مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 12 / العـــدد: 02 (2022)، ص 628-638

تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها (المشكلات والعلاج)

Teaching Arabic for non-native speakers Problems and treatment

قوفي أحمد*
جامعة عبد الحميد بن باديس/مستغانم
ahmed.koufi@univ-mosta.dz

تاريخ الاستلام: 2022/08/08 تاريخ القبول: 2022/11/12

ملخص:

إنّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أمر ليس باليسير، فهناك جملة من المشكلات التي تعترض مساراتها التدريسية، سواء على مستوى المنهج أم المادة الدراسية وما تحويه من مصطلحات ومفاهيم ينبغي على المعلم ترجمتها إلى كفايات اتصالية وظيفية بطرائق تحدد احتياجات الدارس واهتماماته والتي تجعل منه عنصرا متفاعلا مع هذه اللغة الثانية، وفاعلا في مجتمعه.

ومن هنا نتساءل، إلى أيّ مدى تستجيب المناهج المتخصصة في اللغة العربية لغير الناطقين بها لاهتمامات الدارّسين وواقعهم المعيشي والبيئي والمعرفي ومن ثم الإقبال عليها مدارسة وممارسة؟

وهل يملك – فعلا – مدرّسو اللغة العربية لغير الناطقين بها الكفايات اللغوية والمهارية التي تحقق فعل التعلّم، وتجعل الدّارس يمتلك أساسيات اللغة من معجم ودلالة، وإدراك المقامات التخاطبية التي توظّف فيها.

الكلمات المفتاحية: تعليم – اللغة العربية – غير الناطقين بالعربية– المنهج– المادة.

Abstract:

In a general sense teaching Arabic for non-native speakers is not easy, as there are a number of problems that confront its teaching paths, whether at the level of the curriculum or teaching, the terms, and concepts it contains, which the teacher should translate into functional means of communication in ways that determine the student's needs, and interests, which make him an interactive element with this second language, and also interactive in his community.

As a consequence, we wonder, to what extent do the specialized curricula in Arabic for non-native speakers respond to the interests of the learners, their living, environmental ,and cognitive reality, then the demand for them for study and practice?

Do teachers of Arabic language for non-native speakers have the linguistic and skill means that achieve the act of learning, and make the student possess the language basics such as lexicon, semantics, and the awareness of the conversational positions in which they are employed?

Keywords: Education - Arabic Language - Learner - Non-Native Speakers - Material – Method.

* **قوفي أحمد.** ahmed.koufi@univ-mosta.dz

1. مقدمة:

اللغة العربية من اللغات الأكثر انتشارا في العالم، ومطالب تعلّمها خذ يتوسّع في البلدان غير العربية، ومردُّ ذلك لأنها لغة الوحي ولغة القرآن العظيم، فهي الشرط الأساس للدخول في الإسلام وتمثّلها في النطق بالشهادتين ورفع الآذان وإقامة الصلاة وتفسير القرآن وفهم السنة النبوية الشريفة، وتعلم الشعائر الدينية كلّها.

وقد زاد من انتشارها العلاقات الجيوسياسية والتجارية التي تقام بين الدول، وحاجة أبناء السفارات والقنصليات إلى مدارستها وإتقانها حتى داخل الدول العربية نفسها.ومن هنا باتت الحاجة إلى بلورة منهج علمي يؤسس لتعليما وحسن تعلمها بدءًا بالأساسات حتى نهاية الدراسة العليا في مختلف فروعها وتخصصاتها.

مشكلة الدراسة: وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة – ولو بالجزء اليسير عن العلاقة بين عناصر العملية التعليمية التعلّمية: المعلّم، والمتعلم، والمنهاج، والمادة الدراسية، ومضامينها، دون إغفال البيئة التي تدرس فيها اللغة العربية، والجانب السيكولوجي الذي يميز هذه الفئة المتمدرسة من غيرها.ويتفرع من هذه المشكلة أسئلة ثانوية تتمثل فيما يأتي:

- هل لدى المعلم القناعات الكافية لتدريس هذه المادة بالشكل الذي يقدمه المنهاج؟
- هل يدرك المعلم الجانب السيكولوجي الذي تميز به هذه الفئة الدارسة في ظل بيئة غير عربية، وأساليب حياتية تختلف عن المجتمع العربي؟
- هل للمعلم اطّلاع على طبيعة البئة التي يدرّس فيها؟ لأنّ هناك فرقا في التدريس داخل الحاضنة العربية وخارجها.
- هل يدرك المعلم بيداغوجية الفروق الفردية بين المتعلمين؟ والتي تسهم في بناء التعلمات بشكل غير متكافئ إذا لم يحرص على تقويمها واستدراك النقص الملحوظ فيها.فهذا الإشكال مطروح حتى بالنسبة للدارسين العرب في بلدانهم ؛ فلا يكاد يسمع العربية إلا في محيط المعهد أو المؤسسة التي يدرس فيها ، أمّا ما عدا ذلك فهو مزيج بين العامية والإفرنجي، ممّا يتطلب من المعلم بذل جهد كبير لتحقيق فعل التعلم.

وإذا كان المنهاج مهمًّا، فالمعلّم لا يقل أهمية عنه لأنه العنصر الأساس الذي سوف ينفّذ ما جاء فيه، ولكن من هو ذلك المعلم الذي تتجلى فيه المؤهلات التي ينهض خلالها للقيام بالرسالة العصيبة؟ ونحن –هنا – لا نحمّله المسؤولية كاملة، إذ نتقاسمها جميعا ونكون معول بناء كلاًّ من موقعه، وهكذا يفترض أن يكون:

- المشاركة في الندوات التكوينية للتأهيل من زوايا عدّة، كالإلمام بالطرائق الحديثة في التدريس، لأن الكفاية اللغوية أي إدراك القواعد النحوية والصرفية وأحكامهما مسألة غير كافية إلا بالكفاية التواصلية مع الآخر، وإحداث الأثر Impact التعلمي المطلوب.
- المستوى الثقافي، أي اطّلاع المعلم الواسع على جذور اللغة العربية وأصولها في علاقتها بالبعد الحضاري الإسلامي، وبوصفها لغة تواصل وعبادة يتوجب على المسلم تعلمها في هذه المعمورة، وفهم منطق اللغة وتطوّرها؛ فهو يقدّم المادة ولكن يقدّم نفسه بوصفه عربيًا مسلما مجبولا على الإخلاص والإتقان وحسن معاملة الآخر.كما يُظهر أنّ العربية صالحة لكل زمان ومكان وتستوعب علوم العصر كلها.
- توفّر روح المبادرة، والتنويع في الطرائق الفاعلة: بمعنى قد يلجأ إلى تصميم طريقة جلوس " حِلَقية " غير تلك النمطية في الصفوف المعهودة، في حصة التطبيقات أو حل المسائل حتى تسود الثقافة التعاونية من جهة، وقد يستوعب المتعلم جزءا من التعلمات من عند أقرانه ويستدرك شيئا فاته في الدرس النظري. وقد يُقدَّم فعل التعلّم خارج القاعات الدراسية كالمكتبة أو أيّة أفضية أخرى شريطة أن يكون العدد محذوذا يساعد على الإنجاز والتفاعل.

منهج الدراسة: ومن هنا جاء هذا البحث الموسوم (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: المشكلات والعلاج) المبني على المنهج الوصفي التحليلي (وصف الظاهرة البيداغوجية كما هي في الواقع وتحليل الأسباب والمسببات مع إعطاء البدائل الممكنة) ليجيب على مسائل كثيرة تعدُّ عقبات أمام تعميق تدريس العربية لغة ثانية، ونسوقها كالآتي:

- تحديات وصعوبات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- المنهج والمادة الدراسية.
- قراءة في نموذج درس من كتاب (دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها)، وتوقفت عند مادة النحو، وأبديت بعض الملاحظات التي تخص المضامين وأخرى تتعلق بالمنهجية.
- العلاجات التقويمية...

والسؤال، كيف على هذه اللغة الواحدة – العربية – أن تجد لنفسها التمكين في محيط سوسيوثقافي يختلف عن منبتها البيئي وامتداداتها الفكرية والدينية وانتمائها الحضاري العربي الإسلامي بكل مقوماته.فهي تواجه إذًا مشكلات منها:

- الازدواجية اللغوية: إذ كيف يوائم الدارس بين لغته الأولى واللغة الثانية من حيث المستوى الصوتي والدلالي والتركيبي ويحسن التدرج في الشكل الذي يجعله قادرا على التواصل البناء ولو في أدنى مجالاته.
- مشكلات تتعلق بالمعلم:هناك جملة من المواصفات العلمية التي يجب توفرها في معلّم هذه اللغة، ومنها:
- التكوين الأكاديمي الخاص بعلوم التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس، والطرائق الحديثة في تعليم الصغار وكذا الكبار منهم.
- امتلاك ناصية اللغة العربية الفصحى بدءا من حروفها الإملائية ونحوها وصرفها وبلاغتها وقراءة نصوصها الشعرية والنثرية.
- الدراسة المعمقة لبنى اللغة المستهدفة بالدراسة.
- تفعيل الطرائق المناسبة.
- مراعاة مستوى الدارسين الأجانب: العقلي والمعرفي والسلوكي.
- مراعاة البيداغوجية الفارقية في بناء التعلّمات.

1-الإطار النظري:

لقد أحصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) جملة من المشكلات التي يعني منها تعليم اللغة العربية العام، والتي تقف حائلا أمام تقدّم سيرورتها البيداغوجية والمعرفية والمنهجية والمجتمعية، ةبعضها الآخر مرتبط بالمتعلم واللغة الوافدة، وغياب المعلم المؤهَّل أصلا لتشخيص النّقص وإيجاد العلاج.

وقد ذهب محمود أحمد السيّد في معرض حديثه عن المنهج أي المنهاج الدراسي إلى أنّ «منهج تعليم اللغة العربية لا يخرج القارئ المناسب للعصر»[1] ويؤكد ذلك بأنّ سلطة الإشراف أنجزت تلك الوثيقة الرسمية مرفقة بالمنهاج وعنونته بإشراك نخبة من المفتشين والأساتذة المتخصصين؛ ولكنها لم تقل لنا: من هم هؤلاء المتخصصون؟ وهل مجرد مدرس لمادة ما يجعل منه متخصصا في إعداد المنهاج والكتاب المدرسي؟ والجواب:لا، لأنّ المسألة تتطلب إشراك علماء التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وخبراء إعداد المناهج الذين اشتغلوا على صياغتها وإنجازها، وخبروها في الميدان تجريبا وتمحيصا ومن ثم تقويما.

إنّ ملمح التخرج في كل مستوى لدارس اللغة العربية بوصفها اللغة الأم يختلف تكوينه عن متعلم اللغة الثانية، بمعنى أن تسبق ذلك استبانات ودراسات ميدانية جادّة تطبق مخرجاتها على واقع جديد.

إنّ المنطلقات المنهجية والمعرفية يحدّدها المنهاج، بما يشتمل من كفايات مرحلية يجب تحقيقها، ويبدو أنّه لم يرقَ «في واقعه إلى مستوى تلك الأهمية، كما أنّه لا يحقق الرسالة التعليمية الصحيحة المنوطة به...فما هو موجود في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يتم بناؤه على أسس علمية وتربوية سليمة من حيث التدرج، والشيوع، والأهمية، وينقصه المختصون في وضع مناهج للطلبة الأجانب وتطويرها»[2].فبناء المناهج يتطلب مؤسسة كاملة من الباحثين المتخصصين، ولا يخضع لأذواق الخبراء أو انتماءاتهم بقدر الالتزام بالعلمية والموضوعية لنشر هذه اللغة الحيّة، فلا يُعقل أن يكون المنهاج موحّدا في البلدان الغربية كلّها دون مراعاة خصوصيات كل مجتمع.

وقد زاد إقبال الشركات الغربية بمختلف فروعها، وتباين صناعاتها العصرية والمتطورة على توظيف متعلّمي اللغة العربية من بني جنسهم للتواصل مع الدول العربية لأغراض تجارية أو مشاريع استثمارية أو شؤون مقاولاتية «فماذا لو خاطبنا تلك ببرنامجنا المعد وفق استراتيجيتهم الخاصة لتعلم العربية، ووضعنا لهم دورات بأسعار خاصة، تتفق ولغة رجل الأعمال؟! أي تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة على نحو فني متفوق، وينطلق هذا المنحى من غايات المتعلم وأغراضه الخاصة من تعلّم اللغة، لا من المنهاج أو أهداف المعلّم »[3].

ويجدر بنا التساؤل مرّات ومرّات، أيُعقل تُطبَّيق مضامين (مقررات) منهاج اللغة العربية – لغير الناطقين بها على جميع الفئات العُمرية دون مراعاة الفروق في السن، والجنس، والإدراك، والذكاء، والاستعدادات للتعلم؟ وهذا من شأنه إعطاء انطباع خاطئ لدى هذا المتعلم بصعوبة هذه اللغة وتعقيدها.

2–معوقات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إنّ المتأمل في طرق تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها يلمس جملة من المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة المتمثلة في تمكين اللغة كتابة ونطقاَ لغير الناطقين بها، ومن أهم المعوقات نرصد ما يلي:

1.2.عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصيحة، وهذه الظاهرة أصبحت مستشرية على الصعيدين الاجتماعي والإداري؛ فعلى الرغم من تدريس المواد كلّها بالعربية إلاّ أنّ الفصحى ظلت حكرا على مادة واحدة فقط – العربية – الشيء الذي يحدث القطيعة التواصلية لدى المتلقين، ويكرّس العامي والدارج داخل الصفوف الدراسية. فالمتعلّم تتنازعه لغات عدّة،ن لغة الأم، ولغة المدرسة، ولغة الشارع، ولغة الشابكات الرقمية، ولا يتعلّ الفصحى المعيارية إلا من مدرسته.

2.2.الجدار المعجمي للغة العربية: فأوّل شيء يصطدم به الدارس هو المستوى المعجمي ويقصد بها في الكتاب المدرسي " المفردات "، فعلى الرغم من أنها مشروحة في كتابه الخاص إلاّ أنها تفتقر إلى ما يأتي:

–التفريق بين المعنى القاموسي والمعنى المجازي.

-صعوبة النطق السليم في حصة (فهم المنطوق).

-كيفية تصورها في قاموس لغته الأم، وما تشي به من إيحاءات متباينة ومتعدّدة.

3.2. قلّة استخدام الوسائل الرقمية، والتربوية، والبيداغوجية في هندسة التعلمات؛ والحال أنّ متعلم المجتمعات الأورو-آسياوية قد تجاوز كثيرا من التطبيقات الحديثة، والبرمجيات المتطورة.فهذه الوسائط التكنولوجية تتجاوز التدريس التقليدي إلى التدريس عن بعد خلال Google meet، وZoom، ويشمل ذلك وضع الدروس بتطبيقاتها الفورية على المنصة، ومتابعة التقويمات البعدية بشكل ميسّر وفي ظرف قياسي.

وقد لا أكون مبالغا إذا ما قلت: إن من أهمّ الوسائط البيداغوجية: المعلّم، المعلم الكفء صانع التعلمات كلها:

-المعلم، بلغته الفصيحة والمتمثلة للمعاني في القراءات، حسب المواقف والمشاعر والمعاني.

-المعلم، بشخصيته في صناعة الحركات التربوية الموحية، والتعبيرات الفيزيولوجية الهادفة التي تثير المتعلم وتجعله مركّزا أمام مشهد سوف يقلّده بوصفه قدوة.

-المعلم، الذي يحاور، ويتفاعل مع إجابات المتعلمين وسلوكاتهم، بأسلوب حضاري راق، يقوّم الاعوجاج، ويصوّب الأفكار والتصورات.

4.2.صعوبة القواعد النحوية:يبدو للعامة أن قواعد اللغة العربية معيارية معقّدة، وهذا الأمر ينسحب كذلك عند المتلقي العربي، وهي من المغالطات التي ترجع إلى أساليبنا العقيمة في تقديم جمالياتها ولمساتها البيانية، وأعظم دليل نزول الوحي من الله الحكيم الخبير.وكثر اللغط حول عدم قدرة هذه اللغة على مواكبة التكنولوجية بكل علومها، ولكن العيب في أبنائها والمشتغلين على تطويرها.

3. الإطار التطبيقي:

لنأخذ كتاب (دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها) في المملكة العربية السعودية، الذي أعده الخبراء بإشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المنجز عام 1418هـ، المعد للمرحلة الأولى، فهو يشرع مباشرة في وضع الدروس دون تقديم للمادة الدراسية والكفايات المستهدفة من كل محور أو درس، اللهم إلا ما جاء في تقديم الجزء الثاني.

وهنا نتساءل، على أي أساس علمي تمّ اختيار المواضيع / المضامين؟، وما الغاية من سرد النصوص النثرية؟ وهل تحكم في ذلك العصور الأدبية أو الأغراض والفنون أو متطلبات المقاربة النصية التي تتضمن تطبيقات القواعد والبلاغة؟ ولماذا قدّمت بعض " المفردات " دون غيرها لإثراء معجم المتعلم المبتدئ دون ربطها بمحيطه هو؟

فما ينبغي أن نحدث تلك الهوة عنده – المتعلّم – بين الصورتين، الذهنية والسمعية التي اكتسبها من لغته الأم، وتلك التي نقدمها له نحن، وخصوصا في المراحل الأولى من التعلم.

ولنقدم مثالا على ذلك في درس القواعد النحوية، وموضوعه: (إنّ)، حيث يقدم الكتاب[4] بعض الجمل خالية من حرف التوكيد ويطالب المتعلم بإدخال (إنّ) عليها، ولكن هنا يكمن الإشكال:

- لماذا لا يقدَّم قبل الدرس تعريف بـ(إنّ)، مع تحديد معانيها وظيفتها الإعرابية.
- ألا يُفترض إتقان المدرس – لغير الناطقين بالعربية – للغة المتعلم الأصلية؟ والسبب لأنّ بعض المواقف التعلمية تتطلب المقارنة بين اللغات، أو محاولة تقريب الفهم، والتواصل بشكل فعال.وقد يلجأ إلى «الكتابة الصوتية Transliteration ويقصد بها استعمال الحروف اللاتينية في كتابة الأصوات العربية بغية تعريف القارئ الأجنبي طريقة نطقها والتمييز بينها... وهو موقف مرفوض، اللهم إلاّ في المواقف التي لا يجد المعلم فيها مناصا عن استعمال الكتابة الصوتية »[5].
- لماذا الوقوف عند (إنّ) دون أخواتها؟ وكيف به إذا صادف (أنَّ)، وقد تواجهه (إنّما) الملغاة، فقد يفسد عنده المعنى أصلا.
- وكيف يتعامل المدرس مع نطق الدارس للحروف العربية على غير مخارجها الأصلية؟ كـ(الخاء) التي ينطقها (كافًا)، و(الحاء) التي ينطقها (هاءً)، و(الثاء) و(الطاء) التي ينطقهما (تاءً)، و(الظاد)، والتي ينطقها (دالاً)، في الخلط بين (الصاد) و(السين)، وهكذا دواليك.
- أضف إلى ذلك، مطالبة المتعلّم بإدخال (إنّ)على الجمل وضبط حركاتها، يتطلب الدراية الكافية بالإعراب ومن ثمّ المعنى، وهذا يبدو – في رأيي – صعبًا في غياب المكتسبات القبلية التي يتمتع بها، وليس سهلا حتى على فئة من المتعلمين المبتدئين في اللغة الأم.

ويقترح الباحثون رؤية أخرى في تدريس الحروف للمبتدئين بمراعاة (التدرّج في تقديم الأصوات من السهل إلى الصعب، وتطبيقا لهذا المبدأ لا بدّ من تعليم الأصوات الصامتة (الباء، التاء، الجيم، الثاء، الدال، الراء، الزاي، الذال، السين، الشين، الكاف، اللام، الميم، النون) أوّلا مع وضعها في كلمات سهلة النطق ذات معان محسوسة، ثم تعليم الأصوات المطبقة (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء) ثانيا...ثم الأصوات الحلقية (الهمزة، الهاء، العين، الغين، الحاء، الخاء، القاف)، وبعد ذلك تُقدَّم الأصوات الصائتة، وتبيين الفرق بين الحركات الطويلة والقصيرة)[6].

وإذا كانت الفئة المستهدفة من " الكِبار "، فإنّ المسألة تتعقّد أكثر (فمن النادر أن يصل متعلمو اللغات الأجنبية إلى درجة الكفاية المطلوبة فيها، ومن النادر جدًّا أن يحصلوا على كفاية شبيهة بكفاية الناطقين بها، وبخاصة البالغية منهم، فاللكنة الأجنبية لا تختفي من لغة الكبار)[7] ، والمقصود بـ" التحجُّر " Fossilization الانقطاع عن ممارسة هذه اللغة، ولم يُعرف التحجُّر بهذا الاسم إلاّ في أوائل السبعينيات من القرن العشرين، ومعنى التحجر اللغوي Language fossilisation (وهو توقف النمو اللغوي لدى المتعلّم في مرحلة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية، في صيغ أنماط لغوية معيّنة؛ توقّفًا جزئيًا أو كليًّا، مؤقتًا أو نهائيًا)[8]، وقد يقصد بها توقف متعلم اللغة الثانية عن تعلمها قبل اكتساب الجانب المهاري منها، بصرف النظر عن عمره الزمني.

ويذهب " سلينكر Selinker " إلى التفريق بين مصطلحي (التحجر) و(النكوص Backsliding)، ويعني بذلك (اختفاء أخطاء معي"نة من لغة المتعلم فترة طويلة من الزمان ثم ظهورها مرّة أخرى في مناسبة أو مناسبات معينة)[9] ، بمعنى يحدث " التحجّر " عندما يفكّر في موضوعات صعبة أو مواقف تعلّمية تتطلب إعمالا للفكر، وهو ظاهرة ثابتة تتكرر باستمرار، أمّا النكوص فهو عارض وأخطاؤه تزول مرحليا.

كما يطرح هذا الكتاب نماذج دروس في كتاب متخصص لدارسي المرحلة الأولى[10]، ولنأخذ درس " الحروف : القمرية والشمسية "، وعددها أربعة عشر حرفا، وهي مرتّبة ترتيبا تنازليا، وكل حرف مشفوع بمثال توضيحي، ومن نافلة القول ذكرها في هذا المقام نظرا لشيوعها؛ والابتداء بالحروف أمر ملائم في تدريس العربية على عكس اللغات الأخرى، ومع ذلك، يجدر بنا تقديم نقد يقف على بعض اللطائف البيانية، ومنها:

- الكتاب (كتاب المرحلة الأولى- الجزء الأول)، يفتقر إلى التمهيد الخاص بالحروف ومعانيها، وقد استدرك ذلك في مقدمة الجزء الثاني الذي يعنى بجميع جوانب اللغة كالنحو، والصرف، والمفردات والأسلوب.

ولم يقل لنا: ما معنى القمرية والشمسية؟ ولم يربط ذلك بمستوى فهم المنطوق للانتقال إلى فهم المكتوب ولم يشر إلى مخارج حروفها.

- ذكر الكتاب المدرسي كلمات خارج السياق، والمفروض كتابة فقرات تتضمن الحرف المقصود بالحكم ضمن كلمات ملونة وعلى الدارس اكتشافها.
- بعض الصور لحيوانات لا تتناسب وبيئة الدارس للغة العربية، والحال أنّ الكتاب المدرسي جزء من استمالته إذا ما أخرج في حلّة أنيقة، كتابة، وصورا، وألوانا، وإخراجا بديعا.

وإذا تصفحنا بعض المواد الدراسية في الكتب المتخصصة، فإننا نلحظ غياب البعد الوظيفي للقواعد النحوية، أي متى يستعمل تلك الظاهرة في مقامات تواصلية دالة، ولنضرب لذلك مثالا على التوكيد المعنوي، ولنعط جملتين للمتعلم على النحو الآتي:

- حضر الوزير **نفسُه** إلى الجامعة.
- حضر الطالب **نفسُه** إلى الجامعة.
- حضر الأستاذ **نفسُه** إلى الجامعة.

ونطرح السؤال: أيُّ جملة مركّبة تركيبا وظيفيا؟ لا شكّ أنها الأولى (حضر الوزير نفسه إلى الجامعة) لأن زيارة الوزير حدث يثير الشك من قبل المستمع، ومن ثم وجب تعزيزها بالتوكيد، أما بالنسبة للأستاذ والطالب فهما عنصران يتسمان بالحضور اليومي.ومن هنا ينبغي التفريق بين النحو الصوري والنحو الوظيفي الذي يعطي دلالات جديدة تستدعيها مقام الحال، والأمثلة كثيرة على باقي دروس القواعد الأخرى.

فلا يجب التعمّق لمتعلم اللغة العربية – لغة ثانية – والتبحّر معه في الجزئيات التي لا تغني نفعا، ولا تفيده في العملية التواصلية، ومراعاة المستوى العلمي دون الخوض – مثلا – مستوى المتعلم الأدنى في المسائل الآتية:

- الإعراب الظاهر والإعراب المقدّر.
- الحذف الجائز والحذف الواجب.
- الممنوع من الصرف لعلة ولعلتين.
- إعراب الأسماء والجمل بعد ظروف الزمان.
- اسم الفعل وتوسطه بين " الاسمية " و" الفعلية ".
- الإعراب التقديري: التعذر والثقل.
- مسوغات الابتداء بالنكرة.

وهذه المحاذير نقدمها على سبيل النّمذجة فقط، وإذا كان من توضيح أكثر، فإننا نقصد تفادي هذه التفصيلات في المرحلة الأولى من التعلم وليس المراحل المتقدمة التي يكون فيها الدارس لغير الناطق بها قد تمكّن من استيعاب الأساسيات بشكل وظيفي.وعليه، يجب أن تحاط المادة الدراسية للناطقين بغيرها بعناية تقوم على الموضوعية المسنودة بالتجارب الميدانية حتى لا ينفر منها، وتخلق الهوة بينه وبينها، (إن بعضا ممّا تتضمنه المناهج لا صلة بينه وبين الحياة النابضة الزاخرة من جهة، ولا صلة بينه وبين عقل المتعلم وشعوره وعاطفته من جهة أخرى)[11] ، أي إنّ ما جاء في بعض المقررات للمراحل الأولى، كالتأويلات النحوية وآراء اللغويين في المسائل الخلافية،

والجدالات العقيمة وخصوصا في مجال قسم " المنصوبات " ، لا مبرّر بيداغوجي له، ولا يفيدان بل يجعل المتعلم راغبا عن المادة، نافرا منها.

خاتمة

وإذا كان من أفضلية للغة العربية على سائر اللغات الأخرى، فهي لغة قابلة للتعلم بيسر وسلاسة إذا توفرت لها تلك الشروط التي ذكرناها في متن بحثنا؛ فهي لغة " اشتقاق " يستطيع أيُّ متعلم إدراك المعاني المتعددة والمولدة من قلبه للحروف أو استبدال الحركات أو إدغامها فقط.

- ضرورة بناء المناهج التعليمية لدارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بناء على احتياجاتهم وميولاتهم، وبعد تجريبها ميدانيا في المجتمع والحياة
- تيسير القواعد النحوية بعيدا عن التأويلات والخلافات بين المدارس والمذاهب إلا في المراحل المتقدمة أي الدراسات العليا المتخصصة، والنأي عن تقديم " الشاذ " و" المقيس "، والخوض في الجوازات الشعرية التي خولف فيها القاعدة، وما يشتمل عليه النحو من تعقيدات يشقّ على الدارس إدراكها.
- اختيار المادة الدراسية التي تحقق الكفايات المستهدفة من المنهاج، بمعنى تقيس مهارة الاستماع والقراءة والمحادثة والكتابة (فهم المنطوق) و(فهم المكتوب) ومن ثم الوصول إلى مرحلة التحرير أو الإنتاج، ويكون ضمن " تعليمات " أو إنتاج نصوص موازية اختيارية.
- تمكين المتعلم – متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها – من الوسائل الرقمية المعاصرة، تماشيا مع روح العصر، وتناغما مع البئة المتطورة التي يعيش فيها.
- العمل على تحيين المناهج التعليمية كلّما جدّ جديد على مستوى المقاربات البيداغوجية.
- إعداد المعلم إعدادا أكاديميا يجعله قادرا على التنويع في الطرائق قصد تفعيل المواد الدراسية بالشكل الذي يعكس الأداء الأفضل للتعلمات.
- يفترض إرفاق المادة الدراسية بتسجيلات صوتية، وإرشادات تقويمية في وسائط متعددة: كالأقراص المدمجة، والفيديوهات، أو خلال أفضية الشابكات الرقمية المتاحة.

فتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، يجب أن تخضع –كما أسلفت الذِّكر – لدراسات علمية جادّة، تراعي بيئة الدارس، وفكره، وسلوكه، وأنماط عيشه الاجتماعية والاقتصادية، والتي تتطلّب تحديد الطرائق البيداغوجية البي تجعل منه متعلما مقبلا على اكتسابها، ومتواصلا بها في مختلف المواقف الحياتية.

ولن يتحقّق هذا المسعى إلاّ بإعداد المعلم المؤهَّل معرفيا، ومهاريا، ولغويا، وبيداغوجيا، تماشيا وعلوم العصر، وبإنجاز منهاج أصيل يهندس لمستقبل العربية بوصفها لغة صالحة لكل زمان ومكان، استوعبت القرآن العظيم، بإعجاز نظمه، وبديع آياته، وستظل لغة حيّة للعلم والشريعة والحياة، وبمراعاة احتياجات الدارس الناطق بغيرها، وبتجديد الطرائق التي تعمّق فعل التعلّم، وتفعّل الجانب الوظيفي التواصلي.

الهوامش:

[1] حمود أحمد السيد، تحديات تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار القاهرة للنشر والتوزيع، ط،1، مصر، 2017، ص:.2.

[2] ختام محمد الوزان، ماجد محمد الخياط، إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، (مقال)، مجلة: دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد 01، 2014، ص:39.

[3] محمد عبد الفتاح الخطيب، تعليم العربية للناطقين بغيرها، بين " الكائن" و" الممكن "، دار الفرابي، (دط)، ص: 03.

[4] فهد عبد الرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص:7

[5] رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساس، ج1، مرشد المعلم، جامعة أم القرى، 1984،ص17.

[6] غصون فائق صالح، هيثم الناهي، مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا، مع اقتراح بعض الحلول لها، مؤتمرات ولقاءات، مع بعض المعلمين، (د.ط)، ص:13

[7] عبد العزيز بن إبراهيم، العصيلي، التحجُّر في لغة متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، المملكة العربية السعودية، ص: 302

[8] المرجع نفسه، ص: 308

[9] المرجع نفسه، ص: 310

[10] فهد عبد الرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين، ص: 19

[11] لمرجع السابق، ص: 12.

مراجع ومصادر البحث:

1. حمود أحمد السيد، تحديات تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار القاهرة للنشر والتوزيع، ط،1، مصر، 2017،
2. محمد عبد الفتاح الخطيب، تعليم العربية للناطقين بغيرها، بين " الكائن" و" الممكن "، دار الفرابي، (دط).
3. عبد العزيز بن إبراهيم، العصيلي، التحجُّر في لغة متعلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، المملكة العربية السعودية.
4. فهد عبد الرحيم، دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
5. رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساس، ج1، مرشد المعلم، جامعة أم القرى، 1984..
6. ختام محمد الوزان، ماجد محمد الخياط، إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، (مقال)، مجلة: دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد 01، 2014.
7. غصون فائق صالح، هيثم الناهي، مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا، مع اقتراح بعض الحلول لها، مؤتمرات ولقاءات، مع بعض المعلمين، (د.ط)، 2013.