تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الدرس اللساني الحديث: رؤية وآفاق

أ. محمد أمين مولوج
المركز الجامعي بتيبازة(الجزائر)

ملخص البحث:

إن اللّغة العربيّة باعتبارها واحدة من أهم اللغات الساميّة من حيث عدد المتحدّثين وإحدى أكثر اللّغات انتشارا في العالم ؛ يستخدمها حوالي خمسمائة مليون نسمة في 22 دولة عربيّة ، وهي لغة القرآن الكريم ، واللغة التي يجب أن يتعلمها كل مسلم وكل من يريد أن يدخل في هذا الدين نظرا لارتباط أغلب العبادات بها ، وقد أكدت العديد من التقارير على تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها في أمريكا وأوربا وغيرها بسبب دوافع مختلفة ؛ دينية أو اقتصادية أو علمية، أو حتى بدافع الفضول والتعرف على البلدان والمجتمعات العربية وثقافتها ، أو بدافع السياحة أحيانا .

ومهما يكن من أمر فقد أوجب ذلك على الباحثين والمهتمين بهذا الميدان –تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- بذل المزيد من الجهود لتقديم الحد الكافي من البرامج التعليمية الناجعة في هذا الشأن ، مع ضرورة مواكبتها للتطورات المعاصرة وتعديلها وفقا للمناهج الحديثة . وإن الناظر في تلك البرامج والمناهج ليلحظ تأخرا كبيرا ونقصا واضحا مقارنة بما هو متاح بالنسبة للغات الأخرى كالإنجليزية مثلا .

وفي هذا الإطار تأتي هذه الأوراق البحثية بعنوان : **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الدرس اللساني الحديث –رؤية وآفاق-** في محاولة لاقتراح معايير أساسية تنظم إعداد هذه البرامج بشكل يضمن لها الكثير من النجاعة .

Research Summary

The Arabic language as one of the most important Semitic languages in terms of the number of speakers and one of the most common languages in the world; used about five hundred million people in 22 Arab countries, which is the language of the Koran, and the language that must be learned by every Muslim and all those who want to enter into this religion due to link most of worship by, many of the reports emphasized the growing demand for learning Arabic by speaking to other in America, Europe and others because of different motives; religious, economic, scientific, or even out of curiosity and learn about the countries and communities of Arab culture, or motivated by tourismGreeted.

This has required researchers and those interested in this field - teaching Arabic to non-native speakers - to make more efforts to provide adequate educational programs that are effective in this regard, with the need to keep pace with contemporary developments and modify them according to modern curricula. And the viewer in those programs and curricula to notice a significant delay and a clear lack compared to what is available for other languages such as English, for example. In this context, these papers are entitled: Teaching Arabic to non-Arabic speakers in the light of the modern linguistic lesson - Vision and Prospects - in an attempt to propose basic criteria that organize the preparation of these programs in a way that guarantees them a lot of efficiency.

الكلمات المفتاحية : اللغة العربية ، تعليم اللغة الأجنبية ، تعليم العربية للناطقين بغيرها ، الدرس اللساني الحديث

مقدّمة :

إن اللّغة العربيّة باعتبارها واحدة من أهم اللغات الساميّة من حيث عدد المتحدّثين وإحدى أكثر اللّغات انتشارا في العالم ؛ يستخدمها حوالي خمسمائة مليون نسمة في 22 دولة عربيّة ، وهي لغة القرآن الكريم ، واللغة التي يجب أن يتعلمها كل مسلم وكل من يريد أن يدخل في هذا الدين نظرا لارتباط أغلب العبادات بها ، وقد أكدت العديد من

التقارير على تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها في أمريكا وأوربا وغيرها بسبب دوافع مختلفة ؛ دينية أو اقتصادية أو علمية، أو حتى بدافع الفضول والتعرف على البلدان والمجتمعات العربية وثقافتها ، أو بدافع السياحة أحيانا .

ومهما يكن من أمر فقد أوجب ذلك على الباحثين والمهتمين بهذا الميدان –تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- بذل المزيد من الجهود لتقديم الحد الكافي من البرامج التعليمية الناجعة في هذا الشأن ، مع ضرورة مواكبتها للتطورات المعاصرة وتعديلها وفقا للمناهج الحديثة . وإن الناظر في تلك البرامج والمناهج ليلحظ تأخرا كبيرا ونقصا واضحا مقارنة بما هو متاح بالنسبة للغات الأخرى كالإنجليزية مثلا .

وفي هذا الإطار تأتي هذه الأوراق البحثية بعنوان : **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الدرس اللساني الحديث –رؤية وآفاق-** في محاولة لاقتراح معايير أساسية تنظم إعداد هذه البرامج بشكل يضمن لها الكثير من النجاعة –فيما نرجو- وذلك في ضوء ما يأتي :

1- نقد طرائق ومناهج تعليم اللغات الأجنبية وكشف العيوب والمآخذ عليها .
2- استثمار مستجدات الدرس اللساني الحديث من على غرار : اللسانيات التطبيقية ، لسانيات النص ، تحليل الخطاب ، وكذا النظرية الخليلية الحديثة .

1- التعريف ببرامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها

اللغة ظاهرة اجتماعية بالغة التعقيد ، وهي حاملة الدين والثقافة على مر العصور ، وكذلك الأمر بالنسبة للغة العربيَّة فهي لغة الدين والعقيدة والثقافة في العالم الإسلاميّ ، كما أنّها اللغة الأم في الوطن العربيّ، بها نزل القرآن للناس كافة ، ومنذ ذلك التاريخ اقترنت اللغة العربية بالإسلام ، مما أكسبها مكانة مهمة وقدسيّةً خاصّة لدى المسلمين في جميع أنحاء العالم ، ومِنْ ثم فقد كانت حاملةً –كغيرها من اللغات- إبان فترات ازدهار العصر الإسلامي ، للعلوم والفنون المختلفة ، وأصبح لها تأثير كبير على الثقافات والآداب العالمية.

إنّ هناك عددٌ كبيرٌ من برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ، في جميع جامعات الوطن العربيّ تقريباً ، وفي خارجه ، وحتى في الهيئات والمنظمات الخاصة ؛ العالمية والمحلية ، فمن هذه البرامج :

- في مصر :

- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في جامعة الأزهر .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعة الأمريكية ، وغيرها من الجامعات المصريّة .

- في السعودية :

- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في جامعة الإمام محمد بن سعود .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في جامعة أم القرى .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة النبوية .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز ، وغيرها من الجامعات السعوديّة .

- في السودان :

- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في جامعة أم درمان الإسلاميّة في السودان .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها جامعة إفريقيا العالميّة في السودان أيضا .
- برنامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة ، التابع للأيسسكو(المنظمة الإسلامية للتربيّة والعلوم والثقافة) .

وتتواجد مثل هذه البرامج أيضا في : الإمارات العربيّة المتحدة ، والعراق ، وقطر، وسوريا ، وسلطنة عمان ، والمغرب ، والجزائر ، وتونس، وفي جميع أرجاء الوطن العربي تقريبا . وقد تأسست أغلب هذه البرامج بجهود حكوميّة ، وبعضها بجهود فرديّة ، أو بجهود منظمات طوعيّة وخيريّة[1] .

ولا شك أنّ تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها قد شهد تطورا كبيرا في مناهجه وطرائق وتقنيات تدريسه، بالإضافة لأساليب التقويم والقياس والاختبارات . حيث انتقل

تعليمها من الاعتماد على الكتب المؤلفة لأبناء العربية ؛ كباراً أو صغاراً إلى برامج مخصصّة للناطقين بغيرها ، وقد بدت هذه المؤلفات أكثر مواكبة وتحديثاً وذلك نتيجة لتأثرها الواضح بمستجدات العلوم التربويّة ، بصورة عامة ، وببرامج تعليم اللغاتِ الحيّةِ ، خاصّة اللغة الإنجليزيّة ، لا سيما أن كثيراً من المتخصصين في المناهج التربويّة الذين دخلوا رحاب تعليم العربيّة للناطقين بغيرها قد أكملوا دراساتهم العليا في أوروبا وأمريكا ، مما أسهم في ترجمة النظريات اللغويّة والتربويّة والنفسيّة ، إلى اللغة العربيّة ، بالإضافة للإفادة ممن تخصصوا في طرائق التدريس ، وتقنيات التعليم ، والقياس والتقويم ، ومما لا شك فيه أنّ ذلك قد أحدث نقلةً نوعيّةً في برامج تعليم اللغة العربيّة محتوى ، وتأليفاً ، وإخراجاً ، ولا زالتِ المسيرةُ ماضيةً في استلهام التجاربِ العالميّةِ . ومع ذلك فإن هذه المعاهد –أي المتخصصة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها- " ما زالت دونَ مستوى المعاهد الأجنبيّة من حيث الكفاءة في تأليف الكتب الدّراسيّة، أو إعداد المواد التعليميّة، فالكم الذي يؤلَّف ضئيل ، وحتى هذا الكم الضئيل ضعيف المستوى، قليل الغناء "[(2)] ، كما صاحب هذه الثورة التأليفيّة في هذا الميدان ، إنْ صحّ التعبيرُ ، ثورة نقديّة تقويميّة لهذه المؤلفات[(3)] .

ورغم العراقيل التي تعترض سبيل انتشار اللِّسان العربي فإنّ العربيّة تواصل توسُّعَها في أنحاء العالم في الوقت الرّاهن ، خاصةً في ظلِّ وجودِ تِعْدادٍ سُكّاني يبلغ ملياراً ونصف مليار من المسلمين ، ... وبحسبِ العديد من الدّراساتِ والإحصائيّاتِ فإنّ اللّسان العربي في الوقت الرّاهنِ هو في ترتيبٍ عالم ي يتراوحُ بين الرابعِ أو الخامس[4] .كما أنّ هناك برامج لتعليم اللغة العربيّة في أوربا وآسيا وإفريقيا ، وأستراليا ، وقد شهد مضمار تعليم اللغة العربية في العقدين الأخيرين طفرةً في عدد الملتحقين في برامج اللغة العربيّة في جانبي العالم : الشرقي والغربي ، وفي عددٍ من الأقسام والمراكز التي فتحت أبوابها لاستقبال هذا العدد من الراغبين في تعلُّم العربيّة ، ومن المؤسف جدا أنَّ هذا الإقبال لا يواكبه اهتمام كافٍ في إعداد لبناتِ البرنامج اللغويّ أو العمليّة التّعليميّة بعامة[5] .

2- أهدافُ تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها:

تقوم اللغة بوظائف متعددة يحتاجها الفرد في حياته اليومية على غرار التفكير والتواصل والتعبير ، ولا تقتصر أهمية اللغة في كونها وسيلة للتعبير والتواصل فحسب ؛

بل في كونها تعبر عن الهوية التي تميز الشعوب بعضها عن بعض ، تنقل حضارتها وتثبت وجودها في مسرح الحياة . بالإضافة إلى أن ثمّ تلازما بين الفكر واللغة ، فمن لا عقل له ولا فكر لا لغة سليمة لديه ، ولا سبيل إلى اعتباره جزءا ملتحما بالكل الذي هو المجتمع .

تعتبر الأهداف التعليميّة من الأهمية بمكان عند تخطيط المنهج الدراسي كما هو معلوم ، لأنّ عناصر المنهج ومكوناته تتأسسُ عليها ، إذ هي التي توجّه عملَ المعلمين في انتقاءِ المحتوى التعليميّ ، واختيار طريقة عرضه وتدريسه ، وتحديد أسلوب تقويم المتعلّمين ، "وذلك أنّ الإجابة الموضوعيّة عن : من ي تَعلّمُ ؟ ومن يعَلمُ ؟ وماذا نُعلمُ ؟ وكيفَ نعلمُ ؟ ومتى وأين نعلمُ ؟ رهينة بالإجابة عن السؤال لِمَ نعلّم ؟ فهو أكثر الأسئلة شمولاً وإحاطةً"[6] .

إنَّ الوصولَ إلى مستوى جيّدٍ من التحصيل هو الهدف الرئيس الذي يرمي إليه أيُّ نظامٍ تربوي ، ولذلك لابدّ أن تكون الأهدافَ صريحة وواضحة ومحددة حتى تساهم في تحقيق ذلك ، فتحديدُ الأهدافِ وضبطها يعني بالضرورة "قبولَ مبدأٍ أساسٍ وهو أنَّ لا تكون العمليّة التعليميّة-التعلّمية ظاهرة عفويَّة ، تُترك إلى الصدفة ، أو تمليها الخبرة فحسب ، بل هي فعلٌ واعٍ ومقصودٌ ، ومنهجٌ ينبغي التخطيط له والتنبؤ بمخرجاته ، ومن بين الاتجاهات التي أعادت الاعتبار إلى الأهداف التربويّة العامة والإجرائيّة بعدما أهملها بعضهم أو اعتبرها ثانويّة ، هو التدريس بواسطة الأهداف أو ما يسمّى بمدخل الأهداف"[7] .

والأهدافُ التربويّةُ ، بالإضافة لما ذكرنا ، لها أكثر من تعريفٍ ، فهي: " التصريح الواضح بالمفعولاتِ المنتظرة خلال مدّة تطولُ أو تقْصرُ من التكوين من طرف المكونين والخاضعين للتكوين"[8] . كما يعرّفها آخرون بأنها : " التعبير الأقل أو الأكثرُ صراحةً عن الآثارِ المرتقبةِ في مدّةٍ قصيرةٍ أو طويلةٍ ، وبقليلٍ أو كثيرٍ من التأكيدِ والاهتمامِ من طرفٍ المكونينَ أو الأشخاص موضوع التكوين والمقررين له، بما في ذلك المجتمع"[9] .

ومعلومٌ أنّ الدارسين يُصَنّفون المستوياتِ التربويّة إلى أقسامٍ وأنواعٍ ، يَصْعبُ أحياناً وضع حد فاصلٍ بينها ، مثل : الغايات التربويّة ، والأهداف العامة للصفوف الدراسيّة ،

والمناهج الدّراسيّة ، وتتدرّج وصولاً إلى الأهداف التدريسيّة ، الإجرائيّة أو الأدائيّة ، وهي أهدافٌ عمليّة قابلة للملاحظة والقياس ، وما يلاحظ أن كتب تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ، في معظمها ، تفتقر للأهداف الإجرائيّة . ومن ثَمْ فإنَّ في أهدافِ تعليمِ اللغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرِها -ما دام هذا النمطُ من التعليمِ ليس فريداً في نوعِهِ- وَيِنْدَرِجُ في مجالِ تعليم اللغات الأجنبيّة عموماً ، الذي يستندُ إلى نظرياتٍ ومناهجَ وتقنياتٍ تَعْرِفُ تطوّراً مطّرداً ، لذلك فإنّه يتوقّعُ منه أنْ يفيدَ مما يَجِدُّ في مجال تعليم اللغاتِ الأجنبيّةِ ، واستثمارِ النتائجِ المحْرَزةِ في اللّسانيات النظريّة واللّسانيات التطبيقيّة ، وأن تستجيبَ أهدافُه لحاجاتِ المتعلّمين .

وبالعودة إلى الحديث عن أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإننا نجد تنوعا في تحديد هذه الأهداف عند المهتمين بهذا المجال ؛ وقد اقترح بعضهم هذه الأهداف كالآتي[10] :

1- تحقيق الكفاية اللغويّة : وتضم أربع مهارات لغوية وهي :1. الاستماع (فهم المسموع) ، 2. الكلام (الحديث) ، 3. القراءة(فهم المقروء) ، 4. الكتابة (الآلية والإبداعيّة) .

2- إكساب المتعلم العناصر اللغويّة الثلاثة : وهي : **الأصوات** (والظواهر الصوتيّة المختلفة) . **المفردات** (والتعابير السياقيّة والاصطلاحيّة) . **التراكيب النّحويّة** (مع قدر ملائم من قواعد النّحو والصّرف والإملاء) .

3- تحقيق الكفاية الاتصاليّة : وترمي إلى إكساب الدارس القدرة على الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول ، بحيث يتمكن الدارس من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهةً وكتابةً ، ومن التعبير عن نفسه بصورةٍ ملائمةٍ في المواقف الاجتماعيّة المختلفة .

3- **تحقيق الكفاية الثقافيّة :** وهي التي يتمُّ فيها تزويدُ الدارسِ بجوانبَ متنوعةٍ عن ثقافة اللغة ، وهي هنا الثقافة العربيّة الإسلاميّة ، يضاف إلى ذلك أنماطٌ من الثقافة العالميّة ، التي لا تخالف أصول الإسلام .

4- طرائق تدريس اللغات الأجنبيّة قديما وحديثا

إن ميدان اكتساب اللغة وتعلمها سواء كانت الأولى أو الثانية أو الأجنبية غنيّ بالنظريات التي تحاول الكشف عن- العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة . يذكر لارسن فريمان ولونغ : - أنّ هناك ما يزيد على أربعين منحى لدراسة اكتساب اللغة وتعليمها تتراوح ما بين النظرية والنموذج والمنظور والفرضية ، أي ليست كلها نظريات يمكن الاعتماد عليها لتفسير ظاهرة الاكتساب والتعلم تفسيراً شمولياً كافياً [11] .

يُقصد بطريقة التعليم : الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرّس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة ، وتشمل ما يتّبعه المدرّس من أساليب وإجراءات لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف ، وتكون تلك الإجراءات إما مناقشات أو توجيه أسئلة ، أو إثارة لمشكلة تدعو التلاميذ إلى التّساؤل[12] ؛ كما تشمل أيضا المنهاج الدّراسي والوسائل التعليمية المساعدة .

وقد مرّت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة ، وعرفت اتجاهات مختلفة ؛ يمكن إجمالها فيما يأتي :

أولا : طريقة القواعد والترجمة :

تعتبر طريقة القواعد والترجمة من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية ، حيث سميت بالطريقة الكلاسيكية نسبة إلى استعمالها في تدريس اللغات الكلاسيكية كاللاتينية والإغريقية . وفي بداية هذا القرن استعملت هذه الطريقة لمساعدة الطلاب على قراءة وتذوق آداب اللغات الأجنبية[13] ، وما زالت هذه الطريقة تستخدم في عدد من بلاد العالم حتى الآن . وتجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية ، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها ، وتدرس للتلاميذ قواعد اللغة الأجنبية أملا في أن يساعدهم ذلك في التعرف بصورة أفضل على قواعد لغتهم الأولى[14] . كما ركزت هذه الطريقة على تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين الأولى والأجنبية حيث كانت الترجمة هي وسيلة المدرسين في تقريب لغة أجنبية كاللاتينية لأذهان المتعلمين، هذا إضافة إلى تلقينهم القواعد النحوية من أجل حفظها عن ظهر قلب[15] .

وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية ، ولذلك كان التركيز منصبا على تعليم الكتابة والقراءة ، مع استعمال المنهج الدياكروني في البحث والتّعليم ، نظرا لأهمية التَّحليل التاريخي بالنسبة لتعليم لغات قديمة كهذه ، حيث أصبح استعمالها مقتصرا على نطاق محدود[16] .

لقد تبين مما سبق أن أهم ميزات هذه الطريقة :

- الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة ، واختيار المفردات من نصوص القراءة .
- التركيز على الترجمة من اللغة الأجنبيّة وإليها .
- التأكيد على الصحة اللغويّة ، وتعليم النحو عن طريق الاستقراء ، مع التدريب على القواعد النحويّة .

أما عيوبها الأساسية فتتمثل في : إهمال مهارتي الاستماع والكلام ، وعدم مراعاة الفروق بين اللغات لاسيما اللغة الأم واللغة الثانية .

ثانيا : الطريقة المباشرة :

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل طبيعي على العيوب التي كانت تتصف بها طريقة النحو والترجمة . والطريقة المباشرة هي واحدة من طرائق كثيرة ، يطلق عليها بعض الباحثين اسم **الطريقة التركيبية البنيوية** Structural Approach The ، وقد ظهرت نتيجة تزايد الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبيّة ، والتطور الهائل في

العلوم والتكنلوجيا[17] .

وكما هو واضح من التسمية تعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة ، ودون اللجوء للغة أخرى التي غالبا ما تكون اللغة الأولى[18] . واستمدت تسميتها من حقيقة أن المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة دون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأولى[19] .

وكما أسلفنا ، تعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة دون وساطة لغة أخرى فالمدرس إذا أراد تدريس مفردات مثل : كرسي وباب ونافذة ، ما عليه إلا أن يعين

هذه الأشياء في الفصل وأمام الطلاب معلنا أن هذا كرسي وهذا باب وهذه نافذة وإذا أراد أن يعلم بعض أفعال الحركة مثل : سار وأكل وكتب ، فما عليه إلا أن يقلد الفعل ويقول أنا أسير، أنا آكل ، أنا أكتب[20] .

إنّ أساس هذه الطريقة ، هو أن التعليم السليم لا يكتمل إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الأجنبية ، عن طريق مواقف مادية محسوسة ، لأنّه لا يكفي الاتصال باللغة مباشرة كي يتم تعلمها ، بل يجب أن يوضع لها تخطيط محكم تتضح فيه الأهداف والوسائل ، وتنظم في مقررات متدرجة تخصص لمستويات تصاعدية مختلفة[21] .

وتعتمد هذه الطريقة على وضع الدارس (متعلم اللغة) داخل ما يسمّى بـ : "محمية التعليم" أو"حمام اللغة" ، أو "الحمام اللغوي" (Bain linguistique) ، وهو ما يقابله في العربية حسب بعض المختصين : "الانغماس اللغوي" * ، حيث تخلق داخل القسم الظروف الطبيعية لاكتساب اللغة .

ويعتقد واضعو هذه الطريقة أن الطفل يتعلم اللغة الأولى من فرط تعرضه لهذه اللغة كذلك فإن دارس اللغة الثانية لن يبلغ درجة التمكن من اللغة الأجنبية ، إلا إذا وفّر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة لهذه اللغة[22] .

إن هذه الطريقة لها جملة من المبادئ أهمها :

- عدم التفريق بين تعلّم اللغة الأجنبيّة واكتساب اللغة الأم .
- الاهتمام بالجانب الشفوي ، وتدريس القواعد عن طريق الاستنتاج .
- استبعاد الترجمة .
- تنوّع الأساليب التدريسيّة .

رابعا : الطريقة السمعيّة الشفويّة Audio-lingual Method **:**

ظهرت هذه الطريقة ، كما أوضحنا فيما سبق ، رداً على طريقة النحو والترجمة وتطويراً للطريقة المباشرة في بعض جوانبها ، واستجابة للاهتمام المتزايد بتعلم اللغات الأجنبية في أمريكا ، بجامعة متشجان 1964 م . حيث احتاج الناس -لأسباب عسكرية في

ذلك الوقت- إلى أسلوب سريع لتعلم اللغات الأجنبية[23] . فتلبية لحاجيات الفيالق الأمريكية التي كانت ترسل إلى أوروبا وآسيا ، حيث تضطلع بمهمة تنظيم دروس مكثفة للجنود الأمريكيين بهدف تكوينهم تكوينا لغوياً محكماً وسريعاً في نطق اللغات الأجنبية ، اعتمادا على الطريقة السمعية النطقية[24] .

ومن أهم أسس هذه الطريقة : عرض اللغة الأجنبية على المتعلمين مشافهة في البداية ؛ أما القراءة والكتابة فتقدمان في فترة لاحقة ، وتعرضان من خلال مادة شفهية ، دُرب المتعلم عليها ، وينحصر اهتمام المعلم في المرحلة الأولى في مساعدة المتعلمين على إتقان النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية بشكل تلقائي ، ولا يصرف اهتماما كبيرا في البداية لتعليم المفردات إذ يكتفي منها بالقدر الذي يساعد المتعلم على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية ، وترى هذه الطريقة أنَّه يجب وضع المتعلم في مواجهة اللغة حتى يمارسها ويستخدمها . ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة إذا استدعى الأمر ذلك ، وينبغي استعمال الوسائل السمعية البصرية بصورة مكثفة ، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس ، مع التقليل من الشرح والتحليل النحوي . وبدلا من ذلك يتم تدريب المتعلمين تدريباً مركزاً على أنماط اللّغة وتراكيبها النحوية . ومما يؤخذ على هذه الطريقة ؛ تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة المدروسة بصفة آلية ، الأمر الذي قد يمنعه من القدرة على التعبير الحر[25] . واهتمت هذه الطريقة بالكلام على حساب المهارات الأخرى كما اعتمدت على القياس دون الأحكام النحوية ، ولم تلجأ إلى الترجمة بكثرة .

إنّ ما يميز هذه الطريقة أنها تقدّم موادَّ اللغة في جمل كاملة ، مع التأكيد على الناحية الصوتيّة ، ثم النحويّة ، ثم اللفظيّة على التوالي . ومن أهم مبادئها :

- الاهتمام بداية بالمهارات الشفويّة ؛ الاستماع والكلام .
- تأخير الكتابة إلى حين التمكن من الجانب الشفوي .
- الاهتمام بتدريبات المحاكاة والتكرار والاستظهار، مع إتقان الجانب الصوتي في المرحلة الأولى .

خامسا : الطريقة السمعية البصرية

تتحرك الطريقة السمعية البصرية كأي نوع من أنواع الطرائق الأخرى في ظل قيود متعددة فهي تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه ، وتارة أخرى تعتمد على الوسيلة المستعملة ومرة تقوم على أساس لغوي أو على أساس نفسي أو تكون متأثرة بإحدى فلسفات التعليم القديمة[26] . وسير الدرس في هذه الطريقة يجمع بين السمعي والبصري . إذ ما يميز النوع الأول الفصل بين مراحل الدرس ، وأما النوع الثاني فإنه يمزج بين هذه المراحل ويعتبرها متكاملة في الاستعمال العادي للغة .

سادسا :الطريقة المعرفيّة Cognitive Method :

ظهرت الطريقة المعرفيّة في خمسينات القرن الماضي ، أي منذ ظهور نظرية اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي ، وغيره من اللغويين النّفسيين الذين اهتموا بدراسة اللغة بوصفها ظاهرة خاصة بالإنسان ، وقدرة كامنة فيه منذ الولادة ، لا بوصفها أنماطاً شكليّة تكتسب بالمحاكاة والتقليد، لهذا أصبح البحث عن الكفاية اللغويّة وبنائها لدى الناطق باللغة أو الدارس لها ، ومراحل هذا البناء أهم من البحث في شكل اللغة، وقد شككت النظريّة المعرفيّة في جدوى الطرائق المبنيّة على أساس سلوكي بنيوي[27] .

سابعا : الطريقة التواصليّة / الاتصالية Communicative Method :

انبثقت الطريقة الاتصاليّة من المناهج اللغويّة الاجتماعيّة ، وتعرّف الطريقة التواصليّة بأنها : مقاربة تجعل

الكفاءة التواصليّة هي الهدف النهائي لمناهج تدريس اللغات الأجنبيّة ، والمهمة التواصليّة وأغراضها هي الوحدة الأساسيّة لبناء الأنشطة والدروس .

وعليه فإنّ هذه الطريقة تجعل هدفها النهائي اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة . ويعترف علماء هذا المذهب الاتصالي كذلك بأهمية التراكيب والمفردات ، ولكنهم يعتقدون أن هذه النقاط وحدها لا تكفي ، فقد يتقن المتعلم معرفة قواعد استعمال اللغة ، ولكنه يفشل في استعمالها

عمليا[28] . ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب المقصودة لذاتها ، وإنما بوصفها وسيلة التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة ، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير ...فمن خلال التواصل بين المتحدث والمستمع أو الكاتب والقارئ تتضح المعاني ، فالمستمع يثري المتحدث لغته بالكثير من المعاني محاولا توضيح معانيه ما أمكن[29] .

5- معايير مقترحة لإعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

سوف نقترح فيما يأتي جملة من المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعايير مستفادة من الملاحظة المركزة لطبيعة اللغة بوجه عام واللغة العربية على وجه الخصوص ، وانطلاقا أيضا من التفكير العميق والوعي التام بما يحرزه الدرس اللساني الحديث من نتائج متعلقة بهذا الميدان .

1- مراعاة البعد الإنساني للغة: إن اللغة في عالمنا المعاصر أضحت مركز الدراسات الإنسانية ؛ إذ إنها تحظى بالاهتمام من عدّة علماء متعددي التخصصات[30] ، ولم يعد الاهتمام بها مقتصرا على اللغويين والتربويين وحدهم ، وإنما هي محل اهتمام عالم الطبيعة وعالم الصوتيات والطبيب المختص بالجهاز العصبي ، والمهندس وعالم الرياضيات ، وعالم التاريخ وعالم الاجتماع وعالم النفس ...الخ . وليس من تفسير لذلك إلا أن اللغة ظاهرة إنسانية تشدّ اهتمام الدارسين على اختلاف تخصصاتهم ، واللغة العربية باعتبارها واحدة من أهم اللغات الإنسانية وأوسعها انتشارا كما أسلفنا لا تخرج عن هذه الحقيقة . **ومن هنا وجب أن يكون إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مسؤولية جماعية ؛ يشترك في إعدادها المشتغلون بدراسة اللغة العربية على اختلاف تخصصاتهم** ، حتى يضمن ذلك وعيا تاما بخصائصها ، وذلك أن تعليم اللغة عموما يعدّ حدثا نفسيا معقدا ينتج عن عوامل مختلفة ، فيزيولوجية واجتماعية ونفسية[31] ، ولأن اللغة العربية على وجه الخصوص لها مميزاتها التي تنفرد بها عن غيرها من اللغات لا سيما اللغات اللاتينية ، فهي تتميز عنها تميزا تاما من حيث : شكل الحروف ، وطريقة الكتابة ، وأصوات بعض الحروف ، والظواهر البلاغية ، والعروضية وغيرها .

2- **التركيز على البعد النصي للغة العربية لا سيما عند تدريس النحو** : لقد أثبت نحو الجملة قصوره عن تفسير الظاهرة اللغوية ؛ الشيء الذي حتّم ظهور ما يسمى بـ : نحو النص أو لسانيات النص . وقد ظلت الجملة على مدى فترات طويلة عمدة للدراسات اللغوية باعتبارها : " الصورة اللفظية الصغرى أو الوحدة الكتابية الدنيا للقول أو الكلام الموضوع للفهم أو الإفهام ..."[(32)] ؛ ولاسيما عند البنويين . إلا أنه وُجد من العلماء من يرفض هذا التقييد المقتصر على دراسة الجملة ، ويسعى إلى دراسة الوحدة الممثلة لتتابعات من الجمل والتي عُرفت فيما بعد بـ (النص Text). وكان من أوائل هؤلاء اللغويين الذين دعوا إلى ضرورة العناية بالبعد النصي في الدراسات اللغوية الحديثة : " فردينان دي سوسير" نفسه حينما أشار إلى أن الإنسان لا يعبر عن أفكاره بكلمات منفصلة ، وأنها لابد أن توضع في علاقات مع بعضها حتى تكون ذات معنى[(33)] . ورغم أن دي سوسير كما يرى "الحاج صالح" " لم يلتفت –ولا البنويين من بعده- إلى هذا المظهر الهام[(34)] باعتباره راجعا للفرد ، فالجملة مثلا بما أنها تركيب لوحدات اللغة يقوم به الفرد فليست "لسانية" عندهم بل كلامية من جنس الأفعال الفردية لا من جنس المقدرات اللغوية "[35] ، أي أن الحاج صالح هنا يقدم تفسيرا لعدم اهتمام دي سوسير والبنويين بالبعد النصي وهو اعتبارها أنّها ليست جزءا من النظام اللغوي ؛ وإذا كانت كذلك فإنّ النص أبعد ما يكون عن هذا النظام ، إلا أنّ هذا لا يعني أنّ دي سوسير لم يتصور مفهوم النص أبدا بل إنه تناول عدّة مسائل تتناول "النص الأدبي" خاصة في كتابه : "الدفاتر"[36] الذي يغفل الأغلبية الساحقة من الدارسين عن الإشارة إليه[37] .

إننا ندعو إلى الاهتمام بالبعد النصي للغة العربية عند تقديم الدرس النحوي ، وخاصة بالنسبة للناطقين بغيرها لأن حقيقة اللغة ليست جملا متنافرة ، وإنما هي عبارة عن نصوص ، ولأنّ النص هو : " الوحدة الطبيعية للتعامل اللغوي بين المتكلمين "[38] . وهذا التعامل –تقديم اللغة للمتعلمين على شكل نصوص- السليم مع اللغة العربية يمَكِّنُ المتعلم من تحقيق أهداف غاية في الأهمية ؛ تتمثل فيما يأتي[39] :

- التعرف على التراكيب الكبرى في قياس نمطي لتحديد المألوف منها .
- التفريق بين الأقسام الرئيسية والفرعية للعناصر اللغوية ، كالتفريق بين الكلمات الوظيفية كالحروف والروابط المساعدة ، والكلمات المعجمية ، وهي :

الأسماء والأفعال ، والصفات والظروف . والروابط مثل : أداة مطلق الجمع و أداة التخيير، وأداة الاستدراك وأداة التبغية للتراكيب .

- التفريق بين العناصر الصالح أن يُستغنى عنها كالتكرار والإدماج ، والعناصر غير المتواصلة ، والتراكيب الملبسة ، والتراكيب الناقصة والخاضعة للحذف.
- التخطيط بين العبارة السطحية والمستويات الأعمق عند الإجراء ، وإصدار الأحكام وإجراءات الاختيار.
- ملاحظة مختلف العلاقات بين الجمل ، وكذا الظواهر اللغوية المختلفة التي تكفل لنص ما ترابطه وتماسكه وانسجامه [40] . قصد إحصاء الأدوات و الروابط التي تسهم في بناء النص وإنتاجه ومن ثمّ تسمح لنا بتحليله .
- إدراك وظائف النصوص وتأثيراتها [41] .
- إدراك أثر السياق في الملفوظات اللغوية **(النصوص)** [42] .
- كيفية إنتاج النصوص [43] (كيف تكتب نصا؟) ، حيث يمكن للمتعلم استنتاج القواعد التي تمكنه من حصر كل النصوص النحوية بوضوح ، ومن ثمّ تزويده بوصف لمختلف الأبنية النصية ؛ بهدف تحديد كل الأبنية الشكلية المجرّدة لمختلف أنواع النصوص ، بما يمكنه في النهاية من الحصول على عدد من البنى تغطي كل فئات النصوص . وبذلك يكتسب المتعلم القدرة على توليد نماذج لإنتاج الخطابات بكل أنواعها [44] . ورغم أن هذا الهدف يعتبر من أكثر الأهداف طموحا إلا أنّه هدف من الصعوبة تحقيقه بمكان ؛ " لأنّ أنواع النصوص أوسع من أن تشملها قوالب معينة ، مهما كانت ضخامة الجهد المبذول في تحديد هذه القوالب" [45] .

3- مراعاة الوظائف الأساسية للغة لاسيما الوظيفة التواصلية : اختلف المختصون في تحديد الوظائف الأساسية للغة ، وإذا كان ثمة من رأى أن وظيفة اللغة تتمثل في التفكير والتواصل والتعبير أو في التعرف والنداء والتعبير فإن المربي الأمريكي «جون ديوي» يرى أن التعبير ما هو إلا ضرب من التواصل ، **وأن الوظيفة الأساسية للغة إنما هي التواصل**[46] .

وحصر آخرون هذه الوظائف في[47] :

1- الوظيفة التأثيرية : وهدفها إنتاج سلوك معين في المخاطب ، وجعله يتصرف بصورة معينة يود المرسل أن يقوم بها المستقبل .

2- الوظيفة الانفعالية : وهدفها التعبير عن المشاعر الداخلية للفرد من خلال الكلمات التي يستعملها أو التنغيمات التي يسبغها على صوته .

3- الوظيفة النسبية : وترتبط بالطريقة أو الأسلوب الذي يشار به إلى الأشياء من خلال الصياغات المختلفة في ضوء المواقف والأجواء التي يتفاعل معها المرء .

4- الوظيفة الشعرية : وتتعلق بالرسالة اللغوية وحدها في جمالها وأثرها في النفس وبنائها وجرسها الموسيقي المصور للشعور الإنساني .

5- الوظيفة الـ «ماوراء لغوية» : وتتعلق بالهدف البعيد من الرسالة، والغاية المنشودة من وراء السطور لا بين السطور وحدها ، ومن وراء الكلام لا المعنى القريب فقط .

6- الوظيفة الاستمرارية : وهي تختص بالإبقاء على الصلة مستمرة بين المتكلم والمستمع من جهة ، كما أن الوظيفة الاستمرارية بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة أخرى .

أمّا بعض الباحثين فقد فصّل في هذه الوظائف كالآتي[48] :

1- الوظيفة النفعية : فاللغة وسيلة التعبير عن الحاجات والرغبات منذ الطفولة الأولى (أريد كذا...) .

2- الوظيفة التنظيمية : وتتبدى في الطلب من الآخر بصفة الأمر أو النهي «افعل... أو لا تفعل...» .

3- الوظيفة التفاعلية : وتعني تفاعل الإنسان مع أفراد مجتمعه بوصفه كائناً اجتماعياً، وما تطوره لغة المجتمع من صيغ تعكس التقاليد والموروث الثقافي والديني .

4- الوظيفة الشخصية : فاللغة وسيلة الفرد في التعبير عن هويته وكيانه الشخصي وأفكاره ومشاعره ومواقفه تجاه ما يعترضه من قضايا وموضوعات .

5- الوظيفة الاستكشافية : وتتمثل في صيغة الاستفهام عما لا يعرفه الإنسان .

6- الوظيفة الإعلامية : فاللغة وسيلة نقل المعلومات والخبرات بين أفراد المجتمع ومن جيل إلى آخر .

7- الوظيفة التخيلية : وتتمثل في التصوير البياني والقوالب اللغوية كالشعر والأهازيج والأغاني الشعبية .

8- الوظيفة الرمزية : تعد اللغة رموزاً ذات دلالات يشير بعضها إلى موجودات في البيئة المحيطة، ويشير بعضها الآخر إلى مفاهيم تجريدية لا تدرك بطريق الحواس.

وأمام هذا التباين في تحديد وظائف اللغة يمكننا التأكيد على أن اللغة باعتبارها نظام من الرموز تحقق وظيفتين متكاملتين[49] :

أ - الوظيفة الاتصالية : وهي أم وظائف اللغة ؛ حيث تعمل اللغة وسيلة للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها .

ب - الوظيفة التجريدية : إذ إن اللغة وسيط لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أكبر.

أما الوظيفة الاتصالية للغة فتتجلى في استقبال الرسائل ونقلها والاحتفاظ بها ، والتوصل إلى اشتقاق نتائج جديدة في ضوء المعلومات المتاحة ، ومن ثم إعادة بناء الأحداث الماضية والتنبؤ بالمستقبل بمقتضاها .

كما تتجلى الوظيفة الاتصالية للغة في التأثير في الأشخاص الآخرين ، والأحداث الخارجية وتوجيه هؤلاء الأشخاص وتلك الأحداث ، إضافة إلى التأثير في العمليات الفسيولوجية داخل الجسم وتعديلها .

لقد تبين من خلال التحليل السابق الأهمية الكبرى للوظيفة التواصلية/الاتصالية للغة ، واعتبارها الوظيفة الأساسية بل أم الوظائف اللغوية ، **ومن هنا وجب التنبيه على ضرورة العناية بالبعد التواصلي للغة عند إعداد البرامج الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، إذ لابد أن يكون الهدف الأساسي لهذه البرامج هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل بطلاقة وديناميةمع المتكلمين بهذه اللغة** ؛ دون أن يجد صعوبة تُذكر ، ومن أجل ذلك فإنه ينبغي مراعاة ما يأتي:

- توفير جو اجتماعي يحاكي الواقع الحقيقي ، **حيث لا ينبغي أن يشعر المتعلم بأنه في برنامج تعليمي ، بل يجب توفير الظروف التي تجعله يشعر وكأنه في مواقف حياتية حقيقية يتواصل مع أفراد من المجتمع ويتبادل معهم الأفكار والخبرات والمشاعر بعفوية وطلاقة ومتعة** . " فعلى الرغم من الخلاف بين أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس في اكتساب اللغة وبين أصحاب المدرسة التوليدية ، فإن الفريقين معاً يتفقان على أنَّ اكتساب اللغة إنَّما هو بحاجة إلى **جو اجتماعي** .

ورغم أن السلوكيون يرون أن عملية الاكتساب تتم بطريق المثير والاستجابة والمحاكاة فإنَّ التوليديين يرون أنَّ اكتساب اللغة لا يقتصر على المحاكاة وحدها ، وإنما يضاف إليها التوليد بفضل ما يملكه الإنسان من قدرة لغوية على تركيب أنماط لغوية وهياكل جديدة حتى لو لم يكن قد مرَّ بها من قبل"[50] .

وإذا كان السلوكيون يرون أن عقل الإنسان (الطفل) مخزن يجمع فيه المفردات والتراكيب التي اكتسبها من محيطه الاجتماعي حتّ إذا ما مرَّ بموقف جديد عاد إلى ذلك المخزن فاستعار منه المفردات والتراكيب التي تساعده على التفاعل في الموقف الجديد فإنَّ التوليديين يذهبون إلى أنَّ عقل الإنسان (الطفل) مزود بآلية تعمل على توليد المئات بل الآلاف من التراكيب الجديدة التي لم تكن في خبرته من قبل ولا في رصيده ، وإنّما تساعده الإبداعية اللغوية التي زُوِّد بها عقله على تأليف جمل وتقويم أخرى من حيث الصواب والخطأ حتى لو لم تكن من خبرته ، **إلا أنَّ هذه الإبداعية اللغوية التي زُوِّد بها عقل الإنسان (الطفل) لا تعمل إلا في جو اجتماعي . فهو الذي يفجرها ويفسح لها في المجال**[51] .

ومن هنا كان تأمين الأجواء والمواقف الاجتماعية المحاكية للواقع ، والتي تجعل المتعلم يتفاعل ويستمتع معها يساعد أيما مساعدة على اكتساب اللغة السليمة مع اختصار الوقت والجهد .

1- العدول عن الطرائق التلقينية في تعليم اللغة واقتراح طرائق جديدة تركز على تأمين العوامل المساعدة على تكوين المهارات اللغوية :

وذلك أن ثمّة حقيقة مفادها أن " اكتساب لغة ما لا يختلف عن اكتساب عادة أخرى مثل المشي والسباحة أو العزف ...الخ ، ولمّا كانت هذه العادات لا تكتسب إلا بطرائق التعليم والتدريب الواعي المنظم **والممارسة المستمرة** ، كان تعليم اللغة على أنه عملية تحفيظ وتسميع ونقل للمعرفة المتمثلة في المفردات والقواعد النحوية والصرفية والبلاغية ؛ كما هو الحال في الطريقة التقليدية القائمة على تعليم القواعد والترجمة لا يكفي لتكوين المهارة . ونعني بالمهارة اللغوية هنا : الأداء المتقن القائم على الفهم والسرعة والاختصار في الوقت والمجهود معا"[52] ، **ولذلك فإننا نقترح أن يتم التركيز على تعليم الراغبين في تعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها مهارة التفكير باللغة العربية ؛ لا أن يفكر بلغته الأم ثم يترجم ذلك إلى اللغة العربية** ، لأن ذلك وإن حقق له نجاحا أحيانا إلا أنه لا يكسبه المهارة ، كما أنه لا يكسبه فهما دقيقا ، ولا أداء متقنا ، ولا سرعة واختصارا ، لأن الانتقال من الفكرة الموجودة في الذهن بلغته الأصلية إلى اللغة العربية المراد تعلمها يتطلب وقتا وجهدا ، كما أنه لا يضمن نجاحا .

ومن ثمّ وجب أن ينقل المعلمون إلى المتعلمين هذه المهارة المتمثلة في التفكير باللغة العربية –أي المراد تعلمها- ليصبح المتعلم في هذه الحالة يسمع ويفكر ويتحدث باللغة العربية مما يجعله يتذوق هذه اللغة ويتثقف بثقافتها وينطبع بخصائصها وكأنه ابن من أبنائها . وفي هذا الصدد يقول الفيلسوف الفرنسي «كوندياك» : « إن عملية التفكير نفسها مستحيلة بغير اللغة ورموزها ، ولا معرفة بغير تحليل ، ولا تحليل بغير رموز، أي بغير ألفاظ »[53] . فالعلاقة هنا بين رموز اللغة التي هي الألفاظ وبين التفكير علاقة تلازمية ؛ وهي من الأهمية بمكان ، ولذلك يجب مراعاتها وأخذها بالحسبان عند وضع برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

2- مراعاة الطبيعة التكوينية للغة وإدماج الثقافة المقترنة بها :

إن من أكبر الأخطاء التي يرتكبها معلمو اللغة بوجه عام ، ومعلمو اللغات الأجنبية خصوصا ؛ عن وعي أو عن غير وعي هو تقديم الدرس اللغوي على شكل أنشطة مجزأة ، وبخاصة فصلهم بين تدريس النحو والأدب ، وبين القراءة والكتابة ؛ دون مراعاتهم للطبيعة التكوينية للغة . وكذلك الأمر بالنسبة للغة العربية إذ هي كل متكامل نحوها وصرفها وأدبها ، وإضافة لذلك لابد من تقديم اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بغيرها مقرونة بالثقافة العربية الإسلامية ، حتى لا يتعلم الطالب اللغة العربية بمضامين غير مضامينها ، فقد سبقت الإشارة إلى أن اللغة هي وعاء الفكر والثقافة والدين ، وأثبتت الدراسات أن المعلومات و المعارف الثقافية هدف أساس من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم لغة أجنبية ، وأن الطلاب عادة ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة ، بالقدر نفسه الذي يدرسون به مهاراتها[54] ، كما أن كل الدراسات حول دور" الحافز" في تعلم اللغات تؤكد أن تقديم العناصر الحضارية ، إذا تم بشكل علمي مدروس ، يعد أمرًا بالغ القوة ، بدونه سرعان ما تصاب اللغة بالرتابة[55] . كما أكدت الإحصاءات أن " 86% من الأسباب الرئيسة الكامنة وراء إقبال غير الناطقين بالعربية رهين بالرغبة في تعلمٌ لغة القرآن ، وتحصيل معرفة كافية بعلوم الشريعة الإسلامية ، وهذا يقتضي الاستفادة من القرآن الكريم ، وجهود علمائه في تعليم العربية للناطقين بغيرها ، والتزوّد بالثقافة اللازمة لذلك ، وهي مسألة لا تقلّ أهمية عن تعليم المهارة ، إن لم تفقها "[56] . ولذلك فإنّه " من الصعب على أيّ دارس أجنبي أن يفهم اللغة العربية فهما دقيقا بمعزل عن المفاهيم القافية المختصة بها "[57] .

وبناء على ما سبق فإنه يجب مراعاة –عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- ما يأتي :

- الاهتمام بالمحتوى الثقافي والفكري ، وتقديمه في صورة واضحة ومقبولة ، وملائمة لمستوى المتعلمين ، وخالية من الأخطاء العلمية والتاريخية . ولذلك ينبغي أن تُصاغ هذه البرامج وَفق برنامج لغوي ، مؤسس على أرضية من الحضارة العربية الإسلامية ، ومصدرها الأساسي القرآن الكريم وأن تكون متعددة الأبعاد اللغوية ، والدينية ، والثقافية ، والاتصالية . فكما نبحث عن المفردات الأساسية ، والتراكيب الشائعة ، لابد أن نبحث عن المفاهيم الإسلامية ، والثقافة العربية الأساسية ؛ لكي نقدمها للطالب ؛ **فاللغة تصحب ثقافتها بالضرورة ، ولا يمكن أن يتم تعليم اللغة من خلال محتوى مفرغ من**

ثقافتها، ولتكون ثمرة التعلم أن يُقبل طالب العربية ، من غير أهلها ، على الثقافة العربية الإسلامية ، قلبًا وقالبًا ، ولتكون اللغة منسجمة مع مجتمعها الذي تسري في يقظته وأحلامه .

- الاهتمام بالطبيعة التكوينية للغة العربية وعدم تقديمها في شكل أنشطة مجزأة ؛ مما يجعل المتعلم يتقن بعض المهارات دون غيرها ، ولذلك ينبغي أن تكون الأنشطة التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أنشطة متكاملة ترمي إلى اكتساب مهارات اللغة بشكل متزامن مراعاةً للطبيعة التكوينية للغة .

3- مراعاة التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة العربية باعتبارها لغة ثانية :

من نافلة القول التأكيد بأن زيادة نسبة التشابه بين لغة المتعلم الأم واللغة العربية من الأمور الأساسية التي تسهل عليه تعلمها ؛ ولذلك ينبغي استغلال هذه النقطة عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وخاصة بالنسبة للمبتدئين ، إذ ينبغي التركيز في المرحلة الأولى على اختيار نماذج نصوص أو وحدات تعليمية قريبة من حيث الشكل والمضمون ؛ من تلك النماذج التي اعتادها المتعلم بلغته الأم . وقد أكدت عدة دراسات على ذلك إذ يرى أصحاب "نظرية التباين" –من نظريات تعليم اللغات الأجنبية [(*)]- أنّ : تعلم اللغة الأجنبية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي يتم تعلمها أي اللغة الأصلية ، فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى يتم تمثلها وتعلمها بسهولة ، وتسمى هذه العملية بالنقل الايجابي (positive Transfer) ، أمّا الصيغ والتراكيب المختلفة ، فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية ، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي (Négative interférence) أو التداخل بين اللغتين[58] . ومن هنا نقول أن متعلم اللغة الثانية يواجه صعوبات أكثر في تعلم هذه اللغة إذا كانت وجوه الاختلاف بينها وبين لغته الأولى كثيرة ، وتتضاءل هذه الصعوبة كلما قلت أوجه الاختلاف وازدادت أوجه التشابه[59] . وعليه فينبغي عند إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مراعاة ما يأتي :

- مفتاح السهولة والصعوبة في تعلم اللغة العربية كلغة الأجنبية ، يكمن في الموازنة بينها وبين اللغة الأم ، أي أن الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية تتمثل

أساسا في صعوبة تعلم المتعلم للجوانب المختلفة عن لغته ، أو الجوانب التي لا يوجد مثلها في لغته .

- المواد التعليمية الأكثر فعالية ، هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغتين –اللغة العربية المراد تعلمها واللغة الأم- ، والمقارنة بينهما لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف . وخاصة أن أوجه التشابه سهلة الاستيعاب من قبل متعلم اللغة العربية ، " فالمتعلم يتعلم تراكيب اللغة الأجنبية (العربية) بسهولة ، لأنّه سبر أغوار ميكانزمات هذه التراكيب نفسها في لغته الأولى[60] . " ولهذا يمكن التقليل من أثر التداخل بين اللّغتين بالإفادة من الدراسات التقابلية التي تساعد في التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها الدارس في تعلمه اللّغة الثانية[61] .

خاتمة :

في خاتمة هذا البحث يمكن تسجيل الملاحظات الآتية :

- لازالتْ برامجُ تعْليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في حاجة ماسّة للتطوير، لتواكب المتغيّرات الحديثة ، لاسيما في مجال تعليم اللغات الأجنبيّة وتعلُّمها .
- يجب إعادة صياغة أهدافُ تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها ، وضبطها وتخصيصها ، بما يتلاءم وطبيعة اللغة العربية ، مع مراعاة الفروق والاختلافات بينها وبين اللغات الأخرى .
- لا بد من الاستفادة من نتائج الدرس اللّساني الحديث ، في وضع مناج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، على غرار ما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية ؛ لسانيات النص ؛ وعلم تعليم اللغات .
- يجب الاهتمام بالمحتوى الثقافي والفكري لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وجعله مستمدا من عمق الثقافة العربية والإسلامية ، وتعاليم القرآن الكريم .

هوامش البحث:

[1]) العصيلي ؛ عبد العزيز . النظريات اللغويّة والنفسيّة وتعليم اللغة العربيّة ، د ط ، جدة ، مطابع الأوفست الحديثة ، 1420 هـ ، ص : 51 ، بتصرّف .

[2]) طعيمة ، رشدي أحمد . دليل عمل في إعداد المواد التعليميّة لبرامج تعليم اللغة العربيّة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرّمة ، 1405هـ، ص : 21 .

[3]) يُنظر مثلا : إنصاف يوسف عبد الرحمن (رسالة دكتوراه) ، عن المحتوى الثقافي في سلسلة العربيّة بين يديك، بجامعة إفريقيا العالميّة ، 2012 م ، بالإضافة إلى البحوث المنشورة في المجلات المحكّمة ، والمؤتمرات الدوليّة .

[4]) العبيدي ، بشير وآخرون . تجارب تعليم اللغة العربيّة في أوروبا ، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدُّولي لخدمةِ اللغة العربيّة ، 2015 م ، ص : 18 .

[5]) أبو عمشة ، خالد حسين وآخرانِ . تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها - الرؤى والتجارب - أعمال المؤتمر الدُّولي الأول باسطنبول ، أبحاث علميّة محكّمة ، عمان ، مكتبة كنوز المعرفة ، 2015 م ، ص : 09 ، بتصرف .

[6]) براون، دوقلاس . أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ترجمة : إبراهيم القعيد وعبد الرحمن الشمري ، مكتب التربية

العربي لدول لخليج ، 1994 م ، ص : 21 .

[7]) خرما ، نايف . اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها ، ص : 199 .

[8]) بناني ، رشيد . من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، الدار البيضاء (المغرب) ، الحوار الأكاديمي والجامعي ، 1991 م ، ص : 06.

[9]) الأهداف التربويّة ، تأليف جماعة من الباحثين ، سلسلة علوم التربية ، مطبعة نجمة الجديدة ، المغرب ، 1988 م ، ص : 75 .

[10]) الفوزان ، عبد الرحمن وآخران ، العربية بين يديك ، سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، كتاب الطالب (1) ، 2005 م ، ص : ث (المقدمة) ، بتصرّف .

[11]) عقلة الصمادي ، وفواز عبد الحق . نظريات اكتساب اللغة ، ص : 12 .

[12]) جامل ، عبد الرحمان عبد السلام . طرق التدريس العامة ، ط 3 ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، 2002 م ، ص : 16 .

[13]) فريمان ، دايان لارسن . أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ، تر : عائشة موسى السعيد ، الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود ،1997 م ، ص : 05 .

[14]) المرجع نفسه ، ص : 05 .

[15]) بوشوك ، المصطفى بن عبد الله . تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، ط2 ، الرباط ، الهلال العربية للطبع والنشر، 1994م ، ص : 45 .

[16]) المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[17]) خرما ، نايف . مرجع سابق ، ص : 172-173 ، بتصرف .

[18]) راقم ، سهام . أثر الازدواجية اللغوية المبكرة على النشاطات المعرفية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة الجزائر ، 2008 / 2007 ، ص : 22 .

[19]) فريمان ، دايان لارسن . أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ، مرجع سابق ، ص : 21 .

[20]) إبراهيم ، حمادة . الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها ، مصر ، دار الفكر العربي ، 1987 ، ص : 50 .

[21]) بوشوك ، المصطفى بن عبد الله . تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، مرجع سابق ، ص : 47 .

*) " وسماه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح بالانغماس اللغوي ، وقد وضعه ليدل على البيئة الطبيعية أو(المحيط الذي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها وتعلمها) . ويعتقد الباحث أن أعظم شيء أثبته العلماء هو أن الملكة اللغوية - كما يسميها علماؤنا القدامى- لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها –أو محيطها - الطبيعية تلك المنغمس فيها ، أما خارج ذلك الجو فصعب جدا أن تنمو تلك الملكة . فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات ، فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدة كافية ، وهذا ما تفطن إليه علماؤنا القدامى مثل الجاحظ " . ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية ، موفم للنشر، الجزائر، دط ، 2007 م ، ج1 ، ص : 193 ، بتصرف

[22]) إبراهيم ، حمادة ، مرجع سابق ، ص : 05 .

[23]) فريمان ، دايان لارسن . أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ، مرجع سابق ، ص : 27 .

[24]) بوشوك ، المصطفى بن عبد الله . تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ،مرجع سابق ، ص : 47 .

[25]) راقم ، سهام . أثر الازدواجية اللغوية المبكرة على النشاطات المعرفية ، مرجع سابق ، ص : 27 .

[26]) المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

[27]) العصيلي ، إبراهيم ، النظريات اللغويّة والنفسيّة ، مرجع سابق ، ص : 111 .

[28]) فريمان ، دايان لارسن . أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ، مرجع سابق ، ص : 139 .

[29]) المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

[30]) محمود ، أحمد السيد ، اللغة والدراسات الإنسانية ، المؤتمر الدولي لمجمع اللغة العربية بدمشق (اللغة العربية والمعلوماتية) ، 2006 م .

[31]) خرما ، نايف . أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، الكويت ، عالم المعرفة ، 1987 م ، ص : 181 .

[32]) طحان ريمون . الألسنية العربية ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ط2 ، 1981 م ، ص : 44 .

[33]) Ferdinand De Saussure . Cours de linguistique générale , ENAG Editions , Alger , 1990 , P : 123 .

[34]) أي المظهر النصي .

[35]) الحاج صالح ، عبد الرحمن . مدخل إلى علم اللسان ، مرجع سابق ، ص : 42-43 ، بتصرف .

[36]) هو عبارة عن مخطوطات كتبها في الفترة بين : 1906 و 1909 م ، ونشرها تلميذه "ستاروبنسكي" بداية من سنة 1964م .

[37]) إبرير ، بشير . رحلة البحث عن النص في الدراسات اللسانية الغربية ، ط1 ، الجزائر ، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين ، 2009م ، ص : 57-58 .

[38]) مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه ، الجزائر ، منشورات الاختلاف ، ط1 ، 1429ه/2008م ، ص : 59 .

[39]) دي بوجراند روبرت . النص والخطاب والإجراء ، تر : تمام حسان ، ط1 ، القاهرة ، دار عالم الكتب ، 1998م ، ص : 155 . وانظر أيضا : عفيفي ، أحمد . نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، مكتبة زهراء الشرق ، ط1 ، 2001 م ، ص : 56 .

40) ينظر: الصبيحي ، محمد الأخضر. مدخل إلى علم النص ، ص : 60 . وينظر أيضا : عفيفي ، أحمد . نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي ، ص : 31 .

41) فان دايك . علم النص : مدخل متداخل الاختصاصات ، تر: سعيد بحيري ، القاهرة ، دار القاهرة للكتاب ، ط1 ، 2001 م ، ص : 10 .

[42]) الصبيحي ، محمد الأخضر. مدخل إلى علم النص ، ص : 59 .

[43]) المرجع نفسه ، ص : 57 .

[44]) الزناد ، الأزهر. نسيج النص ، ط1 ، بيروت ، المركز الثقافي العربي ، 1993 م ، ص : 18 .

[45]) دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص : 37 .

[46]) محمود ، أحمد السيد . طرائق تدريس اللغة للأطفال ، تقديم : عبد النبي اصطيف ، سوريا ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، ص : 06 .

[47]) Sebeok, T.A**. Style in Language**, (MIT press, Cambridge, Ma, 1960, pp.350-77.

[48]) يوسف ، جمعة سيّد . سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد : 145 ، عام : 1999 .

[49]) محمود ، أحمد السيد . طرائق تدريس اللغة للأطفال ، ص : 07 .

[50]) المرجع نفسه : ص : 12 .

[51]) خرما ، نايف ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، بتصرف .

[52]) المرجع نفسه ، ص : 11 .

[53]) المرجع نفسه ، ص : 06 .

(*) نظريات التعلم هي محاولات قام بها العلماء المختصون لدراسة ظاهرة التّعلم ، التي تعتبر من أهم ظواهر حياتنا .إذ يقوم هؤلاء العلماء بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعلم ، وتبسيط الحقائق وشرحها والتنبؤ بها .

[54]) إبراهيم ، حماده . الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية لغير الناطقين بها ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1987 م ، ص : 333 .

[55]) طعيمة أحمد رشدي ، ومحمود كامل الناقة . تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو -1428 هـ /2006 م ، ص : 102 .

[56]) محمد عبد الفتاح الخطيب ، ومحمد عبد اللطيف رجب . التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة ، 1430 هـ ، مجمع الملك فهد ، المدينة النبوية ، ص : 02 .

[57]) طعيمة ، أحمد رشدي . الأسس المعجميّة والثقافية لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها ، مكة المكرمة ، مطابع جامعة أم القرى ، 1982 م ، ص : 34 .

[58]) فريمان ، دايان لارسن . أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ، مرجع سابق ، ص : 139 .

[59]) ساكر ، مسعودة . الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي ، ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة محمد خيدر بسكرة الجزائر ، (2007- 2008) ، ص : 19 .

[60]) الشامي ، موسى . اللسانيات التطبيقية إلى أين ؟ ، المجلة المغربية لتدريس اللغات ،ع1 ، 1988 م ، ص : 24 .

[61]) صيني ، محمود إسماعيل ، إسحاق محمد الأمين . التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ط1 ، الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود ، 1982 م ، ص : 119 .