

ثلاث طرائق في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

ماريا كينكا بيفيني

بودابست

عند تعليم أي لغة لغير أبنائها إننا نجابه مجموعة من المصاعب التي لا نجابهها في تدريسها للمتحدثين بها كلفة الأم. ومن أهم المشاكل هي قضية التنسيق بين أهداف التعليم - وأهمها مسألة التواصل بمفهومه العريض - وبين إتقان النحو والصرف. وحينما نقول إن أهداف الدارس هي التواصل، فهل يعني هذا مجرد حديث فقط؟؟ والإجابة هي الرافض بلا! التواصل بمفهومه العريض يشتمل - خارج مدى الحديث - على الإنشاء وفهم النصوص المكتوبة والشفاهية. ومثل ذلك، إذا قرأ الطالب نصا شعريا، فإن تعليما يعتبر ناجحا ومثمرا! إذا تمكن الطالب من فهم مضمون الأبيات الشعرية، والانتشاء بها، وليس بالدرجة الأولى مجرد التحليل النحوي فقط. وحتى يمكنه التمتع بالجمال الشعري، فعليه بالأساس المعرفة الجيدة بالنحو ورصيد ضخم من المفردات.

ومن الطبيعي أن نضع في اعتبارنا بأن أهداف تعلم اللغة ليست بكل حال من الأحوال التواصل بل هناك فئة قليلة من الدارسين هدفهم الدراسي هو التعرف على البنية التركيبية للنحو والصرف فقط. ونحن لن نهتم بحالتهم هذه فإنها تقع خارج نطاق بحثنا. وإذا فحصنا بشكل خاص تعليم اللغة العربية والنحو العربي، يجب أن نقرر أنه يصعب بلوغ الأهداف التواصلية أن لهذه اللغة - نظام صرف معقد وبشكل خاص تصريف الأفعال، بخلاف اللغات الأخرى وعلى سبيل المثال اللغة الإنجليزية. ويصح هذا الكلام خاصة في حال المبتئين.

وأبناء اللغة العربية حينما يدرسون اللغة الفصحى يجابهون مشاكل جمة بسبب الازدواجية اللغوية، ولكن إذا ما تلقوا قدرا كافيا من دروس النحو، فإنهم:

- ١) تتوفر لديهم قاعدة عريضة للتواصل بلغة الأم
- ٢) لديهم الإمكانية لتعميق معارفهم اللغوية في ما بين ١٠ إلى ١٥ عاما
- ٣) ينضجون فكريا بشكل متواصل عبر ما يتلقونه من معارف خلال وسائل الإعلام المختلفة (الإذاعة والتلفزة والصحف وقراءة الكتب إلخ) التي تهتم باللغة الفصحى.

^١ وجدير بالذكر أنني أعالج في مداخلتي القصيرة هذه بعض الطرائق الأوروبية فحسب ولا أتخذ في عين الاعتبار الكتب التي ألفت لتدريس العربية لغير أبنائها في البلدان العربية المختلفة.

إذا فبالإضافة الى دراسة النحو بشكل مباشر، فأبناء اللغة يدرسون لغتهم بشكل غير مباشر أيضا.

إن أهم الواجبات الأساسية لتعليم اللغة لغير أبنائها، هي بالأساس خلق نموذج نظري الذي يقربه من مستوى إتقان اللغة الأم. وذلك لا يتأتى إلا بتواجد النسبة الصحيحة بين تدريس النحو بعناصره بشكل تدريجي وتدريس النحو بشكل غير مباشر. وحسب تطوير نموذج نظري ملائم يمكن تحسين وسائل تعليمية مناسبة عند الممارسة، وبشكل آخر يمكن القول، أن النموذج النظري المرجو يقرب بين نحو الجمل والنحو التواصلية.

وإيجاد النسبة الصحيحة أمر ضروري، إذ أن الميل إلى النحو أو التواصل فقط يسبب أضرارا لدارس اللغة يصعب التخلص منها فيما بعد.

نشر هارالد فونك في عام ١٩٨٥ كتابه "ممارسة اللغة العربية"^٢ وفي تمرينه في القراءة، كتب النص التالي، والذي يبرز بشكل جيد معظم كتب تدريس اللغة العربية الصادرة في أوروبا حتى وقتذاك:

"إن من يلقي نظرة على معظم الكتب المتداولة حتى الآن لتعليم اللغة العربية للأجانب يجد أنها تركز أساسا على التوسع في شرح قواعد النحو العربي مستعينة في ذلك بعرض أمثلة وجمل كثيرة يقصد بها تمكين الطالب من إجادة القاعدة النحوية" (ص ٢٤).

ولنفحص إحدى الكتب التقليدية التي يتم فيها تعليم النحو والصرف، كما يقول غلاف الكتاب، تدريجيا. والكتاب المختار هو: كتاب الأستاذ البريطاني أ.س. تريتون^٣ - الذي لقي نجاحا ملحوظا - والذي أعيد طبعه خلال أكثر من ٤٠ سنة (١٩٤٣-١٩٨٦) بشكل متواصل. فهل نجح في تحقيق مبادئ التدريس التدريجي؟ وما قيمته التواصلية؟ وما هي حصيلته النحو الذي يقدمه؟

وحسب قول المؤلف، فالكتاب يعتبر مقدمة للغة العربية المكتوبة، والتي بعد إتقانها لن يقدر الطالب على التحدث بهذه اللغة، غير أن معارفه النحوية تسهل عليه التواصل على المدى الطويل. وهذا يبرر واقع معرفة المؤلف بأن كتابه لا يتضمن إلا القليل من المضمون التواصلية.

وترتيب الدروس به ثابت: تقديم النحو تتلوه المفردات، وفي النهاية نجد التمارين، وهي عبارة عن ترجمة جمل من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس. إن تلك الجمل غير المترابطة المضمون تم انتقاؤها بشكل أساسي من التراث العربي القديم، لذا فإن التواصل العصري لا يمكن تحقيقه.

وإذا كان تعليم التواصل خارج أهداف الكتاب، فلنرى هل نجح في تحقيق مبادئ التدريس التدريجي؟

^٢ Harald Funk, Langenscheidts Praktisches Lehrbuch - Arabisch. Ein Standardwerk für Anfänger. Berlin, 1985.

^٣ Tritton, Teach Yourself Arabic. London, 1943.

إذا فعلينا ألا نرهق أنفسنا بتصفح الكتاب طويلاً...!! ففي الدرس الأول ثلثتي بهنة ضئيلة، تفاجئ الطالب العاجز المسكين - وبشكل خاص الذي يدرس بمفرده (لأن الكتاب قد ألف لتعلم العربية بدون مدرس). وهذه الهنة نجدها في الكلمات الآتية وهي في مقدمة مفردات الدرس الأول: "المفردات بين القوسين هي الجموع العادية للأسماء وهي كلها مؤنثة" (ص ٢٧) غير أن الطالب في هذا الدرس الأول لم يسمع بعد عن وجود جنس في العربية، ولم يستعمل بعد الجمع أيضاً. إن الطالب من أبناء اللغة الإنجليزية مثلاً لا يستطيع التفهم بدون شرح كاف أن الجمع يتصرف مؤنثاً في المطابقة إذا فعليه أن يتصفح الكتاب، فيجد أن التأنيث في الدرس الثاني، بينما مطابقة جمع التكسير، توجد في الدرس الخامس. إن هذا الكتاب الذي يتألف من ٢٢٣ صفحة صغيرة، بالإضافة إلى جداول الصرف وحلول التمارين، فكثافة محتوياته تستمر في تخبأة المزيد من الغوامض والفوازير. فإلى جانب أن علم الصرف المتقدم بشكل جيد (حتى صيغة التوكيد مشروحة) نجد:

- (١) أن علم النحو، يعني تركيب الجمل، مهمل و مبسط، بدون اعتراف المؤلف
- (٢) نجد أن هناك تراكيب شاذة بدون شرح ليس لها مكان هنا.

فالمثال الأول، هو تقديم استعمال كلمة إنما عند الاختيار غير الموفق للأمثلة مثل إنما علي شجاع وإنما شجاع علي والترجمة الحرفية الضيقة لا تعكسان الاستعمال الصحيح لهذه الكلمة (ص ١٦٢).

ونعود لذكر المثال الثاني، ويدور حول اسم الإشارة المؤخر الذي يتلو المضاف إليه بدون أي شرح. والجملة التالية خير مثال لذلك: "أوراق الشجر هذه قوت للغنم" (ص ٢٦٢) بدلاً من الترتيب المطرد: أوراق هذه الشجر.

في أمثال هذا الكتاب، إن وجدت القواعد النحوية، فهي قد ذكرت بصفة تراكمية استطرادية، فالطالب لا يجد شرحاً في هذه القواعد المكثفة والجمل الممثلة لها والمجردة من السياق، لأسباب ظاهرة تقدمها تلك القواعد.

إن مثل هذا التبسيط المفقّل في تعليم اللغات له أثره السيئ لدى الطالب في المرحلة التالية، عندما يواجه بمفرده التضاربات والمتناقضات كبيرها وصغيرها في النصوص عندما يواصل تمرينه على تلك القواعد.

وهذا لا يعني أنه على كتاب قصير، شمولي المحتوى أن يستعرض النحو بجميع تفاصيله الدقيقة. ولكن إذا كانت أهداف المؤلف هي غير التواصل، فعليه أن يشير في النحو إلى النقط التي يستطيع الطالب أن يرى تراكيب غير مقدمة ومفسرة في قواعد كتابه. إن العديد من المستعربين الأوروبيين يعاني حتي اليوم من أنه بدأ منجنبا دراسته للغة العربية على أسس قواعد لغوية مبسطة، والتي لم يستطع الخروج بسهولة من دائرة جنبها.

ومثال آخر جيد على صعوبة تقديم قواعد و تمارين تدريجية حتى في الكتب التي تنطلق من الأسس النحوية، هو كتاب: هايوود ونحمد: نحو عربي جليل للغة المكتوبة الذي صدر

في طبعته الأولى في عام ١٩٦٢ والذي يوجد حتي الآن في أسواق الكتب^٤. ويتضمن الكتاب ٤٦١ صفحة ما عدا الجداول والملحقات وقاموس للمفردات. ونجد في الصفحة ٣٥٥ لأول مرة نصا متصلا، يسرع المؤلفان في التعليق عليه أن هذا التمرين لا يتعلق بمحتويات ومضمون الدرس. ويعني هذا أنهما، قد عجزا عن التوفيق بين محتوى الدرس النظري والنحو الذي يتضمنه هذا النص.

يتركز ضعف الكتب التقليدية لتدريس اللغة العربية في أوروبا في محورين أولهما مركزية النحو فيها وقد سبق التعرض لها، وثانيهما اختيار الجمل المثالية. وفي أحسن الأحوال، فإن هذه الجمل ما هي إلا عبارة عن جمل مأخوذة من نصوص عربية قديمة أو حديثة، ويصعب فهمها تجريدتها من سياقها فقط. وفي أسوأ الأحوال، فهي عبارة عن قواعد مكثفة مصنوعة موضوعية. ولكن بينما نجد أمثلة سببويه حول زيد ليست أكثر من قواعد نحوية مكثفة، فهذه الجمل المصنوعة الموجودة في الكتب الأوروبية يحاول واضعوها إقناع الطالب بانها جمل مستخدمة وواقعية. وهكذا فإن تلك الجمل المصنوعة بدون وجود سياق لها، قد تكون مبهمة، أو قد تكون غير مبهمة ولكنها جمل ما تسمى بأن لها طعم كتب تعليمية.

وهذا النوع الأخير من الجمل يؤدي إلى النوع الثاني من كتب الجيل التالي التي تضع في عين الاعتبار وجهة النظر التطبيقية. فلنرى بعض الأمثلة على ذلك: كيف يحدد النحو المراد تدريسه إمكانيات التواصل، والأمثلة مأخوذة من الكتاب المشار إليه بأعلاه، وهو كتاب هارالد فونك: ممارسة اللغة العربية.

دعنا نفكر في أي الظروف وردت مثل تلك الجمل الأنموذجية:

الدرس الأول: تدريس الجملة الاستفهامية {هل أنا تلميذ؟} (ص ٤٤).

الدرس الخامس: تدريس اسم الإشارة والجمع والمطابقة

* {هذا رجلي}

هذه أرجل الأولاد

هذا شهر وهذه شهور كثيرة (ص ٧٥).

برأيي ليست هذه الجمل مفيدة تواصلية لأنه لا أحد يتكلم بها. وفي رأينا، فإن النموذج المثالي لدارسي اللغة هو الكتاب الذي أهدافه التواصل بمفهومه الواسع والذي يركز على نصوص وسياق الحال. ووضع مثل هذا الكتاب الدراسي في مستوى المبتدئين أصعب من المستويات الأخرى، لذا فليس من الصدفة أن نجد في حالات لغات مثل الإنجليزية كتب النحو واللغة بمنهج التواصل في كتب مستوى المتقدمين أو ضمن كتب يهدف مؤلفوها إلى استعمالها ككتب إكمالية.

ومن أهم مشاكل الكتب التواصلية كيفية إيصال المعطيات النحوية للطلاب. ومن الطبيعي في مثل هذه الأحوال أن النص يحدد المضمون النحوي. فمثلا لا يتم تدريس صرف الأفعال دفعة واحدة، الخ.

ومن أمثال تلك الكتب التواصلية، الكتاب الفرنسي "العربية بدون عناء" والذي صدر منه الطبعة الثانية في عام ١٩٨١. ومؤلفه شمعيت قد قسم دروسه إلى ١٠٠ وحدة غمن حكاية واحدة عن زيارة رجل فرنسي يجيد العربية لبلد عربي ما. ورغم أن هذه الحكاية قد تثير اهتمام الطلاب، فهي اصطناعية لكونها لا تتضمن نصوصا أصلية ولأنها تشكل نماذج فقيرة لنصوص متوقعة، إذ أنها عبارة عن حوار فقط.

ومثال لمثل هذا التضييق، نجده في كتاب دالود عطية عبده بعنوان "دروس في اللغة العربية الحديثة"^٦ وأغراض الكتاب تواصلية أيضا. غير أنه رغم استعراضه للنحو بشكل جيد واختيار الكلمات المستخدمة بكثرة وبشكل تدريجي، فإنه يضيق من دائرة التواصل فيقتصرها على لغة الصحافة السياسية.

فلنعد إلى كتاب شمعيت، ونفحص كيفية تقديمه للنحو. والظاهرة البارزة أنه لا يدرس المضارع المرفوع للفعل، إنما يظهره من الدرس الأول كأن الفعل بهذه الصيغة ينتهي بلام الفعل الساكنة بدون حركة مثلا تريد - نصل - يأخذ إلخ. وقد لا يؤدي ذلك إلى سوء فهم، غير أنه يقول عن حرف النفي لم "حرف لم يتلوه فعل يصيغ جزم، ويعني هذا سكون لأم الفعل" (المجلد الأول، ص ٢١٧) مثلا لم نصل. ويعيد فكر ذلك عند حرف النهي لا، مثلا "لا تذهب". رغم أن شرحه هذا صحيح، فلا معنى له في كتابه، لأن إظهار السكون لديه لا يفرق بين المضارع المجزوم والمرفوع. إن عجزه عن تناول صيغة المضارع المرفوع يتجلى واضحا في جدول الأفعال المضعفة، حيث يظهر الضمة بدون شرح في الحروف العربية المكتوبة، ولكن يضع حرف (u) بين قوسين في الكتابة الصوتية. ويتبع نفس هذا الحل في أمثلة كثيرة، بينما يرجع إلى الحل الذي استعمله في الدرس الأول، في أمثلة كثيرة أخرى.

إن تقديمه غير الصافي العكس، يسمح لنا بالقول أن المؤلف لم ينجح في وضع الخطة النظرية لما يريد تناوله في كتابه، وهذا ادي إلى ظهور الأمر الواقع في الحلول التي تصادفنا. ومن الممكن أن تبسط لنا هذه الحلول بعض الظواهر النحوية لفترة ما، ولكن بروز هذه الظواهر من حين إلى آخر تسبب الارتباك، خاصة أن لا نجد لها شرح أو تدريس. فليس هناك أي هدف تواصلية يبرر جدولا فيه عرض للمضارع المرفوع مرة بصيغة يفعل ومرة أخرى بصيغة يفعل.

٥. J. J. Schmidt, *L'arabe sans peine*, I-II, Paris, 1975.

٦. صدر في بيروت، دار الخياط للنشر، عام ١٩٦٢.

وقد شعرنا بصعوبة التوفيق بين الأهداف التواصلية والصرف المعقد للغة العربية، عند ما قمنا بتأليف سلسلة كتب لتدريس العربية في جامعة بودابست. وقد حاولنا تجنب بعض الأخطاء التقليدية إذ اخترنا النصوص من مصادر حية ولم نصطنعها، وقد حاولنا أيضا اختيار المصادر ضمن نطاق واسع وشامل. ورغم كل جهودنا، فإن القضايا الصرفية قد ألزمتنا باختيار نصوص بعينها، ومن ناحية أخرى شملت تلك النصوص كما كبيرا من المفردات التي لم نرغب في الانتقاء بينها. وبهدف دعم مركزية النصوص، احتاج الأمر الي شحذ الذاكرة دائما، لذا ركزنا على نصوص مناسبة للتثبيت في الذاكرة. ونجاح هذا الاقتراب يعتمد على أن المفيد من المفردات الحية لا بد وأن يثبت ويتعمق في الذاكرة، وتعتمد تلك الحصيلة على طبيعة الدارس بشكل أساسي وباهتماماته.

إن البحث تناول ثلاثة مناهج لتدريس اللغة العربية، وهي من أهم المناهج المتبعة في أوروبا لتدريس اللغات بصفة عامة، وهي كالآتي:

(١) تأسيس التعليم على تدريس النحو وبعد اتقانه الكامل، أي بعد المعرفة الكامنة للغة على مستوى عال فيحين الوقت لتطوير المقدرة التواصلية والترجمة، أي إجادة المعرفة المستخدمة.

(٢) في المنهج الثاني يصبح الغرض المباشر هو تطوير المقدرة التواصلية، ولكن بسبب صعوبة النحو والصرف في اللغة الفصحى، ينطلق المنهج من واقع تدريسيهما، ثم يتم تعليم الإنشاء والمحادثة تدريجيا حسب مستوى الطالب في النحو والصرف.

(٣) أما المنهج الثالث فغرضه المباشر يماثل أهداف المنهج الثاني في تركيزه على تطوير المقدرة التواصلية، ولكن مع فرق واضح لأنه ينطلق من هذا الغرض الذي يتلاءم مع تدريس النحو والصرف. ويسمح هذا المنهج بتدريس المعرفة النظرية للنحو بعد أن يتم بلوغ مستوى المقدرة التواصلية.

وهذه المناهج الثلاثة تتماشى مع ثلاث نظريات نحوية، هي:

(١) من مشروطات منهج التعليم التقليدي النحو التصنيفي وهو ما كان تقليديا في أوروبا والذي غرضه بالأساس تقسيم وتفرع الظواهر والوحدات النحوية. ولم يكن الغرض فهم هذه الظواهر بل جمعها وتسميتها. إن علمي النحو والصرف منفصلان في هذا المنهج تمام الانفصال.

ويعنى هذا في التدريس، إذا درس الطالب النحو بشكل جيد وتمرن بتمارين منفصلة، استطاع حسب قدرته فهم النصوص وبنيتها التركيبية، فليست المحادثة هي الهدف.

(٢) والنظرية الثانية تركزت بالأساس على نظرية أوربية أمريكية معاصرة، وهي النحو التحويلي التوليدي حيث يمكن بتواصل مطابقة الصرف والنحو وتطوير المهارات الإحداثية، أي المحادثة والإنشاء والفهم.

(٣) والنظرية الثالثة، أساسها علم اللغة النصي والنحو التواصلية. إذ أن النحو الشكلي والصرف ليسا مستقلين بل يظهران في أثناء تكوين النصوص والاتصالات. وتكون نقطة الانطلاق من النص وسياق الحال بينما المسائل الشكلية تدرس وفق ذلك.