



مجلة جامعة السميٲ

مجلة محكمة نصف سنوية يصدرها مركز البحوث والدراسات العليا

SUMAIT University Journal (SUJ)

A peer-reviewed biannual journal published by the Center of
Research and Postgraduate Studies (CRPS)

ISSN; 2507-7864

السنة السادسة، العدد العاشر، يونيو 2022
Sixth Year, Issue No. 10, June, 2022

أسس ومعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الباحث الأول، عبد العزيز عثمان حسن

- موظف في وزارة التعليم ، قسم التعليم الثانوي العالي وعضو في مفوضية المعلمين
- خبير في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها
- عضو في المجلس الوطني الكيني للامتحانات
- عضو في المعهد الكيني لتطوير المناهج وزارة التعليم قسم المناهج

البريد الإلكتروني: ibnosman75@gmail.com

قدمت في: يناير 2022، قبلت في 25 أبريل 2022 نشر يونيو 2022.
© مجلة جامعة السميطة

الملخص:

يتناول البحث موضوع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ويهدف إلى توضيح بعض أسس ومعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. إفادة معلمي اللغة العربية الذين يُدرّسونها كلغة أجنبية أو ثانية. فاللغة بصفة عام هي الوسيلة الأساسية للتواصل والتفاهم بين البشر وعن طريقها تنقل الأفكار والعادات والتقاليد. وتعليم اللغة العربية من أهم القضايا التي تستحق أن تشغل تفكير أبناء المسلمين لأنها تمثل هويتهم وسر عزتهم ولأنها تربطهم بفهم القرآن الكريم الذي أنزله الله بلسان عربي مبين. وهذا البحث من ناحية ، يساهم في الجهود التي بُذلت من أجل تذليل عقبات تعليم اللغة العربية متمثلة في تفشي الخطأ اللغوي _ حتى في أوساط الناطقين بها في مختلف مجالات الحياة الفكرية والثقافية والإعلامية.

كلمات مفتاحية: كلمة: أسس، معايير ، كلمة: اللغة العربية ، ... ، كلمة لغيرها

Abstract:

The research deals with the subject of teaching Arabic language to non – native speakers and aiming to clarify some **principles and criteria** of teaching Arabic Language.

Generally language is the primary means of communication and understanding between people and nations. Through language, ideas, customs and traditions are transmitted.

Teaching Arabic language is one of the most important issues that deserves to occupy the mind of every Muslim because it represent their identity and links them to the understanding of the holy Quran. The research contributes to the efforts made to overcome the obstacles to teaching Arabic language of which the speakers of languages mistakes even among native speakers in various fields of Intellectual, Cultural and Media.

Keywords: **principles and criteria** of teaching Arabic Language.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين خلق الإنسان علمه البيان والصلاة والسلام على أفصح الناس أجمعين نبينا محمد وعلى آله وأصحابه الأئمة الأخيار والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد.

ظلت اللغة العربية رائدة اللغات في العالم منذ اختارها الله لرسالته الخالدة . فقد استقبلت ألفاظاً وكلمات من الفارسية والتركية وغيرهما وعربت تلك الكلمات حتى أصبحت جزءاً أصيلاً من العربية. وفي عصر التكنولوجيا الحديث نرى العربية تتأقلم مع الواقع الجديد وتستقبل كلمات أجنبية وتُعربها حتى تكون في متناول مواقف الحياة اليومية. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على رحب وسعة اللغة العربية التي وسعت كتاب الله لفظاً وغاية. " كتاب فصلت آياته قرءانا عربياً لقوم يعلمون" (1)

رغم ذلك الفضل العظيم فقد نصب أعداؤها المكاييد واتهموها بالعقم وعدم الإنجاب وعدم التكيف مع واقع الحضارة ، ذلك إنما هو جزء من ضغوط الغزو الفكري والثقافي الذي يهدف إلى تدمير حضارتها وتشويه سمعتها وتنقيص شأنها حسداً من عند أنفسهم وجهلاً بأن اللغة العربية بحرٌ في أحشائه الدرُّ كامن وأن الله قد تكفل بحفظها في حفظ كتابه الكريم.

وهذه ميزة لم تحظ بها أية لغة غير العربية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة. وفي الختام يناقش الباحث الموضوع في محورين مع ذكر ما توصل إليه من النتائج إن شاء الله .
المحور الأول: أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

المحور الأول: نبذة تاريخية عن المناهج الاتصالية لتعليم اللغات الأجنبية

قبل الخوض في الحديث عن أسس ومعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إنه من الأهمية بمكان الحديث عن تعليم اللغات الأجنبية في الماضي (قبل نشأة المناهج الاتصالية). خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر اعتمدت مناهج تعليم اللغات الأجنبية على طريقة القواعد والترجمة ، التي تقوم على أساس أن اللغة نظام من القواعد، وأن الحفظ والإلمام بهذه القواعد شرط أساسي لممارسة اللغة. فالمدرس يقوم بتلقين القواعد النحوية ثم يكلف الدارس بحفظها. ولذلك فإن الدرس عبارة عن نص أو مجموعة من النصوص يتدرب الطالب على ترجمتها بدءاً بالمفردات ، ثم الجمل ، ثم النص كاملاً أو النصوص كاملة.

ثم ظهرت الطريقة المباشرة أوائل القرن العشرين في أوروبا ثم في الولايات المتحدة الأمريكية إثر انتقادات حادة وجهت لطريقة القواعد والترجمة. وقد ظهرت هذه الطريقة اعتماداً على نظرية بافلوف في الارتباط الشرطي التي ترى أن الطريقة التي يتعلم بها الدارس اللغة الثانية تشبه التي يتعلم بها الطفل لغة الأم.

وفي الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين شاعت الطريقة البنوية أو التركيبية تحت تأثير "سكندر". وقد اعتمدت على تلقين المتعلم مختلف التراكيب النحوية في اللغة واتباع أسلوب تكرارها كلاماً وكتابة. (2)

كان تعليم اللغات في ضوء هذه الطريقة يقوم على تعليم الأشكال اللغوية. أما تعليم محتويات تلك الأشكال وهو المعاني فكان لا يلقى عناية كافية في المناهج اللغوية الشكلية. وكان الاتجاه الشكلي سمة للنحاة البنيويين الذين

(1) سورة فصلت، الآية: 3

(2) علي أحمد مذكور، برنامج لتعليم مهارات اللغة العربية لأبناء المسلمين الناطقين بلغات أخرى من خلال الثقافة الإسلامية. مقال في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. العدد 22 . عام 1425 هـ ، ص 20.

استخدموا في دراساتهم للغة مناهج وصفية تعتمد الشكل وتنكر المعنى. وكانت المناهج المعدة وفق ما تمليه الطريقة البنوية تركز على تعليم الدارس أبنية اللغة مما أدى إلى ظهور نماذج من الدارسين يتميزون بمقدرة نحوية عالية وفي نفس الوقت غير قادرين على استخدام اللغة في الاتصال. والمتأمل في المناهج أو الكتب المعدة في ضوء الطريقة البنوية يرى المواضيع النحوية تهيمن على محتوى هذه المناهج مثل: الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، الفعل والفاعل، المفعول به، أدوات الجزم والنصب، إلى غير ذلك من المواضيع النحوية. وسيجد الدارس الذي يتلقى تعليمه من مثل ذلك المنهج النحوي البنيوي نفسه عاجزاً عن التعبير عن أشياء بسيطة كسؤال أجنبي عن مكان معين، أو طلب طعام في مطعم. ويعزى السبب في ذلك إلى أن تلك المناهج لا تدرب الدارس على استخدام اللغة ولا تراعي حاجات الطلاب عند عرضها للأبنية النحوية. ومن الملاحظ إهمال المناهج البنائية فكرة حاجات الدارسين، حيث إن المواد اللغوية البنائية اتبعت تدرجاً ثابتاً في تقديم أزمنة الفعل بغض النظر عما يحتاجه الدارس من مواقف الحياة اليومية عند اتصاله مع أصحاب اللغة الهدف كان يذهب الطالب إلى مستشفى لمقابلة طبيب أو إلى صيدلية لشراء دواء أو إلى فندق لحجز غرفة. في مثل هذه المواقف فإن تقديم أزمنة الفعل أو حفظ قواعد الماضي والمضارع لا تسعف الدارس ولا تجدي نفعاً.⁽¹⁾

ومن معطف الطريقة البنوية ظهرت الطريقة السمعية الشفوية لتلبية حاجة الجنود الأمريكيين الذين انتشروا في العالم إبان الحرب العالمية الثانية. فشحروا بالنقص في التواصل مع الشعوب الأخرى، خاصة شعوب جنوب شرق آسيا كفيتنام وكوريا. وبذلك اندفع الكثيرون من هؤلاء الجنود خاصة الضباط منهم نحو تعلم اللغات الأجنبية. ولكي يتمكنوا من الاتصال بأصحاب اللغات الأخرى بغية التفاهم بين الشعوب الذي هو أساس السلام العالمي. وبطبيعة الوضع الذي كان سائداً لم يجد العسكريون مؤسسة تعليمية تقوم بإعداد المناهج، ومن ثم اعتمدوا على مجموعة من اللغويين البنائيين في تخطيط مناهج تعتمد على إتقان مهارة الكلام ضمن برامج المواد للعسكريين.⁽²⁾ وقد سميت هذه الطريقة عدة أسماء منها، الطريقة الشفوية، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة البنوية. والسبب في تسمية هذه الطريقة بالسمعية الشفهية أنها تهتم بالجانب الشفهي من اللغة أي الاستماع والكلام وذلك أحد مقوماتها الأساسية. نشأت هذه الطريقة في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية وفي أوساط الجنود الأمريكيين-كما سبقت الإشارة - ومن العوامل التي ساعدت انتشار هذه الطريقة الأموال الطائلة التي أنفقها الجيش الأمريكي لتمويل دورات مكثفة ومتخصصة لتعليم اللغات الأجنبية. ثم أصبحت الطريقة محل اهتمام أساتذة وعلماء الجامعات الأمريكية. فقاموا بإعداد برامج لتعليم اللغات الأجنبية التي تيسر عملية الاتصال مع الشعوب الأخرى. وذلك بعد أن شعرت الولايات المتحدة بأهمية انفتاحها على العالم لتحقيق مصالحها السياسية، والاقتصادية والأمنية.⁽³⁾

وفي نهاية الخمسينيات من القرن العشرين ظهرت الطريقة التوليدية التحويلية لتشومسكي، وشاعت في الستينات والسبعينات، وبنت مفاهيمها على أساس أن اللغة ظاهرة معرفية، وأن النظام اللغوي ليس إلا نتيجة انعكاس لنمط عمل الفكر الإنساني، وأن الفهم لنظام اللغة شرط لإتقانها، وأن المعرفة اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه. وتتطلب هذه الطريقة من مبدأ أن المتعلم يستطيع أن يستنبط قواعد اللغة وقوانينها عن طريق التعرض إلى مجمل البنى اللغوية، وأن المتكلم أو الكاتب يستطيع أن يستخدم عدداً غير محدود من الجمل باستعمال عدد محدود من العناصر اللغوية. فاللغة هي الاستخدام اللا محدود لموارد محدودة. وبلاحظ أن هناك علاقة وطيدة بين الطريقة التوليدية التحويلية ونظرية الإمام عبد القاهر الجرجاني في القرن الرابع الهجري الذي استخرج من كلمتي " انطلق

⁽¹⁾ مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ط1 الدار العالمية للنشر والتوزيع. الهرم، ص 297.

⁽²⁾ مختار الطاهر حسين، المرجع السابق، ص 239.

⁽³⁾ نفس المرجع، ص 240.

زيد " عدداً هائلاً من الصيغ ، حيث يتم توليد المعاني النحوية الكثيرة من ألفاظ قليلة وذلك باختلاف موقع الكلمة في الجملة ، وبإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في السياق مما يولد المعاني النحوية المختلفة. (1)

ويقصد بأسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات منهج تعليم اللغة العربية في مراحل التخطيط والتنفيذ. وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح. (2)

من أهم الجوانب التي ينبغي مراعاتها في بناء منهج تعليم اللغة العربية الجوانب اللغوية لأنها تتعلق بشكل مباشر باللغة العربية بوصفها نظاماً ، وظاهرة اجتماعية ، وموضع الدراسة العلمية . وهذه الجوانب اللغوية تعرف بالأسس اللغوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية .

إن عملية تصميم المحتوى اللغوي للمنهج ليست عملية عشوائية يوجهها ذوق فردي ، إنما هي عملية هادفة دقيقة تستند إلي أسس لغوية واضحة مستمدة من المفاهيم والمبادئ والحقائق المستقاة من نتائج الدراسات اللغوية ، التي ينبغي أن ينطلق منها ويستند إليها منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . وهذه الأسس هي : الخبرة اللغوية والممارسة ، وطبيعة اللغة العربية

وخصائصها، الثقافية العربية والإسلامية وطبيعة المتعلمين وطبيعة عملية تعليم العربية باعتبارها لغة أجنبية. (3) وفيما يلي بيان هذه الأسس .

الخبرة اللغوية

يقصد بالخبرة اللغوية الموقف اللغوي التعليمي الذي يهيأ ويعد لكي يعايشه الطالب، ويمارس من خلاله استعمال اللغة، يحثك بمحتواه وينفعل به ليخرج منه وقد اكتسب مجموعة من المعلومات والمعارف عن اللغة واستخدامها ، ومجموعة من مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وقدرة على التفكير باللغة والتعبير عما يريد ، مع تقدير لثقافتها وثقافة لغته ، ومن ثم يكتسب في النهاية القدرة على استخدام اللغة العربية في مواقف حقيقية تتفق مع أغراضه ودوافعه. ولكي تكون الخبرة اللغوية فعالة ومجدية ومحقة لأهداف تعليم اللغة وتعلمها ، وقدرة على مساعدة الطالب على التعلم، ينبغي أن تتوفر لها مجموعة من المقومات والشروط، منها: (4)

أ- الاستمرار : ويعنى به أن تصاغ المواقف اللغوية وتقدم بشكل متدرج مستمر بحيث نبدأ بتقديم خبرة لغوية بسيطة وضيقة ، ثم مع تقدم الطالب في مستويات تعلم اللغة تزداد الخبرة اتساعاً وعمقاً . مثال ذلك في القواعد: لو أردنا أن نقدم الفاعل ، فلا ينبغي أن نقدمه دفعة واحدة ، وإنما قد نقدم الفاعل المفرد المرفوع بالضمّة ، ثم بعد ذلك الفاعل المثنى ثم الفاعل الجمع ثم الفاعل الضمير ، وهكذا في مراحل متتالية ، أي أن دراسة هذه القواعد لا تتم مرة واحدة ، وإنما تستمر دراستها مع الطالب في مستويات مختلفة .

ب- التكامل: ويعنى به أن تتكامل جوانب الخبرة اللغوية وتترابط ، بحيث يتكامل ويرتبط تدريس الاستماع بتدريس الكلام ، وتدريس القراءة بتدريس الكتابة ، ويرتبط المحتوى اللغوي بالمحتوى الثقافي ، ويتكامل كل ذلك

(1) علي أحمد مدكور، برنامج لتعليم مهارات اللغة العربية لأبناء المسلمين الناطقين بلغات أخرى من خلال الثقافة الإسلامية، مرجع سابق، ص 21.

(2) رشد احمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، دار الفكر ، القاهرة ، 2004م . ط1 ، ص 60

(3) رشد احمد طعيمة ، المرجع السابق ، ص 94

(4) رشد احمد طعيمة ، المرجع السابق ، ص 95

ويرتبط مع أنشطة استعمال اللغة الاستعمال الوظيفي بحيث يؤثر تعلم كل جانب من هذه الجوانب على تعلم الجوانب الأخرى ، وبحيث تتكامل مهارات لغة في الموقف الواحد من استماع وحديث وقراءة وكتابة ، ومن خلال كل ذلك يتكامل تعليم قواعد اللغة وأدبها.

ت- التتابع: ويقصد به البدء بتعلم الجوانب السهلة والبسيطة والانتقال منها إلى الصعب والمعقد بحيث يبني اللاحق على السابق ، وتمهد الخبرات اللغوية السابقة للخبرات اللاحقة ، وقد نأخذ بمداخل التتابع كأن نبدأ بالجزء وننتهي بالكل ، أو نبدأ بالكل ونتجه إلى الجزء . وهكذا طبقاً لطبيعة المادة المقدمة والأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها ، وهذا التتابع هو ما يسمى التنظيم المنطقي لخبرات التعلم الذي يجعلنا لا ننتقل بالطالب من خبرة لغوية إلى أخرى انتقالة فجائية .

ث- الاتزان : ويعنى ألا يطغى جانب في الموقف اللغوي التعليمي على جانب آخر، حيث لا ينبغي أن نهتم بمهارة لغوية على حساب مهارة أخرى ، أو نهتم بمعارف اللغة ومعلوماتها على حساب تعلم مهاراتها ومواقف استخدامها وتوظيفها ، أو نهتم بأغراضنا نحن من تعليم لغتنا على حساب أغراض المتعلم وأهدافه ودوافعه . وباستقراء هذه المقومات للخبرة اللغوية نجد أن الخبرة اللغوية أو الموقف التعليمي لتعلم اللغة ينبغي أن تضمن معلومات ومعارف لغوية وثقافية ، ومهارات لغوية واتصالية وثقافية ، وأنشطة لغوية متعددة تتيح الفرصة لتنمية كفايات الطلاب ومهاراتهم في استعمال اللغة بحيث يكون تعلم اللغة تعلماً وظيفياً استعمالاً وليس تعلماً نظرياً .

لقد اقتصت اللغة العربية بعدة خصائص منها: (1)

1. أنها لغة اشتقاقية ، وهذا الاشتقاق أكسبها مرونة ومناعة في وقت واحد ، فسمح لها بخلق ألفاظ جديدة ، وحافظ على ثروتها ، وحماها من زيف وشطط .
2. أن بنية اللغة العربية وتركيبها لا تحتاج إلى فعل الكينونة ، وهو في الإنجليزية مثلاً (be) فنحن نقول في العربية على سبيل الإخبار "فلان شجاع" دون حاجة إلى أن نقول "فلان هو شجاع" أو "فلان كائن شجاع" . معنى هذا أن الإسناد في اللغة العربية يكفي فيه إنشاء علاقة ذهنية بين معلوم ومجهول ، أو مسند ومسند إليه دون حاجة إلى التصريح بهذه العلاقة نطقاً أو كتابة ، في حين أن هذا الإسناد الذهني لا يكفي في اللغات الهندو أوروبية إلا بوجود لفظ صريح مسموع أو مقروء ، يشير إلى هذه العلاقة في كل مرة ، وهو فعل الكينونة في اصطلاحهم .
3. أنها لغة إعراب حيث يعد الإعراب من العلوم الجليلة التي اقتصت بها العربية ، ولا ينكر أحد أن الإعراب هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ ، فبه نستطيع أن نفرق بين الفاعل والمفعول والمضاف والنعت وغيرها من المباحث النحوية .
4. اقتصت العربية بالمحافظة والتغير ببطء . والفرق بين العربية في القرن الثامن الميلادي والقرن العشرين أقل بكثير من الفرق بين الانجليزية في الفترة نفسها .

وهذه المحافظة أدت خدمة عظيمة في حفظ كيان اللغة على مرّ الأزمنة مما سهل علينا أن نقرأ الأدب العربي القديم دون أدنى مشقة ، ومما ساعد على عدم تغييرها واستمرارها أنها لغة القرآن الكريم .

¹ جمال مصطفى العيسوي ، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، إطار للممارسات التدريسية والمهنية، ط1 ، ص

الأسس النفسية

يقصد بالأسس النفسية لبناء منهج تعليم اللغة العربية مجموع المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها. يتميز الإنسان على سائر المخلوقات بقدرته على التفكير وتختلف هذه عند كل إنسان عن غيره بسبب اختلاف نموه وتطوره وخلفيته الاجتماعية والثقافية والعوامل الأخرى المزودة بها منذ مولده (1).

ويتطلب تصميم منهج تعليمي يتميّز بالجودة إلى فهم طبيعة المتعلم ، وأبعاده النفسية، واستراتيجياته في التعلم. ويتعلق هذا الفهم بمعرفة خصائص نموه وحاجاته اللغوية، ودوافعه، وميوله ، ومشكلاته ، والفروق الفردية بينه وبين أصدقائه . فالفهم الجيد لطبيعة المتعلم يساعد على فهم عملية التعلم والتعليم . لأن المنهج يعد لمتعلم . ويعتبر المتعلم بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية ، منه تنطلق وإليه تعود . فالأسس النفسية تعتبر المرتكزات التي يقوم عليها التعلم. وتعلم اللغة للناطقين بغيرها يستند إلى مجموعة مبادئ مستقاة من حقائق علم النفس ونظرياته .

الأسس الثقافية

تحتل الثقافة العربية الإسلامية مكانة مهمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهي تعتبر أساساً مهماً لمحتوى المواد التعليمية ، فاللغة تصحب ثقافتها بالضرورة ولا يمكن أن يتم تعليم اللغة العربية من خلال محتوى مفرغ من الثقافة العربية الإسلامية. ولقد أثبتت الدراسات أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم لغة أجنبية ، وأن الطلاب عادة ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة بنفس القدر الذي يدرسون به مهارات اللغة ، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أبناء لغة يتعلمها لا يتوقف فقط على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هؤلاء ، وإنما يتوقف بنفس القدر على الحصيلة الثقافية التي تعلمها من خلال تعلمه اللغة (2).

معنى هذا أن القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة العربية لا يعتمد فقط على إتقان مهارات هذه اللغة ، بل يعتمد أيضاً على فهم الثقافة العربية الإسلامية من عادات وتقاليده وأساليب حياة وآمال وتطلعات وتراث وتاريخ ، فالدارسون للغة العربية عادة ما يكونون شغوفين بالناس الذين يتكلمونها ويودون معرفة أشياء كثيرة عنهم . هذا بالإضافة إلى أن فهم الثقافة العربية الإسلامية والتفاعل معها أمر مهم في حد ذاته للدارسين ، ذلك لأن التفاهم العالمي الآن والاتصال بعالم الناطقين بالعربية أصبح أمراً مهماً وضرورياً لإحداث تقارب وتعاون بين بلاد الدارسين والبلاد العربية والإسلامية . لكل ذلك وغيره كثير يلزم القائلون على تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وإعداد برامجها، وأن يعرفوا مكونات هذا الأساس حتى يمكنهم اختيار محتوى المنهج وإعداده بالشكل الذي يقدم الثقافة العربية الإسلامية بصورة صحيحة ومقبولة وفي ذات الوقت تحترم ثقافة الدارسين . ولذا فعلى القائمين على تخطيط المنهج وإعداده دراسة المكونات الآتية : (3)

- أ- مفهوم الثقافة العربية الإسلامية .
- ب- موقف الثقافة الإسلامية من الثقافة العربية .
- ت- مصادر الثقافة العربية الإسلامية .
- ث- الأبعاد الماضية والحاضرة والمستقبلية للثقافة العربية الإسلامية .
- ج- خصائص الثقافة العربية الإسلامية .

(1) رشد احمد طعيمة ، تعليم اللغة العربية لغير ناطقين بها ، مناهجه واساليبه ، ط 1 ، 1989م، ص 75

(2) محمود كامل الناقة و رشدي أحمد طعيمة ، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - إعداده - تحليله - تقويمه، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، 1983م . ط ، ص 40 .

(3) رشدي أحمد طعيمة ، الثقافة الإسلامية مدخل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، دراسة مقدمة إلى ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة ، سنة 1981م ، ص 57 .

ح- مستويات الثقافة العربية والإسلامية المادية والمعنوية .

وفي ضوء دراسة هذه الأبعاد يحدد المختصون ببناء المنهج انعكاس هذه الدراسة على المحتوى الثقافي لمنهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وعلى كيفية اختيار العناصر الثقافية الإسلامية والعربية المناسبة لحاجات الدارسين وأغراضهم ورغباتهم ، والمناسبة أيضاً لأهداف الناطقين باللغة ومتحدثيها في نشر لغتهم .

المحور الثاني: أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تستند إلى معايير وأسس علمية ، في ضوءها وضعت هذه المناهج لتستجيب لحاجات ورغبات آلاف من الطلاب في أنحاء العالم، والذين لهم رغبة في تعلم اللغة العربية لأغراض مختلفة ، منها: دينية ، وسياسية ، واقتصادية، وأكاديمية. من هذه الأسس والمعايير الاهتمام بقضية المستوى. أي مستوى اللغة العربية الذي نريد تقديمه للطلاب. فقضية المستوى هي من أهم القضايا التي تواجه المؤلف عند تأليف الكتاب لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فينبغي للمؤلف أن يُحضر في ذهنه الأسئلة التالية: ما العربية التي نريد تدريسها؟ المكتوبة أم المنطوقة ؟ التراثية أم المعاصرة ؟ الفصحى أم الفصحى؟ إن الإجابة على مثل هذه التساؤلات قبل تقديم المادة اللغوية لمنهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تساعد في اختيار مفردات هذه المادة، وفي اختيار مسائل تدرس وأخرى تهمل.⁽¹⁾

وبعد تحديد المستوى اللغوي الذي سيتعلمه الدارس الأجنبي، يأتي تقديم الألفباء وبيان القيم الصوتية، ويكون ذلك بعد تحديد الأصوات التي قد تكون محل اختلاف بين لغة الدارس واللغة الهدف بحيث يشمل التحديد عدد الأصوات وطبيعتها التي تختلف من لغة إلى أخرى، وهي في اللغة العربية قسمان: الأصوات الصامتة والأصوات الصائتة أو الحركات. بعد تحديد ومعرفة الأصوات المشتركة والمختلفة أيضاً، بين اللغة الهدف ولغة الطالب ينبغي تقديم المادة ككل دون تقسيم لعناصرها أو فصل بين موضوعاتها. وعلى المعلم أن يقدم المادة في الموضوعات كلها أو بعضها حيث يستغل النص الواحد في القراءة مرة ، وفي المحادثة ثانياً، وفي الكتابة مرة ثالثة. ويسير المعلم على هذا النمط إلى أن يصل الوقت الذي يستطيع فيه أن يفصل هذه الموضوعات بعضها عن بعض في المستويات المتقدمة.⁽²⁾

من معايير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اختيار التراكيب اللغوية والتي يجب على مؤلف كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يراعيها على مستوى الكلمة والجملة، خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة. هناك أسس ومبادئ تتعلق بهذه التراكيب اللغوية

وكيفية شرحها للطالب الأجنبي ومواجهة الصعوبات التي قد تصادفه عند تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية. وفيما يلي الأسس والمبادئ التي يقوم عليها اختيار التراكيب:⁽³⁾

(1) أحمد درويش، تجربة ومنهج تعليم اللغة العربية للأجانب. مقال في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. العدد 22. يونيو 2004م ص29.

(2) عمر الصديق عبد الله ، قراءة تحليلية في منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. مقال في المجلة العربية للناطقين بغيرها. معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية- السودان. العدد 7. يناير 2009م ص 7.

(3) داود عبده ، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. بحث مقدم في المجلة العربية للدراسات اللغوية. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. عدد العدد الأول، ذو القعدة 1405هـ - أغسطس 1985م ، ص 49.

اختيار التراكيب الشائعة:

من المستحسن اختيار التراكيب الأكثر شيوعاً قبل الأقل شيوعاً. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما هي المعايير المتبعة لمعرفة التراكيب اللغوية الأكثر شيوعاً؟ والجواب أنه من الممكن إصدار حكم على مدى شيوع كثير من التراكيب اللغوية. فعلى سبيل المثال أن الفعل المعلوم أكثر شيوعاً من الفعل المجهول، والمفرد أكثر شيوعاً من المثنى، وأن التاء المربوطة كعلامة للتأنيث مثل (جميل- جميلة- طبيب- طبيبة) أكثر شيوعاً من الألف والهمزة في (أحمر- حمراء- أشقر- شقراء). وعلى مستوى الجملة يمكن القول أن تركيباً مثل (البيت جميل، أو فاض النيل، أو قرأ الطالب الكتاب) أكثر شيوعاً من تركيب مثل (ما أجمل البيت، أو ما أكثر النيل فيضاً، أو ما أكثر الطالب قراءة).

عند وضع كتب اللغة للمبتدئين يستحسن إدخال التراكيب الجديدة بالتدرج، فيكون عددها في كل درس محدوداً جداً سواء كان على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة. فإذا دخل الفعل الماضي مثلاً في إحدى الدروس، فينبغي تجنب إدخال المضارع والأمر، بل ينبغي الاكتفاء ببعض صور الماضي بحيث لا يدخل الماضي المستعمل مع المتكلم والمخاطب والغائب تذكيراً وتأنيثاً إفراداً وجمعاً في آن واحد. ولا يدخل المعلوم والمجهول معاً. ومثل هذا ينطبق على تراكيب الجملة، فإذا دخلت الصفة والموصوف مثلاً فإن من الأفضل عدم إدخال تراكيب الإضافة أو الجملة الموصولة في نفس الدرس. وإذا دخل الجمع فالأفضل عدم إدخال المثنى.

التكرار

من الضروري أن تتكرر التراكيب اللغوية عدداً كافياً من المرات، على أن يكون التكرار كثيراً في الدرس الذي يدخل فيه التركيب الجديدة، ثم يكرر في الدروس التالية لتثبيتته. ويتم هذا التكرار بحيث يتفاوت عدد مرات ورود التركيب في الدروس التي تلي الدرس الذي أدخل فيه بالتدرج، وتزداد الفجوات بينها، على أن لا يسمح بانقطاع استعماله انقطاعاً يؤدي إلى نسيانه. وينبغي أن يتكرر التركيب الجديد عند إدخاله باستعمال أكبر عدد ممكن من المفردات المختلفة مما سبق دراستها، فإذا دخل تركيب مثل **هذا البيت جميل**، مثلاً فإن الدرس الذي أدخل فيه يجب أن يحتوي على جمل مثل: ذلك الطالب جديد، هذا الرجل طويل، وذلك البلد كبير.

نواة التركيب قبل التركيب الموسع

لا يصح إدخال تركيب في صورة من صورته الموسعة قبل إدخاله في أبسط صورته. فعلى مستوى الكلمة مثلاً لا يصح إدخال المؤنث في الفعل مثل **ذهبت** أو الاسم مثل **موظفة** أو الصفة مثل **جديدة** قبل إدخال المذكر ذهب، موظف، جديد. وهذا ينطبق على المثنى ذهباً، موظفان، جديدان. وعلى الجمع أيضاً مثل ذهبوا، موظفون، جدد، وكذلك لا يصح إدخال الاسم المتصل به ضميراً مثل بيته، بيتي قبل الاسم المجرد (بيت) ومثل هذا ينطبق على الجملة، فلا يصح إدخال مثل **هذا الطالب الإندونيسي جديد** قبل إدخال **هذا الطالب جديد**. وكذلك لا يستحسن إدخال الجملة المركبة قبل إدخال الجملة البسيطة التي تتألف منها، فلا يصح مثلاً إدخال تركيب الطالب الذي وصل أمس جديد قبل إدخال تركيب الطالب جديد. وينبغي أيضاً تأجيل إدخال تركيب مثل أليس هذا الموظف جديداً؟ إلى ما بعد إدخال ليس هذا الموظف جديداً. أو أهذا الموظف جديد قبل إدخال تركيب هذا الموظف جديد. (1)

الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى.

حفاظاً للوقت والجهد خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة، يستحسن الاكتفاء بتركيب واحد، وذلك عند ما تكون في اللغة تراكيب مختلفة تؤدي نفس المعنى. في مثل هذه الحالات من المستحسن الاكتفاء بالتراكيب الأشيع أو الأسهل. فاستعمال **هل** في الاستفهام مثلاً أشيع من استعمال **أ**، واستعمال **لم** مع صيغة المضارع لنفي الماضي

¹ (داود عبده ، مرجع سابق ، ص 51.

(لم يذهب) أكثر شيوعاً من استعمال ما مع صيغة الماضي (ما ذهب) إلا أن نفي الماضي بما أسهل لأنه لا يتطلب تغييراً في أصل الفعل. ولكن مبدأ الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي معنى واحداً لا ينطبق على الحالات التي يكون فيها أحد التركيبين ناتجاً من الآخر بأسباب تحويلية تنقل أحد أجزاء الجملة من موقع إلى آخر مثل **الطالب وصل** و **وصل الطالب**. لأن من الصعب الاستغناء بأحدهما عن الآخر بسبب شيوعهما الكبير. تأجيل ما يختلف في اللغتين اختلافاً كبيراً:

إن على مؤلف كتاب اللغة العربية للناطقين بغيرها المعرفة والإلمام بلغة الطلاب الأم. وهذا الإلمام يعينه على معرفة وجوه الشبه والخلاف بين اللغتين العربية ولغة الطلاب، وذلك من أجل تحديد الترتيب المناسب لإدخال التراكيب اللغوية دون إهمال المبادئ العامة والتي سبق ذكرها.

فالناطقون بالإنجليزية مثلاً يجدون تركيباً مثل أعجبنى جمال الكعبة صعباً. فالترتيب **فعل- مفعول به- فاعل** يختلف اختلافاً كبيراً عن الترتيب في الإنجليزية *I am attracted by the beauty of the kaabah* فالترتيب **فاعل- فعل- مفعول به**. ولذا فالأفضل عدم إدخال أمثال هذه التراكيب في مرحلة مبكرة. ومن التراكيب التي يستحسن تأجيل إدخالها بعض الوقت تلك التي يواجه الطلاب صعوبة في تعلمها مثل **هذه الدروس سهلة وهذا الشجر طويل**، حيث يعامل جمع المذكر في المثال الأول معاملة المؤنث المفرد، ويعامل جمع المؤنث في المثال الثاني معاملة المذكر المفرد. وينطبق هذا على تراكيب مثل خمسة رجال و خمس نساء. ومن هذا القبيل قوله تعالى: " سبع ليال وثمانية أيام "

عدم إدخال تركيب وتأجيل شرحه

يميل بعض المؤلفين إلى إدخال تراكيب لغوية في النص، وفي نفس الوقت يؤجلون شرحها، حتى لا يتقلا كاهل الطالب. ومن الصعوبة بمكان إقناع الطلاب خاصة الراشدين والمتقنين منهم بتأجيل الشرح إلى أن يأتي الوقت المناسب لشرحها. ولذا ينبغي تفادي إدخال التراكيب اللغوية والتي يراها المؤلف أن الوقت المناسب لشرحها لم يحن بعد. ومن الأفضل أن تُشرح التراكيب اللغوية للدارسين من غير الناطقين بالعربية بطريقة وظيفية، بعيدة عن الترجمة وعن الطرائق التقليدية، إذ ليس من المعقول حشو ذهن الطالب الأجنبي بقواعد إعرابية مثل فاعل مرفوع وعلامة رفعه ضمة ظاهرة. أو مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء، وغير ذلك من علامات الإعراب. وعليه ينبغي الابتعاد عن مثل هذه الأخطاء عند تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. (1)

ومن معايير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الاهتمام بمسألة الثقافة. وذلك انطلاقاً من مبدأ أن الكفاية التواصلية لا تكون كاملة بدون وعي بالأبعاد الثقافية المتضمنة في اللغة الأجنبية عند التفاعل مع الآخرين. كما أن الثقافة تلعب دوراً مهماً في تشكيل الكفاية التواصلية للأفراد سواء في لغاتهم الأولى أو التي سيتعلمونها. هذا بالإضافة إلى أن التواصل الناجح نادراً ما يحدث إن لم يكن مستخدم اللغة الأجنبية عارفاً بثقافة اللغة التي يستخدمها، بحيث يجب أن يكون مؤهلاً ليس لغوياً فقط، بل مؤهلاً ثقافياً في اللغة الأجنبية. ولذلك فإن على متعلمي اللغة الأجنبية أن يكونوا على سبيل المثال على وعي بالطرق المناسبة ثقافياً لمخاطبة الناس وتوجيه الشكر، وكيف يطلب طلباً، وكيف يتفق أو يختلف مع شخص. فعليهم أن يعرفوا أن السلوكيات والعادات التي قد تكون مقبولة في مجتمعهم ربما قد تُفهم بشكل مختلف من قبل أبناء اللغة المستهدفة تعلمها. (2)

(1) داود عبده، مرجع سابق، ص 54.

(2) علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. بحث مقدم في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. العدد الثامن (8) يونيو 2009م، ص 273.

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن الثقافة التي ينبغي أن تدرج في المناهج هي الثقافة العربية الإسلامية، فالثقافة الإسلامية تعد وسيلة بناء الشخصية الإسلامية المنشودة حيث إنها تعمل مواجهة التيارات الفكرية الجارفة التي تضرب بأمواجها الهائلة أرجاء البلاد الإسلامية طويلاً وعرضاً، بل إن الغزو الثقافي الوافد قد عمل اختراقاً كبيراً في حصون الثقافة الإسلامية. لذلك فإن الحاجة تزداد إلى إدراج الثقافة الإسلامية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك لحماية الشباب المسلم من مخاطر العولمة والتي تحمل في طياتها كثيراً من التحديات المتمثلة في الفساد الأخلاقي والانحلال الخلقي، وغير ذلك من قضايا الاقتصاد والتي لم يستعد المجتمع المسلم لمقاومتها. ولذلك فإن المطلوب أن تتكيف المقررات التي تقدم دراسة

اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديات العصر حيث تُضمّن الثقافة الإسلامية في المناهج تبعاً لحاجات المجتمع المسلم ومواجهة المشكلات المستجدة حيث إن الإسلام صالح لكل زمان ومكان.⁽¹⁾

وعند اختيار المادة والتي هي من أصعب المهام التي تواجه المعلم وخاصة معلم اللغة الأجنبية ينبغي مراعاة صلاحية المادة ومناسبتها للأعمار المختلفة والمستويات المتباينة ثقافياً وأكاديمياً.

وحدة الإطار العام للمعنى ينبغي تقديم المادة بصورة تشتمل على فكرة متصلة، حيث تكون ذات إطار عام لمعنى واحد. وهذا لا يتم إلا إذا كان المعلم قادراً على احتواء المادة في جمل متصلة تقوده إلى تكوين فكرة معينة ذات مغزى. وهذا يعني إبعاد الكلمات المفردة والجمل غير المتصلة بعضها ببعض من حيث المعنى عند تعليم اللغة الهدف لأن الإنسان لا يعبر عن أفكار مبعثرة إنما يعبر عن معان مفيدة تقتضي استجابة معينة أو رد فعل معين من المستمع. والتقديم الأنسب الذي يحقق مبدأ وحدة المعنى للمادة هو القطع المكونة من الأسئلة والأجوبة، وكذلك الحكايات القصيرة الشيقة بشرط أن تكون قصيرة متصلة الأجزاء، وأن تكون مثيرة لرغبة ودافعية المتعلم.⁽²⁾

⁽¹⁾ علي، عبد المحسن عبد الثواب الحديبي، مرجع سابق. ص 274.

⁽²⁾ عبد الله، عمر الصديق، مرجع سابق، ص 8.

النتائج

- 1- يصعب على طالب اللغة العربية الناطق بغيرها إتقان العربية ما لم يتوفر الآتي :
 - أ- منهج ملائم ومُعدّ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى جانب معلم مُدرَّب تدريباً يؤهله تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أو ثانية .
 - ب- بيئة ملائمة تتيح للطالب استخدام اللغة العربية في مواقف الحياة اليومية المختلفة .
- 2- تعدد صور أصوات اللغة العربية (حروف) واختلاف مواقعها من الكلمة قد تكون صعوبة على الأطفال الذين يتعلمون العربية كلغة أجنبية .

توصية

في ختام هذا الجهد المتواضع ، يوصي البحث إجراء دراسة مماثلة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجل الوقوف على حقائق ونتائج لعل الباحث لم يصل إليها في هذه الدراسة.

المراجع

- القرآن الكريم
- الحديث الشريف
- أحمد درويش - تجربة ومنهج تعليم اللغة العربية للأجانب. مقال في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. العدد 22. يونيو 2004م.
- العيسوي ، جمال مصطفى - تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، إطار للممارسات التدريسية والمهنية، ط1.
- داود عبده - التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. بحث مقدم في المجلة العربية للدراسات اللغوية. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. العدد الأول، ذو القعدة 1405هـ-أغسطس 1985م
- طعيمة ، رشد احمد - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مناهجه واساليبه ، ط1 ، 1989م.
- عبد الحليم إبراهيم - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف بمصر. 1968م
- العصيلي ، عبد العزيز بن ابراهيم - النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية ، ط1 .
- عيساوي ، عبدالمجيد - نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة ، اكتساب مهارات اللغوية الإنسانية ، ط1 ، دار الكتاب ، القاهرة ، 2011.
- مدكور ، علي أحمد - برنامج لتعليم مهارات اللغة العربية لأبناء المسلمين الناطقين بلغات أخرى من خلال الثقافة الإسلامية. مقال في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. العدد 22 . عام 1425هـ .
- الحديبي ، علي عبد المحسن عبد التواب - تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. بحث مقدم في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. العدد الثامن (8) يونيو 2009م
- عمر الصديق عبد الله - قراءة تحليلية في منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. مقال في المجلة العربية للناطقين بغيرها. معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية- السودان. العدد 7. يناير 2009م.
- محمود كامل الناقة و رشدي أحمد طعيمة - الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - إعداده - تحليله - تقويمه، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، 1983م .
- مختار الطاهر حسين - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة. ط1 الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- نايف خرما وعلي حجاج - اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني الكويتي للثقافة والفنون والآداب عام 1988م.