# تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها...الواقع والمأمول
## المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس أنموذجا

بقلم
د/ البشير مناعي(*) ود/ دلال وشن(**)

**ملخص**

هذه قراءة وصفية تحليلية لإشكالية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وقد تمّ التركيز على البيئة الفرنسية تحديدا، ليتم التعرّض لأهم العوائق التي تعترض المهتمين بهذا الموضوع والمشتغلين به.

وقد كان محور الدراسة التطبيقي يتناول المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس أنموذجا ؛ والذي وقفنا من خلاله على الجهود المبذولة في سبيل تحقيق النجاعة في العملية التعليمية، وأهم الإشكاليات الحائلة دون تحقيق النتائج المرجوّة، مع تقديم رؤية – متواضعة – لإصلاح ما يمكن إصلاحه، والوصول إلى مدرسة نموذجية تمثّل الهدف المأمول للقائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية– التدريس– باريس– غير الناطقين بالعربية.

**توطئة**:

يجمع الدارسون على أنّ اللغة العربية هي أقدم اللغات، وقد اختارها المولى عز وجل لتكون لغة كتابه العزيز ؛ القرآن الكريم، وقد تميزت بخصائص عديدة على مستوى الألفاظ والتراكيب والأدب والتصوير لتبلغ ذروة الكمال في التعبير عن أساسيات الحياة، بل هي مكتملة في ولادتها كما يقول الكاتب الفرنسي أرنست رنان: « اللغة العربية بدأت فجأة على غاية الكمال، وهذا

(*) أستاذ محاضر "أ" بقسم اللغة العربية وآدابها ـ كلية الآداب واللغات ـ جامعة الوادي.
(*) أستاذ محاضر "ب" بقسم اللغة العربية وآدابها ـ كلية الآداب واللغات ـ جامعة الوادي.

أغرب ما وقع في تاريخ البشر، فليس لها طفولة ولا شيخوخة ... » [1].

وقد تزامن ظهور عدة علوم مع نزول القرآن الكريم والتي كانت سببا بلوغ الحضارة الإسلامية شأوا عظيما لم تبلغه حضارة قط ؛ ومن هذه العلوم الطب والكيمياء والفلك والجغرافيا وعلوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة، فأوْلى العرب لغتهم الأهمية الكبرى، وذلك لما تمتاز به من قوة البيان وجزالة اللفظ ووفرة المعنى... لتغدو لغة تحمل رسالة إنسانية بمفاهيمها وأفكارها، واستطاعت بحق أن تكون لغة حضارة إنسانية واسعة اشتركت فيها أمم شتى كان العرب هم نواتها الأساسية والموجهين لشراعها.

لكل هذه العوامل حرص الناطقون بغير اللغة العربية على الاهتمام بهذه اللغة ودراستها، والتعرف على قواعدها ومفرداتها ومعانيها... ليفتح الباب مشرعا للدارسين والمهتمين بها للغوص في علم يدعى: "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "، فيكون ظهور هذا العلم مساعدا لتفعيل دور اللغة العربية في مواجهة التحديات على اختلاف أنواعها ومشاربها، ولا ريب أن انتشارها بين المسلمين غير العرب أو العرب المهاجرين إلى بلدان الغرب، يساعدهم على فهم أمور دينهم، وارتباطهم الوثيق ببيئاتهم الأصلية، والأكيد أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سيكون باللغة العربية الفصحى وليس باللهجات العامية؛ لأن الأولى هي الأقدر على تلبية حاجيات التعلم في نواحي الحياة المختلفة.

**إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:**

يكاد يجمع أهل الاختصاص على وجود أزمة حقيقية تمس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة ببلدان الغرب الأوروبي، وتحديدا بفرنسا – محل الدراسة – إذ لم يحظ هذا الجانب كفايته من الدراسات العلمية الأكاديمية، فتعددت وتنوعت طرق تعليم اللغة العربية بشكل واسع بنحو غير متكافئ من جوانب عدة كنوعية التأطير وسعة الاستيعاب، بالإضافة إلى تنوع الفاعلين من أكاديميين وغيرهم، ولا ريب أن تأثير أوساط أخرى كالجمعيات والمساجد لخير دليل على ذلك.

ويذهب بعض الدارسين إلى أن تعليم اللغة العربية مسألة غير جديدة في الغرب وذلك لأن بدايات تدريسها يعود إلى أيام وجود المسلمين في الأندلس، وقد كانت فرنسا وغيرها من الدول الأوروبية في ذلك الوقت تستقدم منهم المعلمين لتدريس اللغة العربية وبقية العلوم والفنون التي ازدهرت عند العرب في بلاد الأندلس كالرياضيات والفلسفة والموسيقى وغيرها...

وأول من نادى بضرورة تعلم العربية في فرنسا هو الملك فرنسوا الأول في القرن السادس عشر، ليواصل المستشرقون اهتمامهم باللغة العربية كما فعل شارل بلا الذي عكف على دراسة كتب التراث العربي : ككتاب كليلة ودمنة وقصص ألف ليلة وليلة ورسائل الجاحظ وغيرها.

أما حديثا فقد بدأ المجتمع الغربي يمسه تحول في واقع اللغة العربية، حيث شهد ولادة عدد كبير من المدارس المتخصصة في تعليم اللغة العربية. وبدأ العالم الغربي يهتم بالحضارة العربية الإسلامية؛ ليس من باب الفضول في معرفة الآخر هذه المرة، بل لأن الحضارة العربية والإسلامية قد أصبحت مكونا أساسيا لشخصية الملايين من المواطنين. هذا كله رغم التعامل الحذر الذي تبديه الهيئات الرسمية الغربية تجاه اللغة العربية خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر، لتبتدئ اللغة العربية في شق طريقها في هذه البيئة الجديدة الغريبة عنها بالأصل رغم كل العراقيل والمصاعب.

وفي فرنسا لم يعد تعليم اللغة العربية مقتصرا على مجموعة من المعاهد ذات الطابع الرسمي فقط كما نجد ذلك في معهد الدراسات الشرقية الذي أسّس في بداية الأمر لتعليم اللغات العربية والفارسية والتركية (وهو يدرس حاليا قرابة المائتي لغة شرقية) ولا على أقسام اللغة العربية في جامعة باريس (السربون) أو باريس ثمانية، وليل وأكس بروفانس ومعهد العالم العربي والمدارس العربية التي أسستها بعض الدول العربية عن طريق سفاراتها، بل تعداها إلى انتشار المعاهد الخاصة والجمعيات والمساجد انتشارا مذهلا ، وهو ما يفسر تلهف الجالية العربية والمسلمة على تعلم اللغة العربية، بل مس هذا التلهف الفرنسيين أنفسهم على لغة عرفت بثرائها وجمالها، وهو ما يشهد به العدو قبل الصديق، ولا أدل على ذلك من قول Hitti,P.K : "إنني أشهد من خبرتي الذاتية، أنه ليس ثمَّة من بين اللغات التي أعرفها وهي تسع لغات لغة تكاد تقترب من العربية سواء في طاقتها البيانية أم في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفِّذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى..."[2]

وبنظرة فاحصة في واقع تعليم اللغة العربية بفرنسا . خاصة عند الجالية المهاجرة . على اعتبار أنهم المعنيون أكثر بتعلمها . فإن ذلك يدفعنا للوقوف على الضعف الذي يسم دور الدول المعنية بجالياتها في مجال تعليم اللغة العربية؛ هذا الضعف الذي حاولت الجمعيات الدينية والمساجد تغطيته وسدّ ثغرته، لتعمل على تأطير وتوجيه وتدريس اللغة العربية لأبناء المهاجرين. رغم أنّ المساجد في حقيقتها هي فضاءات روحية سدّت عجزا فاضحا في تعليم اللغة العربية؛ إلا أنّها تتخبّط في عشوائية التسيير وانعدام الأطر الكفأة في التدريس، لأنّ هؤلاء الأساتذة يفتقرون – في

الغالب- إلى تكوين نوعي ومؤهلات علمية والأكثر من ذلك فإنّ أغلبهم لا يتقنون اللغة الفرنسية- لغة بلاد الإقامة- والطرق البيداغوجية المتبعة في المدارس الأوروبية، وهو ما يجعل التواصل منبتّا بين المعلم والمتعلم.

بالإضافة إلى أنّ جزءا كبيرا من الجالية بفرنسا والمعنية بالدراسة تنتمي إلى الأصول الأمازيغية أو غير العربية، وهو ما يزيد الأمر تعقيدا أكثر على مستوى التلقين ، زد على ذلك اعتماد المدرّسين على مقررات وكتب مستوردة من المغرب العربي أو عن الشرق الأوسط والتي قد لا يراعى فيها خصوصية الطابع اللغوي واللساني الذي طبع به أبناء الجالية. وبالتالي فالعملية التعليمية ميّزها الارتجال والافتقار إلى منهج تربوي واضح وملائم لخصوصية هذه البيئة التي نشأ فيها أبناء الجالية، ليخلق لنا جيلا ضعيفا في بنائه اللغوي غير قادر على التعبير بلغة عربية فصيحة وسليمة.

**المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية : أنموذج الدراسة**

قبل أن نلج بالحديث عن المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس نجد أنفسنا مدفوعين إلى التعرف على ما يسمى باتحاد المعاهد الأوروبية للعلوم الإسلامية والإنسانية...

**لمحة تاريخية:**[3] بدأ بعض قيادات المسلمين منذ بداية الثمانينيات وتحديدا سنة 1980 في التفكير في إنشاء مؤسسات لها اهتمامات بشؤون المسلمين المقيمين بأوروبا، ومن الهياكل التنظيمية التي أولت هذا الموضوع اهتمامها "اتحاد المنظمات الإسلامية في أوروبا" الذي أنشأ مؤسسات تضطلع بتكوين علمي للمربين والأمة والمعلمين وفق أسس منهجية علمية.

في سنة 1990 تم افتتاح أول معهد في فرنسا في شاتو شنون تحت اسم المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية، ثم في سنة 1997 افتتح معهد آخر في بريطانيا، وفي سنة 2000 تم افتتاح معهد باريس..ليبتدئ التفكير في إنشاء اتحاد المعاهد الأوروبية للعلوم الإنسانية في سنة 2007 .

ويمكن تلخيص رسالة الاتحاد في نشر تعليم عال وتكوين أطر في مجالات العلوم الإنسانية والإسلامية وخدمة المجتمع الأوروبي في العموم والجالية المسلمة بالخصوص، ويمكن حصر العديد من الأهداف التي رسمها الاتحاد، وأهمها :

- ✓ تقديم الدعم المادي والمعنوي للجمعيات الأعضاء في الاتحاد لتسهيل مهمتها وتمكينها من أداء مهامها.
- ✓ مدّ الجمعيات الأعضاء بالمناهج البيداغوجية والتعليمية والشهادات المناسبة والتنسيق بينها.
- ✓ تطوير المناهج العلمية والبيداغوجية ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والإسلامية.

- ✓ العمل على التعريف بالدين الإسلامي وثقافته وحضارته.
- ✓ الوصول إلى رسم خطط للتعاون والتبادل مع المؤسسات الأكاديمية الأوروبية وغيرها.

وإذا انتقلنا ـ تحديدا إلى المعهد الأوربي للعلوم الإنسانية ـ فهو ثمرة لمبادرة "اتحاد المنظمات الإسلامية بفرنسا" العضو بـ" اتحاد المنظمات الإسلامية بأوروبا " عام 1990، وذلك بمشاركة علماء ومفكرين وباحثين من أوروبا والعالم الإسلامي بتأسيس جمعية اسمها "المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية (IESH)، ومع ازدياد الطلب تمّ فتح فرع للمعهد في بريطانيا بويلز سنة 1997، ثم فرع آخر للمعهد في باريس في 2000 (محل الدراسة) ليتجسّد بذلك المخطط الذي رسمه مؤسسو الاتحاد وهو ضرورة إيجاد بنى ومؤسسات تلبي حاجة المسلمين في الحفاظ على دينهم ولغتهم العربية مع الأخذ بالاعتبار خصائص وواقع المجتمعات الأوروبية عموما والفرنسية بالخصوص.

وفقا للمادة الثانية من القانون الأساسي للمعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية تتلخص أهداف المعهد في الأهداف التالية.

- ✓ إنشاء المؤسسات التعليمية في العلوم الإنسانية.
- ✓ ممارسة التعليم الديني بصفة علنية
- ✓ تنظيم وتقديم المحاضرات والدورات التعليمية وتدريبية في العلوم الشرعية للرجال والنساء دون تمييز
- ✓ إصدار الشهادات في ميدان العلوم الدينية
- ✓ إعداد ونشر الدراسات والبحوث.
- ✓ نشر المعرفة والدين والثقافة والحضارة الإسلامية بجميع الوسائل المناسبة.
- ✓ التنسيق والتعاون مع المؤسسات ذات الأهداف المماثلة.

وقد بدأ المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية في باريس في ضاحية سان دوني المعروفة بكثافة سكانها ذوي الأصول المهاجرة في يناير 2001 م بحوالي 180 طالبا ثم تطور العدد ليصبح سنة 2014 حوالي 1800 طالبا بالانتظام والانتساب، كل ذلك في أجواء مريحة ومشجعة على طلب العلم في العاصمة الفرنسية. وقد رسم القائمون على المعهد أهدافا لمؤسستهم التعليمية يمكن تلخيصها في الآتي :

- ✓ إنشاء مؤسسات لتعليم العلوم الإسلامية
- ✓ التعليم الشرعي

- ✓ تنظيم محاضرات ودورات تكوينية وتأهيلية في العلوم الإنسانية والدينية
- ✓ تقديم شهادات في مجال العلوم الشرعية.

وإذا انتقلنا إلى النظام الدراسي للمعهد، فيمكن القول أن الدراسة فيه تقوم على تخصصات تتمحور في أقسام أهمها:

1. قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها
2. قسم الشريعة وأصول الدين
3. قسم القرآن الكريم والقراءات
4. قسم تكوين الأئمة والمربين
5. قسم الدراسات العليا
6. قسم الدراسة بالانتساب
7. قسم الدراسات الإسلامية باللغة الفرنسية

ويضم المعهد طلبة من الجنسين يتساويان تقريبا في العدد ما بين عرب وفرنسيين ذوي أصول عربية وفرنسية و أفارقة، بل حتى طلبة من ذوي جنسيات أسيوية كاليابانيين وغيرهم ممن لهم رغبة في دراسة اللغة العربية والقرآن الكريم وعلوم الدين الإسلامي.

وقد لخّص مدير المعهد توجّه المؤسسة وتركيبتها في حوار أجراه مع الجزيرة نت بقوله : إن "وجودنا في العاصمة قصد به تلبية احتياجات المسلمين في المنطقة الباريسية التي تضم نحو مليوني مسلم أي ثلث إجماليهم في فرنسا ، ولدينا 850 طالب علم ما بين من يتابع دروساً مكثفة أو ليلية أو في عطلة نهاية الأسبوع، علماً بأن أغلبية الدارسين لديهم وظائف يعملون بها في الوقت نفسه." [4]

ويقوم المعهد على الهبات من الداخل والخارج؛ إذ تكشف مطالعة دفاتر المعهد عن ميزانية سنوية حجمها 700 ألف يورو تعاني من عجز نسبته 20٪. ويطرح جاب الله نظام الكفالة على الراغبين في دعم المعهد يقوم بمقتضاه القادرون بالتكفل برواتب العاملين التي تستقطع نسبة مهمة من الميزانية...[5]

### تدريس اللغة العربية وإشكالياته للناطقين بغيرها:

قراءتنا لتدريس اللغة العربية بأنشطتها المختلفة في المعاهد والمدارس الخاصة – ومن ضمنها المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية – كشفت لنا بجلاء عن العديد من الإشكالات والتي نرى بضرورة الوقوف عليها واقتراح حلول لها، وتتميّز هذه الإشكالات بتنوّعها على مستوى:

الصوت والصرف والنحو والدلالة...

**أوّلا ـ إشكالات صوتية:**

ـ لقد حرص القائمون على تدريس اللغة العربية في المعهد وغيره من المدارس التي تهتم بهذا المجال ـ على اختلاف مستوياتهم وإمكانياتهم ـ على تقديم الدرس اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية عموما والفرنسية بالخصوص على مستويات عدّة، ولعلّ أهمها على الإطلاق المستوى الصوتي؛ ليتعرّف الطالب أساسا على مخارج الحروف وهي العشرة الشفوية والشفوي الأسنانية، والأسنانية اللثوية، والجانبية، والغارية، والطبقية واللهوية والحلقية والحنجرية[6]، وقد أكّد الباحثون على أن اللغة العربية تختلف عن اللغات اللاتينية باحتوائها على عدد أكبر من المخارج الاحتكاكية؛ وقد لمسنا صعوبة كبيرة عند المتعلمين الأجانب في نطقها وخاصة الأصوات اللهوية والحلقية كالأصوات: الحاء والعين والقاف والخاء.. ولعلّ السبب في صعوبة نطقها عدم وجودها في لغتهم الأم اللغة الفرنسية، حينها يجد المتعلّم نفسه مجبرا ـ دون قصد ـ إلى استبدالها بأصوات أخرى. فالمعالجة لمشكلة الأصوات، ليست من السهولة بمكان، للناطقين بغير العربية في مرحلة متأخرة من العمر، لأن الجهاز الصوتي تشكل، وأخذ قالباً مناسباً لأصوات اللغة الأم، أو أصوات الطفولة المكتسبة، مثل اللهجات، أو اللغة الثانية الشبيه بالغة الأم .[7]

وترى الباحثة هداية هداية أنّ تعلم الأصوات في مرحلة متأخرة قد يكون صعباً لكنه ليس مستحيلاً مع التكرار والمعايشة فالمتعلم يمكن أن يتعود النطق الصحيح أو على الأقل القريب من الصحيح بدليل أننا نسمع ونقلد الأصوات حتى ننطق اللغات الأجنبية بطريقة قريبة من نطق أصحابها.[8]

زد على ذلك بعض العوائق الأخرى ذات الطابع الصوتي والتي ساهمت في تعميق الأزمة وعلى رأسها عدم الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة كالمختبرات اللغوية والتسجيلات الصوتية.

**ثانيا ـ إشكالات نحوية:**

ومن الإشكالات التي تعترض متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، الالتزام بالقواعد النحوية التي تبنى عليها لغتنا وتتباين عما يوجد في لغة البيئة الأم، ومن أهمها:

1- الاختلاف في بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في العديد من اللغات الأخرى، ومن أشكال هذا الاختلاف خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة، أو أفعال الكينونة.

2- حرية الترتيب في عناصر الجملة العربية؛ فيتم التقديم أو التأخير بين عناصرها لضرورة أو

لغرض بلاغي، بخلاف ما نجده في غيرها من اللغات.

3 – التذكير والتأنيث وعلاماتهما، وإن كانت مشكلة عامة في لغات العالم الأخرى.

4 – إشكالات الأعداد وتذكيرها وتأنيثها، والذي يعدّ من أكثر أنظمة اللغة العربية تعقيدا نظرا لتشعّباته.

5 – الإعراب أو العلامة الإعرابية؛ فالإعراب سمة وسمت بها اللغة العربية دون غيرها من اللغات.

6 – التعريف والتنكير، وهي من أعقد الإشكالات التي تعترض متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

7 – كثرة القواعد وتنوّعها عند التطبيق.

8 – عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير، ودروس اللغة الأخرى.

هذه أهم الصعوبات التي تعترض متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها – في العموم – ذات الصلة بالنحو والقواعد اللغوية، وإن كان ذلك لا ينفي أهمّيتها باعتبارها ركنا أساسيّا من أركان تعلّم اللغة وضبط استخدامها.

**ثالثا ـ الإشكالات الصرفية**

الصرف هو العلم الّذي يُعنى بتحويل الكلمة من أصل واحد إلى كلمات أخرى من نفس الجذر لمعانٍ مقصودة ذات مغزى، وهذا التغيير هو الّذي يفيد في المعنى. وهو علم يبحث في مفردات اللغة من حيث صورتها، وهيئتها، وما فيها من صحّة، أو إبدال، أو إعلال، أو إدغام، وهو علم دراسة المشتقّات في اللغة، وبمعنى آخر هو العلم الّذي يدرس "بنية الكلمة" في اللغة العربيّة ومعناها من حيث المشتق منها. وهذا النظام الصرفي الاشتقاقي الذي يميّز اللغة العربية لا نجده في غيرها من اللغات، وبالتالي خلق صعوبات جمّة لقاصدي تعلّم اللغة العربية ومنها:

1– تعدّد وتشعّب أبواب الصرف ومواضيعه وتعقّد مسائله وقضاياه؛ إذ لكل باب في الصرف موضوعاته ولكل موضوع تفريعاته، ولكلّ فرع أحكامه وقضاياه...

2 – انفراد اللغة العربية بقضايا صرفية لم يكن لمتعلّميها من الناطقين بغيرها عهد بها في لغة بيئتهم الأم، وعلى رأسها: ظاهرة الاشتقاق، والميزان الصرفي، الإفراد والتثنية والجمع (مما يدخل في نظام الأعداد ) بالإضافة إلى قضايا أخرى كأبنية الأفعال والمصادر.. وغيرها.

3 – اختلاط الأمر على المتعلّمين بين السماع والقياس في بعض أبواب الصرف. أي عدم اطراد القواعد الصرفية التي وضعها الصرفيون، ليكون الشذوذ أحيانا أكثر مما وافق القواعد.

4 – التداخل بين القضايا الصرفية والنحويّة في بعض الأبواب، وهو أمر طبيعي لقوة الصلة الرابطة بين العلمين في جوانب عديدة.

5 – معظم المواد والموضوعات الصرفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تقدم للمتعلمين من خلال طرائق التدريس التقليدية المتبعة في تدريس الناطقين بها.[9]

6 – التأثير الواضح للعديد من الصعوبات الصوتية التي يعاني منها العديد من متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. في فهم بعض المسائل الصرفية، وذلك لكون الأصوات في ذاتها هي مادة صرفية.

**رابعا ـ الإشكالات المعجمية :**

وهي الإشكالات ذات الصلة بالجانب الدلالي، ويمكن إجمالها في النقاط التالية :

1 . الكثرة العددية لكلمات اللغة العربية، وهو ما يجعل المتعلّم يصعب عليه التحكم فيها مما بلغت معرفته باللغة وعلومها ودلالاتها.

2. تعدد المعاني وتنوّع الدلالات للكلمات في اللغة العربية.

3 . انتقال الكلمة في اللغة العربية من الدلالات الحقيقية إلى المجازيّة، وهو ما يجعل تحديد المعنى من الصعوبة بمكان؛ خاصة عند الناطقين بغير العربية.

. بالإضافة إلى أنّ ارتباط الكلمات العربية بالتصريف وتنوّعها بسبب خضوعها للقواعد الصرفية من حيث الشكل والبنية والميزان الصرفي كلّ ذلك يشكّل صعوبة يحياها المتعلم، فالمتعلمون الناطقون بغير اللغة العربية يعتقدون أنّ تعلّم الكلمة لا يتعدّى حفظها وفهم دلالتها، ولهذا يلجؤون إلى وضع الكلمات في قوائم وحفظ معانيها معزولة عن سياقها، وهذا لكونهم لـم يتعوّدوا على هذا النوع في لغاتهم...

إنّ المتعلم للغة العربية تواجهه صعوبات في تحديد دلالات بعض الكلمات وتوظيفها، فتجده يخطئ في الفهم والاستعمال بسبب تأثير اللغة الأم وقواعدها ؛ فهو يتصور أن المعاني التي تدور في ذهنه يمكن أن يستعملها بالطريقة نفسها التي كان يستعملها في لغته الأم،مع اختلاف اللفظ فقط، والسبب في هذه المشكلة الاعتماد على الترجمة من تأثير لغته الأم – كما أشرنا – وصعوبة التعبير عن المعاني العربية بالكلمات والأساليب العربية.

ويمكن تذليل هذه الإشكالات المعجمية بحلول يمكن إجمالها في التالي: [10]

أ – اختيار الكلمات اختياراً علميًّا دقيقًا وتقدم للمتعلمين تقديماً جيداً يراعى فيها الأساليب العملية التربوية فلابد أن تكون الكلمات شائعة الاستعمال وتقدم بشكل تدريجي من السهل إلى

الصعب.

ب – تقدم الكلمات بنسب متفاوتة من خلال أنماط شائعة الاستعمال ومتدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد، ويراعى في ذلك مستوى المتعلمين؛ فتكون فوق مستواهم قليلاً فلا تكون سهلة جداً ولا صعبة جداً.

ج – يكون اختيار الكلمات وترتيبها وتقديمها مبنياً على الدراسات اللغوية النفسية في اللغة العربية التي تبين التدرج الطبيعي لاكتساب مورفيمات اللغة العربية وصيغها الصرفية ووظائفها النحوية.

د – تقدم الكلمات الجديدة ذات المعاني غير المألوفة لدى المتعلمين من خلال أنماط مألوفة وتراكيب قصيرة وأساليب سهلة ليتمكن الطالب من معرفة معنى الكلمة الجديدة من غير حاجة للبحث عنها في المعجم.

هـ – ينبغي أن تراعى حاجة المتعلمين إلى كلمات معيّنة في كل مرحلة من مراحل التعلم حتى لو كانت هذه الكلمات معقدة.

و– يجب أن يكون محتوى النصوص معروفاً ومفهوماً لدى المتعلمين فلا يجمع النص بين صعوبة الكلمات وغرابة المعنى.

ز– ضرورة مصاحبة المقررات بعض المواد الرافدة من كتب وقصص يستفيد منها المتقدمون باللغة لتزداد ثروتهم اللغوية.

ح – تزويد الكتاب بالصور التوضيحية اللازمة، بشرط أن تكون واضحة وضرورية وأن توضع في مكانها المناسب.

**خامسا ـ إشكالات منهجية:**

ويتعلق الأمر بالإشكاليات ذات الصلة بطرق التدريس للكتاب المقرر، ومن المهم التركيز على الجانب السمعي الشفهي، ويرى بعض الباحثين أن المشكلة التي تعاني منها برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي صعوبة التخلص من هذه الطريقة رغم اقتناع الكثير من القائمين على هذه البرنامج بوجوب تغييرها واستبدالها بطرائق تحقق الهدف المرجو، وأن التخلص من هذه الطريقة صعب بل يبدو مستحيلا مادامت محتويات مقررات تعليم العربية من مفردات وصيغ وتراكيب قد اختيرت ونظمت على أساس من هذه الطريقة.[11]

ومما يدخل في هذا الإطار التكوين العلمي والمنهجي لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ من أخطر المشكلات التي يعاني منها تعليم العربية لغير الناطقين بها، ندرة وجود المعلم الكفء

القادر على تكيف الأهداف، والمواد التعليمية، وطريقة التدريس مع نوعيات الدارسين وحاجاتهم وحاجات البيئة التي يعيشون فيها.[12]

فالباحثون يجمعون على وصف المعلم بأنه هو الأساس في المنظومة التعليمية، وله الأولوية فيها؛ إذ أن الأهداف تتحقق على يد المعلم الكفء ذي الوعي والإدراك. لذا يجب أن يكون الاهتمام منصبّا على إعداد المعلّم إعدادا جيّدا لتحقيق إصلاح العمليّة التعليمية في أي بيئة وفي أي مجتمع. ولا يتحقق ذلك إلا بالعمل على تطوير كفاءته التربوية وتزويده بالمهارات العلمية والمهنية التي تؤهّله للتفاعل الناجح مع المنظومة التربوية.

وأهمّ ما يجب أن يراعى في المعلّم ما يلي:

1- أن يكون معلّم اللغة العربية محيطا باللغة الأم – بالإضافة إلى تكوينه الأساسي في اللغة المدرّسة –وهذا لغرض تحقيق التواصل الفعّال مع المتلقّين.

2 – إعداد برنامج تدريبي هدفه تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3 – الاعتماد على الجانب التشويقي، وخاصة في توطئته لدروسه، فيراعي المعلّم تنظيم ما يختار وينتقى بشكل يقع في نفس المتعلم وعقله موقع القبول والتفاعل.

4 – أن تكون للمعلّم مؤهلات يحقق بها النجاح باعتباره مربّيا ومعلّما في الآن ذاته؛ ويمكن حصرها في التالي: [13]

أ – المؤهل الفطري: ويتمثّل في الاستعداد الطبيعي لرسالة التربية بحبّها والميل إليها.

ب – المؤهلات المكتسبة: وهي مراتب

- المؤهل العلمي: إن المعلّم يكوّن ويربّي، لذلك فالمطلوب أن يتسلّح بقدر كبير من المعارف التربوية النظرية والتطبيقية فضلا عن معارف المادة التعليمية، فالكفاءة العلمية، والتحقّق من المعارف والتمكّن منها أساس العمليّة التربويّة بشقّيها التكويني والمعرفي.
- المؤهل التربوي البيداغوجي:

فالكفاءة العلميّة لا تكفي وحدها في العملية التربوية إذا لم توازها كفاءة تربوية بيداغوجية تتمثّل في حسن العطاء وحسن التوجيه والقدرة على قيادة الفوج التربوي فضلا عن فهم حاجات المتعلّم وخصائص شخصيته والاهتمام به، فيكون قدوة له عارفا طريقة التعامل معه سواء في مجال التكوين أو في السلوك.

○ المؤهل الاجتماعي: إنّ المطلوب من المربي أن يفهم الواقع المتجدّد باستمرار، ويطّلع على أحداث زمانه من جهة، كما يجب عليه أن يتسلّح بقدر من الروح الجماعية التي تمكّنه من التعايش مع الجماعة التربوية التي يشرف عليها.

○ المؤهّل الرسالي الحضاري: فالتربية رسالة وليست وظيفة فقط، والمربّي لا بدّ أن يدرك هذه الحقيقة الهامّة وهو يمارس العمليّة التربويّة، بل لا بدّ أن يدرك مجموعة من الأمور ذات الصلة الوثيقة بالتربية، وهي :

- إدراك رسالة المجتمع في الحياة.
- استيعاب معادلة الصراع الحضاري والعالمي.
- فهم دور رسالة التربية في إعداد المتعلّم لذلك كلّه.

ج. أخلاق المربّي:

فالعمليّة التربويّة تقتضي من المربّي الاتصاف بفضائل الأخلاق والالتزام بها مع نفسه، وفي دروسه، وفي معاملة تلاميذه، والمحيط حواليه؛ فهو قدوة حسنة، وإذا افتقد فيه المتعلّم القدوة فقد الثقة فيه، وانعكس ذلك على المردود التربوي، وعلى سلوك المتعلّم نفسه.

5 - إيلاء الاهتمام الأكبر على نشاط التعبير بنوعيه: الشفهي والكتابي وهما من أهم الأنشطة التي تؤكد تحكّم المتعلّم في التقنيات اللغوية؛ فالشفهي يهدف من خلاله المعلّم إلى التواصل بلغة سليمة والتعبير عن المشاعر والأفكار والآراء، مع التركيز على الأهداف التعلّميّة التالية :[14]

* - الاعتماد على ثراء اللغة وخصوبة الأفكار في المحادثة والمناقشة.
* - تناول الكلمة في وضعية ذات دلالة.
* - القدرة على ضبط النفس في محادثة الآخرين، مع مراعاة شعور من يحادثهم، وضرورة تمييز الكلام الموجّه إلى الآخرين وفقا لمقامهم ومنزلتهم.
* - أن يضرب الأمثلة لتوضيح الأقوال.
* - التزام التسلسل والترابط في سرد الأحداث.
* - مراعاة التلاؤم بين الأفكار والتعبير عنها بالكلمات المناسبة.
* - حسن الربط بين المقام والمقال في الإفصاح عن الموقف.

أمّا التعبير الكتابي فهو الذي يكشف قدرة المتعلّم على إنتاج نصوص تظهر حسن تفكيره وصواب تعبيره. وله أهداف تعلّميّة على معلّم اللغة العربية للناطقين بها - وبغيرها من باب أولى

– مراعاتها، وأهمها :[15]

* – أن يراعي قواعد الكتابة من حيث وضوح الفكرة وسلامة اللغة.
* – توظيف المفردات والتراكيب البليغة في تحريره.
* – القدرة على تحليل النصوص الأدبية بشرحها ونقدها.
* – التحكم في تقنيات الشرح والمناقشة والتقليص والتلخيص.
* – القدرة على الكتابة في مختلف النصوص (الحوارية، التفسيرية، الحجاجية...)

وتركيزنا على نشاط التعبير بصورة عامة – والكتابي منه على الأخص – لمتعلم اللغة العربية ليس باعتباره نشاطا لغويا معزولا عن باقي الأنشطة اللغوية الأخرى ؛ بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع نشاطات اللغة الأخرى إلى حدّ كبير؛ فهو متشابك مع القواعد النحوية والصرفية، متشابك مع الإملاء والخط، متشابك مع الأدب والنصوص، متشابك مع البلاغة. وما يجدر ذكره أنّ التعبير الكتابي بين فروع اللغة هذه يعتبر غاية في ذاته، وما هذه الفروع إلا وسائل مساعدة ومعينة عليه. ومعنى هذا المتعلّم بقدر تقدّمه ونموّ مَلَكَته في هذه الفروع يكون تقدّمه ونموّ مهاراته في التعبير الكتابي[16]..ولذلك أولينا نشاط التعبير الأهميّة الكبرى بالمقارنة مع باقي الأنشطة.

6 - أن ينحو المعلّم سبل التيسير في ما يقدّمه، وخاصة تلك الدروس التي تتميّز بجفافها كالنحو والصرف والعروض وغيرها.

ولعلّ هذه النقطة هي أهمّ الأمور التي يجب أن يراعيها معلّم اللغة العربية الناطقين بها وللناطقين بغيرها من باب أولى، ومن خلال تجربتي المتواضعة والتي اطّلعت من خلالها على بعض الدروس المقدّمة في المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس ومن ورائها بعض الأسئلة التي امتُحن بها الطلبة، تبيّن لي هذا الإيغال في التعسير وعدم مراعاة القدرات العقلية لطلبة لا ينطقون اللغة العربية وقد لا يتقنونها تمام الإتقان، بالإضافة إلى عدم مراعاة الوقت اللازم لإنجاز الامتحان، فتأمل معي أخي القارئ امتحانا مدّته ساعة، نصّه المختار قصيدة لأحمد شوقي قالها في مدح الرسول ﷺ:

| | |
|---|---|
| إذا زرتَ بعد البيت قبر محمـــــد | وأبصرتَ مثوى الأعظُم العثرات |
| وفاضت من الدّمع العيون مهابـة | لأحمدَ بين الستـر والحجـــرات |
| وأشرق نور تحت كلّ ثنيّـــــة | وضاع أريـج تحت كلّ حصـــاة |
| فقل لرسول الله يا خير مرســـل | أبثّك ما تدري مـــن الحســـرات |

شعوبك في شرق البلاد وغربهـا كأصحاب كهف في عميق سبات
بأيانهم نوران ذكرٌ وسنّـــــةٌ فما بالهم في حالك الظلمـات

ثم تطرح الأسئلة ليتمّ مساءلة الطلبة إعراب: مهابة – لأحمد – يا خير مرسل – تدري – بأيانهم...فبالإضافة إلى كثرة المطلوب إعرابه تتميّز الوظائف الإعرابية بصعوبتها على مستوى طالب لا ينطق اللغة العربية؛ فمهابة تمييز، وأحمد مجرور باللام لا تظهر علامته لأنه ممنوع من الصرف، وخير مرسل منادى منصوب لأنه من النوع الأول المضاف، وتدري مضارع علامته مقدرة مانع من ظهورها الثقل..

هذا بالإضافة إلى أسئلة في فهم النص والنقد والبلاغة والصرف والتعريف بصاحب النص!!!! كل ذلك في حيّز زمني لا يتجاوز الساعة.

وفي امتحان آخر نصّه للإمام الشافعي، ومطلع القصيدة :

دع الأيام تفعل ما تشاء وطب نفسا إذا حكم القضاء

وعدد الأبيات كان (13) ثلاثة عشر بيتا، والأسئلة كانت كالآتي:

– قدّم النص – الإطار : – ضمن أي النصوص يدرج؟

– قدّم صاحب القصيدة؟ من هو؟ متى ولد؟ أين؟ – متى توفّي؟ ما هي مؤلفاته؟

– ما هو موضوع القصيدة ؟

– اشرح الكلمات التالية : جزع–جلد–شيمة–البرايا السخاء– ظمآن – التأنّي – العناء.

– هات أوزان الكلمات التالية: دع – طبْ – قيل –تُر– تَقي

وقراءتنا للأسئلة – رغم تميّزها بالتنوّع – إلا أنّها تؤكّد ما أشرنا إليه آنفا من الصعوبة والإيغال في التعقيد ؛ وخاصة الأوزان (السؤال الأخير)، بالإضافة إلى عدم مراعاة التوازن في طول النص (13 بيتا) في امتحان لا يتجاوز الساعة.

7 - ضرورة التنويع في النصوص المختارة للتدريس؛ إذ الملاحظ غلبة النصوص ذات الطابع الديني، وقد مثلتُ بالنصين السابقين، فمعلّم اللغة العربية ينوّع في اختيار النصوص بين الشعراء على اختلاف منازلهم وبين الأزمنة على اختلاف مراحلها؛ لأنّ الهدف الذي يسعى إليه معلّم اللغة العربية هو تنمية الذوق الفني الجمالي في المتعلّمين.

هذه أهم الإشكالات ذات الصلة بتدريس اللغة العربية المقدم للمتعلمين من الناطقين بغيرها، وقد كان التركيز فيها على طلبة المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس، مع الاستعانة ببعض

النماذج الأخرى من المتمدرسين الناطقين بالفرنسية، والتي تعتبر من الإشكالات العائقة دون نجاح ما يصبو إليه القائمون على العملية، وعلى المهتمّين ببناء وإعداد البرامج التعليمية والمناهج التكوينية للناطقين بغير اللغة العربية مراعاتها لتحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية.

**الآفاق المرجوّة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها :**

بالإضافة إلى ما ذكرنا من إشكالات نرى ضرورة مراعاتها لتحقيق النجاعة للدرس اللغوي العربي لغير الناطقين به، تجدر الإشارة إلى جملة من العناصر نراها هامة في تحقيق آفاق واعدة لتكريس النجاح للعملية التعليمية لهذه الفئة من المتمدرسين، وإن كنا لا ننكر الجهود المبذولة في سبيل تحقيق ذلك من القائمين على هذا المعهد وغيره، ولكن هو سعي نحو الأفضل والأنجع، والمساهمة قدر المستطاع في رسم معالم هذه الأفضلية والنجاعة...

1 – توجيه الآباء وتبصيرهم بأهمية توجيه أبنائهم وبناتهم إلى ضرورة تلقي اللغة العربية وعلومها.

2 – العمل على تكوين معلمين أكفاء يتم تغييرهم واستبدالهم بصورة منتظمة من أجل بث روح التحدي والمنافسة.

3 – تجاوز مرحلة إقرار مناهج دراسية مرتبطة بالبلدان الأصيلة إلى مرحلة إعداد مناهج دراسية ملائمة لجميع شرائح أبناء الجاليات ومراعية لخصوصية المهجر.

4 – بذل مزيد من الجهود لتنشيط حركة اللغة العربية التي هي الوعاء الثقافي للأمة العربية بين أبناء الجاليات والأقليات الإسلامية والعمل على التخفيف من وطأة اللغة الأجنبية وهيمنتها في الخطاب والتواصل.

5 - العمل على رفع التحدّي لغاية غرس أهمية اللغة العربية وتعلّمها، وخاصة لدى أبناء الجالية العربية المقيمة بفرنسا – خصوصا – وفي أوروبا عموما، لأنّ في اعتقاد نسبة كبيرة من أبناء هذه الفئة أنّ تعلّم هذه اللغة أمر ثانوي، ليسوا بحاجة إليه ؛ إلا في إطار عائلي ضيّق، بخلاف نظرة أوليائهم الذين يعتبرونها وسيلة هامة لغرض الحفاظ على الهويّة العربية والإسلامية.

6 - الاهتمام بأوقات الفراغ لدى الطفل وفترات راحته؛ والسبب يعود إلى أن بعض الجمعيات التي تهتمّ بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – وخاصة من أبناء الجالية العربية المقيمة هناك – لا تراعي هذا الأمر، فتجده المتعلّم يصاب بالإرهاق نتيجة الجمع بين التعليم الرسمي في المدارس الفرنسية وتعليم اللغة العربية، في حين أنّ أقرانه يستغلون فترات راحتهم في الرياضة

والإنترنيت والمطالعة وغيرها من الأنشطة الترفيهية؛ وهو ما يؤثر في نفسية الطالب ويجعله يشعر بالملل مقارنة بما يعيشه أقرانه من أبناء المسيحيين.

7 - الالتزام بالمناهج العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ والتي يجب أن تجسّد في المهارات الأساسية ؛ كالقراءة والإنصات والكتابة... وغيرها.

فالقراءة باعتبارها المهارة الأساسية، ومحاولة توظيف المناسب لنوع القراءة ؛ من الاستئناسية، الاستيعابية، النموذجية والإفهامية [17].

بالإضافة إلى مهارة الإنصات وما تحققه من تواصل هادف لغرض تحقيق الفهم ؛ إذ أنّ السياقات المقروءة للجمل والمفردات تدعمها السياقات المسموعة.

كما تمثّل مهارة الكتابة تكملة للعملية التعليمية، وهي تهدف بالارتقاء بالمتعلّم من مستوى الجملة البسيطة إلى الجملة المركبة، بالإضافة إلى تشجيعهم على توظيف أدوات الربط لدورها في تجسيد تكثيف أجزاء النص.

## خاتمة

لا ريب أن لغتنا العربية قد فرضت نفسها في وسط الأوروبي بالخصوص، رغم أنه في العموم وسط غير آمن لوجود الكثير ممن يتحامل عليها؛ ولكن هذا لمن يمنع الآباء الوافدين من البلاد العربية أو الذين ولدوا هناك من الصمود في وجه العوائق ليدرسوا أبناءهم اللغة العربية ولو بصور متواضعة بعيد عن المناهج الحديثة المعتمدة، ولكنها خطوات نأمل في أن تؤتي أكلها لاحقا.

وهذه الثمرة التي نأمل جنيها لا نراها تتحقق إلا باعتماد هذه المدارس والجمعيات نظرة استراتيجية دقيقة في التعامل مع هذه الموضوع ؛ ولعلّ أهم ما يجب مراعاته للمهتمين بتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها التركيز على الثلاثية الرئيسية للعملية:

- تكوين المعلم الكفء.
- بناء المنهج السليم للتكوين.
- الاهتمام بالمتعلّم وترغيبه في تلقي اللغة العربية.

مع التأكيد على ضرورة فتح قنوات حوار رسمية مع المجتمعات الأوروبية على المستوى الرسمي وغيره لتوضيح أهمية هذه اللغة على جميع مستوياتها: الجمالية والفنية والحضارية، وهذا حتى تأخذ اللغة العربية مكانها بطريقة طبيعية حالها حال باقي اللغات الأجنبية الأخرى.

**ـ الهوامش:**

1 خالد زغريت، جمال اللغة العربية في عيون المستشرقين، جريدة العروبة، عدد 13031، حمص، سوريا، 2013.
2 نفسه.
3 تمّ الاعتماد في الحصول على بعض المعلومات على اتصال ميداني مع بعض مؤطري المعهد، وعلى : اتحاد المعاهد الأوروبية للعلوم الإسلامية والإنسانية على الموقع www.uiesih.wordpress.com.
4 سيد حمدي، المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية بباريس.. طلبة وعلوم شرعية، موقع الجزيرة نت.
5 نفسه.
6 رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط 3، 1997، ص 30 وما بعدها.
7 عز الدين مولود البوشيخي، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الرشيد النشر والتوزيع، 1982، ص15.
8 هداية هداية، الدرس الصوتي وتطبيقاته على اللغة العربية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، مكتبة الرياض، ط 1، 2009، ص 203.
9 محمد النجيجي، الدرس الصرفي وتطبيقاته، دار النشر، القاهرة، دار الفكر العربي، ط3، 1998، ص 98 .
10 فخري أحمد محمود، المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، دار الرشيد للنشر والتوزيع، بغداد، 1982، ص202.
11 رشدي طعيمة، المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامة، الرياض، مكتبة الرشيد، 2011، ص 113.
12محمود كامل الناقة،المدخل في تدريس النحو،دار النشر، مكتبة الرشيد، الرياض، ط1، 2011، ص 307 .
13اللجنة الوطنية للمناهج بوزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005، ص 28 و29.
14 مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج السنة الأولى للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص 16.
15 نفسه، ص 17.
16 نفسه، ص 26.
17 مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج السنة الأولى للغة العربية، ص 54 وما بعدها.

**ـ قائمة المراجع :**


- خالد زغريت، جمال اللغة العربية في عيون المستشرقين، جريدة العروبة، عدد 13031، حمص، سوريا، 2013.
- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط 3، 1997.
- عز الدين مولود البوشيخي، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الرشيد النشر والتوزيع، 1982.
- هداية هداية، الدرس الصوتي وتطبيقاته على اللغة العربية، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، مكتبة

الرياض، ط 1، 2009.

- محمد النجيجي، الدرس الصرفي وتطبيقاته، دار النشر، القاهرة، دار الفكر العربي، ط3، 1998.
- فخري أحمد محمود، المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، دار الرشيد للنشر والتوزيع، بغداد، 1982.
- رشدي طعيمة، المبادئ والأسس العامة لبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض عامة، الرياض، مكتبة الرشيد، 2011.
- محمود كامل الناقة،المدخل في تدريس النحو،دار النشر، مكتبة الرشيد، الرياض، ط1، 2011 .
- اللجنة الوطنية للمناهج بوزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005.
- مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج السنة الأولى للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

# Teaching Arabic to non - native speakers ... Reality and hope European Institute of Human Sciences in Paris model

**Dr. Bachir MENNAI***
**Dr. Delal OUECHEN****

**Abstract:**

This is an analytical descriptive reading on the problem of teaching Arabic to non-native speakers; The French environment was emphasized, where the main obstacles were exposed. The focus of the applied study relates to the European Institute of Human Sciences in Paris as a model; in which we address the efforts to achieve efficiency in the educational process, and the most important problems that hinder the achievement of the desired results, with a vision of reform, and access to a model school that represents the desired goal for those who teach Arabic to non-Arabic speakers.

**Keywords:** Arabic Language - Teaching - Paris - Non-Arabic Speakers.

* Faculty of Arts and Languages – University of El-oued - Algeria.
* * Faculty of Arts and Languages – University of El-oued - Algeria.