معضلات تعليم اللغة العربيَّة في الجامعات التركية

Ousama EKHTİAR*

Türkiye Üniversiteleri Bağlamında Arapça Öğretim Sorunları

Özet

Bu araştırmada, Türkiye üniversitelerindeki öğrencilere Arapça'yı öğretme sorunları inceleyip, Arapça dilindeki (okuma ve anlama) (imla ve yazma) (Nehiv ve Sarf) (dinleme ve konuşma)'yı öğretmek için yeni bir yöntem öngörülmektedir. Ayrıca bu araştırma, Türkiye üniversitelerinden birinde İlahiyat fakültesinin öğrencilerine Arapça'yı öğretmeye çalışmanın sonuçlarıdır. Bu araştırma, Türkiye'de Arapçayı öğretme sorunlarının çoğuna çözüm getireceği için önemlidir. Ulaştığım neticeler çok önemliydi, gözlemleri kaydedip, öğrencilere dil becerileri öğretmek için en iyi metodları çıkardım. Entegrasyon yöntemine dayanarak Arapça dilini öğretmek metodu anlattım. Ayrıca yabancılara Arapça'yı öğretmek için teknolojiyi kullanma örnekleri vermiştim. Arapça'yı öğrenmede psikolojik güdülerin önemini ve dil konuşmada öğretmen ve öğrenci arasındaki babalık ilişkisini konuştum. Ve Arapça dilinde konuşma ve yazma öğrencinin bilmesi gereken en önemli beceriler olduğuna kanaat getirdim.

Anahtar Kelimeler: Entegrasyon yöntemi, dönüşümsel gramer, obstetrik gramer, dil işlevi, dilsel ifade, arapça konuşma.

❋❋❋

Problems of teaching Arabic in Turkish Universities

Abstract

This research concerned with the problems of teaching Arabic to students in Turkish universities, and gives a new vision for teaching (reading comprehension) (spelling and construction) (Grammar) (listening and speaking) in the Arabic language. It is also the result of work in the teaching of the Arabic language for students of the Faculty of Theology at one of the universities in Turkey. This study is very important because it gives solutions to many of the problems of teaching the Arabic language in Turkey. The results were that I reached important, I've logged observations, I concluded that the best way to teach lan-

* Doç. Dr., Dimaşk Üniversitesi, dr.ousama23@gmail.com.

guage skills to students, I explained the method of teaching the Arabic language depending on the approach to integration, I also mentioned examples of the use of technology in teaching Arabic to foreigners. I talked about the importance of psychological motives in teaching Arabic language, and parental relationship between teacher and student in language lessons conversation, and I found that that speaking and writing are the most important skills that a student should know in the Arabic language.

Key Words: Curriculum integration, manufacturing rules, rules obstetric, language function, expression language, Arabic conversation.

أهمية البحث:

أتناول في هذا البحث المشكلاتِ التي تعترض سبيلَ تعليم اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، وأسعى من خلاله إلى تقديم رؤيةٍ شاملةٍ للحلول التي تُفْضي إلى نتائجَ إيجابيَّةٍ على الصَّعيد العَمَليّ في هذا المضمار.

تأتي أهميَّةُ البحث من أنَّه يقوم على جملةٍ من التَّجارب الذَّاتيَّة التي أجريتُها على طلاب كليَّة الإلهيَّات في إحدى جامعات تركيا، وقد خضعَتْ تلك التَّجاربُ للتَّحليل والتَّقويم لاستخلاص القضايا العلميَّة المحْكَمَة، سعياً إلى تمكين المهْتمِّينَ بهذا المجال من دعم خبراتهم التَّعليميَّة، وتحقيقِ نتائجَ مميَّزَةٍ في ذلك.

أهداف البحث:

تقوم الأهدافُ الرَّئيسةُ للبحث على إعداد المعلِّم المؤهَّلِ تأهيلاً جيّداً، ومعالجةِ القصور في البرامج التَّدريسيَّة، ورَسْمِ تصوُّرٍ للطَّريقة المثلى لتدريس اللغة العربيَّة للطُّلاب الجامعيّين في تركيا، والاستعانة بالتقنيات الحديثة لتنمية المهارات اللغويَّة المكتسَبة سعياً إلى رَدْمِ الفجوة بين ما يتعلَّمُه الدَّارسُ في قاعة الدَّرْسِ وما يصادفُه من مشكلاتٍ عند حاجته إلى التَّواصل اللغويّ بالعربيَّة، فضلاً عن تنمية خبرة التَّواصل التفاعليّ، ويهدف البحث أيضاً إلى دراسة مشكلة الآثار السَّلبيَّة للتَّداخل اللغويّ بين اللغة الأولى (الأمّ) واللغة الثَّانية المكتسَبة.

ميدان الدِّراسة والشَّريحة التي خضعَتْ للتَّجربة:

ميدان الدِّراسة هو تركيا، والشَّريحة التي خضعَتْ للتَّجربة هي شريحة الطُّلاب الجامعيّين، ولبيان الأسباب الكامنة وراء تحديد ميدانِ الدِّراسة وشريحةِ الدَّارسين أشير إلى أنَّ ما يُفْرَضُ من طرائقَ لتدريس اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها ينقسم إلى قسمين؛ قسمٍ عامٍّ مشتركٍ قابلٍ للتَّطبيق دون مراعاة النَّظرِ إلى خصائص اللغة الأولى للطَّالب الدَّارسِ، وقسمٍ آخرَ خاصٍّ يكون خاضعاً للقضايا المشتركة أو المختلفة

بين اللغتين، أعني اللغةَ الأولى للدَّارس، واللغةَ الجديدةَ التي يريد أن يتعلَّمها. من هنا كان لزاماً علينا أن نحدِّدَ الميدانَ الذي خضعَتْ له التَّجاربُ في هذه الدِّراسة.

حقّاً إنَّ بعضَ جوانبِ هذه الدِّراسةِ تكون مقصورةً على قضايا تدريس اللغة العربيَّة للطَّلَبَة الجامعيّين في تركيا، لكنَّ مجالَها يبقى مفتوحاً للاستفادة من بعض نتائجها في مجال تعليم اللغة العربيَّة للنَّاطقين بلغاتٍ أجنبيَّةٍ أخرى، على أن نأخذ في الحُسبان القسمَ المشتركَ العامَّ، لا القسمَ الخاصَّ منها، وأعني من القسم الخاصِّ الحالات التي خضعَتْ لها التَّجاربُ اللغويَّةُ التي سأشرح تفصيلاتها في تضاعيف البحث، إذ لا يخفى أنَّ كثيراً من الأخطاء اللغويَّة التي يقع فيها الطَّالبُ الذي يتعلَّم اللغة العربيَّة تكون ذاتَ صلةٍ بالنَّمط اللغويِّ الذي اعتادَ الحديثَ به في لغته الأولى، فعلى سبيل المثال لاحظْتُ من خلال حديثِ طالبٍ بريطانيٍّ كان يتعلَّم اللغة العربيَّة في دمشق أنَّه يخطئ في استعمال الضَّمائرِ المنفصلةِ، كذلك لاحظْتُ ذلك الخطأَ لدى بعض الطُّلاب في تركيا، لكنَّ موضعَ الخطأ مختلفٌ، ثمَّ وجدْتُ أنَّ الطَّالبَ الذي تكون لغتُه الأولى هي اللغة التُّركيَّة لا يفرِّقُ في محادثته باللغة العربيَّة بين المذكَّر والمؤنَّث في استعمال الضَّمير، فيقول مثلاً: "هو معلِّمتي" بدلاً من قوله: "هي معلِّمتي" ويأتي هذا الخطأُ من قياسه على قاعدة لغويَّةٍ ذهنيَّةٍ سائدةٍ استقرَّتْ في النَّمط الكلاميِّ لديه، ومصدرُها لغتُه الأولى التي لا فرقَ فيها بين ضميري المذكَّر والمؤنَّث، قياساً على قولِهِ في اللغة التُّركيَّة: "O benim öğretmenim" فإذا أراد تمييزَ الجنس استعملَ كلمة (Bay) أو كلمة (Bayan) في حين وجدْتُ في تجربةٍ سابقةٍ أنَّ الطَّالبَ الإنكليزيَّ لا يخطئ في تأنيث الضَّمير أو تذكيره إذا كانا للعاقل، فيقولُ بالعربيَّة: "هو معلِّمي، هي معلِّمتي" لكنَّه حين ينتقل إلى غير العاقل يقع في الخطأ نفسه، فيقول مثلاً: "هو شجرة" بدلاً من: "هي شجرة" ويأتي هذا الخللُ من قضيَّةٍ ذهنيَّةٍ رَسَخَتْ في تفكيره اللغويِّ ناتجةٍ من لغته الإنكليزيَّة التي تفرِّقُ بين المذكَّر والمؤنَّث العاقلين (He is my teacher) (She is my teacher) ولا تفرِّقُ بينهما إذا كانا غير عاقلين (It is a book) (It is a tree) فأدركْتُ أنَّ القياسَ الخاطئ في ذهن الطَّالب المتعلِّم للُّغة العربيَّة يكون مصدرُهُ نمطَ اللغة الأولى الذي يطفو على سطح ذهنه، فيتداخل باللغة التي تُكتسَبُ حديثاً، جرياً على العادة اللغويَّة السَّائدة لديه من قبلُ، ويكاد يكونُ هذا الأمرُ مطَّرداً لدى الطُّلاب في المرحلة الأولى لتعلُّم اللغة العربيَّة، فإن استمرَّت الحالُ على ذلك دلَّ هذا الاستمرارُ على خللٍ تجبُ معالجتُه بمزيدٍ من التَّطبيقات السَّمعيَّةِ والمقروءةِ المتعلِّقةِ بموضعِ الخلل ذاتِهِ، مع عَقْدِ موازنةٍ للطَّالب بين اللغتين، ليستحضرَ في العقل الواعي موطنَ الخطأ في أثناء إجراء محادثته، أو في أثناء الكتابة، وقد نجح هذا الأسلوبُ الذي سلكتُه بالموازنة بين اللغتين في حلِّ هذه المشكلة لدى الطُّلاب، لكنَّني كنْتُ أَشْفَعُ ذلك دائماً بإسماعهم كثيراً من النُّصوصِ المغَذِّيَةِ للنَّمط الصَّحيح، لمعالجة موضع الخطأ في

ألسنتهم، وكنتُ أَدْعَمُ ذلك بالتَّدريب على المحادثة الموجَّهةِ، وأقصد بها المحادثةَ التي تُوَجَّهُ لمعالجة مواطنِ الخللِ لدى المتعلِّم من خلال نماذجَ خاصَّةٍ يكون محورُ دورانِها حول المشكلة اللغويَّة في محادثته.

من خلال هذا المثال يتَّضح لنا أنَّ المشكلات التي يعاني منها الدَّارسون الأجانبُ جميعاً تتَّفق في أمورٍ عامَّةٍ، وتختلف في أمور خاصَّةٍ ترجع إلى نمط الحديث في اللغة الأولى التي يُجري المتعلِّم بعضَ قواعدِها تلقائيّاً على المحادثة باللغة المكتسَبة، لذلك يمكننا القولُ إنَّ تحديدَ ميدانِ الدِّراسةِ التَّطبيقيَّةِ لتعليم اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها يجب أن يُراعى فيه نوعُ اللغة الأولى للمتعلِّم، لتكون نتائجُ الدِّراسة مطابقةً تمامَ المطابقة لمعطيات البحث ونتائجه.

ولا يخفى أنَّ تحديد عُمْرِ المتعلِّم له أثره في نتائج التَّجربة اللغويَّة، لأنَّ تعليم اللغة العربيَّة للطَّلبة الأجانب يختلفُ باختلاف أعمارهم، فالأطفال مثلاً أسرعُ في تعلُّم اللغات من الكبار، وقد اتَّضح لي في أثناء عملي التَّعليميّ سابقاً في (دولة قطر) أنَّ الأطفال هناك كانوا يلتقطون لغةَ الخادمة الأجنبيَّة في المنزل، ويتحدَّثون بكثيرٍ من مفرداتِها، حتَّى اختلطَ ذلك بلهجتهم الدَّارجة المِحْكِيَّة، ومن هنا كان في إمكان الطِّفل أن يكتسبَ لغتين معاً، ومن المعروف أنَّ الاكتسابَ الفطريَّ للغات إنَّما يكون في مرحلة الطُّفولة، في حين يغدو تعلُّم اللغات في مراحل متقدِّمةٍ من العُمْرِ مُجْتَلَباً، أي تدخل فيه إرادةُ الشَّخص الواعيةُ للمعرفة اللغويَّة التي يريد أن يكتسبَها، ومن هذا الجانب كان لابدَّ من تحديد الشَّريحة العُمْرِيَّة ومستوى التَّحصيل العلميّ للطُّلاب الذين خضعوا لهذا البحث، وهم طلبة التَّعليم الجامعيّ في المرحلة التَّمهيدية (Hazırlık).

ما أبرز عوائق تعليم اللغة العربيَّة؟

من خلال صِلتي بكثيرٍ من المعلِّمين الجامعيّين المشتغلِين في تعليم اللغة العربيَّة في جامعات تركيا، كنْتُ مهتمّاً بطرح هذا السُّؤال عليهم: ما أبرزُ المشكلاتِ التي تجدونها في أثناء تعليم اللغة العربيَّة للطَّلَبةِ في الجامعة؟ كذلك كنْتُ أسألُ مَنْ ألتقيهم من الطُّلاب عن أثرِ اللغة العربيَّة في أنفسهم والمشكلاتِ التي يكابدونُ عناءَها، وكانَتْ لي من وراء ذلك مقاصدُ، أبرزُها إنتاجُ هذا البحثِ العلميّ على أُسسٍ قويمةٍ من حيث الدِّرايَة بتلك المشكلات على وجوهها المختلفةِ من أصحاب الشَّأن في ذلك، فضلاً عن خبرتي أيضاً في هذا المجال من خلال ممارستي للتَّدريس الجامعيّ في تركيا، وقد وقفْتُ خلال ذلك على جملة مشكلاتٍ عملْتُ على ملاحظتها ومتابعةِ أسبابها والبحثِ عن حلولٍ علميَّةٍ لها، وهذه الحلولُ خضعَتْ للتَّطبيق العَمَلِيّ والقياس، ثمَّ دوَّنْتُها في جملة قضايا، وكلُّ قضيَّةٍ هي مشكلةٌ لغويَّةٌ لها واقعُها في مجال التَّعليم، وهذه القضايا هي:

قضيَّة صعوبة اللغة العربيَّة:

منَ العجيبِ أنْ تجريَ هذه المقولةُ على ألسنة بعض الطُّلاب، ولذلك كان لابدَّ من طرحها للنِّقاش لخطورتها؛ لأنَّها تُقَوِّضُ الدَّافعَ للتَّعلُّم من حيث تأثير العامل النَّفسيّ في عمليَّة التَّعليم.

إنَّ صعوبة اللغة العربيَّة تصوُّرٌ نفسيٌّ وليس تصوُّراً علميّاً واقعيّاً، ويأتي مصدرُ الانطباعِ السَّلبيّ من بعض الطُّلاب الذين يرسِّخون ذلك الزَّعمَ في أذهان زملائهم، أو يأتي من خبراتٍ مؤلمةٍ سابقةٍ تعرَّضَ لها الطَّالبُ بسبب طرائقَ تدريسيَّةٍ خاطئةٍ، وهذا الوَهْمُ منَ المُمْكِنِ أن ينتشرَ بين الطُّلاب انتشارَ النَّار في الهشيم فيؤثِّر في أدائهم العلميّ؛ لأنَّ العامل النَّفسيَّ له أثرٌ كبيرٌ في بعث الدَّافع التَّعلُّميّ أو إحباطه، فلا ينبغي للمدرِّس أن يُوهمَ طلابَه أنَّ اللغة العربيَّة صعبةٌ، أو يتركَ لأحدٍ من زملائهم أن يرسِّخَ هذا الوهمَ في عقولهم.

لحلِّ هذه المشكلة يجب على المدرِّس أن يبعث حافزَ التَّعلُّم معالجاً هذه القضيَّةَ من خلال ضرب المثل ببعض الطَّلبة الذين أظهروا تفاعلاً علميّاً ملحوظاً في تحصيل اللغة العربيَّة، كذلك يجب على المدرِّس أن يجعل الطَّالبَ السَّلبيَّ محلَّ اهتمامه في كلِّ حصةٍ دراسيَّةٍ بتشجيعه على المشاركة لتعزيز ثقته بنفسه، إلى أنْ تُولَدَ لديه العزيمةُ على التَّعلُّم، وبذلك يكون المدرِّسُ قد اجتازَ نصف الطَّريق نحو تحقيق الهدف التَّعليميّ، ويمكن له أن يستخدم الأسلوبَ التَّدريجيَّ في تعزيز ثقة الطَّالب بقدراته اللغويَّة من خلال سؤاله بعضَ الأسئلةِ السَّهلةِ بادئ الأمر، ثمَّ يرتقي المدرِّسُ بالطَّالب إلى مستوى من الأسئلة يتدرَّج من السَّهل إلى الصَّعب فالأصعب، وأعني بالتَّدرُّج هنا مراعاةَ التَّسلسلِ في التَّحصيل اللغويّ، ومراعاةَ التَّدرُّج في تقديم الخبرات اللغويَّة للطَّالب، بحسب مستوى إدراكه اللغويّ، ثمَّ الارتقاء بذلك إلى الأفضل.

إنَّ مقولة صعوبة اللغة العربيَّة واهيَةٌ، لأنَّ للإنسان قدراتٍ لغويَّةً يستطيع أن يستثمرها لتحقيق المعرفة اللغويَّة إنْ توافرَ لديه عنصرُ الإرادة، وهذه حقيقةٌ مقرَّرةٌ لدى الأقدمين من علماء العرب، وفي ذلك يقول ابن خلدون: " إنَّ اللغاتِ لما كانت ملكاتٍ كما مرَّ كان تعلُّمُها ممكناً، شأن سائر الملكات، ووَجْهُ التَّعليم لمن يبتغي هذه المَلَكَةَ ويرومُ تحصيلَها أنْ يأخذَ نفسَه بحفظِ كلامهم القديم الجاري على أساليبه[1]" من هذه النَّاحية كان تعلُّم اللغة العربيَّة ممكناً بذلك الوجهِ المشارِ إليه في كلام ابن خلدون، وهو مجاراة الأساليب، أي محاكاتها.

فضلاً عن ذلك هناك أدلَّةٌ تشير إلى خطأ القول بصعوبة اللغة العربيَّة على صعيد الواقع العَمَليّ، منها أنَّ اللغة العربيَّة انتشرت في مراحلَ سابقةٍ انتشاراً واسعاً في البلاد التي فتحها العربُ، حتَّى إنَّ كثيراً من الأعاجم كانوا من كبار علمائها الموثوقين، وما مثالُ (سيبويهِ) منَّا ببعيدٍ، وقد أُطلِقَ على السِّفْرِ الذي

١ ابن خلدون، عبد الرَّحمن، المقدِّمة، تحقيق خليل شحادة، مراجعة سهيل زَكَّار، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠١م، ص٧٧١.

أَلَّفَهُ في النَّحو اسمَ (الكتاب) ليكون الكتابَ الأهمَّ في النَّحوِ العربيّ، وما زال كتابُه ذا قيمةٍ عاليةٍ إلى زماننا على الرَّغم من أنَّ صاحبَه أعجميٌّ، وكذلك كان حالُ كثيرٍ من الأعاجم الآخرين الذين برزوا في علم الحديث الشَّريف وفي علوم البلاغة العربيَّة، وهذا كلُّه خيرُ دليلٍ على أنَّ اللغة العربيَّة ليست مغلقةً على أفهام الأعاجم إنْ رغبوا في تعلُّمِها، بل إنَّ بعضَهم فاقَ العربَ في ذلك.

قضيَّة إقصاء المحاكاة اللغويَّة العفويَّة:

سبقَ ابنُ خلدون العلماءَ المحْدَثين في الإشارة إلى أهمية المحاكاة اللغويَّة وسمَّاها مجاراة الأساليب[٢]، وتكون بحفظ نماذجَ من كلام العرب ومجاراتهم في أساليب الكلام على نَسَقِهِ، والملاحظُ أنَّ عمليَّةَ التَّعليم الجامعيّ للُّغة العربيَّة تُعنى بجانب التَّدريس النَّظريّ، أكثر من عنايتها بالمحاكاة اللغويَّة العفويَّة، حتَّى إنَّ مهارةَ المحادثةِ التي يُفترَضُ أن تكون مدخلاً للمحاكاة اللغويَّة أُثْقِلَتْ بالقيود، فأورثَت الطالبَ الملالةَ في النَّفس، إذ سيطرَتْ عليها الأسئلةُ الشَّفويَّةُ التي يطرحها المدرّسُ على طلابه بدلاً من الحوار العفويّ بين المتعلّمين.

إنَّ إقصاء المحاكاةِ اللغويَّةِ العفويَّةِ مخالفٌ لطبيعة تعلُّم اللغات كلِّها، وأعني بالمحاكاة المحادثةَ اللغويَّةَ العفويَّةَ التي تجري بين الطَّلبة باللغة العربيَّة شريطة حضورِ المدرّسِ بوصفه مثيراً لهذه المحادثة، ومُحَكِّماً علميّاً لها، وليس بوصفه متصدّراً للكلام فيها، وإنَّ هذا النَّمطَ من المحادثة المفتوحةِ يُسْهِمُ في بناء علاقةٍ أبويَّةٍ بين المدرّس والطَّلبة تكون عاملاً مساعداً في محبَّة الطُّلاب للُّغة العربيَّة والإقبالِ على تعلُّمها، وبذلك يتجاوز الطَّالبُ عقبةَ التَّهيُّبِ التي تكون سبباً من أسباب تأخُّرِ تحصيله اللغويّ[٣].

وإذ نُصِرُّ هنا على ترسيخ المحادثة المفتوحة لا ننكرُ أنَّ اللغة جملةُ أحكامٍ منطقيَّةٍ منظَّمةٍ ومتشابكةٍ (صوتيَّة، صرفيَّة، نحويَّة، أسلوبيَّة) لكنَّ العنصر الأهمَّ من وجهة نظري هو المقدرة على محاكاة اللغة الجديدة المكتسَبة، وهذه مسألةٌ مرتبطةٌ بعامل السَّماع الذي يؤدّي بعد ذلك إلى محاكاة المسموع، فتنتج من ذلك القدرةُ اللغويَّةُ، أعني القدرةَ على التحدُّث باللغة العربيَّة.

إنَّ كثيراً من أساليب التَّعليم الحديثة أخذَتْ تلتفتُ إلى ما يُسمَّى بتطوير مهارة التَّعلُّم الذَّاتيّ، وقد لاحظْتُ أنَّ كثيراً من العمَّالِ العربِ الذين شاهدْتُهم خلالَ زيارتي لمدينة إسطنبول قد أخذوا نصيباً وافراً من اللغة التُّركيَّة في مدَّةٍ زمنيَّةٍ قصيرةٍ، وكان لهم ذلك من خلال المعايشة اليوميَّة للُّغة التُّركيَّة بالسَّماع ثمَّ المحادثة، وبذلك نشأَتْ لديهم قدرةٌ لغويَّةٌ على تقويم المحادثة تدريجيّاً مع تقدُّم الزَّمنِ على الرَّغم من أنَّهم لم يأخذوا تلك المحادثةَ بدراسة قواعد اللغة التُّركيَّة، بل أخذوها من السَّماع اليوميّ للُّغة والتَّحدُّث بها

٢ ابن خلدون، عبد الرَّحمن، المقدّمة، ص٧٧١.

٣ الشَّنطي، محمود صالح، المهارات اللغويَّة، دار الأندلس، الرِّياض، ٢٠٠٣م، ١٨٨.

لأجل شؤونهم اليوميَّة، ولذلك ينبغي للمدرّسِ أن يتكلَّم باللغة العربيَّة على مسامع طلابه دائماً، لأنَّ السَّماعَ يَرْسَخُ في أذهانهم ثمَّ يُولَدُ في هيئة قدرة لغويَّةٍ على المحادثة، وقد أكَّدت الدِّراساتُ أنَّ الاتِّصال الاجتماعيَّ هو من أهمِّ مصادر تكوين الثَّروة اللغويَّة[٤]، إذ إنَّ الوظيفة الأولى للُّغة هي التَّواصل الاجتماعيُّ، وهنا تكمنُ الخطورةُ حين يظهر التَّقصير في مجال التَّحصيل اللغويّ للطُّلاب، لأنَّ مفهوم اللغة في الجامعة قائمٌ على اصطلاحاتٍ علميَّةٍ مقنَّنةٍ غيرِ حُرَّة، بل إنَّ بعضَ دروس المحادثة لا يخلو من الأسئلة والتَّدريبات التي يجب على الطَّالب أن يجيب عنها، وهذا خطأٌ في أسلوب تدريس المحادثة، في حين تكون المحاكاةُ العفويَّةُ للُّغة أكثرَ إمتاعاً وأسهلَ تحصيلاً، لأنَّ أساسَها الحوارُ المتبادلُ عفويّاً بين المتعلِّمين، على غرار النَّسق اللغويّ الذي حفظوه من كلام العرب.

إنَّني لا أنكر ضرورةَ معرفة القواعد اللغويَّة بوصفها عنصراً رافداً للخبرة اللغويَّة، لكنَّها من وجهة نظري فرعٌ من أصلٍ إذا قيسَتْ إلى أهميَّة المحاكاة، وإذا قرأنا ما كتبه الباحثون المحْدَثون من نظرياتٍ تتعلَّق بموضوع تعلُّم اللغات، وَجَدْنا أنَّ الجامعَ بين تلك النَّظرياتِ هو عنصر المحاكاة[٥]، فالمتعلِّمُ يحاكي أساليبَ اللغة التي يتعلَّمُها، ويكون ذلك من خلال السَّماع ثمَّ المحادثةِ أكثرَ ممَّا يكون من طريق تعلُّم النَّحو، وإنْ كانت معرفة النَّحو مهمَّةً فإنَّها لم ترقَ في ذلك لتكونَ العنصرَ الرَّئيسَ في عمليَّة التَّعلُّم، في حين يرقى عنصرُ المحاكاةِ اللغويَّةِ إلى تلك المنزلة، ولا أدلَّ على ذلك من أنَّ الطِّفل يأخذ لغتَهُ بهذه الطَّريقة، أعني طريقةَ المحاكاة العفويَّة، من خلال الاستماع، ثمَّ محاكاة المسموع في بناء المحادثة، وتُعَدُّ المحاكاةُ اللغويَّةُ العفويَّةُ من أبسط الطُّرق لتعليم اللغة واكتسابها، وهي باختصار تمثيلٌ للنَّظريَّة السُّلوكيَّة في تعليم اللغات.

تُعَدُّ المحادثةُ العفويَّةُ المباشرةُ التي تقوم على اقتران الكلام بالموقف من أهمِّ التَّجارب النَّاجحة في تنمية مهارة اللغة لدى المتعلِّمين، وقد لاحظْتُ من خلال التَّجربة أنَّ الطُّلاب لا يَمَلُّونَ هذا النَّمطَ من المحادثة، وقد تركَ هذا الأسلوبُ نتائجَ طيّبةً في مجال اكتسابهم اللغةَ العربيَّةَ على مدار السَّنةِ الدِّراسيَّة كلِّها، وظهرَ ذلك في خبرتهم التَّراكميَّة.

قضيَّة الهدف من التَّعلُّم:

إنَّ فَهْمَ ما يدور في ذهن الطَّالب من انطباعٍ مُسْبَقٍ عن اللغة العربيَّة مهمٌّ جدّاً في عمليَّة التَّعلُّم، ولذلك أشرْتُ سابقاً إلى أنَّ مقولة "صعوبة اللغة العربيَّة" من الممْكِنِ أن تكون من عوائق التَّعليم، وإذا كنَّا قد أدركنا ذلك العائقَ فحاولنا إزالتَه فقد وجبَ علينا أيضاً معرفةُ أهدافِ المتعلِّم وتعزيزها لديه؛ لأنَّ الحضورَ الدَّائمَ للهدف هو الخطوة الأولى نحو حلِّ كثيرٍ من مشكلات التَّعلُّم، في حين أنَّ غيابه يؤدِّي

٤ المعتوق، أحمد محمَّد، الحصيلة اللغويَّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، ١٩٩٦م، ص٨٣.

٥ براون، دوجلاس، مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم القعيد وغيره، منشورات مكتب التربيَّة العربيّ لدول الخليج، ١٩٩٤م، ص٥٩ – ٦٠.

إلى خللٍ كبيرٍ في العمليَّة التَّعليميَّة، ويُعدُّ الجانبُ النَّفسيُّ من أقوى العوامل في اكتساب المهارة اللغويَّة إنْ أحسنَ المدرِّسُ استثمارَهُ، وبما أنَّ تعليمَ اللغة الثَّانية للأجانب هو شأنٌ مهمٌّ للمعلِّم والمتعلِّم معاً، فإنَّ هذا الشَّأنَ سيكون محفوفاً بالمخاطر في حال غياب الهدف، وقد أثبتَت التَّجارب أنَّ حضور الدَّافع يجعل عمليَّة التَّعلُّم أسرعَ، فيصبح الطَّالبُ أقدرَ على تخزين المحصول اللغويّ واستثماره عمليّاً[٦].

قضايا طرائق التَّدريس:

ترتبط هذه القضايا بمشكلاتٍ يجدها الطَّالب في أثناء عمليَّة التَّعلُّم، لكنَّ سببها يعود إلى طرائق التَّدريس، وعلى الرَّغم من أنَّني من أنصار (المنهج التَّكامليّ) في تدريس اللغة العربيَّة الذي يقوم على تدريس فروع اللغة العربيَّة في إطارٍ تكامليٍّ واحدٍ[٧]، إلا أنَّني سوف أعالجُ مشكلاتِ كلِّ فرعٍ منها منفصلةً بقصد الوقوف على رؤيةٍ صحيحةٍ لتدريسها، وهذه المشكلاتُ أربعٌ: القراءة والفهم، الإملاء والإنشاء، النَّحو والصَّرف، السَّماع والمحادثة.

أ. رؤيةٌ لحلِّ مشكلات القراءة والفهم

ترتبط هذه القضيَّة بالمشكلات المتعلِّقة بالقراءة والفهم التي يكابدها الطَّالب في أثناء عمليَّة التَّعلُّم، إذ يجد صعوبةً في قراءة النُّصوص وصعوبةً في فهمها، وتَظْهَرُ أخطاءُ القراءةِ لدى الطُّلاب في نمطين؛ الأوَّل ما كان ناتجاً من الخطأ في مخارج الحروف، والثَّاني ما كان متعلِّقاً بالحركات التي تنضبط بها أواخرُ الكلماتِ، أي إنَّ المشكلة تظهر في ضعف القدرة على قراءة النُّصوص العربيَّة قراءةً صحيحةً تراعي مخارجَ الحروف وما تؤلِّفُه مع حركاتها من كلماتٍ تنتظمُ في تراكيبَ لغويَّةٍ متكاملةٍ.

اهتمَّ العربُ بمخارج الحروف اهتماماً عظيماً بسبب اتِّصاله بتلاوة القرآن الكريم، ويذهب كثيرٌ من الدَّارسين إلى أنَّ العرب أقدمُ الشُّعوب اهتماماً بدراسة الصَّوت اللغويّ دراسةً وصفيَّةً دقيقةً[٨]، وقد لاحظْتُ أنَّ الخلل في مخارج الحروف لدى الطُّلاب في تركيا يظهر في الحروف العربيَّة التي ليس لها ما يشبهها في اللغة التُّركيَّة، وهي الثَّاء والحاء والخاء والذَّال والصَّاد والضَّاد والطَّاء والظَّاء والعين.

نبدأ بعلاج المشكلة في الأحرف اللثويَّة، وهي الثَّاء والذَّال والظَّاء، ويجب أن يلفظها الطَّالب صحيحةً معزولةً عن اللفظ ومعزولةً عن التَّركيب، ثمَّ يلفظها في إطار اللفظ مراعياً المخارجَ السَّليمة لها، ثم يحاكي ذلك في سياق التَّركيب.

ومن الملاحظ أنَّ الطُّلابَ الضِّعافَ في القراءة يَقْلِبُونَ تلك الأحرفَ إلى أحرفٍ قريبةٍ من التي في لغتهم، فيجعلون الثَّاء سيناً، ويجعلون الذَّال والظَّاء زياً، ويجب أنْ نُنَبِّهَ الطُّلابَ إلى أنَّ مثلَ هذا الخطأ لا

٦ الخولي، محمَّد علي، الحياة مع لغتين الثنائيَّة اللغويَّة، جامعة الملك سعود، الرِّياض، ١٩٨٨، ص٧٣.

٧ عوض، أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربيَّة، معهد البحوث العلميَّة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٠م، ص٢١.

٨ نور الدِّين، عصام، مقالات ونقاشات في اللغة، دار الصَّداقة، بيروت، ١٩٩٥م، ١/ ٨.

يُعَدُّ خللاً في النُّطق وحسب، بلْ يتعدَّاه إلى حدوث الخطأ في المعنى، فمثلاً قراءة كلمة (ظاهر) في هيئة (زاهر) ينتج عنه خللٌ صوتيٌّ وخللٌ معنويٌّ في بناء معنى الجملة الآتية (هذا أمرٌ ظاهرٌ) ويقرؤون (حَرَصَتم عليه) هكذا (حَرَسَتم عليه) فيؤدّي الخطأ في مخرج الصَّاد إلى خللٍ في النُّطق واضطرابٍ في معنى التَّركيب الذي يشتمل عليه اللفظ، وإنَّ مراقبة هذه الظَّاهرة في قراءة الطُّلاب في بداية السَّنة الدِّراسيَّة تؤدّي إلى علاجها مبكراً في ألسنتهم، وتجب ملاحظةُ خصائص الحروف في أثناء تعليمها للطُّلاب من حيث صفاتها، كالهمس والجهر وغير ذلك، ومن حيث مخارجها (أحرف الحَلْق، أحرف اللهاة، الأحرفُ الشَّجريَّةُ الخارجةُ من شَجَرِ الفم أي مَفْرَجِهِ، أحرفُ أَسَلَة اللِّسان الخارجةُ مِنْ مُسْتَدَقِّ طَرَفِهِ، الأحرفُ النَّطعيةُ الخارجةُ من نِطْعِ غارِ الفَمِ، والأحرفُ اللثويَّةُ المتعلقةُ باللِّثَةِ، وأحرفُ ذَلَقِ اللسان الخارجةُ من حدِّ طرفيه، والأحرفُ الشَّفويَّةُ الخارجةُ من الشَّفتين).

وقد لاحظْتُ خللاً آخرَ يتعلَّق بالنُّطق، ومجالُه ضبطُ الحركات، ولاسيَّما أواخر الكلمات، وعلى الرَّغم من أننا نشترط في كتب القراءة المعدَّةِ للتَّدريس أن تكون مضبوطةً ضبطاً تامّاً يقع الطُّلابُ في الخطأ بسبب التَّعجُّل في القراءة، وفي بعض الأحيان يكون ذلك سبباً رئيساً للخطأ في مخارج الحروف، لذلك تُعَدُّ الأناةُ من أهمِّ شروط القراءة الصَّحيحة.

وهناك مشكلاتٌ أخرى تتعلَّق بالنُّصوص المختارة للقراءة، إذ يجب أن تكون منوَّعةً، فيها السَّرديُّ والحكائيُّ والعلميُّ الذي يخدم بعضَ معارف الطَّالب الجامعيَّة في الاختصاص الذي يدرسه، ويجب أن يعتمد المعلِّمُ لدروسِ القراءة ذاتِ الموضوعِ الحكائيِّ الحواريِّ طريقةَ تمثيل الأدوار في قاعة المحاضرة، ممَّا يدفع السَّأمَ عن الطُّلاب ويبعث الحيوية في الدَّرس المقروء، وذلك باشتراك أكثرَ من طالبٍ في قراءة نصٍّ واحدٍ يتقاسم الطُّلابُ فيه أدوارَ الحكاية، وهذه الطَّريقةُ تنمّي ثقةَ الطَّالب بنفسه، ولاسيَّما الطُّلاب الذين يخجلون من ممارسة الكلام باللغة المكتسَبة خوفاً من الحرج أو الخطأ[٩].

وينبغي أن تكون دروسُ القراءةِ خالصةً من كلِّ لفظٍ عاميٍّ، مهما يكن ذلك اللفظ، فلا يجوز استعمال كلمة (تاكسي) بدلاً من كلمة (سيَّارة الأجرة) أو كلمة (تلفون) بدلاً من (هاتف) أو (الكمبيوتر) بدلاً من (الحاسوب) وقد وجدْتُ تلك الكلماتِ في بعض المناهج المعَدَّة للتَّدريس في بعض الجامعات التُّركيَّة.

كذلك يجب أن يكون كتابُ القراءة خالياً من المفرداتِ الصَّعبةِ التي يندرُ استعمالُها على ألسنة العرب وإن كانت فصيحةً، ولذا يجب أن نقبلَ الشَّائعَ الفصيحَ ونُقْصيَ الغريبَ الفصيحَ، في حين لا يجوز أن نقبلَ الشَّائع العاميَّ ونَرُدَّ الفصيحَ وإنْ لم يستعمله العوام من العرب في كلامهم، ولا يجوز إقحامُ

٩ مسلَّم، إبراهيم أحمد، الجديد في أساليب التَّدريس، دار البشير، عمَّان، ٢٠٠٨م، ص١٤٨.

الطَّالب في مسالكَ وعرٍ يضلُّ بها في دروس القراءة، أو يضلُّ بها في فهم النَّصِّ المقروء، ولذلك نجد أن نصوص القراءة التي تقوم على الجمل الطَّويلة التي يكثر فيها الحشو ويكثر فيها الحذف ويكثر فيها التَّقديم والتَّأخير تكون سبباً رئيساً في ضعف مهارة الفهم، أعني فهمَ النَّصِّ المقروء، كما تكون سبباً في تلعثم الطَّالب في القراءة، بسبب طول الجمل التي تسرقُ نفسَ الطَّالب، وتؤثِّر سلباً في قراءته، لأنَّ القارئ للعربيَّة في مرحلة التَّعليم الأولى يعاني من ذلك.

من القضايا المهمَّة هنا قضيَّةُ الخطأ في ضبط أواخر الكلمات، وهذا الخللُ يجري علاجُه باستحضار مهارة النَّحو التي تُعنى بهذا الجانب، ويجب أن يكون ذلك في تضاعيف درس القراءة، وليس في درسٍ منفصلٍ، تحقيقاً للمنهج التكامليّ في طرائق التَّدريس، ويجب ألا يُصوِّبَ المدرِّسُ للطَّالب خَطَأَهُ في ضبط أواخر الكلمات تصويباً مباشراً، بل يجب أن يناقشه في الخطأ المقروء في حدود المدارك النَّحويَّة التي يمتلكها الطَّالبُ ليستنتجَ الصَّوابَ من خلال المناقشة النَّحويَّة المتدرِّجة، أعني من ذلك مناقشةَ الطَّالبِ في العلّة النَّحويَّة التي جعلتْه ينطقُ حركةَ الحرفِ الأخيرِ من الكلمة خطأً، لمعالجة الخلل في الأداء اللغويّ على صعيد الظَّاهر المنطوق للمعرفة اللغويَّة الضمنيَّة[١٠].

ويجب أن تكون جميع المهارات اللغويَّة حاضرةً للنِّقاش أو العرض في درس القراءة، وهذا ما يُسمَّى المنهج التكاملي في تدريس اللغة العربيَّة، ويُجْرَى العلاجُ على قدر الخطأ في حين تُتْرَكُ التَّفصيلات النَّحوية التي لا ترتبط بالخطأ المقروء الذي ارتكبه الطَّالب لِتُعْرَضَ في مواضعَ أخرى بحسب الحاجة، كذلك يجب استثمار درس القراءة للتَّدريب على مهارات اللغة العربيَّة كلِّها باستثارة مهارة الفهم للنَّصِّ المقروء من طريق الأسئلة التي تعتمد استرجاعَ ما في الذَّاكرة القريبة ممَّا قرأه الطَّالب، من خلال إعادة قراءة النَّصِّ في صورة فقراتٍ مستقلَّةٍ، ومناقشةِ مهارة الفهم في كلِّ فقرة منها، ثمَّ ربط ذلك بالنَّصِّ كلِّه، ويجب أن تكون أسئلةُ مناقشةِ الفهم مُنَوَّعةً لا تعتمد نمطاً واحداً أو أسلوباً واحداً من التَّمرينات اللغويَّة.

ولابدَّ من استخدام الوسائطِ التَّعليميَّةِ المتعدِّدةِ التي تعتمد أكثرَ من وسيلةٍ في عرض النَّصِّ المقروء، مثل: الصُّور المرسومة واللوحات الشَّارحة والحاسوب، وهذه الأدواتُ أثبتَتْ جدواها في تعليم قراءة اللغة لغير النَّاطقين بها، وأفْضَتْ إلى اتِّساع المخزون اللغويّ ونموه لدى الدَّارسين لها، ولابدَّ أيضاً من دعم حصة القراءة المعتادة التي تكون في قاعة الدُّروس بساعتين أُخريين تكونان للقراءة الصَّامتة الاختياريَّة في قاعة المكتبة، وتكون بحضور المدرِّس الذي يجيب عن تساؤلات الطُّلاب فيما يتعلَّق بفهم النُّصوص التي يقرؤونها، أو يوضِّح لهم هيئةَ لفظِ بعض الكلمات إن صَعُبَتْ عليهم، وتُعَدُّ القراءةُ الاختياريَّةُ الحرَّةُ في قاعة المكتبة بحضور المدرِّس ضروريَّةً، لأنَّها تتيح لكلِّ طالبٍ أن يقرأ ما تميل إليه نفسُه من النُّصوص،

١٠ دارج، أحمد عبد العزيز، الاتِّجاهات المعاصرة في تطوُّر العلوم اللغويَّة، مكتبة الرُّشد، الرِّياض، ٢٠٠٣م، ص١١٦.

وهذا يسهم في سرعة التَّعلُّم، ويُجَنِّبُ الطَّالبَ السَّأمَ والضَّجر، إذ يختار ما يشاء مما يستهويه من أنواع النُّصوص العربيَّة، كالقصص اللطيفة أو نصوص التَّراجم التي تحكي سيرةَ عالِمٍ أو أديبٍ، ومن المعلوم أنَّ الطُّرقَ المتنوّعةَ للقراءة تتيح للدَّارس مصادرَ متنوَّعةً للمعرفة اللغويَّة، وتجعل درسَ القراءة شائقاً بعيداً عن التَّلقين، وقد لاحظْتُ أنَّ تَغَيُّرَ متون النَّصِّ المقروء (التَّراجم، القصص، الحكمة والأمثال) وتَغَيُّرَ مكان القراءة (قاعة المحاضرات المعتادة، مكتبة الجامعة، صالة الحاسوب) يجعلان الطَّالب في حال من النشاط والتَّجدُّد المستمرَّين، وينمّيان مهارتِهِ اللغويَّةَ على نحوٍ ملحوظٍ في مدَّةٍ زمنيَّةٍ قليلةٍ.

ب. رؤيةٌ لحلِّ مشكلات الإملاء والإنشاء

الخبرةُ الكتابيَّةُ الواجبُ تحصيلُها للطُّلاب قسمان: إملائيَّةٌ وإنشائيَّةٌ، وتنتج من ضعف الكتابة في مجال الكلمة الواحدة مشكلةُ الإملاء، كذلك تنتج من ضعف الكتابة في مجال التَّركيب وفي مجال صياغة الأسلوب مشكلةُ الإنشاء (التَّعبير الكتابي) ويرجع ضعفُ الطُّلاب فيهما إلى قِلَّة الدُّرْبة وقلَّة الخبرة في أساليب الكتابة العربيَّة.

تبدأ مشكلةُ الإملاء على مستوى الكلمة الواحدة من خصيصةٍ في اللغات تتعلَّق بقواعد تحويلِ اللغة المسموعةِ إلى رموزٍ مقروءةٍ، وتتميَّزُ اللغةُ التُّركيَّةُ بأنَّها لغةٌ سماعيَّةٌ، لأنَّها تقوم على كتابة المسموع على نحوٍ قياسيّ، وليس فيها حرفٌ يُكتَبُ ولا يُنْطَقُ سوى الحرف (ğ) الذي يكون في كثيرٍ من الكلمات المشتملة عليه مُهمَلاً في النُّطق (İğne, Ağaç, kağıt) في حين نجد أنَّ اللغة العربيَّة تُسقِطُ بعضَ الأحرفِ من النُّطق وتُثْبتها في الكتابة (رجعوا، الشَّمس، باستمرار) فضلاً عن أنَّها تُثْبِتُ في كلماتٍ أخرى بعضَ الأحرف في النُّطق لا الكتابة، كالألف المحذوفة كتابةً من (الرَّحمن، هذا، أولئك) وهذه القضيَّةُ تُعَدُّ مشكلةً لدى الطُّلاب في تركيا عند الكتابة باللغة العربيَّة، ويرجع بعضُها إلى أنَّهم ينقلون طريقة الكتابة باللغة التُّركيَّة إلى اللغة العربيَّة، لأنَّهم اعتادوا أن يكتبوا ما يلفظونه في لغتهم، مع أنَّ كثيراً منهم يعلم أنَّ الفرق بين اللغتين في هذه الخصيصة كبيرٌ، لكنَّ سيطرةَ العادةِ الكتابيَّةِ على الذِّهنِ بصورةٍ لا شعوريَّةٍ تؤدِّي إلى حدوث ذلك الخلل، ولذلك تطفو على أذهانهم فكرةُ كتابةِ الكلماتِ تبعاً لمنطوقها غالباً، كذلك تشتملُ اللغة العربيَّة على الحركات التي غالباً ما يحوّلها الطُّلابُ إلى حروفٍ، فترى الطَّالبَ يكتبُ (أعيشو في لقرية) بدلاً من (أعيشُ في القرية) فَيُهمِلُ ما لا يُلفَظُ من كتابة (القرية) ويجعلُ الحركةَ حرفاً في كتابة (أعيشُ) ومن أخطائهم المطَّرِدَةِ كتابةُ التَّنوين نوناً، مع أنَّ التَّنوينَ في اللغة العربيَّة يُنْطَقُ نوناً ويُكْتَبُ في غيرِ صورة النُّون، كذلك ينتقلُ الخطأُ من قراءة النُّصوص إلى الخطأ في كتابتها، فالطَّالبُ الذي اعتاد أن يخطئ في مخارج الأحرف اللثويَّة يكتب الشاء سيناً في دروس الإملاء فيكتب (اشتريت أساساً للبيت) بدلاً من (أثاثاً).

لعلاجِ مثلِ هذه الأخطاءِ نَتَّبِعُ الطَّريقتين الآتيتين معاً؛ الأولى: الوقوف على مصدر الخطأ، ومعرفة السَّبب الذي أدَّى إلى رسوخه في ذهن الطَّالب، ثمَّ يجب إبطالُ الخطأ وإحلالُ الصَّحيح محلَّه، هذه الطَّريقةُ أُسَمِّيها (طريقة الإحلال بالموازنة) ففي المثال السَّابق أسألُ الطَّالبَ: ما معنى كلمة (أساس)؟ ما الفرقُ بين (أثاث) و(أساس)؟ كيف نلفظُ حرفَ (الثَّاء) في اللغة العربيَّة؟ ثمَّ نأتي بكلماتٍ مفردة تشتملُ على حرف (الثَّاء) وعلى الطَّالب أن يقرأَها صحيحةً، وبعد ذلك نأتي بجملٍ تشتمل على كلماتٍ فيها حرف الثَّاء، فيطوِّر بذلك مهارةَ النُّطق بالحرف منفرداً إلى مهارة استحضاره في النَّسق اللغويِّ المتكامل. أمَّا الطَّريقة الثَّانية التي يجب أن تجري بمواكبة الطَّريقة الأولى فهي (طريقة التَّحليل والتَّركيب) لأحرف الكلمة المكتوبة ويكون ذلك باستعمال الحاسوب، لأنَّ الحاسوبَ يتيح للمدرِّس أن يركِّب الحروفَ لتنشأَ بعد ذلك الكلمةُ مكتوبةً، ويُشارك الطَّالبُ في فكِّ أحرف الكلمة وإعادة تركيبها، وقد لاحظْتُ أنَّه عند تكرار التَّطبيق الإملائيِّ بالحاسوب تتحقَّقُ معالجةُ الخطأ الإملائيِّ بسهولةٍ، ويثمر ذلك في تحصيلٍ جيِّدٍ لمهارة الإملاء لدى الطُّلاب، كذلك يجب على المدرِّس أن يعرفَ السَّببَ الذي أدَّى إلى حدوث الخطأ الإملائيِّ فينبِّهَ الطَّالب إليه؛ لأنَّ معرفة السَّبب جزءٌ كبيرٌ من تجاوُزِ الوقوعِ فيه مرَّةً أخرى.

وما دمنا نتحدَّث عن مهارة الكتابة فمن الضَّروريِّ أن نتحدَّث أيضاً عن مشكلة الإنشاء، وهي مشكلةٌ كتابيَّةٌ تتعلَّق بكتابة نصٍّ قصيرٍ بلغةٍ سليمةٍ في موضوعٍ محدَّدٍ مُسْبَقاً، وإنَّ من أكبر مشكلاتِ (التَّعبير الإنشائيِّ) ضعفُ الدَّافع لدى الطُّلاب، ولذلك يجب أن يكون تعليمُ الإنشاءِ قائماً على التَّدرُّج، وينبغي أن تكون الموضوعاتُ سهلةً مرتبطةً بالمقدرة اللغويَّة للطَّالب، ومفيدةً له في مجال التَّواصل الاجتماعيِّ، وألَّا يتجاوزَ الموضوعُ في المراحل الأولى من الكتابة الإنشائيَّة حدودَ فقرتين قصيرتين.

يُجري الطُّلاب تطبيقَ الإنشاء في قاعة الدَّرس للتَّأكُّد من أنَّهم يكتبون موضوعاتِهم معتمدين على قدراتهم اللغويَّة الذَّاتيَّة، وتأتي أهمية الإنشاء من أنَّه أداةٌ ناجحةٌ لقياسِ المهارات اللغويَّة الأساسيَّة لدى الطَّالب، وهي مهارة الفهم ومهارة النَّحو ومهارة الإملاء ومهارة الصِّياغة الأسلوبيَّة، ولذلك يُطلَبُ من الدَّارس كتابة الموضوع بأسلوبٍ لغويٍّ سليمٍ مع مراعاة كلِّ تلك المهارات، فضلاً عن استيفاء عناصر الموضوع تبعاً للأفكار التي ينبغي توافرها فيه.

يسهم الإنشاءُ في تنمية قوَّة التَّفكير اللغويِّ لدى الطَّالب من خلال صياغة الأفكار بلغةٍ سليمةٍ، ويَدْعَمُ القدرةَ على تدفُّقِ الأفكار وارتباطِها في تراكيبَ متتابعةٍ منسجمةٍ، والتَّنسيق بينها بالرَّوابط اللغويَّة المناسبة، ويجب على المدرِّس أن يستثمر موضوعَ الإنشاء في الكتابة عن مواقفَ يوميَّةٍ أو اجتماعيَّةٍ، ممَّا يساعد بعد ذلك في بناء مهارة التَّواصل اللغويِّ لدى الدَّارسين، وتجب مراعاةُ هذا الجانبِ في الموضوعات المختارة، مثل موضوع (صِفْ مدينتَك) أو موضوع (صِفْ صديقَك) أو (تحدَّثْ عن الهِوايَة التي تفضِّلُها) كذلك يجب أن نبنيَ نشاطَ التَّعبير الإنشائيِّ من التَّعبير الموَجَّه إلى التَّعبير الحرِّ معاً، وأعني

بالتَّعبير الموجَّه أن يبدأ المدرّسُ درسَ الإنشاء بأنشطةٍ تعليميَّةٍ تتعلَّق بالموضوع الذي سيُطلَب من الدَّارسين الكتابةُ فيه، مثل ترتيب جملٍ مفيدةٍ تكون من التَّراكيب الصَّالحة للموضوع الإنشائيّ المراد كتابته، وطرح أسئلةٍ استنتاجيَّةٍ لها علاقةٌ بالموضوع الإنشائيّ، ثمَّ ننتقل إلى التَّعبير الحرّ بأنْ نتركَ الطَّالبَ لينشئ موضوعَه من فقرتين تبعاً لتصوُّره الذَّاتيّ، ووظيفةُ الخطوةِ الأولى (التَّعبير الموجَّه) تحفيزُ القدرة اللغويَّة التَّعبيريَّة لدى المتعلِّم من غير أن يُطلَب إليه التَّقيُّدُ الصَّارمُ بمُسْتَخْلَصِ التَّعبيرِ الموجَّهِ عند الشُّروع في الإنشاء الحرّ، لأنَّ وظيفةَ النَّوعِ الأوَّلِ هي تحفيز الفكرِ اللغويّ لإنشاء الموضوع التَّعبيريّ وحسب.

في مرحلةٍ متقدّمةٍ من الخبرة الإنشائيَّة نطلب من الدَّارس أن يجعلَ للموضوعِ مقدّمةً من سطرين أو أكثر، هذه المقدّمةُ تُمَهِّدُ للموضوع التَّعبيريّ المراد إنشاؤه، وأن يجعلَ له خاتمةً هي بمنزلة الإشعار للقارئ بأنَّ الكاتبَ قد وصل إلى نهاية الموضوع، وهي خلاصةٌ موجزةٌ له، ويجب أن نعطيَ للدَّارس عباراتٍ مفتاحيَّةً صالحةً للمقدّمة، من مثل: (هذا موضوعٌ مهمٌّ أتحدَّث فيه عن....) وأخرى صالحة للخاتمة من مثل: (وخلاصة القول...).

يَلْزَمُ في الإنشاء الموجَّه أن تكون العباراتُ سليمةً خاليةً من التكلُّف، بسيطةً بعيدةً عن الحشو والاضطراب، إضافةً إلى سلامة اللغة، كذلك يجب في الإنشاء الحرّ أن يُراعى التَّسلسلُ المنطقيُّ للأفكار، وعلاماتُ التَّرقيم، وتنويعُ أساليبِ التَّعبير اللغويّ (الجمل الإنشائيَّة، الجمل الخبريَّة) وأن تُستخدم الأساليبُ النَّحويَّةُ التي تعلَّمها، بشرط أن تكون مناسبةً للموضوع، من مثل: (التَّعجُّب، الإغراء، التَّحذير، الاختصاص، أسلوب الشَّرط، أسلوب القسم، أسلوب الاستفهام).

في المرحلة الأخيرة من مراحل التَّعلُّم يشرع الطَّالبُ في محاولة الارتقاء في مستويات الأداء الجميل، وتُعَدُّ هذه المرحلة أرقى مراحل الكتابة الإنشائيَّة، وتقوم على النَّظر إلى الأسلوب اللغويّ وعلاقته بالتَّأثير في الذَّوق وتوليد الإحساس بالاستمتاع اللغويّ[١١].

ج. رؤية لحلّ مشكلات النَّحو والصَّرف

النَّحو والصَّرف وسيلتان من وسائل بناء التَّعبير القويم في اللغة العربيَّة، والمشكلة الأكبرُ في تدريسهما أنَّهما يتحوَّلان في الجامعات إلى غايةٍ، وحين يغدوان غايةً تضطرب عمليةُ التَّعليم لدى الطَّالب، ثمَّ يتحول ذلك الاضطراب إلى نفورٍ من اللغة العربيَّة، فنجد أن بعض الطُّلاب يشرعون في وصف اللغة العربيَّة بالصُّعوبة ظُلماً لها، والحقيقةُ أنَّ المشكلةَ تنتج من طرائق التَّدريس التَّقليديَّة لهذين العِلْمَين، والعجيبُ أنَّنا نجد هذه المشكلةَ لدى الطَّلبة العرب، ولدى الطَّلبة الأجانب الرَّاغبين في تَعَلُّم اللغة العربيَّة، ولذلك كان لابدَّ من إعداد المدرّس وتدريبه على طرائق تدريس النَّحو والصَّرف ورَبْطِ ذلك

١١ حسان، تمام، التَّمهيد في اكتساب اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤م، ص١١١.

بالغاية المرجوة منهما، وهي تقويم الكلام، ويجب أن يرتبط درس النَّحو بالمهارات اللغويَّة الأخرى من خلال (المنهج التكامليّ) الذي يجري فيه تدريسُ النَّحوِ من خلال النُّصوص الكاملة مرتبطةً بالمهارات الأخرى، مثل القراءة والمحادثة والإنشاء الكتابيّ، ممَّا يسهم في بناء المهارة اللغويَّة السَّليمة في ألسنة الطُّلاب وفي كتاباتهم بالتَّجربة العَمَليَّة، وليس من خلال الدَّرسِ النَّظريّ، إذ ليس الهدفُ من النَّحو أو الصَّرف أن يحفظ الطَّالبُ القواعدَ، بل الهدفُ أن يُحْسِنَ استخدامهما في الكلام، وأن يُحْسِنَ الموازنةَ بين الأساليب النَّحويَّة والصِّيغ الصَّرفيَّة عن طريقهما، لذلك كان من الواجب إعادةُ النَّظر في مناهج النَّحو والصَّرف وتخليصُهما من مسائل الخلاف التي تندر الحاجةُ إليها ممَّا لا يندرج تحت القياس، وصَرْفُ الوقت بدلاً من ذلك في العناية بالتَّدريب المستمرِّ على الإنشاء والمحادثة، وهذا يعني أنَّ خبرتيَ النَّحو والصَّرف يجب أن تكونا حاضرتين في كلِّ المهارات اللغويَّة، ولاسيَّما القراءة والمحادثة والإنشاء مناقشةً وتحليلاً واستنتاجاً وتقويماً بما يرتقي بمستوى الأداء اللغويّ للدَّارسين.

ويلزمُ في دروس النَّحو والصَّرف الاعتمادُ على بناء التَّدريب المستمرِّ من خلال التَّطبيقات المتدرِّجة في النَّشاط التَّعليميِّ النَّحويّ أو الصَّرفيّ خلالَ مدَّةِ الحصَّةِ الدراسيَّة كلِّها، أي ألَّا تكونَ الأنشطةُ التدريبيَّةُ مقتصرةً على المدَّة الزمنيَّة في آخر درس النَّحو أو دَرْسِ الصَّرفِ، ويجب أن تكون الأمثلةُ كثيرةً كافيةً مرتبطةً بالحاجة اللغويَّة للطُّلاب، ومرتبطةً بنصٍّ ينتقيه المدرِّس بعنايةٍ، وهذا ما نصطلح عليه بالأمثلة السياقيَّة؛ أي التي ترتبط فيها الأمثلةُ النَّحويَّةُ والصَّرفيَّةُ في أثناء التَّدريس بنصوصٍ كاملةٍ تعزِّزُ طريقةَ المنهج التكامليّ في التَّدريس.

إنَّ من أفضل طرائق تدريس النَّحو وأَنْجَحِها الاعتمادُ على (النَّحو الوظيفيّ) الذي يهتمُّ بتعليم ما له علاقةٌ وطيدةٌ بأساليب الكلام اليوميّ، وبالأنماط اللغويَّة الشَّائعة، بعيداً عن القاعدة النَّحويَّة، وهو يقوم على الاهتمام بالوظيفة الأساسيَّة للنَّحو، ومعالجةِ الخلل في نظام تأليفِ الجمل في كلام الطُّلاب، وصولاً إلى سلامة ألسنتهم من الخطأ حين النُّطق وعند الكتابة، ويدور النَّحو الوظيفيُّ على ثلاثِ خبراتٍ، هي: القراءة والكتابة والمحادثة، أي إنَّه يشمل الجانبَ التَّطبيقيَّ من فروع تعليم اللغة العربيَّة، ويجري من خلاله الوقوف على مواطن الضَّعف في تركيب الجمل لدى الطُّلاب ومعالجتها من خلال النَّحو الوظيفيّ والنَّحو الاختصاصيّ معاً، بحيث يغدو النَّحو الاختصاصيُّ تابعاً للنَّحو الوظيفيّ ورادفاً له، وأعني بالنَّحو الاختصاصيّ جملةَ البحوث النَّحويَّة النَّظريَّة المبثوثة في الكتب النَّحويَّة بحيث يأتي كلُّ بحثٍ منها مستقلا بذاته. إنَّ مشكلة النَّحو الاختصاصيّ الكبرى بحسب تجربتنا أنَّ الطُّلابَ غيرَ النَّاطقين بالعربيَّة يفهمون ما يُلقى عليهم منه، لكنَّ الذاكرةَ تظلُّ قاصرةً عن تثبيت تلك المفاهيم اللغويَّة في أذهانهم؛ ولذلك يضيع النَّحو من كلامهم، وسببُ ذلك يرجع إلى غياب المنهج التكامليّ في

التَّدريس، وهو أن يَجْرِيَ تدريسُ فروعِ اللغة العربيَّة كلِّها في فَلَكِ المهارتين الكُبريين المحادثة والإنشاء، وهذا ما يجب أن نحرصَ عليه.

إنَّ ترسيخَ النَّحوِ الاختصاصيّ وإقصاءَ النَّحوِ الوظيفيّ من أكبر أخطاء تعليم اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، في حين أنَّ تطبيقَ النَّحو في النُّصوص المقروءة والمحادثة يتجاوز القصورَ في النَّحو الاختصاصيّ إلى مناقشة موضوعاته وظيفيّاً، وهذا جانبٌ مهمٌّ تجب مراعاته على وجهٍ دقيقٍ.

إنَّ النَّحوَ وسيلةٌ مساعدةٌ لدارس اللغة العربيَّة، تساعده في إتقان سَبْكِ الجملة العربيَّة تبعاً للقياس اللغويّ الذي تُبنى عليه اللغة العربيَّة، ويقوم النَّحو بتقوية الأحكام اللغويَّة في ذهن الدَّارس من ناحية المنطق اللغويّ الذي تعتمده اللغة العربيَّة في بناء الجملة والعلاقة التَّركيبيَّة بين أجزائها، كذلك يسهم في فهم العلاقات الأسلوبيَّة لتركيب الجملة، وهذه العلاقات كُلها لا يمكن للطَّالب أن يفهمَها من دون دراسة علم النَّحو، فيجبُ ألَّا يطغى على النَّحو الجانبُ النَّظريُّ الاختصاصيُّ، بل تجب تقويةُ القدرة على التَّفكير اللغويّ باستثمار الفهم النَّحويّ للكلام من سياق التَّراكيب، مثلاً: لماذا يجوز أن نقولَ: "يَحْتَرِمُ الطَّالبُ المعلِّمَ" تبعاً للنَّسق المعهود (فعل/ فاعل/ مفعول به) مثلما يجوز تقديمُ المفعول به فيقال: "يَحْتَرِمُ المعلِّمَ الطَّالبُ" وما الفرقُ بين دلالتي الجملتين؟ هنا يجبُ أن نصل بالطَّالب إلى فَهْمِ المرادِ من العلاقات النَّحويَّة ودراسة الصِّلات بين عناصر النَّمط الشَّكليّ لبناء الجملة في العربيَّة[١٢]، ويكون ذلك من خلال مناقشة الطَّالب في علاقة التَّقديم للأهميَّة في الجملة الثَّانية، وفي مرحلةٍ أخرى نسألُ الطَّالبَ: لماذا يمتنع تقديمُ المفعول به في قولك: "كافأ موسى عيسى" فَيَصِلُ الطَّالبُ من خلال مناقشة التَّراكيبِ الثَّلاثةِ السَّابقةِ إلى استنتاجِ الحُكم في التَّركيب الثَّالثِ، وهو امتناع تقديم المفعول به لاحتمال الالتباس بالفاعليَّة، وهذه حجَّةٌ لغويَّةٌ عقليَّةٌ يصل إليها الطَّالبُ من خلال النَّحو الوظيفيّ، فالمهمُّ في تدريس النَّحو إقصاءُ القاعدة وأنْ نجعلَها آخرَ ما يستنتجُه الطَّالبُ، أمَّا فرضُ القاعدة النَّحويَّة في أوَّل الدَّرسِ فَيُعَدُّ خطأً كبيراً.

ومنَ الخطوات المهمَّة في تعليم النَّحو الإفادةُ من مزايا النَّحو التَّحويليّ الذي يقوم على عمليَّة تغيير تركيبٍ لغويٍّ إلى آخرَ بقانونٍ تحويليٍّ واحدٍ أو أكثرَ[١٣]، مثل التَّحويل من الجملة الاسميَّة إلى الجملة الفعليَّة، أو من الجملة المبنيَّة للمعلوم إلى الجملة المبنيَّة للمجهول، ووَصْفِ العلاقة بين الجملتين النَّاتجتين، والعلاقة بين المعنى الباطنيّ والمعنى الظَّاهريّ الذي يمكن التَّعبير عنه بتراكيب مختلفة من مثل (تمطر

١٢ شمس الدّين، جلال، الأنماط الشَّكليَّة لكلام العرب نظريّاً وتطبيقيّاً، مؤسَّسة الثَّقافة الإسكندريَّة، ١٩٩٥م، ١/ ١٤٧.

١٣ زكريا، ميشال، الألسنيَّة التَّوليديَّة والتَّحويليَّة وقواعد اللغة العربيَّة، المؤسَّسة العامَّة للدِّراسات، بيروت، ط٢، ١٩٨٦م، ص١٢.

السَّماءُ، السَّماءُ تمطرُ، السَّماءُ ممطرةٌ) ويكون ذلك بتحويل الجملة الأصل (تمطر السَّماء) إلى جملٍ أخرى تكون فرعاً منها، وتجري دراسةُ علاقاتها الدَّلاليَّة في علم النَّحو التَّحويليّ لمعرفة الفروق بينها.

كذلك يمكننا الاستفادةُ من علم النَّحو التَّوليديّ الذي يقوم على دراسة الجمل في صيغها البسيطة، مثل (حضرَ محمَّدٌ) فهذه الجملةُ توليديَّةٌ تؤدّي معنى مفيداً بأقلّ عددٍ مُمْكِنٍ من الكلمات، وهي خاليةٌ من أيّ نمطٍ من أنماط التَّحويل، في حين أنَّ جملة (ما حضر إلَّا محمَّدٌ) جملةٌ تحويليَّةٌ وليست توليديَّةً؛ لأنَّ التَّحويلَ نتجَ من الزّيادة التي أفضَتْ إلى معنى الحَصْرِ، ولذلك تجب الاستفادةُ في مجال تعليم النَّحو من هذه العلاقات التَّوليديَّة والعلاقات التَّحويليَّة[١٤]، وهذه العلاقاتُ بصورتها السَّهلةِ تؤدّي إلى فهم وظائف النَّحو وتساعد في تثبيت أحكامه في أذهان الطُّلاب من طريق الموازنة بين التَّراكيب.

من أهمّ ما تجب مراعاتُه خلال الدَّرس أنْ يَعْرِضَ المدرّسُ نماذجَ من الشَّرائح التَّعليميَّة للأمثلة بالحاسوب، وعلى الرَّغم ممَّا يقدّمُه الحاسوبُ من مساعدةٍ في هذا المجال فإنَّ الباحثين في مجال تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها يأسفون أنَّ الكتابَ الورقيَّ ما زال مسيطراً مع غياب الاستفادة من قدرة الحاسوب التَّعليميَّة في هذا المجال[١٥]، ويجب أن تكون الشَّرائحُ المقدَّمةُ للطَّالب متنوّعةً وشاملةً، وصالحةً لقياس الخبرة المعرفيَّة النَّحويَّة التي يُفترَضُ أن يكتسبها، ومن المفيد في هذا المجال اعتمادُ أسلوب تحليل الجملة للمتعلّمين باستخدام منهج النَّحو الحاسوبيّ[١٦] الذي يهدف إلى الاستعانة ببرامج الحاسوب لتحليلِ تراكيب اللغة العربيَّة تبعاً للمستويّين النَّحوي والدلاليّ، مع مراعاة فهم علاقات الإسناد في الجملة ومُتَمِّماتها بوساطة تلك البرامج من دون الدُّخول في مسائلَ معقَّدةٍ لا تُغني الهدفَ التَّعليميَّ، وهو معرفةُ علاقاتِ الكلام الأساسيَّة في اللغة العربيَّة.

ويلزم أنْ تُربَطَ الخبرةُ النَّحويَّةُ القديمةُ بالخبرة النَّحويَّة المكتسَبة حديثاً، إذ لا يخفى أنَّ النَّحو هو منطقُ اللغة، وأنَّه مترابطُ الأجزاءِ كحلقات الدِّرْعِ المِسْرودةِ، كذلك تجب مراعاةُ تفسيرِ العلاقات النَّحويَّة من الكليَّات إلى الجزئيَّات، ثمَّ إعادةُ تركيبِ تلك العلاقات الجزئيَّة في نسق التَّركيبِ النَّحويّ للجمل، ولابدَّ من تذليل المعقَّد، والتَّدرُّجِ في بَسْطِ المعرفة، واختبارِ قدرة استيعاب الطُّلاب باستمرار من خلال التَّدريبات القياسيَّة، وإصلاحِ الخلل في الطريقة التَّدريسيَّة تبعاً للنَّتائج التي نجدها لدى الطُّلاب، وكلُّ هذه الحالات تستلزم مناقشةَ الطَّالبِ في الأسباب التي دفعته إلى تقرير الجواب الخاطئ وتفنيدِها من مبدأ

١٤ الخولي، محمَّد علي، قواعد تحويليَّة للغة العربيَّة، دار الفلاح، الأردن، ١٩٩٩م، ص٨.

١٥ يونس، فتحي، تعليمُ اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها ونَشْرُها في عصر العولمة، مجلَّة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ٦٢، عام ٢٠٠٥م، ص ٢١٢.

١٦ دوكوري، ماسيري، تعليم اللغة العربيَّة الإلكترونيّ، مجلَّة مجمع البحث العلمي، وزارة التعليم العالي، ماليزيا، العدد ١، عام ٢٠١١م، ص ١٥.

نَقْضِ الفَرَضِ لإثبات الصَّحيح بدلاً منها لتنميةِ القدرة المنطقيَّة على تركيب الجمل العربيَّة في ذهن الطُّلاب.

د. رؤية لحلّ مشكلات السَّماع والمحادثة

لا غنى عن السَّماع في إنتاج اللغة، ولا أدلَّ على ذلك من أنَّ الطِّفل الذي يُولَدُ أصمَّ يفقدُ القدرةَ على الكلام[١٧]، وهذا يدلُّ على أهمية السَّماع في بناء المهارات اللغويَّة، ولاسيَّما المحادثة، وأرى أنَّ درسَ السَّماع لا يصلح أن يكون مجالُه قاعةَ الدَّرس، بل مجاله الحقيقيُّ هو المخبر اللغويُّ، وفيه يستمع الطُّلاب إلى نصوصٍ منتقاةٍ لتطوير مهارة المحادثة لديهم، وتنميةِ القدرة على الفهم الصَّحيح والسَّريع للنُّصوص المسموعة، ويجري استخدامُ المخبرِ اللغويّ لهذا الغرض، ويجب اختيار النُّصوصِ السَّمعيَّةِ من المألوف المستعملِ والمفيدِ في خبرة التَّواصل الاجتماعيّ، وأن يُشفَعَ ذلك بنصوصٍ أخرى تخدم المعرفةَ التي يسعى الطَّالبُ إلى تحصيلها في الاختصاص العلميّ الذي يَدْرُسُه في الجامعة، وتجبُ متابعةُ أثر التَّحصيل المعرفيّ لدروس الاستماع في تنمية مهارات الطُّلاب اللغويَّة من خلال مناقشتهم للنُّصوص المسموعة بالأسئلة التي تعتمد قياسَ مستوى الفهم لديهم، وأن يقوم الطُّلاب بتلخيص المفهوم العامّ منه، ثمَّ يجري قياسُ المفهوم الدَّقيق بأسئلةٍ يطرحها المدرّسُ تقوم على طريقة استنتاج الجواب بالمناقشة.

السَّماعُ هو المُمَهِّدُ لخبرة المحادثة لدى الطُّلاب، وللمحادثة مشكلاتُها، ونعني من مشكلة المحادثة ضعفُ الطَّالب في إنشاء الحديث على صعيد التَّواصل الاجتماعيّ صحيحاً وبالجودة المطلوبة، ويشملُ الضَّعفَ في تركيب الجمل، والضَّعفَ في عقدِ علاقةٍ منطقيَّةٍ بينها في أثناء الكلام، ويكون ذلك ناتجاً من ضعف الخبرات السَّماعيَّة، وقلَّةِ المخزون اللغويّ من التَّراكيب العربيَّة التي يعرفها الطَّالب، وكلُّ ذلك يمكن علاجُه من خلال تعزيز السَّماع المستمرّ للُّغة، فضلاً عن تدريبات المحادثة المستمرَّة، وهناك خطوةٌ مهمَّةٌ لابدَّ من اتِّباعها في تعليم اللغة العربيَّة للطُّلاب في تركيا، وهي أن تكون المرحلة الأولى من تعليم المحادثة قائمةً على بناء الجمل التي تشتمل على المشترك اللفظيّ؛ أعني بذلك الألفاظ اللغويَّة التي وفدَتْ إلى اللغة التُّركيَّة من اللغة العربيَّة، ويستطيع المدرّسُ استثمارَ هذا المشترك اللغويّ في العمليَّة التَّعليميَّة في المراحل الأولى، مع ملاحظة أنَّ قليلاً من تلك الألفاظ ذات الأصول العربيَّة تتغيَّرُ دلالاتُها في اللغة التُّركيَّة، فمثلاً كلمة (Misafir) في اللغة التُّركيَّة تعني (الضيف) في حين أنَّها في اللغة العربيَّة تعني المرْتَحِلَ عن وطنه، ونحو ذلك كلمة (Aptal) وتعني في اللغة التُّركيَّة (غبي) في حين تعني في اللغة العربيَّة (شُجعان) ومن المهمّ توظيف تلك الألفاظ في جملٍ مفيدةٍ، إذ لا فائدةَ في حَشْرِ أذهان الطُّلاب بمفرداتٍ مبتورة من سياقها اللغويّ.

١٧ مَدْكُور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربيَّة، دار الشوَّاف، مصر، ١٩٩١م، ص٧٣.

وعلينا أن نرصدَ أخطاءَ المحادثة على صعيد التَّركيب اللغويّ لدى الطُّلاب، مع دراسة أسبابها لمعرفة أفضل الطُّرق لعلاجها، فعلى سبيل المثال نجد لدى الطُّلاب في تركيا مشكلةً في القدرة على بناء التَّركيب اللغويّ للجملة الفعليَّة تبعاً للنَّسق العربيّ، إذ غالباً ما وجدْتُ الطَّالبَ يَعْمَدُ إلى تأخير الفعل ليكون في آخر الجملة من دون مراعاةٍ لأساليبِ اللغة العربيَّة في ذلك، ومن المعلوم أنَّه قد يتأخَّرُ الفعلُ في العربيَّة خلافاً للأصل، وذلك لاقتضاء المعنى الذي يقصده المتكلِّمُ، لكنَّ ذلك ليسَ قاعدةً مُطَّردةً، وقد وجدْتُ الطُّلابَ يقولون مثلاً: "الشَّاي شربَ" وهم يقصدون "شربَ الشَّايَ" ويطَّردُ ذلك في كلام الطُّلاب على نحوٍ يدلُّ على أنَّهم أخذوه من اللغة التُّركيَّة التي يتأخَّر فيها الفعل دائماً، في حين أنَّ اللغة العربيَّة لا يتأخَّر الفعلُ فيها إلا لِنُكْتَةٍ بلاغيَّةٍ نعرفها من مقاصد الكلام، ويمكننا الاستفادةُ من طريقة علم النَّحو التَّحويليّ في حلِّ هذه المشكلة، وذلك بالموازنة بين دلالتي الجملتين؛ الجملة الأصل التي تجري على النَّسق المعتاد (شربَ الشَّايَ) والجملة الأخرى التي خالفت النَّسقَ المعتاد في اللغة العربيَّة فجاءت على طريقة بناء الجملة الفعليَّة في اللغة التُّركيَّة، ومن خلال المناقشة يستنتج الطالب أنَّ الجملة العربية الثَّانية التي تقدَّمَ فيها المفعول على الفعل تؤدِّي مَقْصَداً مخالفاً للجملة الأولى التي جرَتْ على النسق المعتاد، فالمرادُ من الجملة الثَّانية بيانُ نوعِ المشروبِ، وليسَ بيانُ وقوعِ الفعلِ فحسب، وقد يصبح الخللُ في بناء نسق الجملة الفعليَّة عظيماً حين يقول الطالب: "الطِّفل الطَّعام أَكَلَ" والصَّوابُ (أَكَلَ الطِّفلُ الطَّعامَ) فيَظْهَرُ التَّأثُّرُ بنظام بناء الجملة الفعليَّة في اللغة التُّركيَّة (Çocuk yemek yedi) ونحو ذلك ما نجده لديهم في المحادثة العربيَّة من تقديم الموصوف على الصِّفة على غِرار اللغة التُّركيَّة كما في المثال الآتي (Faydalı bir kitap okudum) لكنَّ اللغة العربيَّة تراعي تقديمَ الموصوف على الصِّفة، فيقال: "قرأتُ كتاباً مفيداً" ولعلاج ذلك يجب أن يلاحظَ الطَّالبُ تلك المواطنَ التي تخالف فيها اللغةُ التُّركيَّةُ اللغةَ العربيَّةَ، وإنَّ الوقوفَ على هذه الجوانب الخلافيَّة بين اللغتين بضربِ الأمثلةِ المستوفيةِ لها يجعلُ تعليمَ اللغة العربيَّةِ أسهلَ للطُّلاب فلا يقعون في الخلط بين نظامَي اللغتين، ويزيدُ من تَمَكُّنِهم اللغويّ مراعاةُ التَّطبيقِ المستمرّ لهذه الملاحظات في دروس المحادثة.

من الضَّروريّ أيضاً تنميةُ مهارة المحادثة العفويَّة، وهي تحتاج إلى سرعة البديهة على خلاف مهارة الإنشاء الكتابيّ التي تمكِّنُ الدَّارسَ من أن يركنَ إلى الأَناة والتَّفكُّرِ فيما يكتبُه مُعِيداً النَّظرَ فيه تصويباً وتنقيحاً، ولتنميةِ مهارة المحادثة العفويَّةِ أَجريتُ تجربةَ (حديث الاثنين) وهو حديثٌ سرديٌّ عفويٌّ كنْتُ أعقده مع الطُّلاب في الجامعة مدَّةَ ساعةٍ واحدةٍ من كلِّ أسبوعٍ في درسٍ ما بعد الظَّهيرة، والغايةُ منه أن يتشاركَ الطُّلابُ في بناء محادثةٍ عفويَّةٍ في موضوعٍ من الموضوعات التي تنمّي مهاراتِ المحادثة التَّواصليَّة التَّفاعليَّة بينهم، ومن الموضوعاتِ التي أَثْرَناها (حضارة الغرب الماديَّة ومشكلة الفراغ الروحيّ) وموضوع (الأمثال الشعبيَّة في تركيا ومعانيها) و(ما مفهومك للصَّداقة؟) وكانت هذه اللقاءاتُ مثمرةً أَثْرَتْ قدراتِ

الطُّلابِ اللغويَّة وأَغْنَتْها، وأتاحت الفرصةَ للتجدُّد والحيوية في قاعة الدَّرس، إذ كان كلُّ طالبٍ يُدْلِي بدلوه في مضمار بناء هذه المحادثة بصورة عفويَّةٍ غيرِ مُعَدَّةٍ مسبقاً، وكانت وظيفتي إدارةُ المحادثة بين الطُّلاب، والثَّناء على قدراتهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم على التحدُّث، فضلاً عن تصويب ما يقع من أخطاءٍ في أثناء الحديث، وذلك من خلال مناقشة موضعِ الخطأ مع الطَّالب، وبذلك يمكن للمدرّس أن يقيّمَ مستوى اكتساب طلابه للُّغة، وأن يعمل على تجاوزِ الخللِ في عمليَّة التَّعلُّم إنْ وُجِدَتْ، وهذه الطَّريقةُ تركَتْ أثراً طيّباً في نفوس الطَّلبةِ على نحو جعلهم أكثر حماسة لِتعلُّم اللغة، لأنَّها تعتمد التَّفاعلَ والمشاركةَ، وتتجاوز الطُّرقَ التقليديَّةَ التي تبعثُ على الملل.

وفي مرحلةٍ متقدّمةٍ وجدْتُ أنَّ الدَّارسَ قد امتلكَ نصيباً جيّداً من القدرة على الحوار والمحادثة، وكانت هذه المهارةُ نتاجَ دروسٍ طويلةٍ في قاعة المحادثة، ممَّا أكسبَ الطَّالب مهارة المحادثة تدريجيّاً من خلال المشاركة في الحوار والاستماع واستنتاج الصَّوابِ بالمناقشة تثبيتاً لقضية من أساليب الكلام الموافقةِ لمقتضى الموقف الذي يُعرَضُ في درس المحادثة.

في الختام نستخلص النتائج الآتية:

إنَّ القولَ بصعوبة اللغة العربيَّة زَعْمٌ باطلٌ وهو نتاجُ تصوُّرٍ نفسيٍّ وليس تصوُّراً علميّاً، وله آثارٌ سلبيَّةٌ على التَّحصيل اللغويّ للطُّلاب، ولذلك لابدَّ من تعزيز ثقتهم بالقدرة على اكتساب اللغة من خلال متابعة النَّشاط اللغويّ.

إقصاءُ المحاكاة اللغويَّة مخالفٌ لأصول تعلُّم اللغات كلِّها، وهي القدرة على محاكاة أساليبِ اللغة الجديدةِ المكتسَبةِ، ويحصل الطَّالبُ عليها من طريق السَّماع المستمرّ.

مفهوم اللغة في الجامعات قائمٌ على اصطلاحاتٍ نحويَّةٍ واصطلاحاتٍ صرفيَّةٍ ومحادثةٍ مقيَّدةٍ، وهذا سببٌ من أسباب العجزِ اللغويّ لدى الطُّلاب، لأنَّ اللغة في المحصّلة هي المقدرة على التحدُّث الصَّحيح، والمقدرة على الإنشاء الكتابيّ السَّليم وما يُراد منهما من المعاني، وهذا لا يعني أنَّ القواعدَ النَّحويَّةَ ليست مهمَّةً، إنَّما يجب إعادة النَّظر في طرائق تدريسها، ولذلك يجب الاهتمامُ بالمنهج التَّكامليّ في تدريس اللغة العربيَّة، وهو يقوم على تدريس فروع اللغة العربيَّة في إطارٍ متكاملٍ واحدٍ، وعلينا الإفادةُ من مزايا النَّحو التَّحويليّ والنَّحو التَّوليديّ في بناء معرفةٍ لغويَّةٍ بنظام التَّراكيب العربيَّة، فضلاً عن الاستفادة من منهج النَّحو الوظيفيّ في تدريس النَّحو.

يجب أن يُستثمَرَ الإنشاءُ الكتابيُّ في التَّعبير عن مواقفَ يوميَّةٍ أو اجتماعيَّةٍ أو معرفيَّةٍ تساعد في بناء مهارة التَّواصل اللغويّ لدى الدَّارسين من ناحية، وتساعد في بناء مخزونٍ معرفيٍّ يخدم الطَّالبَ في تحصيله الجامعيّ من ناحيةٍ أخرى، ومراعاة التدرُّج في ذلك.

لابدَّ من الاهتمام بدروس السَّماع، وأن تجري في المخبر اللغويّ؛ لأنَّ السَّماعَ هو المِمَهِّدُ لخبرة المحادثة لدى الطُّلاب، ويجب الاهتمام بترسيخ دروس المحادثة العفويَّة الحرَّة في القاعات التَّدريسيَّة؛ لأنَّ المحادثة المقنَّنة أثبتَتْ إخفاقَها في كثيرٍ من النَّواحي، وصارَتْ عبئاً على الطَّالب بدلاً من أن تكون عاملاً مساعداً في تعلُّم اللغة العربيَّة.

أثبتَت الدِّراساتُ الحديثةُ أنَّ اعتماد الحاسوب في تعليم اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها يُعَدُّ من الحلول النَّاجحة لِتجاوزِ كثيرٍ من مشكلات التَّعليم، ولاسيَّما أنَّ توافر الحاسوب في الجامعة والبيت يسهِّل عمليَّةَ اعتماده ليكون وسيلةً ناجحةً لتعليم اللغة العربيَّة.

إنَّ مراعاةَ التَّسلسلِ المنطقيّ في تعليم اللغة العربيَّة قضيَّةٌ ضروريَّةٌ، ويجب ربطُ كلِّ مرحلةٍ بأجزاء لازمةٍ للمرحلة التَّالية، وداعمةٍ للمرحلة السَّابقة، أمَّا الفصلُ التَّامُّ بين تلك المراحل فيُعَدُّ من أكبر الأخطاء التي تقع في تدريس اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها.

المصادر والمراجع:

براون، دوجلاس، مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم القعيد وغيره، منشورات مكتب التربيَّة العربيّ لدول الخليج، ١٩٩٤م.

حسان، تمام، التَّمهيد في اكتساب اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤م.

ابن خلدون، عبد الرَّحمن، المقدِّمة، تحقيق خليل شحادة، مراجعة سهيل زكَّار، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠١م.

الخولي، محمَّد علي، الحياة مع لغتين الثنائيَّة اللغويَّة، جامعة الملك سعود، الرِّياض، ١٩٨٨.

الخولي، محمَّد علي، قواعد تحويليَّة للغة العربيَّة، دار الفلاح، الأردن، ١٩٩٩م.

دارج، أحمد عبد العزيز، الاتِّجاهات المعاصرة في تطوُّر العلوم اللغويَّة، مكتبة الرُّشد، الرِّياض، ٢٠٠٣م.

دوكوري، ماسيري، تعليم اللغة العربيَّة الإلكترونيّ، مجلَّة مجمع البحث العلمي، وزارة التَّعليم العالي، ماليزيا، العدد ١، عام ٢٠١١م.

زكريا، ميشال، الألسنيَّة التَّوليديَّة والتَّحويليَّة وقواعد اللغة العربيَّة، المؤسَّسة العامَّة للدِّراسات، بيروت، ط٢، ١٩٨٦م.

شمس الدِّين، جلال، الأنماط الشَّكليَّة لكلام العرب نظريّاً وتطبيقيّاً، مؤسَّسة الثَّقافة الإسكندريَّة، ١٩٩٥م.

الشَّنطي، محمود صالح، المهارات اللغويَّة، دار الأندلس، الرِّياض، ٢٠٠٣م، ١٨٨.

عوض، أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربيَّة، معهد البحوث العلميَّة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٠م.

مَدْكُور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربيَّة، دار الشؤَّاف، مصر، ١٩٩١م.

مسلَّم، إبراهيم أحمد، الجديد في أساليب التَّدريس، دار البشير، عمَّان، ٢٠٠٨م.

المعتوق، أحمد محمَّد، الحصيلة اللغويَّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، ١٩٩٦م.

نور الدِّين، عصام، مقالات ونقاشات في اللغة، دار الصَّداقة، بيروت، ١٩٩٥م.

يونس، فتحي، تعليمُ اللغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها ونَشْرُها في عصر العولمة، مجلَّة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ٦٢، عام ٢٠٠٥م.