العربيَّة عابرةً للحدود وفاعلةً ونشطةً في السُّوق العالميَّة للتَّعليم بمختلف مراحله[٢]؛ فضلاً عن ظهور أشكالٍ وتِقْنيَّات جديدةٍ متطوِّرةٍ لتعليم اللُّغة العربيَّة كالفضاءات الإلكترونيَّة مثل الجامعات الافتراضيَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة[٣]؛ وهذا كلُّه يفضي في اعتقادي إلى تزايد وتيرة تعلُّمها وحراكها أكاديميًّا، لها بوصفها لغةً من جهةٍ؛ ولطلَّابها[٤] وأساتذتها من جهة أخرى؛ وهذا ما قد يدفع بالعالم مِن حولها مِن غير أهلها إلى الاهتمام بها ومحاولة فهمها وتعلُّمها لأنَّ اللُّغة في حقيقة الأمر حاملةٌ لثقافةٍ، ولعل العربيَّة

6

(١) «**الظاهرة اللغوية: الأصل والتطور والمستقبل**»؛ المركز الثقافي الإعلامي بـ«أبو ظبي» ٢٠٠٥م، ص ٤٣.

(٢) «١٦ محاضرة في معرض التعليم العالي تدعو لتدويل الجامعات». عبد العزيز الأنصاري، صحيفة المدينة، الخميس ٢٠١٠/١/٢٨م تم استرجاعه في ١٤٣٤/٥/٣هـ على الرابط: al-madina.com/node/219434

(٣) «العولمة وأثرها على التعليم العالي» عبد السلام فريوان. مؤسسة الفكر العربي، تم استرجاعه في ١٤٣٤/٥/٢٩هـ على الرابط: arabthought.org/content

(٤) «الجامعات في عصر (الجات).. ومستقبل التعليم العالي» معتز خورشيد. مجلة وجهات نظر. عدد سبتمبر ٢٠٠٤. تم استرجاعه في ١٤٣٢/٥/١هـ على الرابط:
٨١=issue_id&٥٩٠=weghatnazar.com/article/article_details.asp?id

تحمل أسمى حضارةٍ وهي الحضارة الإسلاميَّة الَّتي نعتزُّ بالانتماء إليها رغم الانكسارات التاريخيَّة هنا وهناك. وكذا لأنَّ اللُّغة تَقوى وتَضعف بقوَّة الأمَّة وضعفِها أيضًا.

هذا وغيره يودي لا محالةَ إلى تنامي التَّوجُّه نحو العلوم البينيَّة الَّتي قد تسمح بإعادة التَّفكير في تعلُّم علوم الآلة والتِّقانة باللُّغة العربيَّة بعد أن كانت محصورةً في تعلمها باللُّغة الإنجليزيَّة بشكل كبير فقط؛ وهذا كلُّه يؤدِّي إلى التَّطوير في البرامج والمناهج وطرق التَّدريس لغير النَّاطقين بها في الأصل من خلال الاحتكاك بالمتخصِّصين فيها؛ مع تعلُّم طرقِ التَّعلُّم والتَّدريب والبحث العلميِّ من ناحية، والأهمُّ هو الأنشطة الموازية الَّتي تصاحب تعلُّمَها مجتمعيًّا من ناحية أخرى.

وقبل هذا وذاك فتدويل تعليم اللُّغة العربيَّة في اعتقادي يؤدِّي بالنهاية إلى[1]:

١. تعزيز البناء القيميِّ والحضاريِّ للأمَّة.

٢. التَّواصل الحضاريِّ والثَّقافيِّ بين الأمم والشُّعوب غير النَّاطقين بها.

٣. إرجاع اللُّغة العربيَّة لمكانتها الحقيقيَّة والتي زُحزحت عنها قرونًا بسبب الاستعمار خاصَّةً كما سبقت الإشارة إليه الَّذي كان مقصدُه أيضًا نشر الثَّقافة الغربيَّة على حساب الحضارة العربيَّة الإسلاميَّة[2]؛ فاللُّغة هي أَداة التعلُّم والتَّفكير والاتِّصال الاجتماعيِّ، كما أنَّها تمثِّل ذاكرةَ الأمَّة وأبرز مظاهِر ثقافتِها؛ لذلك فإنَّ أزمَة اللُّغة العربيَّة الرَّاهنة هي أزمة الهويَّة الثقافيَّة في الوقت ذاتِه؛ ولهذا لا بدَّ من الاهتمام باللُّغة العربيَّة والنُّهوض بها، ومن متطلَّبات ذلك توجيه الأساتذة لأهميَّة الحديث والتَّدريس بالعربيَّة الفصحى، وتعويد تلاميذهم على التَّحدُّث

(١) «دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي»، هاني محمد يونس موسى. بحث غير منشور . كلية التربية. جامعة بنها . د ت. ص ٢٣ وما بعدها.

(٢) رفيق حبيب: «**إحياء التقاليد العربية**»، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٣. ص ٩٣.

6

بهـا، مـع تنبيههـم لأخطائهـم في مسـار تعلُّمهـا، فالمعركـة لا تكمُـن فقـط في مواجهـة تَعليـم اللُّغـات الأجنبيَّـة، بـل يجـب أيضًـا أن تكـون تِلـك المعركـة ضـدَّ العوامِـل الَّتـي تُضعـف مـن شـأن اللُّغـة العربيَّـة.

ومـن الآثـار أيضًـا: تدعيـمٌ لرصيـد الثَّقافـات والحضـارات الإنسـانيَّة[١]. مـن بـاب تطعيـم بعضِهـا لبعـضٍ، والقـدرةَ عـلى إغنـاء الحضـارة الإنسـانيَّة بالتَّنـوُّع الثَّقـافيِّ، والتَّعدُّد الحضـاريِّ[٢].

***

6

(١) «التعليم العالي في المملكة المتحدة والشراكة مع الجامعات في الخارج» ستيف باسكرفيل وآخرون. وحدة أوروبا والشؤون الدولية للتعليم العالي بالمملكة المتحدة، سلسلة البحوث: بريطانيا.

(٢) «**اللغة العربية أمام تحديات المستقبل**» **عبد العزيز بن عثمان التويجري**، جريدة الحياة - ٢٠٠٨/٠٥/١٠م.

خاتمة البحث

يمكـن أن نختـم بحثنـا هـا بمجموعـة مـن النَّتائـج المسـتنبطة مـن خـلال هـذا العـرض وهـي:

١. لقد كانت اللُّغة العربيَّة لزمنٍ طويلٍ لغةَ الحضارة الأولى في العالم ولعقود.

٢. اللُّغـة العربيَّـة لغـة العلـوم بدليـل علـماء العـرب الذيـن ألَّفـوا باللُّغـة العربيَّـة (الخوارزمـي وابـن الهيثـم وجابـر بـن حيـان...).

٣. إمكانيَّـة رجـوع اللُّغـة العربيَّـة إلى مواقـعَ جِـدِّ متقدِّمـةٍ في صناعـة مسـتقبل الإنسـانيَّة عامَّـةً ومجـد المسـلمين خاصَّـةً.

٤. تدويل اللُّغة العربيَّة وعالميَّتُها من عالميَّة الإسلام.

٥. اللُّغة العربيَّة محفوظة بحفظ القرآن الكريم بنصِّ القرآن الكريم.

٦. ضرورة نـشر الوعـي بمكانـة اللُّغـة العربيَّـة في المجتمعـات النَّاطقـة بهـا؛ مـع محاولـة التَّقريـب بينهـا وبـين لغـات المسـلمين مـن ذوي الأصـول غـير العربيَّـة.

٧. التنبُّه لما يحاك للغة القرآن الكريم لأجل تشويهها وما أكثرَه في عصرنا!.

٨. القرار السِّياسيُّ ضروريٌّ لحماية لغة القرآن في البلاد الإسلاميَّة.

٩. ضرورة التَّبـادل الثقـافيِّ بـين الشُّـعوب الإسـلاميَّة مـن غـير العـرب والشُّـعوب الإسـلاميَّة مـن أصـل عـربيٍّ.

١٠. التَّفاؤل المؤسِّس والعمل لأجل تحقيقه.

قائمة المصادر والمراجع المستعملة في البحث :

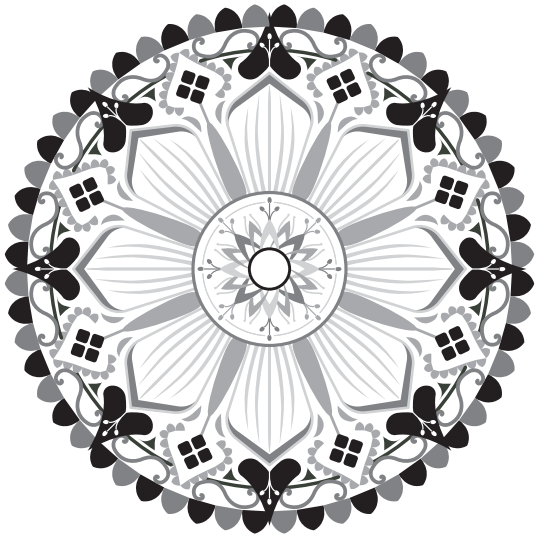
- «التعليم العالي في بريطانيا»، فواز سعد. صحيفة الشرق، رأي. ٢٠١١م، تم استرجاعه في ٤/ ٥/ ١٤٣٤هـ على الرابط: alsharq.net.sa/ ٢٠١١/ ١١/ ٣٠/ ٢٦٦٤٩
- «نصوص القانون الدستوري الجزائري» مولود ديدان. الجزائر : دار بلقيس؛ ٢٠٠٨م.
- جمال قنان. «قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر»، جمال قنان. الجزائر: منشورات المتحف الوطني للمجاهد؛ ١٩٩٤م.
- «الإشعاع المغربي في المشرق (دور الجاليَّة الجزائريَّة في بلاد الشام)» سهيل الخالدي.ط١؛ الجزائر: دار الأمَّة؛ ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.
- «تاريخ زواوة» أبو يعلى الزواوي.
- «التجارب الراهنة حول حوسبة النصوص الَّتي تعتمد اللُّغة العربيَّة» موسى زمولي، مجلة اللُّغة العربيَّة، الجزائر، العدد٧.
- «اللُّغة العربيَّة في عصر العولمة» أحمد محمد الضبيب.
- «دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبيَّة في تدويل التعليم الجامعي وإمكانيَّة الإفادة منها في جمهوريَّة مصر العربيَّة» أماني نصر. رسالة دكتوراه ٢٠٠٦م، غير منشورة. تم استرجاعها في ٣/ ٥/ ١٤٣٤هـ على الرابط: dr-saud-a.quot٥٨٨٦٩٤?com/vb/showthread.php
- «الظاهرة اللغويَّة: الأصل والتطور والمستقبل»؛ المركز الثقافي الإعلامي بـ «أبو ظبي» ٢٠٠٥م.
- «١٦ محاضرة في معرض التعليم العالي تدعو لتدويل الجامعات» عبد العزيز الأنصاري. صحيفة المدينة، الخميس ٢٨/ ١/ ٢٠١٠م تم استرجاعه في

٣/ ٥/ ١٤٣٤هـ على الرابط: al-madina.com/node/ ٢١٩٤٣٤/

- «العولمة وأثرها على التعليم العالي» عبد السلام فريوان. مؤسسة الفكر العربي، ٢٠١٠م، تم استرجاعه في ٢٩/ ٥/ ١٤٣٤هـ على الرابط: arabthought.org/content
- «الجامعات في عصر (الجات). ومستقبل التعليم العالي» معتز خورشيد. مجلة وجهات نظر. عدد سبتمبر ٢٠٠٤م. ١/ ٥/ ١٤٣٢هـ على الرابط: weghatnazar.com/article/article_details.asp?id=٥٩٠&issue_id=٨٨
- هاني محمد يونس موسى. «دور التربيَّة في الحفاظ على الهويَّة الثقافيَّة للمجتمع العربي» هاني محمد يونس موسى. بحث غير منشور. كليَّة التربيَّة. جامعة بنها. د ت.
- «إحياء التقاليد العربيَّة» رفيق حبيب، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٣.
- «التعليم العالي في المملكة المتَّحدة والشراكة مع الجامعات في الخارج» ستيف باسكرفيل وآخرون. وحدة أوروبا والشؤون الدوليَّة للتعليم العالي بالمملكة المتَّحدة، سلسلة البحوث: بريطانيا ٢٠١١ م.
- «اللُّغة العربيَّة أمام تحديات المستقبل» عبد العزيز بن عثمان التويجري، جريدة الحياة - ٠١ / ٠٥/ ٢٠٠٨م.

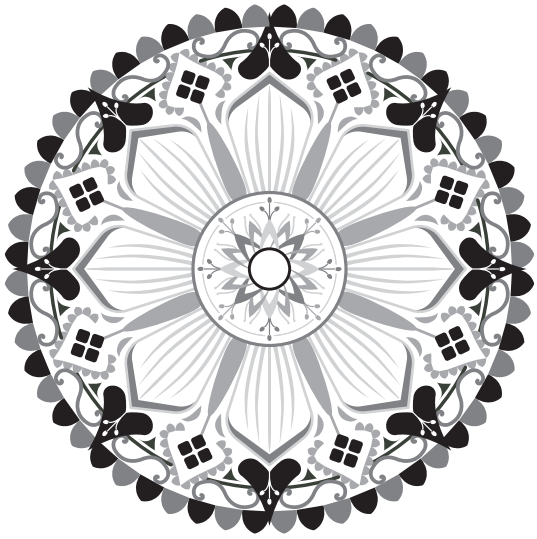
❋ ❋ ❋

6



ملامحُ من بيان العربيَّة وجمالِها

أ. د. حسَّان الطَّيَّان



لغــة إذا وقعــتْ عــلى أســماعنا كانــت لنــا بــردًا عــلى الأكبــادِ

ســتظلُّ رابطــةً تؤلِّــفُ بيننــا فهــي الرجــاءُ لناطــقٍ بالضَّــادِ

العربيَّـةُ لغـةٌ جميلـةٌ بديعـةٌ، بـل هـي لغـةُ الجـمال والبيـان، طالمـا تغنَّـى بهـا الشُّـعراء، وهـام بحبِّهـا الأدبـاء والنُّقَّـاد، وتحـدَّث عنهـا اللُّغويُّـون واللِّسـانيُّون. ولله درُّ أمـير الشُّـعراء شـوقي إذ يقـول:

إنَّ الــذي مَــلَأَ اللُّغــاتِ مَحاسِــنًا جَعَــلَ الجَــمالَ وَسَرَّهُ في الضَّــادِ

وسـأحاول في هـذه الورقـة أن أشـير إلى ملامـحَ مِـن هـذا الجـمال والبيـان، مـن خـلال إضـاءةٍ مـا في العربيَّـة مـن بيـانٍ سـاحر... وإيجـازٍ باهـر... وثـراءٍ نـادر... ثـمَّ ألحـق بهـا فصـلًا عـن اللَّطائـف والطَّرائـف.

أ. البيان السَّاحر:

لبيـان العربيَّـة أثـرٌ لا يدانيـه أثـرٌ، إنَّـه سـحرٌ عجيـب، يرفـع ويخفـض، يجـرح ويأسـو، يصنـع الأعاجيـب.

ألم يأتـك نبـأ القـوم الذيـن كانـوا يُعـيَّرون باسـمٍ غَلَـبَ عليهـم وعُرفـوا بـه، وهـو (أنـفُ النَّاقـة) فجعـل منـه الحطيئـةُ شرفًـا لا يَعدلـه شرفٌ، حـين قـال في حقِّهـم:

قــومٌ هــمُ الأنــفُ، والأذنــابُ غيرُهــمُ ومــن يســوِّي بأنــفِ الناقــةِ الذَّنبــا؟!

عـلى حـين نـزل جريـر بآخريـن إلى درْكٍ مـا دونـه درْكٌ حـين قـال في حـقِّ شـاعرِهم:

فَغُــضَّ الطَّــرْفَ إنَّــكَ مِــن نُمَــيرٍ فَلاكَعبًــا بَلَغــتَ وَلا كِلابــا

إنَّـه البيـان الَّـذي جعلـه المـولى عـز وجـل عـلى رأس آلائـه الَّتـي امتـنَّ بهـا عـلى خلقـه مـن الإنـس والجـن، وقَرَنَـه بنعمـة الخلـق حيـث قـال: {الرَّحْمَـٰنُ ۞ عَلَّـمَ الْقُـرْآنَ

﴿ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۞ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴾(الرحمن: ١- ٤)

وحسبُك به مِن نعمةٍ تُوصِل إلى نِعَمٍ كثيرةٍ، وهل يُدرَك القرآنُ إلَّا بالبيان؟ أو يوصَلُ إلى الإيمان إلَّا بالبيان؟ أو يُحمَد الرَّحمن إلَّا بالبيان؟

بل هل يتواصل الإنسان إلَّا بالبيان؟ أو يعبِّر عن أرقِّ مشاعرِه وأحاسيسه إلَّا بالبيان؟.

إنَّ البيان إذا ما رضي أرضى النَّاسَ جميعًا وداخَلَ الضَّمائرَ والقلوب:

إذا ما صافحَ الأسماعَ يومًا تبسَّمَتِ الضَّمائرُ والقلوبُ

وإذا ما غضب أو سخط أسخط كلَّ مَن يسمعه وخلَّف جرحًا لا يندمل:

جراحاتُ السِّنان لها التئامٌ ولا يَلْتامُ ما جرَح اللِّسانُ

إنَّه الكلام الَّذي يمتزج بأجزاء النَّفس لطافةً.. وبالهواء رقَّةً .. وبالماء عذوبةً.. إذا ما سمعتَه فكأنَّ السِّحر يدِبُّ في جسدك.

ولا غرو فقد وصفه بذلك أفصحُ مَن نطق به، وهو رسولُنا المعظَّم صلى الله عليه وسلم حيث قال: «إنَّ مِن البيان لسحرًا».

ولهذا الحديث خبرٌ يَحسُن أن يُسْرَد، ذلك أنَّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم سأل عمرَو بنَ الأَهْتَمِ عن الزِّبْرِقَانِ بن بدرٍ فقال:

إنه مانعٌ لحَوْزتِه، مطاعٌ في أدْنَيه

فقال الزِّبرقان: أمَا إنَّه قد علِمَ أكثر ممَّا قال، ولكنَّه حسَدني شرفي، فقال عمرٌو: أمَا لئنْ قال ما قال فواللهَّ ما علمتُه إلَّا ضَيِّق الصَّدر، زَمِرَ المروءة، لئيمَ الخال، حديث الغِنَى.

فلما رأى أنه خالف قولُه الآخرُ قولَه الأوَّل، ورأى الإنكار في عَيْنَيْ رسول اللهَّ قال: يا رسول اللهَّ، رضيتُ فقلتُ أحسنَ ما علمتُ، وغضِبتُ فقلتُ أقبَحَ ما علِمتُ؛ وما كذَبْتُ في الأولى ولقد صَدَقْتُ في الآخِرة، فقال رسول اللهَّ صلى الله

7

عليه وسلم عند ذلك: «إنَّ من البيان لسِحْرًا، وإنَّ من الشعر لحكمةً»[١].

ثمَّ أخذ ذلك ابنُ الرومي فأضفى عليه مسحةً من شاعريَّتِه ليقول:

في زخرف القول تزيينٌ لباطِلِه ... والحقُّ قد يَعتريه سوءُ تَعْبيرِ
تقول هذا مجاجُ النَّحل تمدحُه ... وإن ذَمَمت تقلْ: قيءُ الزَّنابير
مدحًا وذمًّا وما جاوزت وصفهما ... حسنُ البيان يُري الظَّلماء كالنُّور

وقد نزل القرآن على أمَّةٍ أمِّيَّةٍ ما تحسن شيئًا إحسانها للبيان! وما تقدِّر شيئًا تقديرها للكلمة الفصيحة والشِّعر البليغ والقول المؤثِّر! حتَّى لقد وصفت بأنَّها أمَّة سجدت للبيان قبل أن تسجد للأوثان، وقد سمعنا بمن استهزأ منهم بالأوثان، لكنَّا لم نسمع أبدًا أنَّ أحدًا منهم استهزأ بالبيان.

وكان من تمام عنايتها بهذا البيان أن أقامت للشِّعر دولةً ناهيك بها من دولةٍ! وعقدت له أسواقًا ومهرجاناتٍ أصبحت ملء السَّمع والبصر، وكرَّمت مبدعيه ورفعت مكانتهم، حتَّى غدت القبائل تفتخر بمبلغ ما عندها من الشُّعراء والخطباء.

مِن أجلِ هذا أُمِرَ رسولُنا الكريم صلى الله عليه وسلم أن يهزَّ قلوبهم بقولٍ بليغٍ لا عهد لهم به، فقال عز من قائل: {وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا} (النساء: ٦٣) فلما سمعوا هذا القول طربت آذانهم، وانقادت له قلوبهم، حتَّى إنَّ كبراءهم وسادَتَهم خافوا على أنفسهم وعلى غلمانهم من تأثير القرآن ووقعه، فنَهَوا عن سماعه:

{وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ} (فصلت: ٢٦).

بل لقد قال بعضُهم في وصفه كلماتٍ سطَّرها التَّاريخ بأحرفٍ مِن نورٍ،

(١) رواه الحاكم في «المستدرك على الصحيحين» بصيغة مقاربة ١٥ / ٢٤٢.

مِن مثل قول الوليد بن المغيرة: «إن له لحلاوةً وإن عليه لطلاوةً، وإن أعلاه مثمرٌ وإن أسفله لمغدقٌ، وما هو بقول البشر». إثر سماعه الرسولَ صلى الله عليه وسلم يتلو قوله جل وعلا:

{ إِنَّ اللهَّ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ} (النحل: ٩٠).

ووصل الأمر بلَبيدٍ – وهو أحد أصحاب المعلَّقات – أن كفَّ عن قول الشِّعر بعد أن كان من فحول الشُّعراء ومن أصحاب المعلَّقات، وفي هذا يقول شيخنا الشيخ صالح الفرفور رحمه الله:

أتيتَهُم بكتاب الله معجزةً ... أخجَلتَ قُسَّا وسَحْبانًا وحَسَّانا

ألقى لبيدٌ عصاه حين أعجَزَه ... قولٌ بليغٌ بآيات لِعُمرانا

ولم تَجُد بَعدُ في شعر قريحَتُهُ ... شتَّانَ شعر وآيُ الله شتَّانا

ذاكَ البيانُ الَّذي تبقى عجائبُه ... رغم الأنوفِ وإن شانوه بُهتانا

ب. الإيجاز النادر:

عُرِّفت البلاغة قديمًا بأنَّها الإيجازُ، وقد وردت في ذلك أخبارٌ، ورُويت في ذلك شواهدُ وأشعارٌ، أقتصر منها على إيماءاتٍ موجزةٍ تشير إلى معنى الإيجاز وأهمِّيَّته، لأنتقل بعدها إلى سرد شواهدَ مختلفةٍ للبيان والإيجاز في بعض فنون العربيَّة:

قال معاويةُ لصُحار بن عيَّاش العبدي (وهو من كبار الخطباء والبلغاء):

ما تعدُّون البلاغة فيكم؟ قال: الإيجاز.

قال له معاوية: وما الإيجاز؟

قال صُحار: أن تُجيب فلا تبطئ، وتقولَ فلا تخطئ.

فقال له معاوية: أوَكذلك تقول يا صُحَار؟

قال صُحار: أقِلْني يا أمير المؤمنين، ألَّا تُبْطِئ ولا تُخْطئ.

وفي رواية: قال: مثل ماذا؟ قال: مثل هذا.

فانظر كيف أوجز وأعجز!! فما أسرعَ جوابَه وما أحسنَ صوابَه!!

و قال الجاحظ:

أحسنُ الكلام ما كان قليلُه يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظِه.

وفيما يأتي نماذجُ من روائع البيان والإيجاز:

من بيان السَّماء:

{إِنَّ اللهَّ يَأْمُـرُ بِالْعَـدْلِ وَالْإِحْسَـانِ وَإِيتَـاءِ ذِي الْقُرْبَـى وَيَنْهَـى عَـنِ الْفَحْشَـاءِ وَالْمُنْكَـرِ وَالْبَغْـيِ يَعِظُكُـمْ لَعَلَّكُـمْ تَذَكَّـرُونَ} (النحـل: ٩٠) .

هـذه الآيـة مـن جوامـع الآيـات الـواردة في القـرآن الكريـم، روي أنَّ النَّبـيَّ صـلى الله عليـه وسـلم قرأهـا عـلى الوليـد بـن المغـيرة فقـال لـه:

يـا ابـن أخـي، أعـدْ، فأعـاد النبـيُّ صـلى الله عليـه وسـلم قراءتهـا عليـه، فقـال لـه:

«إنَّ لـه لحـلاوةً، وإنَّ عليـه لطـلاوةً، وإنَّ أعـلاه لمثمـرٌ، وإنَّ أسـفله لمغـدقٌ، وإنَّـه ليعلـو ومـا يعـلى عليـه، ومـا هـو بقـول البـشر».

وقـد ذكـر علـماء البلاغـة في هـذه الآيـة عـشَرَةَ أنـواعٍ مـن المحسِّـنات البديعيـة، منهـا صحَّـة التَّقسـيم، والطِّبـاق والمقابلـة، والائتـلاف وحسـن والبيـان، والإيجـاز.

ولعـلَّ أهـمَّ مـا يَلفـت النَّظـر في هـذه الآيـة الإيجـازُ، إذ أمـر فيهـا ربُّ العـزَّة بـكلِّ معـروف، ونهـى عـن كلِّ منكـرٍ، ليَختِـمَ بأبلـغِ موعظةٍ.

قال ابن مسعود: هذه أجمع آيةٍ في القرآن لخير يُمتَثل، ولشرٍّ يُجتَنب.

وأخـرج البيهقـيُّ في «الشُّـعَب» عـن الحسـن أنَّـه قـرأ هـذه الآيـة: {إِنَّ اللهَ يَأْمُـرُ بِالْعَـدْلِ وَالْإِحْسَـانِ} إلى آخرهـا، ثـمَّ قـال: إن الله عـزّ وجـلّ جمـع لكـم الخـير كلـه، والـشرّ كلـه، في آيـة واحـدة، فـوالله مـا تـرك العـدل والإحسـان مـن طاعـة الله شـيئًا إلاّ جمعـه، ولا تـرك الفحشـاء والمنكـر والبغـي مـن معصيـة الله شـيئًا إلاّ جمعـه.

7

جوامع الكلم:

وهي أحاديثُ نبويَّةٌ قليلةُ الألفاظ كثيرة المعاني

فمِن ذلك ما جرى مَجرى المثلِ ورَوَتْه كتب الأمثال كـ«مجمع الأمثال» للميداني، وفيما يأتي مجموعة منها:

«المسلم مَن سَلِمَ المسلمون مِن لسانه ويده».

«الكيِّس مَن دان نفسه وعَمِلَ لِما بعد الموت».

«كلُّكم راعٍ ومسؤولٌ عن رعيَّتِه».

«نعمتان مغبونٌ فيهما كثيرٌ من النَّاس: الصِّحة والفراغ».

ومما ينحو هذا النَّحوَ في البيان والإيجاز والبلاغة والفصاحة الآثارُ الآتية:

كتب عمر بن الخطاب إلى أبي موسى الأشعري:

«خذ النَّاس بالعربيَّة فإنَّها تزيد في العقل وتثبِّت المُروءة».

وقال علي بن أبي طالب:

«قيمة كلِّ امرئٍ ما يُحْسِنُ».

وقال خالد بن صفوان لفتًى بين يديه:

«رحم الله أباك إنْ كان ليملأ العينَ جمالًا والأذنَ بيانًا».

وقال أيضًا:

«ما الإنسان لولا اللِّسانُ إلَّا صورةٌ ممثَّلةٌ، أو بهيمةٌ مرسلةٌ أو ضالَّةٌ مهملةٌ».

وكتب عمر بن عبد العزيز إلى أمير العراق:

«أمَّا بعدُ فقد كثر شاكُوك، وقلَّ شاكروك، فإمَّا اعتدلتَ، وإمَّا اعتزلتَ».

ويقودنا هذا إلى ذكر مواقفَ رائعةٍ يَرويها الرُّواة، ويتبدى فيها الارتجال في الشِّعر في أجمل صوره:

١. روى الزُّبير بن بكَّارٍ قال: استنشد عبدُ الله بن عباس - رضوان الله عليه - عمرَ بن أبي ربيعة فأنشده:

..... تَشطُّ غدًا دارُ جيراننا

فبدره ابن عباسٍ، فقال:

..... وللدَّارُ بعد غدٍ أبعَدُ

فقال له عمر: كذلك قلتُ -أصلحك اللهُ- أفسَمِعْتَه؟ قال: لا، ولكن كذلك ينبغي أن يكون.

٢. وجاء في أخبار أبي تمام مع أحمد بن المعتصم:

حدَّثني محمد بن يحيى بن أبي عباد قال: حدَّثني أبي قال: شهدت أبا تمامٍ ينشد أحمد بن المعتصم قصيدته الَّتي مدحه بها:

مَا فِي وُقُوفِكَ سَاعَةً مِنْ بَاسِ تَقْضِي ذِمَامَ الأَرْبُعِ الأَدْرَاسِ

فَلَعَلَّ عَيْنَكَ أنْ تُعِينَ بِمَائِهَا وَالدَّمْعُ مِنهُ خَاذِلٌ وَمُوَاسِي

والنَّاس يروون هذا - أن تعين بمائها- وهو تصحيفٌ، فلما قال:

أَبْلَيْتَ هذَا المَجْدَ أَبْعَدَ غَايَةٍ فِيهِ وَأَكْرَمَ شِيمةٍ ونِحَاسِ

إِقْدَامَ عَمْرٍو فِي سَمَاحَةِ حَاتِمٍ فِي حِلْمِ أَحْنَفَ فِي ذَكَاءِ إِيَاسِ

قال له الكندي، وكان حاضرًا وأراد الطعن عليه: الأمير فوق من وصفت، فأطرق قليلًا، ثمَّ زاد في القصيدة بيتين لم يكونا فيها:

لاَ تُنْكِرُوا ضَرْبِي لَهُ مَنْ دُونَهُ مَثَلًا شَرودًا فِي النَّدَى وَالبَاسِ

فالله قد ضَرَبَ الأَقَلَّ لِنُورِهِ مَثَلًا منَ المِشْكَاةِ وَالنِّبْرَاسِ

ج. **الثراء النادر:**

كلَّما تعلَّمْتُ في العربيَّة مسألةً، أو غصتُ فيها على قضيَّةٍ، أو قرأتُ كتابًا أو قصيدةً أو خطبة أو مقالةً، أو اطَّلعتُ على أثرٍ علميٍّ مِن كتب التُّراث في الطِّبِّ أو الفلك أو الرِّياضيات، أو سمعتُ ذا أدبٍ وفصاحةٍ وطلاقةٍ ونصاعةٍ، تبيَّنتُ صدق مقولة الإمام الشافعي رحمه الله: «كلام العرب لا يحيط ربِهِ إِلَّا نبيٌّ»[(١)].

(١) «الصاحبي في فقه اللغة» ٢٧.

والحـقُّ أن العربيَّـة تمتـاز بسَـعتها وغناهـا وثرائهـا، وقـد لفـت هـذا الثـراءُ نظـر الدَّارسـين مـن غـير العـرب فشـهدوا لهـا شـهاداتٍ، نعـرض بعضَهـا فيـما يـأتي:

قـال المسـتشرق الألمـاني فرنبـاغ: «ليسـت لغـة العـرب أغنـى لغـات العـالم فحسـب، بـل إنَّ الَّذيـن نبغـوا في التَّأليـف بهـا لا يـكاد يـأتي عليهـم العـدُّ، وإنَّ اختلافنـا عنهـم في الزَّمـان والسَّـجايا والأخـلاق أقـام بيننـا نحـن الغربـاء عـن العربيَّـة وبـين مـا ألفـوه حجابًـا لا يتبـيَّن مـا وراءه إلَّا بصعوبـةٍ»[١].

وقـال وليـم ورك: «إن للعربيـة لينًـا ومرونـةً يمكنِّانهـا مـن التَّكيُّـف وفقًـا لمقتضيـات العـصر»[٢].

وقـال المسـتشرق الألمـاني كارل بروكلـمان: «بلغَـت العربيَّـة بفضـل القـرآن مـن الاتِّسـاع مـدًى لا تـكاد تعرفـه أيُّ لغـةٍ أخـرى مـن لغـات الدُّنيـا، والمسـلمون جميعًـا مؤمنـون بـأنَّ العربيَّـة وحدهـا اللِّسـانُ الَّـذي أُحِـلَّ لهـم أن يسـتعملوه في صلاتهـم»[٣].

وقـال د. جـورج سـارتون: «وهـبَ اللهُ اللُّغـة العربيَّـة مرونـةً جعلتهـا قـادرةً عـلى أن تـدوِّن الوحـي أحسـن تدويـن ... بجميـع دقائـق معانيـه ولغاتـه، وأن تعـبِّر عنـه بعبـاراتٍ عليهـا طـلاوة وفيهـا متانـةٌ»[٤].

أمَّـا أربـاب العربيَّـة وأهلوهـا فقـد أنطقوهـا وهـي القـادرة عـلى النُّطـق والبيـان، فقالـت عـلى لسـان شـاعرها حافـظ إبراهيـم:

رمَـوني بعقـمٍ في الشـباب وليتنـي ... عقمـتُ فلـم أجـزع لقـول عـداتي
وسـعت كتـاب الله لفظًـا وغايـةً ... ومـا ضقـتُ عـن آيٍ بـه وعِظـاتِ
فكيـف أضيـق اليـوم عـن وصـف آلـةٍ ... وتنسـيق أسـماءٍ لمخترَعـاتِ؟!
أنـا البحـر في أحشـائه الـدُّرُّ كامـنٌ ... فهـل سـألوا الغـوَّاص عـن صدفـاتي

(١) «الفصحى لغة القرآن» أنور الجندي، ص ٣٠٣.
(٢) «الفصحى لغة القرآن» أنور الجندي ص ٣٠٤.
(٣) «من قضايا اللُّغة العربية المعاصرة» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص ٢٧٤.
(٤) المصدر السابق.

فيا ويحَكم أبلى وتبلى محاسني ومنكم وإن عزَّ الدَّواء أُساتي
فلا تَكِلوني للزَّمان فإنَّني أخاف عليكم أن تَحين وفاتي

وسأكتفي بالإشارة إلى مثالين من أمثلة الثَّراء النَّادر:

١. الترادف:

لا ريب أن معجماتِ المعاني، وهي من مفاخر التَّأليف المعجميِّ العربيِّ، تُعَدُّ المرتَعَ الخصب للمترادف من الكلام العربي، إذ هي تعنى بسرد الألفاظ المناسبة للمعاني، فتورد عشرات الألفاظ لمعنًى ما موضحةً الدلالات الدَّقيقة لاختلافها، ولعلَّ أعظم معجمات المعاني معجم «المخصص» لابن سِيده وهو في سبعة عشر جزءًا، تنطق كل صفحة فيها بمقدار سعة العربيَّة وثرائها. وأما المعجم الأشهر في هذا الباب فهو «فقه اللغة» للثعالبي، وفيما يأتي نموذج منه يعرض لأفعال النظر عند الإنسان باختلاف هيئاته:

الفصل الثالث عشر في تفصيل كيفية النَّظر وهيئاته في اختلاف أحواله:

إذا نظر الإنسان إلى الشيء بمجامع عينِه قيل: رَمَقَهُ.

فإن نظر إليه من جانب أذنه قيل: لَحَظَهُ.

فإن نظر إليه بعجلة قيل: لَمَحَهُ.

فإن رماه ببصره مع حدَّة نظر قيل: حَدَجَهُ بِطَرْفِهِ، وفي حديث ابن مسعود رضي الله عنه: حَدِّثِ القومَ ما حَدَجوك بأبصارهم.

فإنْ نظر إليه بشدَّةٍ وحِدَّةٍ قيل: أَرْشَقَهُ وأَسَفَّ النَّظَرَ إليه. وفي حديث الشعبيِّ أنَّه كره أن يُسِفَّ الرجلُ نظره إلى أمِّه وأخته وابنته.

فإن نظر إليه نظر المتعجِّب منه والكاره له والمبغض إيَّاه قيل: شَفَنَهُ وَشَفَنَ إليهِ شُفُوناً وشَفْنًا.

فإن أعاره لحظ العداوة قيل: نَظَر إليه شَزْرًا.

فإن نظر إليه بعين المحبة قيل: نَظَرَ إليه نِظْرَةَ ذِي عَلَقٍ.

فإن نظر إليه نظر المستثبِت قيل: تَوَضَّحَه[١].

٢. أسماء ساعات الزمن:

مِن بديع ثراء العربيَّة وغناها وسَعتِها ودقَّتِها وعنايتها بالزمن أنك تجد فيها لكلِّ ساعةٍ من ساعات الزَّمن في الليل والنهار اسمًا متميِّزًا تعرف به، فقد أورد الثعالبيُّ في كتابه النفيس «فقه اللغة» الفصل الآتي:

في تعديد ساعات النهار والليل على أربعٍ وعشرين لفظةً

عن حمزة بن الحسن وعليه عهدتُها

ساعات النَّهار:

الشُّروق، ثمَّ البُكور، ثمَّ الغدوة، ثمَّ الضُّحى، ثمَّ الهاجرة، ثمَّ الظَّهيرة، ثمَّ الرَّواح، ثمَّ العصر، ثمَّ القصر، ثمَّ الأصيل، ثمَّ العشيُّ، ثمَّ الغروب.

ساعات الليل:

الشَّفق، ثمَّ الغسَق، ثمَّ العَتَمة، ثمَّ السُّدْفة، ثمَّ الفَحمة، ثمَّ الزُّلَّة، ثمَّ الزُّلْفة، ثمَّ البُهْرة، ثمَّ السَّحَر، ثمَّ الفجر، ثمَّ الصُّبح، ثمَّ الصَّباح.

وباقي أسماء الأوقات تجيء بتكرير الألفاظ الَّتي معانيها متَّفقة.

ويلاحظ أن أسماء الساعات هذي تشتمل على أوقات الصَّلوات الخمس. {إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا}[٢].

***

(١) «فقه اللغة» للثعالبي، والفصل طويل زادت أفعالُ النظر فيه على الثلاثين، وقد اقتصرتُ على إيراد طرف منه.

(٢) «الزمن في اللغة». مقال في مجلة التقدم العلمي العدد٧١ ديسمبر ٢٠١٠ ص٤٠.

ملحق باللطائف والطرائف

١. **مدخل إلى الطَّرائف والطُّرف:**

الطُّرفة: كلُّ شيءٍ مستحسنٍ عجيبٍ والجمع طُرَف.

والطريف: الطيب النادر، والحديث المستحسن.

وطرائف الحديث: مختاره. كأطرافه ج. طَرَف.

كقول الشاعر:

ولَّـا قَضَيْنَـا مِـنْ مِنًـى كُلَّ حَاجـةٍ خذْنـا بأطـراف الأحاديـث بَيْنَنـا

خذْنـا بأطـراف الأحاديـث بَيْنَنـا وسَـالَتْ بأعنـاق المطـيِّ الأباطـحُ

وقال خالد بن صفوان:

(خير الكلام ما طَرُفَت معانيه، وشرُفت مبانيه، والتذَّه آذان سامعيه.)

فالطرائف إذنْ تشتمل على الهَزْل والجدِّ والجامع لها الجِدَّة والاستحسان.

والكتب الَّتي أُلِّفت فيها كثيرةٌ متنوِّعة، منها مثلًا: «العقد الفريد»، و«ربيع الأبرار»، و«المستطرف»... وغيرها.

٢. **أهميتها وأثرها:**

روى ابن إسحاق أن ابن عباس رضي الله عنهما كان يقول إذا أفاض من عنده في الحديث بعد القرآن والتفسير: أحمِضوا، وذلك أنه لما خاف عليهم الملال أحبَّ أن يريحهم فأمرهم بالإحماض أي بالأخذ في مُلَح الكلام والحكايات. ويقال: أحمض القوم إحماضًا إذا أفاضوا فيما يؤنسهم من الحديث والكلام كما يقال فَكِهٌ ومتفكِّهٌ.

وكان الإمام عليُّ بن أبي طالب رضي الله عنه وكرم الله وجهه يقول:
«روِّحوا القلوب واطلبوا لها طُرف الحكمة فإنَّها تَمَلُّ كما تَمَلُّ الأبدانُ».
وأنشد أبو فراس الحمْداني وهو الشاعر الفارس المشهور:

أروِّح القلبَ ببعض الهَزْلِ
تجاهلًا مني بغير جَهْلِ
أمزحُ فيه مزح أهل الفضلِ
والمزح أحيانًا جلاء العقلِ

وقال أبو تمام في مدح من يخلط الجد بشيء من الفكاهة واللعب:

الجـدُّ شـيمته وفيـه فكاهـةٌ طـورًا ولا جـدَّ لمـن لم يلعـبِ

ولِلَّطائـف والطُّـرف في أدبنـا العـربي أثـرٌ كبـير في تلقـين اللُّغـة وتعليمهـا وتعلمهـا، ولا يـكاد كتـاب مـن كتـب الأدب يخلـو منهـا كـ«بيـان الجاحـظ» و«إمتـاع أبي حيـان»، و«أغـاني الأصفهـاني»، و«كامـل المـبرد»... إلـخ

وقـد كان لهـا أكـبر الأثـر في تعليـم العربيَّـة لأجيـال وأجيـال عـلى يـد أسـاتذة فضـلاء عرفـوا كيـف يفيـدون منهـا في تحبيـب العربيَّـة لطلابهـم بـل في جعلهـم يتعشـقونها، كالأسـتاذ عاصـم البيطـار والشـيخ صالـح الفرفـور والأسـتاذ هشـام الحمصي...وغيرهـم كثـير.

تقـول الأسـتاذة الدكتـورة سـهام فريـح عميـدة كليـة الأدب بجامعـة الكويـت سـابقًا ـــ تعليقـا عـلى محـاضرة لي مـع الداعيـة د. محمـد العـوضي وكانـت بعنـوان «مـن لطائـف الأدب»: هكـذا فلنعلِّـم العربيَّـة مـن خـلال نصوصهـا الجميلـة وبيانهـا المبـدع الخـلاق، فقـد مـضى علينـا دهـر طويـل ونحـن لا نـكاد نعلِّمهـا إلَّا مِـن خـلال نحوهـا الجـافِّ وصرفِهـا الصَّعـب، ومـن خـلال أحاديـثَ منفِّـرةٍ عن الجاحـظ ودمامتـه وجحوظ عينيـه، وعـن الحريـري وغرابـة ألفاظـه وحـوشيِّ كلامـه، وعـن الشِّـعر الصَّعـب المرتقـى واللُّغـة الوعـرة المسـالك ومصطلحـات النحـو المعقَّـدة، فأيـن نحـن مـن هـذه اللَّطائـف

الَّتي تحبِّب اللُّغة إلى نفوس النَّاشئة وترغِّبهم فيها فتهفو نفوسهم إلى الاستزادة مِن مَعينها، وإلى حفظ نصوصها والتَّغني بأشعارها وترديد أمثالها وملء الأفواه بخطبها؟!أين نحن من الشِّعر العذب السَّهل الَّذي تَأْلفُه النفس وتعشقه العين والروح ويحفظه العقل والقلب معًا؟؟ أين نحن مما كان يفعل أجدادنا من تربية الولد على سماع نصوص الفصاحة والبيان وحفظها ومحاكاتها؟؟ أين نحن من إصلاح عمليَّة التَّعليم وإعادة النَّظر فيما نعلِّمه لأبنائنا في حصص اللُّغة العربيَّة؟.

والحقُّ أن كثيرًا من المهتمِّين بالعربية الغيورين عليها قد نادَوا بمثل هذا فمن ذلك قول الأستاذ إبراهيم مصطفى عضو مجمع اللغة العربيَّة بالقاهرة:

«إن أفضل طريقة لتعليم اللُّغة وأيسرَها وأقربَها إلى مسايرة الطبيعة هي أن نستمع إليها فنطيل الاستماع، ونحاول التحدث بها فنكثر المحاولة ونَكِلَ إلى موهبة المحاكاة أن تؤدِّيَ عملها في تطويع اللغة وتملكها وتيسير التصرف بها، وتلك سنة الحياة في اكتساب الأطفال لغاتهم من غير معاناةٍ ولا إكراهٍ ولا مشقَّةٍ، فلو استطعنا أن نصنع هذه البيئة الَّتي تنطلق فيها الألسنة بلغةٍ فصيحةٍ صحيحةٍ، نستمعُها فتنطبع في نفوسنا، ونحاكيها فتجري بها ألسنتُنا إذنْ لملكنا اللُّغة مِن أيسرِ طرقِها، ولمُهِّد لنا كلُّ صعب في طريقها».

ولها بعدُ حديثٌ ذو شجون

٣. طرائف نثرية:

- نبدؤها بحديث صُهيب حين قَدِمَ مِن مكة فنزل على النبي صلى الله عليه وسلم وأبي بكر رضي الله عنه فدخل النبيُّ صلى الله عليه وسلم عليه وهو يشتكي عينيه وهو يأكل تمرًا، فقال: أيا صهيب تأكل التمر على علَّة عينيك؟ فقال: إنما آكل من الشقِّ الصَّحيح. فضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم حتَّى بدت نواجذُه (رواه ابن ماجه).
- ونظر عمر بن الخطاب إلى أعرابي يصلِّي صلاةً خفيفةً، فلمَّا قضاها قال:

7

اللَّهـمَّ زوِّجْني بالحـور العـين، فقـال عمـر: أسـأت النَّقـد وأعظمـتَ الخِطبـة.

- وسـأل رجـلٌ الشَّـعبيَّ عـن المسـح عـلى اللِّحيـة، فقـال خلِّلْهـا بأصابعـك، فقال: أخـاف ألَّا تبلَّهـا، قـال الشـعبيُّ: إن خفـت فانقعْهـا مِـن أوَّل اللَّيل.
- وقـال رجـلٌ لولـده وهـو في مكتـب (أي المـكان الَّـذي يُتعلـم فيـه القـرآن): في أي سـورةٍ أنـت؟ قـال: لا أقسـم بهـذا البلـد ووالـدي بـلا ولـد، فقـال: لعمـري مَـن كنـتَ أنـت ولـدَه، فهـو بـلا ولـدٍ!.
- وكان لرجـل مـن الأعـراب ولـدٌ اسـمه حمـزة، فبينـما هـو يومًـا يمـشي مـع أبيه إذ برجـل يصيـح بشـاب: يـا عبـدالله، فلـم يجبـه ذلـك الشـابُّ، فقـال: ألا تسـمع؟ فقـال: يـا عـمِّ كلُّنـا عبيـد الله، فـأيَّ عبـدٍ تعنـي، فالتفـت أبـو حمـزة إليـه وقـال: يـا حمـزة ألا تنظـر إلى بلاغـة هـذا الشـابِّ؟ فلـما كان مـن الغـد إذ برجـل ينـادي شـابًا يـا حمـزة فقـال حمـزة ابـن الأعـرابي: كلنـا حماميـز الله، فـأيَّ حمـزة تعنـي؟ فقـال أبـوه: ليـس يعنيـك يـا مَـن أخمـد الله بـه ذكـرَ أبيـه.

٤. طرائف شعرية:

وكان لمحمـد بـن بشـيرٍ الشـاعرِ ابـنٌ جَسـيمٌ، فأرسـله في حاجـةٍ، فأبطـأ عليـه، ثـمَّ عـاد ولم يقضِهـا، فنظـر إليـه ثـمَّ قـال:

عـــقلُه عقـــلُ طائـــرٍ وهـــو في خِـــلقةِ الجَمَـــلْ

فأجابه:

مُـــشْبِهٌ بـــك يـــا أبـــي ليـــس لـــي عـــنك مُنتقـــلْ

- أنشد أبو نواس يخاطب ألثغ بالسِّين:

وشـــادنٍ قلـــت لـــه: مـــا اســـمكا؟ فقـــال لي باللثـــغ: عبَّـــاثُ

بـــات يعاطينـــي ثخاميـــةً وقـــال لي: هـــل هجـــع النـــاثُ

فعـــدتُ مـــن لثغتـــه ألثغـــا أقـــول: أيـــن الطـــاثُ والـــكاثُ

- وقال أبو نواس أيضًا:

7

وخـذ مـن كـفِّ جاريـة وَصِيـفٍ مليـحِ الـدَّلِّ ملثـوغِ الـكلام
لـه شـكلُ الإنـاث وبـينَ بـينٍ تـرى فيـه تَكاديـهَ الغـلام

(والتكاديه: جمع تكديهٍ وهو فرق الشَّعر)

- قال الحارث بن الخزرج الخفاجي:

سـفرتْ فقلـت لهـا هَـجٍ فتبرقعَـتْ فذكـرتُ حـين تبرقعـت ضبَّـارا
وتزيَّنـتْ لِتَرُوعنـي بجمـالها فكأنـما كُسِـيَ الحـمارُ خمـارا
فخرجـتُ أعثـر في قـوادم جبَّتـي لـولا الحيـاءُ أطرتهـا إحضـارا

- قـال أبـو جعفـر محمـد بـن موسـى المنجِّـم كنـت أحـبُّ أن أرى شـاعرين فـأؤدِّبَ أحدَهمـا وأقبِّـلَ رأس الآخـر.

الأول عَدِيٌّ لقوله:

وعلمـت حتَّـى مـا أسـائل واحـدًا عـن علـم واحـدةٍ لكـي أزدادهـا

والثاني زيادة بن زيد لقوله:

إذا مـا انتهـى علمـي تناهيـتُ عنـده أطـال فأعـلى أم تناهـى فقـصَّرا

- قال أحدهم في وصف غبيٍّ:

أقـول لـه بكـرًا فيسـمع خالـدًا ويكتبـه زيـدًا ويقـرؤه عمـرا

- ويروى أن شاعرًا كان على ناقته في الصحراء فقال يصفُها:

ترعى العَرار الغضَّ والجثجاثا

ثمَّ لم يجد ما يكمل البيت فأطرق وفكَّر مَلِيًّا فلم يجد بُدًّا من أن يقول:

وأمُّ عمـروٍ طالـقٌ ثلاثـا

- قال جميلٌ في رجلٍ بثَّه هواه وأكل طعامه:

وقـد رابنـي مـن جعفـرٍ أن جعفـرًا يبـثُّ هـوى ليـلى ويشـكو هـوى جُمْـلِ
فلـو كنـتَ عُـذْريَّ الصَّبابـةِ لم تكـن بَطينًـا وأنسـاك الهـوى كثـرةَ الأكلِ

7

وهذه أبيات طريفة تنسب إلى ذي النُّون المصري:

عَجَــبٌ عَجَــبٌ عَجَــبٌ عَجَــبٌ بقــرٌ تمشـــي ولهــا ذَنَــبُ
ولهـــا في بزبزهـــا لبـــنٌ يبـــدو للنَّـــاس إذا حلبـــوا
لا تغضـــب يومًـــا إن شـــتمت والنـــاس إذا شـــتموا غضبـــوا
مِـــن أعجـــبِ مـــا في مـــصرَ يُـــرى الكَـــرْمُ يُـــرى فيـــه العنـــب
والنخـــــل يُـــرى فيـــه بلـــحٌ أيضًـــا ويُـــرى فيـــه رُطَـــبُ
زهـــر الكتـــان مـــع البلســـا ن همـــا لونـــان ولا كـــذبُ
كيهـــودٍ في ديـــرٍ خُلِطُـــوا بنصـــارى حرَّكهـــم طـــربُ

• أبـو الحسـين الجـزَّار، جمـال الديـن يحيـى بـن عبـد العظيـم مـن عائلـة جزَّاريـن، تكسَّـب بالشِّـعر مـدَّةً، ثـمَّ عـاد إلى الجِـزارة، واحتـجَّ لعدولـه عـن الشِّـعر إلى الجِـزارة بهـذه الأبيـات:

لا تلمنـــي يـــا ســـيّدي شرف الدِّيـــ ـــنِ إذا مـــا رأيتنـــي قصَّابـــا
كيـــف لا أشـــكر الجِـــزارة مـــا عشـــ ـــتُ حفاظًـــا وأتـــرك الآدابـــا
وبهـــا صـــارت الـــكلاب ترجِّيـــ ـــني وبالشِّـــعر كنـــت أرجـــو الكلابـــا

• من مشهوري الحمير: حمار الحكيم تُوما، الَّذي قال فيه الشاعر:

قـــال حمـــار الحكيـــم تومـــا لـــو أنصفـــوني لكنـــت أَركـــبْ
لأننـــي جاهـــلٌ بســـيطٌ وصاحبـــي جاهـــلٌ مركَّـــبْ

٥. أبيات بلا قافية:

(أوهي ذات قافية صوتية تنطق ولا تكتب) تنسب إلى أبي نواس:

ولقـــد قلـــتُ للمليحـــة قـــولي مـــن بعيـــدٍ لمـــن يحبُّـــك (صـوت قبلـة مرتـين)
فأشـــارت بمعصـــمٍ ثـــمَّ قالـــت مـــن بعيـــدٍ خـــلافَ قـــولِيَ (صـوت لا مرتـين)
فتنفســـتُ ســـاعةً ثـــمَّ إني قلـــتُ للبغل عند ذلـــك (صـوت زجر البغـل مرتين)

7

معارضة الأبيات الَّتي لا قافية لها:

(بؤبـؤ) لكـم يـا شـاغلي قلبـي بكـم هـلا عطفتـم للمحـبَّ بقبلـةِ
(سؤسـؤ) محـالٌ أن أبـوح بحبكـم حاشـا أخـون العهـد يـا محبوبتـي
(سـؤ) لا أبـوح بحـب مـن أهـوى وإن سـفكوا دمائـي أو أمـوت بلوعتـي
(لـئ لـئ) حمـاري لا تكـن متراخيًـا جـدَّ السُّـرى إيـاك لا تتلفـتِ

٦. **أبيات على النقيض من هذه الشاكلة (أي ذوات قوافٍ متعدِّدة):**

منسوبة إلى ديك الجن:

قـولي لطيفـكِ ينثنـي عـن مضجعـي عنـد المنـامْ
ا لر قا د / ا لهجو ع / ا لر قو د / ا لو سـن
فعسـى أنـام فتنْطَفِـي نـارٌ تأجـج في العظـامْ
/ ا لفؤ ا د / ا لضلو ع / ا لكبو د / ا لبـد ن
جسـدٌ تُقلّبـه الأكـفْ ـفُ على فراشٍ مـن سـقام/ قتاد/ دموع/ وقود/ حزن
ـتِ فهـل لوصلـك مـن دوام/
أمّـا أنـا فكـما علمْـ معا د / ر جو ع / و جو د / ثمـن

فهذه القوافي المثبتة يقابل كل بيت بما يليق منها، والأُولى أَولى وأرجح.

هذا ومن بديع ما قرأْتُهُ أبياتٌ لأبي البقاء الرُّنْدي بثلاث قوافٍ يقول فيها:

دعنـي وإن قيـلَ الجنـونُ فنـونُ فالصـبُّ مثـلي بالهـوى مفتونُ/ مقلوب/ مفـؤود
بـأبي الَّـذي أشـكو هـواهُ وصـدَّهُ والصـدُّ صعـبٌ والهـوى تهوينُ/ تعذيب/ تنكيـد
كَتـبَ الجـمالَ بلحظِـهِ في خـدِّهِ والخـطُّ في حُسـنِ الخـدود يزينُ/ عجيب/ يزيـد

وقـد عقـد الرُّنـدي في «الـوافي» بابًـا عنوانـه: التبديـل، وهـو يقتـضي تبديـل الترتيـب أو تبديـل القافيـة، وقـد يكـون التبديـل في الـرَّويِّ فحسـب.

وهـذا مـا يسـمى فـن التخيـير، وهـو واحـد مـن الفنـون البديعيـة والصناعـات اللفظيـة الَّتـي أولـع بهـا المتأخـرون وصـارت مقصـودة لذاتهـا، فتبعتْهـا اللغـة بعـد أن

7

كانت متبوعةً، وقد عرض له ابن حِجَّة الحَمَوي في بديعيَّته الَّتي شرحها في كتابه المشهور «خزانة الأدب» حيث يقول:

«التخيير هو أن يأتي الشاعر ببيت يسُوغ فيه أن يُقفَّى بقوافٍ شتَّى فيتخيَّر منها قافية يرجِّحها على سائرها، يستدلُّ بتخيُّرها على حسن اختياره كقول الشاعر:

إنَّ الغريبَ الطَّويلَ الذَّيلِ ممتهنٌ إنَّ الغريبَ الطَّويلَ الذَّيلِ ممتهنٌ

فإنه يسوغ أن يقال: ما له مالُ / ما له سببُ / ما له أحدُ / ما له قوت . فإذا تأملت (ما له قوتُ) وجدتها أبلغ من الجميع، وأدلَّ على القافية، وأمسَّ بذكر الحاجة، وأبين للضَّرورة، وأشجى للقلوب، وأدعى للاستعطاف. فلذلك رجحت على ما ذكرناه».

على أنَّ أعجب ما وقفتُ عليه في هذا الفنِّ قصيدة لابن الدّريهم في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم فاقت كل تصوُّرٍ إذ بناها على ثلاثين قافية، فأربى على كلِّ ما قيل في هذا المجال، لأنَّ أقصى ما وصل إليه الناظمون في هذا النوع لا يعدو سبع قوافٍ كما يقول الرافعي وهو يعلِّق على ذلك بقوله: «وإنما يحسن هذا متى اتفق استخراجُه في شعر لا ما قُصد إليه، فإن القصد هنا محتملُ التكلُّف، وهو يُخْرِج الشِّعر إلى الصنعة فيسقط بها عن درجته قليلًا أو كثيرًا..».

وقد حقَّقت هذه القصيدة عن نسخة خطيَّةٍ يتيمة ونشرتها في «حوليات كلية الآداب» بجامعة الكويت عام ٢٠٠٤ بعنوان: «ذات القوافي» وفيما يلي مطلعها مشفوعا بقوافيه الثلاثين:

إذا لم أزُرْ قبرَ النَّبيِّ محمَّدٍ

وأسعَى على رأسِي فَإنِّي ....

١ ـ مُرَجَّأُ	٢ ـ مُعَنَّاهُ	٣ ـ أُعَتَّبُ	٤ ـ مُعَنَّتُ	٥ ـ أَحْنَثُ
٦ ـ مُحْرَجُ	٧ ـ مُتْرَحُ	٨ ـ مُوَبَّخُ	٩ ـ مُفَنَّدُ	١٠ ـ مُطرمَدُ
١١ ـ مُقَصِّرُ	١٢ ـ مُعْوِزُ	١٣ ـ مُبْلِسُ	١٤ ـ مُشَوَّشُ	١٥ ـ مُنَغَّصُ
١٦ ـ مُغْمِضُ	١٧ ـ مُفْرِطُ	١٨ ـ مُغَيَّظُ	١٩ ـ مُضَيَّعُ	٢٠ ـ مُوتَغُ
٢١ ـ مُسَوِّفُ	٢٢ ـ أَحْمَقُ	٢٣ ـ أُعْفَكُ	٢٤ ـ مُعْفِلُ	٢٥ ـ مُذَمَّمُ
٢٦ ـ أَرْعَنُ	٢٧ ـ ذُو جَوَى	٢٨ ـ مُتَيَّهُ	٢٩ ـ مُبْتَلَى	٣٠ ـ مُزْويُّ

٧. نفثة شعرية في حب العربيَّة:

هـام قلبـي في هواهـا ... بـات لا يهـوى سـواها
كلـما لاحَـتْ حروفًـا ... رفَّ.. واعتـلَّ.. وتاهـا
لغـةٌ فاقـت لغـاتٍ ... وسـمَتْ فـوق سـماها
ولهـا لحـنٌ شـجيٌّ ... وجمـال لا يُضاهـى
أحـرفٌ فاحَـتْ عبـيرًا ... بهـا النـور تباهـى
زانهـا قـرآنُ ربي ... فتعالَـتْ في سـناها
قـلْ لمـن عـاثَ فسـادًا ... في أفانـينِ رُباهـا
أقْـصِرَنْ لا تبْـغِ سـوءًا ... إنَّ ربي قـد حماهـا

وبعد..

فهل يُعتصَر البحر بقطرة؟!

أو يُختصَر الجبل بصخرة؟!

أو يجتزأ الروض بزهرة؟!

كلُّ هذا لا يكون!

7

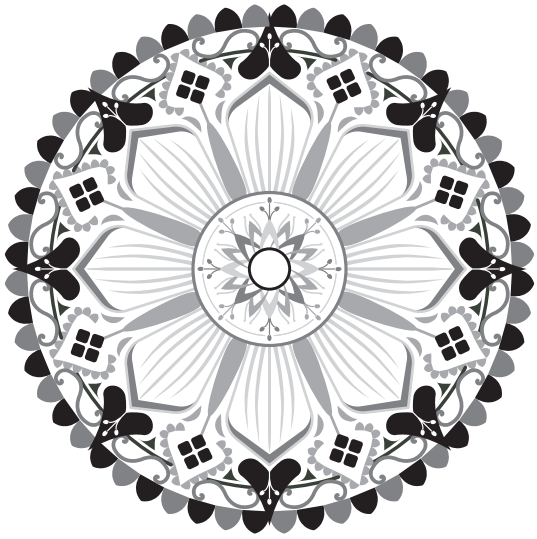
فالعربيـة أعظـم مـن أن يحيـط بوصفهـا لسـانٌ، أو أن يعـبر عـن جمالهـا وأسرارهـا بيا ن .

وحسـبها شرفًـا أنهـا كانـت لغـة القـرآن، البيـان الإلهـي الَّـذي قـال فيـه جـل وعـلا: {وَإِنَّـهُ لَتَنزِيـلُ رَبِّ الْعَالَمِـينَ (١٩٢) نَـزَلَ بِـهِ الـرُّوحُ الْأَمِـينُ (١٩٣) عَـلَى قَلْبِـكَ لِتَكُـونَ مِـنَ الْمُنذِرِيـنَ (١٩٤) بِلِسَـانٍ عَـرَبِيٍّ مُّبِـينٍ (١٩٥) }.

***

المضامين الفكرية والثَّقافيَّة في برامج تعليم العربيَّة (تقويم وتطوير)

أ. د. فيصل الحفيان



المقدمة

ليست هذه دراسةً وصفيَّةً أو تحليليَّةً لمقرَّرٍ أو منهجٍ تعليميٍّ بعينه، أو لسلسلةٍ محدَّدة للعربيَّة، وإنَّما هي دراسةٌ تنظيريَّةٌ صِرفةٌ، تبحث في العلاقة بين تعليم العربيَّة وفكرِها وثقافتها وقيمها، وهو فكرٌ أصيلٌ، وهي ثقافةٌ عميقةٌ، وقِيَمٌ راقيةٌ لها خصوصيتها.

وتزداد خطورة تعليم العربيَّة عندما تكون موجَّهةً إلىٰ النَّاطقين بغيرها، لغير سببٍ، منها أنَّ المسؤوليَّة تجاه هؤلاء أعلىٰ، فهم يتعلَّمون مع اللُّغة -حروفًا وألفاظًا وتراكيبَ- فِكرَ اللُّغة وثقافتَها وقيمها. وليس أمر الفكر والثَّقافة والقيم هيِّنًا، وأنا لا أعني هنا هذه العناصرَ في ذاتها، فذلك بدَهَيٌّ، إنَّما أعني عمليَّة اختيارها وتحديدها علىٰ وَفْق ظروف المتعلِّمين وأنواعِهم ومستوَياتهم وأغراضهم من جهةٍ، وكذلك علىٰ وَفْق المعلِّمين وأصحاب القرار والنَّشاط وغايتهم من جهةٍ أخرىٰ.

ولعلَّ مرتكَز تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في بناء المحتوىٰ الفكريِّ والثقافيِّ والقيميِّ هو تحديد الغاية؛ إذ تتفرَّع عنه النَّشاطات التَّعليميَّة والمنهجيَّة جميعًا؛ فكأنَّه هو البوصلة الَّتي تحدِّد مسار الحَراك وتوجِّهُه.

إنَّ تحديد الغاية واتِّضاح معالمها يؤدي بالضرورة إلىٰ سلوك الطَّريق النَّاجعة في رسم الخريطة الدَّاخليَّة للأغراض الفرعيَّة، ويعين بالضَّرورة أيضًا علىٰ ابتهاج الوسائل لتحقيق الأغراض وصولًا إلىٰ الغاية، علىٰ أنَّ ذلك لا ينفي لزوم امتلاك

القـدرات والمهـارات الَّتـي تمكِّـن مـن صياغـة الوسـائل الصِّياغـةَ الملائمـة.

يثـير هـذا البحـثُ مجموعـةً مـن الأسـئلة المتراتبـة، تبـدأ بسـؤالٍ تمهيـديٍّ عـامٍّ عـن علاقـة اللُّغـة بالفكـر والثَّقافـة، وهـو سـؤالٌ شـديدُ الأهميَّـة عـلىٰ الرَّغـم مِـن أنَّ مضمونـه مـن المسـلَّمات الَّتـي لا تحتـاج إلىٰ إثبـاتٍ، ويتلـوه سـؤالُ العلاقـة بـين تعلُّـم اللُّغـة وفكرهـا وثقافتهـا وقيمِهـا، وهـو سـؤالٌ متشـعِّبٌ يذهـب في اتِّجاهـاتٍ متعـدِّدةٍ: اتِّجـاه تحديـد طبيعـة الفكـر والثَّقافـة الَّتـي يلـزم اعتمادهـا، ومسـتوىٰ هـذا الفكـر والثَّقافة الَّـذي ينبغـي أن يكـون عليـه، وأثـر العوامـل المختلقـة في ذلـك، والتَّـوازن الَّـذي ينبغـي أن يتحقَّـق بـين أنواعـه وصنوفـه حتـىٰ تكتمـل صـورة اللُّغـة في ذهـن المتعلِّـم، وأسـئلة أخـرىٰ.

* * *

السُّؤال الأوَّل (التَّأسيسي)
اللُّغة والفكر والثَّقافة

عـلىٰ الرَّغـم مِـن أنَّ الخـبراء المختصِّـين في العلـوم اللُّغويَّـة يَعرفـون تمـامَ المعرفـة أنَّ اللُّغـة ليسـت الأصـواتَ الَّتـي نسـمعها أو ننطـق بهـا، أو الحـروف الَّتـي نكتبهـا، كـما أنَّهـا ليسـت المعـانيَ المعجميَّـةَ الَّتـي تـدلُّ عليهـا الألفـاظ الَّتـي تتركَّـب مـن الأصـوات والحـروف، والتَّراكيـب الَّتـي تتألَّـف مـن الألفـاظ، فحسـبُ، وإنَّـما هـي قبـل ذلـك وفوق ذلـك معـانٍ (مـع التَّجـاوز في التَّعبـير) أخـرىٰ، ربَّـما تعجـز المعجـماتُ اللُّغويَّـة عـن رصدهـا، ويمكـن أن نطلـق عليهـا «المعـاني الفكريَّـة والثَّقافيَّـة» الَّتـي تعكـس حَيَـوَاتِ أصحابهـا وطرائـقَ تفكيرهـم وطبائـعَ علاقاتهـم مـع أنفسـهم ومـع العـالم. وبقـدر مـا يكـون لأصحـاب اللُّغـة مـن خصوصيَّـةٍ هـي - في جوهرهـا - محصِّلـةُ عطائهـم التَّاريخـيِّ والحضـاريِّ، تكـون لهـذه اللُّغـة خصوصيَّتُهـا.

عـلىٰ أنَّ اللُّغـة الَّتـي اكتَسـبت خصوصيَّتَهـا مـن أصحابهـا، سرعـانَ مـا تصبـحُ هـي الفاعلـةَ، أو لِنَقُـلْ: سرعـان مـا تصبـح نِـدًّا لأصحابهـا، تؤثِّـر فيهـم، كـما يؤثِّـرون فيهـا، فيحيـا كلٌّ مِـن الطَّرفـين بالآخـر. ومفهـوم هـذا أنَّ أيَّ قصـورٍ أو عجـزٍ يطـرأ عـلىٰ أحدهمـا ينعكـس سـلبًا عـلىٰ الآخـر. وهـذا أمـرٌ مُشـاهَدٌ لا يحتـاج إلىٰ اسـتدلالٍ، تـراه حَيًّـا في واقعنـا اليـوم، كـما تعرفـه تاريخًـا تحكيـه المصـادر وتُفصِّلـه تفصيـلًا. إنَّ اللُّغـة وأصحابهـا أشـبَهُ بالدَّائـرة الَّتـي لا أطـراف لهـا، كلُّ نقطـةٍ فيهـا بدايـةٌ ونهايـةٌ في الوقـت نفسـه. ولـذا فـإنَّ السُّـؤال الَّـذي يـتردَّد اليـوم عـن مسـؤولية التَّخلُّـف، هـل هـي مسـؤوليَّة اللُّغـة أم مسـؤولية أصحابهـا، سـؤالٌ سـاقطٌ.

إذا ما استقرَّ هذا الَّذي نقول ساغ لنا أن نقول: «إنَّ اللُّغة وأصحابها شيءٌ واحدٌ»، أي إنَّ التَّعامل مع اللُّغة هو تعاملٌ مع فكرها وثقافتها وقيمها، أو هكذا ينبغي أن يكون الأمرُ، وإلَّا فإنَّ خللًا ما لا يمكن رتقُه سيقع أيًّا كانت العمليَّة الَّتي يجري في إطارها التَّعامل مع اللُّغة، وأيًّا كانت الغاية المتوخَّاة من هذه العمليَّة.

وإذا كانت اللُّغة صونًا مِن جهة، ومعنًى فكريًّا وثقافيًّا وقيميًّا من جهة أخرىٰ، فإنَّ العربيَّة مثلًا - وهي بيت القصيد - لا ينبغي النَّظر اليوم إليها علىٰ أنَّها حروفٌ وألفاظٌ وتراكيبُ تصنَّف - بحسب علماء اللُّغات - علىٰ أنَّها من فصيلة اللُّغات السَّاميَّة، وإنَّما لا بدَّ مِن أن نمدَّ النَّظر إلىٰ حمولتها الثَّقيلة الفكريَّة والثَّقافيَّة والقيميَّة، وهي - بلا شكٍّ - حمولةٌ إسلاميَّةٌ، فهذه اللُّغة تحمل الإسلام منذ خمسة عشر قرنًا، وليس المراد بالإسلام في هذا السِّياقِ الدِّينَ، أي المعتَقَدَ والعباداتِ والمعاملاتِ فحسبُ، وإنَّما الحضارة بمفهومها العامِّ، أو لِنَقُلِ: الإنسان المسلم بتاريخه وعطائه ورؤيته للعالم.

لقد عَرَّف أبو الفتح عثمانُ بن جِنِّي (ت٣٩٢هـ) اللُّغة قديمًا بأنها: «أصوات يعبِّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم». ونحن نلاحظ أن التَّعريف بدأ بالأصوات، وختم بالأغراض، وليس من الصَّواب أن نفهم الأغراض الفهم الضَّيِّقَ الَّذي يجنح باللُّغة إلىٰ الوظيفة التَّواصليَّة - علىٰ أهميَّتها - وإنَّما نفهمها الفهم الواسع الَّذي فهمه علماؤنا المسلمون، الَّذي يجعل الأغراض بمعنىٰ الرؤىٰ الَّتي يصدرون عنها وطرائق التَّفكير الَّتي ينتهجونها، وأساليب الحياة الَّتي يعتمدونها، والقيم الَّتي يحملونها.

إنَّ علماء اللُّغة المحدَثين يربطون بين اللُّغة والتَّفكير، ويرَون أنه لا وجود للأفكار بدون اللُّغة، وتأسيسًا علىٰ هذا فإنَّ أفكار النَّاس هي لغتُهم، ونحن اليوم عندما نتعامل مع اللُّغة إنَّما نتعامل مع أفكار أصحابها.

السُّؤال الثاني
تعليم اللُّغة والفكر والثَّقافة والقيم

أصبح من المتقِرِّ اليوم عند علماء اللُّغة التَّطبيقيِّ، أنَّ لكلِّ لغةٍ - إضافة إلىٰ حروفها وألفاظها وتراكيبها - نوعين من المحتوىٰ: محتوىٰ لغويًّا أو معجميًّا، ومحتوىٰ ثقافيًّا، وأنهما علىٰ قدم المساواة في الأهمِّيَّة عند التَّعليم، ولذا فلا بدَّ من مراعاتهما جميعًا، للوصول بالمتعلِّم إلىٰ نوعين من الكِفاية: الكِفاية التَّواصليَّة، والكفاية اللُّغويَّة، وهما الكفايتان اللَّتان يحتاجهما متعلِّم اللُّغة؛ إذ إنَّهما معًا تحقِّقان له ما يمكن أن نطلق عليه الكفاية التَّكامليَّة لجهتي استخدام اللُّغة وتوظيفها لتحقيق أغراضه، والتَّعامل مع أصحاب اللُّغة وفهمهم بالصُّورة المُثلىٰ.

١. **تحديد المستهدف:**

بيدَ أنَّ هذا التَّصنيف له تفصيلاتُه، ففيما يتَّصل بما يهمُّنا، أعني المحتوىٰ الفكريَّ والثَّقافيَّ، لا بدَّ أولًا مِن تحديد المستهدَف؛ إذ إنَّ المحتوىٰ الثَّقافيَّ، يختلف تبعًا له، أي أنَّ المحتوىٰ عندما يوجه - مثلًا - إلىٰ الكبار من النَّاطقين بغير العربيَّة، ليس هو المحتوىٰ الَّذي يوجَّه إلىٰ صغار السِّنِّ، ذلك أنَّ المدارك مختلفةٌ، والأغراضَ مختلفةٌ أيضًا، وكما أنَّ واضعي مناهج تعليم اللُّغة يراعُون هذا الأمر وهم يختارون الألفاظَ والجمل والتَّراكيب الَّتي تُضَمَّن فيها، فإنَّ عليهم أن يراعوا بالدَّرجة نفسِها الأفكارَ والأجواء الثَّقافيَّة والقيمية الَّتي تحيط بالصُّور اللُّغويَّة المختارة، أو تنبع منها هذه الصُّور.

من المعلوم أن تعليم اللُّغة اليوم أصبح وظيفيًّا، بمعنىٰ أنَّ لكلِّ تعلُّم

لغـويٍّ غرضًـا أو أغراضًـا، بعـض التعلُّـم غرضُـه التَّواصـل أو التَّفاهـم الـضَّروري وقضـاء المصالـح اليوميَّـة، وبعضُـه غرضـه تعـرُّف ثقافـة أصحـاب اللُّغـة بدافـع الفضـول أو الاستكشـاف، وقـد يخـرج الأمـر عـن الفضـول والاستكشـاف إلىٰ توظيـف هـذا التعـرُّف لأغـراضٍ خـيِّرةٍ، أو شرِّيـرةٍ. وكـما أنَّ الأغـراض أصنـافٌ، فالمتعلِّمـون أنفسُـهم أصنـافٌ، فهنـاك الصِّغـار، وهنـاك الكبـار، وهنـاك أبنـاءُ ثقافـة اللُّغـة الَّتـي يـراد تعلُّمهـا، مِـن مثـل المسـلمين النَّاطقـين بغـير العربيَّـة، وهنـاك غربـاءُ عـن ثقافـة اللُّغـة، بالدَّرجـة نفسِـها مـن الغربـة عـن اللُّغـة ذاتهـا.

وداخِـلَ كلِّ غـرضٍ، وداخِـلَ كلِّ شريحـةٍ مِـن المتعلِّمـين، درجـاتٌ مِـن التَّعلُّـم اللُّغـويِّ، فلدينـا التَّواصـل داخـل مسـاحاتٍ أو مواقـفَ حياتيـة محـدَّدةٍ، كـما لدينـا التَّواصـلُ المفتـوح الَّـذي يسـعىٰ للاندمـاج في الحيـاة اللُّغويَّـة كلِّهـا. وداخـل كلِّ طائفـةٍ مِـن المتعلِّمـين مسـتوَياتٌ، فـكلٌّ مـن الصِّغـار والكبـار ليسـوا فريقًـا واحـدًا، فثَـمَّ المبتـدئ، وثَـمَّ المتقـدِّم ... إلـخ.

ولا يَظُـنَّ أحـدٌ أنَّ هـذه الأنـواعَ وغيرَهـا في الفكـرة التَّعليميَّـة نفسِـها، وفي المتعلِّمـين، ومـا يحيـط بهـما، مقتـصرةٌ عـلىٰ الحـروف والألفـاظ والتَّراكيـب، وحتـىٰ المعـاني المعجميـة، بـل إنهـا تشـمل المعـانيَ الفكريَّـة والثَّقافيَّـة والقيميَّـة عـلىٰ المسـتوىٰ نفسـه، بـل إنهـا في هـذه المعـاني أَوْلىٰ؛ لأن الاضطـراب أو الخلـل فيهـا، لا يعرقـل العمليَّة التَّعليميَّـة فحسـبُ، وإنَّـما ينحـرف بهـا عـن غرضهـا.

مـن هنـا تـأتي أهمِّيَّـة تحديـد الهـدف، والحـرص عـلىٰ ألَّا يفلـت مـن صانـع الكتـاب التَّعليمـيِّ. وإذا كنَّـا قـد نبَّهْنـا عـلىٰ أنَّ المسـؤوليَّة تجـاه تعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا أكـبر، فـإنَّ انعـكاس الخلـل في اختيـار المحتـوىٰ الفكـريِّ والثَّقـافيِّ والقيمـيِّ أخطـر عندمـا يرتبـط بهـذه الشَّريحـة مـن المتعلِّمـين.

٢. الوعي بالمفهوم المركَّب للُّغة:

مـن شـأن الوظائـف القريبـة والدُّنيـا للأشـياء أن تطغـىٰ عـلىٰ الوظائـف البعيـدة

8

والعليا لها؛ إذ الأُولىٰ بطبيعتها أكثرُ إغراءً، وفي مجال تعليم اللُّغة، فإنَّ وظيفة التَّواصل هي الطَّاغية، وهذا ما تعاني منه في كثير من الأحيان مقرَّرات تعليم العربيَّة، تُشغَل بالصُّورة المرئيَّة للُّغة والصُّورة المعنويَّة (المعجميَّة) القريبة، عن الصُّورة المستورة (الفكريَّة والثَّقافيَّة والقيميَّة). وهو انشغال ينعكس سلبًا علىٰ الوظيفة العليا للُّغة.

إنَّ هذا الوعي يردُّنا إلىٰ ما تقرَّر آنفًا من أن تعليم اللُّغة لا يقوم علىٰ أنَّها أداة تواصلٍ فحسبُ، وإنَّما أداة ثقافةٍ.

٣. توازن المحتوىٰ الثَّقافي:

لأنَّ اللُّغة صورةٌ كلِّيَّةٌ لأصحابها، في داخلها تفصيلاتٌ متشعِّبةٌ وكثيرةٌ، فإنَّ تعليمها للنَّاطقين بغيرها يتطلَّب وضعهم داخل هذه الصُّورة، لتحقيق الغرض اللُّغويِّ الأعلىٰ من التَّعليم، ولن يتحقَّق ذلك إلَّا مِن خلال هذه التَّفصيلات، وإلَّا فإنَّ الصُّورة ستكون شَوْهاء أو غير مكتملة، علىٰ أنَّ هذا الَّذي نقول لا يعني أن ينقل صاحب المنهج كلَّ هذه التَّفصيلات، بتعذُّر ذلك أولًا، ولأنَّ المطلوب هو تقديم نماذج، تكون مكتنزةً من ناحيةٍ، وصادقةً من ناحيةٍ أخرىٰ، ودالَّةً من ناحيةٍ ثالثةٍ. الاكتناز يعني قدرتها علىٰ اختزالِ العنصر الفكريِّ أو الثقافيِّ أو القيميِّ وتكثيفِه ليكون قادرًا علىٰ أن يغنيَ عن كثير من النَّماذج. والصِّدق يعني أن يكون مقنعًا بوضوحه، مما يجعل تقبُّل المتعلِّم به أمرًا ميسورًا لا غناء فيه. والدلالة تعني أن يكون مترابطَ الأجزاءِ مما يكسبه معقوليَّةً تخدم الغرض الَّذي سيق من أجله.

ولا يخفىٰ أن المحتوىٰ الثقافيَّ، إضافة إلىٰ توازنه، لا بدَّ أن يمرَّ عبر وسائلَ وأساليبَ لغويَّةٍ متنوِّعةٍ وملائمةٍ. متنوِّعة لتحقيق المتعة في التَّعليم، وملائمة لأنَّ لكل محتوًى وعاءً يناسبُه، ومناسبته مرهونةٌ حينًا به وحينًا بالمتعلِّم وحينًا بالسِّياق العام للمقرَّر العام، أو للوحدة الَّتي يساق في إطارها.

والحـقُّ أنَّ تـوازن المحتـوىٰ الثَّقـافيِّ غرضُـه بالـغ الأهمِّيَّـة، وبالـغ التَّعقيـد في آنٍ معًـا، فهـو مرتبـطٌ باللُّغـة، كـما أنَّـه مرتبـطٌ بغـرض متعلِّمِهـا، وأيضًـا بغـرض صاحبهـا، فالعربيَّـة مثـلًا هـي لغـة القـرآن الكريـم، أعنـي أنهـا لغـةٌ مرتبطـةٌ بالدِّيـن، ثـم إن شريحـةً معتـدًّا بهـا مـن الراغبـين فيهـا، إنـما تتعلَّمُهـا لأغـراضٍ دينيَّـةٍ عقائديَّـةٍ تعبُّديَّـةٍ؛ إذ إنَّ فهـم الدِّيـن والتفقُّـه فيـه لا يتحقَّـق بالصُّـورة المرجـوَّة إلَّا مِـن خلالهـا، كـما أنَّ بعـض العبـادة لا تصـحُّ إلَّا بهـا، ممـا يعنـي أنَّ العنـصر الدِّينـيَّ رئيـسٌ فيهـا، ولا بـدَّ أن يحظـىٰ - للأسـباب السَّـابقة مجتمعـةً - بالتركيـز عليـه، بيـدَ أنَّ الديـن، أو بالأحـرىٰ العنـصر الديني، ليـس واحـدًا، فالإسـلام مثـلًا ليـس عقيـدةً وعبـادةً فحسـب، وإنـما هـو منهـج حيـاةٍ، وهـذا يعنـي أن الاسـتناد إليـه في التَّعليـم اللغـويِّ، ولا سـيَّما للناطقـين بغـير اللُّغـة، لا بـدَّ أن يكـون عنـصرًا ثريًّـا يختلـط فيـه العَقَـديُّ بالعبـاديِّ بالقيمـيِّ، بـل برؤيـة الحيـاة جميعًـا.

ثـم إن شريحـةَ المتعلِّمـين الَّتـي تنقسـم - كـما هـو معلـوم - إلىٰ مسـلمين وغـير مسـلمين، تضـع صيانـة المنهـج الـذي يسـتدعي المحتـوىٰ الدينـيَّ أمـام مسـؤوليةٍ في الحالـين: حـال المسـلمين المتعطِّشـين لمعرفـة دينهـم؛ إذ الغـرض الرئيـس لهـم مـن تعلُّـم اللُّغـة هـو التعـرُّف أكثـر عـلىٰ دينهـم، وحـال غـير المسـلمين الذيـن عليـه أن يحقِّـق لهـم غرضـين: غـرضٌ موضوعـيٌّ، هـو تعلُّـم اللُّغـة بأمانـة، وهـو مـا لا يتـمُّ إلا مـن خـلال كشـف الجـذر الدينـيِّ لهـذه اللُّغـة، ودعَـويٌّ، إذ إن مـن واجـب المسـلم أن يدعـوَ إلىٰ دينـه، وليـس أعظـمَ وسـيلةً مـن اللُّغـة للوصـول إلىٰ مـا يريـد.

٤. البُعد عن المباشرة:

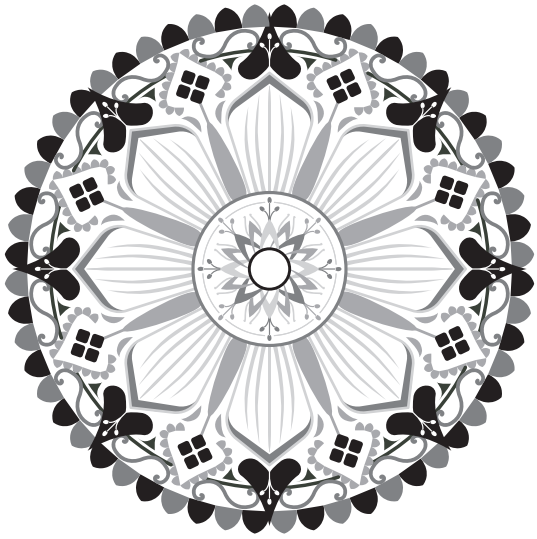
إن وصـول المحتـوىٰ إلىٰ المتعلِّـم، سـواءٌ كان مسـلِمًا أم غـير مسـلم، لا يكـون مـن خـلال المبـاشرة والتَّلقـين، فليـس أضعـفَ مـن هـذا الأسـلوب في مصادفـة القبـول؛ بـل إنـه يرتـدُّ سـلبًا ليـس عـلىٰ المحتـوىٰ فحسـب، وإنـما عـلىٰ حـروف اللُّغـة وألفاظهـا وتراكيبهـا؛ إذ إن عـدم القَبـول للفكـر يتجـاوز الفكـرة إلىٰ تجلِّيهـا، فيزهـد المتعلِّـم فيهـما

معًـا.

إن بديـل المبـاشرة والتلقـينِ هـو إثـارةُ الرَّغبـة في الوعـي والإدراك، وعـرضُ الاحتـمالات المختلفـة، ومسـاءلتها - بصـورة غـير مبـاشرة - وإتاحـةُ الفرصـة للعقـل المتلقِّـي للموازنـة والاختيـار، بعيـدًا عـن الغـرض والغمـز أو الانتقـاص ... ونحـو ذلك.

وتعلـو درجـة هـذه الموجِّهـات عندمـا يتَّصـل الأمـر بالقيـم والأخـلاق والسُّـلوكيَّات، فهـي مناطـقُ ملغومـةٌ (بـين قوسـين) ومعالجتهـا تتطلـب قـدرًا كبـيرًا مـن المهـارة والحنكـة والمحايلـة، ولعـلَّ أنجـع الوسـائل في هـذا السِّـياق هـو دمـج هـذه القيـم .. ضمـن المواقـف والسِّـياقات الحياتيـة الطبيعيَّـة للـدُّروس الَّتـي يعرضُهـا المقـرَّر.

* * *



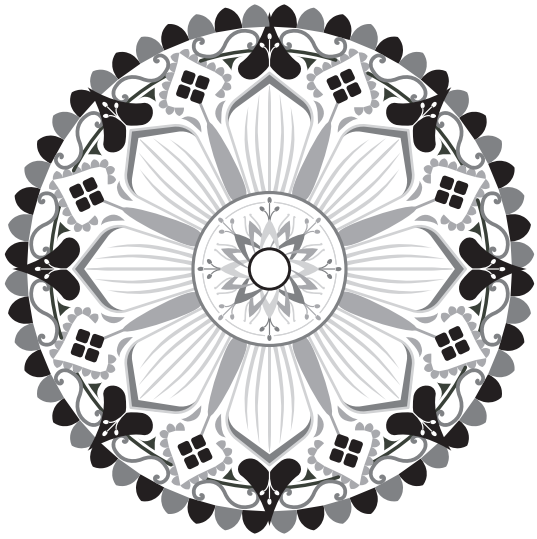
إنتاج معايير خاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً

أ. د. صابر عبدالمنعم محمد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة

كلِّيَّة الدِّراسات العليا للتَّربية

جامعة القاهرة



ملخص البحث

يعالج هذا البحثُ منظومةَ تعليم اللُّغة العربيَّة، وتعلُّمها، ومن البَدَهيِّ أنَّ تعليم اللُّغة وتعلُّمَها لا يسير على نسقٍ واحدٍ ثابتٍ لا يتغيَّر، ولكنَّه يتأثَّر بالفئة المستهدفة من التَّعليم والتَّعلُّم، كما يتأثَّر بالهدف من تعليمها وتعلُّمها، وهذا الهدف يشتقُّ من خصائص العلم والمعرفة (الثَّقافة)، ومعها خصائص المجتمع الَّذي يتفاعل معه ذلك المتعلِّم، وثالث الخصائص تلك الَّتي ترتبط بخصائص الإنسان المتعلِّم والنَّظر إليه، والفلسفة الَّتي يتبنَّاها المجتمع نحو هذا المتعلِّم، ويستتبع ذلك الانطلاق من الأسس الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة (نفسيَّة- اجتماعيَّة- ثقافيَّة- معرفيَّة)، مع مراعاة التَّفاعل بين النُّظم الصُّغرى المكوِّنة لمنظومة منهج اللُّغة العربيَّة من أهدافٍ ومحتوًى، وطرائقَ وأساليبِ تدريسٍ، وأنشطةٍ وتقنياتٍ تعليميَّة، وارتباط كلِّ نظامٍ أصغر بالتَّقويم الَّذي يعدُّ مدخلًا لإصلاح التَّعليم بشكل عامٍّ.

وختمت تلك المعايير بمعايير خاصَّة بتأليف كتاب اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وتعليمها لغةً ثانيةً لغير العرب.

وقد أجاب البحث عن الأسئلة التَّالية:

١. ما المنطلقاتُ الرَّئيسة لتعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً؟
٢. ما المعاييرُ الخاصَّة بمعلِّم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً؟
٣. ما الأسسُ الَّتي يُبنى عليها منهج اللُّغة العربيَّة بعناصره ومكوِّناته؟

٤. ما المعايير الخاصَّة بالمهارات اللُّغويَّة في المستويات الثَّلاث لتعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً؟

٥. ما المعايير الخاصَّة بتأليف كتاب اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً؟

وقد عرضت تلك الإجابات في صورة عناوين رئيسةٍ يحمل كلُّ عنوانٍ في طيَّاته الإجابة عن سؤالٍ من أسئلة البحث مرتَّبة ترتيبًا منطقيًّا تراكميًّا.. مراعيًا إمكانية التَّطبيق وخروج تلك المعايير إلى نطاق التَّنفيذ والتَّطبيق العمليِّ داخل قاعات الدَّرس لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً.

والله الهادي إلى سبل الهُدى والرَّشاد.

* * *

المقدمة

تُعَـدُّ اللُّغـة آيـةً ومظهـرًا بـارزًا مـن مظاهـر قـدرة الله في الكـون، قـال تعـالى: ﴿وَمِـنْ آيَاتِـهِ خَلْـقُ السَّـمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِـلَافُ أَلْسِـنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُـمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِـكَ لَآيَـاتٍ لِّلْعَالِمِـينَ﴾ [الـروم:٢٢].

وتمثِّـل اللُّغـة العربيَّـة ثقافـةً وحضـارةً عربيَّـةً إسـلاميَّةً عريقـةً، فهـي لغـةٌ حيَّـةٌ معـاصِرةٌ تَشـغل شريحـةً واسـعةً مِـن المجتمعـات الإنسـانية، ونظـرًا للإقبـال المتزايـد على تعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة مـن قبـل النَّاطقـين بغيرهـا لدوافـع شـتَّى: سياسـيَّةٍ ودبلوماسـيَّةٍ واقتصاديَّـةٍ ودينيَّـةٍ وثقافيَّـةٍ وتعليميَّـةٍ وسـياحيَّةٍ وتواصليَّـةٍ وغيرهـا، هـذا إلى جانـب افتقـار المكتبـة العربيَّـة إلى وجـود معايـير عربيَّـةٍ لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرها.

إنَّ الاهتـمام بتعليـم اللُّغـة العربيَّـة وتعلُّمِهـا يجـب أن ينبـع مـن ارتباطهـا بالدِّيـن الإسـلاميِّ والتُّراث العـربيِّ، ومـن القواعـد المقـرَّرة عنـد علـماء اللُّغـة أنَّـه يسـتحيل على مجموعـةٍ بشريَّـةٍ تعيـش في مسـاحةٍ أرضيَّـةٍ شاسـعةٍ، أن تصطنـع في حديثهـا اليومـيِّ لغـةً موحَّـدةً، تخلـو مـن اختـلافٍ صـوتيٍّ ودلاليٍّ، أو اختـلاف في البنيـة والتَّراكيـب. حيـث إنَّ "اللُّغـة نسَـقٌ يتكـوَّن مـن رمـوزٍ منطوقـةٍ أو مكتوبـةٍ يتواصـل بهـا أفـراد المجتمـع، وعنـد اضطـراب هـذا النَّسـق، يضطـرب التَّواصـل وعندهـا لا عطـاء ولا جديـد[1]".

يقـول غانـدي: إنَّنـي لا أريـد أن تقتلـع الرِّيـاح أشـجاري، ولا أن أضـع سـورًا حـول بيتـي، ولكـن أفتـح نوافـذي لتدخـل الريـاح والهـواء مِـن كلِّ جانـبٍ بـشرط ألَّا

(١) «الحصيلة اللغوية» أحمد محمد المعتوق.

تقتلع جذوري.

إنَّ اللُّغة الَّتي يُستهدَف وضع معايير لتعليمها وتعلُّمها هي العربيَّة الفصيحة المعاصرة، أو كما يطلِق عليها الخبراء العربيَّة المعياريَّة المعاصرة، ويقصد بها تلك اللُّغة الَّتي تكتب بها الصُّحف اليوميَّة والكتب والتَّقارير والخطابات وتلقَى بها الأحاديث في أجهزة الأعلام، ويتحدَّث بها المسؤولون في لقاءاتهم العامَّة، والخطباءُ في خطبهم، وتدار بها الاجتماعاتُ الرسميَّةُ، وتؤدَّى بها بعض المسرحيَّات ولا سيَّما المترجَم منها، وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها العربيَّة الفصيحة لغة الفهم والإفهام، وهذا البحث يعالج منظومة تعليم اللُّغة العربيَّة، وتعلُّمها، والتي تشمل: عناصر ومكونات تلك المنظومة: معلِّم ومتعلِّم ومنهج (أهداف- محتوى- طرائق تعليم وتعلُّم- تقنيات تربويَّة- تقويم) وهذا كلُّه انطلاقًا من الأسس الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة، وختمت المعايير بمعايير خاصَّة بتأليف الكتاب الخاص بالمتعلِّم للُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً.

"إنَّ الهويَّة العربيَّة الإسلاميَّة ليست نتاج تطوُّرٍ تاريخيٍّ أو جغرافيٍّ أو أسطوريٍّ، وإنما هي نتاج عقيدةٍ ثابتةٍ وشريعةٍ متغيِّرةٍ، ولكن في ضوء الثَّوابت، لذلك فإنَّ هويَّة الإنسان العربيِّ المسلم في كلِّ الأقطار العربيَّة تقوم على الولاء لله، ولمنهج الله في إعمار الأرض وترقية الحياة، فلم ينل التَّاريخ من وحدة هذه الهويَّة وثبات أصولها رغم أنَّ معظم أقطار العالم العربيِّ قد رزئت بألوانٍ مختلفةٍ من الاستعمار لفترات طويلة"[1].

وفي ضوء مدخل التَّواصل اللُّغويِّ يُنظر إلى اللُّغة على أنَّها فنونٌ حيويَّةٌ تَستخدم الألفاظ والتَّراكيب في سياق لغويٍّ سليمٍ، يهدف إلى الممارسة والتَّوظيف في الأمور الحيويَّة، فامتلاك التَّواصل اللُّغويِّ يجعل الفرد قادرًا على الفهم في كلِّ

(١) «الهوية الثَّقافيَّة «المفاهيم والأبعاد والقيم»» علي أحمد مدكور، ص٢٥.

مجالات الحياة، الأمر الَّذي ينبغي معه العناية بفنون التَّواصل اللُّغويِّ والإكثار من التَّدريب عليها تدريبًا دقيقًا متَّصلًا[١].

إنَّ المهارات الأساسيَّة للتَّواصل اللُّغويِّ أربعٌ يجمعُها رحمٌ ثقافيٌّ واحدٌ، وبين هذه المهارات علاقاتٌ متبادلةٌ، فالاستماع والتَّحدُّث يجمعها الصَّوت، إذ كلاهما يمثِّلان المهاراتِ الصَّوتيَّة الَّتي يحتاج إليها الفرد عند الاتِّصال المباشر مع الآخرين، بينما الصَّفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة، ويُستعان بهما لتخطِّي حدود الزَّمان وأبعاد المكان عند الاتِّصال بالآخرين، وبين الاستماع والقراءة، صِلاتٌ من أهمِّها أنَّهما مصدرٌ للخبرات، إذ هما مهارتا استقبالٍ لأخبار للفرد أمامهما في بناء المادَّة اللُّغويَّة، أو حتَّى في الاتِّصال بهما أحيانًا، والفرد في كلتا المهارتين الأخيرتين: التَّحدُّث والكتابة يركِّب الرُّموز كما أنَّه في التَّحدُّث والكتابة يبعث رسالةً، ومِن هنا تُسَمَّيان مهارتي إنتاجٍ أو إبداعٍ[٢].

خصائصُ المنظومة اللُّغويَّة المتكاملة:

١. اللُّغة العربيَّة وآدابها وحدةٌ متكاملةٌ، ومهاراتها متفاعلةٌ، وذات علاقاتٍ مفتوحةٍ تصنع هذه المنظومةَ اللُّغويَّة الواحدة.
٢. اللُّغة منهجٌ للثَّقافة والتَّفكير، وناقلٌ لها من جيلٍ إلى جيلٍ، ومن حضارةٍ إلى أخرى.
٣. اللُّغة رموزٌ، والرَّمز يعني التَّعبير عن شيءٍ ذي دلالةٍ محدَّدةٍ، يتَّفق مستخدمو اللُّغة على دلالتها المحسَّة أو المجرَّدة.
٤. اللُّغة نظامٌ يشمل ترتيب الحروف وتوالي الأصوات وتركيب الجمل وقواعدها النَّحْويَّة، ويتمُّ تعليم اللُّغة بشكل غير مباشر بتقديم نماذجَ لغويَّةٍ رفيعةٍ للأداء اللُّغويِّ الصَّحيح (نطقًا وكتابة).

(١) «الأسس العامَّة لمناهج اللُّغة العربيَّة» رشدي طعيمة، ص١١٢.
(٢) «المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغات أخرى» علي أحمد مدكور وزميلاه، ص٤٠٢.

٥. اللُّغة تواصُلٌ حتَّى قال بعض المفكِّرين: الوسيلة هي الرِّسالة؛ للدِّلالة على أهمِّيَّة اللُّغة (الوسيلة) في نقل المحتوى (الرِّسالة)، وهذا يستدعي دقَّةَ اختيار الكلمات والتَّراكيب اللُّغويَّة الَّتي تحمل رسالةً معيَّنةً.

٦. اللُّغة سياقٌ، حيث تكتسب المفردة معناها في ضوء الموقف، والزَّمان والمكان، والغرض، والتَّفريق بين المعنى المعجميِّ والمعنى الضِّمنيِّ للُّغة، فاللُّغة ليست ظواهرَ منفصلةً ولكنَّها مترابطةٌ متكاملةٌ.

٧. اللُّغة الشَّفويَّة المعتمِدة على النُّطق والصَّوت هي أقدم شكلٍ من أشكال الاتِّصال بين البشر، والكتابة نظامٌ تابعٌ للنِّظام الصَّوتيِّ[(١)].

أوَّلًا. منطلقاتٌ أساسيَّةٌ لصياغة المعايير الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة:

١. إنَّ تعليم العربيَّة أكثر من مجرَّد حشوِ أذهان الطُّلَّاب بمعلومات عن هذه اللُّغة أو تزويدهم بأفكارٍ عنها. إنَّه نشاطٌ متكاملٌ يستهدف ثلاثة أشياءَ:

- تنمية قدرات الطُّلَّاب العقليَّة واستثمار ما لديهم من طاقات التَّفكير والإبداع... فاللُّغة عمليَّة إبداعيَّةٌ في المقام الأوَّل.
- تنمية مشاعر الطُّلَّاب واتجاهاتهم الإيجابيَّة نحو اللُّغة العربيَّة وثقافتها.
- اكتساب الطُّلَّاب مهاراتٍ لغويَّةً معيَّنةً يشترك فيها الأداء الحركيُّ بمثل ما تشترك العمليَّات العقليَّة والوجدانيَّة الأخرى.

٢. إنَّ تعليم اللُّغة وتعلُّمها نشاطٌ مقصودٌ ينطلق القائم به من تصوُّرٍ مسبق للمهمَّة الَّتي يقوم بها والأدوار الَّتي يلعبها. ومِن ثَمَّ يَلزم القيامَ بها وضعُ خطَّةٍ للعمل ذاتِ أهدافٍ محدَّدةٍ وإجراءاتٍ واضحةٍ.

٣. إنَّ تعليم اللُّغة وتعلُّمها ليس جهدًا ينفرد به شخصٌ أمام آخر... إنَّه إعادة بناء الخبرة.

(١) «معايير بناء المواد التَّعليمية في التَّعليم عن بعد في ضوء مدخل النظم» صابر عبد المنعم، ص١٢٤.

- اللُّغة منظومةٌ متكاملةٌ من المهارات اللُّغويَّة تشمل: الاستماع والتَّحدُّث والقراءة والكتابة (مهارات التَّحرير العربيِّ).
- القواعد النَّحْويَّة والصَّرفيَّة (التَّراكيب وبنية الكلمة المفردة) عاملٌ مشتركٌ بين المهارات الأربع المتكاملة.
- اللُّغة سياقيَّة، والكلمة المفردة تكتسب معناها من السِّياق، واللَّفظ الواحد قد تتعدَّد معانيه تبعًا لذلك السِّياق (عين الماء- عين الإنسان- عين الأمن- عين الحقيقة- عين مملوكة- الرجل عينه والمرأة عينها).
- المرونة في الاستعمال اللُّغويِّ، مع ثبات قواعد التَّصريف والتَّراكيب (فعل، فاعل، مفعول.... مفعول، فعل، فاعل، مبتدأ ، خبر... خبر، مبتدأ...)- التَّقويم والتَّأخير، القصر.
- التَّراكمية والبنائيَّة والاستمراريَّة في تعلُّم اللُّغة وتعليمها، فكلُّ حلقةٍ من الحلقات مرتبطةٌ بسابقتها وممهِّدةٌ للاحقتها.
- اللُّغة ممارسةٌ وليست قوالبَ جامدةً معرفيَّةً.
- الهدف من تعلُّم اللُّغة وتعليمِها هو جودة اللِّسان نطقًا، والبيان كتابةً.
- اتِّساق النَّواتج التَّعليمية مع الأهداف ومجالاتها، والتَّقويم وأساليبه.
- الممارسة اللُّغويَّة تمثِّل تعلُّمًا وناتجًا في آنٍ (كيف يحصل المتعلِّم على المعلومات؟ وكيف يكوِّن البنية المعرفيَّة؟).

السِّمات الأساسيَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها لغةً ثانيةً:

- الطَّالب هو المحور الرَّئيس للعمليَّة التَّعليمية.
- اعتماد المنهج على التَّواصل والمشاركة لتنمية مهارات التَّفكير العليا بدلًا من التَّلقين والحفظ والتَّذكُّر.
- اعتماد سيناريوهاتٍ وحوارٍ ومناقشةٍ من الحياة اليوميَّة وثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده.

9

- الاعتماد على نصوصٍ عربيَّة ورسوم توضيحيَّةٍ وأنشطةٍ تعتمد على التَّفاعل وإثارة الاهتمام.
- المصادر التَّعليمية تشمل ملفَّات تعلُّم الطُّلَّاب، وأدلَّة المعلِّم والمكتبة العربيَّة للكتب المصاحبة.
- تعليم اللُّغة العربيَّة الفصيحة المعاصرة، وهي لغة التَّعليم والإعلام والصِّحافة في العالم العربيِّ اليوم. (Modern Standard Arabic)
- تلبية احتياجات الإقبال المتزايد على تعلُّم اللُّغة العربيَّة من قبل النَّاطقين بغيرها.
- الإسهام في نشر اللُّغة العربيَّة وتعزيز دورها ومكانتها المتميِّزة بوصفها لغةً عالميَّةً، والعمل على تحقيق رسالة الجامعات الإسلاميَّة في نشر تعليم اللُّغة العربيَّة (لغة عبادةٍ وعلمٍ وحياةٍ).
- نشر الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة، وتقديمها بصورتها الصَّادقة السَّمحة، وتعزيز التَّواصل الحضاريِّ بين الحضارات والثَّقافات.
- تقديم اللُّغة العربيَّة في سياقها الحضاريِّ المعياريِّ الفصيح المعاصر وربطها بالحياة بشكل وظيفيٍّ.
- تطوير مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها في ضوء التَّجارب العالميَّة التَّعليميَّة/ التَّعلُّمية المعتمدة عالميًا.
- اعتماد المدخل الصَّوتيِّ (الوعي الصَّوتي- الأداء الصَّوتي) في المستوى التمهيديِّ (المبتدئ).
- التَّركيز على عرض الحرف بأشكاله المتنوِّعة (أول الكلمة – وسط الكلمة- نهاية الكلمة- متصل- منفصل) مع التَّمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطَّويلة.
- اختيار مفردات شائعة ومنتشرة، وتقديم الألفاظ المحسَّة على المعنويَّة

والمجازيَّـة.

- الاستعانة بالصُّوَر المصاحبة الدَّالَّة على الكلمات.
- ارتباط التَّراكيب اللُّغويَّة بالمواقف والمهارات الحياتية للمتعلِّم.
- الضَّبط التَّامُّ للمفردات والتَّراكيب، والالتزام بعلامات التَّرقيم.
- ارتباط الموضوعات بالثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة.
- مراعاة التَّوازن بين مهارات اللُّغة الأربعة.
- التَّركيـز عـلى المثيرات الصَّوتيَّـة السَّـمعيَّة والبصريَّـة مـع مراعـاة عناصر التَّشـويق والإثـارة الذِّهنيَّة.
- تنويـع التَّدريبـات عقـب الـدُّروس والوحـدات يقـدَّم فيهـا السَّـهل عـلى الأصعـب، والشَّـفهيُّ عـلى التَّحريـريِّ، والاسـتقباليُّ عـلى الإنتاجـيِّ.
- التَّركيز على الكفايات اللُّغويَّة والاتِّصاليَّة والثَّقافيَّة.
- التَّركيز على معايير الكفاءة اللُّغويَّة.
- الاستخدام الأوَّليُّ للُّغة (المستوى المبتدئ) A١ A٢.
- الاستخدام الذاتيُّ للُّغة (المستوى المتوسِّط) A١ A٢.
- الاستخدام المتقن للُّغة (المستوى المتقدِّم) A١ A٢.

وقـد أضفـي القـرآن الكريـم عـلى اللُّغـة العربيَّـة صفـةَ لغـةٍ دوليَّـةٍ إذ غـدت خـلال فـترةٍ وجيـزةٍ جـدًّا مـن الزَّمـن لغـةَ جميـع الشُّـعوب الَّتـي اعتنقـت الإسـلام، لكـنَّ المقولـة الخاصَّـة بكـون الإسـلام أبقـى اللُّغـة العربيَّـة غـير متغـيِّرةٍ ليسـت صحيحـةً بـل هـي مرفوضـةٌ. صحيحـةٌ أنَّ قواعـد اللُّغـة العربيَّـة- بأصواتهـا وصرفهـا ونحوهـا- لا تختلـف إلَّا قليـلًا عـمَّا كانـت عليـه في أوائـل الإسـلام عندمـا تـمَّ تنظيمُهـا وتقعيدهـا، لكـنَّ متـن اللُّغـة مـن المفـردات والألفـاظ تطـوَّر واغتنـى باسـتمرار عـلى امتـداد العصـور، وأصبحـت اللُّغـة العربيَّـة وسـيلةً حاملـةً للثَّقافـة العربيَّـة القديمـة ثـمَّ الحديثـة باعتبارهـا إحـدى أكـبر ثقافـات العـالم قاطبـةً. ولا شـكَّ أنَّ سـمعتها ازدادت

9

نتيجةً لاقترانها بالدِّين، بل كانت العلاقة القائمة بين اللُّغة العربيَّة والإسلام في صالح هذه اللُّغة الَّتي أصبحت تتمتَّع بالتَّكرُّس الكتابيِّ والتَّقعيد مبكِّرًا، لكنَّها تنامت دون انقطاعٍ على امتداد ما يقارب ألفًا وخمس مئة عامٍ خلت منذ تنزيل القرآن الكريم إلى الآن.

وقد نقل التُّراث في ميادين الطِّبِّ والفلسفة والمنطق والأخلاق والسِّياسة والفلك والرِّياضيات والتَّشريح والنَّبات والحيوان، وما إلى ذلك من العلوم، واستمرَّت الحركة العلميَّة في النُّمو والازدهار، وشملت الحواضر العربيَّة كلَّها من بغداد إلى الأندلس. ولم يكتف العرب بما أخذوه من شعوبٍ أخرى بل أضافوا إلى ذلك المزيد من الميادين في العلوم التَّقليديَّة والعلوم النَّظريَّة والتَّطبيقيَّة، وأهمُّها: الطِّبُّ والكيمياء والفلك والرِّياضيَّات. ووجد العلماء والباحثون العرب في لغتهم في ذلك العصر المصطلحات المناسبة لتسمية الاختراعات وتعيينها، وعندما لم يجدوها فيها استعانوا بتعريب الألفاظ الإغريقيَّة والفارسيَّة والهنديَّة والسُّريانيَّة، وقد سعى العرب منذ أوائل القرن التَّاسع عشر لتهيئة العربيَّة حتَّى تتماشى مع المستجدَّات الَّتي ظهرت في الحضارة العالميَّة، وشارك في ذلك الكتَّاب والصَّحفيُّون والعلميُّون. وتمثَّلت أهمُّ طرق تحديث اللُّغة العربيَّة في العصر الحديث في الاشتقاق والنَّحت ونقل المعاني بالتَّوسيع أو التَّضييق في الدِّلالات، والمجاز بكلِّ ضروبه، وتعريب الألفاظ الأجنبيَّة أو استعارة معانيها.

إنَّ الإمكانيَّات الاشتقاقيَّة لِلُّغة العربيَّة غيرُ محدودةٍ، وكان الاشتقاق الطَّريقة الرَّئيسية لإيجاد مصطلحاتٍ في ميادين الطِّبِّ والفيزياء وعلم الفلك والرِّياضيَّات والفلسفة في القرون الوسطى، وتطوَّرت وتوسَّعت الإمكانيَّات الاشتقاقيَّة في العصر الحديث، وبرهنت العربيَّة من جديدٍ على قدرتها على مواكبة التَّطوُّرات العلميَّة بما فيها الإلكترونيَّات والحاسوب وسائر الفروع العلميَّة المعاصرة، ويمكن اعتبار اللُّغة العربيَّة لغةً اشتقاقيَّةً من الطِّراز الأوَّل ممَّا يجعلها مِن أدقِّ اللُّغات وأصحِّها

للتَّعبير عن المفاهيم المختلفة. ويكتسب الاشتقاق أبعادًا جديدةً على سبيل المثال نتيجةً لتحويل الجذور الثُّلاثيَّة إلى جذورٍ رباعيَّة عن طريق إضافة حرفٍ رابعٍ أو تكرار حرفٍ من حروف الجذر الثُّلاثيِّ. وقد انتشرت خلال الحقبة الأخيرة في قوائم المصطلحات الصَّادرة عن مجمع القاهرة وفي وسائل الإعلام العربيَّة مصادر مثل: العولمة والخصخصة والعقلنة والحوسبة والتلفزة والأنسنة والتأقلم والعصرنة وغيرها، ، بل والأفعال وغيرها من المشتقَّات المقابلة لها.

إنَّ أبناء العربيَّة من النَّاحية اللُّغويَّة الاجتماعيَّة يتعاملون بها بمستوًى من مستوياتها بوصفها اللُّغة الأولى. أمَّا وجود اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً فيكون في المناطق الَّتي فيها لغةٌ أو لغاتٌ أخرى، مثل العربيَّة في جوبا عاصمة جنوب السودان، وهناك تعامل بشكلٍ من أشكال العربيَّة وبلغاتٍ محلِّيَّةٍ قَبَليَّةٍ متعدِّدةٍ. أمَّا العربيَّة بوصفها لغةً أجنبيَّةً أي مادَّةً في السَّنوات الأربعين الماضية من نحو ٣٪ إلى نحو ٥٪، والنسبة آخذة في الزِّيادة. ولكن الإنتاج الفكري كما يتضح في عدد الكتب الصَّادرة باللُّغة العربيَّة إلى مجموعة الإنتاج العالميِّ من الكتب كان نحو ١٪ فقط، وزادت النِّسبة بعد ذلك قليلًا، ولكنَّها لم تصل إلى أعداد تناسب النِّسبة السُّكَّانية. أمَّا البحث العلميُّ والإنتاج الإعلاميُّ باللُّغة وغير ذلك فهي عواملُ مهمَّةٌ لتحديد مكانة اللُّغة بين اللُّغات المعاصرة. إنَّ العالم المعاصر يحترم المشاركة الحضاريَّة، ومن هنا أهمِّيَّة هذه المعايير إلى جانب عدد أبناء اللُّغة العربيَّة، وينبغي أن يكون العمل في المستقبل كبيرًا من أجل مكانة العربيَّة بين اللُّغات إلى جانب المعايير التَّاريخيَّة والدِّينيَّة المعروفة.

ويمكن إيضاح ذلك في ضوء مجموعةٍ من الأرقام:

أ. اللُّغة العربيَّة من حيث عددُ المتحدِّثين بها من أبنائها، ومن حيث عدد المتعاملين بها تَشغل المكان الخامس من بين اللُّغات العالمية الكبرى، وذلك بعد الصِّينية الماندرين (١,٠٥١) والإنجليزية (٥١٠) والهندية الأرديَّة

(٤٩٠) والإسبانية (٤٢٠)، أمَّا العربيَّة (٢٦٠-٣٠٠ مليون). وعلى الرغم من تفاوت البيانات الإحصائية فإن هذه الأعداد ترشد إلى الواقع.

ب. اللُّغة العربيَّة في العالم الإسلاميِّ لها موقعان، الأوَّل بوصفها لغة الشَّعائر الدِّينيَّة لأكثر من مليار مسلم من العرب، والتُّرك، والإيرانيِّين، ومسلمي شبه القارة الهنديَّة، وجنوب شرقيِّ آسيا، وآسيا الوسطى، والقوقاز وأفريقيا، وعدَّة ملايين في أوربا وأمريكا. ولكنَّ عدد مَن يتعلَّمون اللُّغة العربيَّة في المدارس الحكوميَّة في خارج البلدان العربيَّة وإيران نحو مليون واحد فقط، أو يزيد قليلًا. وهم على وجه الخصوص في أندونيسيا وماليزيا وتركيا ونيجيريا، وأعدادُ باقي الدول محدودةٌ. ولا يدخل في هذا العدد الملايين ممن يكتفون بحفظ نصوصٍ عربيَّةٍ محدودةٍ وكافيةٍ لأداء الشَّعائر الدِّينية.

ح. الإنتاج العلميِّ من الكتب أقلُّ من العدد المنشود، ومن هذا الجانب هناك مشكلةٌ بالنسبة للُّغة العربيَّة، وتتطلب حلولًا من أجل مستقبلٍ أفضل. وتتَّضح المشكلة من المقارنة الآتية:

- إنتاج الكتب باللُّغة الإنجليزية يمثل النِّسبة الكبرى من الكتب الصادرة في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا: ٥١٠ ألف عنوان سنويًا.
- إنتاج الكتب بكل لغة من اللُّغات الصِّينية الماندرينية والروسية والألمانية والإسبانية أكثر من ١٠٠ ألف عنوان سنويًا.
- هناك عشر دول يتراوح السَّنوي من الكتب فيها بين ثمانين ألف عنوان وثلاثين ألف عنوان سنويًّا، وهي الهند (٨٣)، وفرنسا (٦٧)، وإيران (٦٥)، وإيطاليا (٦٠)، وتايوان (٤٢)، وكوريا الجنوبية (٤٠)، وتركيا (٣٥)، والسويد (٣٤) وهولندا (٣٤)، وبولندا (٣٢).

- الإنتاج العربي من الكتب في كلِّ الدُّول العربيَّة نحو ٢٣ ألف عنوان أكثرها مصر ولبنان والمملكة العربيَّة السعودية، والمقارنة مع إيران (٦٥)، وتركيا (٣٥) تكشف حجم المشكلة.
- المقارنة بين الإنتاج السنويِّ للكتب في مصر (٩-١٠) آلاف ودول تنتج أرقامًا مقاربة مثل بيلاروسيا وفنلندا والجمهورية التشيكية والدانمرك والمجر، وهي دول صغيرة تجعل المشكلة واضحة[1].
- تتأثَّر مكانة اللُّغة بعدد من يتعاملون بها ثقافيًّا، وبطبيعة الحال بالقدرة على القراءة والكتابة بها، وهذا مما يبيِّن أنَّ المشكلة اللُّغويَّة والثَّقافيَّة كبيرةٌ.

ثانيًا. معايير يجب توافرها في معلِّم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها:

أ. معايير الإعداد اللُّغويِّ:

١. القدرة على فهم الكلام العربيِّ الفصيح من غير صعوبةٍ، سواءٌ كان حديثًا سريعًا، أم محادثةً بين مجموعة من الأفراد، أو محاضرةً، أو قصةً سينمائيةً، أو مسرحيةً.
٢. معرفة النُّظم الصَّوتيَّة والتركيبيَّة والدلاليَّة للُّغة العربيَّة، مع معرفة الفروق الأساسيَّة بينها وبين لغة الطُّلَّاب الأمِّ.
٣. القدرة على نطق الأصوات والمفردات والتَّراكيب العربيَّة، نطقًا صحيحًا والاستفادة من ذلك في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم.
٤. القدرة على التَّعبير عن أفكاره بطريقةٍ منظَّمةٍ وبمفردات وتراكيب مناسبة، وبسرعة مناسبة.
٥. القدرة على تبادل الآراء والأفكار بسهولة في مواقفَ اجتماعيَّةٍ مختلفةٍ.
٦. معرفة مهارات التَّعرُّف والفهم والتَّحليل والتَّفسير والتَّقويم وكيفيَّة الاستفادة منها في المواقف التَّعليميَّة.

(١) «السياسة اللغوية» محمود فهمي حجازي، ص ١ :٥.

٧. القدرة على قراءة المواد العربيَّة المختلفة نثرًا كانت أم شعرًا بفهم مباشرٍ وسهولةٍ، تقارب السُّهولة عندما يقرأ باللُّغة الأمِّ.
٨. القدرة على استخدام المعاجم العربيَّة، وعلى تدريب طلَّابه على استخدامها.
٩. القدرة على الكتابة في موضوعاتٍ مختلفةٍ بصورةٍ طبيعيَّةٍ، وبوضوحٍ على أن تكون المفردات والتَّراكيب والجمل والقواعد الإعرابيَّة صحيحةً.
١٠. القدرة على ممارسة المهارات الكتابية المساعدة، كالكتابة السَّلمية، والخطِّ الواضح، ووضع علامات التَّرقيم في مواضعها، واستخدام الأرقام بطريقةٍ صحيحةٍ.
١١. معرفة الطَّور التَّاريخي للُّغة العربيَّة وخصائصها الحاليَّة، وإدراك الفروق الرَّئيسية بينها وبين اللَّهجات المحلِّيَّة.
١٢. القدرة على تطبيق معرفته بعلم اللُّغة الحديث، وعلم اللُّغة التَّطبيقي في مواقف تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها.

ب. **معايير الإعداد المهنيِّ:**

١. معرفة طبيعة المهنة الَّتي ينتمي إليها، ومبادئها، والقواعد الَّتي تحكم العلاقات بين أعضائها.
٢. معرفة الدَّوافع المختلفة للمتعلِّمين للعربيَّة من غير النَّاطقين بها، وتوظيف هذه المعرفة في تخطيط البرامج وفي مواقف التَّعليم المختلفة.
٣. معرفة الفروق الثَّقافيَّة والشَّخصيَّة للمتعلِّمين، ومراعاته ذلك في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم.
٤. القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها.
٥. القدرة على المشاركة في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها.

٦. معرفة الطُّرق والأساليب الفعَّالة في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها.
٧. القدرة على الاستفادة من معرفته بالطُّرق والأساليب الفعَّالة في تعليم اللُّغة العربيَّة في المواقف التَّعليمية المختلفة.
٨. القدرة على تعليم الطُّلَّاب عموميَّاتِ الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة وخصوصياتها وإكسابهم قيمها وأنماط سلوكها.
٩. القدرة على ربط تعليم المهارات اللُّغويَّة بمفهومات الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة.
١٠. القدرة على الابتكار وخلق الأنشطة الدَّافعة الَّتي تساعد الطُّلَّاب على تعليم اللُّغة والثَّقافة.
١١. معرفة الوسائل السَّمعيَّة والبصريَّة المختلفة، وكيفيَّة استعمالها، وإدارتها، وصيانتها، وإعداد المواد اللَّازمة لها.
١٢. القدرة على استغلال الوسائل الموجودة في بيئة الطُّلَّاب، واستغلال المهارات البسيطة الَّتي يجيدها هو مثل: الرسم، والخط، وعمل النماذج،... إلى آخره في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم.
١٣. القدرة على تصميم الاختبارات الموضوعية وغير الموضوعية وتنفيذها.
١٤. معرفة أساليب النَّقد الذَّاتيِّ الَّتي تساعده على الاستمرار في تحسين مهاراته التَّدريسيَّة داخل الفصل الدِّراسيِّ.
١٥. القدرة على إجراء بحوثٍ محدودةٍ في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، وعلى تقديم طرقٍ وأساليبَ جديدةٍ للتَّدريس بعد إجراء التَّجارب عليها.

ج. **معايير الإعداد الثقافيِّ:**

١. إدراك أنَّ اللُّغة عنصرٌ جوهريٌّ في جميع الخبرات المكتسبة والمشتركة الَّتي تتجمَّع لتكوِّن حضارةً معيَّنة.

٢. الفهم العميق للثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة، باعتبار أنَّ اللُّغة لا يمكن أن تدرس في معزل عن الثَّقافة الَّتي أوجدَتها.
٣. معرفة الفنون الأدبيَّة وروائعها، والمبرِّزين من أعلامها في العصور الأدبيَّة المختلفة.
٤. الفهم والتَّقدير للنَّواحي الثَّقافيَّة: السِّياسيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والنَّفسية للطُّلَّاب الَّذين يتعلَّمون على يديه.
٥. إدراك القيم والمفهومات وأنماط السُّلوك الَّتي تتَّفق فيها الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة مع ثقافة الطُّلَّاب أو تختلف عنها، وتوظيف ذلك في المواقف التَّعليميَّة المختلفة.
٦. القدرة على تقديم أنشطةٍ ثقافيَّةٍ جديدةٍ ومتنوِّعةٍ للمجتمع الَّذي يعيش فيه ويتفاعل معه.
٧. الإلمام بلغةٍ أجنبيَّةٍ واحدةٍ على الأقلِّ كي يستعملها عند الحاجة بوصفها لغةً وسيطةً.
٨. يفضَّل معرفة لغة الطُّلَّاب، بحيث يتمكَّن من مقارنة تراكيب اللُّغة العربيَّة بتراكيب لغة الطُّلَّاب، ومن معرفة الصعوبات الَّتي يواجهونها[١].

ثالثًا- أسس منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها ومكوِّناته:

تتألَّف مكوِّنات منهج اللُّغة العربيَّة بوصفها لغةً أجنبيَّةً/ ثانية- مثل مختلف المناهج- من العناصر التَّالية:

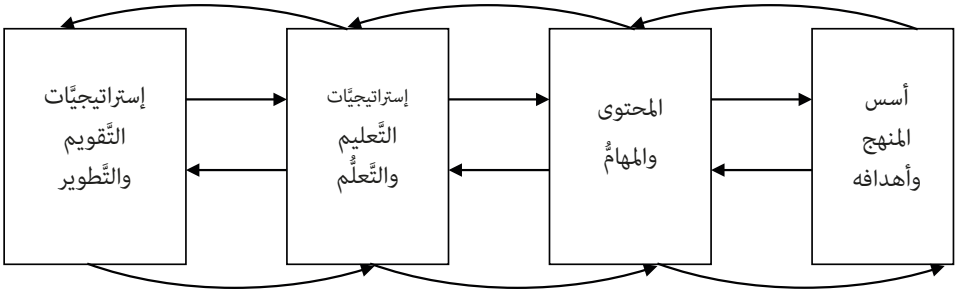
١. الأسس المعرفيَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة واللُّغويَّة.
٢. الأهداف.
٣. المحتوى: اللُّغويُّ والثقافيُّ.
٤. طرائق التَّدريس وأساليبه.

(١) «تقويم برامج إعداد معلِّمي اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها» علي مدكور، ص٤٥.

٥. الوسائل التَّعليمية والأنشطة.

٦. أساليب التَّقويم والتَّطوير.

ولا يمكن التَّعامل مع كلِّ عنصرٍ بمعزلٍ عن الآخر، بل تتفاعل وتتكامل هذه العناصر بعضُها مع بعضٍ؛ لتنتج نسيجًا متكاملًا؛ فيؤثِّر ويتأثَّر كلٌّ منها بالآخر، ومن ثمَّ يتمكَّن المتعلِّم الأجنبيُّ، من خلال هذا المنهج، من تعلُّم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغةً أجنبيَّةً بفاعليَّةٍ. ويمكن تصوُّر تفاعل هذه العناصر، وعلاقتها من خلال الشكل (١) التالي:



شكل (١) أسس المنهج وعلاقاتها بعناصر المنهج وتطويره

إن العلاقات بين هذه المكوِّنات واضحةٌ في هذا النَّموذج؛ فمن الأسس يتمُّ تحديد الهداف الَّتي تصبح أساسًا لاختيار المحتوى. بينما ينمو كلٌّ من المحتوى والمهامِّ ترادفيًّا؛ لذا يمكن من خلال المحتوى اقتراح المهام، والعكس صحيحٌ؛ بمعنى أنَّه من خلال المهامِّ يمكن اقتراح المحتوى أو وضعُهُ. ومن خلال الأهداف والمهامِّ والمحتوى يتمُّ بناء إستراتيجيَّات التَّدريس والتَّقويم المناسبة، كما توجد خاصِّيَّة التَّغذية الرَّاجعة Feed back من التَّقويم أو من نتائج التَّقويم من أجل تطوير الأهداف، والمهام، والمحتوى، وإستراتيجيَّات التَّدريس والتَّقويم أيضًا.

يؤكِّد هذا التَّعريف ما يلي:

أولًا: أن المنهج ''نظام'' أو ''منظومة''؛ أي أنَّه كلٌّ مكوَّنٌ من أجزاءٍ، كلُّ جزءٍ

فيه يؤثِّر في كلِّ جزءٍ آخر ويتأثَّر به، وكلُّ جزء يؤثِّر في الكلِّ ويتأثَّر به.

ثانيًا: أن محور هذا النِّظام هو الأسس الَّتي يقوم عليها هذا النِّظام، وهي الأسس المعرفيَّة المتَّصلة بطبيعة المعرفة ومصادرها في هذا النِّظام، والأسس النَّفسيَّة المتَّصلة بالطَّبيعة الإنسانيَّة، وطبيعة المتعلِّم، ومراحل نموِّه ومتطلَّباتها، والأسس الاجتماعيَّة المتَّصلة بطبيعة المجتمع وثقافته وحاجاته ومطالب نموِّه وتطوُّره، والأسس اللُّغويَّة المتَّصلة بطبيعة اللُّغة وطبيعة عمليَّة الاتِّصال اللُّغويِّ.

ثالثًا: أنَّ هذه الأسس هي الَّتي تساعد في تحديد أهداف المنهج واحتياجات المتعلِّمين، وفي تحديد محتويات المنهج من الحقائق والمعارف والخبرات والمهارات وتنظيمها، وفي تحديد طرائق التَّدريس وأساليبه، وتحديد طرائق التَّقويم والتَّطوير وأساليبهما.

رابعًا: أن المنهج –بصفة عامَّة– هو عمليَّةٌ منظوميَّةٌ متفاعلةٌ، وليس عمليَّةً خطِّيَّةً ذاتَ نهاياتٍ طرفيَّةٍ محدودةٍ؛ لذلك فتطوير المنهج عمليَّةٌ مستمرَّةٌ.

***

نحو تعريفٍ إجرائيٍّ لمنهج تعليم العربيَّة

والتَّعريف الإجرائي Operational definition الَّذي نقترحه للمنهج في مجال تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً هو: تنظيمٌ معيَّنٌ يتمُّ عن طريقه تزويد الطُّلَّاب بمجموعةٍ من الحقائق والخبرات والأنشطة المعرفيَّة Cognitive والوجدانية Affective والحركية Psychomotor الَّتي تمكنهم من الاتِّصال باللُّغة العربيَّة الَّتي تختلف عن لغاتهم وتمكِّنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النَّشاط اللَّازمة داخل المؤسَّسة التَّعليميَّة أو خارجها، وتحت إشرافها.

ويتميَّز هذا التَّعريف بما يلي:

١. أخذه بمبدأ التَّنظيم، والنَّظر إلى المنهج على أنَّه منظومةٌ فيه تسليم بمبدأ التَّخطيط واعتبار المنهج تنظيمًا فرعيًّا لتنظيمٍ أكبر.

٢. تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج. فالمنهج في ضوء هذا التَّعريف ليس هو الخبرات؛ لأنَّ الخبرات جزء من المحتوى. والمنهج ليس هو الأهداف كما أنَّه ليس الطَّريقة وليس التَّقويم أيضًا. فهذه عناصر المنهج ومكوِّناته ولا تمثِّل وهي منفردةٌ مفهومَ المنهج.

٣. نِظرتُه الشَّاملة إلى العمليَّة التَّعليميَّة... فتعليم اللُّغة العربيَّة في ضوء هذا النَّهج ليس قاصرًا على تزويد الطُّلَّاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربيَّة، وإنما هو أيضًا تمكينُهم من اكتساب مهاراتها واستخدامها في التَّفكير والتَّعبير والتَّواصل.

٤. تحديده لوظيفة اللُّغة بأنها تحقيق الاتِّصال بين النَّاس. وهو هنا يختلف عن

المناهج الَّتي تحدِّد وظيفة اللُّغة في قراءة التُّراث.

٥. تحديده لجهة المسؤوليَّة في تعليم اللُّغة. وهي هنا أيُّ معهدٍ علميٍّ يضع الخطَّة ويشرف على تنفيذها سواءٌ داخل جدران المؤسسة أو خارجه.

ليس معنى هذا قصر عمليَّة التَّعلُّم على المعهد العلميِّ، وإنما معناه تولية مسؤوليَّة الإعداد والتَّخطيط والإشراف على التَّنفيذ بشكل عام. ولقد يقول البعض: إنَّ هناك برامج لتعليم اللُّغات لا تعتمد على معهد علمي قدر ما تعتمد على الفرد نفسه، فهناك تعليم مبرمج Programmed Instruction، وهناك حقائب تعليميَّة Learning Packages، وهناك تعليم إفرادي Individualized Instruction، وهناك غير ذلك من المفاهيم التربويَّة الَّتي تسند إلى الفرد مهمَّة التَّعليم والتَّعلُّم، وهذا القول وإن كان صحيحًا فإنَّه أغفل حقيقةً هامَّةً وهي أنَّ إعداد المواد التَّعليمية الَّتي تدور حولها هذه الأساليب من اختصاص الفرد المتعلِّم. إنه أمر تتولَّاه مؤسسة تعليميَّة.. إنها هي الَّتي تختار له مادة التَّعلُّم وتنظِّمها له وتقسِّمها إلى مراحل ولكلِّ مرحلةٍ هدفٌ. وتُعِدُّ له البرامج والحقائب وغير ذلك من أساليب يستعين بها الفرد كي يعلِّم نفسه بنفسه.

٦. النِّظرة إلى المنهج على أنَّه وسيلةٌ لا غاية.. إن الطَّالب لا يحضر إلى المعهد العلميِّ إزجاءً لوقت الفراغ أو رغبة في مجرد لقاء الأصحاب.. إنه يحضر لأنَّه يريد أن يتعلَّم. وقد أخذ المعهد على عاتقه مسؤوليَّة تعليمه. والمنهج وسيلة لتحقيق هذه المسؤوليَّة وليس مجرد غايةٍ نقف عندها.

تعليم العربيَّة للأجانب ولغير العرب:

يعني الاصطلاحان الأولان "تعليم العربيَّة للأجانب وتعليمها لغير العرب" نفس الشيء تقريبًا. إذا نظرنا إليهما من وجهة سياسية. فالأجنبيُّ هو من كانت جنسيَّتُه غير عربيَّة. أي أن تعليم العربيَّة للأجانب يعني تعليمها لأولئك الذين ينتمون إلى جنس غير الجنس العربي، ومن ثمَّ تتباين لغاتهم وثقافاتهم عن

اللُّغـة العربيَّـة والثقافـة العربيَّـة تباينًـا كبـيرًا.

وفي ضـوء هـذا المفهـوم يخـرج كل مـن تعلَّـم العربيَّـة لغـةً ثانيـةً وإن كان عـربيَّ الجنسـيَّةِ. مِـن ثَـمَّ لا نحسـب أن مثـل هذيـن الاصطلاحـين بقادريـن عـلى التَّعبـير الدَّقيـق عـلى هـذا المجـال. وبلغـة المنطـق نقـول: إن كلاًّ منهـما تعريـفٌ مانـعٌ غـير جامـعٍ أي لا يجمـع كلَّ فئـات المتعلِّمـين بمثـل مـا يمنـع دخـول فئـاتٍ منهـم(١).

تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها:

النُّطـق بالعربيَّـة إذن هـو الفيصـل دون النَّظـر إلى انتـماءات الدَّارسـين الثَّقافيَّـة أو اتجاهاتهـم نحـو اللُّغـة أو دوافعهـم لتعلُّمهـا. مـن أجـل هـذا أطلـق الاصطـلاح تعليـم العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا. ولا يقصـد بالنطـق مجـرد ترديـد ألفـاظ أو تراكيـب عربيَّـة، أو التَّحـدُّث بهـا بعـد تعلُّمهـا في برامـج تعليـم العربيَّـة لغـةً ثانيـةً، أو قـراءة القـرآن الكريـم بهـا، وإنـما يقصـد بالنُّطـق هنـا أن تكـون اللُّغـة الأولى للفـرد، وبذلـك يتحـدَّد الاصطـلاح ''غـير النَّاطقـين بهـا'' ليضـمَّ كلَّ مـن يتعلَّـم العربيَّـة ممـن ليسـت العربيَّـة لغتـه الأولى. وبذلـك أيضًـا يضـم الأجانـب (غـير العـرب) ويضـم العـرب الذيـن لا ينطقـون بها.

إلا أن لهـذا الاصطـلاح أيضًـا انتقـادات. فهـو اصطـلاح جامـع غـير مانـع. إنـه جامـعٌ لأنـه يضـمُّ كلَّ متعلِّمـي العربيَّـة لغـةً ثانيـةً. إلَّا أنَّـه لا يمنـع أن يضـم إليهـم غيرهـم... ولقـد كانـت للكاتـب تجربـةٌ طريفـة عندمـا كان يعلِّـم طـرق التَّدريـس بإحـدى كلِّيَّـات التَّربيـة في مـصر. فجـاءه ذات يـوم أحـد طـلاب الفرقـة الرابعـة يسـأل عـما إذا كان مـن الممكـن تخفيـف المقـرَّر الـدِّراسي وحـذف الفصـل الثـاني عـشر مـن الكتـاب والـذي هـو مختـصٌّ بتعليـم العربيَّـة للخـرس...Deaf! وبالرغـم ممـا بـدا عـلى الطَّالـب مـن جهـلٍ إلا أننـي بـشيء مـن التَّفكـير وجـدت أن المصطلـح ''غـير النَّاطقـين

(١) «الأسس العامَّة لمناهج اللُّغة العربيَّة» رشدي أحمد طعيمة، ص٥٢-٥٤.

9

بهـا'' جامـعٌ لـكلِّ مـن لا ينطـق.

فضـلًا عـن أن مـن المسـلمين الذيـن تكتـب لغتهـم بالحـرف العـربي مـن ينطـق العربيَّـة وإن كان النُّطـق هنـا لا يعنـي لغـة الأم... ولقـد عـبر لي أحـد الأسـاتذة الأفغـان ممـن أقـدِّر رأيـه بأنهـم لا يقبلـون اصطـلاح غـير النَّاطقـين بهـا لمـا يتركه مـن أثـر نفسي لا يرتاحـون لـه. فضـلًا عـمَّا في هـذا الاصطـلاح مـن عـدم الدِّقَّـة. ينبغـي في رأيـه أن نـدرك الفـرق بـين تعليـم العربيَّـة للمسـلمين الذيـن تكتـب لغتهـم بالحـرف العـربي والذيـن تأثـرت لغتهـم بالعربيَّـة وبـين تعليـم العربيَّـة لغـير المسـلمين ممـن يتكلمـون لغـاتٍ تكتـب بالحـرف اللاتيني وبعيـدة تمامًـا عـن الحـرف العـربي. والفريـق الأول لا يصـدق عليـه بحـال أن يقـال عنـه: مـن غـير النَّاطقـين بالعربيَّـة؛ إذ إن تأثـير العربيَّـة في بعـض لغـات هـذا الفريـق يصـل إلى حـدٍّ يصعـب تخيُّلُـه. فلغـة مثـل الأردو لا تصبـح بأيـة حـال لغـة إن حذفـت منهـا الكلـمات ذات الأصـل العـربي. الباشـتو والملايـو والفارسـية والهوسـا والسـواحلية... وغيرهـا مـن لغـات الشـعوب الإسـلاميَّة قـد تأثـرت بقـدرٍ متفـاوتٍ باللُّغـة العربيَّـة، وبعضهـا كـما سـبق القـول يكتـب بالحـرف العـربي. بـل ليـس في لغـة كالفارسـية حـروف غـير عربيَّـة سـوى أربعـة حـروف. وفـوق هـذا كلـه فـإنَّ المسـلمين بشـكل عـام يسـتطيعون قـراءة القـرآن الكريـم، وحسـبهم ذلـك لنخرجهـم مـن دائـرة غـير ''النَّاطقـين بالعربيَّـة'' بـل ومـن دائـرة ''الأجانـب''.. إنهـم بلا شـكٍّ من النَّاطقـين بلغـات أخـرى والفـرق بـين الاصطلاحـين كبـير.

تعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى:

مـن أجـل هـذا وغـيره بـدأ يشـيع بـين المتخصِّصـين في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيَّة اصطـلاح: تعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بلغـات أخـرى وهـو اقتبـاس مـن الاصطـلاح الأمريكـي الَّـذي يطلـق عـلى رابطـة تعليـم اللُّغـة الإنجليزيـة للنَّاطقـين بلغـات أخـرى Teaching English to Speakers if Other Languages، ويضـم هـذا

الاصطلاح كل الدارسين الذين يتعلَّمون لغة غير لغتهم الأم. إذ إنهم ناطقون بلغاتٍ أخرى غير اللُّغة الجديدة[١].

تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها:

إلَّا أنَّ بعض المتخصِّصين استطال هذا العنوان إذ يتكوَّن مِن ستِّ كلمات (تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى).

فاقترح اصطلاحًا آخر هو : تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.. والحق أن هذا الفريق قد اختصر الاصطلاح كلِّيَّة.. إلا أنَّه بلا شكٍّ زاده غموضًا.. فإذا كان اصطلاح النُّطق يعني اللُّغة الأولى عند الإنسان، صار بين الاصطلاحين الآخرين تماثل (تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى، وتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها)، أمَّا إذا كان اصطلاح النُّطق عامًّا يشمل أي شكل من أشكال التَّعبير صار المصطلح (تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها) غير دقيق. فالنُّطق قد يكون بالرموز الصَّوتيَّة الَّتي يحكمها نظامٌ معيَّنٌ (أي مفهوم اللُّغة اصطلاحًا)، وقد يكون بالإشارة، وقد يكون بوسائل تكنولوجية حديثة، كالحاسوب، وقد تُخترَع وسائل أخرى يتخطَّى الإنسان في التَّعبير بها حدود المفهوم الاصطلاحيِّ للُّغة.

9

أ. معايير الأهداف:

١. أن يكتسب الطَّالب رصيدًا وافرًا من الألفاظ والتَّراكيب والأساليب اللُّغويَّة الفصيحة يمكِّنه من تفهُّم القرآن الكريم والحديث الشَّريف والتُّراث الإسلاميِّ ومستجدَّات الحياة العصريَّة.

٢. أن يكتسب قدرة لغويَّة: تعينه على تفهُّم الأحداث اللُّغويَّة الَّتي يتعرَّض لها وتحليلها وتقويمها، وتمكِّنه من إنتاج خطابٍ لغويٍّ يتَّصف بالدِّقَّة

(١) «الأسس العامَّة لمناهج اللُّغة العربيَّة» رشدي أحمد طعيمة.

والطَّلاقة والجودة.

٣. أن يتمكَّن من المهارات والإستراتيجيَّات والعمليَّات الأساسيَّة لكلٍّ من: الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكتابة.

٤. أن يتطابق خطابه اللُّغويُّ مع اللُّغة العربيَّة الفصحى: ألفاظًا، وتراكيب، وضبطًا إعرابيًّا، ورسمًا إملائيًّا.

٥. أن يستخدم اللُّغة بنجاح في الوظائف الفكريَّة والتَّواصليَّة المختلفة للُّغة.

٦. الوظيفة المعرفيَّة/ البيانية: لتوصيل الأفكار والمعلومات والمضامين المعرفيَّة.

٧. الوظيفة الاستكشافية: للتعلُّم والبحث والاكتشاف والتَّفكير.

٥. الوظيفة التقعيديَّة: لوصف اللُّغة وتفسيرها.

٨. الوظيفة الذَّاتية: للتَّعبير عن آرائه ومشاعره وانفعالاته.

٩. الوظيفة الاجتماعيَّة: للتفاعل مع الآخرين، وتكوين العلاقات الاجتماعيَّة، والمحافظة عليها.

٠١. الوظيفة التأثيرية/ التوجيهية: للتأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم.

١١. الوظيفة النَّفعية: للحصول على الأشياء.

الوظيفة التَّخيُّلية/ الجماليَّة: للتَّخيُّل، والإبداع، وإنتاج النُّصوص الخياليَّة.

ب. معايير المحتوى اللُّغويِّ للنَّاطقين بغيرها:

تعريف المحتوى:

المحتوى هو منظومة المعلومات والبيانات والحقائق والمعايير والمعارف والنَّظريات الَّتي تقدَّم إلى المتعلِّمين للتفاعل معها. وتحقيق الأهداف المنشودة: والمحتوى تشتمل عليه الكتب المدرسية، ويشتمل محتوى الكتاب المدرسي على أربعة عناصر متكاملة ومتوازية في علاقتها وتفاصيلها. وهي على التوالي:

- الأهداف.
- المعارف والاتِّجاهات والقيم.
- أنشطة التَّعليم.
- تقويم التحصيل والاتِّجاهات والقيم والأداء اللُّغويّ.

وتشتق موادُّ المحتوى من الوحي، ومن الكون، ومن الخبرات الإنسانية المتراكمة من الماضي، ومن معالجة مشكلات الواقع، ومن الاحتمالات المتوقَّعة للمستقبل، وكل ذلك بما يتناسب مع مستويات المتعلِّمين في كل مرحلة.

تعريف اختيار المحتوى:

المحتوى -بناء على ما سبق- أنواع: فقد يكون بعضه من العلوم الشرعيَّة، وبعضه الآخر من العلوم الكونية: طبيعية واجتماعيَّة وفنية وأدبية ولسانية، وبعضه من المهارات الفنية والحرفية، وبعضه من مواد العلوم العسكرية. المهم أن يتكامل المحتوى ويتَّسق مع ثقافة المجتمع ورؤيته للألوهية والكون والإنسان والحياة. وأن يكون صالحًا لمعالجة الفنون اللُّغويَّة ومهاراتها الرَّئيسية استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة ونحوًا وتذوُّقًا.

وينظَّم المحتوى إما وفق منهج المواد الدِّراسية المنفصلة ونحن لا نحبذ هذا، ونرى أن هذا قد يكون أنسب لمرحلة التَّعليم الجامعي، وقد ينظَّم المحتوى وفقًا للتنظيم المحوري الَّذي يراعي نشاط التلميذ واهتماماته وميوله. كما يراعي حاجات المجتمع واهتماماته ومطالبه.

ومن المعايير الَّتي لا بدَّ أن تتوفر في المحتوى:

١. الربط الوثيق بينه وبين الأهداف المرسومة.
٢. الموضوعية في إيراد المعارف والمعلومات.
٣. العلمية في تنمية أساليب التَّفكير العلمي.
٤. التنظيم والمنهجية والمنطقية وبيان مستوى السهولة والصعوبة في العرض

وتناسب أسلوب عرض المحتوى والمرحلة العمرية.

المعايير الخاصَّة لجودة المحتوى التَّعليمي:

١. أن يُقدم المحتوى مدًى متنوِّعًا من الأنشطة اللُّغويَّة والثَّقافية.

٢. أن يُنظم بالشَّكل الَّذي تتكامل فيه المهارات اللُّغويَّة والمعارف الثَّقافيَّة.

٣. أن يُضبط فيه عدد المفردات بحيث يقدم العدد الَّذي يتناسب مع طبيعة المتعلِّم ومراحل نموه.

٤. أن تضبط نوعيَّة المفردات بحيث تتحرك من الحسي إلى المجرد. ومن السَّهل إلى الصَّعب حسب مستويات المتعلِّمين.

٥. أن تكرَّر كلُّ مفردة عددًا من المرَّات يكفي لتعرُّفها وتثبيتها واستخدامها.

٦. أن تقدم المفردات في سياقات مختلفة لتعرُّف معانيها المختلفة باختلاف السياق.

٧. أن يوازن المحتوى بين الجانبين الصَّوتي والدلالي في النُّصوص والتَّدريبات بشكل متكامل.

٨. أن يتَّسق محتوى النُّصوص والتَّدريبات والأنشطة مع المستخدم من الفصحى المعاصرة.

٩. أن تستخدم النُّصوص اللُّغويَّة الطَّبيعية غير المتكلَّفة أو المصطنعة.

١٠. أن تضبط عمليَّة تقديم المفاهيم والمصطلحات النَّحْويَّة، وتتدرَّج من السَّهل إلى الصَّعب وحسب نظام القواعد العربيَّة.

١١. أن يتجنَّب تقديم القواعد بطريقة مباشرة مع تفادي الشَّرح النَّحوي المعقَّد، وعمليَّات الحذف والتقدير في التَّعليم العام ما أمكن.

١٢. أن تقدَّم المفاهيم الثَّقافية بشكلٍ يساعد على تعلُّم المهارات اللُّغويَّة دون تكلُّف.

١٣. أن يتجنَّب استخدام الأساليب المجازيَّة الغامضة أو الصَّعبة.

١٤. أن يسـاير حجـم حـروف الطِّباعـة أو الكتابـة مسـتوى الكتـاب، ويفضَّـل الحـروف الواضحـة الكبـيرة، والصفحـة غـير المزدحمـة.

١٥. أن يضبـط مـن النُّصـوص والشَّـواهد بالحـركات الثـلاث مـا يمكـن أن يلتبـس عـلى المتعلِّـم في القـراءة والفهـم.

١٦. أن يـزود المحتـوى بالصُّـور والرُّسـوم التَّوضيحيـة بشـكل كافٍ ومناسـبٍ وجـذَّاب.

١٧. أن يسـتفاد في وضـع المحتـوى بنتائـج الدِّراسـات والبحـوث في ميـدان إعـداد المناهـج التَّعليميـة لتعليـم اللُّغـات.

١٨. أن يُجـرب المحتـوى ويُقـوَّم ويُعـدل في ضـوء معايـير جـودة المحتـوى الموضوعة عـلى المسـتوى القومـي والعالمي.

١٩. أن يُمكِّـن المحتـوى المتعلِّـمَ مـن اسـتخدام اللُّغـة شـفويًّا وكتابيًّـا اسـتخدامًا صحيحًـا.

٢٠. أن ينطلـق المحتـوى مـن أهـداف تعليميَّـة محـدَّدة لـكل مهـارات وأن تصـاغ صياغـة سـلوكيَّة.

٢١. أن يتضمَّـن مجموعـة مـن التَّدريبـات المتنوِّعـة بحيـث تشـكِّل جميـع المهـارات، وتعمـل عـلى تنميتهـا وتثبيتهـا.

٢٢. أن يتضمـن مجموعـة مـن التَّدريبـات والاختبـارات الَّتـي تقيـس تحصيـل المتعلِّـم، ويكشـف عـن مـدى تقدُّمـه في التَّعلُّـم.

٢٣. أن يصاحـب المحتـوى معجـم المفـردات المتضمنـة ومعانيهـا المختلفـة باختلاف السياق.

٢٤. أن يصاحـب المحتـوى مرشـدٌ للمعلِّـم يلفـت نظـره إلى بعـض الأمـور المهمـة الَّتـي يجـب أن يراعيهـا في حينهـا.

٢٥. أن يصاحـب المحتـوى معجـمٌ بالمفـردات المتضمنـة ومعانيهـا المختلفـة

9

باختلاف السياق.

٢٦. أن يستفاد عند وضع المحتوى من نتائج دراسة المواد والكتب السابقة مع تجنب سقطاتها وجوانب قصورها.

٢٧. أن يَشترك في وضع المحتوى خبراء في المناهج وطرائق التَّدريس وعلم النَّفس واللُّغويَّات، وفن إخراج المواد التَّعليمية ومدرِّسون أَكْفاء.

ظ. معايير موضوعات الثَّقافة الإسلاميَّة:

لكلِّ ثقافةٍ مضمونٌ داخليٌّ وإطارٌ خارجيٌّ. فأمَّا المضمون الدَّاخليُّ فهو ما يميِّز ثقافةً عن أخرى، إنه أسلوب الحياة الَّذي تنفرد به كلُّ ثقافةٍ عن غيرها. أمَّا الإطار الخارجي فيقصد به المركَّبات والعناصر الَّتي تكوِّن النِّظامَ الثَّقافيَّ. وهذا الإطار الخارجيُّ تتشابه فيه مختلف الثَّقافات. ففي كلِّ ثقافةٍ نظامٌ عائليٌّ ولكلِّ ثقافةٍ عاداتٌ في الطَّعام، ولا نجد اختلافاتٍ واضحةً بين الأنثربولوجيين في تحديد عناصر الإطار الخارجي الَّذي يتم من خلاله تصنيف الأنماط الثَّقافيَّة في كلِّ مجتمعٍ.

هل يمكن وضع معايير للثَّقافة العربيَّة والإسلاميَّة تصلح للبرامج والكتب الخاصَّة بتعليم العربيَّة؟

ينبغي أن تحدِّد تلك المعاييرُ المواقفَ الَّتي يُتوقَّع أن يمرَّ بها الدَّارسون في برامج تعليم العربيَّة عند زيارتهم البلاد العربيَّة المختلفة. وموضوعات الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة الَّتي يبدي هؤلاء الدَّارسون اهتمامًا بها ويرغِّبون القرَّاء فيها. وبذلك يمكن تزويد مؤلِّفي الكتب بقائمةٍ أكثرَ موضوعيَّةً وأدقَّ تعبيرًا عن الثَّقافة العربيَّة والإسلاميَّة. وهي:

١. مواقف أساسيَّة يتَّفق أغلب أفراد العيِّنة على أنَّ الأجانب يُتوقَّع أن يمرُّوا بها كثيرًا، ومِن ثَمَّ تمثل المحاور الَّتي ينبغي أن تدور حولها الدُّروس والبرامج الخاصَّة بتعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها في مرحلة المبتدئين.

٢. مواقفُ ثانويَّة يتَّفق أغلب أفراد العيِّنة على أنَّ الأجانب يُتوقَّع أن يمرُّوا بها أحيانًا. ومِن ثَمَّ يرى إرجاء الحديث عنها أو تناولها في كتب تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها في مرحلة المبتدئين.

٣. مواقف نادرة يتَّفق أغلب أفراد العيِّنة على أنَّ الأجانب ينـدُر أن يمرُّوا بها في البلاد العربيَّة أو يندر إن مروا بها أن يحتاجوا إلى استخدام اللُّغة العربيَّة فيها. وقد تم حصر هذه المواقف تحت عشرين مجالًا هي:

- البيانات الشَّخصيَّة.
- العمل.
- السَّفر.
- المناسبة العامة والخاصَّة.
- التربية والتَّعليم.
- في المطعم.
- اللُّغة الأجنبية.
- المعالم الحضاريَّة.
- الدِّين والقيم الرُّوحية.
- العلاقات الزَّمنيَّة والمكانيَّة.
- السَّكن.
- وقت الفراغ.
- العلاقات مع الآخرين.
- الصِّحَّة والمرض.
- في السُّوق.
- الخدمات.
- الجوُّ (المناخ).
- الحياة الاقتصاديَّة.
- الاتِّجاهات السِّياسيَّة والعلاقات الدَّوليَّة.

ولا نحسب المجال بمتسعٍ لذكر المواقف التَّفصيلية الَّتي تنضوي تحت كلِّ مجالٍ. هذا من حيث المواقفُ العامَّةُ. أمَّا من حيث موضوعاتُ الثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة الَّتي يبدي الدَّارسون الأجانب اهتمامًا بها وميلًا للقراءة حولها فقد توصَّل الدكتور رشدي طعيمة إلى موضوعات القراءة الَّتي تهمُّ الدَّارسين في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، وهي:

١. مفهوم الإسلام وأركانه.
٢. حول القرآن الكريم (نزوله، سُوره، جَمْعُهُ... إلخ).
٣. تفسير القرآن الكريم.
٤. إعجاز القرآن الكريم (البياني، العلمي... إلخ).
٥. القراءات وأصول تجويد القرآن الكريم.
٦. ترجمات معاني القرآن الكريم.
٧. السُّنَّة النَّبويَّة (تعريفها، تدوينها، مكانتها في الإسلام.. إلخ).
٨. سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم.

د. الاتِّجاهات التَّربويَّة الحديثة في تعليم اللُّغة وتعلُّمها:

تتمثَّل الاتِّجاهات التَّربويَّة الحديثة في تعليم اللُّغة وتعلُّمها في مداخل تربويَّة مختلفة، تشير الوثيقة إلى سبعة مداخل تربويَّة تناولتها الأبحاثُ والدِّراسات والتَّجارب الميدانيَّة عربيًّا وعالميًّا، وهي:

١. المدخل التَّكامليُّ Integrated Approach.
٢. المدخل الوظيفيُّ Functional Approach.
٣. المدخل الضِّمنيُّ Latent Approach.
٤. المدخل الاتِّصاليُّ Communicative Approach.
٥. المدخل المهاريُّ Skills Approach.
٦. المدخل المنظوميُّ Systemic Approach.
٧. المدخل التِّقْنيُّ Technical Approach.

***

طرائق التَّعليم وإستراتيجيَّاته

طريقة التَّعليم أو إستراتيجيَّاته هي الطَّريقة الَّتي يستخدمها المعلِّم في توصيل المحتوى اللُّغويِّ للمتعلِّم أثناء عمليَّة التَّعليم، وهي نظامٌ موجَّهٌ من التَّدريب قائمٌ على خطوات أو مراحل يمكن تكراره- مع بعض التَّعديل والاختلاف – في المواقف التَّعليمية المشابهة، يرمي إلى تحقيق أهداف الدَّرس في غرفة الصَّفِّ.

وطرائقُ التَّعليم تنقسم إلى ثلاثة أنواعٍ:

١. ما يقوم على جهد المعلِّم أساسًا في معظم مراحله.
٢. ما يقوم على المشاركة الفاعلة بين المعلِّم والمتعلِّم.
٣. ما يقوم على جهد المتعلِّم (مثل الجهد الذاتيِّ والتَّعلُّم التعاونيِّ وغير ذلك).

وينبغي التَّدرُّج في استخدام هذه الأنواع من الطُّرق عبر المراحل التَّعليميَّة أو المزج فيما بينها وفقًا للخطوط العريضة الَّتي يرسمها التَّوجيه الفنيُّ لمادة اللُّغة العربيَّة، مع مراعاة المواصفات المطلوبة للطَّريقة الجيِّدة، الَّتي تتمثَّل فيما يأتي:

أ. أن تعمل على تحقيق أهداف الدَّرس.
ب. أن تراعيَ خصائص المدخل التكامليِّ في تعليم اللُّغة.
ج. أن تستند إلى نظريَّةٍ من نظريَّات التَّعلُّم.
د. أن تكون الطَّريقةُ ملائمةً لإمكانات المعلِّم وقدرات المتعلِّمين.
ه. أن تراعيَ مستوى نضج المتعلِّمين ونموِّهم العقليِّ.
و. أن تراعي ربط الدرس بحياة المتعلِّمين وواقعهم.

ز. أن تراعيَ الكمَّ المقرَّر تعلُّمُه في الحصَّة.

ح. أن تراعيَ زمن الحصَّة وعدد المتعلِّمين في الفصل.

ط. أن تراعيَ الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين.

ي. أن تتَّصف بالتَّشويق والجاذبيَّة والإثارة.

ك. أن تتَّصف بالمرونة وقابليَّة التَّكيُّف مع الظُّروف المفاجئة.

ل. أن تراعيَ السُّلوك المسؤول والصَّحيح في المواقف الاجتماعيَّة المختلفة واختيار الأنماط اللُّغويَّة المناسبة عند التَّعامل مع الآخر داخل الفصل أو خارجه.

الوسائل التَّعليمية والتِّقْنيَّات التَّربويَّة:

الوسيلة التَّعليمية أو التِّقْنيَّة التَّربويَّة هي كلُّ أداةٍ وسيطةٍ يستخدمها المعلِّم لتحسين عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم في غرفة الصف، وهي أنواع: سمعيَّة، وبصريَّة، وسمعيَّة بصريَّة. ويتَّفق التَّربويُّون وخبراء الوسائل التَّعليمية والتِّقْنيَّات التَّربويَّة على أنَّها ضرورةٌ من ضرورات التَّعلُّم، ويشترط في اختيارها ما يأتي:

١. أن تساعد الوسيلة على تحقيق أهداف الدَّرس، ولا تكون هدفًا في ذاتها.

٢. أن تُسهِمَ في استثمار زمن التَّدريب.

٣. أن يكون المعلِّم متمكنًا من طريقة استعمال الوسيلة، وتوظيفها في الأداء.

٤. أن تصل فائدتها إلى جميع المتعلِّمين في الفصل.

٥. أن يشعر المتعلِّمون بأنهم مشاركون في استخدام الوسيلة.

٦. أن تكون الفضلى بين مثيلاتها في تقديم المحتوى المتناول وفقًا للموارد المتاحة.

هـ. معايير اختيار الطَّريقة:

يطرح الخبراء نوعين من المعايير لاختيار طريقة التَّدريس. النوع الأول: وهو المعايير العامَّة الَّتي تختار على أساسها طريقة التَّدريس أيًّا كانت طبيعة المادَّة

الَّتي تخدمها. من هذه المعايير مثلًا وضوح الهدف، والقدرة على استثارة واقعية الطُّلَّاب، ومراعاة الفروق الفرديَّة بينهم، والتَّدرُّج في عرض المحتوى العلمي... إلخ. والنوع الثاني: وهو الَّذي يهمنا ها، هو ذلك النوع الخاص باختيار طريقة تدريس اللُّغة الثانية.

ولقد قدَّم جونسون تصوُّرًا جيِّدًا لعمليَّة تعليم اللُّغة الثَّانية، يمكن أن تشتقَّ منه معايير ينبغي في ضوئها اختيار طريقة تدريس اللُّغة الثَّانية، هذه المعايير هي: (Johnson F.C. ١٩٧٧ pp: ٦٦-١٧٤)

١. السياقة Contextualization: أي أن تقدَّم كافة الوحدات اللُّغويَّة الجديدة في سياقاتٍ ذوات معنًى تجعل تعلُّمها Meaningful Contextualization بالتالي ذا قيمة في حياة الدارس.
٢. الاجتماعيَّة: أي أن تهيئ الطَّريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتِّصال بين المتعلِّمين. إن تعلُّم اللُّغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما في سياقٍ اجتماعيٍّ حيٍّ، وليس في أشكالٍ منعزلةٍ مستقلَّةٍ بعضها عن بعض.
٣. البرمجة: أي أن يوظَّف المحتوى اللُّغويُّ الَّذي سبق تعلُّمه في محتوًى لغويٍّ جديدٍ، وأن يقدَّم هذا المحتوى الجديد متصلًا بسابقه وفي سياقٍ يفسِّرُه.
٤. الفردية: أي تقدِّم المحتوى اللُّغويَّ الجديد تقديمًا يسمح لكلِّ طالب أن يستفيد فرديًّا.. إن الطَّريقة الجيدة هي الَّتي لا يضيع فيها حقُّ الفرد أمام تيار الجماعة.
٥. النمذجة: أي توفير نماذج جيِّدة يمكن محاكاتها في تعلُّم اللُّغة.
٦. التنوع : أي تعدُّد أساليب عرض المحتوى اللُّغويِّ الجيِّد.
٧. التفاعل: إن الطَّريقة الجيدة هي الَّتي يتفاعل فيها كلٌّ مِن المتعلِّم والمعلِّم والموادِّ التَّعليمية في إطار الظروف والإمكانات المتوفِّرة في حجرة الدِّراسة، والطَّريقة الجيدة هي الَّتي تجعل المتعلِّم مركز الاهتمام.

٨. الممارسة: أي أن تُعطي لكلِّ متعلِّم الفرصةَ للممارسة الفعليَّة للمحتوى اللُّغويِّ الجديد تحت إشراف وضبط. إن أفضل أشكال تعلُّم اللُّغات هي تلك الَّتي تتعدَّى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها.. إنَّ المهارة اللُّغويَّة يجب أن تُجرَّب وتُخْتبر على الأرض الحقيقيَّة الَّتي سوف يقف عليها الطَّالب...

ه. **معايير اختيار التَّقويم:**

- يعرِّفه ساندرز قائلًا: «التَّقويم هو تحديد قيمة شيءٍ ما. ويتضمَّن ذلك الحصولَ على معلوماتٍ تُستخدم للحكم على قيمة برنامجٍ أو هدفٍ أو طريقةٍ أو نتيجةٍ معيَّنةٍ أو استعمالٍ ممكنٍ لطريقٍ بديلةٍ تمَّ تصميمُها لتحقيق أهدافٍ خاصَّةٍ».

- ويعرِّفه الدمرداش سرحان قائلًا: «التَّقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاحٍ في تحقيق الأهداف الَّتي نسعى إلى تحقيقها؛ بحيث يكون عونًا لنا على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوِّقات، بقصد تحسين العمليَّة التَّعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها».

- أمَّا التَّعريف الَّذي نعتبره شاملًا لعمليَّة التَّقويم فهو: ''مجموع الإجراءات الَّتي يتمُّ بواسطتها جمع بياناتٍ خاصَّة بفردٍ أو بمشروعٍ أو بظاهرةٍ، ودراسة هذه البيانات بأسلوبٍ علميٍّ للتَّأكد من مدى تحقيق أهدافٍ محدَّدةٍ سلفًا من أجل اتِّخاذ قراراتٍ معيَّنةٍ'' فالتَّقويم إذن هو عمليَّة تشخيص وعلاج في ضوء الأهداف المنشودة.

أهمِّيَّة التَّقويم:

يساعد التَّقويم في مجال تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً في تحقيق ما يلي:

١. تحديد مستوى الطُّلَّاب قبل البدء في البرنامج حتَّى يمكن وضعهم في المستوى اللُّغويِّ المناسب.

٢. مساعدة الطُّلَّاب على اختيار البرنامج المناسب لهم، وتمكينهم من التَّوجيه

الـذاتيِّ المسـتمرِّ في ضـوء مـا يعرفونـه عـن مسـتواهم اللُّغـويِّ بشـكل دوري.

٣. قيـاس مـدى تحصيـل الطُّـلَّاب في المهـارات اللُّغويَّـة المختلفـة وتعـرُّف مواطـن القـوَّة والضَّعـف عندهـم فنزيـد مـن الأولى ونعالـج الأخـرى.

٤. تطويـر المنهـج؛ إذ إنَّ التَّقويـم المسـتمرَّ مـن شـأنه أن يوقفنـا عـلى مواطن السُّـهولة والصُّعوبـة في المنهـج، كـما يعرِّفنـا بأنسـب الطُّرق لتقديـم المعلومـات[(١)].

٥. تحفيـز الطُّـلَّاب والمعلِّمـين عـلى مواصلـة العمـل. ولا شـكَّ أنَّ وقـوف الإنسـان عـلى نتيجـة جهـده بصفـة مسـتمرة وعـلى مواطـن قوَّتِـه وضعفـه، وتحقيـق مـا نسـمِّيه بالتغذيـة الراجعـة Feedback، كلُّ ذلـك مـن شـأنه بالتـالي أن يحفِّـز المعلِّمـين والمتعلِّمـين عـلى بـذل الجهـد والوقـت في العمـل.

٦. المسـاعدة في إطـار القـرار. إنَّ الهـدف الأسـاسيَّ مِـن التَّقويـم هـو تحسـين العمليَّـة التَّعليميـة وتمكينهـا مـن تحقيـق أهدافهـا وذلـك حتَّـى يمكـن إصـدار قـرارٍ بشـأنها. والقـرار هنـا قـد يكـون إداريًّـا وقـد يكـون علميًّـا، وقـد يكـون غـير ذلـك ممَّـا لـه صلـة بالعمليَّـة التَّعليميـة كلِّهـا. والتَّقويـم بذلـك يسـاعدنا عـلى اتخـاذ القـرار.

٧. توعيـة الجمهـور بقيمـة البرنامـج وتشـجيعهم عـلى الانضـمام إليـه. إن الجمهـور الَّـذي تتـاح لـه فرصـة تعـرُّف نتائـج العمـل بمعهـد لتعليـم العربيَّـة يـزداد اقتناعًـا بـه ورغبـةً في المشـاركة في خدمتـه واسـتعدادًا للانضـمام إليـه.

و. معايير التَّقويم:

في ضـوء التَّعريفـات السَّـابقة يمكـن لنـا نسـتقيَ معايـير التَّقويـم الجيِّـد في مجـال تعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بلغـات أخـرى؛ مـن أهـم هـذه المعايـير مـا يـلي:

١. ارتبـاط التَّقويـم بأهـداف المنهـج: تقويـم الطُّـلَّاب في مـادة اللُّغـة العربيَّـة

(١) (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٣، ص٢٢٤-٢٣٥).

9

ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعيٍّ لمناهجها، سواءٌ من حيث الأهداف العامَّة أو الخاصَّة أو من حيث الموضوعاتُ الرَّئيسية أو الفرعيَّة، كما يعتمد على تحليلٍ موضوعيٍّ كذلك لعمليَّات الفهم والتَّفكير في أبعادها الأساسيَّة وتحديد المهارات الَّتي يهدف المنهج إلى تكوينها.

٢. شمول عمليَّة التَّقويم: تعليم اللُّغة العربيَّة لا يستهدف تزويد الطُّلَّاب بمجموعةٍ من الحقائق اللُّغويَّة أو الأدبيَّة فقط، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النُّمو الشَّامل المتكامل للطَّالب عقليًّا ووجدانيًّا ومهاريًّا. ولا شكَّ أن هذا الشُّمول يفرض تنوُّع أدوات التَّقويم وعدم اقتصارها على الشَّكل التَّقليديِّ للامتحانات.

٣. استمراريَّة التَّقويم: التَّقويم عمليَّة تسبق العمليَّة التَّعليميَّة وتلازمُها وتتابعُها، والملاحظ أن التَّقويم كما يدرس في مدارسنا أشبه بعمليَّة ختاميَّة تأتي في نهاية العام الدِّراسي، حيث يترتَّب عليها اتِّخاذ قراراتٍ تتعلَّق بمستقبل الطُّلَّاب.

٤. إنسانيَّة التَّقويم: التَّقويم الجيِّد يقوم على أساس احترام شخصيَّة المعلِّم والطَّالب. إنَّ كلًّا منهما شريك في العمليَّة التَّعليميَّة، وينبغي أن يؤخذ رأي الطَّالب في قضايا كثيرةٍ خاصَّةٍ بالتَّقويم، وكذلك المعلِّم. إن الجانب الإنسانيَّ في التَّقويم يعني أيضًا أنَّه ليس عقابًا ولكنَّه إستراتيجية فعَّالة لتعرُّف واقع الطُّلَّاب ومساعدتهم على النمو الشامل، وهو وسيلة أيضًا لتحقيق قدر من العلاقة الإنسانية الطيبة بين المعلِّمين والطُّلَّاب؛ إذ إنَّهم جميعًا مسؤولون عن العمليَّة التَّعليمية شركاء في نتائجها.

٥. عمليَّة التَّقويم: إن التَّقويم الجيِّد هو الَّذي يلتزم بخطوات الأسلوب العلميِّ في حلِّ المشكلات. وهو الَّذي يلتزم المعلِّمُ فيه بالأسس العلميَّة سواءٌ عند تحديد أهداف التَّقويم أو إعداد الدورات أو تطبيقها أو جمع

البيانات أو تحليلها، وهناك من الشُّروط العلميَّة الَّتي ينبغي أن تتوافر في أدوات التَّقويم سوف نتناولها عند الحديث عن الاختبارات اللُّغويَّة إن شاء الله.

٦. اقتصاديَّة التَّقويم: التَّقويم الجيِّد أيضًا هو ذلك الَّذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال. ليس من الحكمة أن يستعمل المعلِّم أسلوبًا من التَّقويم يستغرق وقتًا طويلًا في إعداد أدواته أو في تطبيقها أو في تحليل بياناتها، إن التَّقويم الجيِّد هو ذلك الَّذي يستثمر المعلِّم فيه ما لديه من إمكانات ما دامت تحقِّق الهدف المنشود.

خطوات التَّقويم:

في ضوء التَّعريف السَّابق لمفهوم التَّقويم يتَّضح لنا أنَّه عمليَّة معقَّدةٌ تحتوى على الكثير من الأنشطة وتسير في عدَّة خطوات. هذه الخطوات هي[1]:

١. تحديد الهدف من التَّقويم.
٢. تقويم المواقف الَّتي يمكننا أن نجمع منها معلوماتٍ تقريبيَّةً متَّصلةً بالهدف.
٣. تحديد كمِّيَّةٍ من المعلومات الَّتي نحتاج إليها.
٤. تصميم أدوات التَّقويم وبناء أساليبه مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة وقوائم الجرد.
٥. جمع البيانات بالأدوات المقرَّرة ومن المواقف المحدَّدة.
٦. تحليل البيانات وتسجيلها في صورةٍ يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائيَّة والتَّوضيحيَّة المختلفة.
٧. تفسير البيانات في صورة تتَّضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدًا للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس.

(١) «طرق تدريس اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة» محمد عزت عبد الموجود ١٩٨٥، ص١٥٤.

٨. إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه حتَّى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التَّقويمية في تحسن الموقف أو الظَّاهرة أو السُّلوك الَّذي نقوِّمه. وتُعرَف هذه الخطوة باسم التَّقويم، وهي تؤكِّد الطَّبيعة أو الصِّلة الدائريَّة للتَّقويم التَّربويِّ.

أنواع التَّقويم:

تتنوع أشكال التَّقويم بتنوع النِّظرة إليه. ولقد أحصى الخبراء عدَّة أنواعٍ للتَّقويم التربويِّ[١].

١. بحسب وقت إجرائه: فهناك تقويمٌ تمهيديٌّ وهناك تقويمٌ تكوينيٌّ أو بنائيٌّ وهناك تقويمٌ نهائيٌّ ثمَّ هناك تقويمٌ تتبُّعيٌّ.

٢. بحسب الشُّمولية: فهناك تقويم مكبَّر Macro وتقويم مصغَّر أو جزئي Micro.

٣. بحسب المعلومات والبيانات: فهناك تقويم كمِّيٌّ Quantitative وتقويم كيفيٌّ Qualitative.

إرشادات المجلس الأمريكيِّ في التَّمكُّن اللُّغويِّ:

وقد وضع المجلس الأمريكيُّ لتعليم اللُّغات الأجنبية (ACTFL) مبادئَ عامَّةً للبرامج اللُّغويَّة في كلِّ المستويات التَّعليمية.

- امتلاك لغةٍ واحدةٍ على الأقلِّ إضافة إلى اللُّغة الثَّانية.
- يجب أن يكون تعليم اللُّغات جزءًا مركزيًّا في المناهج في كلِّ مستويات التَّعليم بدءًا من الرياض حتَّى البالغين.
- التَّتابع في تعليم اللُّغات بحيث يظهر مستوى الإتقان في كلِّ مستوى.
- تأهيل المعلِّمين في نواحي اكتساب اللُّغة والمعرفة الثَّقافيَّة ومهارات

(١) (إبراهيم الشبلي، ص٣٢-٤٥).

التَّدريس.

- استخدام منحى اللُّغة التَّواصلي المهتم بمهارات اللُّغة الأربع (الاستماع والتَّحدُّث والقراءة والكتابة).

التَّحدُّث: المبتدئ الأدنى: لا يستطيع التَّعامل باللُّغة المنطوقة، فالتَّعبير الشَّفوي مقصورٌ على بعض الكلمات المفردة، وليست لديه أية قدراتٍ اتِّصالية.

المبتدئ الأوسط: يستطيع التَّعامل بقدراتٍ محدودةٍ جدًّا في مجال الحاجات المتوقَّعة، والمفردات لا تجاوز التَّعبير عن الحاجات الأوَّليَّة، والنَّحو غير مترابطٍ، والتَّصريفات غير موجودةٍ غالبًا، أو يَعْتَوِرُها الاضطراب والتَّحريف، ومعظم الجمل تتكوَّن من كلماتٍ متفرِّقةٍ أو تراكيبَ قصيرةٍ، وتتَّسم بوقفات طويلةٍ متعدِّدة مع تكرار بعض الكلمات. والنُّطق غير واضحٍ وعليه آثارُ اللُّغة الأمِّ، ويصعب فهمُه حتَّى على المدرِّسين الَّذين اعتادوا على التَّحدُّث مع الأجانب.

المبتدئ الأعلى : يستطيع التَّعبير عن الحاجات الأساسيَّة باستخدام عباراتٍ سبق أن تعلَّمها، ويستطيع توجيه أسئلة، وتكوين جملٍ جزئيَّة فيها قدرٌ لا بأس به من الدِّقَّة، لا يمتلك حريَّةً حقيقيَّةً في التَّعبير رغم دلائل على التِّلقائية والمرونة لديه. نلحظ طولًا ضعيفًا في العبارة مع استمرار الوقفات الطويلة وتكرار كلماتٍ معيَّنة، لكنَّ معظم العبارات موجزةٌ تنقصها الدِّقَّة مع الاضطراب والتحريف. وتقتصر المفردات على مجالات الحاجات الأساسيَّة لكنه يستطيع التَّعبير بين الفونيمات المختلفة، حيث تنطق مفردة ويكثر الخطأ حين تنطق في كلمات أو عبارات، ويؤدي ذلك إلى قطع الاتِّصال حتَّى مع أولئك الذين تعوَّد التَّعامل معهم. كما يلاحظ ضعف تمكنه من أنماط النَّبر والتَّنغيم.

المتوسِّط الأدنى: يستطيع أداء الحدِّ الأدنى من الحاجات الأساسيَّة ومتطلَّبات الحياة الاجتماعيَّة، ويستطيع توجيه بعض الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة يسيرة في مجال الحاجات الأساسيَّة والموضوعات المألوفة، كما يستطيع بدء حوارٍ أو مواصلة

حـوارٍ بسـيطٍ وجهًـا لوجـه. تحتـوي كلُّ عبـارةٍ لديـه عـلى قاعـدةٍ نحويَّـةٍ مكسـورة، ويظهـر التَّدخُّـل اللُّغـويُّ القـويُّ واضحًـا في النُّطـق والنَّـبر والتَّنغيـم، وكثـيرًا مـا يحـدث سـوء فهـمٍ لقلَّـة المفـردات والنَّحـو والخطـأ في الأصـوات، عـلى الذيـن اعتـادوا التَّحدُّث معـه يمكنهـم فهـمُ مـا إذا كـرَّر كلامـه. ويلاحـظ قلـة المعلومـات الدقيقـة الَّتـي يمكنـه أن ينقلهـا بسـبب عـدم اسـتقرار النَّحـو، كـما يلاحـظ عـدم وجـود أسـاليب النَّعـت.

المتوسِّـط الأوسـط: يسـتطيع أداء الحاجـات الأساسـيَّة وبعـض المنطلقـات الاجتماعيَّـة المحـدودة، ويسـتطيع تكويـن بعـض الأسـئلة حـين يُطلَـب منـه ذلـك، ولا تجـاوز المفـردات نطـاق الحاجـات الأساسـيَّة مثـل التَّاريـخ الشَّـخصيِّ والنَّشـاط في أوقـات الفـراغ، وتظهـر بعـض الدِّقَّـة في التَّراكيـب النَّحْويَّـة الأساسـيَّة مثـل الرَّبـط بـين الفعـل والفاعـل، وتوافـق الصِّفـة والموصـوف وبعـض نواحـي التَّصريـف.

المتوسِّـط الأعـلى: يسـتطيع أداء الحاجـات الأساسـيَّة وبعـض المتطلَّبـات الاجتماعيَّـة المحـدودة، ويتسـم بالتِّلقائيـة في اسـتخدام اللُّغـة إلى حـدٍّ مـا، لكـنَّ طلاقتـه محـدودةٌ وهـو يسـتطيع بـدء حـوارٍ عـامٍّ مـع الاسـتمرار فيـه، لكـن ينقصـه فهـم كثـيرٍ مـن عـادات الحـوار الاجتماعيَّـة. وتظهـر مرونتـه وقـد ازدادت في عـدد مـن السِّـياقات خـارج نطـاق الحاجـات الأساسـيَّة. تفـرض عليـه مفرداتُـه المحـدودةُ بعـضَ الـتَّردُّد والـدَّوران في الحديـث، كـما يخطـئ كثـيرًا في التَّراكيـب، ولا تـزال الأخطـاء في بعـض الأنـماط المعقَّـدة واضحـةً رغـم اسـتقرار ترتيـب الكلـمات لديـه إلى حـدٍّ مـا، لا يسـتطيع الاسـتمرار في اسـتخدام التَّراكيـب المترابطـة في عبـاراتٍ طويلـةٍ، وقدرتـه محـدودة في الوصـف، وهـو عـلى وعـي بطرائـق الرَّبـط الأساسـيَّة مثـل الضَّمائـر، وتصريـف الأفعـال. ويتكـوَّن النـصُّ المطـوَّل لديـه مـن عبـاراتٍ قصـيرةٍ منفصلـةٍ، ونطقـه واضـحٌ إلى حـدٍّ مـا، يفهمـه المتحـدِّث الأصـليُّ باللُّغـة ممَّـن اعتـاد التَّحـدُّث مـع الأجانـب، وهـو يسـتطيع دمـج الفونيـمات وتجميعَهـا بوضـوح، ولكنَّـه يجـد بعـض الصُّعوبـة في نطـق أصـواتٍ معيَّنـةٍ في بيئـاتٍ صوتيَّـةٍ معيَّنـة، ولا يـزال يضطـرُّ إلى تكـرار عبارتـه كـي يفهمه

الآخرون، لكنَّه يستطيع أن يروي أو يحكي مستعملًا الزَّمن الماضي والمستقبل.

المستوى المتقدِّم: يستطيع أداء المتطلَّبات الاجتماعيَّة الروتينية وبعض متطلَّبات العمل المحدودة، ويستطيع التَّعامل بثقة مع معظم المواقف الاجتماعيَّة كتقديم نفسه للآخرين والحوارات العضوية عن الأحداث الجارية. والعمل والأسرة والمعلومات الشخصية رغم وجود بعض الصُّعوبات، ويستطيع التَّعامل مع بعض متطلبات العمل المحدودة، ويحتاج إلى المساعدة في بعض الصُّعوبات. يمتلك قدرًا كافيًا من المفردات للرد على بعض العبارات غير المباشرة. لهجته واضحة رغم بعض الأخطاء. دقيق في التَّراكيب الأولية، لكنه لا يتحكم في النحو تحكمًا كاملًا.

المتقدِّم: يستطيع أداء معظم متطلَّبات العمل، يمتلك القدرة على الاتِّصال في الموضوعات المادية عن اهتماماته الخاصَّة ومجالات قدرته، وهو متمكِّن إمَّا في النحو وإمَّا في المفردات وليس فيهما معًا، مما يؤدي إلى سوء الاتِّصال أحيانًا، وتتراوح نقاط الضَّعف لديه من التَّراكيب اليسيرة مثل: الجموع، وحرف الجر، أو النفي، إلى التَّراكيب المعقدة مثل: استخدام الأزمنة، والمبني للمجهول، وترتيب الكلمات، وجملة الصِّلة، يتحكم في المفردات العامَّة ومفردات الحياة اليوميَّة، ويُظهر طلاقةً واضحةً وسلاسةً في الحديث، لكنَّه قد يفقد هذه السَّيطرة حين يكون متوترًا أو واقعًا تحت ضغطٍ.

المستوى المتميِّز: يستطيع التَّحدُّث بمستوًى عالٍ من الدِّقَّة في التَّراكيب والمقرَّرات ممَّا يمكنه من الاشتراك الفعَّال في معظم الحوارات الرسميَّة وغير الرسميَّة عن الموضوعات العمليَّة والاجتماعيَّة والمهنية، ويستطيع مناقشة الاهتمامات الخاصَّة ومجالات القدرة الخاصَّة بسلاسةٍ، وثروتُه اللفظيَّة كبيرةٌ لا تُحْوِجُه إلى الْتِماس الكلمات، لهجته بها بعض السِّمات الأجنبية، يتحكم في النحو

تحكُّمًا جيدًا، يندر أن تسبب أخطاؤه سوء فهم أو إزعاجًا لصاحب اللُّغة[1].

رابعًا. معايير المهارات اللُّغويَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً:

يقترح المهارات التَّالية:

أ. **(المستوى المبتدئ):**

- **الاستماع:**

١. تعرُّف الأصوات العربيَّة وتمييزُ ما بينها من اختلافٍ ذي دلالةٍ.

٢. فهم ما يلقى عليه من حديث باللُّغة العربيَّة وبإيقاع طبيعيٍّ في حدود المفردات الَّتي تعلَّمها.

٣. التَّعبير عن احترام مَن يتحدَّث إليه، وأخذُ حديثة باعتبارٍ وتقدير.

٤. التَّمييز بين الأفكار الرَّئيسية والأفكار الثَّانوية.

٥. تعرُّف الحركات الطَّويلة والحركات القصيرة والتَّمييز بينها.

٦. تعرُّف التَّشديد والتنوين وتمييزها صوتيًّا.

٧. إدراك العلاقة بين الرُّموز الصَّوتيَّة والمكتوبة.

٨. التَّمييز بين الأصوات المتجاورة في النُّطق والمتشابهة في الصَّوت.

٩. إدراك أوجه التَّشابه والفروق بين الأصوات العربيَّة وما يوجد في لغته الأولى من أصواتٍ.

١٠. الاستماع إلى اللُّغة العربيَّة وفهمها دون أن يعوِّق ذلك قواعدُ تنظيم المعنى.

- **الكلام:**

١. نطق الأصوات نطقًا صحيحًا.

٢. التَّمييز عند النُّطق بين الأصوات المتشابهة تمييزًا واضحًا(مثل :ذ، ز، ظ... إلخ).

(١) «أسس تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها» عبده الراجحي، ص٤٨٥.

٣. التَّمييز، عند النُّطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
٤. تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقةٍ يَقبلُها متحدثو العربيَّة.
٥. نطق الأصوات المتجاورة نطقًا صحيحًا (مثل: ب، ت، ث....إلخ).
٦. نطق الكلمات المنوَّنة نطقًا صحيحًا يميِّز التنوين عن غيره من الظَّواهر.
٧. استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللَّفظية استخدامًا معبِّرًا عما يريد توصيله من أفكار.

- **القراءة:**

١. قراءة نصٍّ من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح (لم تحسب إحصائيًا في هذا المستوى).
٢. ربط الرُّموز المكتوبة بأصواتها بسهولةٍ ويسر.
٣. تعرُّف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.
٤. تعرُّف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.
٥. التَّمييز بين خصائص الكتابة العربيَّة (المدَّة، الشَّدَّة، التنوين، أل الشمسية والقمرية....إلخ). عند قراءة نصٍّ معيَّنٍ.

- **التَّذوُّق الأدبي:**

لا شيء.

- **التَّعبير الكتابيُّ والخطُّ:**

١. نقل الكلمات الَّتي يشاهدها على السبورة أو في كرَّاسات الخطِّ نقلًا صحيحًا.
٢. تعرُّف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع وجودها في الكلمة (الأول، الوسط، الآخر).
٣. اعتياد الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.
٤. كتابة الكلمات العربيَّة بحروف منفصلةٍ وحروف متَّصلة مع تمييز أشكال

9

الحـروف.

٥. وضوح الخطِّ، ورسم الحروف رسمًا لا يجعل للَّبس محلًّا.

٦. الدِّقَّـة في كتابـة الكلـمات ذوات الحـروف الَّتـي تُنطـق ولا تكتـب (مثـل: هـذا) وتلـك الَّتـي تكتـب ولا تنطـق (مثـل: قالـوا).

- **القواعد النَّحْويَّة:**

١. الضمائر المنفصلة والمتَّصلة.
٢. أدوات الاستفهام.
٣. أسماء الإشارة.
٤. المذكر والمؤنث.
٥. النَّسَب.
٦. حروف الجر.
٧. النكرة والمعرفة.

ب. (المستوى المتوسط):

تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى المتوسِّط. المستوى المتوسط:

أ. الاستماع:

١. انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.
٢. معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.
٣. تقدير مشاعر المتحدِّثين ومجاملتُهم في الحديث.
٤. إعطاء الفرصة كاملة للمتحدِّث وعدم مقاطعته.
٥. فهـم اسـتخدام صيـغ اللُّغـة العربيَّـة مـن حيـث التَّذكـيرُ والتَّأنيـثُ والأعـداد والأزمنـة والأفعـال.. إلـخ.

ب. الكلام:

١. استخدام النِّظام الصَّحيح لتركيب الكلمة العربيَّة عند الكلام.
٢. التَّمييز، عند الكلام، بين التَّعبير الجميل والعادي.

٣. تقديم الناس بعضِهم لبعض بطريقة مناسبة.

ج. القراءة:

١. قراءة نصٍّ من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريحٍ.
٢. معرفة كلمات جديدة لمعنًى واحد (مرادفات).
٣. تصنيف الكلمات على أساس الترادفات والمتضادَّات (المتقابلات).
٤. متابعة ما يشتمل عليه النصُّ من أفكارٍ والاحتفاظُ بها حية في ذهنه فترة القراءة.
٥. استنتاج المعنى العامِّ من النصِّ المقروء.
٦. متابعة الأحداث الَّتي تَرِدُ في قصَّةٍ قصيرةٍ.
٧. تعرُّف إشارات الطِّباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل.
٨. معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع أسفل الصفحة.
٩. تركيز الانتباه في محتويات المقروء.
١٠. القدرة على ربط الرُّموز بالأفكار الَّتي تدلُّ عليها.
١١. مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهريَّة.
١٢. دقَّة النُّطق وإخراج الحروف إخراجًا صحيحًا عند القراءة الجهريَّة.

د. التَّذوُّق الأدبيُّ:

١. اختيار أقرب الأبيات معنًى إلى بيتٍ معيَّنٍ.
٢. شرح بعض أبيات الشِّعر شرحًا مناسبًا.

ه. التَّعبير الكتابيُّ والخطُّ:

١. مراعاة القواعد الإملائية في الكتابة (الهمزات).
٢. مراعاة التَّناسق والنِّظام فيما يكتبه بالشكل الَّذي يضفي عليه مسحةً من الجمال.
٣. إتقان الأنواع المختلفة من الخطِّ العربي (رقعة ، نسخ،.....إلخ).

٤. مراعاة خصائص الكتابة العربيَّة عند الكتابة (المد، التنوين، التاء المربوطة والمفتوحة...إلخ).
٥. مراعاة علامات التَّرقيم عند الكتابة.
٦. اشتقاق عددٍ من الأسئلة المناسبة من نصٍّ معيَّنٍ وكتابتها بصياغة لغويَّة صحيحة.
٧. توجيه عددٍ من الأسئلة إلى صديقٍ يجيب كتابةً عنها حول موضوع يحدِّده المعلِّم.
٨. الْتقاط الأفكار الرَّئيسية من حديثٍ يسمعه وكتابتها بطريقةٍ صحيحةٍ ومستوفاة.
٩. كتابة طلب استقالةٍ أو شكوى أو الاعتذار عن القيام بعملٍ معيَّنٍ.
١٠. مراعاة التَّناسب بين الحروف طولًا واتساعًا، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

و. القواعد النَّحْويَّة:

١. ظروف الزَّمان والمكان.
٢. الإضافة.
٣. النكرة والمعرفة.
٤. أدوات النفي.
٥. العطف.
٦. الصِّفة والموصوف.
٧. أنواع الفعل.
٨. صيغة الاستقبال في اللُّغة (السين، سوف).
٩. الإفراد والتثنية والجمع.
١٠. النهي.
١١. المفعول به.
١٢. المفعول لأجله.
١٣. المفعول المطلق.
١٤. المفعول معه.

١٥. المبتدأ والخبر.
١٦. علامات الاسم والفعل والحرف.
١٧. الفرق بين الضمير والاسم الظاهر.
١٨. الفعل المعتدي واللازم.
١٩. إعراب الفعل المضارع.
٢٠. الأفعال الخمسة.
٢١. إسناد الفعل الماضي للضمائر المتَّصلة.
٢٢. إسناد المضارع للضمائر المتَّصلة.
٢٣. أنواع الخبر.
٢٤. إنَّ وأخواتها.
٢٥. كان وأخواتها.
٢٦. المعلوم والمجهول.
٢٧. أدوات الشرط.
٢٨. جمع التكسير.
٢٩. جمع المذكر السالم.
٣٠. جمع المؤنث السالم.
٣١. أل الشمسية والقمرية.
٣٢. همزتا الوصل والقطع.

أ. **(المستوى المتقدِّم):**

تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى المتقدِّم.

أ. **الاستماع**: التقاط الأفكار الرَّئيسية.

١. التَّغيير بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.
٢. متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.
٣. الانتباه لما يقال وعدم إثارة موضوعات جانبية تشتِّت المتحدِّث وتبعدُه عن الموضوع الرَّئيسي للحديث.
٤. الاحتفاظ بما يسمعه حيًّا في ذهنه، فيعرف ما هو مُعادٌ.
٥. إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث مِن تناقضٍ.
٦. إدراك التَّغييرات في المعاني الناتجة عن تعديلٍ أو تحويلٍ في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).

9

٧. فهم استعمال الصِّيغ المختلفة في اللُّغة من حيث ترتيبُ الكلمات تعبيرًا عن المعنى.
٨. فهم المعاني المختلفة المتَّصلة بالجوانب المتعدِّدة للثَّقافة العربيَّة والإسلاميَّة.
٩. الربط بين ما يسمعُه الآن وما لديه من خبرةٍ سابقةٍ في موضوع الحديث.
١٠. التَّكيُّف مع إيقاع المتحدِّث، فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهل مع المبطئين فيه.
١١. المشاركة الإيجابية في الحديث وعدم الاقتصار على السَّماع.
١٢. التقاط أوجه التَّشابه والاختلاف بين الآراء.
١٣. تخيُّل الأحداث الَّتي يتناولها المتكلِّم في حديثه.
١٤. استخلاص النَّتائج من بين ما يسمعه من مقدِّمات.
١٥. التَّمييز بين نغمة التَّأكيد والتَّعبيرات ذوات الصِّيغة الانفعاليَّة.
١٦. تحليل ما يسمعه وتقويمُه في ضوء معايير موضوعية.
١٧. استخدام السِّياق في فهم الكلمات الجدِّيَّة، وإدراك أغراض المتحدِّث.
١٨. إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربيَّة قد يختلف عن ذلك الَّذي تعطيه أقرب كلمة في اللُّغة الأولى عند الدارس.
١٩. إدراك ما يريد المتحدِّث التَّعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادي.
٢٠. إدراك نوع الانفعال الَّذي يسُود الحديث، والاستجابة له.

أ. الكلام:

١. التَّعبير عن الأفكار باستخدام الصِّيغ النَّحْويَّة المناسبة.
٢. التَّعبير في الحديث عن احترامه للآخرين.
٣. اختيار التَّعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.
٤. استخدام عبارات المجاملة والتَّحية استخدامًا سليمًا في ضوء فهمِه للثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة.

٥. التَّكيُّف مع ظروف المستمعين سواءٌ من حيث سرعةُ الحديث أو من حيث مستواه.
٦. التَّعبير، عند الحديث، عن توافر ثروةٍ لفظيَّةٍ، تمكِّنه من الاختيار الدَّقيق.
٧. الانطلاق في التَّعبير عن الأفكار دون توقُّف ينبئ عن عجزٍ.
٨. ترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًّا يلمسه السَّامع.
٩. التَّعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللُّغة، فلا هو بالطَّويل الممِلِّ ولا هو بالقصير المخلِّ.
١٠. التَّحدُّث بشكل متصل، ومترابط لفترات زمنيَّةٍ مقبولةٍ، مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.
١١. التَّعبير عن الكلام حول استيعاب لنظام الجملة العربيَّة، فلا يبدو كلامه روح الترجمة، مما ينبئ عن أنَّه يفكِّر باللُّغة العربيَّة.
١٢. التوقُّف في فتراتٍ مناسبة عند الكلام، عندما يريد إعادة ترتيب أفكار، أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض ألفاظه.
١٣. الإجابة عن الأسئلة الَّتي توجَّه إليه إجابةً صحيحةً تصيب الهدف من إلقاء السُّؤال.
١٤. الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوِّع فيها أشكال التَّعبير وأنماط التَّراكيب، مما ينبئ عن تحرر من القوالب التقليديَّة للكلام.
١٥. التَّركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشَّكل اللُّغويِّ الَّذي يصوِّر فيه المعنى.
١٦. الاستغناء عن التفصيلات الَّتي لا قيمة لها في الحديث.
١٧. تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلَّب الموقف ذلك.
١٨. معرفة الأماكن والأوقات والمواقف الَّتي لا ينبغي الكلام فيها.
١٩. إدراك أهمِّيَّة أن يكون لديه شيءٌ يتحدَّث عنه وليس الحديث لمجرد

الحديــث.

٢٠. عدم الاحتكار وإدخال جميع أعضاء الجماعة في المحادثة.

٢١. معارضة القضيَّة الَّتي يذكرها المتكلم دون إحراجه.

٢٢. حكاية الخبرات الشَّخصية بطريقةٍ جذَّابةٍ ومناسبةٍ.

٢٣. إلقاء خطبةٍ قصيرةٍ مكتملةِ العناصر.

٢٤. إدارة مناقشــةٍ في موضــوعٍ معــيَّنٍ، وتحديــد أدوار الأعضــاء المشــتركين فيهــا واســتخلاص النَّتائــج مــن بــين الآراء الَّتــي يطرحهــا الأعضــاء.

٢٥. إدارة حوار تليفزيوني مع أحد النَّاطقين بالعربيَّة.

ج. القراءة:

١. معرفة معانٍ جديدةٍ لكلمةٍ واحدةٍ (المشترك اللُّغويُّ).

٢. الحصول على المعرفة من خلال القراءة الخاطفة.

٣. تصفُّح كتابٍ بسرعةٍ وإدراك أهمِّ الموضوعات الَّتي يشتمل عليها.

٤. استخلاص الأفكار من النصِّ المقروء.

٥. تحليل النصِّ المقروء إلى أجزاءٍ ومعرفة علاقة بعضها ببعضٍ.

٦. التَّمييز بين الأفكار الرَّئيسية والأفكار الثَّانوية في النصِّ المقروء.

٧. إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التَّراكيب.

٨. اختيــار التَّفصيــلات الَّتــي تؤيِّــد رأيًــا مــن الآراء أو تبرهــن عــلى صحَّــة قضيَّــةٍ معيَّنــةٍ.

٩. التَّدريب على التَحليل الصَّرفيِّ الصَّحيح للكلمة.

١٠. تحديد ما له وما ليس له صلةٌ بالموضوع من أفكار.

١١. تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق.

١٢. الوصول إلى المعاني المتضمَّنة أو الَّتي بين السُّطور.

١٣. تكييف معدل السُّرعة في القراءة حسب الأغراض الَّتي يقرأ من أجلها.

١٤. العناية بالمعنى في أثناء القراءة بسرعةٍ وعدم التَّضحية به.
١٥. استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربيَّة.
١٦. التَّمييز بين الآراء والحقائق في النصِّ المقروء.
١٧. العثور من النصِّ على الأدلَّة الموضوعيَّة الَّتي تنقض رأيًا ما.
١٨. تعرُّف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.
١٩. مقارنة المعلومات الَّتي يشتمل عليها نصٌّ ما بعضها البعض.
٢٠. الإلمام بأهمِّ الأعمال الأدبيَّة والفكريَّة في التُّراث العربيِّ.
٢١. البحث عن موادَّ جديدةٍ في القراءة تتعدَّى حدود ما درسه في الفصل.
٢٢. الإقبال على القراءة في تطلُّع واشتياقٍ إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها.
٢٣. الدقَّة في الحركة الرَّجعية من آخر السَّطر إلى أوَّل السَّطر الَّذي يليه.
٢٤. توقُّع المعاني من السِّياق.
٢٥. الكشف عن أوجه التَّشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة.
٢٦. مزج المعاني المتَّصلة في وحداتٍ فكريَّةٍ كبيرةٍ.
٢٧. تصنيف الحقائق وتنظيمها.
٢٨. تكوينُ رأيٍ فيما يقرؤُه ونقدُه.
٢٩. الكشف عن مشكلاتٍ جديدةٍ قد تكون بارزةً في النصِّ أو متَّصلةً به.
٣٠. اختيار حقائق معيَّنة لأغراضٍ خاصَّة، تتَّصل بها وبأهمِّيَّتها في ذاتها أو في حياة القارئ.
٣١. تمثيل المعنى والسُّرعة المناسبة عند القراءة الجهريَّة.
٣٢. تلخيص الأفكار الَّتي يشتمل عليها نصٌّ مقروءٌ تلخيصًا وافيًا.
٣٣. التَّعبير عن تغيرات الحالات الوجدانيَّة المعروضة ومواقف الشَّخصيات في الموضوع.
٣٤. استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصُّور والفصول ورؤوس

الفقرات والجداول والرُّسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس الَّتي توجد في آخر الكتاب.

د. **التَّذوُّق الأدبيُّ:**

١. تمثيل الحركة النَّفسيَّة في القصيدة أو العمل الأدبيِّ.

٢. إدراك مدى أهمِّيَّة الكلمة في العمل الأدبي.

٣. إدراك الوحدة العضويَّة في العمل الأدبيِّ وما بين الأفكار من ترابط.

٤. اختيار العنوان المعبِّر عن أفكار الأديب وأحاسيسِه.

٥. المشاركة الوجدانية للأديب في المواقف الاجتماعيَّة المختلفة.

٦. تقويم القضايا المعروضة في النصِّ الأدبيِّ وإدراك مدى صلتها بالموضوع.

٧. البدء في قراءة العمل الأدبيِّ بروح التَّقدير والتَّأمُّل فيه وفيما يعرضُه.

٨. إبراز ما في العمل الأدبيِّ من إسهابٍ مملٍّ أو إيجازٍ مُخِلٍّ.

٩. إدراك أثر كلِّ جزئيَّة من جزئيَّات الصِّياغة في استثارة الجوِّ النفسي الَّذي يريد الأديب إثارته.

١٠. إدراك موقع العمل الأدبي من التُّراث العربيِّ أو من أعمال الأديب.

١١. استنتاج ما يتَّصف به الأديب من خصائص وما يؤمن به من قيم.

١٢. الحسُّ بالإيقاع الموسيقيِّ لوزن الأبيات وما قد يكون فيه من نشاز.

١٣. ترتيب الأعمال الأدبيَّة حسب جودتها.

١٤. اختيار أصدق الأبيات تعبيرًا عن أحاسيس الشَّاعر.

١٥. الموازنة بين قصيدتين أو أكثر في موضوعٍ واحدٍ والكشف عن نواحي الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطُّلَّاب بينه.

١٦. تعرُّف أهمِّ القيم الجماليَّة الَّتي يركز عليها الأدباء العرب في مختلف العصور.

١٧. الوقوف على أهم معايير النَّقد الأدبيِّ في التُّراث العربي.

١٨. الإلمام بأهمِّ اتِّجاهات المدارس الأدبيَّة والنَّقدية في الأدب العربي.
١٩. شرح بعض أبيات الشِّعر شرحًا مناسبًا.
٢٠. إدراك مدى ما في الأفكار من عمقٍ وفهم المعاني الَّتي يوحي بها قولُ الأديب.
٢١. إدراك مكوِّنات الصُّورة الشِّعرية وتحديد مدى نجاحها في التَّعبير عن قيمٍ معيَّنةٍ .
٢٢. تحديد مدى المفارقة بين الصُّور الشِّعرية، وكذا ما بين الأفكار من تناقضٍ.
٢٣. إدراك مدى نجاح الشَّاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تواصل الحواسِّ مثل التَّعبير عن المشمومات كأنَّها أنغامٌ وعن الألوان كأنَّها أصواتٌ مسموعةٌ...إلخ).
٢٤. إدراك مدى التَّناسب بين الكلمة والجوِّ النفسيِّ الَّذي يثيره العملُ الأدبيُّ.
٢٥. فهم التَّعبير الرمزيِّ وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.
٢٦. إدراك قيمة الصُّور البيانيَّة والبلاغيَّة في العمل الأدبي (تشبيه، استعارة، كتابة،...إلخ).
٢٧. اكتشاف ما في العمل الأدبي من أوجه قصورٍ في التَّعبير أو الأفكار.
٢٨. إدراك أثر القافية في جمال الأبيات.
٢٩. استنتاج خصائص العصر الذي أُبدِعَ فيه العملُ الأدبيُّ من خلال القراءة الواعية له.
٣٠. الرَّغبة في محاكاة العمل الأدبي الذي يتذوَّقُه.
٣١. تخيُّل صورة بعض الشَّخصيات والأحداث والمناظر الَّتي يصفها الأديب، والتَّعبير عن هذا التَّخيُّل بكلماتٍ عربيَّةٍ.
٣٢. إدراك اتِّجاه الأديب نحو الشَّخصيات والقضايا المختلفة.

9

٣٣. إدراك النغمة الَّتي تشيع في النصِّ سخريةً أو احترامًا أو مدحًا أو هجاء أو غيرها، وذلك من خلال العناصر المختلفة للعمل الأدبيِّ.

٣٤. تقسيم النصِّ إلى وحداتٍ، وتحديد موضوع كلٍّ منها في صورة عنوانٍ مناسبٍ لها.

ه. **التَّعبير الكتابيُّ والخطُّ:**

١. تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصًا كتابيًا صحيحًا ومستوفًى.

٢. استفاء العناصر الأساسيَّة عن كتابة خطاب.

٣. الاستخدام الجيِّد لعبارات المجاملات الاجتماعيَّة عند كتابة الخطابات (تحية، شكر، تهنئة، تعزية، مواساة...إلخ)

٤. ترجمة أفكاره في فقرات مستعملًا المفردات والتَّراكيب المناسبة.

٥. سرعة الكتابة وسلامتها معبرًا عن نفسِهِ بيسرٍ.

٦. صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معيَّنة.

٧. وصف منظر من مناظر الطَّبيعة أو مشهدٍ معيَّنٍ وصفًا دقيقًا وصحيحًا لغويًّا، وكتابة هذا الوصف بخطٍّ يُقرأ.

٨. كتابة تقرير مبسَّطٍ حول مشكلةٍ أو قضيَّة ما.

٩. كتابة طلب يتقدَّم به لشَغْلِ وظيفة معيَّنةٍ.

١٠. ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية.

١١. معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة نص يملى عليه.

١٢. الحساسية للمواقف الَّتي تقتضي كتابة رسالة مراعيًا في ذلك الأنماط الثَّقافية العربيَّة.

١٣. تطبيق أصول الكتابة السَّليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف.

١٤. تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقَّة.

و. القواعد النَّحْويَّة:

١. حالات تقديم الخبر أو رتبة المبتدأ والخبر.

٢. أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

٣. التصغير.

٤. العدد(تذكيره وتأنيثه).

٥. العدد (تعريفه وتنكيره).

٦. العدد (صوغه على وزن فاعل).

٧. نصب المضارع بعد حتَّى وفاء السَّببية ولام الجحود.

٨. جزم المضارع بعد إنْ وإذما وأينما وحيثما وأنَّى وكيفما وأيٍّ.

٩. جزم المضارع في جواب الطلب.

١٠. توكيد الضمير والعطف عليه.

١١. الإعلال والإبدال.

١٢. أساليب التخصيص (الاختصاص، ولا سيما، خصوصًا، بخاصَّة).

١٣. استعمالات ما (النافية، الموصولة، الشرطية، الاستفهامية، التعجبية، الزائدة).

١٤. استعمالات لا (النافية، العاطفة، الناهية).

١٥. استعمالات مَن (الشرطية، الاستفهامية، الموصولة).

١٦. حروف الجر الزائدة.

١٧. أشهر أسماء الأفعال.

١٨. لا النافية للجنس.

١٩. المجرد والمزيد.

٢٠. اسم الموصول.

٢١. اقتران جواب الشرط بالفاء.

٢٢. الأفعال الَّتي تنصب مفعولين.

٢٣. الأفعال الَّتي تنصب ثلاثة مفاعيل.

٢٤. النِّداء بالهمزة ويا.

٢٥. النداء بأدوات أخرى مثل هَيَا... إلخ.

٢٦. الاستثناء بإلا.

٢٧. الاستثناء بخلا وعدا.

٢٨. الحال المفردة.

٢٩. جملة الحال.

٣٠. إعراب مقول القول.

٣١. الجمل الَّتي لا محل لها من الإعراب.

٣٢. الممنوع من الصرف.

٣٣. جملة الخبر.

٣٤. جملة النعت.

٣٥. التَّمييز.

٣٦. النعت السَّببي.

٣٧. تعدُّد النعت.

٣٨. الصفة المشبهة وإعمالها.

٣٩. الإضافة اللفظية.

٤٠. أبنية المصادر.

٤١. إضافة الجمل.

٤٢. الفعل المهموز والمضعف والمثال.

٤٣. أسلوب الإغراء والتحذير.

٤٤. التعجب بأفعلْ به والصيغ الأخرى.

٤٥. التعجب بما أفعلَه.

٤٦. أسلوب المدح والذم.
٤٧. تثنية المقصور والمنقوص والممدود.
٤٨. جمع المقصور والممدود.
٤٩. اسم الفاعل.
٥٠. اسم المفعول.
٥١. إعمال اسمي الفاعل والمفعول.
٥٢. اسم المرة والهيئة.
٥٣. كم الاستفهامية والخبرية.
٥٤. توكيد الفعل بالنون.
٥٥. توكيد الفعل بمؤكدات أخرى غير النون.
٥٦. مصادر الأفعال الثلاثية وعملها.
٥٧. مصادر الأفعال الرباعية وعملها.

خامسًا- معايير إعداد كتاب اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها:

تحديد الفئة المستهدفة من الكتاب:

١. بيان المستوى اللُّغويِّ الَّذي يؤلَّف له الكتاب.
٢. تحديد الرَّصيد اللُّغويِّ الَّذي سينطلق منه الكتاب.
٣. تحديد المهارات اللُّغويَّة الَّتي يسعى الكتاب إلى تنميتها.
٤. تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية الَّتي يسعي الكتاب إلى تحقيقها.
٥. بيان طريقة المعالجة لموضوعات الكتاب.
٦. الربط بين المحتوى اللُّغويِّ والمحتوى الثقافيِّ في الكتاب.
٧. تحديد شكل التناول التربويِّ للمحتوى العلميِّ والثقافيِّ.
٨. بيان نوع التَّدريبات وطبيعتها وأساليبها.
٩. تحديد الوسائل التَّعليمية والتِّقْنيَّات التَّربويَّة.

١٠. تحديد شكل الكتاب وحجمِه وقواعد إخراجه.

إن الكتاب المدرسي يعدُّ مدخلًا رئيسًا من مداخل النِّظام التَّعليمي؛ فهو يؤثر في العناصر أو المدخلات الأخرى وعمليات النِّظام ومخرجاته، فهو يرتبط بأهداف المنهج ويتأثَّر بها ويؤثر فيها، ويرتبط بالطَّالب ويؤثر فيه وكذلك المعلِّم وطرائق التَّدريس والتَّقويم، ومن هنا تنبثق أهمِّيَّة الكتاب في العمليَّة التَّعليمية، فهو:

- يقدِّم المعلوماتِ والمعارفَ والخبراتِ في تنظيمٍ منطقيٍّ أو سيكولوجيٍّ، أو حلزوني أو غير ذلك.
- يساعد المعلِّم والمتعلِّم في الانتقال المنظَّم من موضوع إلى آخر، أو من فكرة إلى أخرى.
- يشعر المعلِّم والمتعلِّم بصحَّة معلوماته والوثوق بها.
- يحدِّد موضوعات الدِّراسة، ويشير إلى مداخل تدريسها، وطرائق التَّدريس.
- يعدُّ وسيلةً من وسائل التَّعلُّم الذاتي.
- يقدم المادَّة بشكل منظم يساعد الطَّلَبة على الاستيعاب.
- يعطي فرصًا متكافئة للطَّلبة في تقديم المادَّة.
- يعدُّ مصدرًا رئيسًا من مصادر التَّعلُّم يعود إليه المتعلِّم في أيِّ وقتٍ لا سيَّما في ظلِّ المنهج المتمركز حول المادَّة، ويعدُّ مرجعًا علميًّا مهمًّا للطالب والمعلِّم.
- يسهم في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلِّمين.
- يعالج المادَّة بطرائق علميَّة وأمثلة بيئية تجعل التَّعلُّم أكثر حسِّيَّة وواقعية.
- يشتمل على رسومٍ وصورٍ، وأشكالٍ تساعد في عمليَّة التَّعلُّم، وتزيد من فاعليَّته.
- في المنهج المتمركز حول المعرفة يساعد المتعلِّمين على حفظ المادَّة

واستدعائها.

- التشديد على مبدأ التَّعلُّم الذاتي عن طريق توظيف التَّعليم غير المدرسي في عمليَّة التَّعلُّم ليتكامل مع التَّعليم المدرسي، وتنظيم بيئة التَّعلُّم وما تحتوي من مصادر تعلُّم وأنشطةٍ وتقنياتٍ، بحيث تتكامل جهود المدرسة والأسرة ومؤسَّسات المجتمع الأخرى في تنمية الخبرات الَّتي يشير إليها الكتاب لدى المتعلِّمين.
- تقسيم محتوى الكتاب على وحدات دراسيةٍ، واعتبار الكتابة منظومة من الإشارات والمثيرات الَّتي تثير المتعلِّم فينشط تلقائيًّا، ويتعلَّم ذاتيًّا، ويندفع لممارسة التَّعلُّم بشكلٍ فاعل.
- إعطاء المعلِّم والمتعلِّم والمعنيِّين فرصةَ إجراء التَّعديلات والإضافة والحذف من خلال بناء وحدات الكتاب بناء مفتوح النهاية.
- اشتمال الكتاب على خطَّةٍ للتغذية الراجعة، أو مرفقة به.
- اشتمال الكتاب على قائمة بالمفاهيم الأساسيَّة والفرعية الَّتي يراد من المتعلِّم الإلمام بها في نهاية كل وحدة.
- الإشارة إلى مصادر المعلومات والتِّقْنيَّات التَّعليمية الَّتي يقتضيها تعلُّم الوحدة التَّعليمية.
- إلحاق الكتاب المدرسي بما يثري معلوماتِ المعلِّم ومهاراتِه في صورة نشراتٍ مرافقة أو دليل يسمح للمعلِّم بعمليَّة التطوير والتعديل بالتعاون مع الإشراف التربويِّ، والموجِّه الفنِّيِّ.
- بناء وحدة تقويم الكتاب من حيث المحتوى واللُّغة، ونتائج التَّحصيل، ومستويات الإنجاز للاستفادة منها في مرحلة التَّطبيق التجريبيِّ، والتَّطبيق الفعليِّ بشكل دوريٍّ لغرض مواكبة ما يحصل من تطوُّرات في ميدان التَّطبيق.

9

- تحديد المفاهيم التَّعليمية أو العناصر الجديدة في كلِّ وحدة أو درسٍ بطريقة تجعل وصول المتعلِّم إليها سهلًا يسيرًا من خلال ممارسة الأنشطة الصَّفِّيَّة واللَّاصفِّيَّة.
- اشتمال الكتاب على ذكر الأهداف السُّلوكية الَّتي يُتوقَّع من المتعلِّم بلوغها في نهاية التَّعلُّم.
- بناء اختبارات تدريبيَّة في نهاية كلِّ وحدةٍ تشتمل على مهارات التَّعلُّم الذَّاتي، وتعمل على ربط التَّعلُّم المدرسيِّ بالتَّعلُّم الخارجيِّ.
- مراعاة ملاءمة حجم الكتاب وتصميمه، وغلافه، وطباعته، والألوان، وحجم الحروف لمستوى المتعلِّمين، والمرحلة العمريَّة[1].

دليل المعلِّم

ومن معايير دليل المعلِّم:

- مساعدة المعلِّمين على تخطيط المواقف التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة بما يتناسب وقدرات المتعلِّمين عبر تكييف الخطة الدِّراسية وفق الأجواء. وابتكار استخدام الأساليب والطَّرائق لتناسب المواقفَ المستجدَّة.
- تزويد المعلِّمين بالكفايات الَّتي تساعدهم على استثارة الدَّافعيَّة لدى المتعلِّمين وعلى المرونة في اختيار طرائق التَّدريس في ضوء المستويات والإمكانات.
- مساعدة المعلِّمين على توظيف أساليبِ التَّعلُّم الذاتيِّ في إطار منظومةٍ متكاملةٍ للعمليَّة التَّربويَّة من خلال استخدام المدخل المنظوميِّ في التَّخطيط والتَّنفيذ والتَّقويم.
- احتواء الدَّليل على توظيف تِقْنيَّات التَّعلُّم الذاتيِّ بمهارةٍ وقدرةٍ على

(١) «تحليل محتوى مناهج اللُّغة العربيَّة « رؤية نظرية تطبيقية» عبد الرحمن الهاشمي، ص٢٩٤-٢٦٧).

استخدام التِّقْنيَّات الجديدة كالتلفاز والحاسوب والشَّابكة ''الإنترنت''... إلخ.

- تزويد المعلِّمين بالكفايات الَّتي تساعدهم على تدريب المتعلِّمين على إتقان المهارات المكتبيَّة من حيث الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التَّعلُّم ومراكزه، ومهارة الاستخدام العلميِّ الصَّحيح للمراجع والمصادر من حيث التَّوثيق والاقتباس والتَّنظيم والتَّفكير النَّاقد، ومهارة استخدام التِّقْنيَّات التَّربويَّة وممارسة الأنشطة المنهجيَّة واللَّامنهجيَّة.
- توجيه المعلِّمين إلى إجراء البحوث الَّتي تنمِّي التَّفكيرَ العلميَّ والبحوثِ الإجرائيَّة الَّتي تسهم في حلِّ المشكلات.

* * *

المراجع

١. «الحصيلة اللُّغويّة» أحمد محمد المعتوق، عالم المعرفة، الكويت، العدد ٢١٢، ١٩٩٥م.

٢. «الوثيقة التَّعليمية لمناهج تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة»، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم، دار الشروق، القاهرة ٢٠١٠م.

٣. «سيميائية الصورة في كتب تعليم اللُّغة العربيَّة» أسامة زكي السيد علي، وزارة التَّعليم العالي-جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة-عمادة البحث العلمي الرياض ١٤٣٥ه ٢٠١٤م.

٤. «المعايير القومية لضمان الجودة والاعتماد "اللُّغة العربيَّة"» رئاسة مجلس الوزراء، الهيئة القومية لضمان جودة التَّعليم والاعتماد، القاهرة ٢٠١١م.

٥. «الأسس العامَّة لمناهج اللُّغة العربيَّة» رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٤م.

٦. «معايير بناء المواد التَّعليمية في التَّعليم عن بعد في ضوء مدخل النظم» صابر عبد المنعم محمد، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلِّيَّة التربية، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧١، نوفمبر ٢٠٠٧م.

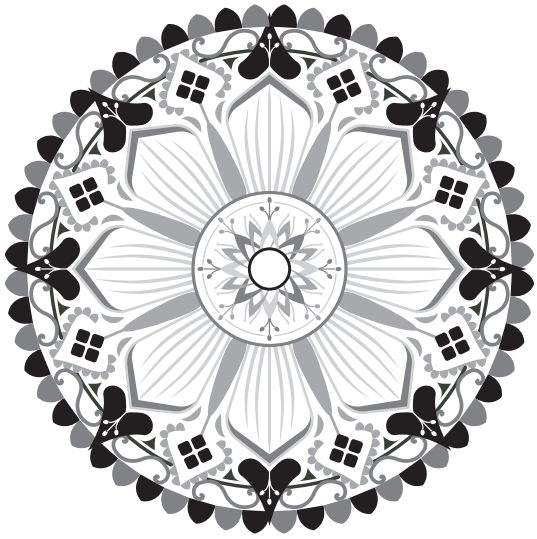
٧. «تحليل محتوى مناهج اللُّغة العربيَّة " رؤية نظرية تطبيقية» عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، دار العين، الإمارات العربيَّة المتحدة ٢٠١٠م.

٨. «الهوية الثَّقافيَّة "المفاهيم والأبعاد والقيم"» علي أحمد مدكور لونجمان،

القاهـرة، بـيروت. ٢٠١٢م.
٩. «المرجـع في مناهـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطقـين بلغـات أخـرى»، عـلي أحمـد مدكـور وزميـلاه، القاهـرة، دار الفكـر العـربي ٢٠١٠م.
١٠. «تقويـم برامـج إعـداد معلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا» عـلي أحمـد مدكـور، منشـورات الأيسيسـكو، الريـاض، المنظمـة الإسـلاميَّة للتَّربيـة والعلـوم والثقافـة. ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م.
١١. «طـرق تدريـس اللُّغـة العربيَّـة والتربيـة الإسـلاميَّة» محمـد عـزت عبـد الموجود وزملاؤه، دار سـجل العـرب، القاهـرة، ١٩٨٥م.
١٢. «السياسـة اللُّغويّـة» محمـود فهمـي حجـازي، مؤتمـر مجمـع اللُّغـة العربيَّـة، القاهـرة، مـارس ٢٠١٢م.
١٣. «أسـس تعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة وتعليمهـا» هـ. دوجـلاس بـراون، ترجمـة: عبـده الراجحـي وعـلي أحمـد شـعبان، دار النهضـة العربيَّـة، القاهـرة ١٩٩٤.
١٤. «الوثيقـة الوطنيـة لمنهـج اللُّغـة العربيَّـة» وزارة التربيـة، الإمـارات العربيَّـة المتحـدة ٢٠٠٩ م.
١٥. «الوثيقـة الوطنيـة لبنـاء منهـج اللُّغـة العربيَّـة في دولـة الكويـت»، قطـاع البحوث التَّربويَّـة والمناهـج، إدارة تطويـر المناهج. ٢٠١٣م.
١٦. «وثيقـة منهـج اللُّغـة العربيَّـة للمرحلتـين الابتدائيـة والمتوسِّـطة في التَّعليـم العـام»، وزارة التربيـة والتعليـم، المملكـة العربيَّـة السـعودية، مركـز التطويـر التربـوي، الإدارة العامَّـة للمناهـج، ١٤٢٧-١٤٢٨ه.

* * *

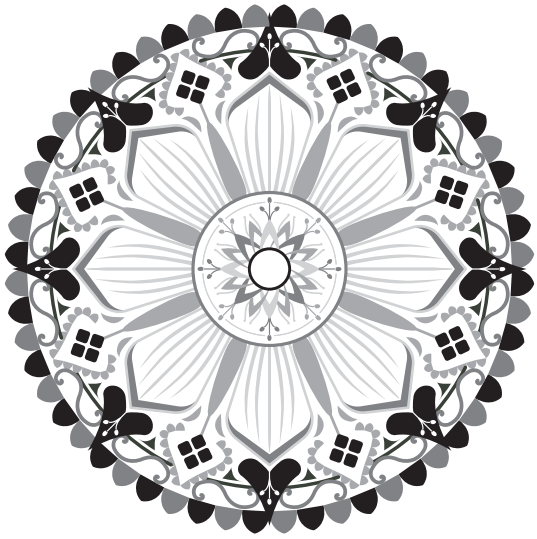
9



الكتاب الأساسيُّ الصَّادر عن الألكسو في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها

علي عبد الله النعيم

مدير معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة



مقدمة

هـذه دراسـةٌ عـن «الكتـاب الأسـاسيِّ» في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا. ووَفـق مـا هـو ظاهـرٌ في عنـوان الورقـة فـإنَّ «الكتـاب الأسـاسيَّ» صـادرٌ عـن المنظَّمـة العربيَّـة للتَّربيـة والثَّقافـة والعلـوم، وهـي إحـدى مؤسَّسـات العمـل العـربيِّ المشـترك تحـت مظلَّـة جامعـة الـدُّول العربيَّـة.

وترصـد الورقـة هـذه التَّجربـة في تعليـم العربيَّـة للنَّاطقين بغـير العربيَّة، ولا سـيَّما أنَّ المنظَّمـة قـد أدركـت مبكـرًا أهمِّيَّـة إنتـاج مناهـج خاصَّـةٍ بتعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا تختلـف عـن مناهـج تعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بهـا أصالـةً، وبـما أن هـذه التَّجربـة مـن التَّجـارب الرَّائـدة في المنطقـة إذ بُـدئ تطبيقُهـا والتَّدريـس بهـا قبـل مـا يزيـد عـلى ثلاثـين عامًـا، فهـي لأجـل ذلـك تسـتحقُّ الدِّراسـة، وهـي كذلـك مـن التَّجـارب الَّتـي أخضعتْهـا المنظَّمـة ـــ جهـة الإصـدار ـــ للمراجعـة والتَّنقيـح والتَّطويـر، ومـا تزال.

اسـتخدم الباحـث المنهـج الوصفـيَّ، في اسـتقراء «الكتـاب الأسـاسيِّ»، والمنهـجَ التحليـليَّ في تقويـم التَّجربـة، ثـمَّ قـدَّم رؤيـةً لتطويرهـا. ونتطلَّـع إلى الاسـتفادة مـن الخـبرات المتنوِّعـة في مؤتمركـم هـذا الَّـذي يضـمُّ نخبـةً صالحـةً مـن العلـماء والباحثـين في تعليـم العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا.

واشـتملت الورقـة عـلى هـذه المقدمـة ثـمَّ عرَّفـت بالمنظَّمـة العربيَّـة للتَّربيـة والثَّقافـة والعلـوم وأهدافهـا، ثـمَّ بيَّنَـت جهـود المنظَّمـة في خدمـة اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا ومناهجهـا.

وأوضحَت الورقةُ مرحلة التَّخطيط لتأليف «الكتاب الأساسيِّ» والأنشطة الَّتي ابتدرتْها المنظَّمة لهذا الغرض. وأبانت الورقة عن الفلسفة الأساسيَّة الَّتي تأسس عليها «الكتاب الأساسيُّ» من حيث أهدافُه ومنهجُه وطرائق تدريسِه والوسائلُ الَّتي استخدمها والمصاحِبات التَّعزيزيَّة الَّتي صاحبت الجزء الأوَّل منه.

واهتمَّت الورقة بالدِّراسات السَّابقة في دراسة «الكتاب الأساسيِّ» وتقويمِها ـــ على قلَّتِها ـــ والنَّتائج الَّتي توصَّلت إليها ومدى استفادة الباحث منها. ورصدت الورقة أهم مميِّزات «الكتاب الأساسيِّ».

وقدَّمت الورقة بعد ذلك تقويمًا شاملًا لـ«الكتاب الأساسيِّ» بأجزائه الثَّلاثة متَّبِعةً في ذلك النَّظرَ إلى المعايير المطلوبة في تقويم كتب تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

وقدَّمت الورقة مقترحًا لتطوير «الكتاب الأساسيّ» ولا سيَّما أنَّ عددًا من الجامعات والمؤسَّسات تقبل على تدريسه واقتنائه لقناعتها بالجهد المؤسَّسيِّ الَّذي بُذل في إعداده وتأليفه. وأشير هنا إلى أن معهد الخرطوم الدَّوليَّ لتعليم اللُّغة العربيَّة التابع للألكسو يشهد إقبالًا من الدَّارسين للعربيَّة من النَّاطقين بغيرها، ويقوم منهجه على تدريس «الكتاب الأساسيِّ» للمبتدئين بجانب برامج الإجازة الجامعيَّة والدِّراسات العليا في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وذُيِّلت الورقة بخاتمة فيها أهمُّ التَّوصيات والنَّتائج، وقائمة بالمصادر والمراجع.

* * *

المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم (الألكسو)

المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم (الألكسو) هي منظَّمة متخصِّصة، تعمل في نطاق جامعة الدُّول العربيَّة، وتُعنى أساسًا بالنُّهوض بالثَّقافة العربيَّة بتطوير مجالات التَّربية والثَّقافة والعلوم على المستويين الإقليميِّ والقوميِّ، والتَّنسيق فيما بينهما والتَّنسيق المشترك بين الدُّول العربيَّة الأعضاء. وقد أنشئت المنظَّمة بموجب المادَّة الثَّالثة من ميثاق الوحدة الثَّقافية العربيَّة وتمَّ الإعلان رسميًّا عن قيامها بالقاهرة في ٢٥ جويلية (يوليو) ١٩٧٠م[١].

الغاية من إنشاء المنظَّمة كما وردت في المادَّة الأولى من دستورها، هي التَّمكين للوحدة الفكريَّة بين أجزاء الوطن العربيِّ عن طريق التَّربية والثَّقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافيِّ حتَّى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالميَّة والمشاركة الإيجابيَّة فيها. وفي إطار هذا الهدف العامِّ، تنهض المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم بجملة من المهامِّ، من أبرزها العملُ على رفع مستوى الموارد البشريَّة في البلاد العربيَّة والنهوضُ بأسباب التَّطوير التربويِّ والثقافيِّ والعلميِّ والبيئيِّ والاتصاليِّ فيها، وتنميةُ اللُّغة العربيَّة والثَّقافة العربيَّة الإسلاميَّة داخل الوطن العربيِّ وخارجه ومدُّ جسور الحوار والتَّعاون بين الثَّقافة والثَّقافات الأخرى في العالم.

---

(١) موقع المنظَّمة على الشابكة.

جهـود المنظَّمـة العربيَّـة للتَّربيـة والثَّقافـة والعلـوم في خدمـة اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بغيرهـا:

أنجـزت المنظَّمـة العربيَّـة للتَّربيـة والثَّقافـة والعلـوم (الألكسـو) في إطـار تنفيـذ التوجُّهـات والبرامـج المتَّصلـة بتعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا المشروعـاتِ الآتيـةَ:

١. تأسـيس معهـد الخرطـوم الـدَّوليِّ للُّغـة العربيَّـة عـام ١٩٧٤م وقـد تمثلـت مهمَّـة هـذا المعهـد في تكويـن المدرِّسـين المتخصِّصـين في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا، والقيـام بدراسـاتٍ وبحـوثٍ لغويَّـةٍ في المجـالات التَّطبيقيَّـة وفي مجـال المقارنـة بـين اللُّغـات.

٢. تنظيـم دوراتٍ تدريبيَّـةٍ، في مناطـقَ عديـدةٍ مـن العـالم تتَّصـل بتعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا.

٣. إصـدار سلسـلة مـن الكتـب لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة لأبنـاء الجاليـات العربيَّـة والمسـلمة في المَهاجـر.

٤. إصـدار «الكتـاب الأسـاسيِّ» في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا بأجزائـه الثَّلاثـة وذلـك خـلال السَّـنوات ١٩٨٣ ـ ١٩٩٣م.

٥. إصـدار أدواتٍ تعليميَّـة مسـانِدةٍ تسـاعد الـدَّارس عـلى الاسـتفادة الكاملـة مـن «الكتـاب الأسـاسيِّ» وهـي:

و. التَّسجيلات الصَّوتية للجزء الأول.

ز. «المعجم العربيُّ الأساسيُّ».

ح. «المعجم العربيُّ الميسَّر».

ط. «المعجـم المسـاعد الخـماسيُّ اللُّغـةِ لـدارسي الكتـاب الأسـاسيِّ في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة

ي. لغير النَّاطقين بها (عربي، فرنسي، إسباني، ألماني، إنجليزي)».

ك. «دليل المعلم للجزء الأول للكتاب الأساسيِّ».

١٢. تبذل المنظَّمة العربيَّة للتربية والثَّقافة والعلوم ضمن خططها الإستراتيجية، الجهودَ الملائمةَ والمكثَّفةَ لزيادة نشر اللُّغة العربيَّة واستعمالها والتَّعامل بها.

١٣. في ظل التطوُّر التكنولوجيِّ وتطوُّر تقنيات تعليم اللُّغة أعادت المنظَّمة النَّظر في طريقة تقديم «الكتاب الأساسيِّ» وأصبح استخدام الأقراص الصَّوتية والحاسوب والإنترنت من الوسائل المساعدة في عرض دروس الكتاب وتتبُّع تعلُّمِه.

١٤. أصبحت المنظَّمة بجانب جهودها الأخرى بيتَ خبرةٍ ومركزَ معلوماتٍ ونواةً للبحث في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

* * *

مرحلة التَّخطيط لتأليف «الكتاب الأساسيِّ»

بدأ التَّخطيط لإعداد «الكتاب الأساسيِّ» باجتماعين[1] عُقِدَا في معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة في العامين ١٩٨٠، ١٩٨١م، وهما اجتماعا لجنة الخبراء العرب لوضع الملامح الأساسيَّة للكتاب الأساسيِّ. وقد ورد في مقررات اللجنة وتوصياتها «السعي لوضع كتابٍ عربيٍّ نموذجيٍّ يرتكز على ما أُنجز، ويسعى لتلافي أوجه القصور والنَّقص في الحالات الَّتي سبقت. وحدد الاجتماع مفهوم «الكتاب الأساسيّ» في أنه كتابٌ متدرِّجُ المستوى يعتمد في المستويات الأولى على المفردات الأساسيَّة في اللُّغة العربيَّة الَّتي تمكِّن الدَّارس من الإفادة مما يسمع ويقرأ فيما يتعلَّق بمواقف الحياة العامَّة في المجتمع العربيِّ. وأقرَّ الاجتماع أهمِّيَّة تحديد الرَّصيد اللُّغويِّ من المفردات والتَّراكيب العربيَّة وأن يستفاد من طريقة اللُّغات الأخرى في تحديد هذا الرَّصيد وجمعِه، وتوصَّل الاجتماع إلى تحديد المصادر والتَّحقُّق من صدقها»[2].

وأوصى الاجتماع أن يعبِّر الكِتاب عن المحتوى الثقافيِّ العربيِّ الإسلاميِّ ويتناول النَّهضة العربيَّة الإسلاميَّة المعاصرة من خلال مواقف الحياة[2].

وربط الاجتماع الأهداف التَّربويَّة للكتاب بالمهارات اللُّغويَّة الأربع المعروفة:

---

(١) انظر تفصيل مقررات الاجتماعين في: «الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مواصفاته وخطة تأليفه» محمود الناقة، المجلد الأول، العدد الثاني، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الصادرة عن معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص ٢٩.

(٢) المرجع السابق: ص ٩٢.

السَّماع، والكلام، والكتابة، والقراءة، على أن يكون ذلك بالتدرُّج المطلوب في تعليم هذه المهارات.

ويلاحظ على مخرجات هذين الاجتماعين أنَّها أقرَّت منذ البداية أنَّ هذا الكتاب المتوقَّع إعداده كتاب مؤسَّسيٌّ، يشترك فيه نخبةٌ من الخبراء العرب في المجال، وأنه لا بدَّ أن يتأسَّس على منهجٍ علميٍّ رَصينٍ يجمع حصيلة خبراتِ هؤلاء العلماء المختصِّين في مجالات اللُّغة العربيَّة واللُّغات الأخرى والعلوم التَّربويَّة والنفسيَّة.

ونشير إلى أنَّ اهتمام المنظَّمة بالتَّخطيط لتأليف مناهج تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، بدأ قبل هذين الاجتماعين المختصَّين باجتماع عامٍّ حول الموضوع وذلك في ندوة الرِّباط الَّتي نظَّمها مكتب تنسيق التَّعريب وموضوعها: تأليف كتب تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها في الفترة من ٤ ــ ٧ مارس ١٩٨٠م[1] يقول الدكتور فتحي علي يونس عن نتائج الاجتماعات الَّتي سبقت تأليف «الكتاب الأساسيِّ» ومعزِّزاته: «تبلورت مجموعة الأفكار والآراء والمبادئ ــ يعني في الاجتماعين ــ حول الموادِّ التعليميَّة الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، وقد تنوَّعت هذه الموادُّ بحيث شملت:

١. «الكتاب الأساسيَّ».
٢. الكتبَ اللُّغويَّة المساعدة.
٣. التِّسجيلات الصَّوتية.
٤. دليل المعلم.
٥. القاموس الأساسيَّ.

(١) انظر: «دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، إعداد: فتحي على يونس، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٣م، ص ٤.

وقُدِّمت في إطار التَّحضير عدَّة مساهمات من الخبراء لتكون هاديًا لِلِجان التَّأليف منها:

(١) الدِّراسة القيِّمة الَّتي أعدَّها الدكتور محمود كامل النَّاقة وعنوانها ««الكتاب الأساسيُّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها»، مواصفاته وخطَّة تأليفه، وقد نشرها في المجلة العربيَّة للدراسات اللُّغويَّة الَّتي تصدر عن معهد الخرطوم الدَّوليِّ في العدد الثَّاني من المجلد الأول في العام ١٩٨٣م.

وأجابت هذه الدِّراسة عن أسئلة مهمَّةٍ منها:

١. لمن يؤلف الكتاب؟
٢. ما المستوى الَّذي يؤلَّف له؟
٣. ما الرَّصيد اللُّغويّ الَّذي سينطلق منه الكتاب ويستند إليه؟
٤. ما المهارات اللُّغويَّة الَّتي يهدف الكتاب إلى تنميتها؟
٥. ما الأهداف التعليميَّة الَّتي يهدف الكتاب إلى تحقيقها بالنِّسبة لكلِّ مهارة؟
٦. ما طبيعة المحتوى في الكتاب؟ وكيف سيعالج؟

أ. المحتوى اللُّغويُّ.

ب. المحتوى الثقافيُّ.

١. ما شكل التَّناول التَّربوي لمحتوى الكتاب؟
٢. ما نوع وطبيعة التَّدريبات في الكتاب؟
٣. ما الوسائل التعليميَّة المصاحبة؟ وكيف يتمُّ إعدادها؟
٤. ما شكل الكتاب، وما حجمه؟ وما هي قواعد إخراجه؟
٥. كيف يمكن إعداد دليل معلِّم مصاحب للكتاب؟

وقدَّم الباحث إجاباتٍ أوليَّةً عن كلِّ سؤال، واقترح تقسيم مراحل تنفيذ هذا العمل إلى قسمين:

أ. قسم نظري وتوضح فيه المبادئ العامَّة.

ب. قسم عملي ينظم خطة إعداد «الكتاب الأساسيِّ» وتشمل الآتي:

- المرحلة التحضيريَّة للكتاب.
- التَّناول اللُّغويُّ للكتاب.
- التَّناول الثقافيُّ والحضاريُّ.
- التَّناول التربويُّ.
- التَّناول الفنيُّ.

وفصَّلَت الورقة القول في كلِّ مرحلةٍ من مراحل القسم العمليِّ، مستفيدة في ذلك من النَّدوات والدِّراسات الَّتي سبقت في المجال، وقد عُقِدَ معظمُها بإشراف الألكسو وبتمويلٍ منها.

أمَّا فيما يختصُّ بالمرحلة التَّحضيرية فقد اقترحت الورقة دراسة الخبراء لكتب تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب الَّتي صدرت من قبل الأفراد أو المجموعات دراسةً عمليَّةً تحليليَّةً تقويميَّةً للاستفادة من الجوانب المضيئة فيها. ودراسة الثَّروة اللَّفظية الأساسيَّة وتحديدها، الَّتي سيستند إليها الكتاب، وهذا يقتضي إعداد قائمة بالمفردات الأساسيَّة الشَّائعة والضَّرورية بالإفادة من المؤلَّفات السَّابقة بتحديد الألفاظ المشتركة بينها، وأسلوب عرض التَّراكيب اللُّغويَّة، وأنواع التَّدريبات المستخدمة، ونبَّه الدكتور النَّاقة إلى قضايا مهمَّةٍ متَّصلةٍ بالدِّراسين، وذلك للاستفادة من الدِّراسات التقابليَّة بين لغاتهم واللُّغة العربيَّة، وذلك لتدارك الصُّعوبات الصَّوتية والنَّحوية المشتركة بين اللُّغات، والخاصة بكلِّ لغةٍ عند مقابلتها بالأصوات والتَّراكيب العربيَّة، وذلك لتكون جميع هذه النَّتائج أمام لجان التَّأليف.

(٢) ومن الدِّراسات القيِّمة الَّتي اهتمَّت بالتَّنظير للكتاب الأساسيِّ دراسةُ الدكتور رشدي أحمد طعيمة وعنوانها: «نحو أداة موضوعيَّة لتقويم كتب تعليم

10

اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا»، المنشـورة في المجلـة العربيَّـة للدراسـات اللُّغويَّـة الصَّـادرة عـن معهـد الخرطـوم الـدَّوليِّ المجلـد الأول العـدد الثَّـاني ١٩٨٣م، وقـد أشـار فيهـا إلى كلِّ الجهـود والمؤتمـرات والنَّـدوات الَّتـي سَـبقت. واهتمَّـت الورقـة بوضـع معايـير تأليـف كتـب تعليـم العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا، ومجـالات تقويمهـا وأدوات التَّقويـم وحـصر مجـالات التَّقويـم في الآتي:

- أسس إعداد الكتاب.
- محتوى الكتاب.
- المهارات اللُّغويَّة.
- طريقة التَّدريس.
- التَّدريبات والتَّقويم.
- الموادُّ المصاحبة.
- إخراج الكتاب.
- الانطباع العامُّ.

وأُرْفِقَ مع الدِّراسة استماراتُ التَّقويم مفصَّلةً.

ويضـاف لمـا سـبق في مرحلـة التَّخطيـط كلُّ الدِّراسـات الَّتـي قُدِّمـت في نـدوة الربـاط واجتماعـي الخرطـوم الَّتـي ذكـرت سـابقًا، وتعـدُّ الورقتـان السَّـابقتان ملخصًـا مفيـدًا للجهـود الَّتـي بُذلـت للتَّهيئـة لتأليـف «الكتـاب الأسـاسيِّ لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا» الصَّـادر عـن الألكسـو وهـو موضـوع دراسـتنا.

وقـد أنجـزت المنظَّمـة العربيَّـة للتَّربيـة والثَّقافـة والعلـوم مِـن بعـدِ «الكتـابِ الأسـاسيِّ في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا»، وأنجـزت معـه المصاحِبـاتِ التَّعزيزيـة لـه وهـي: «دليـل المعلـم»، و«المعجـم خمـاسي اللُّغـة (عـربي، فرنـسي، إسـباني، ألمـاني، إنجليـزي)»، مصحوبًـا بقـرصٍ إلكـترونيٍّ مدمـجٍ، وصـدر الجـزء الأول منـه في العـام ١٩٨٣م، ثـمَّ دليـل المعلـم في العـام نفسـه، ثـمَّ تتابعـت أجـزاء الكتـاب وتوابعُـه

عـلى نحـو مـا نبـيِّن مِـن بعـد.

الفلسفة الأساسيَّة الَّتي قام عليها «الكتاب الأساسيّ» وأجازتْها المنظَّمة:

ونقـدِّم فيـما يـلي وَفـق مـا ظهـر في مقدمـة «الكتـاب الأسـاسيِّ» و«دليـل المعلِّـم» الفلسـفةَ الأساسـيَّةَ الَّتـي قـام عليهـا الكتـاب عمليًّـا، وتحقَّقـت في أجزائـه المنشـورة وتتكـوَّن مِـن:

الأهداف التَّربويَّة للكتاب: وتشمل أهداف الكتاب:

الأهداف العامَّة ومنها:

أولًا: إكساب الدَّارسين مجموعةً من المهارات اللُّغويَّة بشكلٍ يمكِّنه من:

- فهم اللُّغة العربيَّة حين يسمعها في مواقف الحياة العامَّة.
- التحدُّث في المواقف المذكورة أعلاه.
- قـراءة بعـض المـوادِّ العامَّـة البسـيطة مثـل أسـماء الطُّـرق، وعناويـن المجـلات والصُّحـف ومواعيـد الطَّائـرات والقطـارات وغيرهـا.
- تدوين بعض الملحوظات البسيطة مثل كتابة المواعيد وغيرها.
- إنتاج التَّراكيب اللُّغويَّة البسيطة واستخدامها.

ثانيًـا: تزويـد الـدَّارس بمجموعـةٍ مـن المعلومـات والمعـارف الخاصَّـة باللُّغـة العربيَّـة والثَّقافـة العامَّـة عـن المجتمـع العـربيِّ المسـلم والعلاقـات بـين أفـراده، والسُّـلوك العـامِّ.

أمَّا الأهداف الخاصَّة للكتاب الأساسيِّ فتمثَّلت في:

- تمكـين الـدَّارس مـن المهـارات اللُّغويَّـة الأربـع المعروفـة وهـي: الاسـتماع، والـكلام، والقـراءة، والكتابـة. بجانـب معرفـة كيفيَّـة تكويـن التَّراكيـب النَّحْويَّـة العربيَّـة البسـيطة، ولـكلِّ مهـارةٍ أهدافُهـا مفصَّلـةً في دليـل المعلِّـم عـلى نحـوٍ بـيِّن.

أسلوب الكتاب (المحتوى اللُّغويُّ):

يُعَـدُّ الأسـلوب عنـصرًا أساسـيًّا ومهـمًّا في تكويـن المـادَّة التَّعليميـة المقدَّمـة

10

للدَّارسين وهو يشمل المفردات والتَّراكيب، ووَفْق ما أوصت به الدِّراسات السَّابقة واجتماعات التَّخطيط فقد رُوعي في المفردات اختيار أكثرها شيوعًا في مواقف الحياة اليوميَّة، واستخدام المفردات الَّتي رأى خبراء الكتاب أنها مهمَّة للدَّارس وهي في الغالب قصيرةٌ ومجرَّدةٌ من حروف الزِّيادة، مع مراعاة التدرُّج في إضافة مفرداتٍ جديدةٍ في كلِّ درسٍ. مع الاهتمام بتقديم المفردات في سياق له معنًى. أمَّا التَّراكيب فقد روعي فيها اليسرُ والسُّهولة والبساطة بأن تتكوَّن من اسمٍ مفرَدٍ دالٍّ على مُدرَكٍ حِسِّيٍّ في الغالب ثمَّ تضاف الإشارة بحيث يتكوَّن الكلام المركَّب من مسنَدٍ ومسنَدٍ إليه مع التدرُّج في الجملة الاسميَّة والفعليَّة مع الاحتفاظ بالتَّرتيب الطبيعيِّ للجملة دون تقديمٍ أو تأخير ورُوعيت في ذلك المعايير الآتية:

١. مراعاة التدرُّج في تقويم التَّراكيب من المحسوس إلى المجرد، ومن الأصليِّ إلى المشتقِّ ومن البسيط إلى المركَّب.
٢. مراعاة التَّكرار لترسيخ المعنى.
٣. توزيع التَّراكيب على دروس الكتاب بحيث يدرك ما سبق تم يقدم له الجديد.
٤. معالجة التَّراكيب خلال النَّصِّ دون مراعاة إفراده بقاعدة.

والغرض من كلِّ ذلك أن يتعرَّف الدَّارسُ الأنماطَ الرئيسية للجملة العربيَّة، وأورد الخبراء أن اختيار التَّراكيب اعتمد أساسًا على الخبرة الشخصية وكذلك توزيع التَّراكيب خلال الكتاب وتكرارها.

المحتوى الثقافي:

ورد في «دليل المعلِّم» أن هذا الكتاب موجَّه إلى الكبار المثقَّفين وهم في العادة معظم من يَلتحقون ببرامج تعليم اللُّغات غير لغتهم الأم، ولذلك لا بدَّ أن يجيء المحتوى الثقافيُّ مناسبًا لهم؛ وشمل المحتوى الثقافيُّ المحاور الآتية:

- الحضارة العربيَّة الإسلامية.
- الحياة المعاصرة.
- مواقف الحياة اليومية.
- العلاقات بين الحضارة الإسلامية والعالم.

وهـذه جملـة العنـاصر المكونـة لفلسـفة «الكتـاب الأسـاسيّ» وشـملت: الأهـداف التَّربويَّـة والمحتـوى اللُّغـويَّ والمحتـوى الثقافيَّ.

عرض المادَّة وطريقة التَّدريس:

أمَّـا مـا يتصـل بالجانـب العمـليِّ الميـداني في تدريـس «الكتـاب الأسـاسيِّ» فقـد ورد في دليـل المعلِّـم أنَّ الإجـراءات المرتبطـة بالتَّنفيـذ تشـمل النِّقـاط الآتيـة:

١. نوع المدخل الَّذي تُقدَّم به المهارات الأربع.
٢. نوع الطَّريقة Method الَّتي يوصي بها في تقديم الدُّروس.
٣. التَّدريبات الَّتي استخدمت في الكتاب.
٤. كيفية إعداد الدُّروس وتقديمها.

وقـد حـوى «الدليـل» تفصيـلًا كامـلًا لهـذه الإجـراءات العمليَّـة في تدريـس الكتـاب وذلـك في المدخـل والطَّريقـة والوسـيلة. ويعتمـد المدخـل المعتمـد في الكتـاب عـلى أمريـن:

الأول: أن اللُّغـة مجموعـةٌ مـن العـادات المكتسـبة عـن طريـق الاسـتماع إليهـا والتحـدُّث بهـا.

الثَّـاني: أن اسـتخدام اللُّغـة مرتبـطٌ بالقواعـد، ويسـتخدم أصحـاب اللُّغـة هـذه القواعـد في فهـم كثـيرٍ مـن التَّراكيـب غـير المحـدودة وفي إنتاجهـا.

الطَّريقة المستخدمة في تدريس «الكتاب الأساسيِّ»:

هناك عدة طرق معروفة في تعليم اللُّغات لغير النَّاطقين بها، منها:

١. طريقة القواعد والترجمة Grammar-translation Method

10

٢. طريقة القراءة Reading Method
٣. الطَّريقة المباشرة Direct Method
٤. الطَّريقة السَّمعية الشَّفوية (اللُّغويَّة) Aural-Oral Method
٥. الطَّريقة المعرفية أو الفكرية Cognitive Method

وقد اختار الخبراء الطَّريقة السَّمعية اللُّغويَّة وتتضمَّن:

- الاهتمام بالاستماع إلى اللُّغة.
- الاهتمام بالتحدُّث باللُّغة.
- الاهتمام بالقراءة باللُّغة.
- الاهتمام بالكتابة باللُّغة.

وقد اختيرت هذه الطَّريقة وفق الخبراء لأنَّها تجمع بين مزايا الطَّرائق الحديثة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، وتتجنب القصور الَّذي في بعضها، فهي تجمع بين مزايا الطَّريقة المباشرة وطريقة القراءة والطَّريقة المعرفية، وتتجنَّب الأخطاء أو القصور في طريقة القواعد والترجمة. يبدأ تعليم الكتاب وفق الطَّريقة المختارة بتعلم التَّراكيب اللُّغويَّة المرتبطة بالأشياء والأحداث في الحياة العامَّة، وعلى المفردات الشَّائعة.

التَّدريبات المستخدمة في الكتاب:

تستخدم التَّدريبات عادة لتقويم مدى تقدم الدَّارس في تعلُّم اللُّغة والتَّحصيل الَّذي حقَّقه ويشمل هذا:

- الاستعداد لتعلُّم اللُّغة.
- التقدُّم في تعلُّم اللُّغة.
- تحصيل اللُّغة.
- الكفاءة في اللُّغة.

والتَّدريبات المستخدمة لتقويم الاستماع منها:

- تعرُّف الصَّوت حسب موقعه.
- الرَّبط بين الصَّوت والرمز.
- التَّمييز بين أصوات الحروف.
- التَّمييز بين الجمل سمعيًّا.
- اختيار الجملة الصَّحيحة المرتبطة بصورة ما.

وفي تقويم الكلام:

- التكرار للصَّوت والمفردة والجملة.
- تنغيم الجمل.
- الاشتراك في محادثة متدرِّجة.
- إلقاء الأسئلة المرتبطة بالمواقف العامَّة.

وفي تقويم القراءة:

- اختبارات الفهم بأنواعها.
- اختبارات التَّكملة.
- اختبارات التَّرتيب وتكوين الجمل.
- اختبارات الخطأ والصَّواب.

وفي تقويم الكتابة:

- نسخ العبارات والجمل.
- كتابة بعض الكلمات تحت الصُّوَر.
- كتابة البيانات الشَّخصيَّة.

10

أمَّا فيما يختصُّ بكيفية إعداد الدُّروس وتقديمها فقد قدَّم دليل المعلِّم نموذجًا غير مقيِّد للمعلِّم ورتَّب الخطوات اللَّازمة وترك له حقَّ الاجتهاد في ترتيب عناصر الدَّرس، وشرح «الدليل» كلَّ الوسائل التَّعليمية المتاحة في الكتاب وقت إنجازه وهي:

- الشَّريط المسجَّل عليه الدَّرس.
- تسجيل المعلِّم للدرس إذا لم يتوافر الشَّريط.
- بعض الشَّرائح الأخرى المساعدة.
- استخدام الصُّور الموجودة في الكتاب وكذلك الخرائط والبطاقات المكتوبة.
- وشرح إجراءات تقديم الدَّرس، وخطط تقويم الأداء.

الدِّراسات السَّابقة في موضوع الورقة:

يشير الباحث إلى أن الدِّراسات السَّابقة الَّتي أنجزت لدراسة الموضوع قليلة، وتشمل فقط ثلاث رسائل جامعيَّة أعدَّها بعض الدَّارسين في معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة، وذلك لأوَّل ظهور الكتاب الجزء الأول منه، وبداية تطبيق تجريبه على الدَّارسين المتطوِّعين. وكان هدف التَّطبيق تدريب الدَّارسين على كيفيات تدريس العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وكان جملة طلَّاب العيِّنة الَّتي تمَّ تدريسها من منسوبي السِّفارات لدى دولة مقر المعهد ـ السودان، ونقدم فيما يلي موجزًا لكل دراسة:

١. البحث التكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها. وعنوانه: «خطوة نحو تحليل وتقويم المحتوى اللُّغويِّ للكتاب الأساسيِّ»، إعداد الباحثة نفيسة عبد الرحمن حماد، بإشراف الدكتور حسن عبد الرحمن، في العام ١٩٨٥م ١٣٤ صفحة مع الملاحق. وقد وصفت الباحثة دراستها بأنها دراسة تحليلية تقويمية للكتاب الأساسيِّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، وأنها مواكبة للتَّجربة العمليَّة الأولى في تدريسه وأنها تقتصر على الجزء الأول من الكتاب الَّذي صدر في ذلك الوقت، وأنه أول بحثٍ في هذا المجال، وهذا يؤكد أهمِّيَّة هذا البحث. وبينت الباحثة أن أهداف الدِّراسة هي:

أ. إرساء مفهوم نظريٍّ حول الإعداد وتقويم الكتاب اللُّغويِّ لتعليم اللُّغة

الأجنبيَّة ويرتكز إلى المحتوى.

ب. محاولة اتباع الخطوات العلميَّة في تقويم الكتب المنهجيَّة.

ج. استطلاع آراء المختصِّين في الموضوع.

د. تحليل المعلومات الَّتي يمكن التوصُّل إليها والوصول إلى نتائج وتوصيات مفيدة في تطوير الكتاب.

وقسمت الباحثة بحثها إلى خمسة أبواب، اختصَّ الباب الأول منها بالمقدمة وفيها أهداف البحث ومصلحاته ومنهجه وتقسيمه، والباب الثَّاني عن الإطار النَّظري، وفيه دراساتٌ عن منهج تدريس العربيَّة للنَّاطقين بغيرها بوصفها منهجًا تربويًّا، ووصفتْ خطَّةُ البحث وضعَ الكتاب واختيارَ المحتوى اللُّغويِّ والدِّراسات السَّابقة. وقدمت في الباب الثَّالث إجراءاتِ البحث، وفيه حديث عن أدوات الاستبانة والعينة وجمع المعلومات، وفي الباب الرابع ناقشت الباحثة التَّحليل الإحصائي للمستوى اللُّغويِّ، وفي الباب الخامس والأخير أوردت الباحثة النَّتائج العامَّة والدِّراسات والتوصيات، ولهذا البحث فضلُ الرِّيادة في الموضوع إذ إنَّه أول دراسةٍ صدرت بعد الجزء الأول، وأنها أجريت بعد تجريب الكتاب، وهي دراسة مفيدةٌ وإن جنحت مؤلِّفتُها نحو الجانب التربويِّ التعليميِّ وهو هدف دراستها.

٢. البحث التكميليُّ لنيل درجة الدبلوم في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها وعنوانه: «المحتوى النحوي للكتاب الأساسيِّ»، إعداد الباحث أحمد سر الختم أحمد، بإشراف الدكتور عشاري أحمد محمود، في العام ١٩٨٨م، ٥٠ صفحة.

وبيَّن الباحث أنَّ غرضه من الدِّراسة الوقوفُ على المحتوى النَّحوي للكتاب الأساسيِّ ليرى مدى كماله وتدرجه نحو إلمام المتعلم بالقواعد النَّحْويَّة الأساسيّة، وأن بحثه رائد في مجاله لقلَّة الدِّراسات المتصلة بدراسة المستوى اللُّغويِّ وتقويمه،

وتـأتي أهمِّيَّـة البحـث في نظـر صاحبهـا أنهـا اقتـصرت عـلى الجـزء الأول لأول صـدوره، وأنهـا واكبـت التَّطبيـق كذلـك. ومنهـج البحـث هـو دراسـة الوحـدات النَّحْويَّـة السـتِّ الـواردة في الجـزء الأول والتـدرج معهـا ودراسـة التَّدريبـات اللَّازمـة لـكلِّ وحـدة وتقويمهـا، وقسَّـم الباحـث دراسـته إلى وحـداتٍ أسـوة ببحـوث الدبلـوم في المعهـد وليـس إلى فصـول وأبـواب، وخلـص الباحـث إلى توصيـات تتَّصـل بالوحـدات النَّحْويَّـة مثـل الجمـل الاسـمية والفعليَّـة والحـروف واسـتخداماتها والمبنـي والمعـرب مـن الأسـماء والأفعـال وغيرهـا.

٣. البحـث التكميـليُّ لنيـل درجـة الماجسـتير في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا، وعنوانـه: «تقويـم الكتـاب الأسـاسيِّ في ضـوء المعايـير الأساسـيّة لتصميـم الكتـب المدرسـية»، إعـداد الباحـث: أيـوب طاهـر سـيكيتو، بـإشراف الدكتـور جعفـر حيـدر موسـى، ١٩٩٦م (٦٠ صفحـة).

وميـزة هـذه الدِّراسـة أنهـا أنجـزت بعـد صـدور أجـزاء «الكتـاب الأسـاسيّ» الثَّلاثـة ومـع ذلـك فقـد اقتـصر عـلى الجـزء الأول لأنـه يحمـل أدبيـات «الكتـاب الأسـاسيّ»، وهـدف الباحـث إلى تقويـم الكتـاب عـلى المعايـير المعروفـة لإعـداد كتـب تعليـم اللُّغـات لغـير النَّاطقـين بهـا، أو الكتـب التعليميـة بعامـة. وذلـك لـيرى مـدى موافقـة الكتـاب لهـذه المعايـير أو انحرافـه عنهـا، ومـدى حاجـة الكتـاب للتَّطويـر أو التَّغيـير. وجـاء البحـث في أربعـة فصـولٍ ومقدمـة وخاتمـة، وخصـص الفصـل الأول منهـا للمقدمـة ومشـكلة البحـث والأهـداف وإجـراءات البحـث وحـدوده، وغـير ذلـك ممـا يتَّصـل بالمقدمـة، أمَّـا الفصـل الثَّـاني فقـد خصَّصـه الباحـث للإطـار النَّظـري والدِّراسـات السَّـابقة، وأورد نتائـج البحـث والاسـتبانة في الفصـل الثَّالـث، وأورد اسـتنتاجات البحـث في الفصـل الرَّابـع وكذلـك المقترحـات والتوصيـات، وقوائـم المصـادر والمراجـع و الملاحـق.

وقـد أفـادت هـذه البحـوث التَّكميليـة الَّتـي أشرنـا إليهـا مـن المقدمـة الَّتـي صدر

بها «الكتاب الأساسيُّ»، إضافة للورقة الَّتي نشرها الدكتور محمود كامل الناقة وعنوانها: «الكتاب الأساسيُّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، مواصفاته، وخطة تأليفه» وقد سبقت الإشارة إليها.

ويمكننا القول: إن الدِّراسات السَّابقة الَّتي أشرنا إليها مثَّلت الطَّلائع الأُوَلَ في الاهتمام بـ«الكتاب الأساسيّ» ودراسته وتقويمه، ولم نجد بعدها دراسةً ذات بال في معالجة الموضوع على الرغم مما استحدث في المجال من تطور ووسائل في التَّقويم، ومهما يكن مِن أمر فإن هذه الدِّراسات أفادت الباحث جدًّا في المنهج ولا سيَّما أنها أفادت من ملحوظات المدرسين والدَّارسين في آنٍ. ولا شكَّ أن صدور الأجزاء اللَّاحقة من الكتاب والتعزيزات المصاحبة له أجابت عن كثير من الأسئلة والمطلوبات والنَّتائج الَّتي انتهت إليها هذه الدِّراسات. ويظهر أن المؤلِّفين أنفسهم أفادوا من الإفادات البحثيَّة والميدانية للمستفيدين وأساتذتهم.

أهم مميِّزات «الكتاب الأساسيّ» وملحقاته:

- توجد في كلِّ جزء من الأجزاء الثَّلاثة للكتاب الأساسيِّ مقدمةٌ منهجيَّةٌ تحدِّد:
  - الأساليب.
  - الأهداف.
  - البرامج المخصَّصة لكلِّ مستوًى من المستويات.
- اتَّبع المؤلِّفون والخبراء التَّدرج التَّصاعديَّ في المجال المعجميِّ واللُّغوي والقواعديِّ، وفي المضمون الحضاريِّ في الأجزاء الثَّلاثة كلٌّ على حدةٍ وفي مجموع الأجزاء.
- هدف المؤلفون والخبراء من التدرُّج في عرض المادَّة إلى تمكين الدَّارس تدريجيًا من إتقان المهارات اللُّغويَّة الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة.

- اكتساب رصيد معجم كافٍ في مختلف المجالات الحيوية المعاصرة وتعرُّف التُّراث العربيِّ الإسلاميِّ.
- مواصلة التعلم والتعمُّق في مختلف جوانب اللُّغة العربيَّة والحضارة الإسلامية.
- يهدف «الكتاب الأساسيُّ» بأجزائه الثَّلاثة وبمصاحباته التَّعزيزية إلى تقديم المتعلِّم من غير النَّاطقين بالعربيَّة إلى أساسيات هذه اللُّغة في امتداديها التاريخيِّ والجغرافيِّ، والوصول به في فترة زمنيَّةٍ محدودة إلى مستوى من الإتقان لمهاراتها الأربع ويستطيع معه أن يستقلَّ في تعليم نفسه اللُّغة وفي التزوُّد بما يشاء من تراثها دون الحاجة إلى الاعتماد على درسٍ أو مدرِّسٍ.
- وتشمل الأساسيَّات المقصودة الأبجدية والصَّوتيات وبنية الكلمات وتركيب الجملة والمضمون الحضاري الَّذي تعبِّر عنه اللُّغة العربيَّة. ويشار إلى أنَّ العربيَّة لغةٌ حيَّةٌ منذ ١٦٠٠ عام.

ولذلك فهي تعتمد على نصوصٍ حيَّةٍ منها القرآن الكريم والحديث الشَّريف ثمَّ الشِّعر الجاهلي وأدب صدر الإسلام والأدب الأمويِّ وتراث العصر العباسيِّ وما تلاه إضافة لِلُغة الثَّقافة العربيَّة المعاصرة، وكلُّ هذا مما يستفيد منه الدَّارس، وهو مما يشكل تحدِّيًا للمعلِّمين والمتعلِّمين في آن. ويتطلَّب من الخطط والتَّرتيب والمناهج ما يجعل هذا الأمر سهلًا ولذلك تصدَّى هذا العدد الكبير من العلماء والباحثين اللُّغويين الَّذين انتدبتهم المنظَّمة لإنجاز هذه المهمَّة الكبيرة.

- يستعرض «الكتاب الأساسيُّ» اللُّغة استعراضًا متدرِّجًا ابتداءً بما يعايشه يوميًّا (الجزء الأول) ومرورًا بما يدور حوله فكريًّا (الجزء الثَّاني) ثم انتهاء بما تحويه عيون التراث الزَّاهد (الجزء الثَّالث) لتكون الحصيلةُ النِّهائيَّةُ قدرةً لغويَّةً من الألفاظ والتَّراكيب والأساليب والتَّعبيرات الاصطلاحيَّة والحضارية العربيَّة الإسلامية.

- تشمل البنية اللُّغويَّة للكتاب الأساسيِّ في أجزائه الثَّلاثة أربع مراحل هي:

١. توطئة صوتية أبجدية (الاستماع للأصوات، التدرب على نطقها، الربط بينها وبين الصور وما يسمعه في القرص الحاسوبي).
٢. مرحلة التَّركيب اللُّغويِّ البسيط (المبتدأ والخبر، الفعل والفاعل..... إلخ).
٣. مرحلة التَّركيب اللُّغويِّ البسيط مع تقديم الجانب الإعرابي (ضبط أو إعراب الكلمات).
٤. مرحلة التَّركيب والإعراب في صورها المركبة (البنيات اللُّغويَّة، الجمل الشَّرطية، والمعترِضة، وأدوات الربط في الجملة).

- استفاد مؤلِّفو «الكتاب الأساسيِّ» من العمل البنَّاء الَّذي أنجزه طلاب معهد الخرطوم الدَّوليِّ في الأعوام ١٩٨٠ ــ ١٩٨٣م بإشراف الدكتور يوسف الخليفة أبو بكر والدكتور فتحي يونس، حيث جمعوا قائمة كبرى بالمفردات العربيَّة المستخدمة في عددٍ كبيرٍ من كتب تعليم اللُّغة العربيَّة في الوطن العربيِّ، ثمَّ صنفوا هذه المفردات وفق استخدامها إضافة للمفردات الَّتي أضافها المؤلفون، مما وفَّر معجمًا غنيًّا ودالًّا لأجزاء «الكتاب الأساسيِّ».

تقويم «الكتاب الأساسيِّ» بأجزائه الثَّلاثة:

الجزء الأول من «الكتاب الأساسيِّ»:

«الكتاب الأساسيُّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها»، الجزء الأول، ط/ ٢، مع قرص ضوئي، منشورات المنظَّمة العربيَّة للتربيَّة والثَّقافة والعلوم، تونس ٢٠٠٦م.

أولًا: البيانات العامَّة: استوفى الكتاب البيانات العامَّة وهي:

١. **اسم المؤلفين:**

السعيد محمد بدوي -يوسف الحمادي.

فتحي علي يونس -إدريس زايد

10

جعفر ميرغني -حسن السحتري

-محمد عواد -محمود الناقة

راجعه:

-محمد مواعدة

راجع الطبعة الثَّانية:

-أحمد العايد -السعيد محمد بدوي

-عبد اللطيف عبيد -محمد مواعدة

النشر: تم تثبيت جهة النشر مع حفظ حقوقها.

سنة النشر: ٢٠٠٦م، الطبعة الثَّانية

٢. الإخراج: الغلاف لونه بنفسجي جذاب وعدد صفحات الجزء الأول هذا ١١١صفحة، والكتاب منظم، وفيه كثير من الصُّور الملوَّنة الدَّالَّة على أصوات الحروف وعلى وحدات الكتاب مثل: الزيارة للمطار والمستشفى وغيرها، الخطوط واضحةٌ جدًا. وكذلك المسافات بين الكلمات، توجد مساحات كافية ليكتب الطالب إجاباته داخل الكتاب ويحل التَّدريبات بيسر وسهولة، الجداول منظَّمة ومرتَّبة ترتيبًا جيدًا مع استخدام الألوان المناسبة.

٣. المقدمة: يحتوي هذا الجزء على مقدمة منهجيَّةٍ وافيةٍ تبين أهداف الجزء الأول ومقاصدَه والطَّريقة الَّتي اتُّبعت في التَّأليف وطريقة التَّدريس، وهي مفيدة للمعلِّم والمتعلِّم والقارئ.

ثانيًا: المحتوى اللُّغويُّ:

لغة الكتاب هي اللُّغة العربيَّة الفصيحة المعاصرة في وحداته ودروسه وتدريباته، والمحتوى اللُّغويُّ متدرِّج بحيث تبنى كلُّ وحدة على الأخرى لتتساند جميعًا لتمكين الدَّارس من مهارتي السَّماع والكلام بصفة خاصة وبقية المهارات بعامة. اعتمد الجزء الأول على الكلمات كثيرة الاستخدام في مناهج

العربيَّة وكذلك وفق العيِّنة الَّتي جمعها طلَّاب معهد الخرطوم وصنَّفها المؤلفون والخبراء. أورد الكتاب بعد الوحدة العاشرة الَّتي درست فيها أصوات الحروف قائمة مفصَّلة بطرق كتابتها[1] منفردة ومتصلة وفق موقعها في الكلمة وهي من المعالجات الجيدة لرسم الحروف العربيَّة. واستخدم الكتاب في الدُّروس المتصلة بالتَّواصل الاجتماعي والتَّعارف واستخدام اللُّغة الوظيفية الحياتية: التَّعارف، في المطعم، في البنك، في المطار..... إلخ. وقد خلا الكتاب من الاستشهاد بالنصوص أو الاقتباس وذلك لأنه يتصل بالحياة اليومية.

ثالثًا: المحتوى الثقافي:

اهتمَّ الكتاب جدًّا في أن يخلص الدَّارس إلى كيفيَّة التَّعامل مع المجتمع العربيِّ المعاصر في المواقف الاجتماعية والحياة اليومية المعاصرة. والمحتوى الثقافيُّ هنا اجتماعيٌّ تواصليٌّ يبين العبارات المناسبة لكلِّ موقفٍ، وأسس التَّخاطب في المجتمع العربيِّ بين أفراده رجالًا ونساءً وكبارًا وصغارًا.

رابعاً: طريقة عرض المادَّة:

اشتمل هذا الجزء على عشر وحداتٍ، كلُّها عن الأصوات والأبجديَّة العربيَّة، واشتمل كذلك على خمسة وعشرين درسًا حواريًّا، وختم بقائمتين الأولى عن الشُّهور العربيَّة والميلادية والثَّانية بأسماء الأقطار والعواصم العربيَّة واستخدمت الصور الدَّالَّة في العشر وحدات الخاصة بالأصوات واستعمل أسلوب الحوار في بقية الدُّروس. وختمت كل وحدة أو درسٍ بالتَّدريبات اللَّازمة المتنوِّعة.

وأورد المؤلِّفون قائمة بالكلمات الجديدة في نهاية كلِّ وحدة بما يشكِّل معجمًا متكاملًا في نهاية الجزء الأول.

10

(١) ص ٥٩، ٦٠.

الجزء الثَّاني من الكتاب الأساسيِّ

«الكتاب الأساسيِّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها»، الجزء الثَّاني، ط/ جديدة منقَّحة، منشورات المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم، تونس ٢٠٠٨م.

أولًا: البيانات العامَّة:

١. البيانات العامَّة:

اسم المؤلفين:

السعيد محمد بدوي -محمد حماسة عبد اللطيف

محمود البطل

مراجعة الطبعة الأصلية

محمد مواعدة

مراجعة الطبعة الأولى:

أحمد العايد -عبد اللطيف عبيد

مراجعة الطبعة الثَّانية المنقَّحة:

المنصف الجزار -أحمد العايد

عبد اللطيف عبيد -محمد مواعدة

النشر: تم تثبيت جهة النشر مع حفظ حقوقها

سنة النشر: ١٤٢٩ هـ ـ ٢٠٠٨م

١. الإخراج: الغلاف لونه برتقالي ويختلف بذلك عن الجزء الأول، والثَّالث. وهو لون جذاب ومميز، عدد صفحات الجزء الثَّاني ٣٨٩ صفحة، والكتاب منظَّم، ويعتمد على النصوص أكثر من اعتماده على الصُّور الدَّالَّة. مع وجود عددٍ قليلٍ من الصُّور، الخطُّ واضحٌ ولكنَّه ليس بمستوى وضوح الجزء الأول من الكتاب، وهناك مساحاتٌ كافية للأسئلة الَّتي يطلب إجابتها داخل الكتاب، علمًا بأن معظم الأسئلة تكون إجابتها على أوراق أخرى يحضرها الطَّالب. لم أجد أية أخطاء طباعية.

٢. صدر الجزء الثَّالث كسابقه بمقدمةٍ وافيةٍ عن الأهداف والمنهج وطريقة التَّأليف والمطلوب من الدَّارسين ومن مدرِّسي المادَّة.

ثانيًا: المحتوى اللُّغويُّ:

استخدم هذا الجزء أيضًا اللُّغة العربيَّة الفصيحة المعاصرة في جميع وحداته ودروسه وتدريباته. واختص هذا الجزء بدراسة التَّراكيب، ولا سيَّما الجملة المركبة البسيطة، إضافة لقضايا في علم الصرف: الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، الأفعال الخمسة، إنَّ وأخواتها، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، كان وأخواتها، حروف العلة، ما المصدرية، الأسماء الموصولة، الأسماء الخمسة، المصدر، إسناد الفعل المضارع الناقص الألفي للضمائر، التَّركيب الإضافي، حروف الجر، الممنوع من الصرف، إسناد المضارع الناقص الواوي إلى الضمائر، الميزان الصرفي، أخذ المصدر من الفعل، أفعال المقاربة والرجاء، حروف الزيادة، الفاعل، المفعول به، المفعول المطلق، المكان، إسناد الماضي الناقص الألفي، الظرف، المفعول لأجله، نصب المضارع بعد لام التعليل وكي، الاسم المبني، الضمائر، التمييز، العدد، إسناد الفعل الماضي الأجوف إلى الضمائر، إسناد الفعل المضعف إلى الضمائر، الجملة ذات المحل الإعرابي، عمل المصدر، لا النافية للجنس، الحال، جزم المضارع، أفعال الشروع، النعت والمنعوت، حذف كان واسمها بعد لو الشرطية، البدل، التوكيد

المعنـوي، أسـلوب الـشرط، الاسـتثناء، الصفـة المشـبهة، النسـب، أسـلوب الـشرط، ولا سـيَّما، حتـى، مـا الموصولـة، متـى، مَـنْ، ويلاحـظ أن نصـوص الـدُّروس طويلـة، وفيهـا فرصـة كافيـة للتدريـب، وورد تعزيـز لبعـض الأبـواب النَّحْويَّـة لشـيوعها وكثـرة اسـتخدامها. والكتـاب فيـه شرحٌ للقواعـد وتدريبـاتٌ لغويـة متنوِّعـة. وواضـح أن التركيـز في هـذا الجـزء عـلى مهـارتي القـراءة والكتابـة بتحليـل الجمـل والكتابـة والتعبـير واسـتخدام المعاجـم ومناقشـة المتحدثـين بالعربيَّـة ومحاورتهـم.

ثالثًا: المحتوى الثقافي:

ارتبطـت نصـوص الكتـاب بموضوعـات الثَّقافـة العربيَّـة المعـاصرة. ففيهـا حديـث عـن الوطـن العـربيّ والعواصـم العربيَّـة وعـن الفنـون العربيَّـة مثـل الخـط العـربيِّ والعـمارة الإسـلامية، والشـعر، والقصـة والمـسرح، ومصـادر الثـروة في الوطـن العـربيِّ مثـل: المـاء، والبـترول، والمعـادن. وفيهـا دروس عـن الصحافـة والإذاعـة ووسـائل الاتصـال، والتقاليـد العربيَّـة، والمشـكلات الَّتـي تواجـه المواطـن العـربيَّ.

عرض المادَّة:

عرضـت المـادَّة في ثمانيـة عـشر درسًـا حـوى كلُّ درسٍ مسـائلَ نحويَّـةً، تكـون في الغالـب مترابطـةً تخللتهـا بعـض القضايـا الصَّرفيـة وتمارينُ وتدريبـاتٌ وأسـئلةٌ متنوِّعـة، واهتـم باسـتخلاص القواعـد النَّحْويَّـة مـن النُّصـوص.

وتغطـي معظـم الأسـئلة جوانـب الاسـتيعاب المبـاشر إضافـة إلى تعزيـز المعـارف السَّـابقة للـدارس.

* * *

الجزء الثَّالث من الكتاب الأساسيّ

«الكتـاب الأسـاسيُّ في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطقـين بهـا»، الجـزء الثَّالـث، طبعـة جديـدة منقحـة، منشـورات المنظَّمـة العربيَّـة للتَّربيـة والثَّقافـة والعلـوم، تونـس، ٢٠٠٨م.

أوَّلًا:

١. البيانات العامَّة:

اسم المؤلِّفين:

السعيد محمد بدوي -محمد حماسة عبد اللطيف

محمود الربيعي

نقح الكتاب وراجع الطبعة الأولى:

أحمد العايد -عبد اللطيف عبيد

خليل النحوي

نقح الطبعة الحالية:

أحمد العايد -السعيد بدوي

عبد اللطيف عبيد -محمد مواعدة

المنصف الجزار

النشر: تم تثبيت جهة النشر مع حفظ حقوقها.

سنة النشر: ١٤٢٩ه ــ ٢٠٠٨م

١. الإخراج: الغلاف لونه رمادي، ويختلف عن الجزأين الأول والثَّاني، وأصبحت لهذه الألوان دلالات عند المدرسين والدَّارسين بحيث تحدد مستوى الدَّارس عند رؤية لون الكتاب الَّذي يحمله أو يدرس فيه. عدد صفحات الجزء الثَّالث ٤٠٧ صفحة. الصور فيه نادرة جدًا في مواضعَ تُعَدُّ على أصابع اليد الواحدة وهو بذلك يختلف كليًّا عن الجزأين الأول والثَّاني، والخط واضح والصفحات ناصعة تعكس الكتابة بصورة مميزة، واستخدمت الألوان على الجداول لتميِّزَها. توجد مساحات مناسبة للإجابة عن الأسئلة والتَّدريبات. واعتمد الكتاب إيراد النُّصوص الطَّويلة نوعًا ما، وذلك لإيراد النص كما هو في مصدره. ووردت مقطوعات شعرية وقصائدُ كتبت واضحةً مما يسهِّل على الدَّارس قراءتها واستيعابها.

وردت في صدر الكتاب مقدمة منهجيةٌ ليست طويلةً كما هو الحال في الجزأين الأول والثَّاني، وربما اكتفى المؤلفون هنا أن تقتصر على الجزء الثَّالث.

ثانيًا: المحتوى اللُّغويُّ:

استخدم هذا الجزء أيضًا اللُّغة العربيَّة الفصيحة المعاصرة في جميع دروسه وتدريباته. والهدف الأساسيُّ في هذا الجزء هو دراسة اللُّغة العربيَّة في صورها التراثية، وهي تقوم على دراسة نصوصٍ تتصل بالحضارة الفكريَّة العربيَّة، ويتيح هذا الجزء بل يتطلب من الدَّارس استخدام القواميس والمعاجم العربيَّة لمعرفة معاني الألفاظ الواردة، وذلك ليسهل عليه إدراك معاني النصوص، وكذلك ليسهل على الدَّارسين قراءةُ الشعر العربيِّ قراءةً صحيحةً فصيحةً ومعرفةُ موسيقا الشعر.

ثالثًا: المحتوى الثقافيُّ:

يقف الدَّارسون في الجزء الثَّالث من «الكتاب الأساسيّ» على محتوًى ثقافيٍّ يختلف عن الجزأين الأوَّلَين، ويتمثل هذا في نصوص من التراث العربيِّ الإسلامي

ودروسٍ في الفقه الإسلامي (نص أبي يوسف صاحب أبي حنيفة) وفي التصوف لابن الحسن الدَّيلمي، ولابن البيطار في الطِّب، ولابن خلدون في العُمران البشريِّ، وفي تشريح العين لحنين بن إسحاق، وفي الرحلات لابن بطُّوطة، وفي السِّيرة النبوية لأبي الحسن الشامي، وفي المقامات لبديع الزمان، وفي التَّربية الإسلامية لابن سحنون، وغيرها من المختارات التراثية المفيدة. ويتعرَّف الدَّارسُ من خلالها المصادرَ التراثية وعددًا من علماء الحضارة العربيَّة الإسلامية. إضافة لقصائد شعرية من عيون الشعر العربيِّ في عصوره المتنوعة. ويقدم هذا الجزء بذلك نقلةً كبرى للدارس في رحاب العربيَّة وزيادةً واضحة لحصيلته اللُّغويَّة ولا سيَّما لمن يرغب في التخصص في علوم العربيَّة والتراث الإسلامي.

رابعًا: عرض المادَّة:

عرضت المادَّة في تسعة عشر درسًا تراثيًّا يحتوي كلُّ درس منها على موضوع من كتب التراث تتخلَّلُه قصيدةٌ، فحَوَى بذلك ثمانية عشر نصًّا شعريًّا لعدد من الشعراء والعلماء مثل: الإمام الشافعي والشابي والأعشى وابن الفارض وحافظ إبراهيم وابن الرومي وغيرهم، ويكون النصُّ الشعريُّ مناسبًا في الغالب للنصِّ التراثي وله ارتباطٌ بموضوعه.

وورد بعد كلِّ نصٍّ شرحٌ لمعاني المفردات الجديدة الَّتي تحتاج إلى شرح وتعريفُ المؤلف والشاعر. وختم كل درس بالتَّدريبات والأسئلة وطلب التَّعبير عن أسئلةٍ محدَّدة مرتبطةٍ بالنصوص. ويمثل هذا الجزء تطورًا كبيرًا في طريقة العرض وطريقة تقويم الطالب.

ملخَّص التَّقويم والملحوظات العامَّة:

- تتفق الدِّراسات السَّابقة وهذا البحث على أن «الكتاب الأساسيَّ» استوفى مقاصده كما أرادته المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم والمؤلِّفون والخبراء.

- حظي هذا الكتاب بفترة تخطيط عامٍّ، عُقد فيها عددٌ من الندوات والمؤتمرات والاجتماعات الَّتي ضمَّت عددًا كبيرًا من الخبراء والعلماء لتبادل الرأي في أمر تأليف كتاب في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وقد امتدَّ هذا التحضير الأوليُّ لمدة ثلاث سنواتٍ.
- استفاد الكتاب من الدِّراسات القَبْلية الَّتي أجراها طلَّاب معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة بإشراف أساتذتهم من الخبراء العرب الَّذين ضمَّهم المعهد وقتها، ولا سيَّما في مجال رصد ألفاظ المعجم المستخدم في تدريس العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وهو اختيارٌ يتصل بشيوع الكلمة الفصيحة وكثرة استخدامها في الحياة اليومية.
- أُعِدَّت بعض الأوراق العلمية الَّتي اعتنت بتلخيص الأفكار والخطط الَّتي انتهت إليها المؤتمرات والندوات المشار إليها.
- حظي الكتاب بالاهتمام المؤسسي للمنظَّمة ورصدت الأموال اللَّازمة لتأليفه وهو ما لم يتوافر وقتها للتجارب المماثلة.
- اعتنت المنظَّمة بتنقيح الكتاب وتطويره بالإفادة من المستجدَّات في الدِّراسات اللُّغويَّة والتربوية والنفسيَّة. والاستفادة من التِّقْنيات الحديثة والتطوُّر الهائل الَّذي حدث في طرق التَّدريس ووسائله خلال العشرين عامًا الأخيرة وأعيدت طباعة أجزاء الكتاب منقَّحة في العامين ٢٠٠٦ ـــــ ٢٠٠٨م.
- يخضع الكتاب الآن من المنظَّمة لتنقيحه ولتطويره بالإفادة من المعطيات الجديدة في مجاله والتطوُّر الَّذي حدث في تعليم اللُّغات الأخرى لغير النَّاطقين بها، ولا سيَّما التطوير الَّذي أحدثه الاتحاد الأوروبي في تعليم اللُّغات.
- حظيت أجزاء الكتاب بمقدمات منهجيةٍ وافية بيَّنت ما يتميز به كلُّ جزء

في محتـواه اللُّغـويِّ والثقـافيِّ والإضافـات الَّتـي يقدِّمهـا لمتعلمـي اللُّغـة العربيَّـة مـن النَّاطقـين باللُّغـات الأخـرى.

- اهتـم الكتـاب في جزئـه الثَّالـث بتقديـم الـتراث العـربيِّ الإسـلامي والحضـارة الإسـلامية بطريقـة عـرضٍ وافيـة وجاذبـة ومختـصرة وفـق إفـادات الدَّارسـين في عيِّنـات الدِّراسـات السَّـابقة.
- ممـا سـاعد في نجـاح تجربـة «الكتـاب الأسـاسيِّ» أن المنظَّمـة عملـت عـلى إعـداد المـدرِّس المختـصِّ ومصمِّمـي المناهـج في معهـد الخرطـوم الـدَّوليِّ للُّغـة العربيَّـة، وقـد تصـدَّى عـددٌ كبـيرٌ مـن خرِّيجـي المعهـد لتدريـس الكتـاب في بلدانهـم، وأنشـأ بعضُهـم مراكـز لهـذا الغـرض كـما رأينـا في عـددٍ كبـير مـن الـدول الإفريقيـة والآسـيوية بـل والعربيَّـة.

* * *

التوصيات

وأشير في خاتمة هذه الورقة إلى أنَّ «الكتاب الأساسيَّ» على الرغم مما قُدِّم في تأليفه من خبرات متعدِّدة وما حظي به من تضافر الجهود وتخصيص الميزانيَّات فهو يحتاج إلى مزيدٍ من العناية بالجوانب الَّتي تنقصه ومنها:

- وضع دليلٍ يساعد على التَّحليل التقابليِّ للُّغة العربيَّة وبعض لغات الدَّارسين، وذلك بتحديد الأصوات الَّتي تشترك فيها العربيَّة مع لغاتهم والتي تختلف فيها، وأن تقدَّم المقترحات للأصوات ذات الخصوصية في العربيَّة. ويمكن أن يستفاد في هذا من الدِّراسات التَّقابلية الَّتي أصدرها طلَّاب معهد الخرطوم الدَّوليِّ للغة العربيَّة خلال الأربعين عامًا الماضية.
- إعطاء مزيد من الاهتمام بالثَّقافة الإسلامية في برامج تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، «فليس من اليسير تعلُّم اللُّغة دون التعرُّض لثقافة أصحابها وقيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم»، وعلى الرغم من أن «الكتاب الأساسيَّ» اهتمَّ بهذا الجانب إلا أنه يحتاج للمزيد من الاهتمام بالإفادة من القرآن الكريم في تعليم العربيَّة، فوَفْق الإحصاءات «فإن ٨٦٪ من الأسباب الكامنة وراء إقبال غير النَّاطقين بالعربيَّة على تعلُّمها رهينٌ بالرغبة في تعلُّم القرآن الكريم».

وبحكم التجربة فإنَّ الطُّلاب الَّذين لديهم صلة بالدِّراسات القرآنية من أسرعهم تعلُّمًا للعربية، أصواتِها ومفرداتِها وتراكيبِها ومعانيها.

توصي الدِّراسة بأن تكمل المنظَّمة العربيَّة خططها لتطوير «الكتاب الأساسيِّ» وإتاحته على الشابكة وفق إجراءاتٍ محددة لفائدة الراغبين من الدَّارسين للعربية أو الَّذين يرغبون في تطوير مهاراتهم بها.

- أن تعمل المنظَّمة بالتعاون مع الجهات المختصَّة على تكوين هيئة مختصَّة بإجازة مناهج تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وأن يوكل هذا للمؤسَّسات أو اللِّجان وليس الأفراد، أعني تأليف مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وذلك لظهور بعض المناهج الَّتي ألَّفها أفراد لتدريس اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.
- الاستفادة من التطور الكبير الَّذي أحدثتْه اللُّغات الأخرى في برامج تعليمها لغير النَّاطقين بها، مع الاحتفاظ بخصوصيات اللُّغة العربيَّة.

مقترح التطوير:

تحويل «الكتاب الأساسيِّ لتعليم اللُّغة العربيَّة» إلى محتوى إلكتروني تفاعلي:

تقوم فكرة هذا المقترح كما تخطِّط له المنظَّمة العربيَّة على تحويل «الكتاب الأساسيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة» إلى كتاب إلكتروني تفاعلي باستخدام الوسائط المتعددة (تمارين تفاعلية، رسوم متحركة، مقاطع فيديو وصوت) وهذا يمكِّن المتعلِّم من التفاعل مع محتويات الكتاب، وذلك بالتنقل بين نصوصه وصوره ومقاطعه أو على مستوى التَّقويم الَّذي يتلقَّاه الدَّارس أثناء فترة تعلُّمه.

ويهدف المقترح إلى:

- تعزيز تعلم اللُّغة العربيَّة بالإفادة من الوسائط الإلكترونية.
- زيادة المحتوى الرقمي العربيِّ على الشابكة.
- تلبية احتياجات الراغبين في تعلُّم اللُّغة العربيَّة من غير النَّاطقين بها.
- إتاحة «الكتاب الأساسيِّ» محتوًى رقميًّا تعليميًّا متاحًا على اللوحات والحواسيب وغيرها من المحامل الرقمية.

النَّتائج المتوقَّعة:

- تزايد الإقبال على تعليم اللُّغة العربيَّة من قبل النَّاطقين بغيرها.
- استخدام الجهات المعنيَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها للكتاب الأساسيِّ الإلكتروني التفاعلي في أنشطتها وبرامجها.

وسائل التنفيذ:

- البرمجيات المطلوبة لتحويل الوثائق الورقية إلى محتويات رقمية.
- مبرمجون وتربويون.

* * *

أهم المصادر والمراجع

١. «الأسس العلمية لتنمية اللُّغة العربيَّة»، مسعود صحراوي، منشور على الشابكة، شوهد بتاريخ ١٨/ ١١/ ٢٠١٥م.

٢. «الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها»، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٢م، ص ٣٤.

٣. «تقويم الكتاب الأساسيِّ في ضوء المعايير الأساسيّة لتصميم الكتب المدرسية»، إعداد الباحث أيوب سيكيتو، بإشراف الدكتور جعفر موسى حيدر، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة، ١٩٩٦م.

٤. «التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها»، محمد عبد الفتاح الخطيب ومحمد عبد اللطيف رجب، ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة، ص ٢.

٥. «خطوة نحو تحليل وتقويم المحتوى اللُّغويِّ للكتاب الأساسيِّ»، إعداد الباحثة نفيسة عبد الرحمن حماد، بإشراف الدكتور حسن عبد الرحمن، بحث تكميلي مقدَّم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة، ١٩٨٥م.

٦. «دليل المعلِّم للكتاب الأساسيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها»، إعداد فتحي علي يونس، منشورات المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٣م.

٧. «الكتاب الأساسيُّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها»، ط/ ٢، منشورات المنظَّمة العربيَّة للتَّربية والثَّقافة والعلوم، الأجزاء الأول والثَّاني والثَّالث، ٢٠٠٦، ٢٠٠٨، ٢٠٠٨ م.

٨. «الكتاب الأساسيُّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، مواصفاته وخطة تأليفه»، محمود كامل الناقة، المجلة العربيَّة للدراسات اللُّغويَّة، مجلد/ ١ العدد ٢ فبراير ١٩٨٣م.

٩. «المجلة العربيَّة للدراسات اللُّغويَّة»، الصادرة عن معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة، المجلد الثَّاني، العدد الثَّاني، فبراير ١٩٨٣م، المجلد الثَّالث العدد الثَّالث، ١٩٨٥م.

١٠. «المحتوى النحوي للكتاب الأساسيِّ»، إعداد أحمد سر الختم، بإشراف د. عشاري أحمد محمود، بحث تكميلي لنيل الدبلوم في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، معهد الخرطوم الدَّوليِّ للغة العربيَّة، ١٩٨٨م.

١١. «نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها»، رشدي أحمد طعيمة، المنشورة في المجلة العربيَّة للدراسات اللُّغويَّة الصادرة عن معهد الخرطوم الدَّوليِّ للُّغة العربيَّة، المجلد الأول، العدد الثَّاني، ١٩٨٣م.

* * *

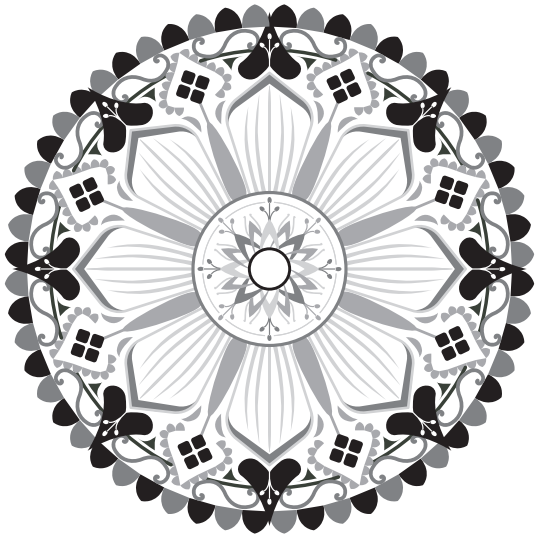
تطوير مهارة القراءة لطلَّاب العلم الشَّرعيِّ غير النَّاطقين بالعربيَّة

تجربة «مركز اللِّسان الأمِّ» أنموذجًا

د. محمد عبس

مركز اللِّسان الأمِّ

(سورية ـ الإمارات)



مقدمة

تتساوى جميع المهارات اللُّغويَّة في الأهمِّيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة من غير النَّاطقين بها، لكنَّ لمهارة القراءة أهمِّيَّةً خاصَّةً لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة من طلَّاب العلم الشَّرعيِّ، إذ تعدُّ القراءةُ الموئلَ الأساسيَّ للعلوم الشَّرعيَّة، بل إنَّ إجازات المشايخ والعلماء غلب عليها الإجازةُ في قراءات الكتب. وهذه الأهمِّيَّةُ تُثْقِلُ كاهل القائمين على تعليم اللُّغة العربيَّة من جامعاتٍ ومؤسَّساتٍ تعليميَّةٍ وباحثين ومعلِّمين ودارسين للبحث في أفضل الطُّرق لتطوير مهارة القراءة بجميع مستوياتها ولا سيَّما تحليلِ المقروء أو القراءة الفعَّالة.

فالقراءة الفعَّالة ضروريَّةٌ للنَّجاح في الحصول على لغةٍ ثانيةٍ. حيث تُعَدُّ القراءةُ الأساسَ في التَّعليم في جميع جوانب اللُّغة كاستخدام الكتب الدِّراسيَّة وكتابة المفردات ومراجعتِها وتطويرها، وفهم القواعد... لذلك فإن تعليم القراءة هو الأساسُ في كلِّ منهجيَّات تعليم اللُّغة الثَّانية، ومن هنا يجب أن ندرك بعض الحقائق عن القراءة. وكذلك طرق تدريسها للحصول على نموذج فعَّال في تعليم القراءة.

وسأحاول في هذا البحث تسليط الضَّوء على دراسة مهارة القراءة مفهومِها ومستوياتها ومراحلِ تعلُّمها وآليات تطويرها خصوصًا لدى طلَّاب العلمِ الشَّرعيِّ. ومِن ثَمَّ تجربة «مركز اللِّسان الأمِّ» ودراسة كتابه القراءة العربيَّة وتحليل النُّصوص لطلَّاب العلمِ الشَّرعيِّ غير النَّاطقين بالعربيَّة. من أهدافه ومنهجيَّتِه ومحتواه الثَّقافي. وسأنهي هذا البحث بأهمِّ النَّصائح لتطوير تعليم مهارة القراءة.

تعريف القراءة لغةً:

قَرَأَ الشَّيءَ قِراءةً وقُرآنًا يعني جمعه وضمَّه، ومنه سُمِّيَ القرآن لأنَّه يجمع السور ويضمُّها[١].

تعريف القراءة الاصطلاحيُّ:

وردت تعريفاتٌ كثيرةٌ للقراءة لدى الباحثين، منها:

- هي عملية يراد بها إدراك الصِّلة بين لغة الكلام اللِّسانية ولغة الرُّموز الكتابية الَّتي تقع عليها العين[٢].
- عمليَّةٌ عقليَّةٌ انفعاليَّةٌ دافعيَّةٌ تشمل تفسيرَ الرُّموز والرُّسوم الَّتي يتلقَّاها القارئ عن طريق عينِهِ، وفهمَ المعاني، والرَّبطَ بين الخبرة السَّابقة وهذه المعاني، والاستنتاجَ والنَّقد والحكم والتَّذوُّق وحلَّ المشكلاتِ[٣].
- القراءة هي عمليَّةُ تفكيرٍ شعوريَّةٌ وغير شعوريَّةٍ يسعى القارئ إلى الاعتماد على إستراتيجيَّاتٍ عدَّةٍ لإعادة بناء المعنى الَّذي قصده الكاتب. وذلك مِن خلال مقارنة الكلمات المكتوبة بمعارفه وخبراته وتجاربه السَّابقة[٤].

ومنه نستخلص أنَّه عندما يقرأ الإنسان فإنَّ هناك جانبين من نظام معالجة المعلومات يتفاعلان، الأول: معارفه وخبراته السَّابقة. والثَّاني: فكُّ الرُّموز وبنية النَّصِّ.

أهمِّيَّة القراءة :

يكفي القراءةَ أهمِّيَّةً أنَّ أوَّل ما نزل من القرآن كان كلمة {اقْرَأْ}. وتكمُن أهمِّيَّة القراءة في كونها وسيلةً لنقل فكر إنسان ومشاعرِهِ إلى آخر، وهي الوسيلة

(١) «مختار الصحاح» للرازي، «معجم مقاييس اللغة» لابن فارس، «القاموس المحيط».
(٢) «فن التدريس» لمحمد صالح سمك.
(٣) «تعليم اللغة العربية» لحسن شحاته.
(٤) «Teaching Reading in a Second Language» by Beatrice S. Miku-lecky, Ed.D.

الأساسيَّة للتَّعلُّم في العصر الحديث. وبالنسبة للمتعلِّم فإنها المهارة الَّتي تبقى لديه بعدما ينتهي من دراسته الجامعيَّة، حيث إن كثيرًا من متعلِّمي اللُّغة العربيَّة ولا سيَّما طلَّاب العلمِ الشَّرعيِّ لا يهدفون بشكل أساسي إلى التَّواصل المباشر مع العرب، وكثير منهم لا يتاح له ذلك، وبالتالي تبقى القراءةُ الصِّلةَ الأساسيَّةَ له باللُّغة العربيَّة. كما أن التَّعليم المستمرَّ والتَّعلُّم الذَّاتيَّ لا يتمُّ إلَّا بالقراءة. وهي المهارة اللُّغويَّة الَّتي لا يحتاج الطَّالب إلى غيره في تنميتها بل تنمو بالقراءة نفسها[١].

مهارات القراءة:

يمكن تلخيص المهارات الَّتي لا بدَّ أن تكون في القارئ ليكون قارئًا ماهرًا[٢]:

١. استخدام المخارج بشكل صحيح.
٢. القدرة على فكِّ الرموز: تعرُّف الكلمة من اللَّمحة الأولى.
٣. القدرة على معرفة موضوع النَّص.
٤. النِّظرة السَّريعة والتَّنبُّؤ بالمعنى من خلال القرائن والسِّياق والقواعد.
٥. البحث في النص بحثًا سريعًا عن معلوماتٍ محدَّدةٍ.
٦. إيجاد الرَّوابط بين الأفكار والكلمات.
٧. فهم معنى النَّصِّ لا ترجمته.
٨. إرجاع الضَّمائر إلى أصحابها.
٩. ضبط الكلمة صرفيًّا وإعرابيًّا.
١٠. استخلاص النَّتائج.

(١) ينظر: «المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» لرشدي أحمد طعيمة، «أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها» لعبد الفتاح حسن البجة.

(٢) ينظر: «Teaching second language learners in the mainstream class-room» by Paulin Gibbons.

١١. تلخيص النَّص.

١٢. إعادة صياغة النَّصِّ بعبارات أخرى.

١٣. الاستدلال بالنَّصِّ على أفكارٍ أخرى.

١٤. نقد النَّصِّ.

مستويات القراءة:

من خلال تحليل عمليَّة القراءة فيمكننا استخلاص المستويات الَّتي يمر بها متعلِّم القراءة للوصول إلى مستوى الإتقان[(١)]:

المستوى الأوَّل: القدرة على فكِّ الرُّموز المكتوبة، بين صوت الكلمة وشكلها وتمييزُها من غيرها من الكلمات. ويهدف هذا المستوى إلى النُّطق الصحيح للكلمات.

المستوى الثَّاني: القدرة على فهم الكلمات والجمل، وعلى إدراك العلاقة بين الكلمات والجمل وفهم مدلولاتها المباشرة وغير المباشرة.

المستوى الثَّالث: التفاعل مع المقروء من خلال الشُّعور بمعنى الكلمات وبالمشكلات والبحث عن حلول، والاستجابة لهذه الحلول.

وكلُّ مستوًى من هذه المستويات يحوي مستوياتٍ فرعيَّةً من حيث السُّرعةُ ومن حيث الإتقانُ ومن حيث قلَّةُ الخطأ.

مراحل عمليَّة تعليم القراءة:

لا بدَّ لنجاح العمليَّة التَّعليمية لمهارة القراءة من مرورها في مراحلَ ثلاثٍ: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة[(٢)].

- **مرحلة ما قبل القراءة:**

(١) ينظر: «المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» لرشدي أحمد طعيمة.

(٢) ينظر: Teaching second language learners in the mainstream class-room» by Paulin Gibbons.

هدفها تهيئة الطلَّاب لقراءة النصِّ وتسهيل الصُّعوبات اللُّغويَّة والثَّقافيَّة وبعض المفاهيم وتفعيل معارف الطَّالب السَّابقة.

فعندما يُقْبِلُ الطَّالب على النَّصِّ وهو يعرف عن ماذا يقرأ فإن القراءة ستكون مَهمَّةً أسهل، لأن الطَّالب حينئذٍ لديه مصادرُ أخرى لرسم الصُّورة الذِّهنية، وسيكون معتمدًا بدرجةٍ أقلَّ على الكلمات وسيكون قادرًا على تذليل الصُّعوبات الَّتي قد تواجهه.

إضافة إلى أنه عندما يكون لدى الطَّالب فكرة عامة عما يقرأ فسيكون تركيزه الأكبر على التَّحديات اللُّغويَّة الَّتي ستواجهه. وإن أية محاولة لتخطِّي مرحلة ما قبل القراءة أو اختصارها ستكلِّف المعلِّم وقتًا كبيرًا في الشرح في مرحلتي القراءة وما بعد القراءة.

نشاطات مقترحة لمرحلة ما قبل القراءة:

١. يضع العمل كلمةً أو عبارةً من النصِّ على السبورة ويطلب من الطلَّاب أن يعبِّروا عن رأيهم في معناها. بعد ذلك يطلب منهم أن يقترحوا بعض الكلمات الَّتي تنتمي إلى الموضوع نفسه، وإذا سنحت له الفرصة إضافة كلماتٍ من النص فيجب ألا يفوِّتها.

٢. يكتب المعلم عبارةً من النصِّ أو القسم الأول منه ويطلب من الطلَّاب أن يتوقَّعوا عمَّ يتحدَّث باقي النصِّ؟.

٣. يكتب المعلِّم موضوع النصِّ ويطلب من الطلَّاب وضع مجموعة من الأسئلة المتعلِّقة بالنصِّ. وبعد ذلك سيكونون مهيَّئين للبحث عن الأجوبة في النصِّ خلال القراءة.

٤. في النُّصوص الصَّعبة يمكن للمعلِّم أن يلخِّص النَّصَّ شفهيًّا بعباراتٍ بسيطةٍ قبل قراءة النَّصِّ.

- **مرحلة القراءة:**

تهدف هذه المرحلة إلى جعل الطلَّاب متفاعلين وفاهمين للنصِّ، وقادرين على إدراك الرَّابط بين شكل الكلمات والجمل وبين مقصود الكاتب. وقادرين على تحليله ونقده.

نشاطات مرحلة القراءة:

١. يقرأ المعلم النَّصَّ بصوتٍ عالٍ مع مراعاة أماكن الوقوف وتعابير وجهه وصوته وجسده. ويحاول خلال قراءته إظهار أنَّ توقعاتهم في مرحلة ما قبل القراءة كانت صحيحةً.
٢. القراءة الصَّامتة السَّريعة والبحث عن شيءٍ محدَّد مثل الفكرة العامَّة للنَّصِّ.
٣. القراءة الصَّامتة الثَّانية والبحث عن تفاصيل دقيقةٍ في النَّصِّ.
٤. تذكير الطلَّاب بأنَّه ليس من المهمِّ معرفةُ معنى كلِّ كلمة بدقَّةٍ.
٥. التنبُّؤ بمعنى الكلمات والجمل من خلال فهم السِّياق أو تصريف الكلمة.
٦. تعريف الكلمة باللُّغة العربيَّة أو استخدام معجمٍ عربيٍّ.
٧. الإشارة إلى الكلمات خلال القراءة، لربط صورتها بصوتها.
٨. تغطية بعض الكلمات أو مسحُها، وعلى الطلَّاب أن يقرؤوا النَّصَّ ويخمِّنوا الكلماتِ النَّاقصة.
٩. الوقف عند نقاطٍ مهمَّةٍ والطلب من الطلَّاب أن يكملوا كما يتوقعون.
١٠. قراءةُ الطلَّاب النَّصَّ قراءةً نهائيَّةً.

- **مرحلة ما بعد القراءة:**

تهدف هذه المرحلة إلى التَّأكُّد مِن كون الطَّالب قد فهم النَّصَّ فهمًا تامًّا، وأصبح قادرًا على التفاعل معه، والاستدلال به على فكرةٍ ما.

نشاطات مرحلة ما بعد القراءة:

١. تدريبات إكمال الجمل النَّاقصة.

٢. تدريبات الحكم على جمل بالصِّحَّة أو الخطأ.
٣. أسئلة استيعابيَّة.
٤. الطَّلب من الطلَّاب تلخيص النَّصِّ في نقاطٍ عدَّةٍ.
٥. جعل الطلَّاب يسألون بعضُهم البعضَ أسئلةً عدَّةً عن النَّصِّ.
٦. المشاركة في إعداد قائمةٍ بالكلمات والعبارات الَّتي كانت صعبةً أو غير مفهومةٍ في النَّصِّ في مرحلة ما قبل القراءة.

العوامل المساعدة في تعليم القراءة الفعَّالة:

بعد البحث في مفهوم القراءة وتعريفاتها ومراحلها يمكننا تلخيص أهمِّ العوامل المساعدة على القراءة غير النَّاحية الصِّحِّيَّة والجسديَّة:

- الخبرات والمعارف السَّابقة: وهذا يعني أنَّ ما يلاحظه قارئ اللُّغة الثَّانية في النَّصِّ وما يفسِّره في ذهنه سيكون مختلفًا بسبب اختلاف التَّوقُّعات عن بنية اللُّغة والمواقف الثَّقافيَّة. وعليه فإن تعليم القراءة في اللُّغة الثَّانية ليس كتعليم القراءة في اللُّغة الأمِّ لاعتمادها على الخلفيَّة الثَّقافيَّة اعتمادًا كبيرًا. وقد أظهرت الأبحاث أنَّ القراءة والكتابة ليست عمليَّةً تِقْنيَّةً بحتةً، بل هي عمليَّةٌ تحمل في طيَّاتها الخلفيَّات الثَّقافيَّة والمعتقدات والقيم الَّتي نشأت فيها[1]. فعلى الطَّالب أن يفعِّل معارفَه وخبراتِهِ وثقافتَه لإيجاد الرابط بين الكلمات والمعنى الذي قصده الكاتب.
- التَّفكير باللُّغة العربيَّة: على طلَّاب اللُّغة العربيَّة -لغةً ثانيةً- أن يتعلَّموا كيف يفكرون بالعربيَّة لكي يصلوا إلى مرحلة القراءة الفعَّالة. وتعليم القراءة يجب أن يكون مبنيًّا على طرقٍ جديدةٍ من الكلام والتَّفكير حول النَّصِّ.

(1) «Teaching Reading in a Second Language» by Beatrice S. Mikulecky, Ed.D.

- معرفة الهدف من القراءة: حيث أظهر علماء النَّفس في أبحاثهم أنَّ «الطلَّاب يتعلَّمون إستراتيجيَّاتٍ جديدةً وعمليَّاتِ تفكيرٍ أكثرَ فاعليَّةً عندما يكونون واعين تمامًا لما يفعلون.»[1] فعندما يعي الطلَّاب عمليَّات المعالجة فيستطيعون حينها مراقبة استيعابهم وتطبيق الإستراتيجيَّات المناسبة الَّتي يحتاجونها لفهم النَّصِّ.
- التَّحدُّث عن النَّصِّ قبل بدء القراءة: فإنَّ الطلَّاب يطوِّرون مهاراتِ القراءة والكتابة عندما يشجِّعهم المعلمون على التَّحدُّث عن النَّصِّ. وذلك يشكِّل خبراتٍ ومعارفَ يمكن للطَّالب أن يعتمد عليها خلال فهم النَّصِّ.
- قراءة النَّصِّ قراءةً سريعةً دون التَّوقُّف عند كلِّ كلمةٍ فيه. فالقراءة السَّريعة تجعل الطَّالب يفكِّر بمعنى النَّصِّ بغض النَّظر عن معنى كلِّ كلمةٍ على حِدةٍ.
- على الطَّالب أن يفكر بما يقرأ لا أن يترجم ما يقرأ.
- قراءة نصٍّ يلائم ميول الطلَّاب يزيد من تحفيز الطلَّاب على التنبُّؤ بمعاني الكلمات والجمل غير المفهومة لهم.

***

11

(1) «The Role of Metacognition in Reading and Studying» by Brown, A. L Ambruster, B. B. and Baker, L .

كتاب «القراءة وتحليل النُّصوص الشَّرعيَّة لطلَّاب العلمِ الشَّرعيِّ غير النَّاطقين بالعربيَّة

تعريف بالكتاب:

هو كتابٌ تعليميٌّ صادرٌ عن «مركز اللِّسان الأمِّ» لتطوير مهارة القراءة لدى طلَّاب العلمِ الشَّرعيِّ في الكليات والمعاهد والجامعات الإسلاميَّة، ويعنى الكتاب بتطوير جوانبَ معيَّنةٍ من جوانبِ مهارةِ القراءة وهو جانبُ الفهم والنَّقد والتَّفاعل.

الفئات المستهدفة:

يستهدف الكتاب أولئك الَّذين اجتازوا مرحلة المتقدِّم في اللُّغة العربيَّة في «سلسلة اللسان» أو ما يوازيها من طلَّاب العلمِ الشَّرعيِّ كطلَّاب الكليات والمعاهد والجامعات الإسلامية من غير العرب.

صُمِّم هذا الكتاب لأولئك الَّذين قاربوا على الانتهاء من دراسة المرحلة التحضيريَّة للُّغة العربيَّة، وأنهَوا دراسة قواعد اللُّغة العربيَّة، وأصبح لديهم الذخيرة اللُّغويَّة الكافية الَّتي تؤهلهم لبدء مرحلة التخصص بالعلوم الشَّرعيَّة في اللُّغة العربيَّة. كأولئك الَّذين انتهوا من دراسة «سلسلة اللِّسان» مثلًا أو ما يوازيها.

أهداف الكتاب:

- تطوير مهارة القراءة بأنواعِها لدى طالب العلمِ الشَّرعيِّ.
- تعريف الطَّالب بأساليب التَّأليف والتَّدوين في العلوم الشَّرعيَّة.

- تهيئة الطَّالب لمرحلة الدِّراسة الجامعيَّة والتي تحوي موادَّ ذواتِ موضوعاتٍ وأساليبَ مشابهةٍ.
- تنمية مهارة تحليل المقروء.
- تنمية خزينة المفردات والتَّعبيرات المستخدمة في تآليفِ العلوم الشَّرعيَّة لدى الطَّالب.
- تعريف الطَّالب بأهمِّ مراجع العلوم الشَّرعيَّة في مختلف العصور.
- كسر الحاجز النفسيِّ الَّذي يَحُول بين طالب العلمِ الشَّرعيِّ ومراجع العلوم الشَّرعيَّة.

منهجيَّة الكتاب:

- عمد هذا الكتاب إلى عرض تسعةٍ وأربعين نصًّا مختلفًا مقتبسةً من مصادر مُعْتمدةٍ في العلوم الشَّرعيَّة موزَّعة على مختلف عصور التَّدوين.
- تمَّ تقسيم العلوم الشَّرعيَّة إلى علوم أساسيَّةٍ وعلوم أخرى، وليس ذلك لأهميَّة بعضها على بعضٍ، بل حسب حاجة طالب العلمِ الشَّرعيِّ. فالأساسيَّة هي التَّفسير، وشروح الحديث، والفقه، وأصول الفقه، والعقيدة. وقد تمَّ اقتباس سبعة نصوصٍ من كلِّ علم منها. والعلوم الأخرى هي: علوم القرآن، ومصطلح الحديث، والسِّيرة النبويَّة، والتَّاريخ الإسلاميُّ، والأدب العربيُّ. وقد تمَّ اقتباس ثلاثة نصوص من كلِّ علمٍ منها.
- لما كانت أساليب التَّأليف مختلفةً من عصرٍ إلى آخر فكان لا بدَّ من إطْلاع طالب العلمِ الشَّرعيِّ على معظم أساليب التَّأليف، فتمَّ اقتباس النُّصوص من سبع فتراتٍ زمنيَّةٍ تبدأ من بداية عصر التدوين القرنين الثَّاني والثالث الهجريَّين، وانتهاء بالعصر الحديث القرنين الرابع عشر والخامس عشر الهجريَّين. وبدأ الكتاب بنصوص العصر الحديث لسهولة صياغتها ولكونها مألوفةً أكثر للطالب حديث العهد بالعربيَّة.

- وقد حرص هذا الكتاب على إلحاق تدريباتٍ استيعابيَّةٍ وتحليليَّةٍ ولغويَّةٍ لكلِّ نصٍّ من النُّصوص لضمان تحقيق فهم الطَّلَّاب الكامل لكلِّ نصٍّ. حيث يمكن أن يكون جزءٌ كبيرٌ من التَّدريبات واجباتٍ منزليَّةً للطَّلَّاب.
- وعليه فإن الكتاب يعنى بمرحلة القراءة ومرحلة ما بعد القراءة، أمَّا مرحلة ما قبل القراءة أو التهيئة للقراءة فتُركت للمدرِّس واختياره حسب مستوى الطَّلَّاب وثقافتهم ومعارفهم السَّابقة.
- أمَّا مرحلة القراءة فقد تمَّ اقتباس تسعةٍ وأربعين نصًّا من عشرة علومٍ شرعيَّةٍ كما وردت في مصادرها من دون تصرُّف. حيث يفترض أن يقوم الطَّلَّاب باستماع قراءة النَّصِّ من تسجيل صوتيٍّ أو من المعلِّم. ثمَّ قراءة النَّصِّ قراءةً صامتةً سريعةً لمعرفة الفكرة العامَّة للنَّصِّ، ثمَّ قراءةً صامتةً متأنِّيةً لفهم تفاصيل النَّصِّ عن طريق فهم الكلمات والتَّعبيرات أو عن طريق السِّياق باستخدام معرفته اللُّغويَّة من نحوٍ وصرفٍ وغير ذلك. ثمَّ ينتقلون إلى الإجابة عن الأسئلة الاستيعابيَّة لقياس مدى فهمهم للنص الَّذي تمَّت قراءته. ومن ثمَّ إلى قراءة النَّصِّ مرَّةً أخيرة قراءة جهريَّةً.
- بعد ذلك يلتفت الكتاب إلى معالجة مرحلة ما بعد القراءة عن طريق مجموعةٍ من التَّدريبات تحليليَّةٍ ونحويَّةٍ وصرفيَّةٍ تهدف إلى التَّأكد من وصول الطَّلَّاب إلى مستوى التَّفاعل مع النَّصِّ وأنَّه تكوَّن لديهم مفهومٌ صحيحٌ عن المعنى الَّذي قصده الكاتب. إضافة إلى مساعدة الطَّالب للوصول إلى مستوى الاستقلال عن المعلم في القراءة.
- أما التَّدريبات الَّتي أوردها الكتاب فتنوَّعت بين تدريباتٍ استيعابيَّةٍ كمجوعةِ الأسئلة متفاوتة الصُّعوبة عن أفكارٍ ومعلوماتٍ محدَّدةٍ وردت في النَّصِّ، وتدريباتِ الخطأ والصَّواب لمساعدة الطَّالب على الفهم الدَّقيق لمعنى النَّصِّ، وتدريبات صياغة جملٍ على نمطِ بعض الجمل الواردة في

النَّصِّ لتمكين الطَّالب من بعض الأساليب والصِّياغات العربيَّة. وتدريبات استخدام بعض المفردات والتَّعبيرات في سياقاتٍ مختلفةٍ لتدريب الطَّالب على فهم معنى الجملة جملةً بغضِّ النظر عن معنى المفردة منفصلةً. وبعض التَّدريبات الَّتي تهدف إلى زيادة خزينة المفردات لدى الطَّالب كتدريبات المرادفات والعكوس، وبالتالي تدفع الطَّالب إلى استخدام المعجم، وهو بدوره يدفعه إلى مستوى الاستقلال في القراءة. وبعض التَّدريبات النَّحوية والصَّرفية لتدريب الطَّالب على توظيف معارفه السَّابقة في اللُّغة في فهم المقروء، وبالتَّالي تدفعه إلى مستوى نقد المقروء. وتدريب صياغة الجمل لتساعد الطَّالب على استخدام مفهومه من مفردات النَّصِّ وتعبيراتِهِ في مجالاتٍ أخرى. وتدريبات تلخيص أهمِّ أفكار النَّصِّ وتمييز المعاني الواردة في النَّصِّ من غيرها، وغير ذلك من التَّدريبات الَّتي تساعد الطَّالب في مستوَيات الفهم والنَّقد والتَّفاعل.

المحتوى الثَّقافيُّ للكتاب:

- حوى الكتاب تسعةً وأربعين نصًّا من علومٍ مختلفةٍ وهي التَّفسير والحديثُ والفقهُ وأصول الفقه والعقيدة وعلوم القرآن وعلومُ الحديث والسِّيرةُ النَّبويَّة والتَّاريخ الإسلاميُّ والأدب العربيُّ.
- تمَّ اقتباس النُّصوص من مصادر تُعتبر عمدةً في العلوم المذكورة ومن مختلف العصور الزَّمنية.
- تمَّ التدرُّج في ذكر النُّصوص من العصر الحديث إلى عصر بداية تدوين العلوم.
- تجنب الكتاب الموضوعات الَّتي قد تسبِّب إحراجًا للطلَّاب أو للمعلم.
- ذكر الكتاب نبذةً قصيرةً عن كلِّ كتاب ومؤلِّفه قبل كلِّ نصٍّ.

السَّاعات المتوقَّعة للكتاب:

إن الوقت المتوقَّع لتدريس هذا الكتاب ستٌّ وتسعون ساعةً تعليميَّةً. ويمكن أن تزيد وتنقص حسب توزيع السَّاعات التَّعليميَّة وتكثيفها.

الإخراج الفنِّيُّ للكتاب:

تمَّ إخراج الكتاب بمقاس يناسب مقاس الكتب الدِّراسيَّة، وبصورةٍ مشابهةٍ لإخراج كتب مصادر العلوم الشَّرعيَّة، وذلك ليألف الطَّالب مظهر هذه الكتب وتصميمها. كما تمَّ إيراد الآيات القرآنيَّة برسمها العثمانيِّ لتدريب الطَّالب على قراءة القرآن الذي يعتبر المصدر الأوَّل للتَّشريع.

نماذج من الكتاب:

١. في بداية كلِّ فترةٍ ذكرت المصادر الَّتي تمَّ اقتباس النُّصوص منها.

نصوص القرنين الثاني والثالث الهجريين

١. التصاريف لتفسير القرآن مما اشتبهت أسماؤه وتصرفت معانيه
٢. تأويل مختلف الحديث
٣. الأم
٤. الرسالة
٥. الفقه الأكبر
٦. تاريخ خليفة بن خياط
٧. الأدب الصغير والأدب الكبير

١٤٩

نصوص القرنين الرابع عشر والخامس عشر الهجريين

١. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن
٢. تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي
٣. الموسوعة الفقهية الكويتية
٤. شرح القواعد الفقهية
٥. الآيات البينات في عدم سماع الأموات على مذهب الحنفية السادات
٦. فقه السيرة
٧. قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث

٣

٢. ذكرت نبذة عن الكتاب والمؤلِّف في بداية كلِّ نصٍّ.

• علم السيرة النبوية:

الكتاب: السيرة النبوية وأخبار الخلفاء.
المؤلف: أبو حاتم محمد بن حبان البستي (ت: ٣٥٤هـ).
موضوع الكتاب: وهو كتاب يبحث في السيرة النبوية يبحث في جمل أبواب السيرة ، وفي أخبار الخلفاء من بداية العهد الراشدي إلى خلافة المطيع بن المقتدر العباسي، ويعتبر هذا الكتاب وثيقة هامة جداً.
نبذة عن المؤلف: كان من فقهاء الدين وحفاظ الآثار عالماً بالطب والنجوم وفنون العلم.

جاء في كتاب السيرة النبوية وأخبار الخلفاء:

ذكر صفة بدء الوحي على رسول الله صلى الله عليه وسلم

أخبرنا محمد بن الحسن بن قتيبة بعسقلان، ثنا ابن أبي السري، ثنا عبد الرزاق، أخبرني عروة بن الزبير، عن عائشة قالت: أول ما ابتدئ به رسول الله صلى الله عليه وسلم من الوحي الرؤيا الصادقة يراها في النوم، فكان لا يرى رؤيا إلا جاءت مثل فلق الصبح، ثم حبب إليه الخلاء فكان يأتي حراء فيتحنث فيه، وهو التعبد الليالي ذوات العدد، ويتزود لذلك ثم يرجع إلى خديجة فتزوده لمثلها حتى فجئه الحق، وهو في غار حراء، فجاءه الملك فيه فقال: (اقْرَأْ).
قال رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت: «ما أنا بقارئ»، قال فأخذني فغطني حتى بلغ مني الجهد، ثم أرسلني فقال لي: (اقْرَأْ). فقلت: «ما أنا بقارئ»، فأخذني فغطني الثانية، حتى بلغ مني الجهد، ثم أرسلني فقال: (اقْرَأْ). فقلت: «ما أنا بقارئ»، فأخذني فغطني الثالثة حتى بلغ مني الجهد ثم أرسلني فقال: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) حتى بلغ (مَالَمْ يَعْلَمْ). قال: فرجع بها ترجف فؤاده حتى دخل على خديجة فقال: «زملوني زملوني!» فزملوه حتى ذهب عنه الروع، ثم قال: «يا خديجة! ما لي؟». وأخبرها الخبر، وقال: قد خشيت علي، فقالت: كلا! أبشر فو الله لا يخزيك الله أبداً! إنك لتصل الرحم وتصدق الحديث وتحمل الكلّ وتقري الضيف وتعين على نوائب الحق، ثم انطلقت به خديجة حتى أتت به إلى ورقة بن نوفل بن أسد بن عبد العزى ابن قصي، وهو عم خديجة أخو أبيها، وكان امرأ تنصر في الجاهلية، وكان يكتب الكتاب العربي، ويكتب بالعربية من الإنجيل ما شاء أن يكتب، وكان شيخاً كبيراً قد عمر، فقالت له خديجة: أي عم! اسمع من أخيك، فقال ورقة: يا ابن أخي: ما ترى؟ فأخبره رسول الله صلى الله عليه وسلم بما رأى، فقال ورقة: هذا الناموس الذي أنزل على موسى! يا ليتني أكون فيها جذعاً! يا ليتني أكون حياً حين يخرجك قومك! فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أمخرجي هم؟ قال: نعم، لم يأت أحد بمثل ما جئت به إلا عودي وأوذي، وإن يدركني يومك أنصرك.

تدريب

أجب عن الأسئلة الآتية:

١. ما أول ما ابتدئ به رسول الله صلى الله عليه وسلم من الوحي؟
٢. لماذا كان يذهب رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى غار حراء؟
٣. كيف رجع النبي صلى الله عليه وسلم إلى خديجة رضي الله عنها؟ وماذا طلب منها؟
٤. ما الصفات التي وصفت بها خديجة رضي الله عنها النبي صلى الله عليه وسلم؟
٥. ما المقصود بـ (الناموس) في قوله: «هذا الناموس الذي أنزل على موسى»؟
٦. ماذا تمنى ورقة بن نوفل بعدما سمع كلام النبي صلى الله عليه وسلم؟
٧. ماذا تفهم من افتتاح رسالة الإسلام بـ (اقْرَأْ)؟

رتب الأفكار الآتية تبعاً لتسلسلها في النص:

- [ ] استبشرت خديجة رضي الله عنها خيراً لما سمعت الخبر من النبي صلى الله عليه وسلم.
- [ ] قال ورقة للنبي صلى الله عليه وسلم: كل من جاء بما أتيت به كُذّب وعودي.
- [ ] رجع النبي صلى الله عليه وسلم إلى خديجة رضي الله عنها يرتجف خوفاً.
- [ ] كان ورقة ابن عم خديجة رجلاً قد تنصر في الجاهلية.
- [ ] أحب النبي صلى الله عليه وسلم الانفراد في غار حراء للتعبد.
- [ ] كان ورقة يكتب بالعربية من الإنجيل ما شاء أن يكتب.

ضع خطاً تحت الجمل التي تحوي أفكاراً تضمنها النص

١. يجب الابتعاد عن الناس والانقطاع للتفكر والتعبد.
٢. على المرء أن يحرص دائماً على الصحبة الصالحة.
٣. لصاحب الرسالة صفات إيجابية كثيرة يتحلى بها قبل الرسالة.
٤. من يبتعد عن الناس يسلم من الأذى.
٥. الدين الجديد يُحارب ويُعادى دائماً.
٦. التأييد لصاحب الرسالة يجب أن يكون في أهل بيته أولاً.

٣. وضعت الآيات بالرَّسم العثمانيِّ.

• علم التفسير:

الكتاب: تفسير القرآن.

المؤلف: منصور بن محمد المروزي السمعاني(ت:٤٨٩هـ).

موضوع الكتاب: تفسير متوسط الحجم يفسر القرآن بالمأثور في القرآن أو الحديث وأقوال الصحابة، ويستأنس بأقوال التابعين والمجتهدين من المفسرين، يعرض تفسير الآيات بأسلوب سهل موجز.

لمحة عن المؤلف: كان بحراً في الوعظ، حافظاً لكثير من الروايات والحكايات والنُّكت والأشعار، صنَّف في التفسير، والفقه، والأصول، والحديث.

جاء في كتاب تفسير القرآن للسمعاني:

٦. ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا﴾

قوله تعالى: ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ ﴾ نزل هذا بعرفات، ورسول الله صلى الله عليه وسلم على ناقته العضباء؛ فبركت من ثقل الوحي، وروي «أن رجلاً من اليهود قال لعمر رضي الله عنه: إنكم تقرؤون آية لو علينا أنزلت، لاتخذنا ذلك اليوم عيداً، يعني اليوم الذي أنزلت فيه، فقال عمر: أنا أعلم أيها أي يوم أنزلت، أنزلت يوم الجمعة عشية عرفة، وأشار إلى أن ذلك اليوم لنا عيد».

٧. ومعنى قوله: ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾ أي: في الشرائع والأحكام؛ لأنها نزلت بعد استقرار الشرائع والأحكام، وقيل: لم ينزل بعد هذه الآية شيء من الأحكام حتى قيل: إن قوله: ﴿يَسْتَفْتُونَكَ﴾ في آية الكلالة، إنما نزل قبل هذه الآية، وقيل: بعدها.

واعلم أن الشرائع لم تنزل جملة، وإنما نزلت شيئاً فشيئاً، فإن في الابتداء حين كان بمكة كان الواجب الإتيان بالشهادتين، والإيمان بالبعث، والجنة والنار، وركعتين غدوة، وركعتين عشية، وأن يكفوا أيديهم عن القتال، ويصبروا على أذى المشركين، فلما كان ليلة المعراج – وهي قبل الهجرة بثمانية عشر شهراً – فرض الله عليه وعلى أمته خمسين صلاة، ثم ردت إلى خمس صلوات، كما عرف في القصة، ثم لما هاجر إلى المدينة، فرض الله عليه الجهاد، والزكاة، ثم الصوم سنة الثالث من الهجرة، وفرض الحج سنة السابع من الهجرة، ثم فتح مكة، فلما حج حجة الوداع؛ أنزلت هذه الآية سنة عشر من الهجرة، ولم ينزل بعدها شيء من الأحكام كما بينا، وعاش بعد ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم إحدى وثمانين ليلة، وتوفي في اليوم الثاني من ربيع الأول، وقيل: توفي في الثاني عشر من ربيع الأول، وهذا أصح.

وكانت هجرته في الثاني عشر من ربيع الأول أيضاً، واستكمل عشر سنين، وخرج من الدنيا صلى الله عليه وسلم.

وفيه قول آخر: أن معنى قوله: ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾، أي: أمنتكم من العدو، وأظهرت دينكم، وأتممت عليكم نعمتي، ورضيت لكم الإسلام ديناً؛ روت عائشة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «يقول الله تعالى: إني نظرت في الأديان فارتضيت لكم الإسلام ديناً؛ فأكرموه بالسخاء، وحسن الخلق ما صحبتموه، فإن البخيل بعيد من الله بعيد من الناس بعيد من الجنة قريب من النار».

تدريب

أجب عن الأسئلة الآتية:

١. ما معنى كمال الدين في هذه الآية؟
٢. ما كان الواجب على المسلمين في بداية التشريع؟
٣. في أي سنة نزلت هذه الآية؟ وفي أي يوم؟ وأين؟
٤. في أي سنة فرض الله الزكاة والحج؟
٥. هل كانت هذه الآية آخر آية نزلت من القرآن؟ وضح ذلك.
٦. اضبط الكلمات التي تحتها خط بالشكل.

صحح الخطأ في الجمل الآتية إن وجد:

١. نزلت آية ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ...﴾ في حجة الوداع يوم الجمعة عشية العيد.
٢. فرض الله الحج في السنة العاشرة من الهجرة.
٣. لقد بركت ناقة النبي صلى الله عليه وسلم من ثقل الوحي الذي نزل على النبي صلى الله عليه وسلم.
٤. لقد كان معراج النبي صلى الله عليه وسلم قبل الهجرة بثماني عشرة سنة.
٥. لقد فرض الله الجهاد قبل الهجرة بأربع سنوات.
٦. توفي النبي صلى الله عليه وسلم في الثاني عشر من ربيع الأول، وقيل: الثاني منه.

اكتب الكلمات التي تدل عليها الجمل الآتية:

١. وسيط بين الله تعالى والنبي صلى الله عليه وسلم. .....
٢. مناسبة سعيدة يحتفل بها المسلمون مرتين في السنة. .....
٣. إلزام المسلمين بدفع جزء من أموالهم إلى الفقراء. .....
٤. قول يلفظه الإنسان للدخول في الإسلام. .....
٥. قوم أُرسل إليهم موسى عليه السلام. .....
٦. فرضها الله على المسلمين في السنة الثالثة للهجرة. .....

٤. تمَّ إتباع النَّصِّ بمجموعةٍ من التَّدريبات.

• علم الحديث:

الكتاب: مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح.
المؤلف: علي بن محمد نور الدين الملا الهروي القاري (ت: ١٠١٤هـ).
موضوع الكتاب: يذكر تراجم الصحابة الرواة، والفوائد اللغوية والفقهية والحديثية وفي السلوك.
نبذة عن المؤلف: فقيه حنفي، من صدور العلم في عصره. وصنف كتباً كثيرة.

جاء في كتاب مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح:

الفصل الأول

٤٦٧٩ -[٣] عن البراء بن عازب رضي الله عنهما قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: «ما من مسلمين يلتقيان فيتصافحان إلّا غفر لهما قبل أن يتفرّقا». رواه أحمد والترمذي وابن ماجه.
وفي رواية أبي داود قال: «إذا التقى المسلمان فتصافحا وحمدا الله واستغفراه غفر لهما».
٤٦٨٠ - [٤] وعن أنس قال: قال رجل: يا رسول الله الرجل منّا يلقى أخاه أو صديقه أينحني له؟ قال: «لا». قال: أفيلتزمه ويقبّله؟ قال: «لا». قال: أفيأخذ بيده ويصافحه؟ قال: «نعم». رواه الترمذي.

الفصل الثاني

٤٦٧٩ -(عن البراء بن عازب - رضي الله عنهما -): صحابيّان جليلان (قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: ما من مسلمين) : من مزيدة لمزيد الاستغراق. (يلتقيان) أي: يتلاقيان. (فيتصافحان) أي: بعد سلام أحدهما على الآخر. (إلّا غفر لهما قبل أن يتفرّقا). أي: بالأبدان وبالافتراق عن المصافحة، وهو أظهر في إرادة المبالغة (رواه أحمد، والترمذي، وابن ماجه): وكذا أبو داود والضياء، كذا في الجامع الصغير، فقول المؤلف: (وفي رواية أبي داود)، معناه: في رواية له (قال) أي: النبي صلى الله عليه وسلم (إذا التقى المسلمان فتصافحا، وحمدا الله). أي: أثنيا عليه أو شكراه على نعمائه (واستغفراه). أي: طلبا مغفرة الذنوب من مولاهما. (غفر لهما). بصيغة المجهول وفي نسخة على بناء الفاعل، فيا في هذا الحديث من الزيادة يحتمل أن يكون لحصول أصل المغفرة المستفاد من الأول، أو إفادةً لكيفها بأن تكون مستوعبة لجميع ذنوبهما. وروى الحكيم الترمذي، وأبو الشيخ، عن عمر رضي الله عنه مرفوعاً «إذا التقى المسلمان فسلّم أحدهما على صاحبه، كان أحبهما إلى الله أحسنهما بشراً بصاحبه، فإذا تصافحا أنزل الله عليهما مائة رحمة للبادئ تسعون وللمصافح عشرة».
٤٦٨٠ -(وعن أنس رضي الله عنه، قال: قال رجل: يا رسول الله الرجل منّا). أي: من المسلمين، أو من العرب (يلقى أخاه). أي: المسلم أو أحداً من قومه، فإنه يقال له أخو العرب (أو صديقه). أي: حبيبه وهو أخص مما قبله (أينحني له؟): من الانحناء، وهو إمالة الرأس والظهر تواضعاً وخدمة. (قال: لا). أي: فإنه في معنى الركوع، وهو كالسجود من عبادة الله سبحانه (قال: أفيلتزمه) أي: يعتنقه ويقبّله (قال: لا): استدلّ بهذا الحديث من كره المعانقة والتقبيل،

وقيل: لا يكره التقبيل لزهد، وعلم، وكبر سنّ، قال النووي: تقبيل يد الغير إن كان لعلمه وصيانته وزهده ودينانته، ونحو ذلك من الأمور الدينية لم يكره، بل يستحبّ، وإن كان لغناه أو جاهه في دنياه كره. وقيل حرام. اهـ.

تدريب

أجب عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأمور التي لم يوافق عليها النبيّ صلى الله عليه وسلم الرجل عند السلام؟
2. علام يدلّ قوله صلى الله عليه وسلم: (قبل أن يتفرقا)؟
3. لماذا فسّر المؤلف ورود الزيادة في الحديث الثاني؟
4. ما سبب النهي عن الانحناء في رأي المؤلف؟
5. اذكر آراء العلماء في تقبيل الرجل يد الرجل.
6. اضبط الكلمات التي تحتها خط بالشكل.

أجب بصح أو خطأ:

1. المصافحة سُنّة.
2. تقبيل الرجل يد الرجل مكروه دائماً.
3. للمصافح الأجر الأكبر.
4. النووي قال بأن تقبيل يد الغني حرام.
5. ذكر أبو داود روايتين لهذا الحديث.

اشرح معنى ما يأتي:

1. (من) مزيدة لمزيد من الاستغراق.
2. (غفر لهما) بصيغة المجهول وفي نسخة على بناء الفاعل.
3. (أفيأخذ بيده ويصافحه؟): عطف تفسير أو الثاني أخص وأتم.
4. (إلّا غفر لهما قبل أن يتفرّقا) أي: بالأبدان وبالافتراق من المصافحة، وهو أظهر في إرادة المبالغة.

اكتب ثلاث جمل كما في النموذج: أحبّها إلى الله أحسنها بشراً (المبتدأ والخبر اسما تفضيل)

٥. تنوَّعت التَّدريبات في كلِّ نصٍّ لضمان تحقيق أهداف القراءة.

تدريب

أجب عن الأسئلة الآتية:

١ على من تعود الهاء في قوله (يجب عليه تكرير)؟
٢ استخرج من النص الجملة التي تدل على أن الاجتهاد مرتبط بالزمن.
٣ ما شرط الاجتهاد الثاني؟
٤ ماذا قصد المؤلف بقوله (في روضة الحكَّام)؟
٥ ما شرط وجوب التكرير عند الأمدي؟
٦ اضبط الكلمات التي تحتها خط بالشكل.
٧ هل هناك كلام محذوف بعد (فلا) في قوله: «إذا لم يكن ذاكراً لاجتهاده الأول يجب التكرير وإلَّا فلا»؟ وما تقديره؟
٨ في رأيك أيهما أصح: منع تكرير النظر، أو تكرير النظر في الواقعة المتكررة؟ ولماذا؟

أجب بصح أو خطأ:

١ إذا تكررت الواقعة يلزم إعادة النظر فيها عند ابن الحاجب.
٢ الاجتهاد لا يتغير كثيراً في رأي ابن عقيل.
٣ الاجتهاد يحتمل التغيّر في كل وقت بمعنى بعد الاجتهاد الأول.
٤ للاجتهاد وجوب أبدي.
٥ وجوب الاجتهاد لا يثبت عند وقوع الحادثة بشرط وجوبه.
٦ إذا أفتى المتبحر في مذهبه ولكنه لم يبلغ رتبة الاجتهاد عن نص صاحب المذهب لا يعمل بالفتوى.

ضع خطاً تحت الجمل التي تحتوي أفكاراً تضمنها النص:

١ الفقيه مطالب بالتبحر في كل المذاهب.
٢ يتغير الاجتهاد باختلاف الأزمان.
٣ يكرر المجتهد الاجتهاد إذا نسي اجتهاده الأول.
٤ يأخذ المستفتي بالفتوى التي تعجبه.
٥ يجب على المفتي أن يخاطب المستفتي على قدر علمه.
٦ إذا كانت الفتوى عن كتاب أو سنة لا تكرر.

اشرح الجمل الآتية:

١ إيجاب بلا موجب.
٢ إذا كان الأمر كما ذكرت لا ينتهي إلى حد.
٣ والوجوب الأبدي له باطل اتفاقاً.
٤ وإن تجدَّد ما يوجب الرجوع يجب عليه قطعاً.
٥ فأفتاه عن نص صاحب المذهب.
٦ أو كان متبحراً في مذهبه وإن لم يبلغ رتبة الاجتهاد.

اكتب كلمات مناسبة من جذر [ج هـ د] في الفراغ:

١ ..... أصحاب المذاهب في تفسير الآيات وتأويلها.
٢ قتال الكفار ..... في سبيل الله.
٣ ..... النفس، أي التغلب على شهواتها والرضا بمشيئة الله عز وجل.
٤ يجب على كل مسلم بذل ..... في العشر الأواخر من رمضان.
٥ تفوق الطالب ..... على كل زملائه في الصف.

اشرح معنى الكلمة التي تحتها خط في الجمل الآتية:

١ . قدح العالم ذهنه في المسألة الصعبة.
. قدح النائب العام في شهادة الشهود.
. قدح الراعي النار من الزند.
. قدح من القهوة سيساعدك على التركيز.
٢ . أسست المملكة العربية السعودية مصفاة جديدة لتكرير النفط.
. تكرير الشرح يؤدي إلى فهم الدرس جيداً.
٣ . شارك أفضل فرسان البلاد في الواقعة.
. أدت الحرب إلى واقعة كبرى في البلاد.
. قال تعالى في كتابه: ﴿ يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ ﴾.
٤ . تحققت كل أحلامي بعد صبر طويل.
. تحقق الصحفي من الأخبار قبل نشرها.

نصائح لتعليم القراءة

- تحضير الدَّرس وإعداد الخطَّة الدَّرسيَّة.
- يجب مراعاة هدف الدَّرس وهو القراءة وتحليلُ النُّصوص وليس الوصولَ إلى أحكامٍ، وذلك لتوفير الوقت ولتجنُّب الدُّخول في نقاشاتٍ ليس الدَّرسُ موضوعَها.
- تعريف الطلَّاب بالهدف من قراءة النَّصِّ ليبقى دائمًا في حالة تقييم لنفسه ومستواه مقارنةً مع أهداف الدَّرس.
- تقديم الدَّرس عن طريق إعطاء نبذةٍ عن النَّصِّ وموضوعِه لتسهيل عمليَّة تخمين المعاني للكلمات الَّتي قد لا يعرفها. ومناقشة الموضوع مع الطلَّاب وتوظيف بعض أفكار النَّصِّ في ذلك. وكتابة الكلمات المستخدَمة في ذلك والتي سترِدُ في النَّصِّ على السبورة. حيث سيكون ذلك بمثابة معارفَ سابقةٍ للطَّالب خلال قراءة النَّصِّ والتي سيعتمد عليها في الوصول إلى صورةٍ صحيحةٍ عن المعنى المقصود من الكاتب.
- ويجب الأخذ بعين الاعتبار أنَّ اختصار هذه المرحلة أو تخطِّيها سيؤدِّي إلى بذل المعلِّم جهدًا كبيرًا خلال مرحلة القراءة لشرح المعنى المراد من الكلمات أو التَّعبيرات أو الجمل.
- شرح الكلمات المفتاحيَّة في النَّصِّ اعتمادًا على معارف الطلَّاب السَّابقة أو سياق الكلمات أو التَّصريف...
- شرح الإستراتيجيَّات أو الآليَّات الَّتي يجب على الطَّالب اتِّباعُها عندما يواجه كلماتٍ لا يعرفها (تصريف، جذر، سياق...).
- القراءة الجهريَّة الصَّحيحة للنَّصِّ مع مراعاة أماكن الوقوف، والتَّفاعل بالصَّوت وتعابير الوجه وحركة الجسم. ليساعد الطلَّاب على توقُّع المعنى المراد بغضِّ النَّظر عن بعض المفردات والتَّعبيرات الَّتي لا يعرف معناها

الدَّقيق.

- القراءة الصَّامتة السَّريعة للنَّصِّ. ومِن ثَمَّ البحث عن شيءٍ محدَّدٍ مثل الفكرة العامَّة الَّتي يتحدَّث عنها النَّصُّ.
- القراءة الصَّامتة المتأنِّية ومِن ثَمَّ البحث عن تفاصيلَ دقيقةٍ في النَّصِّ. وهنا يجب التَّنويه إلى أنَّه يجب على المعلِّم تذكير الطلَّاب بالآليات الَّتي تساعدهم على فهم الكلمات والتَّعبيرات والجمل الآتية:

١. توظيف معارفه السَّابقة وثقافته في فهم النَّصِّ.
٢. تحليل بنية الجملة واستخدام التَّجريد والتَّصريف.
٣. ليس من المهمِّ معرفةُ المعنى الدَّقيق لكلِّ كلمةٍ أو تعبيرٍ في النَّصِّ.
٤. يجب عليهم أن يقرؤوا الجملة إلى نهايتها.
٥. الهدف من القراءة هو فهمُ معنى النَّصِّ لا ترجَمَتُه.

- التَّدريب على تحليل النَّصِّ وفهمه من خلال التَّدريبات اللَّازمة.
- تقسيم الطلَّاب إلى مجموعات والمجموعة الَّتي تعطي ملخصًا أوفى أو أفكارًا أكثر تضمَّنَها النَّصُّ تُعتبر الفائزةَ. وهذه مُهِمَّةٌ في معالجة الفروق الفرديَّة لدى الطلَّاب.
- جعل الطلَّاب يسألون بعضُهم البعضَ أسئلةً مختلفةً عن النَّصِّ.
- تلخيص النَّصِّ في أفكارٍ أساسيَّةٍ.
- مشاركة الطلَّاب في إعداد قائمةٍ بالكلمات والتَّعبيرات والصِّياغات الَّتي كانت صعبةً أو غير مفهومةٍ في النَّصِّ.
- قراءةٌ أخيرةٌ للنَّصِّ مِن قبل الطلَّاب.

والحمد لله ربِّ العالمين

***

تطوير تعليم مهارات المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى

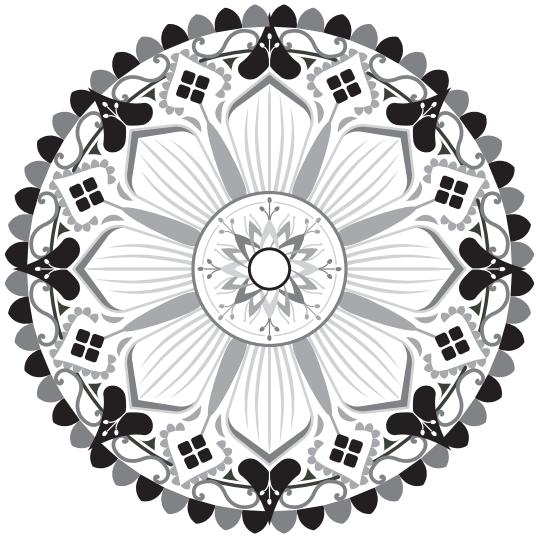
مصطفى عرابي عزب

مدرِّس مساعد مناهج وطرق تدريس

اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى

كلية الدِّراسات العليا للتَّربية

جامعة القاهرة



ملخَّص البحث

تعـدُّ المحادثـة المهـارة الرئيسـة الثَّانيـة - بعـد الاسـتماع - للتَّواصـل الشَّـفهي مـع النَّاطقـين بـالعربيَّـة؛ لـذا فـإن لهـا أهميـةً كـبرى سـواءٌ داخـل الصَّـفِّ أو خارجـه، وتقـترح هـذه الورقـة بعـض التَّصـوُّرات لتطويـر أداء المتعلِّمـين في مهـارات المحادثـة، وسـبل تدريبهـم عـلى المحادثـة الجيِّـدة المفيـدة النَّاجـزة، وذلـك مـن خـلال محوريـن رئيسـين: الأوَّل هـو عَـرض مفهـوم المحادثـة وأهدافهـا، ومسـتوياتها، ومهاراتهـا، ومعوِّقـات تنميتهـا لـدى النَّاطقـين بلغـاتٍ أخـرى غـير العربيَّـة، وعوامـل التَّغلُّـب عـلى تلـك المعوِّقـات، والمحـور الثَّـاني هـو كيفيَّـة توظيـف منظومـة المنهـج والمعلِّـم في تطويـر أداء الدَّارسـين في مهـارة المحادثـة.

الكلمات المفتاحيَّة:

تطوير – مهارات المحادثة – اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى.

* * *

المقدمة

أصبح التَّواصل بين النَّاس أكبر أبواب الاستثمار، ومعه زاد الاهتمامُ بتعلم اللُّغة العربيَّة من النَّاطقين بلغاتٍ أخرى، وينبغي أن يقابَل هذا الاهتمامُ بشيءٍ من العمل والاجتهاد، محاولةً لتلبية الرَّغبات الشَّديدة في تعلُّم اللُّغة العربيَّة.

كما يشهد مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى إقبالًا شديدًا، ويزداد هذا الإقبال يومًا بعد يومٍ بهدف الاتِّصال بتلك المجتمعات المليئة بالأحداث والثَّروات وفرص العمل، أو بهدف الاطِّلاع على ذلك التُّراث العظيم الَّذي دُوِّنَ بتلك اللُّغة، وقد قوبل هذا الإقبالُ باهتمامٍ كبيرٍ من المؤسَّسات العربيَّة والأجنبيَّة، حيث انتشرت المراكز الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة –بوصفها لغةً أجنبيَّةً– على المستوى الإقليميِّ والدوليِّ.

ويتميَّز هذا العصر بالتَّغيُّرات السَّريعة النَّاتجة عن التَّقدُّم العلميِّ في مجال تكنولوجيا المعلومات، فزادت الحاجة إلى وضع إستراتيجيَّات تعليميَّة تستفيد من هذا التَّقدُّم وتوفِّر للطَّالب بيئاتٍ غنيَّةً متعدِّدةَ المصادر تشجِّع على البحث والتَّطوُّر الذَّاتيِّ وتيسِّر له تبادل الخبرات مع الآخرين وتعمل على حلِّ المشكلات التَّعليميَّة الَّتي تواجه من أجل تطوير التعليم[1].

ونظرًا لتطوُّر الدَّرس اللُّغويِّ الحديث، فقد أصبحت عمليَّة التَّعلُّم للُّغات

(١)«فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى» محمد الزيني وياسر شعبان عبد العزيز، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا للتربية، ج.القاهرة، مج٢٠، ع١، ٢٠١٠م، ص١١٣.

الأجنبيَّة تحتاج إلى شيءٍ من الإمتاع والإقناع في الممارسة اللُّغوية داخل الصَّفِّ ممَّا يعود على المتعلِّم بالنَّفع خارجه، فالابتعاد عن النَّمطيَّة والتَّقليد والحفظ والاسترجاع أوَّل طريقِ الإمتاع في تعلُّم اللُّغات، والممارسة الفعليَّة للُّغة في المواقف الحقيقيَّة أوَّل طرق الإقناع بفوائد تلك اللُّغة والقدرة على تعلُّمها.

وقد تطوَّر مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى من الطُّرق التَّقليديَّة الَّتي تركِّز على تدريس النَّحو والصَّرف واتِّباع أسلوب التَّرجمة وحفظ المفردات إلى طرقٍ حديثة توسَّعت فيها النِّظرة إلى تعليم اللُّغات الأجنبيَّة لتصبح أكثر شموليَّةً ونضجًا، إضافة إلى كونه أصبح يتَّسم بالنِّظرة النَّفْعيَّة (البرجماتيَّة) الَّتي ترى أنَّ الهدف من تعلُّم أيِّ لغةٍ هو الوصول إلى مرحلة التَّمكُّن من استخدام تلك اللُّغة في الخطاب والتَّواصل الشَّفهي الحقيقيِّ[١].

التَّحدُّث :

عرَّف طعيمة ١٩٩٨[٢] التَّحدُّث بأنَّه فنُّ نقلِ المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والآراء، وأشار النَّاقة ٢٠٠١[٣] إلى أنَّ هذا النَّقل ينبغي أن يقع من المتحدِّث إلى المستمِع موقع القَبول والفهم والتَّفاعل والاستجابة، لذا فإنَّ المتحدِّث الجيِّد هو من يستطيع تجسيد أفكاره وأحاسيسه في صورةٍ من الألفاظ والتَّراكيب البسيطة الواضحة المحدَّدة، بحيث تقع من السَّامع موقع الفهم والقَبول.

بالرَّغم من تكامل المهارات اللُّغويَّة إلَّا أنَّ لكلِّ مهارةٍ من المهارات أهمِّيَّةً

(١) «العربية في متناول اليد – منهاج تعليم العربية لغير الناطقين بها في المستوى الجامعي في أمريكا» ريم ويس الشيشكلي، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، الإمارات العربية المتحدة من ٦ إلى ١٠ مايو٢٠١٥م، مج٦، ص٢٩.

(٢) «الثقافة العربية بين التدريس والتأليف» رشدي أحمد طعيمة، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ١٩٩٨م، ص٩٧.

(٣) محمود كامل الناقة: «تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية» محمود كامل الناقة، (القاهرة: مطابع الطوبجي)، ٢٠٠١م، ص٢٦.

خاصَّـةً، والتَّحـدُّث هـو النَّشـاط الشَّـفهيُّ الَّـذي يتواصـل بـه الإنسـان مـع مَـن حولـه، ومِـن خلالـه ينقـل أفـكاره وبـه يصـوِّر أحاسيسَـه ويجسِّـدها للمسـتمعين، وعـن طريقـه يُظهِـر رغباتِـهِ ويكشـف عـن آرائـه؛ لـذا كان التَّحـدُّث ولا يـزال بـؤرة اهتـمام الباحثـين؛ فنَعـم بالعديـد مـن الأبحـاث الَّتـي أظهـرت أهمِّيَّتَـه ومهاراتِـهِ وطـرقَ تنميتِـهِ مثـل: دراسـة حسـن عمـران حسـن ٢٠١٣[١] والزينـي، وعبـد العزيـز ٢٠١٠م[٢].

وعـلى الرَّغـم مـن أهمِّيَّـة التَّحـدُّث إلَّا أنَّـه لم يلـقَ اهتمامًـا مـن معلِّمـي اللُّغـة، حيـث جـرت العـادة عـلى تدريـس هـذا الفـنِّ مـن خـلال تمارين التَّكـرار وحفـظ المحادثـات واسـترجاعها، ومـن هـذه الدِّراسـات: دراسـة Hayriye Kayi٢٠٠٦[٣] ودراسـة محمـد لطفـي جـاد ٢٠١٠[٤]، ودراسـة حسـن عمـران حسـن ٢٠١٣[٥]، ومـما يزيـد المشـكلة صعوبـةً أن يقـوم بعـض المعلِّمـين بذلـك النَّشـاط التَّدريـسيِّ دون التَّخطيـط المسـبق لـه فـلا يحـدِّد هدفًـا مـن المحادثـة ولا ينتقـي المحتـوى المناسـب لهـا، وقـد يـزداد الأمـر سـوءًا فيكـون المحتـوى غـير مناسـبٍ لمسـتوى المتعلِّمـين، أو بعيـدًا عـن بـؤرة اهتمامهـم وميولهـم واتجاهاتهـم.

أكَّـد مدكـور ٢٠٠٨[٦]أنَّ التَّحـدُّث نشـاطٌ لغـويٌّ للكبـار والصِّغـار على السَّـواء،

(١)«تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الوظيفي» حسن عمران حسن، المجلة العلمية، كلية التربية ج.أسيوط، مج٢٩، ع٣، ٢٠١٣م.

(٢) «فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى» محمد الزيني وياسر شعبان عبد العزيز، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا للتربية، ج.القاهرة، مج٢٠، ع١، ٢٠١٠م.

(٣) Hayriye Kayi: Teaching Speaking: Activities to promote Speaking in a second Language, the TESL Journal, Vol.XII (١١),٢٠٠٦

(٤) «فاعلية برنامج قائم على قصص الأطفال في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي» محمد لطفي جاد الله، مجلة الدراسات التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٠١٠م، ص١٧٥.

(٥) «تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الوظيفي» حسن عمران حسن، مرجع سابق، ص٢٨٣.

(٦) «تدريس فنون اللغة العربية» علي أحمد مدكور، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ٢٠٠٨م، ص١١٨.

ونظرًا لما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع، ونظرًا لطبيعة عمليَّة تعلم اللُّغات الأجنبيَّة الَّتي يكون هدفها الأول والأخير هو التَّواصل مع أهل هذه اللُّغة، ونظرًا لكون التَّواصل لا يتحقَّق إلَّا إنْ كان الحديث مقنعًا؛ فإنَّ هذا يتطلَّب إعداد متعلِّم قادر على الحديث الجيِّد المقنع.

ونظرًا لأنَّ العمليَّة التَّعليميَّة عمليَّةٌ معقَّدةٌ؛ لارتباطها بمتغيِّرات عدَّةٍ، هي المعلِّم والمتعلِّم والمنهج والعوامل الفيزيقية المساعدة، ونظرًا للخصوصيَّة الَّتي يختصُّ بها مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى، فإن هذه الورقة تحاول أن تقدِّم رؤية لسبل تطوير دروس المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى، فإنَّ مشكلة تلك الورقة البحثيَّة الحاليَّة تتمثَّل في محاولة الإجابة عن السُّؤال البحثيِّ التَّالي: كيف يمكن تطوير مهارة المحادثة العربيَّة؟ وتحاول تلك الورقة البحثيَّة اقتراح بعض الإجراءات الَّتي من شأنها تطوير مهارة المحادثة، ودور المحتوى المستخدم فيها، ومعلِّمها، وطرائق التَّدريس والأنشطة التعليميَّة الَّتي يستخدمها داخل الصَّف.

المحور الأوَّل:

المحادثة: مفهومها، وأهدافها، ومستوياتها، وعوامل ضعفها ووسائل التغلُّب عليها

أولا: مفهوم المحادثة وأهدافها:

أمَّا المحادثة فقد عرفها رشدي طعيمة[1] بأنها مناقشة حرَّة تلقائيَّة بين فردين حول موضوع ما، وللمحادثة هدفٌ عامٌّ وهو إعداد متعلِّم لديه القدرة على المبادأة في الحديث مع الآخرين، والتَّواصل معهم في الموضوعات الَّتي يطرحونها

(١) «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(مناهجه وأساليبه)» رشدي أحمد طعيمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٨٩٨م. ص ١٦٣-١٦٦.

للنقاش معه، ولتحقيق هذا الهدف العامِّ، ولأن تعلم اللُّغة نشاطٌ ذهنيٌّ يعتمد على القدرة الابتكارية للفرد في استخدامه للقليل الَّذي تعلمه في مواقف جديدة ؛ اقترح طعيمة مجموعة من الأهداف الَّتي ينبغي أن يراعيها المعلِّم ويحاول تحقيقها ومن ذلك:

١. تنمية قدرة المتعلِّم على المبادأة في الحديث مع الآخرين.
٢. زرع الثقة داخل المتعلِّم في أنه يستطيع التَّواصل الطَّبيعي مع أهل اللُّغة[١].
٣. تنمية الثَّروة اللُّغويَّة لدى المتعلِّمين.
٤. تدريب المتعلِّمين على توظيف تلك الثَّروة اللُّغويَّة في مواقف الحديث المختلفة.
٥. تدريب المتعلِّمين على الابتكار والانتقاء في إنتاجهم الشَّفهي.

ثانيا: مستويات المحادثة ومهاراتها:

للمحادثة مستوياتٌ ثلاثة حدَّدها رشدي طعيمة[٢]، ووضع لها مواصفاتٍ تتماشى مع المستويات العامَّة الثلاثة لتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى المبتدئ والمتوسط والمتقدِّم، ثم جاء الإطار المرجعيُّ الأوربيُّ العام للُّغات[٣] ففصل مستويات المحادثة إلى ستِّ مستويات وفقًا لمستويات تعليم اللُّغات الأجنبيَّة السِّتة الَّتي حددها الإطار، والجدول التالي يوضح أهم معايير المحادثة في كلِّ مستوًى من المستويات السِّتة:

(١) Hayriye Kayi: Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language,
The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. 11, November2006.

(٢) «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(مناهجه وأساليبه)» رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص ص ١٦٦ – ١٦٨.

(٣) «الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات(دراسة، تدريس، تقييم)» مجلس أوروبا للتعاون الثقافي، (القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر)، الطبعة العربية، ٢٠٠٨م، ص٩٠.

جدول(١) يبين معايير المحادثة لتعليم اللغات الأجنبية
كما حددها الإطار المرجعي الأوربي العام للغات

المستوى	المعيار
المبتدئ الأول A1	١- يستطيع أن يفهم التعبيرات اليومية الّتي تهدف إلى تلبية الاحتياجات البسيطة والمحددة إذا كان محدِّثوه متفهِّمين ويوجِّهون الكلام إليه مباشرة وأن يكون حديثهم متأنِّيًا وواضحًا ومكرِّرًا لما يريد. ٢- يستطيع أن يسأل شخصًا عن أحواله وأن يعبر عن ردِّ فعله على الأنباء الجديدة. ٣- يستطيع أن يقدم شخصًا وأن يستخدم صيغ التَّحية والوداع البسيطة.

المبتدئ الثَّاني A2	٤- يستطيع أن يعبِّر عمَّا يحب وما لا يحب. ٥- يستطيع تقديم الاعتذار أو الرَّدَّ على مثلِه. ٦- يستطيع دعوة شخص أو الرد على مثله. ٧- يستطيع استخدام صيغ المجاملة اليوميَّة لإلقاء التحيَّة على شخصٍ أو التَّحدُّث. ٨- يستطيع أن يجري أحاديث التَّعارف القصيرة جدًّا ولكن لا يسع فهمه بالقدر الَّذي يسمح بمواصلة هذا الحديث بمفرده، وإن كان يستطيع الفهم إذا بذل محدثوه الجهد في جعل كلامهم مفهومًا له. ٩- يستطيع أن يعبِّر بكلماتٍ بسيطةٍ عن حاله وأن يعبِّر عن شكره. ١٠- يستطيع أن يشترك في حواراتٍ قصيرةٍ عن موضوعاتٍ هامَّةٍ في مواقف روتينية. ١١- يستطيع أن يفهم عامَّة الأحاديث الَّتي تجرى معه باللُّغة القياسية الموحَّدة والمنطوقة بوضوح عن أشياء مألوفةٍ بشرط أن يستطيع من وقتٍ لآخر طلب تكرار بعض الكلام أو إعادة صياغته. ١٢- يستطيع أن يقيم العلاقات الاجتماعية بتقديم التَّحية والوداع وتقديم نفسِه والتَّعبير عن شكره وامتنانه.

المتوسِّط الأول B1	١- يستطيع أن يعبر عن مشاعر مثل المفاجأة والسَّعادة والحزن والاهتمام واللامبالاة وأن يعبر التعبير المناسبَ عن المشاعر المماثلة. ٢- يستطيع أن يعمل على استمرار الحديث أو النقاش ولكن قد يصعب على الآخرين فهمه أحيانًا إذا أراد التَّعبير بدقَّة عمَّا يريد قوله. ٣- يستطيع فهم ما يقال له من حديثٍ يوميٍّ عاديٍّ بشرط أن يكون الكلام واضحًا، ولكنه يضطرُّ أحيانا إلى طلب تكرار بعض الكلمات والجمل. ٤- يستطيع أن يشترك في الأحاديث الَّتي تدور عن موضوعات مألوفةٍ بدون إعداد مسبق.
المتوسِّط الثَّاني B2	١- يستطيع أن يعبِّر عن أنواعٍ من المشاعر على اختلاف قوَّتها وأن يبرز أهمِّيَّة الأحداث والتجارب له شخصيًّا. ٢- يستطيع أن يحافظ على العلاقات مع المتحدِّثين، دون أن يثير حديثه معهم ضحكهم غير المقصود أو حيرتهم أو يتصرفوا بطريقة مختلفة عمَّا هو مألوفٌ مع المتحدِّثين. ٣- يستطيع أن يشترك بنشاط وحيوية في الأحاديث الطَّويلة عن أغلب الموضوعات ذات الاهتمام العام.
المتقدِّم الأول C1	يستطيع أن يستخدم اللُّغة بفاعليَّة ومرونة لأهداف اجتماعيَّة وكذلك للتَّعبير عن المشاعر أو التَّلميحات أو الدُّعابات.

المتقدم الثَّاني C2	يستطيع أن يتحدَّث مع الغير بثقة وبما يناسب الموقف ولا توجد قيودٌ في تعبيره اللُّغويِّ تعوِّقه في ممارسة حياته الاجتماعية أو الشخصية.

من الجدول السابق تتضح معايير عامَّة للمحادثة في مستوياتها السِّتة، وتلك المعايير تعدُّ مرشدًا ودليلًا للمعلِّم ولمعدِّي برامج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى، أمَّا مهارات المحادثة فقد حدَّدها كلٌّ من مدكور، وطعيمة وهريدي ٢٠١٠[١] في خمسٍ وثلاثين مهارةً فرعيَّةً؛ سبعٌ منها في المستوى المبتدئ، تركِّز على النُّطق السَّليم لأصوات اللُّغة العربيَّة والاستخدام الصَّحيح للمفردات والتراكيب البسيطة أثناء التَّواصل مع الآخرين.

تم إضافة ثلاث مهاراتٍ في المستوى المتوسِّط لتلك المهارات السَّبعة لتدريب المتعلِّمين على المحادثة وسط مجموعاتٍ أكبر وفي موضوعات تدمج بين المحسوس والمجرَّد وتتَّسم بالتلقائية أكثر من المستوى المبتدئ.

أمَّا في المستوى المتقدِّم فهناك خمسٌ وعشرون مهارةً تبدأ بالتَّعبير الصَّحيح عن الأفكار باستخدام الصيغ النَّحوية والمفردات المناسبة، وتتدرَّج حتَّى تصل بالمتعلِّم إلى إدارة المناقشات والحوارات، وإلقاء الخطابات والبيانات في إطار من التَّقدير والاحترام المتبادل بين المتحدِّث والمستمعين.

ثالثا: معوِّقات المحادثة:

تجتمع كثير من العوامل الَّتي تعيق نمو المتعلِّمين في مهارات المحادثة، منها ما يتعلَّق بالموادِّ التَّعليميَّة وقلَّة إنتاج موادَّ يمكن من خلالها تنمية مهارات المحادثة، ومنها ما يتعلَّق بالمتعلِّم ذاته، ومنها ما يتعلَّق بالمعلِّم، وقد حدد العصيلي مجموعة من العوامل الَّتي تؤدي إلى ضعف نمو لغة المتعلِّمين النَّاطقين بغير

(١) «المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، علي أحمد مدكور، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ط١، ٢٠١٠م ، ص ص ٢٠١ – ٢١٠.

العربيَّـة ومنهـا:

١. قلـة قـراءة المتعلِّمـين لمـوادَّ تعليميَّـة أخـرى غـير المقـرَّرة عليهـم في البرنامـج الَّـذي يدرسـون فيـه.
٢. خـوف المتعلِّمـين مـن عـدم إتقـان اللُّغـة العربيَّـة وعـدم ثقتهـم في قدرتهـم عـلى التَّواصـل المبـاشر مـع مـن يحدثونهـم.
٣. شعور المتعلِّمين الدَّائم بأنَّ أهل العربيَّة لا يستطيعون فهم حديثهم.
٤. تركيز المعلِّمين على القواعد النَّظرية دون التَّطبيق لها بالقدر الكافي.
٥. قلَّة تصويب الأخطاء في إطار من الممارسة المنهجيَّة.

مـن خـلال خـبرة الباحـث في مجـال إعـداد معلِّـم اللُّغـة العربيَّـة للنَّاطقـين بلغاتٍ أخـرى لاحـظ أنَّ العديـد مـن المعلِّمـين عندمـا يشرعـون في بدايـة درسـهم فإنهـم يحاولـون اسـتثارة الدَّارسـين ببعـض الأسـئلة كتمهيـدٍ شـفهيٍّ لجذبهـم للـدَّرس، إلَّا أنَّ تلـك الأسـئلة يلاحـظ ميلهـا إلى النَّمطيـة والآليَّـة والتكلُّـف حتَّـى كأنهـا مراجعـة عـلى المفـردات أو تركيـبٌ نحـويٌّ معـيَّنٌ، فـلا تعـدو أن تكـون تدريبـاتٍ عـلى الحفـظ لبعـض الجمـل في مواقـف محـدَّدةٍ، وعندمـا يتعـرض المتعلِّـم الأجنبـيُّ لموقـفٍ حقيقـيٍّ في الشَّـارع لا يتمكَّـن مـن إتمـام عمليَّـة التَّواصـل باللُّغـة العربيَّـة ويضطـرُّ إلى اللجـوء إلى لغتـه الأجنبيَّـة ليعـبِّر عـن رغباتـه.

* * *

عوامل التَّغلُّب على معوِّقات المحادثة

يعتقد العديد من المعلِّمين أن طريقة إلقاء الأسئلة هي إحدى طرق تنمية التَّحدُّث وقد أكدت الدِّراسات[1] أنَّ هناك فرقًا كبيرًا بين تنمية قدرة الدَّارسين على إجراء حوارٍ وبين طرح الأسئلة والإجابة عنها، وقد وضع العصيلي[2] بعض الاقتراحات للتغلُّب على ذلك الضَّعف ومن تلك المقترحات:

١. الاعتدال في تناول القواعد العربيَّة بين النَّظرية والتَّطبيق في برامج تعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى، حتى لا تصبح القواعد هدفًا في ذاتها، وإنما يعلم منها ما يحتاجه المتعلِّمون لإقامة تواصلٍ صحيحٍ.

٢. التدرُّج في تقديم المحتوى بناءً على مبادئ النُّموِّ اللُّغويِّ لدى متعلِّمي العربيَّة النَّاطقين بلغاتٍ أخرى على كافَّة المستويات: الصَّوتيَّة والصَّرفيَّة والنَّحويَّة والدِّلاليَّة.

ممَّا سبق فإن المتعلِّم الأجنبيَّ بحاجة إلى أن يتعلَّم المحادثة باللُّغة العربيَّة بطريقةٍ تفاعليَّةٍ داخل الصَّفِّ الدِّراسي؛ ولذا فإن مشكلة هذه الورقة البحثيَّة الحاليَّة تتمثَّل في محاولة الإجابة عن السُّؤال البحثيِّ التالي: كيف يمكن تطوير تعليم مهارة المحادثة باللُّغة العربيَّة؟ وتحاول تلك الورقة البحثيَّة اقتراح بعض

---

(١) «تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات»، رشدي طعيمة ومحمود الناقة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ٢٠٠٦م، ص٦٢.

(٢) «التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها» عبد العزيز إبراهيم العصيلي، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج١٧، ع٣٣، ١٤٢٦هـ، ص ص ٣٦١-٣٦٧.

الإجـراءات الَّتـي مـن شـأنها تطويـرُ مهـارة المحادثـة، ومـن هـذه الاقتراحـات مـا يتعلَّـق بأهـداف المحادثـة، ومسـتوياتها، والمحتـوى المسـتخدم فيهـا، ومعلِّمهـا، وطرائـق التَّدريـس والأنشـطة التعليميَّـة الَّتـي يسـتخدمها.

المحور الثَّاني: منظومة المنهج ودورُها في تنمية مهارات المحادثة

أوَّلًا: الهدف من دروس المحادثة والتَّخطيط لها.

ينبغـي عـلى كلِّ معلِّـم داخـل الصَّـفِّ أن يَعْلَـم أن الهـدف العـام مـن دروس المحادثـة هـو التَّواصـل مـع الآخريـن بفاعليَّـةٍ وفهـمٍ، ولقـد لخـص ذلـك أبـو هـلال العسـكريُّ[١] في «كتـاب الصناعتـين» قائـلا: «الـكلام – أيـدك الله – يحسُـن بسلاسـته وسـهولته وتخـيُّر لفظِـه وإصابـة معنـاه، وجـودة مَطالعِـه، ولِـين مَقاطعِـهِ، واسـتواء تقاسـيمه، وتعـادُل أطرافـه»، والتَّواصـل لـه أركانٌ ثلاثـةٌ ينبغـي أن تتوافـر في كلٍّ منهـا شروطٌ محـدَّدةٌ؛ تلـك الأركان الثلاثـة هـي: المرسِـل (المتحـدِّث) والمسـتقبِل (المسـتمع) والرِّسـالة، وفيـما يـلي عـرضٌ لـشروط كلٍّ منهـا[٢]:

١- مواصفات المتحدِّث الجيِّد:

أ. واضح الصَّوت، سليم اللُّغة.

ب. لديه خبرةٌ بالموضوع الَّذي يتحدَّث فيه.

ج. الأفكار واضحةٌ في ذهنه.

د. يستطيع أن يختار العناصر المناسبة لإيصال رسالته.

٢. مواصفات المستمِع الجيِّد:

أ. سلامة الحواسِّ.

ب. على درايةٍ برموز الرِّسالة الَّتي يستقبلها.

ت. لديه خبرة بموضوع الرِّسالة الَّتي يستقبلها.

(١) «كتاب الصناعتين»، أبو هلال العسكري (ت ٣٢٠هـ)، (الأستانة: مطبعة محمود بك)، ص٩٧.

(٢) «تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات»، رشدي طعيمة ومحمود الناقة، مرجع سابق، ص ٣٥ – ٣٧.

ث. على دراية بالمتحدِّث وعاداته في الحديث.

ج. لديه اتجاهٌ إيجابيٌّ نحو الموضوع وأفكاره.

ح. لديه مفهومٌ إيجابيٌّ نحو نفسِه والآخرين.

٣. شروط الرِّسالة الجيِّدة:

أ. صحيحةٌ لغويًّا.

ب. دقيقةٌ في مفرداتها وعباراتها عن الأفكار.

ج. محدَّدةُ الأفكار ومرتَّبةٌ ترتيبًا منطقيًّا.

د. بسيطةُ التَّراكيب اللُّغويَّة.

ه. قليلةُ الرُّموز والتَّجريدات.

و. قليلة المصطلحات واضحةُ المفاهيم.

مما سبق يتَّضح أنَّ المهارات اللُّغويَّة في المدخل الاتِّصالي تتكامل بعضها مع بعضٍ، فأحدُ طرفَي المحادثة مرة يكون متحدثًا والأخرى يكون مستمعًا، وهذا دون ترتيب محدَّد، ونجاح عمليَّة الاتصال متوقِّفٌ على توافر المواصفات السَّابقة في عناصر الموقف الاتِّصاليِّ، وهذا يعني أنه لا يمكن تنمية مهارة التَّحدُّث بعيدًا عن مهارة الاستماع.

أسس التَّخطيط الجيِّد لمهارات المحادثة:

التَّخطيط الجيِّد لدروس المحادثة يسهم بنسبة كبيرة في نجاح مهمَّة المعلِّم داخل الصَّف؛ لأنه أثناء التَّخطيط الجيد سيتمُّ تحديد ما يلي:

١. ما المستوى اللُّغويُّ للمتعلِّمين؟ وما الخبرات السَّابقة لهم؟

٢. ما مواصفات الحديث الجيِّد لهؤلاء المتعلِّمين؟

٣. ما المهارات الَّتي سنركز عليها داخل الصفِّ في هذا الدَّرس؟

٤. ما المفردات اللُّغويَّة وما القواعد النحويَّة المناسبة لذلك المستوى؟

٥. ما الموضوعات الَّتي تقع في بؤرة اهتمام هؤلاء المتعلِّمين؟
٦. ما المواقف الَّتي يُتوقَّع أن يتعرَّض لها هؤلاء المتعلِّمون داخل البلاد العربيَّة؟
٧. ما الموادُّ التعليميَّة المناسبة لإجراء التَّدريبات على المحادثة؟
٨. ما الطُّرق المناسبة لإدارة حلقة المحادثة داخل الصَّف؟
٩. ما الأنشطة المصاحبة الَّتي يمكن الاعتماد عليها أثناء حلقة المناقشة؟
١٠. كيف يمكن تقويم محادثة المتعلِّمين وتطوير أدائهم في الحلقات التالية؟

ثانيا: الموادُّ التعليميَّة ودورها في تطوير المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى.

للكتاب التعليميِّ وملحقاته من كتاب الأنشطة والتَّدريبات أو الأقراص المدمجة دورٌ مهمٌّ في تطوير مهارات المحادثة، فالكتاب الجيِّد هو الَّذي يفسح للمتعلِّم مساحةً كبيرة لإبداء الرأي والمشاركة والابتكار، وكلما ابتعدت تدريباتُ الكتاب عن الآليَّة والنمطيَّة والأسئلة ذوات الإجابات المتوقعة كان أكثر نفعًا في تنمية إنتاجية اللُّغة لدى المتعلِّمين.

لا ينبغي لكتاب تعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى أن يقدِّم اللُّغة على أنها مجرَّد مواقفَ يتعامل فيها المتعلِّم بمجموعة من المفردات والتَّراكيب، وإنما الكتاب الجيِّد هو الَّذي تكثر فيه الفرص لتوظيف اللُّغة وثقافة المجتمع حتى يمكن للمتعلِّم أداء المهام الاتِّصالية في وقتها بنجاح؛ لذا لزم الأمر أن تتصف المادَّة التعليميَّة لدروس المحادثة بعض المواصفات منها:[1]

١. أن تناسب مستويات المتعلِّمين اللُّغويَّة.
٢. أن تلائم ميول المتعلِّمين واحتياجاتهم ومستوياهم العمرية.

(١) «تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات»، رشدي طعيمة ومحمود الناقة، مرجع سابق، ص ١٩٧ – ٢٠٣.

٣. أن تلمس جوانب مهمَّة في الواقع الَّذي يعيشه المتعلِّمون داخل المجتمع.
٤. أن تبدأ الدروس بالعناوين المثيرة للانتباه.
٥. أن تعتمد على الصُّوَر لإثارة دافعية المتعلِّمين للتَّعبير.
٦. أن تفسح للمتعلِّمين مساحةً للتفكير والنَّشاط اللُّغويِّ.
٧. أن تعتمد على المفردات ذوات الصِّلة المباشرة بموقف الاتِّصال.
٨. الابتعاد عن تقديم القواعد اللُّغويَّة من خلال جملٍ مصطنعةٍ، وإنما تكون من خلال مواقف اتصال حقيقيَّةٍ.
٩. أن تكون متدرِّجةً في عرضها بداية من المفردات إلى التراكيب البسيطة إلى الأفكار السَّطحية ثم الأفكار الأكثر عمقًا وأخيرًا النَّقد وإبداء الرَّأي.
١٠. أن تكون ممنهجةً على ثلاث مراحل: الأولى تقديم النماذج، والثَّانية تمكين الدَّارسين من ممارستها، والثَّالثة هي تدريب المتعلِّم على إنتاجها.
١١. أن تكون النُّصوص المستخدمة في التَّدريب على المحادثة نصوصًا أصيلةً.
١٢. أن تقدم الرِّسالة بوسائل متنوِّعة تخاطب الحواسَّ جميعَها.
١٣. أن تشتمل على وسائل متنوِّعةٍ للتَّقويم الشفهيِّ.

ثالثا: طرق التَّدريس ودور المعلِّم في تنمية مهارات المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى.

للمعلِّم دور بالغ الأهمِّيَّة في نجاح العمليَّة التَّعليميَّة داخل الصَّفِّ وخارجَه؛ حيث أصبح المعلِّم هو المرشدَ والميسرَ للعمليَّة التعليميَّة، وهو الموجِّه غير المباشر للمتعلِّم، يرسم الخطط، ويُعِدُّ الأدوات، وينسِّق الجهود، ويحدِّد الأدوار والمهامَّ، لذا فإن معلِّم اللُّغة العربيَّة عمومًا، ومعلِّم المحادثة خصوصًا لا بدَّ أن يتَّصف بمجموعةٍ من الكفايات اللُّغويَّة والمهنيَّة والثَّقافية وغيرها مما لا يتَّسع المقامُ لذكره، ولكن يكتفى هنا بالإشارة إلى بعض المهارات الَّتي ينبغي أن تتوافر في معلِّم المحادثة:

١. يقدِّم نموذجًا لغويًّا يُحتذى به في الحديث باللُّغة العربيَّة الفصيحة الصَّحيحة.
٢. ماهرٌ في التَّخطيط الجيِّد لدروس المحادثة، وتحديد الأدوار والمهامِّ للمشاركين فيها .
٣. قائدٌ يستطيع إدارة المحادثة داخل الصَّفِّ في جوٍّ من الودِّ والجِدِّيَّة.
٤. مبدعٌ في إدارته للصفِّ بحيث يوفِّر بيئةً صفِّيَّةً متعاونةً من أجل تعزيز لغة المتعلِّمين .
٥. على درايةٍ بمستويات المحادثة ومعايير كلِّ مستوًى ومهاراته الَّتي سيدرِّب عليها المتعلِّمين.
٦. متمكِّنٌ من اللُّغة بحيث يستطيع اختيار الألفاظ والتراكيب المباشرة المستخدمة في مواقفَ اتِّصاليَّةٍ محدَّدةٍ.
٧. معزِّزٌ ومقوِّمٌ للمتعلِّمين دون إفراطٍ أو تفريطٍ، فهو غير مُعيقٍ لطلاقة المتعلِّم، وغير مضيعٍ لدوره بوصفه مقوِّمًا لحديث المتعلِّمين.
٨. ملمٌّ باستراتيجيَّات التَّدريس المناسبة لتدريس المحادثة، ولا سيَّما تلك الإستراتيجيَّات المتمركزة حول المتعلِّم والتي تجعله نشطًا ومشاركًا في عمليَّة التَّعلُّم.
٩. قادرٌ على اختيار الأنشطة الملائمة للمتعلِّمين ومجتمع الدِّراسة والوقت المحدَّد للدَّرس.
١٠. ملمٌّ بأدوات التَّقويم المناسبة لدروس المحادثة مثل اختبارات تقويم الأداء وبطاقات الملاحظة، ومتمتِّعٌ بمهارة الملاحظة الجيِّدة لأداء المتعلِّمين.

رابعًا: إستراتيجيَّات التَّدريس الفعَّالة في تدريس المحادثة.

تقترح الورقة البحثيَّة الحاليَّة عددًا من إستراتيجيَّات التَّدريس الَّتي أثبتت

الدِّراسات السَّابقة[١] فاعليتها في زيادة تفاعل المتعلِّمين داخل الصف، والإعلاء من مشاركاتهم؛ نظرًا لطبيعتها وخصائصها الَّتي تجعل المتعلِّمين محورَ العمليَّة التعليميَّة؛ وفيما يلي عرضٌ لبعض تلك الإستراتيجيَّات وتطبيقاتها داخل الصفِّ:

(١) انظر المراجع التالية:

«إستراتيجيات تعلم اللغة»، ربيكا أكسفورد، ترجمة د.السيد محمد دعدور، (القاهرة: مكتبة= الأنجلو المصرية)، ١٩٩٦م.

«التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها»، عبد العزيز إبراهيم العصيلي، مرجع سابق.

«فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي= اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى» محمد الزيني وياسر شعبان عبد العزيز، مرجع سابق.

«تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الوظيفي»، حسن عمران حسن، مرجع سابق. «إستراتيجيات التدريس الفعال»، حسن جعفر الخليف وضياء الدين مطاوع، (الدمام: مكتبة المتنبي)، ٢٠١٥م.

Hayriye Kayi: Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second
Language,

الإستراتيجية	طريقة تطبيقها لتنمية مهارات المحادثة
الطريقة المباشرة[1]	وتعني أن يدرِّب المتعلِّم طلابه على ربط المفردات بالأشياء الدالَّة عليها واستخدام القواعد في سياق لخبرةٍ حقيقيَّة مباشرةٍ ومن أهمِّ خطواتها: ١. خطِّطْ لدرس المحادثة محدِّدًا الإجراءات الَّتي ستنفذها والمفرداتِ والقواعدَ المستهدفة من التَّدريب. ٢. اكتب السيناريو المتوقَّعَ القيامُ به داخل الصفِّ. ٣. قم بصياغة مجموعة من الأسئلة الَّتي ستوجِّهُها للمتعلِّمين. ٤. راعِ أن تشمل الجملُ المفرداتِ والقواعدَ المستهدفةَ. ٥. اطلب من المتعلِّمين أن يجيبوا عن الأسئلة الَّتي توجِّهُها لهم. ٦. استقبل إجابات المتعلِّمين بتركيزٍ شديدٍ مقوِّمًا إجاباتهم.

(١) محمود كامل الناقة: «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)»، محمود كامل الناقة، سلسة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها (٩)، معهد تعليم اللغة اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٥، ص١٦٦ – ١٦٩.

المناقشة والحوار **Discussions**	١. اختر موضوعًا لدى المتعلِّمين خلفيَّةٌ معرفيَّةٌ كافية به. ٢. ادخل في مناقشة الموضوع بشكل غير مباشر بعد التَّمهيد له. ٣. تدرَّجْ في تناول الموضوع على ثلاث مراحل: أ. عرض الموضوع، واستثارة المتعلِّمين للحديث. ب. تبادل وجهات النَّظر ومناقشتها وتفنيدها. ج. تقويم الآراء ودحضها بالدَّليل والبرهان المناسب.

التَّعلُّم التَّعاونيُّ **Coopera–tive Learning**	١. قسِّم الفصل إلى مجموعاتِ عملٍ لا تقلُّ عن ثلاثة في كلِّ مجموعةٍ. ٢. حدِّد لكلِّ متعلِّم منهم دورًا في الفريق، إلى جانب مشاركتهم جميعًا في العمل الرئيس، على سبيل المثال: قائد وميقاتي وكاتب. ٣. حدِّد الموضوع الَّذي خُطِّط له ليكون موضوع المحادثة. ٤. حدِّد المهامَّ الَّتي سيقوم بها كلُّ مجموعة في دراسة الموضوع وعرضِه. ٥. حدِّد وسيلة التَّقويم الَّتي ستحدِّد بها كفاءة الفريق الأفضل مثل: أكثر الآراء تنظيمًا، وإقناعًا للآخرين. ٦. حدد الوقت المستغرق لإتمام تلك المهمة. ٧. استَقبِلْ آراء المجموعات على الملأ ليسمعَها الجميع. ٨. دوِّن ملاحظاتِك على كلِّ مجموعةٍ مِن المجموعات لتحدِّد العرض الأفضل. ٩. قُم بجمع آراء المتعلِّمين عن أفضل عرضٍ للقضية. ١٠. دعِّم الآراء الصَّحيحة وصوِّب الآراء غير الصَّحيحة بالدَّليل.

لعب الأدوار **Role Play**	لعب الأدوار من الأنشطة المهمَّة في تنمية مهارات المحادثة[(1)]، وفيه يكلِّف المعلِّم المتعلِّمين بتقمُّص بعض الشَّخصيات والقيام بأدوارهم في موقف تمثيليٍّ مصطنع داخل حجرة الدَّرس، ولنجاح هذا النشاط ينبغي على المعلِّم أن يراعيَ التالي: ١. اختر الموضوع الَّذي يناسبه لعب الأدوار. ٢. صمِّم السيناريو المقترح للأدوار المطلوبة في درس المحادثة. ٣. حدِّد الأهداف المطلوبة من هذا السيناريو مثل: المفردات والتراكيب المستخدمة، استخدام لغة الجسد المناسبة للموقف، الإلقاء الجيد...إلخ. ٤. اختر المادة التعليميَّة المقررة والمناسبة للعب الأدوار. ٥. اختر المتعلِّم الأنسب لكلِّ دور من أدوار السيناريو والذي يتناسب مع شخصيَّة المتعلِّم. ٦. عيِّن الدَّور الَّذي سيقوم به كلُّ متعلِّم، وأهم الضَّوابط الَّتي ينبغي أن يلتزم بها المتعلِّم أثناء قيامه بالدُّور. ٧. تابعْ عمليَّة اللَّعب بعناية وحاول أن تدوِّن ملاحظاتك عليها، ويفضَّل أن تقوم بالتسجيل ثم عرض التَّسجيل على الطُّلاب ليتعلَّموا من أخطائهم. ٨. يُستحسن أن يسبق تطبيق هذه الإستراتيجية عرضُ بعض الفيديوهات الَّتي تظهر الشَّخصيات الَّتي سيقوم المتعلِّمون بأدوارها، إمعانًا في مساعدتهم على التَّقمُّص لتلك الشَّخصيات.

(١)«مقدمة في أساليب التنمية اللغوية للمبتدئين»، مصطفى إسماعيل موسى ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، (الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع)، ط١، ١٩٩٧، ص١٤٧.

تدريس الأقران **Pair Teach–ing**	١. قم بتحديد المتعلِّمين الَّذين سيقومون بالتدريس لأقرانهم داخل الصَّف. ٢. قم بتحديد القرين المناسب لكلِّ متعلِّم ممَّن ترى أن بينهما توافقًا نفسيًّا. ٣. قم باختيار الموضوعات الَّتي سيقوم المتعلِّمون بتدريسها لأقرانهم. ٤. قم بتدريب المتعلِّمين الَّذين سيعلمون زملائهم. ٥. هيِّئ الصفَّ للقيام بهذا العمل، وأنها فرصة للتَّنافس والتَّدريب على استخدام اللُّغة بشكل طبيعي ومباشر. ٦. تابع عمليَّة التدريس الَّتي يقوم بها المتعلِّم، وعزِّزه في النقاط الَّتي يحتاج فيها إلى تعزيز. ٧. تدخَّل لضبط الصفِّ إذا ما حدث خللٌ في تطبيق الإستراتيجية. ٨. قوِّم عمل المتعلِّمين في إطار من التَّحفيز والتَّشجيع لهم على الاستمرار. ٩. قوِّم نتائج التَّعلُّم بالأقران. ١٠. دوِّن المشكلات لتفادي حدوثها في الدُّروس القادمة.

التَّدريس التَّبادلي **Reciprocal Teaching**	وهو يعني[(1)] مجموعة من الأنشطة التعليميَّة في صورة حوارات متبادلةٍ بين المعلِّم والطُّلاب، أو بين الطُّلاب أنفُسِهم حول موضوعٍ ما بهدف تنمية الفهم لدى الطُّلاب من خلال المراقبة والضبط لتلك الأنشطة. ومن أهم إجراءاته في دروس المحادثة: ١. حدِّد موضوع المحادثة للمتعلِّمين، ويشترط أن يكون مما سبق دراستُه. ٢. أَعلِن الموضوع على المتعلِّمين مطالبًا لهم باستدعاء خبراتهم ومعلوماتهم عن ذلك الموضوع. ٣. أَتِحْ للمتعلِّمين وقتًا كافيًا للتَّفكير وتنظيم المعلومات في موضوع الدَّرس. ٤. راقِب ما يفعله المتعلِّمون أثناء تفكيرهم في الموضوع. ٥. استمع إلى المتعلِّمين باهتمامٍ وتركيز. ٦. ضع التَّساؤلاتِ المتوقَّعةَ حول موضوع المحادثة. ٧. توظيف ما يعرفه المتعلِّمون من خبرات ومعلوماتٍ في الإجابة عن الأسئلة. ٨. أتح للمتعلِّمين فرصةً لتلخيص أفكارهم عن الموضوع وربط الأفكار الفرعيَّة للموضوع بالفكرة الرئيسة. ٩. قوِّم إجابات المتعلِّمين.

(١) «تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع» رشدي طعيمة ومحمد الشعبي، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ط١، ٢٠٠٦، ص٢٠٦.

الألعاب اللُّغويَّة **Language Games**	الألعاب اللُّغويَّة[١] من أفضل الوسائل الَّتي تخفِّف من رتابة الفصول، وتحقِّق المرح والبهجة الَّتي ينبغي أن تتوافر في فصول تعليم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغةً أجنبيَّةً، ومن الإجراءات اللَّازمة لنجاح اللُّعبة التعليميَّة ما يلي: ١- حدِّد مستوى المتعلِّمين لتختار اللُّعبة المناسبة لهم. ٢- اختر اللعبة المرتبطة ارتباطًا مباشرًا بموضوع الدَّرس. ٣- اختر اللُّعبة السَّهلة في إجراءاتها. ٤- وضِّح إجراءات اللُّعبة للمتعلِّمين. ٥- أشرِك جميع المتعلِّمين في اللُّعبة سواءٌ بشكل فردي أو مجموعات. ٦- لتكن اللعبة مصدرًا للتنافس بين المتعلِّمين. ٧- لا تجعل اللعبة مختصَّةً بمهارة المحادثة فحسب، وإنما أشركْ فيها مهاراتٍ أخرى كالكتابة والقراءة، بالقدر الَّذي يثري اللعبة ويجعلها أكثر إمتاعًا. ٨- ركِّز على الألعاب الاتِّصالية، وتبادُل المعلومات الَّتي من شأنها أن تجعل المتعلِّم يعتمد على نفسه في الحديث. ٩- خذ دور المنظم والمراقب للمتعلِّمين أثناء اللعبة، وقم بالتوجيه في حالة خروج أحد المتعلِّمين عن الإجراء الصَّحيح للُّعبة. ١٠- قوِّم أداء المتعلِّمين وحدِّد الفائز ثم أعطِ نماذج الإجابة الصَّحيحة لأسئلة اللُّعبة.

(١) «الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية (مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها)» ناصف مصطفى عبد العزيز، (الرياض: دار المريخ) ط١، ١٩٨٣م ، ص٩.

القَدْح الذِّهنيُّ **Brain Storming**	١. حدِّد قضيَّةً مناسبة لخصائص المتعلِّمين ومستواهم اللُّغويّ. ٢. اعرِضِ المشكلةَ لتكون موضوع المحادثة. ٣. امنح المتعلِّمين فرصةً للتفكير في هذه القضيَّة. ٤. اطلب منهم إبداء آرائهم في تلك القضيَّة. ٥. استقبل آراء كلِّ متعلِّم وناقشْها مع زملائه. ٦. اطلب من المتعلِّمين أن يبنوا على آراء زملائهم. ٧. فنِّد الآراء لتتوصَّل مع المتعلِّمين لأفضل الآراء.

القصص **Storytelling**	يمكن للمعلِّم أن يستثمر القصَّة في تنمية مهارات المحادثة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بلغاتٍ أخرى بأساليبَ متنوِّعةٍ ومن أمثلة ذلك: ١. أن يطلب المعلِّم من المتعلِّم أن يحكي له عن حياته أو طفولته أو رحلة دراسته للُّغة متى بدأت وكيف ولماذا... إلخ. ٢. أن يسرد المتعلِّم قصَّةً أعجبتْه لإحدى الشَّخصيات أو بعض المواقف لإثبات حكمةٍ ما، أو ذكر فكاهةٍ ما. هناك بعض الإجراءات الَّتي ينبغي على المعلِّم أن يقوم بها في الحالتين السابقتين؛ بحيث تؤدي القصص فاعليَّتها في تنمية مهارات المحادثة لدى المتعلِّمين، ومن تلك الإجراءات: ١. أن يُعِدَّ المعلِّم بعض الأسئلة الخاصَّة باسترجاع المعلومات لتعين المتعلِّم على التذكُّر لأحداث القصَّة. ٢. أن يطلب من المتعلِّم توضيح بعض المفردات أو التراكيب غير الواضحة في حديثه. ٣. أن يعد المعلِّم بعض الأسئلة الاستنتاجية ليدرب المتعلِّمين على استنتاج أسباب حدوث بعض الأحداث في القصة. ٤. التَّفاعل مع سرد المتعلِّم للقصَّة والتجاوب مع المشاعر السَّائدة فيها من فرحٍ وحزنٍ وتفاؤلٍ وتشاؤم. ٥. ربط القصَّة بالواقع وتوظيف ما يُحكى في الحياة.

التَّقارير **Reporting**	١. قم بتكليف المتعلِّمين بقراءة مقالةٍ ما، أو موضوعٍ في جريدة ما. ٢. اطلب منهم الحضور إلى الصفِّ في اليوم التالي؛ ليقدِّموا تقريرًا شفهيًّا عن هذا الموضوع لزملائهم. ٣. اطلب من باقي المتعلِّمين الإنصات للمتحدِّث، وتسجيل أهمِّ الملاحظات والأسئلة. ٤. بعد عرض المتعلِّم للتقرير يستمع لزملائه؛ ليستقبل أسئلتهم. ٥. يقوم المتعلِّم بالإجابة عن أسئلة زملائه باختصارٍ شديدٍ. ٦. راقب وسجِّل أداء المتعلِّمين ثم أعطِهم التَّصويبات في نهاية النشاط.

قراءة الصورة **Picture De-scribing**	من الأنشطة الَّتي تساعد المتعلِّم على التَّخيُّل والإبداع قراءة الصُّورة، ولكن يشترط في الصور مجموعة من المعايير[(1)] الَّتي تسهم في نجاحها في تأدية الغرض منها، ومن الممكن أن يتَّخذ المعلِّم مجموعةً من الإجراءات للاستفادة من هذا النَّشاط في تنمية مهارات المحادثة لدى النَّاطقين بغير العربيَّة. ١. اختيار الصورة واضحةً ومرتبطةً بموضوع المحادثة. ٢. تقسيم المتعلِّمين إلى مجموعات صغيرة وإعطاء كلِّ مجموعة صورةً. ٣. يتناقش المتعلِّمون في كل مجموعة عن الصُّورة الَّتي معهم. ٤. إذا كانت الصُّوَر مرتبطةً بعضها ببعضٍ وتكوّن موضوعًا واحدًا يمكن فتح المناقشة بين المجموعات. ٥. اطلب من كلِّ مجموعة أن تقدِّم شرحًا للصُّورة ومكوّناتها وتعليقاتهم عليها. ٦. تفنيد آراء المجموعة في الصُّورة ومكوناتها.

رابعا: التَّقويم ودوره في تطوير مهارات المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى

للتقويم دورٌ مهمٌّ في تنمية مهارات المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى؛ حيث إنَّه أكثر عناصر المنهج ارتباطًا بالتَّطوير، ولم يعد التَّقويم معنيًّا بقياس مهارات الطُّلاب بدرجاتٍ قد تكون غير دالَّةٍ على درجة إتقانهم للمهارة، بل أصبح التَّقويم الَّذي يعكس إنجازات المتعلِّم، ويقيسها في مواقف حقيقيَّة، فهو تقويم يجعل الطَّلبة ينغمسون في مهمَّات ذواتِ قيمةٍ ومعنًى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطاتِ تعلُّم، يمارس فيها الطَّلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون

(١) «تصور مقترح لتطوير كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير مناسبة» محمد لطفي جاد، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، من ٦ - ٢٠١٥/٥/١٠م، ص ٦٨٨ – ٦٩٥.

بين مدًى متَّسِعٍ من المعارف لاتِّخاذ القرارات أو لحلِّ المشكلات الحياتية الحقيقية الَّتي يعيشونها[1].

ظهرت إستراتيجيَّات التَّقويم البديل لتلبية التوجهات الحديثة للتَّعليم، والتي تعلي من دور المتعلِّم، وتركز كذلك على أدائه وليس تحصيله للمعلومات فحسب، ومن الإستراتيجيَّات الَّتي قد تسهم بشكل مباشر في تطوير مهارات المحادثة باللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى ما يلي:

١. إستراتيجية التَّقويم القائم على الأداء ومن أمثلة ذلك:

أ. الأداء اللُّغويُّ للمتعلِّمين أثناء العمليَّة التعليميَّة.

ب. التَّقديم.

ت. العروض التوضيحية.

ث. المحاكاة ولعب الأدوار.

ج. المناقشات.

٢. إستراتيجية التَّقويم القائم على التَّواصل ومن أمثلة ذلك:

أ. التَّواصل المباشر مع الآخرين خارج الدَّرس.

ب. حضور النَّدوات والمؤتمرات والمشاركة فيها.

ت. المقابلات الرَّسميَّة وغير الرَّسميَّة.

ث. عمل المجموعات داخل الصَّفِّ.

ج. الأسئلة والأجوبة.

ممَّا سبق يتَّضح أنَّ مهارة المحادثة لا يمكن تطويرها بمعزلٍ عن عناصر المنهج، بل ينبغي أن تتضافر عناصر المنهج جميعها لتنمية مهارات المحادثة، وتنمية

(١) «استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن» أكرم عادل البشير وأريج عصام برهم، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، http://www.eis.hu.edu.jo/pdf.deanshipfiles/pub١٠٣٧٦٢١٥٨ تاريخ الزيارة: ١٥-١١-٢٠١٥، ص٣.

المحادثة لا تتمُّ بطريقة عشوائيَّةٍ دون التَّحديد الجيِّد مسبقًا لها، فتحديد الهدف من المحادثة وأساليب التَّدريس والتَّقويم الملائمة لتحقيق تلك الأهداف سيسهم في الارتقاء بأداء المتعلِّمين أثناء المحادثة.

* * *

المراجع

- «كتاب الصناعتين»، أبو هلال العسكري (ت ٣٢٠هـ) (الأستانة: مطبعة محمود بك).
- «استخدام استراتيجيات التَّقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللُّغة العربيَّة في الأردن» أكرم عادل البشير،و أريج عصام برهم، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، http //:www.eis.hu.edu.jo /deanshipfiles /pub-١٠٣٧٦٢١٥٨pdf،٢٠١٥-١١-١٥ تاريخ الزيارة
- «إستراتيجيات التدريس الفعال» حسن جعفر الخليف، وضياء الدين مطاوع، (الدمام: مكتبة المتنبي)، ٢٠١٥م.
- «تنمية مهارات التَّحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة غير النَّاطقين بها في ضوء المدخل الوظيفي» حسن عمران حسن، المجلة العلمية، كلية التَّربية ج.أسيوط،٢٠١٣م مج٢٩، ع٣.
- «إستراتيجيات تعلم اللُّغة»، ربيكا أكسفورد، ترجمة د.السيد محمد دعدور، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، ١٩٩٦م.
- «تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها(مناهجه وأساليبه)» رشدي أحمد طعيمة ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط،

١٩٨٩م.

- «الثقافة العربيَّة بين التدريس والتأليف» رشدي أحمد طعيمة، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ١٩٩٨م.
- «تعليم اللُّغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات»، رشدي طعيمة ومحمود الناقة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ٢٠٠٦م.
- «تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، رشدي طعيمة، ومحمد الشعبي، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ٢٠٠٦م ط١.
- «العربيَّة في متناول اليد – منهاج تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها في المستوى الجامعي في أمريكا»، ريم ويس الشيشكلي، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربيَّة، دبي، الإمارات العربيَّة المتحدة من ٦ إلى ١٠ مايو ٢٠١٥م، مج٦.
- «التحجر في لغة متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطقين بغيرها» عبد العزيز إبراهيم العصيلي، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللُّغة، العربيَّة وآدابها، ج١٧، ع١٤٢٦،٣٣ه، ص ٣٦١-٣٦٧.
- «تدريس فنون اللُّغة العربيَّة» علي أحمد مدكور، (القاهرة: دار الفكر العربي)، ٢٠٠٨م.
- «المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى»، علي أحمد مدكور، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي (القاهرة: دار الفكر العربي)، ط١، ٢٠١٠م.
- «النظريات اللُّغويَّة وتطبيقاتها التربوية»، علي أحمد مدكور، (القاهرة: لونجمان)، ط١، ٢٠١٤م.
- «الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات(دراسة، تدريس، تقييم)»، مجلس أوروبا للتعاون الثقافي، (القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر)،

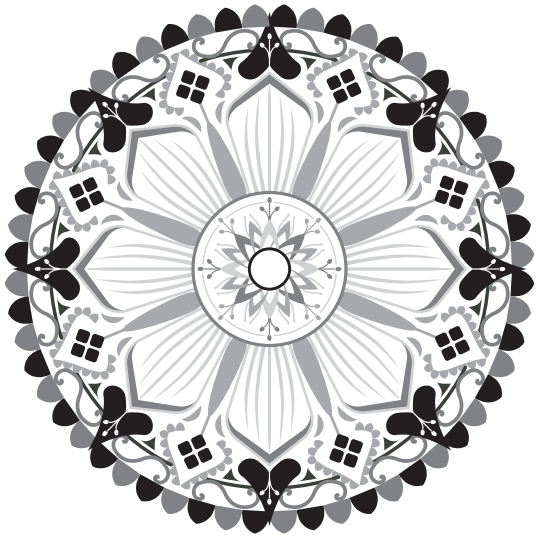
الطبعــة العربيَّــة، ٢٠٠٨م.

- «فاعليــة برنامــج إلكــتروني قائــم عــلى إســتراتيجية التَّعلُّــم المدمــج في تنميــة مهــارات المحادثــة لــدى دارسي اللُّغــة العربيَّــة النَّاطقــين بلغــاتٍ أخــرى»، محمــد الزينــي، يــاسر شــعبان عبــد العزيــز، مجلــة الجمعيــة المصريــة لتكنولوجيــا التعليــم، كليــة الدِّراســات العليــا للتربيــة، ج.القاهــرة، مــج٢٠، ع١، ٢٠١٠م.
- «فاعليــة برنامــج قائــم عــلى قصــص الأطفــال في تنميــة مهــارات التَّحــدُّث لــدى تلاميــذ الصــف الخامــس الابتدائــي» محمــد لطفــي جــاد، مجلــة الدِّراســات التربويــة، كليــة الدِّراســات العليــا للتربيــة،٢٠١٠م.
- «تصــور مقــترح لتطويــر كتــب اللُّغــة العربيَّــة للنَّاطقــين بغيرهــا في ضــوء معايــير مناســبة» محمــد لطفــي جــاد، المؤتمــر الــدولي الرابــع للغــة العربيَّــة، دبي، الإمــارات العربيَّــة المتحــدة، مــن ٦ – ١٠ / ٥/ ٢٠١٥م، ص ٦٨٨ – ٦٩٥.
- «تعليــم اللُّغــة العربيَّــة لغــير النَّاطقــين بهــا، (أسســه، مداخلــه، طــرق تدريســه)»، محمــود كامــل الناقــة، سلســة دراســات في تعليــم العربيَّــة لغــير النَّاطقــين بهــا (٩)، معهــد تعليــم اللُّغــة اللُّغــة العربيَّــة، جامعــة أم القــرى، مكــة المكرمــة، ١٩٨٥.
- «تعليــم اللُّغــة العربيَّــة والتحديــات الثقافيــة الَّتــي تواجــه مناهجنــا الدِّراســية»، محمــود كامــل الناقــة، (القاهــرة: مطابــع الطوبجــي)، ٢٠٠١م.
- «مقدمــة في أســاليب التنميــة اللغويــة للمبتدئــين» مصطفــى إســماعيل موســى، ومحمــد عبــد الــرؤوف الشــيخ، (الإمــارات العربيَّــة المتحــدة، دبي: دار القلــم للنــشر والتوزيــع)، ط١، ١٩٩٧م.
- «الألعــاب اللُّغويَّــة في تعليــم اللُّغــات الأجنبيَّــة» ناصــف مصطفــى عبــد العزيــز، (مــع أمثلــة لتعليــم العربيَّــة لغــير النَّاطقــين بهــا)، (الريــاض: دار المريــخ) ط١، ١٩٨٣م.

المراجع الأجنبيَّة:

– Hayriye Kayi٢٠٠٦: Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second
– Language, The Internet TESL Journal, Vol. XII, No. ١١, November.

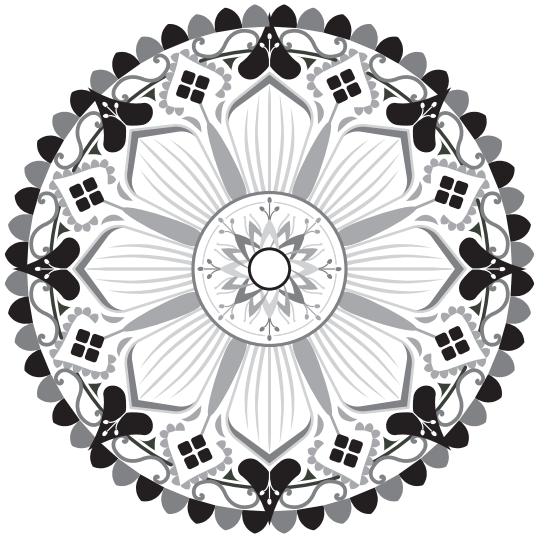
❊ ❊ ❊



المُعْجَمُ الأَسَاسِيُّ لِلُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

د. عبد البديع النيرباني

محاضر في كلية الإلهيات بجامعة سوتشو إمام ـ قهرمان مرعش



الحَمْدُ للهِ رَبِّ العالَمِينَ، والصَّلاةُ والسَّلامُ عَلى سَيِّدِنا مُحَمَّدٍ وعَلى آلِهِ وصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ.

وبَعْدُ، فهَذا مُعْجَمٌ جَمَعْتُ فِيهِ مِنْ مُفْرَداتِ العَرَبِيَّةِ ما يَكْثُرُ دَوْرُهُ في الكَلامِ المُعاصِرِ، وبَلَغَتْ نَحْوًا مِنْ أَلْفٍ ومِئَتَيْ مُفْرَدةٍ، ورَتَّبْتُها عَلى المَعاني، أَرَدتُّ بِهِ تَسْهِيلَ العَرَبِيَّةِ لِطالِبِيها، فإِنَّ مَثَلَ اللُّغةِ كَمَثَلِ لُعْبةِ الشِّطْرَنْجِ[1]، تَتَكَوَّنُ مِنْ عَلاماتٍ تَرْتَبِطُ فِيما بَيْنَها بِعَلاقاتٍ، أَيْ مِنْ (مُفْرَداتٍ) تَحْكُمُها (قَواعِدُ).

غَيْرَ أَنَّ المُفْرَداتِ عَلى نَوْعَيْنِ[2]:

١. وَحَداتٌ مُعْجَمِيَّةٌ (مَلْأى).

٢. وَحَداتٌ وَظِيفِيَّةٌ (فارِغة).

والفَرْقُ بَيْنَهُما أَنَّ الوَحْدةَ المُعْجَمِيَّةَ تَدُلُّ عَلى مَعْنًى في نَفْسِها، في حِينِ أَنَّ الوَحْدةَ الوَظِيفِيَّةَ تَدُلُّ عَلى مَعْنًى في غَيْرِها. وسُمِّيَتْ فارِغةً لِأَنَّهُ قُدِّرَ أَنَّ أَصْلَها وَحْدةٌ مُعْجَمِيَّةٌ مَلْأى، غَيْرَ أَنَّ كَثْرةَ الاسْتِعْمالِ أَبْلَتْها وأَفْرَغَتْها مِنْ مَعْناها المُعْجَمِيِّ، فَلَمْ تَعُدْ تَدُلُّ إِلّا عَلى مَعْنًى تَرْكِيبِيٍّ، كَأَدَواتِ الاسْتِفْهامِ وحُرُوفِ الجَرِّ.

والوَحَداتُ المُعْجَمِيَّةُ في العَرَبِيَّةِ عَلى نَوْعَيْنِ:

١. أَسْماءٌ.

٢. أَفْعالٌ.

والأَصْلُ الاسْمُ، لِأَنَّهُ بَسِيطٌ، والفِعْلَ مُرَكَّبٌ، ولِهذا يَأْتِي اِسْتِخْدامُ الفِعْلِ

---

(١) «دروس في الألسنية العامة» فرديناند دي سوسير، تعريب: صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، ليبيا ـ تونس، ١٩٨٥م، ص ١٦٥ ـ ١٦٦.

(٢) «دراسات لسانية» د. عبد البديع النيرباني، دار المقتبس، بيروت، ط ١، ٢٠١٤م، ص ١٢٨ ـ ١٢٩.

لَـدى الطِّفْـلِ في مَرْحَلـةٍ مُتَأَخِّـرةٍ عَـنِ الاسْـمِ[1].

لِأَجْـلِ ذَلِـكَ جَعَلْـتُ هـذا الـمُعْجَمَ وَقْفًـا عَـلى الأَسْـماءِ، فـإِذا أَرَدتُّ إِيـرادَ فِعْـلٍ ذَكَرْتُـهُ بِصُورَتِـهِ الاسْـمِيَّةِ (الـمَصْدَرِ)، وأَحَلْـتُ القـارِئَ عَـلى جَـدْوَلِ التَّصْرِيـفِ لِيَعْـرِفَ ماضِيَـهُ ومُضارِعَـهُ وأَمْـرَهُ مُسْـنَدةً إِلى الـمُفْرَدِ الـمُذَكَّرِ، بِنَجْـمٍ يَكُونُ عَلى يَسـارِ الكَلِمـةِ هَكَـذا (فِعْـل*).

وكانَ حَـقُّ هَـذا العَمَـلِ أَنْ يَكُـونَ مُسْـتَنِدًا إِلى الإِحْصـاءِ، غَـيْرَ أَنَّـهُ لَمّـا لَمْ تَكُـنْ لَدَيْنا في العَرَبِيَّـةِ مُدَوَّنـةٌ تامَّـةٌ نَسْـتَعِينُ بِهـا عَـلى تَحْدِيـدِ مـا يَكْثُـرُ اِسْـتِعْمالُهُ مِنْهـا، اُضْطُـرِرْتُ إِلى اللُّجُـوءِ إِلى ذائِقَتـي اللُّغَوِيَّـةِ، وَهِـيَ لا شَـكَّ ناقِصـةٌ، ولِاسْـتِدْراكِ النَّقْـصِ سَـلَكْتُ ثَلاثـةَ سُـبُلٍ لِلْوُصُـولِ إِلى بُغْيَتِـي: الأَوَّلُ بِانْتِقـاءِ الكَلِـماتِ وَفْقًـا لِحُقُـولٍ دَلالِيَّـةٍ خُطَّـتْ قَبْـلًا، والثَّـاني بِانْتِقـاءِ الكَلِـماتِ دُونَ ضابِـطٍ مِـنْ قِـراءاتٍ عَشْـوائِيَّةٍ، والثَّالِـثُ بِانْتِقـاءِ الكَلِـماتِ مِـنَ (الـمُعْجَمِ الوَسِـيطِ)، ثُـمَّ قابَلْـتُ النَّتائِـجَ بَعْضَهـا بِبَعْـضٍ وحَذَفْـتُ الـمُكَرَّرَ مِنْهـا، ثُـمَّ اِخْتَـبَرْتُ كِفايَـةَ الحَصِيلَـةِ النِّهائِيَّـةِ بِعَرْضِهـا عَـلى نُصُـوصٍ كَثِـيرةٍ ومُتَنَوِّعـةٍ.

وبَعْـدَ مَرْحَلـةِ (الجَمْـعِ) جـاءَتْ مَرْحَلـةُ (الوَضْـعِ) بِتَرْتِيـبِ الـمادّةِ، وكانَـتْ لَهـا غايَتـانِ:

الأُولى: الـمُساعَدةُ عَـلى فَهْـمِ الـمُفْرَداتِ وحِفْظِهـا، إِذْ لا شَـيْءَ أَعْـوَنُ عَـلى ذَلِـكَ مِـنْ قَـرْنِ الكَلِمـةِ بِأَخَواتِهـا في سِـلْكِ الـمَعْنى.

والأُخْـرى: الوُقُـوفُ عَـلى جَوانِـبِ النَّقْـصِ في الـمادّةِ لِإِصْلاحِهـا، إِذْ يَكْشِـفُ التَّرْتِيـبُ مَراتِـبَ دَلالِيَّـةً أَغْفَلَهـا الجَمْـعُ.

فأَخَـذْتُ أَجْمَـعُ الأَشْـباهَ والنَّظائِـرَ، في حُقُـولٍ جُزْئِيَّـةٍ اِنْتَظَمَـتْ في ثَلاثـةِ حُقُـولٍ

(١) انظر: «أمراض الكلام» د. مصطفى فهمي، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط ٥، د. ت، ص ٢٨.

كُلِّيَّةٍ، هِيَ: الإِنْسانُ، والأَشْياءُ، والأَفْعالُ والصِّفاتُ[١].

وأَعَدتُّ تَرْتِيبَ الْمُفْرَداتِ في فِهْرِسٍ أَلْفَبائِيٍّ دُونَ تَجْرِيدٍ مِنْ أَحْرُفِ الزِّيادةِ، تَسْهِيلًا لِلْعَوْدةِ إِلَيْها في الْمُعْجَمِ.

ولا شَكَّ عِنْدِي في نَقْصِ هَذا العَمَلِ لِأَنَّهُ فَرْدِيٌّ، ولا شَكَّ أَيْضًا أَنَّهُ أَساسٌ صالِحٌ لِيُبْنى عَلَيْهِ.

فَإِنْ أَصَبْتُ فِيهِ تَوْفِيقًا، فَبِعَوْنِ أَصْحابٍ أَضاءَتْ لِيَ آراؤُهُمُ الطَّرِيقَ في عَتَماتِ الحَيْرةِ، أَوَّلُهُمْ زَوْجَتي (أُمُّ البِشْرِ) الَّتي جَعَلَتْ مِنْ إِنْجازِيَ العَمَلَ هَمَّها، فَإِلى رَفِيقةِ العُمْرِ أُهْدِي خُلاصةَ الفِكْرِ.

وصَلَّى اللهُ وسَلَّمَ عَلى أَساسِ مُعْجَمِ الفَضائِلِ، وكَنْزِ قامُوسِ الشَّمائِلِ، خَيْرِ مَنْ نَطَقَ بِالضَّادِ، وعَلى آلِهِ وصَحْبِهِ، ومَنْ نَهِلَ وعَلَّ مِنْ مَعِينِ هَدْيِهِ.

***

(١) وما جعلني أطمئنُّ إلى هذا التقسيم: معنى {الْعَالَمِيْن) في قول الله تعالى في سورة الشعراء: {فَأْتِيا فِرْعَوْنَ فَقُولاَ: إِناَّ رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ} (الآية ١٦) إلى قوله: {قَالَ فِرْعَوْنُ: وَما رَبُّ الْعَالَمِينَ قالَ: رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا إِنْ كُنتُمْ مُوقِنِينَ قالَ لِمَنْ حَوْلَهُ أَلَا تَسْتَمِعُونَ قالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ آبَائِكُمُ الْأَوَّلِينَ قالَ إِنَّ رَسُولَكُمُ الَّذِي أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ قالَ رَبُّ المَشْرِقِ وَالمَغْرِبِ وَما بَيْنَهُما إِنْ كُنتُمْ تعْقِلُونَ} (الآيات ٢٣ – ٢٨).

= يُسْتَخلَص من الآيات:

أن ربَّ العالَمين: ربُّ السماوات والأرض وما بينهما، وربُّكم وربُّ آبائكم الأوّلين، وربُّ المشرق والمغرب وما بينهما.

إذن:

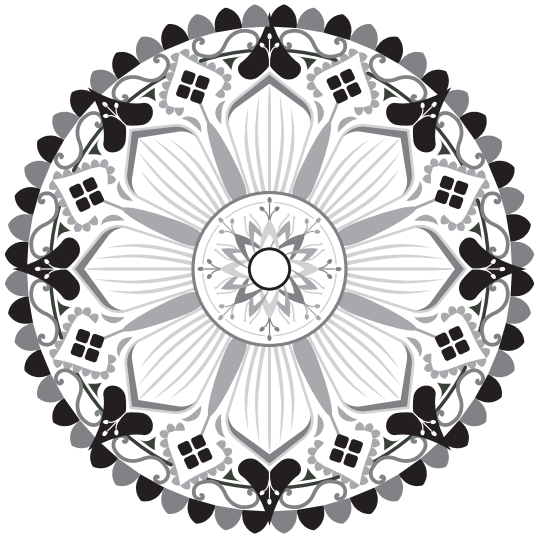
العالَمون = السماوات والأرض وما بينهما + أنتم وآباؤكم الأوّلون + المشرق والمغرب وما بينهما.

ويحتمل (المشرق والمغرب) أن يكونا اسمي زمان أو اسمي مكان، وما يرجّح الزمانَ زيادةُ معنى الآية به، وبناءً على هذا التقدير يكون (المشرق والمغرب وما بينهما): ما يستغرقه الزمان من الأحداث.

أي: العالَمون = الأشياء + الإنسان + الأحداث=

= والأحداث: إمَّا أن يُشار إليها مُجرَّدة، وتُدْعى أفعالًا؛ وإمَّا أن يُشار إليها قائمةً بذواتٍ وتُدْعى صفاتٍ.

وقدّمت في الترتيب الإنسان لشرفه، وقد وقع في الآية بعد الأشياء، لكونه خاصًّا بعد عامّ.



فِهْرِسَ المَوْضُوعاتِ

الـمُقَدِّمة

الإِنْسانُ:

أ. أَعْضاءُ الجِسْمِ.

ب. الحِسُّ والشُّعُورُ.

ج. الأَعْراضُ.

د. الأَطْوارُ والأَحْوالُ.

ه. الـمِهَنُ والأَعْمالُ.

و. الأَلْعابُ.

ز. الـمُناسَباتُ.

ح. القَراباتُ.

ط. الأَخْلاقُ.

ي. الدِّينُ.

ك. اللُّغةُ.

ل. الـمَعارِفُ والعُلُومُ.

الأَشْياءُ:

أ. الطَّبِيعةُ.

ب. البِلادُ.

ج. الأَماكِنُ غَيْرُ الـمُخْتَصّةِ.

د. الأَماكِنُ الـمُخْتَصّةُ.

ه. الزَّمانُ.

و. النَّباتُ.

ز. الحَيَوانُ.

ح. الطَّعامُ والشَّرابُ.

ط. اللِّباسُ والزِّينةُ.

ي. الأَثاثُ والآلاتُ.

ك. الكُتُبُ والـمَكْتُوباتُ.

ل. الاتِّصالاتُ والـمُواصَلاتُ.

م. المادّةُ والطّاقةُ.

ن. الأَلْوانُ.

س. الأَرْقامُ.

ع. الأَشْكالُ والقِياسُ.

ف. مُتَفَرِّقاتُ الأَشْياءِ.

الأَفْعالُ والصِّفاتُ:

أ. أَفْعالُ الإِرادةِ والقُدْرةِ.

ب. أَفْعالُ الذِّهْنِ.

ج. أَفْعالُ اللِّسانِ.

د. أَفْعالُ اليَدِ.

ه. أَفْعالُ الرِّجْلِ.

و. مُتَفَرِّقاتُ الأَفْعالِ.

ز. صِفاتٌ الغالِبُ اِسْتِعْمالُها في الإِنْسانِ.

ح. صِفاتٌ الغالِبُ اِسْتِعْمالُها في غَيْرِ الإِنْسانِ.

ط. صِفاتٌ مُشْتَرَكَةٌ.

- جَدْوَلُ التَّصْرِيفِ.
- الفِهْرِسُ الأَلْفَبائِيُّ

نماذج من الـمعجم:

الإِنْسانُ

المِهَنُ والأَعْمالُ:

١	مَلِك	٢٠	حَدّاد
٢	وَزِير	٢١	نَجّار
٣	أَمِير	٢٣	فَلّاح
٤	رَئِيس	٢٤	قَصّاب
٥	قائِد	٢٥	طَبّاخ
٦	مُدِير	٢٦	تاجِر
٧	مُدَرِّب	٢٧	بائِع
٨	طَبِيب	٢٨	مُشْتَرٍ
٩	مُمَرِّض	٢٩	عامِل
١٠	أُسْتاذ	٣٠	مُوَظَّف
١١	مُعَلِّم	٣١	مُهَنْدِس
١٢	تِلْمِيذ	٣٢	مُحامٍ
١٣	طالِب	٣٣	راعٍ
١٤	جُنْدِيّ ـ جَيْش	٣٤	سائِق

١٥	شُرْطِيّ	٣٥	لاعِب
١٦	حارِس	٣٦	سارِق
١٧	خَيّاط	٣٧	سائِح
١٨	حَذّاء	٣٨	مُسافِر
١٩	حَلّاق		

الأَفْعالُ والصِّفاتُ:

و. مُتَفَرِّقاتُ الأَفْعالِ:

١	بَدْء	٢٢	اِحْتِياج
٢	اِنْتِهاء	٢٣	اِدِّخار
٣	ظُهُور	٢٤	اِسْتِئْجار
٤	اِخْتِفاء	٢٥	اِزْدِحام
٥	زِيادة	٢٦	اِزْدِهار
٦	نَقْص	٢٧	تَغَيُّر
٧	نَجاح	٢٨	تَغْيِير
٨	رُسُوب	٢٩	اِنْكِسار
٩	رِبْح	٣٠	اِنْقِطاع
١٠	خُسْران	٣١	خَطَر
١١	اِتِّفاق	٣٢	حَرْب
١٢	اِخْتِلاف	٣٣	حِماية

١٣	حُدُوث	٣٤	نَصْر
١٤	ضَياع	٣٥	طَيَران
١٥	دَلالة	٣٦	سَيْل
١٦	لِقاء	٣٧	عَمَلِيّة
١٧	وُجُود	٣٨	حَجْز
١٨	تَعارُف	٣٩	رَنِين
١٩	مُقابَلة	٤٠	تَدْخِين
٢٠	مُصادَفة	٤١	سُكْنى
٢١	مُفاجأة		

ح. صِفاتٌ الغالِبُ اِسْتِعْمالُها في غَيْرِ الإِنْسانِ:

١	أَعْلى	٢٩	مُغْلَق
٢	أَسْفَل	٣٠	مَسْمُوح
٣	مُرْتَفِع	٣١	مَمْنُوع
٤	مُنْخَفِض	٣٢	ماتِع
٥	واسِع	٣٣	مُمِلّ
٦	ضَيِّق	٣٤	جَدِيد
٧	كَثِير	٣٥	قَدِيم
٨	قَلِيل	٣٦	ماضٍ
٩	رَطْب	٣٧	حاضِر

١٠	يابِس	٣٨	مُسْتَقْبَل
١١	حارّ	٣٩	دائِم
١٢	دافِئ	٤٠	باقٍ
١٣	دافِئ	٤١	زائِل
١٤	تامّ	٤٢	واجِب
١٥	ناقِص	٤٣	مُمْكِن
١٦	عامّ	٤٤	مُسْتَحِيل
١٧	خاصّ	٤٥	مَفْهُوم
١٨	مادِيّ	٤٦	واضِح
١٩	مَعْنَوِيّ	٤٧	كافٍ
٢٠	ظاهِر	٤٨	مُناسِب
٢١	باطِن	٤٩	مُهِمّ
٢٢	يَدَوِيّ	٥٠	رائِع
٢٣	آلِيّ	٥١	لَذِيذ
٢٤	غالٍ	٥٢	طازَج
٢٥	رَخِيص	٥٣	دَسِم
٢٦	مَلْآن	٥٤	مَسْلُوق
٢٧	فارِغ	٥٥	مَقْلِيّ
٢٨	مَفْتُوح	٥٦	مَشْوِيّ

جَدْوَلُ التَّصْرِيفِ:

المَصْدَر	الماضي	المُضارِع	الأَمْر
اِتِّصال	اِتَّصَلَ	يَتَّصِلُ	اِتَّصِلْ
اِتِّفاق	اِتَّفَقَ	يَتَّفِقُ	اِتَّفِقْ
إِتْيان	أَتى	يَأْتِي	اِيتِ
اِجْتِماع	اِجْتَمَعَ	يَجْتَمِعُ	اِجْتَمِعْ
اِجْتِهاد	اِجْتَهَدَ	يَجْتَهِدُ	اِجْتَهِدْ
اِحْتِفال	اِحْتَفَلَ	يَحْتَفِلُ	اِحْتَفِلْ
اِحْتِياج	اِحْتاجَ	يَحْتاجُ	اِحْتَجْ
إِخْبار	أَخْبَرَ	يُخْبِرُ	أَخْبِرْ
اِخْتِراع	اِخْتَرَعَ	يَخْتَرِعُ	اِخْتَرِعْ
اِخْتِفاء	اِخْتَفى	يَخْتَفِي	اِخْتَفِ
اِخْتِلاف	اِخْتَلَفَ	يَخْتَلِفُ	اِخْتَلِفْ
اِخْتِيار	اِخْتارَ	يَخْتارُ	اِخْتَرْ
أَخْذ	أَخَذَ	يَأْخُذُ	خُذْ
اِدِّخار	اِدَّخَرَ	يَدَّخِرُ	اِدَّخِرْ
إِدْراك	أَدْرَكَ	يُدْرِكُ	أَدْرِكْ

إرادة	أَرادَ	يُرِيدُ	أَرِدْ
اِرْتِفاع	اِرْتَفَعَ	يَرْتَفِعُ	اِرْتَفِعْ
إِرْسال	أَرْسَلَ	يُرْسِلُ	أَرْسِلْ
اِزْدِحام	اِزْدَحَمَ	يَزْدَحِمُ	اِزْدَحِمْ
اِزْدِهار	اِزْدَهَرَ	يَزْدَهِرُ	اِزْدَهِرْ
اِسْتِئْجار	اِسْتَأْجَرَ	يَسْتَأْجِرُ	اِسْتَأْجِرْ
اِسْتِطاعة	اِسْتَطاعَ	يَسْتَطِيعُ	اِسْتَطِعْ
اِسْتِعْمال	اِسْتَعْمَلَ	يَسْتَعْمِلُ	اِسْتَعْمِلْ
اِسْتِقْبال	اِسْتَقْبَلَ	يَسْتَقْبِلُ	اِسْتَقْبِلْ
اِسْتِيقاظ	اِسْتَيْقَظَ	يَسْتَيْقِظُ	اِسْتَيْقِظْ
إِسْراع	أَسْرَعَ	يُسْرِعُ	أَسْرِعْ
اِشْتِياق	اِشْتاقَ	يَشْتاقُ	اِشْتَقْ
إِصابة	أَصابَ	يُصِيبُ	أَصِبْ
اِعْتِذار	اِعْتَذَرَ	يَعْتَذِرُ	اِعْتَذِرْ
إِعْطاء	أَعْطى	يُعْطِي	أَعْطِ

***