



ICLS 2016
THE 2nd INTERNATIONAL
CONFERENCE OF
LINGUISTIC STUDIES
المؤتمر الدولي الثاني للدراسات اللغوية

جامعة المدينة العالمية
Al-Madinah International University

المؤتمر الدولي الثاني للدراسات اللغوية

" الدّراسات اللّغوية والأدبية في ضوء التّحديات المعاصرة "
" نحو رؤية عصرية لواقع التّحديات اللّغوية والأدبية "

تنظيم كلية اللّغات

جامعة المدينة العالمية | ولاية سيلانجور - ماليزيا

السّجل العلمي

المجلد الأول

١٤٣٨ هـ / ٢٠١٦ م



TAOQ Public Relations

محتويات السجل العلمي للمؤتمر ICLS2016
The contents of ICLS2016 Proceeding

المجلد الأول 1st volume

| م | محتويات Contents |
|-----|---|
| .1 | معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية |
| .2 | اللغة... فكرة الأمة وهويتها |
| .3 | اختبارات اللغة العربية الإلكترونية لغير الناطقين بها " تجربة جامعة المدينة العالمية نموذجاً " |
| .4 | تحليل الأخطاء مقارنة لسانية تطبيقية من خلال عينة من تعابير تلميذات مدرسة الإصلاح بغرداية (جنوب الجزائر) |
| .5 | واقع وآفاق التعليم العربي في نيجيريا وسبل النهوض بها |
| .6 | بناء وابتكار استبيان لقياس المشكلات اللغوية في تعلم اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بها |
| .7 | تقنيات علاج الأصوات "الصفيرية الهسيسية" المضطربة نطقيا في العربية دراسة وصفية تحليلية |
| .8 | العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في اكتساب اللغة الأم لدى الأطفال |
| .9 | لماذا يدرس الماليزيون الكبار اللغة العربية؟ دراسة تحليلية لاحتياجات الدارسين |
| .10 | تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، وما يواجهه من تحديات والحلول المقترحة "المملكة العربية السعودية أنموذجاً" |
| .11 | استخدام استراتيجيات القراءة في استيعاب كتب التراث اللغوية لدى دارسي اللغة العربية بماليزيا: كتاب شرح ابن عقيل أنموذجاً |
| .12 | ظاهرة التَّفَارُضِ فِي الصَّرْفِ الْعَرَبِيِّ بَيْنَ الْقَدَامَى وَالْمُحَدَّثِينَ |
| .13 | واقع اللغة العربية في دارفور في ظل الحرب (دراسة حالة ولاية وسط دارفور) |
| .14 | اللغة العربية الفصحى بين الواقع والمأمول |
| .15 | التنوع اللغوي بالجزائر وانعكاساته على تعليم اللغة العربية. |

| | |
|-----|--|
| 16. | تأثير اللغة العربية في اللغات الأفريقية: اللغة السواحلية أنموذجا (دراسة تحليلية) |
| 17. | الصراع والتعايش اللغوي في نيجيريا |
| 18. | الفونيمات الثانوية ودورها الدلالي في ضوء الدراسات اللغوية العربية والدراسات المعاصرة |
| 19. | أثر اتجاهات الطلاب النازحين نحو بعض المتغيرات الديمغرافية على التحصيل الدراسي |
| 20. | الأفعال المساعدة بين اللغتين العربية والإنجليزية |
| 21. | فاعلية القرآن في تطور الممارسة النصية العربية (استقصاء لمفردات دالة من خلال إسهامات تراثية) |
| 22. | تطوير منهج لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء الاقتصاد المعرفي |
| 23. | الاعتراض اللغوي ومواضعه في الكلام العربي (دراسة وصفية تحليلية) |
| 24. | دلالات ألفاظ العموم وعلاقتها بأسباب النزول (قاعدة العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب نموذجا) |
| 25. | دور اللغة العربية في تطوير المؤسسات التعليمية في نيجيريا |
| 26. | الجملة الفعلية واستعمالاتها في كتاب (الرسالة) للإمام الشافعي "دراسة نحوية" |
| 27. | دلالة المشترك اللفظي اللغوية وأثره في استنباط الأحكام الشرعية- دراسة وصفية فقهية |
| 28. | "موافقات ابن هشام النحوي للمبرد في كتاب مغني اللبيب" |
| 29. | الدراسة الصوتية بين اللغتين العربية والفولانية - دراسة وصفية تقابلية |
| 30. | الدلالة اللفظية بين الاختيار والترجيح |
| 31. | دلالات النظم الصوتي في سورة (ق) دراسة تحليلية |
| 32. | مدي تفعيل طرائق تدريس مادة التربية البدنية في المنهج التعليمي للمادة من وجهة نظر المعلمين في ليبيا |

معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية

الأستاذ محمود عبد الفتاح إبراهيم عيسى

الأستاذ الدكتور عاصم شحادة علي

كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الجامعة الإسلامية العالمية-ماليزيا

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى استنباط المعايير المشتركة بين معايير رشدي أحمد طعيمة، ومعايير المجلس الأمريكي لمعلمي اللغات الأجنبية، ومعايير الإطار الأوروبي المشترك؛ حيث إن المعايير المذكورة قد حققت انتشارا واسعا في الاستخدام والتداول بين أوساط المهتمين والخبراء، سواء في تعليم اللغات الأجنبية أم في تعليم العربية لغير الناطقين بها. ومن هذا المنطلق فقد بدأ الباحث بالإشارة إلى الثقافة ومحتواها، كذلك محدداتها ومعاييرها العامة، وبعد أن فرغ من ذلك تناول المعايير الثلاثة المذكورة آنفا بالعرض والمناقشة، وعرض الأسباب التي دفعت إلى اختيار كل معيار منها، ومن المرجو أن تكون هذه الدراسة نواة جديدة لاستنباط الأدوات الحديثة وابتكارها في تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والخروج عن النمطية في التقويم، مما يرتقي بمستوى إعداد كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها والذي ينعكس بدوره إيجابا على مستوى متعلمي العربية من غير أبنائها، وقد خرجت الدراسة بنتائج مهمة، ومن: أهمية المعايير المختارة من عربية وأمريكية وأوروبية في تقويم المحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

المقدمة

يعاني تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من صراع بين الأصوليين المتشبهين بالمعايير التقليدية في إعداد وتقويم مناهجها وبين تطلع المعاصرين إلى مواكبة المعايير المعاصرة لتعليم اللغات الأجنبية. وفي ذلك السياق، لا يغض الطرف عن استحواذ المعايير الثقافية في تلك المناهج على حصة لا يستهان بها؛ إذ إن إعداد المنهج دون النظر إلى المعايير الثقافية يمثل ثغرة لا يستهان بها، وهو نقص لا يغتفر؛ حيث إنّ حاجة الدارس إلى تعلّم اللغة العربية لا تقتصر على تعيين الفعل والفاعل وغيرها من أجزاء الجملة، أو القواعد النحوية، أو ترديد مجموعة من التراكيب والعبارات الوظيفية التي تخدم الجانب الاتصالي بغير إدراك لتنوع العبارات التي تتماشى بدورها مع المواقف والمناسبات المختلفة. ونضرب بهذا الشأن مثلا؛ ففي العادة عندما يفترق شخصان يستخدمان عبارة "إلى اللقاء"، أما إذا كان أحدهما ذاهبا لقضاء حاجة مهمة، فيستخدمان عبارة "بالتوفيق"، وبناء عليه فإن توظيف التركيب أو العبارة في مواقفها المناسب لما تفرضه ثقافة اللغة يعد أمرا مهما يستوجب الالتفات إليه، والعناية به عند تناول الجانب الثقافي في المنهج المستخدم.

ولقد استرعت فكرة تجديد معايير تقويم مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها انتباه الباحث بعد العمل في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها واحتكاكه بعدة مناهج؛ حيث إن معظم تلك المناهج لا تنحو اتجاهاً معيارياً في تحديد محتواها الثقافي، فضلا عن التماسها لما هو معاصر في معايير إعدادها، ومن ثمّ كان من ضمن الأمور التي يتعين على من يعمل في تأليف وإعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها أن يعيرها مزيداً من الاهتمام في برامجها ومناهجها بالمعايير الثقافية في تلك الكتب والبرامج والمناهج.

إن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة ومتأصلة؛ حيث من المعروف أن اللغة وعاء الثقافة. ولقد لوحظ أن المدخل الأفضل في تعليم اللغات الأجنبية يكون من خلال تعليم ثقافة اللغة إلى متعلميها، وهناك شبه إجماع بين العاملين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أن المدخل الأفضل لتعليم العربية هو تعليمها من خلال الثقافة الإسلامية ورؤيتها العامة. ولقد انتبه الكثير من المتخصصين إلى أن استخدام مناهج تعليم العربية لأهلها، والأسلوب التقليدي في تعليم العربية قد أثبت فشلا كبيرا جعل أغلب الدارسين من غير العرب يعزفون عن إكمال الدراسة، واتفقوا على أن المناهج والكتب والمواد التعليمية المستخدمة خارج الوطن العربي لتعليم للناطقين بغيرها لا تصلح للناطقين بغيرها الذين يدرسون داخل الوطن العربي؛ حيث أعدت لبيئة خاصة معتمدة على لغاتها القومية، لذلك لجأت بعض المعاهد في العالم العربي، في جامعة أم القرى وفي جامعة الملك سعود، وفي معهد الخرطوم الدولي والجامعة الأمريكية وفي جامعة الأزهر إلى التخطيط لوضع كتب، تتوفر فيها شروط تملئها الأهداف الخاصة، وتفرضها طبيعة الدارسين، وتتسم بالواقعية وتدور حول أمور مألوفة في الحياة العربية الإسلامية المعاصرة.¹

وتبرز أهمية الدراسة في أنها تسلط المعايير العربية والعالمية المعتمدة، وإمكانية البناء عليها مستقبلاً في إعداد محتوى ثقافي يتوافق مع واقع المجتمعات غير العربية

التجديد بين الضرورة والإرجاء

إن التجديد سنة كونية لا مناص منها ولا عجب أن ينال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها قسطاً منها. والسؤال هو: أي الجوانب أضحى تجديده ضرورياً؟ فالناظر إلى واقع مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يجد تنافساً غير مسبوق في تطوير الشكل العام للكتاب وكذلك طريقة عرض محتواه اللغوي. حتى المحتوى الصوتي يركز على الارتقاء بكفاية الأداء الصوتي للطالب دون أن يهتم كلا الفرقين بتقديم المحتوى الثقافي في صورة متسقة مع باقي محتويات الكتاب، والتي تتسع لتشمل الثقافات المختلفة لثلاثة وعشرين دولة تتحدث العربية، فضلاً عن تقديم الواقع المعاصر للثقافة العربية وما اعتراه من تغيرات.

ومن الملموس أن تجديد معايير تقويم المحتوى الثقافي قد أُرجم طويلاً حتى أضحت السمة المعهودة للكتب المتناولة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي خلو الكتاب من الروح الأصيلة للثقافة العربية؛ وقد يرجع ذلك إلى غياب المعايير الضابطة للمحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومما سبق، يتعين علينا مطالعة أدوات تقويمية معاصرة ومتنوعة ومن ثم استنباط معايير ضابطة حديثة تتسق في مضمونها مع احتياجات الطالب المعاصر لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعلى الرغم من أن تناول المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغات الأجنبية لم يعد موضوعاً جديداً أو ثانوياً للمناقشة وتبادل وجهات النظر حوله في ميدان تعليم اللغات الأجنبية؛ فإننا نلاحظ فقر الأبحاث المعاصرة في تسليط الضوء عليه ومحاولة الارتقاء به، علماً بأنه أضحى الارتقاء به علامة دالة على مطابقة الكتاب للمعايير العالمية في التأليف والإعداد، كذلك دليلاً على اتساق أهداف المنهج من الغاية المرجوة من دراسة اللغات الأجنبية؛ ألا وهي التواصل وتبادل المنافع والمصالح. ولقد تعالت الدعوات بإعادة النظر في طريقة تناول المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ حيث إن الافتقار إلى معيارية موائمة لتطورات العصر قد زجَّ بمعدي كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى منحل من الاجتهاد الفردي، أو ما يمكن تصنيفه باللامعيارية في تناول هذا الجانب.

¹ انظر: مذكور، على أحمد، هريدي، إيمان أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 2006)، ص

والملفت أن تجد من يميل إلى إبراز الجانب التراثي من اللغة دون الالتفات إلى التطور الزمني المعاصر وأثره في التعاملات اليومية في اللغة السلوك، ونجد أيضا من ينحرف إلى إخراج اللغة في الصورة المعاصرة الغالب عليها الطابع العامي للغة، مع إهمال الكثير من الجمال التراثي والعظمة النصية في النصوص القديمة، ويظهر جلية للقاصي والداني أنه من المشكلات التي تواجهنا في إعداد المواد التعليمية هي عدم الاتفاق على تحديد المواقف والملاحم الثقافية التي يمكن توظيفها في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين.² وبناء عليه، فإننا سنتطرق لاحقا إلى التعريفات المتعلقة بالثقافة والمحتوى الثقافي وكذلك علاقة الثقافة باللغة، ونتطرق إلى عرض المعايير الثقافية المختارة للمحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة والمجلس الأمريكي والأوروبي ليستخلص منها معايير موحدة في تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الثقافة والمحتوى الثقافي وعلاقة الثقافة بتعليم اللغة

إن الحديث عن المعايير الثقافية بتفريعاتها، يتطلب منا أن نفرّد بعض الصفحات لتناول بعض المصطلحات المرتبطة بالمذكور الأخير، نحو: الثقافة والمحتوى الثقافي وعلاقة الثقافة باللغة أو بعبارة أخرى بتعليم اللغة.

مفهوم الثقافة: تعد كلمة الثقافة من الكلمات التي قد يلتبس على بعضهم فهم معناها وتحديد مفهومها، فالفرد الملم بقدر معين من المعلومات والمعارف يطلق عليه مثقفا، أي هو شخص متعلّم أو متحصّر، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل إن الخلط بين مفهوم الثقافة والحضارة من الناحية اللفظية قد أصبح أمرا شائعا في معظم الأحيان.³ ولو لاحظنا التقارب في الاستخدام لكلمتين المتحصّر والمثقف، لوجدنا أن التحصّر من الحضارة والمثقف من المعرفة أو الثقافة، والحضارة كما هو معلوم لدينا يقصد به التطور المادي والصناعي والعمري في مجتمع ما، وفي تعاقب مستمر لفترة ما، وقد يقصد من الحضارة ما هو عكس البداوة. إن التعريفات السالف ذكرها قد تولد لدى القارئ نوعا من الخلط كما ذكرناه آنفا في الفصل والتمييز بين الكلمتين من حيث المقصود والمراد، إلا أننا سنستعرض في الأسطر المقبلة بعض ما يعيننا على الاقتراب من مفهوم الثقافة فيما يتعلق ببحثنا هذا.

فلقد أدلّ العديد بدلّوهم ليقفوا على تعريف كلمة الثقافة، بل ذهب بعضهم إلى تقسيمها إلى خاص وعام، وقد قيل فيها بأن التراث أو الثقافة هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية، والمادية، وهي تشتمل على مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات، والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات، وطرق تفكير وأساليب الحياة والعرف، والفن والنحت والتصوير وغيره من المظاهر التي يتبناها المجتمع في معاملاته الحياتية، وتظهر أيضا في أدبه وأساطيره وكل ما توارثه الفرد، وأضاف إليه تراثه نتيجة عيشه في مجتمع ما.⁴ وبناء عليه، يمكننا القول بأن الثقافة نتاج فكري إبداعي روحي، يجمع بين لباب أفكار الإنسان وترجمته بصورة ملموسة في واقعه الحياتي، سواء أكانت تلك الترجمة في صورة معنوية من عادات وتقاليد وقيم ونحو ذلك، أم في صورة حسية من فنون وإبداعات ملموسة ذات كيان يدركه كل ذي لب وجنان.

² انظر: طعيمة، رشدي أحمد، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ط1، 1980م) ص 9.

³ انظر: علي، فتحى يونس، الشيخ، محمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، (القاهرة: مكتبة وهبة، ط1، 2004م)، ص119.

⁴ انظر: هندي، صالح وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1999م)، ص 101.

عرّف فرانسيس عبد النور الثقافة بأنها: "كل الأفكار والمؤسسات والنظم الاجتماعية والعادات والتقاليد التي خلقها الانسان لنفسه، وبدون الثقافة يصبح الانسان كائن بيولوجيا فقط يسلك كما تسلك الحيوانات"⁵. وهنا يربط عبد النور بين الثقافة وبين معنى التكوين الانساني؛ حيث يرى أن الثقافة جزء لا يتجزأ من الفطرة الانسانية، بل إنه ينفي إنسانية الفرد إذا انتفت عنه الثقافة. وبهذا يمكننا القول بأن اللغة والتي هي - كما سبق الاشارة إلى ذلك في غير موضع- وعاء الثقافة، تعكس بكل وضوح الحقيقة الانسانية الكامنة لدى كل مجتمع ناطق بنفس اللغة على اختلاف ذلك المجتمع وتنوعه، وإذا ضربنا مثلا يوضح انعكاس طبيعة المجتمع من خلال لغته لنظرنا إلى طبيعة الأصوات في اللغة العربية وكذلك حجم التراكيب والمفردات بما فيها من اختلافات بين التذكير والتأنيث، والافراد والثنائية والجمع والذي بدوره يعكس مدى التعقيد في التركيبة الفكرية لدى المجتمع العربي، ذلك مقارنة ببساطة التراكيب والمفردات في اللغة الملايوية، والذي يعكس أيضا تناولها للقضايا الاجتماعية من عادات وتقاليد بصورة أقل حدة من الواقع العربي، من حيث المسائل المتعلقة بطبيعة التعامل بين الرجل والمرأة، وأوضاع المطلقة وقضايا الشرف ونحوها والتي تتناول على أصعدة متباينة بين المجتمعين، بصورة لا يمكن إنكارها أو غض الطرف عنها.

رثما ذهب أهل الانثروبولوجيا إلى أن أصل الكلمة لاتيني، وهو يعني الزراعة أو التمجيد والتعظيم.⁶ فمثلا يرى عالم الانثروبولوجيا تايلور أن الثقافة هي: "ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعائد الفني والأخلاقي والقانوني والعادات وغيرها من القدرات والعادات التي يكتسبها الانسان بوصفه عضوا في مجتمع"⁷. حيث نجد أن متخصصي الانثروبولوجي أيضا لم يتعدوا كثيرا عما تقدم به عبد النور في تعريفه للثقافة إلا أن الأخير قد ربط بين الثقافة والانسانية. ولنا فيما ذكره تايلور ملاحظة؛ حيث وصفها بالمركب، مما يعكس الطبيعة المعقدة للثقافة على اختلاف مجتمعاتها أو حتى من ينتمون إليها، بل زاد على ذلك بأن أزمها صفة الاكتسابية؛ لأن الفرد يكتسبها من المجتمع المحيط لتصبح بذلك إرثا وميراثا يتوارث من جيل لآخر. وقد تصل الثقافة في أمر أخرى إلى حد التمجيد والتعظيم بحسب ما ذكره أهل الانثروبولوجي.

ولو توقفنا قليلا عند موقف علماء العربية من تناول المصطلح، لوجدنا تعريفهم لها بأنها: "المصدر الثلاثي ل: ثقّف، فالثقافة بكسر التاء تعني الخدمة والفتنة والنشاط، ويقال ثقّف الرمح تنقيفا أي ساواه وعدله والصفة من الفعل المضعف ومثقف"⁸. فالثقافة هنا تجمع بين التهذيب والتقليم لما هو مادي كالأدوات من أسلحة أو ما شابهها. ونجدها أيضا في موطن آخر تشير إلى الفتنة والنشاط أي الاجتهاد والمثابرة. ولنا هنا وقفة لطيفة؛ حيث إن كلا التفسيرين يترجمان بصورة أو بأخرى المضمون الثقافي، والذي هو السلوك الانساني المهندم والمهذب القائم على التعديل والمراجعة ليخرج في صورة مثالية. كذلك نجد ما يشير إلى الحركة والنشاط مما يفرز بطبيعة الحال نتاجا أدبيا أو معماريا ثقافيا يعكس رقيا وتقدما.

والثقافة كما ذكرنا لها معنى خاص وهو ما يدل على بلوغ الفرد مستوى تعليميا معيناً، أو يمتاز من غيره ممن لم ينتظموا في معاهد العلم فيقال فلان ذو ثقافة علمية أو أدبية أو دينية، وكذلك أيضا تدل على نمط خاص لشخصية المتحدث عنه، فيقال هو

⁵ انظر: عبد الله، عبد الحميد، والغالي، ناصر عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، (القاهرة: دار الاعتماد، د. ت)، ص 20.

⁶ انظر: طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-الجزء الأول، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى)، ص 312.

⁷ انظر: طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1985)، ص 198.

⁸ انظر: طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-الجزء الأول، ص 312.

مثقّف أي لديه سعة في الأفق ونبليّ في الأخلاق وسماحة في الطبع،⁹ وهنا نتلقّي تناولاً للثقافة من زاوية أخرى والتي هي تتعلق بالناحية الفكرية والمكانة العلمية أو الأكاديمية؛ إذ إن المكانة العلمية القائمة على تلقّي مجموعة من المعارف المنهجة في إطار واضح تحت قبة مؤسسة تعليمية مشهورة أو معلنة يترتب عليها حصول الفرد على شهادة تثبت قضائه فترة زمنية معينة مقتضياً بمنهج وطريقة تعليم محددة، فإن هذا اعتراف بمكانة ثقافية معرفية حازها الفرد لدى تحطيه كل تلك الشروط ليصل إلى ما لم يصل إليه إلا من انتهج نفس النهج أو سار على نفس المنوال.

وهناك أيضاً خصوصيات في الثقافة تتصل بالطبقة الاجتماعية، فمثلاً الطبقة الراقية لها عادات تختلف عن الطبقة الدنيا وهي ما تعرف بسلوك (الإتيكيت) وتقبل أنواع خاصة من الطعام والشراب.¹⁰ أما عن المفهوم العام للثقافة فينظر إليه على ما يشترك فيه أفراد المجتمع من عادات وتقاليده في المأكل والملبس وأسلوب الحياة والتعامل ونحو ذلك فيما بينهم، وقد أشرنا فيما سبق إلى مجموعة لا بأس بها تحمل هذا المعنى. فالأخلاق والأدب من الأمور التي ترجع إلى أن يكون للفرد أو للمجتمع معايير يتفق عليها بصورة ضمنية أو معلنة عن مسوغات التعامل فيما بينهم، فعلى سبيل المثال المجتمع العربي لا يعترف بطريقة السلام بين الرجل والرجل إلى إذا تبادلوا الأحضان والقبلات وكذلك فيما بين النساء بعضهن ببعض، وإن لم يتم ذلك فإن يدلل على سوء العلاقة أو تعدد دليلاً على حداثة التعارف مع الشخص، بينما في المجتمعات الآسيوية فإن معانقة الرجل للرجل قد يكون لها مدلول آخر غير مقبول اجتماعياً أو خلقياً. ومن هنا توصلنا إلى مصطلح (الاتيكيك)؛ وهو ما يجب اتباعه للتماشي مع ثقافة المكان أو المجتمع المراد التعامل معه.

وتختلف نظرة الأفراد إلى الثقافة من فرد إلى آخر؛ ولكنها تتفق في المضمون أو الجمل ف نجد من يعرض هذه النظرة بقوله: "ينظر البعض إلى الثقافة كسلوك متعلم مشترك بين أفراد الشعب، فهي أفكار وتصرفات ومشاعر لدى شعب معين".¹¹ وبذلك نستخلص أن الثقافة وليدة المجتمعات، وأنها تختلف من مجتمع إلى آخر، وأنها الأداة التي بها يحافظ بها المجتمع على كيانه ويضمن استقراره، بل إنها خلاصة العصاراة الفكرية لأفراد مجتمع ما تكونت نتيجة ادراكه المطلق لطبيعة أفراد مجتمعه دون اغفال لمسوغات وآليات ذلك المجتمع، بما فيه من طبيعة بيئة تحتم عليه التعامل بصورة تتناغم مع كل تلك المعطيات.

الدوائر الثقافية

لثقافة دوائر يجب أن يدور فيها المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والتي تعبر عن الدوائر الثقافية التي يجب أن تكون في أي محتوى ثقافي لأي كتاب، وجدير بالذكر أن مصطلح الدوائر الثقافية قد أطلقه رشدي طعيمة في إطاره المشهور عن برامج اعداد اللغة العربية، وأن تلك الدوائر تنطوي على الثقافات التي يتضمنها كتاب أو برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. وقد قسمت على النحو الآتي:

⁹ انظر: طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-الجزء الأول. (مكة المكرمة: جامعة أم القرى) ص 312.

¹⁰ انظر: عبدالله، عبد الحميد، والغالي، ناصر عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية. (القاهرة: دار الاعتصام) ص 21.

¹¹ انظر: هندي، صالح وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 1999م)، ص 102.

الثقافة العربية؛ تعرف بأنها: "مجموعة الحقائق والنشاطات الفكرية والفنية والعلمية للمجموعة المعاصرة المنتمية إلى الحضارة العربية. كما تتمثل هذه الثقافة في استخدام والوسائل التي تعبر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها، وإلى سائر العالم وتلقي رسالة العالم وادائها في بلادها".¹² إن الدائرة الثقافية الأولى تعتمد إلى المصطلح الذي أرجأنا تعريفه آنفا للعلم والاطلاع به لاحقا.

وقد وجدنا أن الثقافة العربية لا تقتصر على الحقائق والأنشطة الفكرية القديمة فحسب، بل إنها تمزج بين الأصالة والمعاصرة؛ حيث إنه ليس من المنطقي تناول تاريخ الثقافة العربية بغير الاطلاع على ما وصلت إليه تلك الثقافة من تطور وحدثات، وإذا سلّمنا بأن لكل لغة ثقافة، فمن البديهي أن نسلّم بأن لكل ثقافة لغة. وقد لاحظنا ارتباط الثقافة الإسلامية باللغة العربية. فلقد نزل القرآن - المرجع الأول للغة العربية - بلغة القوم المنزل إليهم، ليكون لهم نبراسا ومرشدا، فكيف لا تكون ثقافة ذلك الوحي الإلهي متنسقة مع الطبيعة العربية؟ إن لغة العرب هي العربية ومن ثمّ فإن ثقافتهم انعكاس لغتهم، وقد صادفت لغتهم لغة دينهم فكيف لعامل الفصل بين ثقافة الإسلام وثقافة العرب؟ حقيقة إن الأمر أبعد من ذلك؛ حيث إن العربية لسان؛ أي أنه من أجاد العربية صار عربيا بلسانه، ومن هنا كان الفصل بين العربية والإسلام أمرا مستحيلا، بل إنه وجب على كل مسلم أن يقتضي بتلك الثقافة القرآنية غير القاصرة على العرب منذ فجر الإسلام.

الثقافة الإسلامية، والمقصود بها: "المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأمنحاط السلوك التي يقرها الدين الإسلامي متمثلا في القرآن والسنة النبوية".¹³ لقد أشرنا سابقا إلى الامتزاج بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية، وهنا نحن بصدد عرض مفهوم الثقافة الإسلامية بصورة أكثر تخصيصا وأكثر تحديدا؛ حيث إن الثقافة العربية قد تعكس ثقافة العرب على اختلاف دياناتهم ومذاهبهم العقديّة، والتي بدورها تطرح اختلافًا في المفردات الثقافية لكل منها على حدة. إننا الآن بصدد الحديث عن الثقافة الإسلامية بعينها دون شائبة أخرى، فنجد أنها ما اتفق مع الكتاب وأقرته السنة الشريفة، وهنا يكون الفيصل والفارق؛ حيث نلاحظ أن الثقافة العربية كانت مزيجًا ومتضمنة لمناهل عدة، أما الثقافة الإسلامية فهي مفردة لا تقبل شريكا، بل إنها تنهل من منهل أحادي، الا وهو المنهج الرباني والمعروف باسم القرآن والسنة.

ولو عقدنا مقارنة بين الثقافتين لوجدنا ما يأتي:¹⁴

| الثقافة العربية | الثقافة الإسلامية |
|-------------------------------------|---|
| * تصف ما هو كائن بلا نقص أو زيادة. | * تصف ما ينبغي أن نكون عليه فهي معيارية. |
| * تقرر العناصر الجاهلية. | * لا تتسق مع العناصر الجاهلية. |
| * محلية. | * عالمية. |
| * أساسها العرف. | * أساسها القرآن والسنة. |
| * ترفض الشعوبية لحطها من قدر العرب. | * ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الإسلامية. |
| * مقبولة لدعم النزعة القومية. | * مقبولة لدعم العزة الدنية. |

¹² انظر: طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص 199.

¹³ انظر: السابق نفسه، ص 199.

¹⁴ انظر: السابق نفسه، ص 200.

وهكذا يتضح التباين في نقاط غاية الحساسية بين كلا الثقافتين، فكلاهما قد يتقاربا في المفهوم العام ولكنهما يتعارضان في التفاصيل والأصول.

الثقافة المحلية؛ وهي التي تعبر عن: "ثقافة البلاد والمعتقدات والمفاهيم والمبادئ، والقيم وأنماط السلوك التي يقرها المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون والأحداث حول بيئتهم".¹⁵ إن الثقافة المحلية جزء لا يتجزأ من نسيج أفكار المجتمع وميوله ورغباته، وتجاهل تلك الدائرة يعد شرخا بالغا في المنهج المقدم لدارس اللغة؛ حيث إننا نجد أن التعرض لثقافة دراس اللغة، تشيع جوا من الألفة والانسجام بين الدارس واللغة الهدف؛ لأنه يشعر وبصورة قد تكون ضمنية أو صريحة بمدى أهمية ثقافته، حتى إنها خرجت على صفحات كتاب اللغة التي يتعلم لغته، فيتولد لديه ذلك الشعور بالاحترام لدى اللغة الهدف ويقبل أكثر على الانتهاال منها، بل إن التعرض للثقافة المحلية في لغة الدارس تحت الطالب على عقد نوع من المقارنات بين ثقافته وثقافة اللغة الهدف، مما يحثه على توخي الحذر وتجنب سوء الفهم.

الثقافة العالمية؛ وتعني: "الوقائع والأحداث في المستوى العالمي وتمثل في مستجدات العصر والاتصالات الحديثة كموضوعات الثقافة العالمية".¹⁶ إنه لمثير أن يتضمن كتاب اللغة الهدف موضوعات عن الثقافة العالمية، مما ينفى الجمود أو التخلف عن الكتاب المقدم للطالب، إن كتاب تعليم اللغة الأجنبية لم يعد فقط وسيلة لتلقي مجموعة مختلفة من الأصوات أو المفردات والتي تتعلق بلغة ما، وليس أيضا بالقاموس المتضمن عددا لا محدود من العبارات والمصطلحات للتعبير أو الاتصال، إن كتاب اللغة الثانية يعد مرجعا علميا دقيقا يعرف الطالب بما قد غفل عنه من معلومات عامة أو معارف علمية لم يفتن إليها لدى قرائته في لغته، بل إنه مثير حقا أن يصادف شيئا قد قرأ عنه في لغته والتقى به في اللغة الهدف.

إن مكانة الثقافة العالمية من كتاب تعليم العربية لغير الناطقين بها، من مكانة الشبكة العنكبوتية أو مكانة القنوات الإخبارية على تنوعها من المتابع لها، إن عرض الثقافة العالمية في كتاب تعليم اللغة الهدف، يؤدي دور القمر الصناعي الذي يرصد حركة الكرة الأرضية على وجه العموم ويرصد حركة المعارف العالمية على مختلف الشعوب والأقطار، إن لهذا الجانب وقعا طيبا في نفس المتعلم يعود عليه بالتحفيز والنشاط، ليكمل مسيرته في تعلم اللغة بغير كلل أو ملل.

البعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية:

إن البعد الذي تتخذة الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية كما تقرر عدد من الجامعات العالمية ويتطرق إليه عدد من المتخصصين في هذا المجال هو أهما البعد الخامس في تعليم اللغات الأجنبية؛ حيث إن الثقافة تتم الأبعاد الأربعة المعروفة لدينا باسم المهارات الأربع في تعليم اللغة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وفي معترك ذلك كله نجد الثقافة هي الرابط الأساسي بين تلك المهارات، وهي البعد الحقيقي الذي تقوم عليه باقي الأبعاد. فكيف لنا أن نتصور نصا للقراءة أو الأستماع يخلو من تناول الجانب الثقافي للغة الهدف؟ بل أي موضوعات سيعرضها الكتاب إن لم يتناول موضوعات تعرف ثقافة اللغة الهدف، وتتناولها في غير موضع ومكان، إننا وبلا مبالغة نجد الثقافة تعمل على الربط بين منظومة تلك المهارات كعمل خيط المسبحة، بل إنها تحتل منها موقع القلب من الجسد.¹⁷

¹⁵ انظر: عبدالرحمن، تنكو عين الفرحة، معايير تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية، ص 25.

¹⁶ انظر: السابق نفسه، ص 25.

¹⁷ انظر: طعيمة، رشدي أحمد، المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح"، ص 1.

إن إغفال دور ذلك الرابط الأساسي بين مهارات اللغة، يعد قتلا لروح اللغة واجهاضا لأسمى معانيها الفكرية والانسانية. إن تصوير البعد الثقافي على أنه بعد خامس ومهارة لا يمكن إغفالها في تعليم اللغة الأجنبية، وهو أمر يستوجب الشناء ويستدعي الاستحسان. إننا نطالع العديد من الكتب المهتمة بتعليم العربية لغير الناطقين بها، ولكن تحبب بعض تلك الكتب في طرح البعد الثقافي العربي الإسلامي في منهج الكتاب، فنجد تارة منهم من يتطرق إلى الأصالة تاركا المعاصرة، وتارة أخرى نجد من ينحاز إلى المعاصرة غاضا طرفه عن الأصالة ودورها في تعزيز وتدعيم التميؤ لدى اللغة العربية، ونصفو من ذلك بأن نؤكد على أن الثقافة بعد أساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها وأن الاهتمام به أمر لا مناص منه وواجب لا تفرط فيه.

معايير المحتوى الثقافي

إن دائرة الحديث عن معايير المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين تزداد ضيقا، لتصل بنا إلى المعايير المراد الأخذ بها في هذه الدراسة، إلا أنه يمكننا أن نعرض تلك المعايير دون التطرق المسبق إلى الخوض في الشروط والمحددات الواجب مراعاتها عند إعداد معايير المحتوى الثقافي، والتي سنعرضها بالتفصيل وبشرح وافر لاحقا. نستعرض وناقش بعض الأمور التي يتعين تواجدها في تلك المعايير والتي مُفادها:

1. الثقافة العربية الإسلامية.
2. الامام بما هو معنوي محسوس مع تقدم الثاني على الأول والتدرج في عرضهما.
3. الاهتمام بتصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإسلام.
4. تقديم صورة عن الثقافة العربية وخصوصيتها.
5. احترام ثقافات الآخرين.
6. مساعدة الدارسين على التطبيع الاجتماعي، والتكيف مع الواقع العربي وأفراده.

إن تلك البنود قد تضمنت أهم ما ينبغي توافره في المعايير؛ لأن الثقافة العربية والإسلامية هي أهم ما يميز اللغة العربية، وعلى الرغم من اختلاف ديانات ومذاهب العرب، فإننا نلاحظ أنهم يتفقون في أغلب الأمور، مثل الشرف والعرض واختيار الأنساب ونحو ذلك، والتي لو نظرنا إليها بصورة حيادية، لوجدناها نابعة من تعليم ديننا الحنيف. ونجد أن الغيرة على العرض تدخل تحت مصطلح النخوة، والتي يقابلها مصطلح الديوث أو الديائة، وهذا ما لا يرضيه الشرع، إلا أن المسلمين يتعاملون مع مصطلح النخوة بدافع ديني وهو نفي الديائة، بينما يتناوله غير المسلمين من ناحية الرجولة والكرامة.

قراءة في المعايير الأصولية والمحدثة

أولا: معايير المحتوى الثقافي لدى رشدي طعيمة

كرس الدكتور رشدي طعيمة جهدا لا يستهان به في صياغة مجموعة من المعايير لتقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها في كتابه الشهير "دليل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية". ولقد تضمنت تلك المعايير ثمانية عناصر أساسية في التقويم مصحوبة ببطاقات التقدير، من أهمها معايير تقويم المحتوى الثقافي وعددها أربعة معايير، ونرى أن أداة التقويم قد قامت فكرة الحساب فيها على طريقة الحساب اليدوي بحسب التقدير على النحو التالي: .، 1، 2. ولقد كانت تلك المعايير محط اهتمام

الباحثين من الدرجة الأولى؛ حيث إنها المعايير الوحيدة بين المعايير الثلاثة اللائي يقوم البحث عليهن مهمة بما يتناسب مع تقويم الثقافة العربية والإسلامية، بوصفهما الصفة الرئيسة للغة العربية، ومن هنا وقع اختيار الباحث على تلك المعايير للأسباب الآتية:

1. إن تلك المعايير قد صممها رشدي طعيمة بناء على تحليل وتقويم عدد لا بأس به من كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2. إن رشدي طعيمة بوصفه خبيراً ذا باع لا يغفل في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ذاعت شهرته وكتاباته في ذلك المجال.

3. إن الباحث قد وجد أن أغلب رسائل الدكتوراة والمجستير وكذلك معظم البحوث قد اعتمدت على معايير رشدي طعيمة بوصفها أداة تقويم لهم.

4. تضمنت تلك المعايير تقويم الجانب العربي الإسلامي؛ حيث إن المعايير العالمية لا تعير اهتماماً للجانب الديني في كتب تعليم اللغة الأجنبية بصورة خاصة.

5. خروج تلك المعايير بصورة مرتبة ومفصلة وممنهجة تسهل على الباحث استخدامها والتعامل معها.

وهكذا عمد الباحث إلى تلك المعايير لتكون جزءاً من أداة تقويمه، وفيما يلي عرض لتلك المعايير على الترتيب الآتي:¹⁸

1. كيفية عرض المفاهيم العربية الثقافية.
2. مدى شيوع النماذج الحقيقية للثقافة العربية الإسلامية (أسماء أشخاص وبلاد وخرائط وصفحات من القرآن الكريم) وصور للملابس أو الصحف العربية أو غيرها.
3. مدى تحرر الكتاب من النمطية الثقافية الشائعة عن الإنسان العربي (يسكن الخيام ويعيش في الصحراء ويمارس الحياة البدوية في أول مراحلها وأبسط أشكالها).
4. الانطباع الذي يخرج به القارئ عن الثقافة العربية الإسلامية، من حيث احترامها أو الوقوف عليها موقف المحايد.

ثانياً: معايير المحتوى الثقافي لدى المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL¹⁹

لقد عمل هذا المجلس على مشروع تحت رعاية الحكومة الفيدرالية التي دعمته ماليا ليضع معايير قياسية قومية في مجال تعليم اللغة الأجنبية، ولقد تكاتف جهود أحد عشر عضواً يمثلون أنماطاً مختلفة من المناطق الجغرافية واللغات، ومستويات التعليم ونماذج البرامج لوضع تلك المعايير وصياغتها. ولقد حظي هذا التكاتف بإجماع غير مسبوق بين القائمين على العملية التعليمية وكبار رجال الأعمال والحكومة والمجتمع في وضع تعريف لمعايير تدريس اللغة الأجنبية في التعليم الأمريكي، ولقد اتسم واضعو تلك المعايير بالحيادية في تعريفها؛ حيث إنهم أشاروا إلى أنها ليست مطلقة وإنما تحتاج حين استخدامها الرجوع إلى المعايير المحلية والخاصة بالدولة الناطقة

¹⁸ انظر: طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1985)، ص 445-

445.

¹⁹ انظر الموقع الإلكتروني:

http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

باللغة المراد تقويمها، بعبارة أخرى: يتوجب على مستخدمي تلك المعايير الرجوع أيضا إلى المعايير التي يرى أنها مناسبة للغة المراد تقويمها، كاللغة العربية على سبيل المثال التي لاتنفك عن المحتوى الديني والعربي في نسيجها.

ولقد حظت أداة المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إعجاب واختيار الباحث للأسباب الآتية:

1. عالمية المجلس واهتمامه بتعليم اللغات الأجنبية.
 2. حيادية واضعي تلك المعايير؛ حيث إنهم أقرروا بصراحة وجوب عودة المقومّ إلى المعايير المحلية لتقويم اللغة المراد تقويمها.
 3. اعتماد تلك المعايير على معايير تعليم اللغات الأجنبية المختلفة؛ حيث تضمنت اللغة الصينية والفرنسية والألمانية والإيطالية والعربية وغيرها من اللغات الأجنبية.
 4. التسلسل الهرمي في تحديد المعايير، بحيث يتطرق الباحث إلى النقاط المراد تقويمها بصورة ومنهجية متسلسلة.
 5. تناول تلك المعايير بالشرح والتوضيح، فتكامل الصورة أمام المقومّ في معرفة الغرض من كل معيار ومراده، فيتسنى للمقوم استخدامه بسلاسة ويسر.
 6. ذكر المعايير الثقافية بصورة واضحة، ثم تناول الصلات والمقارنات والمعايشات لتلك المعايير مع ذكر أمثلة توضيحية لتطبيق تلك المعايير، مما يعمق فهم الباحث في استخدام المعايير والرجوع إليها.
- وينتهي بنا المطاف بهذا الصدد إلى ذكر معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بصورة مباشرة ، ونسردها فيما يأتي:²⁰

1. هل هناك تنوع في الصور المقدمة، وهل هي حديثة معبرة؟
2. هل الصور مناسبة للمراحل العمرية؟
3. هل تغطي الصور دولا عديدة ومتنوعة؟
4. هل تساعد طريقة تقديم الثقافة الهدف المتعلم على اكتشاف ثقافته؟
5. هل يقدم المحتوى الثقافي الثقافتين الأدبية والشعبية (المحلية)؟
6. هل المحتوى الثقافي دقيق ومطابق للواقع الحالي؟
7. هل دروس القراءة التي تقدم شيقة وعبرة، وتراعي المراحل العمرية؟

ثالثا: معايير المحتوى الثقافي الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات²¹

يرنو الإطار المرجعي الأوروبي إلى تشكيل الأسس العامة لتطوير اللغات المراد تدريسها، وكذلك الخطوط العامة للمناهج الدراسية والكتب التعليمية؛ حيث يصف بشكل عام ما ينبغي على الدارسين فعله ودراسته كي ما يتمكنوا من إجادة لغة ما لأغراض اتصالية، فضلا عن توضيحه لماهية المهارات والمعارف التي يتعين على الدارسين تلميحها لكي يتسنى لهم التواصل باللغة الهدف بنجاح وسلاسة. ومما هو جدير بالذكر أن ذلك الوصف يغطي السياق الحضاري الذي توطنة فيه اللغة، ويحدد مستويات الكفاية ليسير قياس التقدم الذي يحززه الدارس أثناء الدراسة على مدار حياته، وفي كل مرحلة تعليمية يخوضها.

ويهدف الإطار المرجعي الأوروبي إلى أمور عدة نذكر منها ما يأتي:

²⁰شوهده بتاريخ 2014-10-7 <http://www.classzone.com/enesp/profdev/pdf/evalchrt.pdf>

²¹شوهده بتاريخ 2014-9-30 http://www.coe.int/t/dg/linguistic/source/framework_en.pdf

1. الإسهام في تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظرا للاختلافات القائمة بين نظم التعليم المختلفة، والتي قد تعوق الاتصال فيما بين المهتمين باللغات الحديثة المعاصرة.
 2. الاهتمام بالشفافية في المقررات الدراسية، وكذلك الدورات التعليمية، لأنه يقوي أواصر التعاون الدولي في مجال اللغات الحديثة، عن طريق وضع الأسس العامة للأهداف والمحتويات للمناهج.
 3. وضع معايير موضوعية لتوصيف الكفايات اللغوية مما يسهل عملية الاعتماد عليها والرجوع لها.
 4. تخطي التعقيدات التي تتسم بها اللغات البشرية، عن طريق وضع هيكل منظم في شكل إطار مرجعي مما يجعلها أكثر وضوحا.
 5. تمكين الشباب والبالغين ممن يتحدثون لغات أخرى من تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم.
 6. دعم وتشجيع التفاهم المتبادل والتسامح، وكذلك مراعاة الهوية والتنوع الثقافي والحضاري عبر التواصل الدولي الفعال.
- وبناء على ما تقدم ذكره ينتهي بنا المقال إلى ذكر الدوافع وراء اختيار الباحث للمرجع الأوروبي وهي:
1. الهيكل المنظم للإطار المرجعي والذي يساعد على حل تعقيدات اللغة وجعلها أكثر وضوحا.
 2. المعايير الموضوعية في توصيف الكفايات اللغوية التي يسهل الاعتماد عليها.
 3. اشتراك مجموعة من الدول الأوروبية في إعدادها، مما يمنحها صفة العالمية والاحترافية في الإعداد والتناول وكذلك التقديم.
 4. تركيز الإطار على تقويم الجانب الثقافي، وعني أيضا بطريقة عرضه وتوصيفه، وتوظيفه داخل المنهج مما يخدم الشق التقويمي للباحث في بحثه.
 5. تنوع معاييرها وتطرقة إلى جوانب لم يتطرق إليها غيره.
- ولقد كانت تلك العوامل مجتمعة باعثا على اختياره ضمن معايير التقويم. والآن نسرد معايير تقويم المحتوى الثقافي كما أوردها الإطار، فيما يأتي:
- أ. معرفة العالم المحيط: ويكون بتحديد مدى معرفة الدارس للعالم المحيط المفترض وجوده لدى مستخدم اللغة، و ما الجديد الطارئ على البلدان المستخدمة لتلك اللغة والمفيد في ذات الوقت لدارسي اللغة.
 - ب. المعرفة الحضارية الاجتماعية: وهي الإحاطة بالأحوال الاجتماعية حضارة الجماعة أو الجماعات التي تتحدث تلك اللغة من حيث الحياة اليومية، والظروف المعيشية، والعلاقات بين الأشخاص، والقيم والمعتقدات وغيرها.
 - ج. الوعي المتداخل حضاريا: مقدار وعي الدارس فيما يتعلق بالعلاقة بين الحضارة الأم والحضارة الأجنبية المستهدفة (من حيث الاتفاق أو الاختلاف الواضح) ليتمكن من تطوير قدر مناسب على المستوى المتداخل حضاريا.
 - د. المهارات والمعارف الإجرائية: وهي بدون تغيير التي تلزم متعلم اللغة التمكّن من الاتصال بأهل اللغة بشكل فعال في المجالات المهمة كمهارات الاحوال الاجتماعية الروتينية؛ من رياضات، وفن، وهوايات وأمور مهنية ونحو ذلك.

نحو معايير تجديدية مقترحة

إن المعايير السالف ذكرها تتسم بالعموم في جوانب شتى مما يؤكد على أهمية الانتقاء منها ما يتناسب مع احتياجاتنا، وترك ما لسنا بحاجة إليه. إن الحكم بالصواب من عدمه يتطلب بعض المحددات التي تحده حتى لا ينزلق في هوة التوسع والإفراط، ومن هنا كانت الحاجة إلى الالتزام بمجموعة من العوامل الواجب مراعاتها عند معالجة المحتوى الثقافي، واختياره أو تقويمه أو تقديمه، والتي يمكن أن

تتخذ محددات للمحتوى الثقافي،²² وهي على مستوى البرنامج؛ حيث إن مستوى البرنامج المقدم للدارسين سواء أكان للمبتدئين أم للمتوسطين أم للمتقدمين يختلف باختلاف مستواهم وكتيجة مترتبة على ذلك فإن المحتوى الثقافي المختار أيضا يجب أن يتسق مع مستوى ذلك البرنامج. ومما هو جدير بالذكر أنه في نوع اللغة المتعلمة؛ يكون تقسيم الأنماط الثقافية في المحتوى الثقافي للغة الفصحى مختلفا عنها في اللغة العامية، بينما يحتل نوع البرنامج مكانة مهمة؛ لأن المحتوى الثقافي لبرنامج تعليم العربية العام يختلف عن المحتوى الثقافي لتعليم العربية لأغراض خاصة. فالمواقف الحياتية والمفردات والتراكيب مختلفة في كل منهما، كذلك محدد المجتمع الذي تعلم فيه اللغة؛ حيث إن اختلاف المجتمع الذي يحتضن البيئة التعليمية يتطلب اختلافًا في اختيار المحتوى الثقافي للمنهج، فالطالب الدارس في بلد أو بيئة عربية يختلف عن قرينه في بلد آسيوي، وكذلك عن نظيره في بلد غربي، ولكل منهم شأن وظروف يتطلب مراعاتها عند تقديم المحتوى الثقافي.

إن النقاط السابق شرحها ترشدنا إلى أن أعداد المحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، يتعين أن تتسم بالشمولية والمرونة ونبذ الجمود، ويعتمد إلى التطوير والتحديث ومواكبة تغيرات العصر والتماشي مع كل حديث ومفيد، إلا أننا نلاحظ أيضا أن الثقافة العربية الإسلامية تحتاج منا إلى تخصيص أكبر في ما يتعين علينا مراعاته في المحتوى الثقافي²³. والتي تعد بمثابة مبادئ لا يحدد عنها كل من قصد إعداد محتوى ثقافي خاص بتعليم العربية لغير الناطقين بها، وبهذا الصدد نذكر ما يأتي:

1. أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية.
2. أن تعطي صورة صادقة وسليمة عن الحياة في الأقطار العربية.
3. أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للدارسين على اختلافهم.
4. أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة، في إطار الثقافة العربية والإسلامية.
5. أن تتنوع المادة بحيث تقبل قطاعات عريضة من الدارسين، من مختلف اللغات والثقافات والأغراض.
6. أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين ولكن أيضا مع أهداف العرب من تعليم لغتهم ونشرها.
7. ألا تغفل المادة جوانب الحياة العامة والمشارك بين الثقافات.
8. أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.
9. أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.
10. أن ينظم المحتوى الثقافي، إما من القريب إلى البعيد، أو من الحاضر إلى المستقبل، أو إلى الآخرين، أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.
11. أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي.
12. أن توسع المادة خبرات المتعلم بأصحاب اللغة.
13. أن ترتبط المادة الثقافية بخبرات الدارسين السابقة في ثقافتهم.
14. أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.

²² انظر: طعيمة، رشدي أحمد، المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح"، ص 4 و 5.

²³ انظر: الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة- تحليله-تقويمه، ص 44-

15. أن تلتفت المادة وبشكل خاص إلى القيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.
16. أن تقدم تقويماً وتصحيحاً لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.
17. أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية.
18. أن تتجنب إصدار أحكام ضد الثقافات الأخرى.

نتائج البحث

أولاً: تمكنت الدراسة بعد الاطلاع على عدة مصادر تتعلق بموضوع تقويم كتب العربية لغير الناطقين بها، كذلك الاطلاع على بعض الرسائل والبحوث، من التعرف على معايير المحتوى الثقافي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك يبرز في الأمور الآتية:

- 1- إنّ الدراسة قد وجدت أهمية معايير رشدي طعيمة في تقويم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ حيث إنّ تراعي الشق الديني من اللغة العربية، وتؤكد على أهمية التفريق بين الثقافة العربية والإسلامية.

- 2- إنّ الدراسة قد بينت أهمية معايير المجلس الأمريكي في تقويم كتب تعليم اللغات الأجنبية؛ حيث إنّ تلك المعايير علمية واستندت عليها العديد من الدراسات والأبحاث والرسائل، وأنها تؤكد على أهمية التدرج في عرض المحتوى الثقافي وتناسبه مع مستوى الطالب.

- 3- إنّ الدراسة قد بينت أهمية معايير الإطار الأوروبي؛ حيث أعد من قبل مجموعة مختلفة من المتخصصين على مستوى الاتحاد الأوروبي، والذين تعاونوا فيما بينهم ليخرجوا بنتائج نموذجية تلائم التنوع الثقافي الذي يعتري اتحادهم، وأكدوا على أهمية إظهار الواقع الثقافي في كتب تعليم اللغات الأجنبية.

التوصيات:

- 1- أن تتناظر جهود المتخصصين لتفرز لنا أداة عربية مستقلة على غرار الأدوات التي أعدها دكتور رشدي طعيمة لتقويم كتب تعليم العربية، فتكون مرجعاً ثانياً غير مرجع رشدي الذي يستعان به في تقويم

اللغة... فكرة الأمة وهويتها

الأستاذ الدكتور محمد مقدادي

جامعة الباسيفيك الأمريكية

ملخص البحث

تمثل اللغة - أية لغة - وعاءاً جامعاً للثقافة، وطريقةً للتعبير، ووسيلةً للحلم والتفكير الذي تتحدّد بناءً عليه رؤية أهل اللغة للعالم ولأنفسهم وللطريقة التي يعبرون بها إلى مجاهل العالم أحياناً وعطاءً في عملية تبادلية فاعلة ومنفعلة وهي، أي اللغة، بهذه الصفة المولّدة والمخصّنة، تعتبر معقلاً من معاقل الدفاع عن الهوية الوطنية والقومية كونها تعبّر تعبيراً دقيقاً وأميناً عن ذات الأمة وشخصية الشعوب المنتمية لها، والتي تنفرد بما يميّزها عن الشعوب الأخرى التي تتحدّث بلغةٍ غيرها، فتمارس بها طقوسها، وتشتمل على مفرداتٍ علومها ومنجزاتها التاريخية والحضارية، مما جعل من اللغة إفراناً خاصاً تمايزت به الشعوب فيما بينها، وتعاملت معه بقدرسيّة عالية، حتى بات المساس به مساساً بمكوّن أساسي من مكوّنات الأمة التي تفخر بامتلاكها له، واعتبر البعض أن اللغة هي الأساس الصلّد الذي تقوم عليه قصة الأمة وفكرتها، وباتت اللغة والهوية صنوان يصعب الفصل بينهما إن لم يكن مستحيلاً، وبعضهم شدّد على " فهم الهوية" باعتبارها ظاهرة لغويّة، وخاصيّة من خصائص اللغة، ووظيفة من وظائفها الأساسية. إن الأمة -أية أمة- ليست مجرد مجموعة من الشعوب والقبائل والأعراق، تعيش على بقعة جغرافية محدّدة، أو ربما تعيش أحداث تاريخ واحد، لأن الجغرافيا عرضة للسّطو وتغيير الحدود والملامح، مثلما أن التاريخ موضوع دائم للتزييف والنفاق والمداهنة، لكنها - أي الأمة - وحدة بشريّة في فكرها وسلوكها وإرادتها، وهذه الخصائص لا يحققها ولا يعمل على تحصيلها وحمايتها شيء غير اللغة التي لا ينحصر دورها في تحقيق التواصل بين الأفراد وحسب، بل هي عامل في بناء الفكر والثقافة وتحديد ملامح الأمة وسمات نهضتها الحضارية، فهي من هذا الجانب الاعتباري، نظام اجتماعي - ثقافي - حضاري - متكامل وغير قابل للتجزئة، أو القسمة على شيء غير الأمة وحدها التي تبني غدها وتستشرف مستقبلها متّكئة على ما صلّح من أمر ماضيها، آخذة بأسباب التقدّم والنهوض.

تمثل اللغة - أمة لغة - وعاءاً جامعاً للثقافة، وطريقةً للتعبير، ووسيلةً للحلم والتفكير الذي تتحدّد بناءً عليه رؤية أهل اللغة للعالم ولأنفسهم وللطريقة التي يعبرون بها إلى مجاهل العالم أخذاً وعطاءً في عملية تبادلية فاعلة ومنفصلة.

وهي، أي اللغة، بهذه الصفة المولّدة والمخصّنة، تعتبر معقلاً من معاقل الدفاع عن الهوية الوطنية والقومية كونها تعبر تعبيراً دقيقاً وأميناً عن ذات الأمة وشخصية الشعوب المنتمية لها، والتي تنفرد بما يميّزها عن الشعوب الأخرى التي تتحدّث بلغةٍ غيرها، فتمارس بما طقوسها، وتشتمل على مفرداتٍ علومها ومنجزاتها التاريخية والحضارية، مما جعل من اللغة إفراناً خاصاً تمايزت به الشعوب فيما بينها، وتعاملت معه بقدرسيّة عالية، حتى باتت المساسُ به مساساً بمكوّن أساسي من مكوّنات الأمة التي تفخر بامتلاكها له، واعتبر البعض أن اللغة هي الأساس الصلّد الذي تقوم عليه قصة الأمة وفكرها، وباتت اللغة والهوية صنوان يصعب الفصل بينهما إن لم يكن مستحيلاً، وبعضهم شدّد على " فهم الهوية" باعتبارها ظاهرة لغويّة، وخاصيّة من خصائص اللغة، ووظيفةً من وظائفها الأساسية⁽¹⁾

إن الأمة - أمة أمة - ليست مجرد مجموعة من الشعوب والقبائل والأعراق، تعيش على بقعة جغرافية محدّدة، أو ربما تعيش أحداث تاريخ واحدٍ، لأن الجغرافيا عرضة للسطو وتغيير الحدود والملاحم، مثلما أن التاريخ موضوعٌ دائمٌ للتزييف والنفاق والمداهنة، لكنها - أي الأمة - وحدةٌ بشريّةٌ في فكرها وسلوكها وإرادتها، وهذه الخصائص لا يحققها ولا يعمل على تحصيلها وحمايتها شيءٌ غير اللغة التي لا ينحصر دورها في تحقيق التواصل بين الأفراد وحسب، بل هي عامل في بناء الفكر والثقافة وتوحيد ملامح الأمة وسمات نخصتها الحضارية، فهي من هذا الجانب الاعتباري، نظام اجتماعي - ثقافي - حضاري - متكامل وغير قابل للتجزئة، أو القسمة على شيء غير الأمة وحدها التي تبني غدها وتستشرف مستقبلها متكئة على ما صلّح من أمر ماضيها، آخذة بأسباب التقدّم والنهوض.

بناءً على ما تقدّم، فهل بالإمكان - مثلاً - الفصل بين الأمة العربية ولغتها؟ وماذا يتبقّى من العروبة أصلاً لو أنها تخلّت عن " عربيّتها " واتّخذت من اللغة الصينية أو الإسبانية أو التركية، لغة للتداول الرسمي والشعبي في أوساطها ..؟ ثم ألم يكن السعي بكافة الوسائل، من قبل قوى الاستعمار التي تربعت على أديم المغرب والمشرق العربيين، لسلب هذه الشعوب عن أهم عنصر من عناصر وحدتها ألا وهو اللغة بفرض لغة المستعمرين في الشوارع والمزارع والمصانع والمؤسسات ومناهج التعليم على شعوب المنطقة، وفتح أبواب الجامعات والمعاهد الغربية لنفر أريد له أن يعود محملاً ليس فقط بلغة المستعمر المجردة وحدها، بل باللغة الحاملة لأفكاره الاستعماريّة المكرّسة لخدمة مشروع " الإذابة التدريجية " في بوتقة الحضارة الغربية الاستكبارية، التي ترى في تغيير اللغة إيداناً ببدء التغيير الكلي والشامل للمجتمعات، تمهيداً لسلبها عن تاريخها الإنساني ومنجزها الحضاري، ووضع حدٍّ للمقاومة والثورة التي تمارسها تلك الشعوب على قوى الاحتلال الغازية، والتي لو أفلحت في تغريب الشعوب العربية عن لغتها لجلعت منها تابعاً أزلياً لهذا الغرب الذي تفرد باستعمار شعوب الأرض وإذلالها، وتمادى في نهب خيراتها بلادها وعرق أبنائها والموارد التي تزخر بها .

ولقد توالى المحجمات على اللغة العربية منذ أمدٍ بعيدٍ، ولم تزل، فعلى دروب المستشرقين من أمثال " مهندس الرّي (ويكلوكس) الذي تولى تحرير مجلة الأزهر ودعا إلى استخدام العامية المصرية بديلاً عن العربية الفصحى التي أعاققت تقدم مصر ومنعت

المصريين من ركوب موجة الابتكار، سار نفرٌ من أبناء الأمة على نهج يؤدي الدور نفسه، فهذا "سلامة موسى" ينتطع لاستخدام العامية بقوله "إن اللغة العربية لغةٌ بدويّةٌ وأنها لغة رجعيّة متخلّفة"⁽²⁾

أما عضو المجمع العلمي المصري "عبد العزيز فهمي" فكان قدم اقتراحاً لاستبدال الحروف اللاتينية بالحروف المحجائية العربية تسهيلاً للتواصل بين أمتنا وشعوب العالم المتحضر، وكذلك دعا كلٌّ من "رفاعة الطهطاوي والدكتور لويس عوض" إلى استعمال اللهجة العامية وتأليف الكتب بها.

ولم يقتصر أمر التشكيك بقدرة اللغة العربية على مواكبة العصر وعجزها عن استيعاب لغة العلوم والمعارف على مصر، بل جاءت دعوات مماثلة في لبنان على ألسنة دعاة من مثل "أنيس فريحه" استاذ اللغة العربية في الجامعة الأمريكية في بيروت، و"سعيد عقل" الذي قال: "من أراد لغة القرآن فليذهب إلى أرض القرآن" وتوالت الحروب على اللغة العربية حتى تُوجت عام 1973 بعقد مؤتمر (برمانا) في بيروت بمشاركة واسعة من أساتذة وعلماء ناقشوا مقترحاً فرنسياً لإيجاد لغة جديدة متجدّدة، تتشكل من المفردات الأكثر تداولاً بين الناطقين بلغة الصّاد، وهي الدعوة ذاتها باستخدام اللهجات الدارجة والمحكية التي تستحکم في مفاصل الإعلام والمسرح والسينما والمنابر والصالونات .

ظلت اللغة العربية — باعتبارها لغة النص المقدس ولسان تراثٍ ممتدّ كأطول امتدادٍ زمني بين اللغات المتعارف عليها، ظلت هذه اللغة الهوية الجامعة للأمة في مختلف أمصارها، وقاسماً مشتركاً بين الأقوام والشعوب التي انتمت إليها، وظلت — كذلك — أداة من أدوات المواجهة مع الآخر الذي سخّر كل ما تيسر له من أدواتٍ لطمس معالم هذه الهوية والتّيل من لغة أهلها وثقافتهم وكبريائهم القوميّة.

إلا أن ما أصاب الأمة من وهنٍ انعكس بشكل أكثر وضوحاً على لغتها، ذلك أن المجد الذي حققته اللغة بمقاومة الاستعمار ودحره قد خبا برحيل المستعمرين، الذين تركوا مفردات لغاتهم تسعى على ألسنة شعوب الأمة العربية، وأبقوا على مكوّنات ثقافتهم متمثلةً في سلوكياتنا اليومية، ولم نتمكن باللغة العربية من تجاوز مفاهيم القبيلة وحدود الجهات والأقاليم، ولم نفلح في ترسيخ اللغة لتكون رمزاً لكيونة الأمة، وإماماً لصيرورتها، حتى غدا "معجم الحياة العربية بملبسها ومأكلها ومركبها غريباً بعد أن كان يغتني بالتفاصيل الدقيقة حتى الإدهاش"⁽³⁾

وأصبح الكثير من أبنائها يتبنون موقفاً مُستهوياً للآخر، وسيمياً وه اللغات الأجنبية (فرنسية) في بعض أطراف الأمة، و (انجليزية) في بعض أطرافها الأخرى، وهو موقفٌ "يلقي بظلالٍ من الشك والتصنيف الدوّي للغة العربية في نفوس بعض أبنائها"⁽⁴⁾

مع أن اللغة العربية تتصف بأنها "أقدر اللغات على حمل المعاني بمفرداتها الثريّة المتدرّجة في التعبير قوةً وجزالةً ورهافةً"⁽⁵⁾

ويعود هذا الأمر إلى الجهود الموصولة التي بذلتها الأمة في "تحقيق المعاني والأوصاف والدلالات وسبر أغوار النفس واستخراج المفردات المترادفة للمعنى الواحد"⁽⁶⁾

وهو ما يجعل اللغة العربية بما تمتلكه من مرونةٍ وسعةٍ، قادرة على تطوير أدائها واشتقاق أدواتها للتعبير عن منجزات التكنولوجيا ومخرجات العلوم المعاصرة، وإطلاق المفردات والمصطلحات الجديدة المتجددة، وإدخالها في قاموس اللغة العربية لتصبح جزءاً من المخزون المعرفي لهذه الأمة.

والطريف الذي يثير الأشجان والاستهجان، أن الصمود الأسطوري لهذه اللغة لم يشفع لها عند أبنائها، فقد تعرّضت لتجارب صعبةٍ ومحاولات للنيل منها سواء بالدعوة إلى استخدام اللهجات العامية أو اللغات الأجنبية أو استبدال حروفها بحروف لاتينية، وهي محاولات مسمومةٌ تبتغي النأي باللغة باعتبارها موطناً خصباً للذاكرة، وحاضنة دافئةً للوجدان الجمعي الذي يكتمل به إطار الأمة وترسخ مفاهيم هويتها وملامح خصوصيتها.

إن معركة اللغة العربية مع أعدائها معركة متواصلة لا نهاية لها لأنها معركة الكينونة والهوية والمستقبل والحياة، ولكن دعونا نلنفت إلى موقفنا نحن، فالذين يجردون اللغة من محتواها الإنساني، إنما يريدون الإبقاء عليها رهناً لنزعات علماء اللغة، الذين يعيشون بها فساداً وهم يجعلون جلاً أبحاثهم متركزةً على أنماط التحليلات البنائية السطحية للغة، وعلى الأنماط الصوتية فيها، مثلما أنهم في غالب الأحيان، لا يعلمون اللغة، وإنما يعلمون شيئاً عنها، وهو ما يقلل من شأن اللغة، ولا يساعد على تحسين مستوى علومها ونظرياتها والأفكار التي تولدتها، إذ لا بدّ من ردّ الكثير من ظواهر اللّغة إلى بعدها الاجتماعي الذي تعمل العولمة على أساسه، وتستند إليه، وهي تبتكر وسائلها الفريدة للانقضاض على الشعوب المستهدفة في عمليات التغيير الجذريّ التي تلبيّ رغبة قوى العولمة الاستعمارية، في تحقيق هيمنتها المطلقة على مقدّرات الأمم المستضعفة، إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

إن قوانين التقدم هي قوانين طاردة لقوانين التخلف والتكوص، وإذا كانت التنمية التي تقود إلى التقدم هي نتاج العلم والمعرفة حينما يصبحان ثقافة مجتمعية سائدة، وإذا كانت المعرفة هي وليدة اللغة المتفهمّة لسُننِ التقدم والنهوض، فإن التنمية هي المحصلة النهائية لهذا التوالد التلقائي الذي تنجزه اللّغة باعتبارها منتجةً للثقافة التي تحدد السلوك والأهداف والوسائل الموصلة إليها.

وبالتالي، فإن حضور العلم وحده لا يكفي لنهوض الأمم، فالعلم حاضرٌ حتى في أكثر الدول تخلفاً مثل تلك التي تمتلك السيارات الفارهة، وتختال على العالم بأبراجها التي تناطح السحاب، والتقنيات التي تُشترى بأبجى الصور وأحدثها. لكنّ منتجات العلم تلك لا تحقق سوى غربتها عن جسدٍ خاضعٍ لشروط ثقافية واجتماعية لا تتعامل بشكل عقلائي مع منجزات العلم، ولا تعمل على توطينه وإضفاء خصوصيتها عليه لأن هذه المجتمعات لا تمتلك سلوكاً يتواصل مع العلم ويؤصّله ويحوّله إلى ثقافة مجتمعية يجري توظيفها لتحقيق المزيد من التنمية التي تقود إلى الخروج من دائرة التخلف المزمن لأنها - أي التنمية - تعزز ثقافة الإنتاج على حساب ثقافة الاستهلاك وينتظم المجتمع عندئذٍ في عقدٍ فريدٍ من العلاقات الانتاجية المفعمة بالأمل والطموح الذي صنعت له لغة الانتاج في مقابل وتيرة استهلاكية مشروطة ومُسيطرٍ على ميولاتها الحديّة وفقاً للغةٍ ومفرداتٍ مغايرة.

ومثلما تنتج اللغة ثقافة التنمية والإنتاج، وتحيل الفكرة إلى سلوك اجتماعي مُجمَع عليه، فإنها قادرة على توليد ثقافة الحوار وقبول واحترام الرأي المغاير، والعمل المشترك على سدّ فجوات التخالف لتحقيق مظاهر التآلف المجتمعي، وحينما تعجز اللغة عن تقديم مفردات الوثام في نصوصها، فإن ثقافة الخصام هي التي تسود في المجتمع وينجم عنها مظاهر السلوك المتمثل بالعنف

المجتمعي المتولد عن ثقافة (تُحْيُونَ) الإنسان، وتحيله إلى كائن مُستَفْرَّ جاهزٍ لإشعال الحرائق حتى في نفسه وذريته، فيتحول المجتمع إلى قطيع هائج يهيم في بيدا جهله وتخلّفه وتعصّب الأعمى، ويسير على غير طريق الهدى والرّشاد.

أما قابلية الاستعباد واستمراء العبودية ، فهي سلوك يعبر عن حالة من الانكفاء وعدم الثقة بالنفس والشعور بالعجز عن أي ابتكار أو توليد ماديّ أو معنويّ وهي حالة نفسية تنبأها ، وتحولها إلى سلوك مجتمعيّ، لغة تعمق مفاهيمها في لا وعي المجتمع وبنيتها الذهنية ليصبح مرور الوقت مجتمعاً مطوعاً منكسر الإرادة ، وتصير العزّة والكرامة والمروءة جزءاً من ماضي يتغنى به ، ويلوذ إليه حسنو السيرة والسلوك، العاجزون عن مقارعة الحاضر المكتظّ بصنوف شتى من القهر والاستبداد والتعسف ، ولا يتقنون غير المشاركة في تعميم سيمفونية التصفيق والتلفيق والمداهنة.

وفي المقابل تحقّق اللغة - حينما يريد لها أصحابها- مشروع المقاومة للظلم والاستعباد والاستعمار والاستكانة، لأنها تصبح لغة منتجة لمفردات التصديّ ، وترسّخ نصح الممانعة لقوى البغي والتعسف والاستبداد ، ولننظر إلى الورا قليلاً، حينما كانت تنطلق مفردات المقاومة وأهازيجها في فضاء الأمة، كيف استحالت المقاومة عنواناً حاضراً وسلوكاً على مستوى القول والفعل، وكان لكلّ مساحة حضوره، تغنى الأطفال بالمقاومة وحفظوا أناشيدها، وعرفوا أسماء شعرائها، وانخرط الشباب في صفوف مُقاتليها، واستقبلت جثامين شهدائها بزغاريد الأمتها وابتسامات الآباء المستبشرين بالعزّة والنصر، وتعالّت هتافات الأشقاء العاقدين العزم على اقتفاء خطى الغائبين، وفي المقابل ، حينما خفّت صوت المقاومة ، ووهنت جمرتها، واندحرت مفردات لغتها أمام جحافل المهزومين بمحمولاتهم من الفكر والسلوك الاستسلاميين ، مات الفعل المقاوم، وسكن ما بقي منه نابضاً في صدور المغلوبين على أمرهم.

إذن....

حينما تفرغ اللغة من مضامينها الاجتماعية وتصير لغة تابعة للنصّ السائد، لا صانعة له، تسود في المجتمع آفات النفاق والكذب والتزلف والمداهنة والعمالة والمكر والخديعة والتسلط والعنف والفساد السياسي والإداري والمالي والأخلاقي، وهي آفات تهيء لحالة انحطاط شامل ، ولأن الانحطاط هو مشروع متكامل ، تماماً مثل مشروع النهضة، فمثلما للنهضة مقدّماتها فإن للانحطاط إرهاباته ، ومثلما أن للنهضة رؤاؤها ومنظورها وقادة الفكر المفوضي إليها، فإن للانحطاط مفكروه وسدنته ومهندسوه وجهابذة التخطيط لتوسيع رقعة انتشاره وتعميقها وأولئك هم " مارينز الانحطاط " وعلّة الرّدة الذين فُتحت لهم آفاق الفضاء الكونيّ عبر شبكة واسعة من أدوات التواصل والاتّصال وتعزّزت مكانتهم وقدرتهم على تغييب اللغة عن وظيفتها المتمثلة في أنها نظام اجتماعي ومنظومة أخلاقية يؤسّسان لمشروع النهضة ويواكبون منحزّه، ويبينان على مخرجات المزيد من الإنجازات المرتقبة، والحفاظ على هوية الأمة ، والدّفاع عن خصوصيتها.

هذا يقودنا إلى التأكيد على أن الذي جرى للهنود الحمر، إبان الغزو الأوروبي للقارة الأمريكية على يد من أسموا أنفسهم بالمتطهّرين ، هو خير مثال يستدلُّ به على أهمية اللغة ودورها في صون هوية الأمة والدّفاع عن ملامحها الإنسانية ، فقد عاش الهنود الحمر على جغرافية واحدة متحدة، وعانوا تاريخاً موحداً إلى حدّ بعيد، لكنهم تحوّلوا - بمرور الوقت - إلى مجموعات " بشرية " واهنة مستضعفة، لا يحقّ لها أن تستعمل لغاتها البدائية إلا في داخل الأسيجة المسوّرة بما معازنها التي مازالت تفوح منها

رائحة الموت ، والإهانة التاريخية ، بعد أن حُرِّم على هذه المجموعات السَّجينة العزلاء ، مجرد التخاطب بلغاتها " الأم " أو أن يُسمَّى أحد أفرادها مولوده بغير الأسماء الأمريكية التي يتداولها ذوو الرِّقاب الحمراء من حملة مشاعل الحرية والديمقراطية ، وإذا ماسَّوَلت لأحدٍ نفسه الأمانة بالسَّوء أن يفعل غير ما تُملِّيه عليه القوانين الطاغوتية الصَّارمة ، فإنه سيُحرِّم من تسجيل أبنائه في السَّجالات المدنيَّة الرسمية ، وسُتُحجب عنه الخدمات الشحيحة التي ينالها من " مجالس شؤون الهنود الحمر " هذه المجالس التي يديرها بعض من أبناء جلدته المتورِّطين في خدمة الحكومة الفيدرالية الممعة في إذلال من تبقي من السكان الأصليين على قيد العيش ، دون فعلٍ أو انفعال ، لأن كلا الأمرين محظور عليهم في تلك الزرائب الحريَّة ، تماذياً في مصادرة الوعي وتشويه الذاكرة الجمعيَّة التي جرى تفرغها من كل ما هو جوهرى مُبجَّل ، وإعادة ملئها بسيل من الخرافات والأباطيل ، وأكاذيب الحضارة والتمدن ، التي وجدت من بين الهنود الحمر أنفسهم من يتبنَّاها ويدافع عنها بما يستطيع ، ويُجنِّد كل طاقاته في خدمة مشروعها الاستيطاني الاستبدالي الرَّهيب .

إن الحرب على اللغة، هي حرب بين فكرتين، فحينما نتعرف إلى أهمية اللغة في توليد الفكرة وتأسيس السلوك، نفهم لماذا يشنُّ الغرب حملته التحريضية من خلال (وسائل الإعلام) والتدميريَّة باستخدام (القوة العسكريَّة) على دول عربية وإسلاميَّة ، ويتسابق في إعداد عدته لتغيير السلوك والنهج، إذ لا يكفي الانتصار العسكريُّ لتحقيق هذا الهدف " التَّييل " المتلخَّص في التغيير الشامل، الذي لن يتحقَّق إلا (بإبادة الفكرة) وهو ما وقع فعلاً لدى تأسيس أول مستوطنة إنجليزيَّة في أمريكا الشماليَّة، إذ قامت على فكري (الإبادة) و (التأسيس) ، إبادة الهنود كفكرة للخلاص من حضور الواقع بكل تجلِّياته، والشروع في الاستيطان كفكرة لتأسيس أمريكا ، وتجسيداً للأدبيات العربيَّة التي جعلت أمريكا الجسر الموصل إلى مملكة الله التي ستبني (أورشليم / المدينة التي على الجبل) ، كان الاحتلال الصهيوني لفلسطين المستنسخ لفعل الإبادة وفكرة التأسيس الصهيوني/ فكرة استتصال شعب واستبداله بشعب آخر من شتات الأرض .

إن ضرب العراق وتدمير متاحفه وجامعاته ومؤسساته ونهبها ، وقتل العلماء والمبدعين، أساليب التعذيب والإهانة التي مورست في أبي غريب وغوانتاناموا، احتلال بيروت، مجازر صبرا وشاتيلا وقانا، حرب البوسنة والهرسك، الحرب على المقاومة اللبنانيَّة ، الحرب على غزة ، معاهدات كامب ديفيد، وأوسلو ، ووادي عربة، إشعال الفتنة الطائفية والإقليمية والمذهبية ، الرسوم الكاريكاتورية والأفلام المسيئة لرسول الأمة ورموزها، أبحاث العديد من المستشرقين الحاقدين، خرائط الشرق الأوسط الجديد وآسيا الكبرى، كلها حروب ضدَّ الفكرة بغية استبدالها، وكتابة صفحات جديدة لتاريخ جديد، يجرِّد الإنسان من إنسانيَّته، و الروح من فضائلها.

وعلى مستوى الداخل العربي والإسلامي، فإن ما ينقُذُه أولوا الشأن، من سياسات التجويع والنهب المتَّظمين، لموارد البلاد، أشكال العنف والاستبداد ، وتكسيم الأفواه ومصادرة الحريات وإشاعة الرعب في أوساط المجتمع وتحويل الجيوش الوطنيَّة المعنيَّة أصلاً بأمن الوطن وحمايته إلى مؤسسات أمنيَّة وشركات للارتزاق ، والخطاب الإعلامي الرسمى الهزيل المستسلم، والسياسات التنموية غير المتوازنة، وانعدام العدالة واستشراء أشكال الفساد والرَّشوة والمحسوبية ، وتغييب القانون الناظم للحياة، وترهّل النظام التعليمي، وانحيار مؤسسات الدولة، وتوريث سلطة المال والسياسة، والتفتت المريع على مستوى الأسرة والمجتمع ، وتغييب الشعوب عن دورها في التشريع والرقابة ، والتزواج غير الشرعي بين سلطتي المال والسياسة ، والاجراءات

الاقتصادية المستجيبة لشروط فتح الحدود وتحرير التجارة وتخفيض قيمة العملات الوطنية، ووقف الدعم عن السلع الأساسية ، والسياسات الضريبية المحففة بحق الفقراء وفاقدي السند، ووضع البلاد تحت طائلة المديونية التي تجاوزت أكثر من 60% من الناتج القومي الإجمالي لأغلب هذه الدول، وتحويل التوجهات نحو الاقتصاد الاستهلاكي والرعي على حساب الاقتصاد الإنتاجي المجتمعي... هذه كلها مظاهر تقود إلى النتائج ذاتها... " قتل الفكرة... واغتيال النهج " وهي الجزء الأوضح بياناً من المؤامرة على (اللغة) التي تأتي بهما معاً.

لقد انقسمت شعوب القارة الإفريقية إلى فسطاطين وفقاً للغة التي يتداولها كلٌّ منهما، واحداً تابع لفرنسا " إفريقيا الفرنكفونية " وآخر تابع لإنكلترا " إفريقيا الإنجليزية " وهي شعوب تمتلك ذخائرها اللغوية الخاصة بها، قبل أن تحرمها الحقبة الاستعمارية من التواصل من خلالها، وهي - أي اللغة - ليست مفردات مجردة وخاملة، بل هي كائنات ذات محتوى ثقافي وفكري وتراثي جامع لكل المركبات والعناصر التي أنجزتها الشعوب خلال تاريخها الكفاحي الطويل، وما رافق الرحلة من عرقٍ مالحٍ، ودمٍ ودموع.

إن الواقع المعيش - في عصر العولمة وما يشتمل عليه من حقوقٍ للقوة وتكريسٍ للاستكبار - يحتمُّ العودة إلى القانون اللغوي الذي أورده " ابن خلدون " والقائل بأن غلبة اللغة بغلبة أهلها، وبأن منزلتها بين اللغات تعبر عن منزلتها بين الأمم "

وهو امر دفع عالم النحو الإسباني " أنطونيو نيريخا " للإفصاح عن غايات ثلاث يبتغيها بتعظيم اللغة الإسبانية وهي: تعظيم الأمة، واستخدام أفضل لعقول الناس، ومنع اللغة من التحول⁽⁷⁾

وفي رسالته التي وجهها للملكة " إيزابيلا " يقول فيها:

" وبما أن صاحبة الجلالة وضعت تحت سيطرتها شعوباً همجية عديدة، وأماماً ذات لغات غريبة، وبالانتصار عليهم، أرغموا على تقبل القوانين التي يفرضها الفاتح إلى جانب لغتنا " (8)

فباللغة ستمتكن الإمبراطورية الإسبانية من فرض وجودها، وتأدية وظائفها وستتوسّع هذه الإمبراطورية ما توسّعت " رفيقتها " اللغة الإسبانية.

لا نريد الحديث مطولاً عن موقف " بن غوريون " رئيس وزراء كيان العدو الصهيوني عندما قيل له

إن الجامعة التي أطلقوا عليها اسمه سوف تجعل من اللغة الانجليزية لغة التدريس في كلية الطب وحدها، فقال: أفضل أن نغلق الجامعة برمتها على أن نستخدم لغة للتدريس غير اللغة العبرية في أي من كليّاتها، فكان القرار قراراً سياسياً، بأن تترجم كافة المقررات المنهجية والأبحاث الطبية إلى اللغة العبرية التي ظلّت لغة محتضرة حتى جاء من بعث الحياة بها.

ونرى بأن الخشية على اللغة من أعدائها أمر يجب أن ينظر إليه بإمعان واحتراز، لكن الخشية على اللغة من أهلها يشكل خطورة أكبر كثيراً، سواء المستغربين منهم بقصدٍ ومعرفة وعن سابق إصرار، أم أولئك المهزومين من الخاصّة والعامة، الذين يقلّدون القادم ، ويعتقدون أنهم بهذا يحقّقون ذاتهم المنكسرة/الهزيلة/ المترهّلة/ المدبرة/، وهم بهذا الإتياع الأعمى ينزعون جلودهم ويستبدلونّها بجلود غيرها فاقدة أصلاً للاستجابة لما هو أصيلٌ ونابع من داخل الأمة ومكرّسٌ لهويّتها، ولهذا نرى الرّسميّ العربيّ يفاخر بإلقاء

خطاباته على المنابر الدولية بغير لغة أهله، وقد نجد له العذر الأفتح في استخدام غير لغته، ذلك أنه لا يُتقنها ولا يعرف إلا القليل منها وعنها، أما التَّخويُّ فلا يجد نفسه قدماً ومتميّزاً وسامقاً إلا بالتشُدُّقِ بغيرها، وترى الشعبيَّ يبرز جهله بممارسة المزيد من الانحراف عنها، وما بين الرسميِّ والتَّخويِّ والشعبيِّ، ثمة فضاء إعلاميِّ لو دققنا به لوجدنا العجب العجائب، فالمقروء منه لم يزل محافظاً على استخدام اللغة الفصيحة برغم ارتكابه الكثير من الحماقات بحقها في جوانب القواعد والإملاء، لكن الإعلام المرئيِّ والمسموع فقد باتت أبواقه تصدح بما هو عاميٌّ.... وبما هو غير عربيِّ، وتشير بعض الدراسات أن هكذا إعلام يقدم أكثر من 90% من البرامج والموادِّ الدعائية ليس بالعامية فقط، بل بالعامية المشوَّهة حتى للذوق العام.

ولنذهب للتحوال في العواصم والمدن العربية المزدهمة بالياضات التي يتسابق أصحابها المعلنون على إطلاق الأسماء الأجنبية بينما المؤسسات الرسمية المعنية لا تمنع أحداً من هذا التهافت طالما أن الرسوم مستوفاة والضرائب تُدفع بانتظام. تحدّث مع سائق السيارة أو مع المشتغلين في تقديم أيِّ من الخدمات أو مع العاملين في البناء والفندقة، ماذا ترى؟

ترى أنك في مدن تسكنها أقلية من أعراب عبروا شوارعها مسرعين ولم يتوقفوا طويلاً، ولم يتركوا سوى ما دلّ من الأثر الذي يشير إلى بقاء بعض من سلالتهم يدرجون على أديم هذه البلاد التي باتت تفقد ملامحها وخصوصيتها.

حينما جاء " نابليون " إلى مصر، لم يكن زائراً، ولم يحمل معه " المطبعة " من أجل النهوض بمصر وشعبها، بل من أجل تعميم الثقافة والفكر الفرنسيين وجعل اللغة وعاء حاضناً لهما، ووسيلة لتكريسهما، كان يريد أن يطبع قرآناً جديداً، وأن يضع على رأسه عمامة، ويمضي بهما إلى الهند مبشراً بدين جديد، ومخطئ كلِّ من ظنَّ يوماً أن " نابليون " حمل مشروعاً نُضويّاً إلى مصر، وإلا لماذا أجهض مشروع " محمد علي " بنفس الأيدي والأدوات؟ فقط لأنه كان مشروعاً خلافاً سيرتقي بمصر إلى معارج التقدّم والحداثة، مستنداً إلى الإرث الثقافي في فضاء الأمة العربية والإسلامية.

إن اللغة باعتبارها حاضنة للفكر وللعلوم وللثقافة بمفهومها الشامل، حرّية بالتصدّي لكلِّ ما من شأنه أن يمسَّ الأمة بمكروهٍ، أو يُلحق بها شيئاً من الأذى، أو يجبرها على التقهقر والانحسار، ولا بدّ من الاعتراف بأن إجراءات العولمة وقوانينها الصارمة، وشروطها الفوقية - التي انصاع لها الكثير من الساسة التابعين والواهنين، وأغرت بمظاهرها الزائفة بعضاً من المفكرين قصيري النظر - لا يمكن التطلّع إليها باعتبارها إجراءات بريفة تتناول الجوانب الاقتصادية والسياسية، وتحمل - زوراً ومُهنأناً - مشروعاً إصلاحياً فحسب، بل تتعدّاهم لتنفّض على المكوّنات الجوهرية للأمة، فالحدود المفتوحة، والجغرافيا المهشّمة والسيادات الوطنية المتبورة والمتجاوزة، والشركات العابرة للقارات وللأفئدة وللجيوب، والفضاء الكويّ الذي يزخر بمنتجات إعلامية وثقافية مريبة، تهطل على مدار الساعة، مختزقة على الأمنين سكونهم وطمأنينتهم، إنما تؤدّي دوراً اختراقياً لكافة الدُشم القومية المتخندق على أطرافها العارفون بالتفاصيل الموحجة، والقابضون على جمر الأمة وحقيقة حلمها في الحفاظ على عناصر تشكّلها، ومقومات وجودها، وحيثيات بقائها على قيد الفعل والإضافة، من لغة وميراث ثقافي، يمكّنها من الإسهام في بناء المشترك الإنسانيّ الرافع، بما ينفع الناس ويمكث في الأرض.

إن مشكلة العولمة، وهي تتصدّي لقيادة زمام الأمور لشعوب الكون، وفي مقدّمتها أمتنا على وجه الخصوص، تكمن في تبنيها فكرة الخلاص من الآخر الذي يواجه مشروعاتها الرامية لتوحيد العالم وفقاً لثقافتها ورؤاها، بتعميم أنماط السلوك الغربي "السامي"

حيث أوكل الرّب لهذا الغرب المتفوق عرقياً ، مهمة قيادة العالم المتخلف الذي لا يمتلك غير الجهل والمرض ، ولن يتحقق للغرب مبتغاه إلا بتعميم النموذج الليبرالي الغربي الذي أكّد انتصاره على سواه من النماذج المعاصرة له، مما دفع ببعض مفكّري الغرب الرأسمالي إلى وضع نظرياتهم حول نهاية التاريخ⁽⁹⁾ وصراع الحضارات⁽¹⁰⁾ الذي بات أمراً لا رادّ له ولا خلاص من تبعاته ، إلاّ بشنّ الحروب الاستباقية على الشعوب الحاملة لحضارات وثقافات مرشّحة لممانعة المشروع الاستعماري الجديد المتجدّد.

الخلاصة:

أن الوقوف على حقيقة العلاقة التشاركية بين هوية الأمة ولغتها، والظروف العولمية التي تسرّب محمولها الثقافي بمحتواه النوعي من الجريمة والجنس والمخدرات والمعتقدات والحركات الاجتماعية والذي ينذر ليس فقط بتعديل البنى الثقافية الوطنية والقومية بقدر ما أنه سيعمل على هدم بنائها وإعادة تشكيلها بما يخدم مصالح الأقطاب الراغبة في تأكيد هيمنتها الشاملة على أطراف الكون بتدمير قواعد العقل والعلم والمعرفة ومنظومة القيم الجمالية والأخلاقية الرفيعة والمنجز الحضاري الذي أنجزته الأمم عبر تاريخها المديد.

التوصيات:

- وضع استراتيجية عربية متكاملة تنخرط بها المؤسسات الرسمية والشعبية على صعيد التربية والتعليم والإعلام والنقابات المهنية ومنظمات المجتمع المدني، بما يكفل تعزيز العربية في أوساط المجتمع العربي.
- إيلاء اللغة العربية المزيد من الرعاية والاهتمام لتحظى بالمكانة التي تليق بها باعتبارها لغة حضارة وتراث وفكر ومعرفة.
- العمل على ترسيخ هوية العربية في أذهان أهلها ومقاومة مشاعر الدّونية التي تطغى على مشاعر رهط كبير من أبنائها ممّن ساد الاعتقاد عندهم بأن لغتهم العربية ليست لغة علم ولا فكر ولا تقنيات.
- توحيد جهود مجامع اللغة العربية في مختلف الأقطار لتعمل وفق منهج مشترك وخطة شاملة وتكاملية من أجل توحيد المصطلح والاضطلاع بمهام ترجمة المعرفة وتوطئتها عربياً.
- إصدار قوانين خاصة لحماية اللغة العربية للحفاظ على الهوية القومية في مواجهة سياسات الإقصاء ومحاولات الاجتثاث التي تمارسها قوى عالمية لاقتلاع كل ما يعترض سبيل تعميم نسقها الثقافي ومنظومتها القيمية وترسيخ هيمنتها المطلقة على مقدرات الأمة وإلغاء كينونتها التاريخية والحضارية.

المراجع:

- (1) جون جوزيف، اللغة والهوية، سلسلة عالم المعرفة، 342، آب 2007
- (2) التل، بلال حسن، معركة الغريبة في بيوتنا، مركز البيرق الأردني للدراسات والمعلومات، عمان 2013
- (3،4) د. نجاد الموسى، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الثقافة الوطنية، عمان، 2014
- (5،6) عدي مدانات، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الثقافة الوطنية، عمان، 2014
- (7،8) أنطونيو نيرخا، كتاب النحو الإسباني، المقدمة ص 9، 11
- (9) فرانسيس فوكوياما، صاحب نظرية نهاية التاريخ.
- (10) صموئيل هنتنغتون، صاحب نظرية صدام الحضارات.

اختبارات اللغة العربية الإلكترونية لغير الناطقين بها " تجربة جامعة المدينة العالمية نموذجاً "

الأستاذ المشارك الدكتور داود عبد القادر إيليغا

عميد كلية اللغات ومدير مركز اللغات

جامعة المدينة العالمية

ملخص البحث:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة تجربة مركز اللغات في جامعة المدينة العالمية في مجال اختبار قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك عن طريق الوقوف على نوعية أدوات الاختبارات المستخدمة مع دراسة الطرق والأساليب والاستراتيجيات المتبعة في هذا الصدد، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وفي الأخير توصل البحث إلى أنّ اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة أنواع: منها اختبار جامعة المدينة العالمية لتحديد المستوى في اللغة العربية المسمى (MAPT)؛ وهو اختبار إلكتروني مصمم من قبل الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو بوصفها لغة أجنبية في مركز اللغات؛ ليكون أداة تُقاس بها مهارات اللغة العربية لدى الطلبة المتحقيين بالدراسة الناطقين بغير العربية؛ وذلك من أجل وضعهم في مستواهم الدراسي المناسب، كما يوجد في المركز اختبار التشخيص الذي من خلاله يتم اكتشاف نقاط القوة لدى الطالب ليتم تعزيزها ونقاط الضعف لتقديم العلاج المناسب لها، وكذلك اختبارات المقدرة اللغوية التي عبرها يتم قياس مدى استطاعة الفرد في القيام على الأعمال التي يطلب منه أدائها، إضافة إلى اختبارات تحصيلية؛ لقياس ومعرفة ما درسه الدارس خلال فترة معينة أو لاكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه، حيث يستخدم المركز هذه الأداة خلال الاختبارات التصفية والنهائية؛ وهي تشمل الاختبارات التحريرية (الموضوعية) التي من نماذجها: السؤال المتعدد الخيارات والإجابة واحدة، والسؤال المتعدد الخيارات المتعدد الإجابات، وسؤال المزاوجة (المطابقة)، وسؤال ملء الفراغات، وسؤال الصواب والخطأ (نعم أو لا) وسؤال ترتيب الإجابات، وأسئلة المقال التي تشمل السؤال المقالي القصير (المقيد الإجابة)، والسؤال المركب، والسؤال المقالي الحر (الممتد)، وغيرها من الأسئلة الشفوية التي تجرى لقياس مهارات التعبير، كما توصل البحث إلى أنّ في الجامعة بنك الأسئلة الذي يوضع فيه نماذج مختلفة من الأسئلة يتم توليد منها إلكترونياً نماذج الأسئلة لغرض قياس مهارات اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها؛ وهو النظام الذي يسعى إلى تحقيق الجودة في عملية الاختبارات وتحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب في الأسئلة واتصافها بالموضوعية وبعيداً عن العوامل الذاتية.

الكلمات المفتاحية: اختبارات إلكترونية - الاختبارات اللغوية - اختبار قياس المستوى - اختبار الاستعداد اللغوي - اختبار

التحصيل -

اختبار المقدرة اللغوية - اختبار التشخيص - بنك الأسئلة.

مقدمة:

تنبؤ الاختبارات اللغوية موقعاً استراتيجياً في مجال تعليم اللغات الأجنبية إذ بها يقف المحاضر والمعنيين بالأمر على تأكد من استعداد الطلبة لتعلم مهارات اللغة، أو لمعرفة مستواهم ووضعهم في مواقعهم الدراسية المناسبة، ومعرفة مدى تمكّنهم في الكفاءة اللغوية ومقدراتهم في اكتساب المهارات اللغوية المطلوبة أو لتشخيصهم ومعرفة حالاتهم الحقيقية من أجل الكشف عن نقاط القوة لديهم من أجل تعزيزها وموضع الضعف عندهم لاتخاذ الحلول المناسبة لهم.

وقد مرّت هذه الأداة عبر العصور تسهم في رقي العملية التعليمية التعلمية في مجال تعليم اللغات، حيث تترك كل مؤسسة تعليمية أثرها في إعدادها وتنفيذها.

ونظراً لطبيعة التعليم المزدوج في جامعة المدينة العالمية المتمثل في التعليم المباشر (التقليدي) والتعليم عن بعد المرتكزين كلياً على التقنيات التعليمية الحديثة فإنّ دراسة هذه التجربة لجدير في ضوء علم الباحث.

وتحتوي هذه الورقة البحثية مقدمة وأربعة مباحث، وخاتمة، قدّم للبحث ملخصاً، تلاه كل من مقدّمة ذكرت فيها إشكالية البحث وأسئلته، وأهداف البحث، وأهمية البحث، ومنهج البحث، وحدود البحث. وفي المبحث الأوّل نبذة عن جامعة المدينة العالمية وأنظمتها التعليمية، وفيها تناول البحث التعليم عن بعد والتعليم المباشر في جامعة المدينة العالمية، وخصّص المبحث الثاني لمناقشة الاختبارات اللغوية في مركز اللغات، وفيه نبذة عن مركز اللغات، ثمّ تناول الاختبارات اللغوية المعروفة في مجال اختبار قياس المهارات اللغوية، ومن ثم سلّط الضّوء على أنواع الاختبارات اللغوية المعمول بها في مركز اللغات حسب الواقع؛ وذلك من اختبار التصنيف (اختبار جامعة المدينة العالمية لتحديد المستوى في اللغة العربية لغير الناطقين بها (MAPT)، واختبار التشخيص، واختبارات الكفاءة اللغوية، والاختبارات التحصيلية. كما تناول الحديث الأسس والمعايير التي تبنى عليها الاختبارات في دورات اللغة العربية بجامعة المدينة العالمية، ونظام احتساب درجات الطّالب، ثمّ في المبحث الثالث الحديث عن بنك الأسئلة وآلياته في جامعة المدينة العالمية، ومراحل بناء الأسئلة من (إعداد، مراجعة، اعتماد، اختبار)، وآليات الاختبارات لطلاب الجامعة، والمقر الاختباري، وتطوير بنك الأسئلة، والتّغذية الرّاجعة لبنك الأسئلة، ثمّ أخيراً وردت في الخاتمة أهمّ النتائج، وتوصيات المصادر والمراجع.

إشكالية البحث وأسئلته:

يلاحظ من يطّلع على الاختبارات اللغوية والدراسات المتعلّقة بها في مجال تعليم اللغات الأجنبية وبالأخصّ الإنجليزية والفرنسية الجهود الكبيرة المبذولة في هذا الصّدّد والتطورات اليومية التي تطرأ في هذا المجال مع الاستفادة من التقنيات الحديثة وخاصة اختبار (IELTS)، و (TOEFL)، و (TOEIC) و (ESP) وغير ذلك من الاختبارات الدّولية، مع الأسف الشديد من تأخر مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عن الركب، على رغم الإقبال المتزايد الذي يشهده مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الآونة الأخيرة؛ مقارنة مع حالتها في السّابق؛ حيث تتنوّع أغراض هؤلاء المقبولون على تعلّمها، منها أغراض أكاديمية، وثقافية واجتماعية، واقتصادية، ودبلوماسية، وسياسية، وأمنية وعسكرية، وأكثرها قبولاً حسب الملحوظ لأغراض دينية. والسؤال الرئيس للدراسة هو: ما تجربة مركز اللغات في جامعة المدينة العالمية بشأن قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، ثمّ تتفرّع منها الأسئلة الآتية:

- ما اختبار التصنيف المعتمد لدى مركز اللغات في جامعة المدينة العالمية؟
- ما أنواع الاختبارات المعتمدة في دورات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز اللغات في جامعة المدينة العالمية؟
- ما الآليات والطرق المتبعة في إجراء العملية القياسية لمهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف هذا البحث فيما يلي:

- تحديد نوعية اختبار التصنيف المعتمد لدى مركز اللغات في جامعة المدينة العالمية
- الوقوف على أنواع الاختبارات المعتمدة في دورات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز اللغات في جامعة المدينة العالمية
- معرفة الآليات والطرق المتبعة في إجراء العملية القياسية لمهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنّها من الدراسات الأولية في نوعها التي تجرى في مركز اللغات في جامعة المدينة العالمية ماليزيا الخاصة بالاختبارات اللغوية، حيث يتوقع أن تسهم في عملية تطوير هذه الاختبارات التي هي من المسؤوليات مركز اللغات منذ إنشائه، والوقوف على واقع هذه الاختبارات واستشراف مستقبلها أمر جدير بالدراسة.

منهج البحث: يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي.

حدود البحث: تقتصر حدود هذا البحث في دراسة طبيعة الاختبارات اللغوية في جامعة المدينة العالمية؛ وذلك في مركز اللغات من حيث واقعها وأنواعها.

المبحث الأول: نبذة عن جامعة المدينة العالمية وأنظمتها التعليمية

انطلقت فكرة إنشاء جامعة المدينة العالمية من أيد مجموعة من علماء المدينة المنورة⁽²⁴⁾؛ وهي جامعة غير ربحية تمّ تسجيلها لدى وزارة التعليم العالي الماليزية باعتبارها «جامعة ماليزية عالمية خاصة» وذلك عام 2007م تحت قوانين التعليم العالي لدولة ماليزيا للعام 1996م [القانون 555]»⁽²⁵⁾، وذلك من أجل تمكين الأجيال المسلمة من مواصلة تعليمها في أيّ مكان وفي كلّ وقت خلال الجمع بين وسائل الاتصال والتقنية الرقمية الحديثة، والتعليم الجامعي، وسمّيت الجامعة باسم «المدينة العالمية» تيمناً بمدينة المصطفى الكريم «صلى الله عليه وسلم» عاصمة الإسلام الأولى ومنبع العلم والحضارة الإسلامية،

وفي الجامعة ستّ كليات في الوقت الحاضر: هي كلية العلوم الإسلامية، وكلية اللغات، وكلية التربية، وكلية الحاسب الآلي وتقنية المعلومات، وكلية العلوم المالية والإدارية، وكلية الهندسة ومركز اللغات⁽²⁶⁾ إضافة إلى عماداتها المساندة وهي عمادة الدراسات العليا، وعمادة شؤون المكتبات وعمادة التطوير الجامعي والجودة النوعية، وعمادة شؤون الطلاب، وعمادة القبول والتسجيل، ثم عمادة البحث العلمي⁽²⁷⁾، ويبلغ عدد برامجها الأكاديمية (107) برنامجاً حصلت الجامعة على الموافقة النهائية منها لـ(70) برنامجاً والأخرى في طريقها إلى الاعتماد. وتوزع هذه البرامج بين كليات الجامعة في مراحل مختلفة؛ وذلك من الدورات القصيرة وبرامج الدبلومات والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه

⁽²⁴⁾ على رأسهم معالي مديرها التنفيذي الأستاذ الدكتور محمد بن خليفة التميمي.

⁽²⁵⁾ ذلك بموجب الشهادة رقم [KPT/JPS/DFT/ US/B22] وتاريخ 26/ ديسمبر/ 2007م. انظر تقديم تعريفني إلكتروني لجامعة المدينة العالمية، عام 2012م.

⁽²⁶⁾ انظر منشورة معهد الدراسات العليا للعام 2010م، ص:3.

⁽²⁷⁾ جامعة المدينة العالمية، الدليل التعريفني، 2016م، ص:29.

(28). وتعتمد الجامعة لغتين أساسيتين في تدريس برامجها الأكاديمية وهما اللغة العربية واللغة الإنجليزية؛ وذلك حسب اعتمادها لدى هيئة الاعتماد الماليزية، وحسب طبيعة المقرر في كل من الكليات إضافة إلى اللغة الملايوية التي تستخدم في تدريس اللغة الماليزية ودراساتها.

وتتبنى الجامعة التعليم المزدوج وهو عبارة عن نظامين تعليميين: التعليم المباشر (التقليدي) والتعليم عن بعد عبر التعليم الإلكتروني (29):

التعليم عن بعد في جامعة المدينة العالمية:

تطبيقاً لخطط الجامعة المرسومة في تمكين الفئات المختلفة من التعلّم في مجالات مختلفة وبالتقنيات الحديثة فقد فتحت الجامعة أولى برامجها في التعليم عن بعد، وهو نظام يتيح للطالب التمكن من الانضمام للجامعة ليدرس من أي مكان في العالم متى كان متصلاً بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، يتقابل مع أساتذته وزملائه الطلبة في القاعات الدراسية الافتراضية مجهزة بكل متطلبات الدراسة. ويستفيد من هذا النوع من التعليم كثير من الفئات المختلفة من الموظفين، والمعلمين، وريّات البيوت، والطلّبة الذين لا تتيح لهم ظروفهم الاقتصادية أو الاجتماعية لمواصلة التعليم الجامعي المباشر أو غيرهم من الطلبة الرّاغبين في التعليم عبر مجال التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني.

وتتركز التخصّصات التي تقدمها الجامعة عبر التعليم عن بعد بشكل خاص في مجالات العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والعلوم المالية والإدارية واللغات والتربية (30).

التعليم المباشر في جامعة المدينة العالمية:

توفر الجامعة للطلاب جميع العناصر اللازمة في التعليم عن بعد، وتضمن الممارسات والتطبيق الأفضل لهذا النوع من التعليم، لقد أنشأت الجامعة نوعاً آخر من التعليم وهو التعليم المباشر الذي يتطلب من الطالب الحضور الشخصي إلى الجامعة؛ لتشمل كل أشكال التعليم وتعطي فرصة أكبر للطلبة وتتماشى مع بقية المؤسسات التعليمية. واستكملت جامعة المدينة العالمية خلال العام 2009م أغلب الإجراءات اللازمة للبدء فيه، ثم بدأت الدراسة فيه عام 2010م، حيث استهدف هذا النوع من التعليم فئة الطلبة من حديثي التخرّج من الثانوية العامة أو ما يعادلها، وفئة الطلبة الراغبين في التفرغ الكامل للدراسة، أو الذين يفضلون الدراسة المباشرة على التعليم الإلكتروني، وهذا النوع من التعليم مدعّم بالتعليم الإلكتروني إذ يستطيع الطلاب وأولياء أمورهم الاستفادة من الخدمات الإلكترونية ومتابعة الدراسة والتواصل مع الجامعة خارج أوقات ومرافق الدراسة (31). وتركّز الجامعة في هذا النوع من التعليم على التخصّصات التطبيقية التي قد يكون من غير المتيسّر تقديمها عبر أسلوب التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، وتشمل تلكم التخصّصات: برامج الحاسب الآلي وتقنية المعلومات، والهندسة الدقيقة. والتصميم الاحترافي والتقنيات الدقيقة، ثم فتحت الجامعة أخيراً برامجها الأكاديمية في كليات العلوم الإسلامية واللغات والتربية والعلوم المالية

(28) انظر موقع الجامعة <http://news.mediun.edu.my/ar/wp-content/uploads/2015/06/9>

(29) جامعة المدينة العالمية، التقرير السنوي لعام 2009م، ص: 40

(30) المرجع نفسه.

(31) انظر المرجع السابق.

والإدارية إضافة إلى ما تم الإشارة إليها من تخصصات العلوم التقنية والهندسة في التعليم المباشر تجاوبًا وتماشياً لتحقيق هذا النوع من التعليم داخل وخارج ماليزيا.

وتعتبر الدراسات العليا أحد المحاور المهمة التي جرت الجامعة على التركيز عليها من خلال تخطيطها للتدرج في إيجاد التخصصات الدراسية في مرحلة الدراسات العليا والتي تمس إليها احتياجات المجتمع المستهدف من قبل الجامعة خاصة في ظلّ الزيادة المطردة لأعداد الخريجين والحاملين للدرجات الجامعية. ولذلك سعت الجامعة إلى إيجاد الربط المباشر ما بين برامجها في الدراسات العليا وتوجهاتها البحثية، وذلك من خلال الربط الأكاديمي والإداري ما بين عمادة الدراسات العليا ووكالة الجامعة للبحوث والتطوير التي تضطلع بمهام الأبحاث العلمية والإنسانية وإجراءات الجودة⁽³²⁾. وعليه فقد وقرت الجامعة برامجها للدراسات العليا بأساليب ملائمة لأحوال الطلبة وخلفياتهم العلمية، إذ يستطيع الطلبة في الجامعة استكمال الدراسات العليا عبر أسلوب الدراسة النظامية بالمواد الدراسية أو عبر الدمج ما بين أسلوب المواد الدراسية والبحث، أو عن طريق البحث فقط، كما يمكن للطلاب الدراسة بنظام التعليم عن بعد، أو بنظام التعليم المباشر.

خصائص تعليم اللغة العربية في النظام المزدوج في مركز اللغات

يتبع مركز اللغات في دوراته المختلفة للغة العربية نظام التعليم المزدوج المعتمد في الجامعة وهو الجمع بين نظام التعليم المباشر ونظام التعليم عن بعد. وفيما يلي توضيح طبيعة كل من التعليم المباشر والتعليم عن بعد في دورات اللغة العربية لغير الناطقين بها في مركز اللغات:

| النشاط العلمي | التعليم المباشر | التعليم عن بعد |
|------------------------|---|--|
| أنشطة التدريس | أ-المحاضرات التقليدية، يلتقي المدرس مع الطالب وجهاً لوجه داخل الفصل الدراسي، مع الاستعانة بنظام "عليم" | أ-المحاضرات؛ يلتقي المدرس مع الطالب عبر الإنترنت. |
| | ب-الدرس الإلكتروني، يستطيع الدارس أن يدخل في المقرر الأسبوعي من خلال برنامج عليم. | ب-الدرس الإلكتروني، يستطيع الدارس أن يدخل إلى المقرر الأسبوعي من خلال برنامج عليم. |
| أنشطة التعليم المساعدة | أ-الاستشارة الإلكترونية: تُعدّ الاستشارات الإلكترونية آلية التواصل بين مدرسي اللغة والطلاب. ويمكن للطلاب إرسال استفساراته إلى مدرسي اللغة، عن طريق البريد الإلكتروني وطرائق التواصل الإلكترونية | أ-الاستشارة الإلكترونية: يحظى الطالب في التعليم عن بعد الفرصة نفسها لمن يدرس في التعليم المباشر من الاستشارة الإلكترونية للطلاب في التعليم عن بعد؛ وذلك عن طريق البريد الإلكتروني وطرائق التواصل |

(32) انظر التقرير السنوي لجامعة المدينة العالمية للعام 2009م، ص: 41. وجامعة المدينة العالمية، معهد الدراسات العليا 2010م، ص: 4، والمرجع السابق، ص: 41، وانظر: جامعة المدينة

| | | |
|--|---|--------------------------------------|
| الإلكترونية الأخرى. | الأخرى. | |
| ب. المنتدى الإلكتروني: يقوم المدرس بجد الطالب في التعليم عن بعد كذلك هذه الخاصية؛ ويتم تنمية مهارات الطلبة اللغوية من خلال مشاركتهم في مناقشة موضوعات الحوار بينهم وبين زملائهم | ب-المنتدى الإلكتروني: يقوم المدرس بوضع درس لتتم مناقشته على الموقع، مع تحديد زمن المنتدى (زمن البدء والانتهاج) ويمكن الطالب خلال الوقت المحدد فتح المنتدى والمشاركة فيه حسب ما يلائمه من موضوعات أخرى. | |
| ج. الواجبات: يعطي الطالب بعض الواجبات يقوم بعملها خارج القاعة الدراسية؛ وذلك لثبيت ما تعلّمه الطالب. | ج-الواجبات: يعطي الطالب بعض الواجبات التي يقوم بعملها خارج القاعة الدراسية؛ وذلك لثبيت ما تعلّمه الطالب. | |
| أ. الاختبارات. | أ-الاختبارات. | الدراسة المستقلة (التعليم الذاتي) |
| ب. قراءة كتاب المادة ومراجعته والمصادر الأخرى ذات الصلة. | ب- قراءة كتاب المادة ومراجعته والمصادر الأخرى ذات الصلة. | |
| أ. اختبارات منتصف الفصل الدراسي. | أ-الاختبارات منتصف الفصل الدراسي. | الاختبارات |
| ب. الاختبار النهائي. | ب. الاختبار النهائي. | |

المبحث الثاني: الاختبارات اللغوية في مركز اللغات أنواعها وطرق إجرائها

يعدّ مركز اللغات من المؤسسات الأولى التي تم إنشاؤها في جامعة المدينة العالمية في ماليزيا ؛ وذلك لأهمية المسؤوليات التي يقوم بها؛
منها إعداد الدارسين لغوياً للالتحاق بكليات جامعة المدينة العالمية، وإعداد وتنفيذ برامج تعليم اللغات الحديثة للأغراض العامّة والخاصّة،
وإعداد امتحانات تحديد المستوى في اللغات الحديثة، والبحوث والدّراسات الميدانية في مجال تعليم اللغات الحديثة، وتنظيم المناهج الدّراسية
والإشراف على تطبيق البرامج فيها، والتخطيط والتطوير للمناهج الدّراسية، وكتب المادة، وبرامج لغوية تلبي حاجة السوق، ولتحقيق هذه
المرامي والأهداف فقد تم إنشاء إلى الوقت الحاضر قسمي اللّغة العربية، واللّغة الإنجليزية، ينتمي الموظفون الأكاديميون إلى اثنتين وثلاثين دولة،
كما ينتمي طلاب الجامعة إلى تسعين دولة⁽³³⁾.

⁽³³⁾ إيليغا، داود عبد القادر، استراتيجيات نشر اللغة العربية وتعليمها في ظل العولمة والتقنيات الحديثة، تجربة جامعة المدينة العالمية نموذجاً، كتاب مخطوط، ص: 147.

ومن الدورات التي يوقرها مركز اللغات في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو لغة أجنبية هي دورات اللغة العربية للناطقين بغيرها (العامة)، ودورات اللغة العربية لأغراض خاصة، وبرنامج القلم الإلكتروني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودورات اللغة العربية للناطقين بغيرها (برنامج مبین)

اختبارات اللغة العربية المتوافرة في مركز اللغات

للاختبارات اللغوية أنواع متعدّدة وذلك طبقاً للمرام أو الجوانب اللغوية التي تجرى هذه الاختبارات من أجل قياسها، منها ما تجري لقياس الاستعداد اللغوي ومنها ما يتم بها تصنيف الطلبة من أجل وضعهم في مستوياتهم العلمية المناسبة ومنها ما تقيس ما مدى ما اكتسبه الدارسون من المهارات والمعارف والعناصر اللغوية أو الجوانب اللغوية، كما تجرى بعضها لتشخيص حالات الطلبة من حيث القوّة اللغوية أو ضعفها، كما تجري بعضها من أجل معرفة مقدرات الدارسين اللغوية⁽³⁴⁾. وفيما يأتي أهمّ هذه الاختبارات اللغوية وطبيعتها⁽³⁵⁾:

1- اختبار الاستعداد اللغوي:

اختبار الاستعداد اللغوي هو الذي يوضع لقياس يفترض فيه أن يتنبأ ويفرق بين أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعليم اللغة الأجنبية، وأولئك الذين يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد. فهو إذن اختبار يصمم لقياس الأداء المحتمل لدراس اللغة الأجنبية قبل أن يشرع حتى في تعلّمها.

2- اختبار التصنيف:

يصمّم الاختبار التصنيفي بهدف توزيع الدارسين الجدد كل حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه حتى يتسنى له البدء في دورة اللغة، وحتى لا يجلس مع مجموعة أعلى من مستواه فيضيع بينهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الدافعية والحماس. وهذا الاختبار لا يعالج نقاطاً تعليمية معيّنة ولكنه اختبار عام يختبر ما عند الدارس وما حصله قبل أن يجلس للاختبار.

3- اختبارات الكفاية اللغوية:

تصمّم اختبارات الكفاية التي تسمى أحياناً اختبارات قياس المقدرة اللغوية-لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة أن يقوم بأعمال يطلب منه أدائها، وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد محتواه على أي مقرر أو برنامج دراسي معيّن لتعليم اللغة؛ لأنّه يعني أولاً بقياس ما عند الدارس حالياً بالنظر إلى ما يطلب منه مستقبلاً.

4- اختبار التشخيص:

⁽³⁴⁾ طالع للمزيد: طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من الاختبارات لعبد العزيز إبراهيم العصيلي، 1423هـ/2002م، مطابع أضواء المنتدى، ط1، ص: 244.
⁽³⁵⁾ محمد عبد الخالق محمّد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، 1417هـ/1996م، ص: 33، وانظر الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، 1432هـ/2011م، ص: 97.

إن الاختبار التشخيصي يصمم بهدف مساعدة كل من المدرس والدّارس على معرفة نقاط الضّعف والقوة لدى الدارس ومدى تقدمه في تعليم عناصر بعينها في دورة اللغة. ويعقد مثل هذا الاختبار في العادة بعد نهاية كل وحدة في الكتاب المقرر أو حتى بعد كل درس في الوحدة.

5- اختبار التحصيل:

الاختبار التحصيلي يصمّم لقياس ما درسه الدارس خلال فترة قد تطول أو تقصر؛ فقد تكون عامًا أو أقلّ، أو لقياس ما درسه في دورة دراسية بأكملها، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدّارس مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه.⁽³⁶⁾

وتوجد في دورات اللغة العربية في مركز اللغات اختبارات مختلفة حسب ما يلي:

أولاً: اختبار التصنيف (اختبار جامعة المدينة العالمية لتحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية (MAPT):

لجامعة المدينة العالمية اختبارات خاصة بها في قياس المستوى اللغوي لدى المتّقدم للدراسة في إحدى كليات الجامعة، ويشرف مركز اللغات على هذه الاختبارات التي منها اختبار جامعة المدينة العالمية في تحديد المستوى اللغوي في اللغة العربية (MAPT) للطلبة المتقدمين الجدد، واختبار جامعة المدينة العالمية في تحديد المستوى اللغوي في اللغة الإنجليزية (MEPT)، حيث تحظى هذه الاختبارات بالمراجعة الدورية ومن ثمّ تطويرها من قبل اللجنة المختصة بذلك من المتخصصين والخبراء في هذا المجال. ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى المتقدم، وكفاءته اللغوية، الأمر الذي يؤهله للدخول إلى البرنامج الدراسي الذي تقدم له، وفي حال إخفاقه يتمّ تحديد المستوى الذي ينتظم فيه ضمن مستويات الدورات القصيرة في اللغة العربية أو الإنجليزية بمركز اللغات.

أ-مدة الاختبار والجوانب التي يقيسها الاختبار:

يعطي المتقدم فرصة أداء الاختبار التصنيفي أو تحديد المستوى في مدة ساعتين، وذلك على النحو الآتي:

1. تحديد مدى تمكن المتقدم من اللغة موضع الاختبار.
2. قياس مستوى الفهم في تلك اللغة.
3. معرفة ذخيرة المفردات اللغوية لدى المتقدم.
4. معرفة التراكيب النحوية التي يجوزها المتقدم.
5. معرفة المهارات اللغوية التي يتقنها المتقدم.
6. الحصول على بيانات ومعلومات تعين المركز على الشروع في برامج إتقان اللغة لأولئك الذين قد جلسوا لاختبار تحديد مستوى الكفاءة اللغوية.

ب-ضوابط اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية:

يسير الإجراء المتبع في مركز اللغات في اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية حسب ما يأتي:

⁽³⁶⁾ محمد عبد الخالق محمّد، اختبارات اللغة، مرجع سابق، وعبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق. وانظر كذلك موقع:

- تغطّي أسئلة الاختبار جميع المهارات اللّغوية الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، إضافة إلى القواعد.
- تتضمن الأسئلة أسئلة المقال تعطي للمتقدم فرصة التعبير.
- تتم مقابلة المتقدّم للتأكد من مستواه الحقيقي. وتتولى اللجنة المختصة بذلك في مركز اللغات لمقابلة المتقدّمين وإجراء امتحان شفوي لهم.
- يجلس المتقدم لاختبار تحديد المستوى في الكفاءة اللغوية (العربية)، بحسب الاعتبارات الآتية:
 1. من لا يمتلك مستوى معيناً من المهارة في اللّغة العربية في التّخصصات التي تدرس باللغة العربية في كليات الجامعة.
 2. من لا يلبي المتطلبات الخاصة باللغة العربية أو في حالة فشله في المقابلة العربية.
 3. ويستثنى من ذلك الطلاب الذين تخرجوا في الجامعات التي تدرس باللغة العربية، أو الذين قد حصلوا على تقديرات من جامعة المدينة العالمية في برامج اللغة العربية، أو تكون لغته الأم هي اللغة العربية.

ثانياً: اختبار التشخيص:

يُجرى هذا النوع من الاختبارات في دورات مركز اللغات المختلفة وهو يكمن في الاختبارات القصيرة التي تعطي للطلاب بعد وحدة أو وحدات دراسية أو جزء من المقرّر من أجل الوقوف على نقاط الضعف والقوة عند الدّارسين، ومن ثمّ اتخاذ الحلول المناسبة. وهذه الاختبارات تصمّم في الجامعة تصميمًا إلكترونيًا يجلس لها الطالب متى توصّل جهازه بالإنترنت، وعادة ما تكون ثلاثة اختبارات قصيرة في مدة دورة واحدة.

ثالثاً: اختبارات الكفاية اللّغوية:

إن اختبارات الكفاية اللغوية من أنواع الاختبارات التي تجرى في مركز اللغات بجامعة المدينة العالمية؛ ويتم ذلك باختبار الطلبة الذين درسوا في مركز اللغات وهم يطعمون أن يواصلوا دراساتهم في كلياتهم العلمية؛ ويتم إجراء لهم الاختبار لقياس مقدرتهم اللّغوية ومدى مقدراتهم في المهمة التي سيقومون بها.

رابعاً: الاختبارات التحصيلية:

يستخدم الاختبار التحصيلي في دورات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز اللغات لقياس ما تحصل عليها الطالب من المهارات اللغوية والمعارف خلال دراسته في دورات اللغة العربية.

وتتعدّد أنواع الأسئلة للاختبارات التحصيلية في مهارات اللغة العربية وعناصرها في مركز اللغات في الوقت الحالي بجامعة المدينة العالمية وفقاً للمهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية المطلوب قياسها لدى الطلاب، ويتمثل ذلك حسب نظام الجامعة في الاختبار التّصفي والاختبار التّ نهائي.

أ- الاختبار التّصفي:

يكون في منتصف الفصل الدّراسي، ويستغرق ما بين ساعة واحدة إلى ساعتين لكلّ مادة أو مهارة لغوية. ويهدف إلى قياس مدى تحقق الثمرات التعليمية المستهدفة من البرنامج الدراسي لدى طلاب الدّورات القصيرة في مركز اللغات، والبرامج التمهيديّة، ومرحلة البكالوريوس، والدراسات العليا في الاختبار النصفّي، وهو يؤثّر في معدل الطلاب بحسب النسبة المذكورة في كل برنامج.

ب-الاختبار النهائي:

يهدف إلى قياس مدى تحقق الثمرات التعليمية المستهدفة من البرنامج الدراسي لدى الطالب في الوقت المحدد للدراسة، ويراعى الأخذ بإحدى الصور الآتية بما يوافق المستوى الدراسي للطالب ونوع البرنامج الدراسي، وتؤثر جميعها في معدل الطالب. كما تتمثل أنماط الاختبارات اللغوية التي يتم السير عليها في مركز اللغات في الوقت الحالي فيما يلي⁽³⁷⁾:

| الاختبارات التحريرية (الموضوعية) | أسئلة المقال | الأسئلة الشفهية |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - السؤال المتعدد الخيارات والإجابة واحدة -السؤال المتعدد الخيارات المتعدد الإجابات -سؤال المزاوجة(المطابقة) - سؤال ملء الفراغات - سؤال الصواب والخطأ (نعم أو لا) - سؤال ترتيب الإجابات | <ul style="list-style-type: none"> - السؤال المقالي القصير، (المقيد الإجابة) - السؤال المركب - السؤال المقالي الحر، (الممتد) | <ul style="list-style-type: none"> لقياس مدى تحقق بعض أهداف المجالات التعليمية للمواد التي تستدعي استعمال مثل هذا النوع من الأسئلة مثل: مهارة القراءة، والتعبير ونحوها، كما أنّها مكتملة لأنواع الاختبارات الأخرى التي تستخدم لقياس الأهداف المتعلقة بالجانب المعرفي بشكل عام. |

وتجري هذه التوعية من الاختبارات في منتصف الفصل الدراسي وآخر في نهاية الفصل.

الأسس والمعايير التي تبنى عليها الاختبارات في دورات اللغة العربية بجامعة المدينة العالمية:

هناك أسس ومعايير يضعها مسؤولي الاختبارات في أعينهم عند إعداد أوراق الامتحان وذلك حسب ما يلي: ⁽³⁸⁾

1. يراعى عند وضع الأسئلة ترتيب مستويات التعلّم في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، بحيث تقيس قدرة الطالب (المعرفية، والاستيعابية، والتطبيقية، والتحليلية، والتركيبية والتقويمية بحسب مستويات بلوم المعرفية⁽³⁹⁾.
2. تغطية الأسئلة للمقرّر الدراسي بما نسبته 80% تقريباً.
3. قياس الأهداف والثمرات التعليمية؛ حيث يوصى بأن يمثل الجانب المعرفي منها 60% من الأسئلة، والجانب المهاري(السلوكي) 30%، والجانب الوجداني 10%.
4. قياس القدرات العقلية؛ حيث يوصى بأن تمثل قدرة الفهم والتذكر 20% من الأسئلة، وقدرة الفهم 20%، وقدرة التطبيق 20%، وقدرة التحليل 10%، وقدرة التركيب 15%، وقدرة التقويم وإبداء الرأي 15%.

⁽³⁷⁾ محمد عبد الخالق محمّد، أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الحادي عشر - يناير 2011م، السنة الثامنة، ص: 22.

⁽³⁸⁾ جامعة المدينة العالمية، دليل القياس والتقويم بجامعة المدينة العالمية، الإصدار الثالث 1437هـ/2016م، ص: 26.

⁽³⁹⁾ المرجع نفسه، ص: 18.

5. نسب الصعوبة والسهولة، حيث يوصى بأن توزع إلى 15% سهل، و60% متوسط، و15% صعب، و10% صعب جداً.
6. ضرورة تحليل فقرات الامتحان واستخراج معاملي الصعوبة، والتمييز.
7. أنماط الأسئلة، تشمل كافة أنماط الأسئلة المقالية والموضوعية، على أن يراعى الجمع بينهما وألا تقل نسبة أحدهما عن 30% عند توليد الأسئلة.
8. ضمان تحقق جودة الورقة الاختبارية عن طريق مراعاة (الموضوعية، الشمولية والصدق والثبات).
9. مراعاة تساوي الفرص بين الطلاب من خلال:
 - تعدد المراكز الاختبارية للجامعة، واختلاف التوقيت بين تلك المراكز وما يحدثه ذلك من تنوع في مواعيد الاختبار للمادة الواحدة، وذلك بإتاحة إمكانية توليد أكثر من ورقة اختبارية ذات مواصفات واحدة لنفس المادة، وعدم الاكتفاء بورقة اختبارية واحدة منعاً لتسرب الأسئلة.
 - إتاحة الفرصة لكل طالب لاختيار المادة التي يريد اختبارها في الوقت المناسب له في إطار المواعيد المتاحة.
 - كما يأخذ نظام الاختبارات اللغوية في جامعة المدينة العالمية بعين الاعتبار معايير هيئة الاعتماد الماليزية بالمجالات الثمانية:

1. المهارة المعرفية Knowledge skills
2. المهارات التطبيقية Practical skills
3. المهارات الاجتماعية وتحمل المسؤوليات Social skills and responsibilities
4. المهارات السلوكية والإنسانية Ethics, professionalism and humanities
5. المهارات التواصلية والقيادية والعمل الجماعي Communication, leadership and team skills
6. المهارات العلمية والتفكير الابتكاري وحل المشكلات Scientific methods, critical thinking and problem solving skills
7. مهارات التعلم مدى الحياة وإدارة المعلومات Lifelong learning and information
8. مهارة إدارة المشروعات الصغيرة والإدارية⁽⁴⁰⁾ Entrepreneurship and managerial skills

نظام احتساب درجات الطالب:

⁽⁴⁰⁾ جامعة المدينة العالمية، دليل القياس والتقويم بجامعة المدينة العالمية، مرجع سابق، ص: 26.

طبّقاً للمادة السادسة والثلاثين في القواعد التنفيذية من نظام الجامعة الخاص بالاختبارات فتكون الدرجة الكبرى لكل مادة دراسية (100) مائة درجة. والحد الأدنى للنجاح في كل مادة دراسية (50) خمسون درجة من مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على النحو الآتي:

| العلامة | الاختبار |
|----------------------|------------------|
| الامتحان النهائي | (50) خمسون درجة |
| الامتحان النصفى | (20) عشرون درجة |
| أعمال السنة | (30) ثلاثون درجة |
| المجموع الكلي | 100 |

كما يتم تقييم الدرجات النهائية على وفق الجدول الآتي:

| المعدّل التراكمي | التقدير | إلى | من |
|------------------|---------|-------|------|
| 4.00 | A (أ) | 100.0 | 85.0 |
| 3.67 | A- (أ-) | 84.0 | 75.0 |
| 3.33 | B+(ب+) | 74.0 | 70.0 |
| 3.00 | B(ب) | 69.0 | 65.0 |
| 2.67 | B-(ب-) | 64.0 | 60.0 |
| 2.33 | C+(ج+) | 59.0 | 55.0 |
| 2.00 | C(ج) | 54.0 | 50.0 |
| 1.67 | D(د) | 49.0 | 45.0 |
| 1.33 | D-(د-) | 44.0 | 40.0 |
| 1.00 | E(هـ) | 39.0 | 35.0 |
| 0.0 | F(و) | 34.0 | 0.0 |

المبحث الثالث: بنك الأسئلة وآلياته في جامعة المدينة العالمية

سعيًا لضمان الجودة المطلوبة في أوراق الاختبارات وتأكيداً للموضوعية فتتبنى الجامعة نظام بنك الأسئلة التي تم إنشاؤه في الجامعة على أسس ومعايير يمكن إجمالها فيما يلي⁽⁴¹⁾:

⁽⁴¹⁾ جامعة المدينة العالمية، دليل القياس والتقييم بجامعة المدينة العالمية، مرجع سابق، ص: 25.

1. توافر جميع أنماط الأسئلة التي تضمنت في الدليل في إعداد بنك الأسئلة.
2. تغطية الأسئلة لجميع المجالات الثمانية لهيئة الاعتماد الماليزية.
3. تكامل أنماط الأسئلة فيما بينها في قياس المهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية للطلاب.
4. ربط كل سؤال بالمعلومات التالية:
 - أ- الدرس.
 - ب-العنصر.
 - ج-درجة الصعوبة.
 - د-درجة التمييز.
 - ح-الهدف التعليمي.
 - ط-الثمرة التعليمية.
 - ي-القدرة العقلية.

مراحل بناء الأسئلة (إعداد، مراجعة، اعتماد، اختبار):

يتم بناء الأسئلة على مرحلتين:

المرحلة الأولى وفيها خطوات:

1. إعداد الأسئلة من المحاضر.
2. المراجعة الأولى من القسم المختص.
3. المراجعة الثانية من المقيم الخارجي للتحقق من جودة الأسئلة وتقييمها.
4. الاعتماد من القسم والكلية.

المرحلة الثانية:

1. تحديد الجدول الزمني للامتحانات والنشاطات (لجنة الامتحانات).
2. تحديد خصائص الامتحانات والنشاطات للفصل الدراسي (لجنة الامتحانات).
3. تحديد القاعات والأوقات المتوفرة للامتحانات (المراكز التعليمية).
4. بناء جدول الامتحانات، وأداء الاختبار (لجنة الامتحانات، الطالب).

آليات الاختبارات لطلاب الجامعة:

وضعت الجامعة خطوات لعملية الاختبارات فيها كما وضعت أسسًا تقوم عليها وذلك حسب ما يلي:

المقر الاختباري:

ينقسم المقر الاختباري للجامعة إلى نوعين طبقًا لطبيعة الدراسة:

أولاً: الاختبار التصفي والنهائي لطلاب التعليم المباشر:

يؤدى الاختبار التصفي والنهائي في مقرّ اختباري (لطلاب التعليم المباشر) على المراعات الآتية:

- 1- توافر أجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة الإنترنت بسرعة مناسبة؛ لأداء الاختبار من خلال نظام الامتحانات المعتمد من الجامعة.

- 2- توافر مراقبين على الأقل لكل لجنة من لجان المقر الاختباري، ويزداد عدد المراقبين بزيادة عدد طلاب اللجنة بحيث يكون مراقبان لكل عشرين طالباً، وتمثل مهام المراقب فيما يلي:
- 3- إعداد كشوف حضور الطلاب ورقياً، وإلزام الطلاب بالتوقيع عليها قبل دخول اللجنة والتأكد من هوياتهم الشخصية.
- 4- سحب كشوف حضور الطلاب ضوئياً بعد توقيع الطلاب عليها، وإرسالها إلى مسئول الامتحانات بكل مركز تعليمي.
- 5- التواصل مع مسؤولي الامتحانات بالمراكز لمعرفة كلمات المرور وأي تعديلات تطرأ على الامتحانات.
- 6- التأكد من سلامة الأجهزة، واتصالها بالإنترنت.
- 7- مراقبة الطلاب والحفاظ على التزامهم بضوابط أداء الاختبارات.
- 8- السماح للطلاب بالخروج من اللجان بعد الوقت المسوح به.

ثانياً: الاختبار التصفي والنهائي لطلاب التعليم عن بعد:

يؤدي الاختبار التصفي والنهائي في مقر اختباري (لطلاب التعليم عن بعد)، مع مراعات الآتية:

1. توافر أجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة الإنترنت بسرعة مناسبة؛ لأداء الاختبار من خلال نظام الامتحانات المعتمد من الجامعة.
 2. توافر مراقبين على الأقل لكل لجنة من لجان المقر الاختباري، ويزداد عدد المراقبين بزيادة عدد طلاب اللجنة بحيث يكون مراقبان لكل عشرين طالباً، وتمثل مهام المراقب فيما يلي:
 3. إعداد كشوف حضور الطلاب ورقياً، وإلزام الطلاب بالتوقيع عليها قبل دخول اللجنة والتأكد من هوياتهم الشخصية.
 4. سحب كشوف حضور الطلاب ضوئياً بعد توقيع الطلاب عليها، وإرسالها إلى مسئول الامتحانات بكل مركز تعليمي.
 5. التواصل مع مسؤولي الامتحانات بالمراكز لمعرفة كلمات المرور وأي تعديلات تطرأ على الامتحانات.
1. التأكد من سلامة الأجهزة، واتصالها بالإنترنت.
 2. مراقبة الطلاب والحفاظ على التزامهم بضوابط أداء الاختبارات.
 3. السماح للطلاب بالخروج من اللجان بعد الوقت المسوح به.

ثالثاً: الطلاب الذين يتواجدون في الأقطار التي لا يوجد للجامعة فيها مقر:

في حالة أداء الطالب للاختبار في مكان لا يوجد به مقر للجامعة، فتتم الإجراءات على النحو التالي:

1. تتواصل الجامعة مع الجامعات أو المراكز الأكاديمية الأخرى في تلك الدولة للحصول على بيانات عضو أكاديمي بها، والحصول على الوثائق المؤكدة لانتسابه للجامعة أو المركز الأكاديمي.
2. يتم التواصل مع هذا العضو الأكاديمي لإخباره بقواعد ولوائح الامتحانات الخاصة بجامعة المدينة وما يجب توفره من وسائل في المقر الاختباري.
3. يقوم العضو الأكاديمي بتوفير مقر رسمي للاختبار والوسائل المطلوبة حسب ما حصل عليه من معلومات من قبل عمادة الشؤون الطلابية وقسم الاختبارات.

4. يتم إخبار الطالب بموعد الاختبار ومكانه بمدة لا تقل عن (48) ساعة ليتمكن الطالب من الوصول للمقر المحدد في موعد الاختبار.

5. يتم إخبار العضو الأكاديمي بكلمات المرور وأي تعديلات تظراً على الامتحانات، قبل موعد الاختبار بساعة⁽⁴²⁾.

تطوير بنك الأسئلة⁽⁴³⁾:

يتم تطوير نظام بنك الأسئلة بحيث يتيح إمكانية توليد ورقات اختبارية متعددة للمادة الواحدة يراعى فيها ما يلي:

أ- نسبة الاتفاق بين الورقات الاختبارية، حيث يوصى بألا تزيد عن 10% من الأسئلة.

ب- تساوي جميع الأوراق الاختبارية في جميع المواصفات السابق ذكرها.

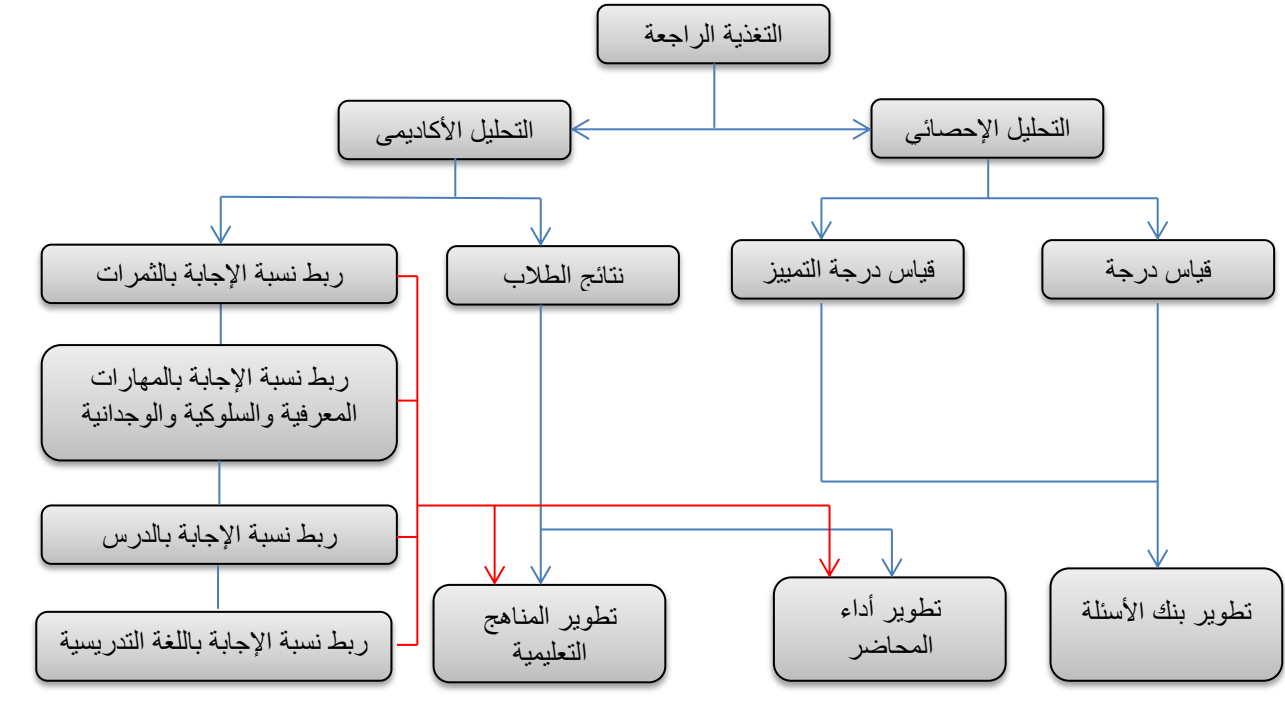
ج- إتاحة الفرصة للطلاب لإجراء اختبار تجريبي لمرة واحدة، في كل من الامتحان النصفى والنهائي.

التغذية الراجعة لبنك الأسئلة:

يتمتع نظام بنك الأسئلة بخاصية التغذية الراجعة؛ ذلك لاستخلاص عدد من النتائج والتقارير من خلال التحليل الإحصائي

والأكاديمي والتربوي لنتائج الطلاب وتوظيفها في الارتقاء بينك الأسئلة.

نموذج تقريبي يوضح أنواع التحليل الإحصائي والأكاديمي والتربوي وإمكانية الاستفادة منه في تطوير الجوانب الستابقة⁽⁴⁴⁾:



⁽⁴²⁾ انظر الدليل الإلكتروني للقياس والتقييم في جامعة المدينة العالمية الإصدار الثالث في موقع:

<http://www.mediu.edu.my/rules-and-regulations-ar/guidelines-of-assessment/?lang=ar>

⁽⁴³⁾ جامعة المدينة العالمية، دليل القياس والتقييم بجامعة المدينة العالمية، مرجع سابق، ص: 27.

⁽⁴⁴⁾ المرجع نفسه، والصّفحة نفسها.

بعد هذه الجولة العلمية في دراسة تجربة مركز اللغات بجامعة المدينة العالمية في اختبار قياس المهارات اللغوية لدى الطلبة الناطقين
بغير العربية وآلياتها فقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج تحمل فيما يلي:

1. مركز اللغات اختبارات متنوعة تستخدم لقياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي تكمن في:
أولاً: اختبار جامعة المدينة العالمية الإلكتروني لتحديد مستوى الطلبة لغير الناطقين بها (MAPT).
ثانياً: اختبارات تحصيلية: يستخدمها المركز في الامتحانات النصفية والنهائية وهي حسب ما يلي:

أ- الاختبارات التحريرية (الموضوعية): ونماذجها:

- نموذج السؤال المتعدد الخيارات والإجابة واحدة.
- نموذج السؤال المتعدد الخيارات المتعدد الإجابات
- نموذج سؤال المزوجة (المطابقة)
- نموذج سؤال ملء الفراغات
- نموذج سؤال الصواب والخطأ (نعم أو لا)
- نموذج سؤال ترتيب الإجابات

ب- أسئلة المقال: ومن نماذجها:

- نموذج السؤال المقالي القصير المقيد الإجابة
- نموذج السؤال المركب
- نموذج السؤال المقالي الحر، الممتد

د- أسئلة شفوية: لقياس مهارات التعبير والكلام.

ثالثاً: اختبار التشخيص:

يتم من خلاله اكتشاف نقاط القوة ليتم تعزيزه ونقاط الضعف لتقديم العلاج المناسب له.

رابعاً: اختبار التشخيص:

يتم من خلاله اكتشاف نقاط القوة ليتم تعزيزه ونقاط الضعف لتقديم العلاج المناسب له.

1. للجامعة نظام بنك الأسئلة الإلكتروني الذي يوضع ويتم توليد فيه الأسئلة؛ من أجل قياس مهارات اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها.

توصيات:

- بناء على هذه الدراسة ونتائجها التي توصل إليها البحث فيمكن تقديم التوصيات الآتية:
- الاستفادة من تجربة جامعة المدينة العالمية وغيرها من المؤسسات الرائدة في التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، للاستفادة من تجاربها في توظيف التقنيات الحديثة في اختبار قياس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل جامعة المدينة العالمية.
 - إنشاء جهاز عالمي يجمع مؤسسات تعليمية مختلفة من أجل الإنشاء والإشراف على اختبار تحديد المستوى الموحد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على غرار بعض الاختبارات الأجنبية مثل: (TOEFL) و (IELTS) وتعترف بها جميع المؤسسات العاملة في المجال وغيرها من المؤسسات ذات صلة.

المصادر والمراجع:

- إيليغا، داود عبد القادر، استراتيجيات نشر اللغة العربية وتعليمها في ظل العولمة والتّقنيات الحديثة، تجربة جامعة المدينة العالمية نموذجاً، كتاب مخطوط تحت التّشر.
- تقديم تعريفي إلكتروني لجامعة المدينة العالمية، عام 2012م.
- التقرير السنوي لجامعة المدينة العالمية للعام 2009م.
- جامعة المدينة العالمية، التقرير السنوي لعام 2009م.
- جامعة المدينة العالمية، الدليل التّعريفي، 2016م.
- جامعة المدينة العالمية، تاريخ جامعة المدينة العالمية.
- جامعة المدينة العالمية، دليل القياس والتّقيم بجامعة المدينة العالمية، الإصدار الثالث 1437هـ/2016م.
- جامعة المدينة العالمية، معهد الدراسات العليا 2010م.
- طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من الاختبارات لعبد العزيز إبراهيم العصيلي، 1423هـ/2002م، مطابع أضواء المنتدى، ط/1.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط/1، 1432هـ/2011م.
- محمد عبد الخالق محمّد، اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، 1417هـ/1996م.
- محمد عبد الخالق محمّد، أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الحادي عشر-يناير 2011م، السّنة الثّامنة.
- منشورة معهد الدراسات العليا للعام 2010م.
- مواقع في الشبكة العنكبوتية
- <http://news.medi.u.edu.my/ar/wp-content/uploads/2015/06/9> موقع الجامعة
- <http://www.medi.u.edu.my/rules-and-regulations-ar/guidelines-of-assessment/?lang=ar>
- <http://kenanaonline.com/users/seadiamond/posts/195686>

تحليل الأخطاء مقارنة لسانية تطبيقية
من خلال عينة من تعابير تلميذات مدرسة الإصلاح بغرداية (جنوب الجزائر)

الأستاذ الدكتور يحيى بن يحيى

مخبر التراث الثقافي واللغوي والأدبي، جامعة غرداية (الجزائر)

الأستاذ محرز عبد السلام

(جامعة وهران)

الملخص:

يمثل تعليم اللغة العربية بمختلف أنشطتها المرتكز الأساس لطور التعليم الابتدائي، و لكل الأطوار التعليمية الأخرى بهدف اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وهذه المهارات متكاملة يؤثر بعضها في بعض. ومن الأنشطة اللغوية التي تبرز الملكة اللغوية لدى المتعلم، ومدى تحكّمه في آليات اللغة، هو نشاط التعبير الكتابي.

وهذه الورقة البحثية تلخص نتائج دراسة قمنا بها في مرحلة الماجستير، والتي انتهينا فيها إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية الأساسية في التعبير الكتابي لعينة من متعلّمت السنة السادسة ابتدائي بمدرسة الإصلاح بغرداية، وتشخيص أسباب هذه الأخطاء، مع اقتراح حلولاً للحد من شيوعها.

الكلمات المفتاحية: تحليل الأخطاء - التعبير الكتابي - مقارنة - لسانيات تطبيقية.

تمهيد:

إنّ تعليم اللغة وتعلّمها يقوم أساساً على ضبط نظامها مشافهةً وتحريراً، فكلّ خروج عن نظام اللغة، أو خرق لقاعدة من قواعدها يعدّ خطأً. ومما ينقص من حدّة الأخطاء اللغوية عموماً هو ممارسة المتعلّم للغة من خلال توظيف رصيده المعرفي واللغوي بواسطة التواصل الشفهي والكتابي، ولن يحصل له ذلك إلاّ بالإقبال على القراءة. فالتعبير الكتابي مجال خصص فيه المتعلّم مكتسباته المعرفية واللغوية، وأساليب التعبير المتنوّعة من صيغ صرفية وتراكيب نحوية وبلاغية، ومعجمية ودلالية، ومراعاة علامات الوقف بهدف التعبير عن فكره والتوسّع فيها.

وهذه الدراسة تستند إلى أساس منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) الذي يدرس التعلّم اللغوي مع التحليل التقابلي القائم على التنبؤ بالأخطاء.

يقوم منهج تحليل الأخطاء على وصف الأخطاء من حيث أنماطها وأنواعها، ثمّ يعمل على تفسيرها إمّا باستراتيجيات التعلّم (التفادي Evitement) أو الإفراط في التعميم (Overgeneralization) أو القياس الخاطئ

(Erroneousv Analogy) أو التداخل. أو باستراتيجيات التواصل، أو بالوسائط النفسية والاجتماعية (أهمها تأثير اللغة الأولى في اللغة الثانية) (ينظر: المصطفى بنان، 2015م، 1436هـ، ص: 52).

وكما تستند هذه الدراسة إلى اختبار ميداني انصبّ على عيّنة متكوّنة من تسع وسبعين (79) متعلّمة في مدرسة الإصلاح الابتدائية بغرداية.

انطلاقاً من هذا التمهيد يمكن أن نتساءل: ما هي أنماط هذه الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي؟ و ما أنواعها؟ وما أسبابها؟ وكيف السبيل إلى علاجها؟

1 - منهجية الدراسة وأدواتها:

تجسّد البحوث الميدانية التصوّرات النظرية والطرائق التعليمية، وتكشف عن مدى نجاعتها أو فشلها، وقد مثّلتها الدراسات اللسانية الحديثة، لا سيما المقاربات اللسانية التطبيقية في حقل تعليمية اللغات، ومنها هذه الدراسة التي قمنا بها.

أ - عينة الدراسة ووصفها:

تحتوي العيّنة التي اخترناها للدراسة متعلّقات السنة السادسة من التعليم الابتدائي، فهنّ على أبواب نهاية مرحلة ونعتقد أنّهنّ تلقين رصيذا معرفيا ولغويا مقبولا لإنتاج المكتوب، وقد بلغ عددهنّ تسعا وسبعين (79) متعلّمة، ينتمين إلى مدرستين من مدارس الإصلاح الابتدائية الحرّة بغرداية.

وقد اختيرت هذه العينة من هذه المدارس لسهولة التعامل معها من جهة، ومن جهة أخرى خبرة التدريس في هذه المدارس من سنة 1992 إلى سنة 2003، والإشراف التربوي فيها من سنة 2013 إلى يومنا هذا.

ب - أدوات الدراسة:

- المدوّنة:

تتمثّل مدوّنة الدراسة في التعبير الكتابي والذي هو نتاج متعلّقات السنة السادسة ابتدائي، أنجزته داخل القسم، وفق ما هو مقرّر حتّى يتوافق ومستواهنّ، وهو تعبير وظيفي، حيث طُلب من المتعلّقات كتابة رسالة تهنئة بمناسبة نجاح إحدى صديقاتهنّ في امتحان شهادة نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، وتوجيه بعض النّصائح إليها، فكان نص السؤال كما يلي: اكتبني رسالة إلى إحدى صديقاتك تهنئنها على نجاحها في شهادة التّعليم الابتدائي، وتنصحينها لمواصلة الاجتهاد في التّحصيل. عبّري عن المطلوب في عشرة أسطر.

وكان الهدف الرّئيس من جمع هذه المادة اللغوية، هو معرفة مدى قدرة المتعلّقات على توظيف المعلومات المقدّمة لهنّ، والأخطاء اللغوية المرتكبة من قبلهنّ.

الاستبانة:

ارتأينا أن نحصر استبانة للمعلمين قصد التعرف على خبرتهم الميدانية في مدى تقييمهم لأداءات المتعلمات، وتعاملهم مع مختلف الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها في التعبير الكتابي، وتفسيرهم لها، والحلول المقترحة لعلاجها. وزّعنا إحدى عشرة (11) استبانة، وحصلنا على تسع (09) من مجموع الاستبانات الموزعة.

وتتكوّن الاستبانة من المحاور التالية:

المحور الأول: وهو مدى تأثير القراءة في نشاط التعبير الكتابي.

المحور الثاني: وهو تبيان أسباب الأخطاء اللغوية (الإملائية، النحوية، الصرفية، المعجمية).

المحور الثالث: وهو اقتراح الحلول الممكنة لعلاج ظاهرة شيوع الأخطاء في التعبير الكتابي.

2 - نتائج الدراسة:

بعد وقوفنا على مدوّنة التعابير الكتابية لعينة مجتمع الدراسة ومعاينة الأخطاء اللغوية - معتمدين الطريقة الإحصائية في رصد عدد الأخطاء المتكررة ونسبها في كل أنماط الأخطاء وأنواعها بداية من الأخطاء الإملائية ثم الأخطاء النحوية، ثم الأخطاء المعجمية ونهاية بالأخطاء الصرفية - كان مجموع الأخطاء اللغوية الكليّة مائتين وستة وأربعين (246) خطأ، بنسبة 100% والجداول الآتية توضّح ذلك:

2 - أ - أنماط الأخطاء

الجدول رقم: 01

| النسبة | التواتر | أنماط الأخطاء |
|--------|---------|---------------|
| 53.25% | 131 | الإملائية |
| 24.80% | 61 | النحوية |
| 12.19% | 30 | المعجمية |
| 9.76% | 24 | الصرفية |
| 100% | 246 | المجموع |

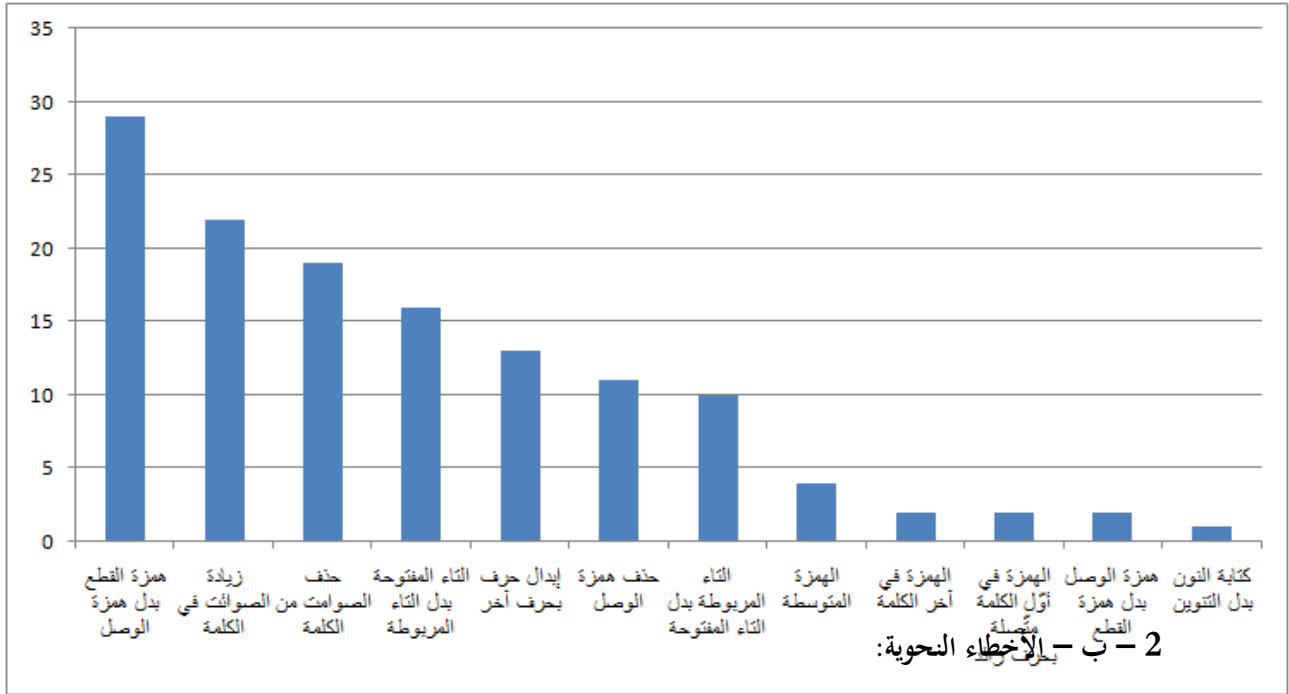


2 - ب - أنواع الأخطاء

2 - ب - الأخطاء الإملائية:

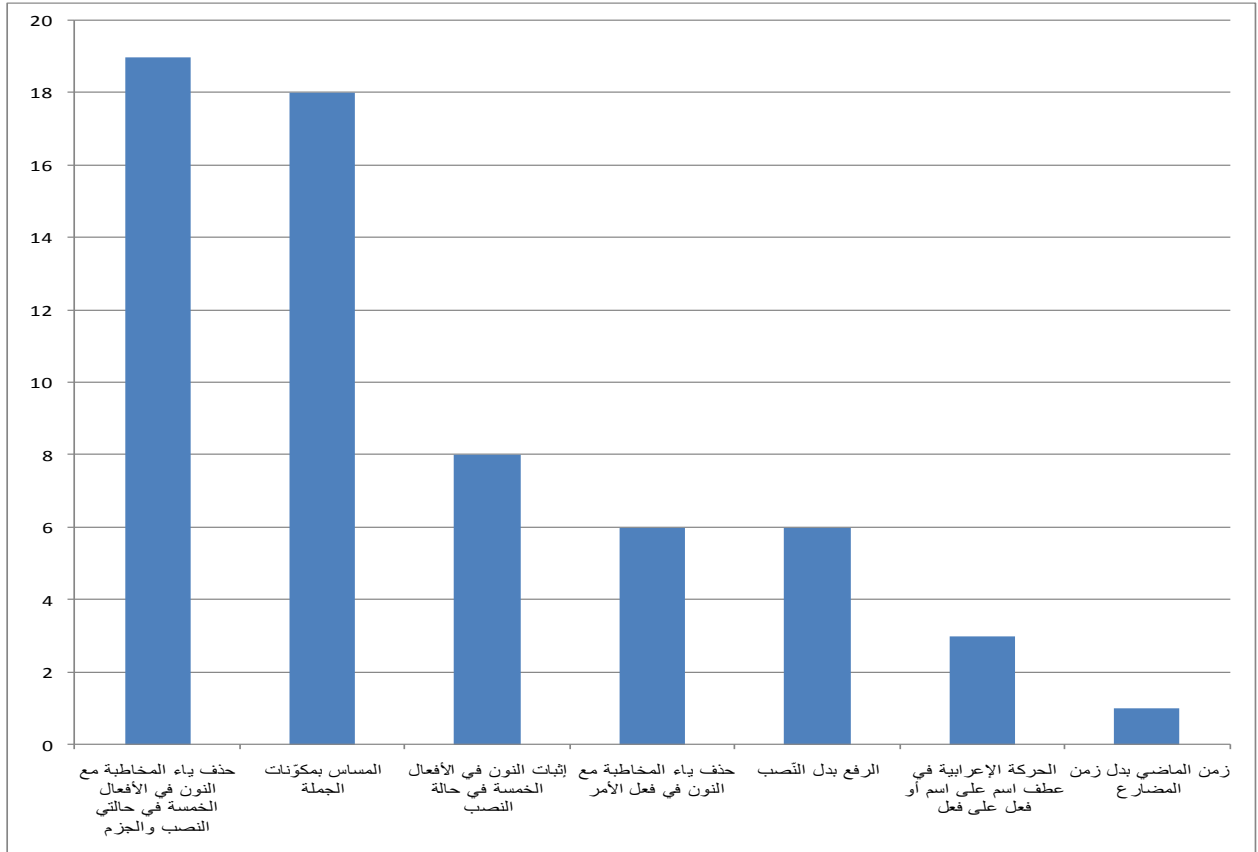
الجدول رقم: 02

| النسبة | التواتر | أنواع الأخطاء |
|--------|---------|--------------------------------------|
| %22.13 | 29 | همزة القطع بدل همزة الوصل |
| %16.79 | 22 | زيادة الصوائت في الكلمة |
| %14.50 | 19 | حذف الصوامت من الكلمة |
| %12.21 | 16 | التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة |
| %09.92 | 13 | إبدال حرف بحرف آخر |
| %08.39 | 11 | حذف همزة الوصل |
| %07.63 | 10 | التاء المربوطة بدل التاء المفتوحة |
| %03.05 | 04 | الهمزة المتوسطة |
| %01.52 | 02 | الهمزة في آخر الكلمة |
| %01.52 | 02 | الهمزة في أول الكلمة متصلة بحرف زائد |
| %01.52 | 02 | همزة الوصل بدل همزة القطع |
| %00.76 | 01 | كتابة النون بدل التنوين |
| %13.82 | 131 | المجموع |



الجدول رقم: 03

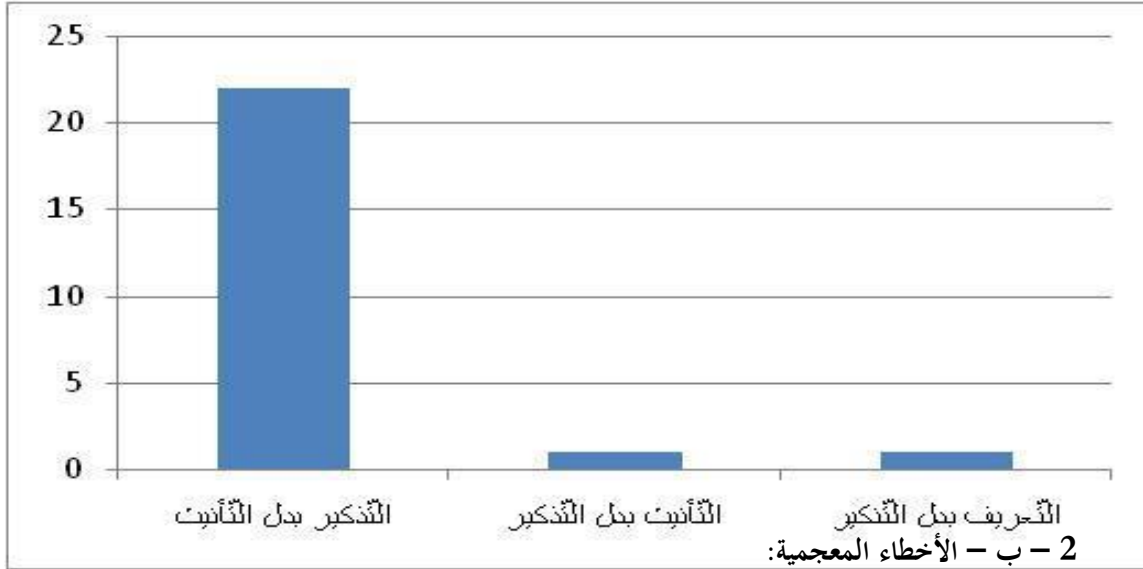
| النسبة | التواتر | أنواع الأخطاء |
|--------|---------|---|
| %31.14 | 19 | حذف ياء المخاطبة مع النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم |
| %29.50 | 18 | المساس بمكونات الجملة |
| %13.11 | 08 | إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالة النصب |
| %09.83 | 06 | حذف ياء المخاطبة مع النون في فعل الأمر |
| %09.83 | 06 | الرفع بدل النصب |
| %04.91 | 03 | الحركة الإعرابية في عطف اسم على اسم أو فعل على فعل |
| %01.63 | 01 | زمن الماضي بدل زمن المضارع |
| %11.03 | 61 | المجموع |



2 - ب - الأخطاء الصرفية:

الجدول رقم: 04

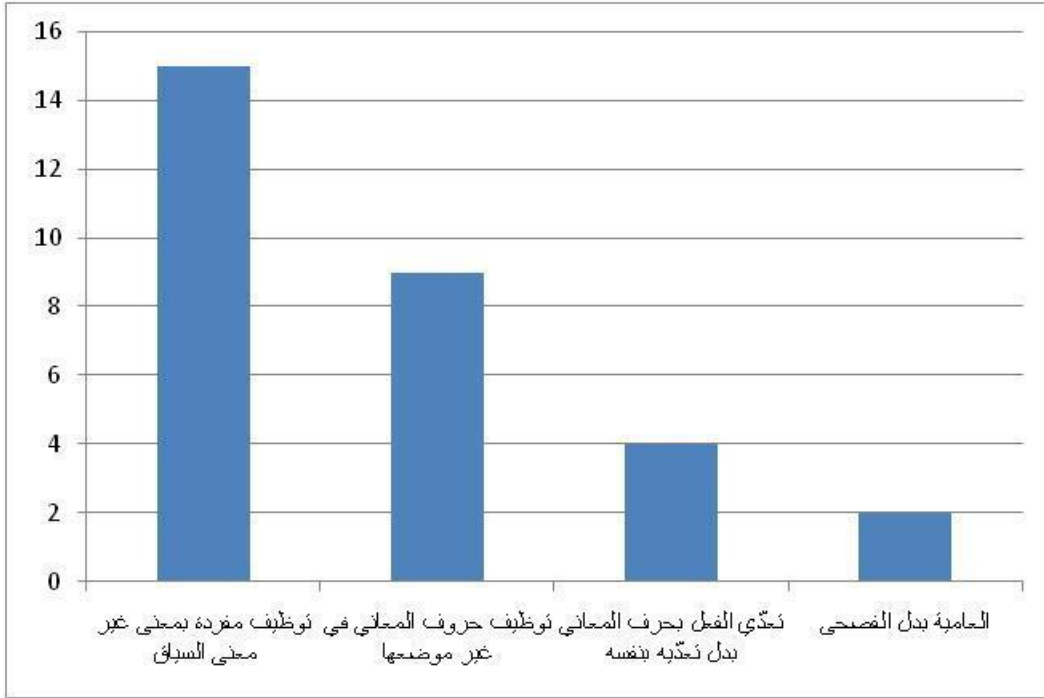
| النسبة | التواتر | أنواع الأخطاء |
|--------|---------|---------------------|
| %91.66 | 22 | التذكير بدل التأنيث |
| %04.16 | 01 | التأنيث بدل التذكير |
| %04.16 | 01 | التعريف بدل التنكير |
| %10.12 | 24 | المجموع |



الجدول رقم: 05

| النسبة | التواتر | أنواع الأخطاء |
|--------|---------|-----------------------------------|
| %50.00 | 15 | توظيف مفردة بمعنى غير معنى السياق |

| | | |
|--------|----|---------------------------------------|
| 30.00% | 09 | توظيف حروف المعاني في غير موضعها |
| 13.33% | 04 | تعدي الفعل بحرف المعاني بدل تعدي نفسه |
| 06.66% | 02 | العامية بدل الفصحى |
| 09.49% | 30 | المجموع |



3 - مناقشة النتائج:

3 - أ - تفسير الأخطاء:

وهي مرحلة من مراحل تحليل الأخطاء، تقوم بمقارنة تفسيرية لهذه الأخطاء وذلك بإيعازها إلى أسبابها من أجل الوصول إلى معالجتها واقتراح حلول لها.

أ - 1 - من الأخطاء الإملائية:

- همزة القطع بدل همزة الوصل: وهي أكثر الأخطاء تواترا، مثل: (إمتحان، الإجتهد، أكتبي). (امتحان، الاجتهاد، أكتبي)، ويمكن إرجاع ذلك أسباب منها:

- إنّ المتعلّقات حين النطق بألف الوصل يثبتن همزة القطع وذلك بشديد التبرّ على مقطعتها دون مراعاة سياقاتها نطقاً.
- وجود ظاهرة "التدخّل" بين اللغة الأم (المزايية) واللغة الهدف (لغة التعلّم)، فلغة المتعلّقات لا توجد في كلماتها ألف الوصل مقارنة بهمزة القطع، فالمتعلّمة تكتب ماتنطقه في لغتها الأم.
- يبدو أنّ المتعلّمة تجهل مواضع كتابة همزة القطع وهمزة الوصل، وقد كانت هذه القاعدة الإملائية مقرّرة في السنة السابعة ابتدائي، إلّا أنّها حذفت من مقرّرات السنة السادسة ابتدائي (استبانة المعلمين)، بينما نجد منهاج وزارة التربية الوطنية قاعدة همزة الوصل في الفعل الماضي والأمر والمصدر مقرّرة في السنة الرابعة ابتدائي (استبانة المعلمين). وأما همزة القطع فهي مقرّرة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي (استبانة المعلمين).
- عدم تنبّه المتعلّمة أثناء القراءة إلى مواضع همزة القطع والوصل، فحين تقرأ تعمّم النطق بهمزة القطع على كلّ الكلمات التي تبدأ بهمزة الوصل.
- عدم تنبّه المعلم إلى هذا الخطأ من حين لآخر فيصحّحه للمتعلّمة، ويمكن أثناء قراءة المعلم أو كتابته لبعض الكلمات لا يتنبّه لمواضع همزة القطع وهمزة الوصل.
- يبدو أنّ قاعدة همزة الوصل يصعب استيعابها في المستوى الابتدائي؛ لأنّ هذا الخطأ نجده في المستويات العليا، وفي المستويات الأدنى من باب أولى، فلا بدّ من مراعاة هذه القضيّة في المناهج التربوية، إذ يمكن في هذا المستوى الاهتمام أكثر بالتاء المفتوحة والتاء المربوطة ومواضع كتابة همزة المتوسّطة، والهمزة في آخر الكلمة، وإلحاق قاعدة همزة الوصل بمستوى المتوسّط والثانوي.
- **زيادة الصوائت في الكلمة:** يلاحظ ظاهرة زيادة الصائت (الياء) بعد كاف المخاطبة شائعة، ويمكن أن يعزى هذا الخطأ إلى الصرف، فتصريف فعل الأمر مع المخاطب المؤنّث تحذف نونه وتبقى ياء المخاطبة مثل: (خُذِي، أكتبي...)، فالمتعلّمة عمّمت هذه القاعدة حتّى على الأسماء فبدلاً أن تكتب (كتابك) تكتب (كتابكي)، وحتّى على الأفعال الماضية والمضارعة فبدلاً أن تكتب (سمعتك) تكتب (سمعتكي)، أو (أنصحك) تكتب (أنصحكي)، وهكذا.
- كما يمكن إرجاع الخطأ إلى طريقة القراءة حيث إنّ المتعلّمة لا تراعي علامات الوقف، أو لا يوقفها المعلم لتصحيح خطئها، فبدلاً من أن تقف على السكون في مواطن الوقف تقف على الصائت القصير، وقد تطيل هذه الحركة. وبعض المتعلّقات يطلن هذه الصوائت القصيرة، فبدلاً أن تكتب المتعلّمة (نراجع)، تكتب (نوراجع)، فتطيل الصائت الضمة. وبدلاً أن تكتب (السنوات) تكتب (السنوات)، فتطيل الصائت الفتحة، وبدلاً أن تكتب (أهنتها) تكتب (أهنتيها) فتطيل الصائت الكسرة.
- يمكن أن يعزى هذا الخطأ إلى القراءة، فالمتعلّمة تطيل بعض الصوائت فلا تتنبّه إلى خطئها فيتمكّن فيها، كما يمكن أنّه قد حدث بفعل التدخّل بين اللغة الأم واللغة الهدف، إذ تنطق الكلمات ذات الصوائت القصيرة بصوائت طويلة. وقد يرجع إلى التكوّن القاعدي خاصة، المستويات الأولى الابتدائية من حيث التفريق بين الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة،.
- **التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة:**

يتمثل الخطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة مثل (فزة) بدلا من (فرت) و (السنوات) بدلا من (السنوات) وقد يعزى هذا الخطأ إلى:

- عدم قدرة المتعلمة على معرفة نوع الشكل الخطي للتاء الواجب كتابتها، إذ " تملك التاء شكلين خطيين مع أحدهما صامت واحد، لكن الكتابة لم تعن إلا بالتأديت الوظيفية (...). فوظيفة الشكلين الخطيين في التاء تحديد وحدة نحوية أو صرفية، فتاء التأنيث في مثل (معلمة) تكتب حسب الشكل (ة) وتاء جمع المؤنث السالم في (معلمات) تكتب حسب الشكل (ت)" (استبانة المعلمين).
 - عدم التمييز بين الأسماء والأفعال.
 - عدم تذكير المتعلمة بمثل هذه القواعد في مختلف نصوص القراءة.
 - قلة التطبيقات المستمرة.
- كما يمكن أن يعزى الخطأ إلى الرسم القرآني في الأسماء، مثل: (الصلوة - الزكوة...) والمتعلمة تجهل ذلك.

أ - 2 - الأخطاء النحوية:

_ حذف ياء المخاطبة مع النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم:

مثل: (أن تشتغل بالمطالعة - أن تشتغلي بالمطالعة)، (لا تياس مهما كانت الصعاب - لا تياس مهما كانت الصعاب) - لا تياس مهما كانت الصعاب)، ويعزى هذا الخطأ إلى أن القاعدة مقررة في الفصل الثاني من السنة الدراسية، فيحتمل أنها لم تعالج جيدا. وقد يرجع إلى تشابه هذه القاعدة بالفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم، كما يمكن أن يرجع ذلك إلى المتعلمة من حيث الشرود الذهني وقلة التركيز وضعف المواهب، وعدم استيعاب القاعدة جيدا (استبانة المعلمين).

_ تركيب مكونات الجملة:

ونجد الخطأ يتمثل في ضعف التركيب (أتمنى لك أن تكوني في مواصلة دروسك وتنجحين في شهادة التعليم المتوسط - أتمنى لك النجاح في شهادة التعليم المتوسط ومواصلة الدراسة)

ويعزى الخطأ إلى ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلمة، ويمكن أن يعود ذلك إلى وجود ضعف قاعدي من السنوات الأولى بحيث تعودت المتعلمة في التعبير الشفهي، أو في إجابتها عن الأسئلة بجمل ناقصة التركيب، أو تقوم إجابتها دون التنبه إلى خطئها وتصويبه.

وكما أن الخطأ قد يرجع إلى نقص المطالعة، وعدم تخصيص وقت للمطالعة في البرنامج اليومي أو الأسبوعي. وإضافة إلى ذلك نقص التطبيقات خاصة في السنوات الأولى في ما يتعلق بتكوين الجمل وترتيب عناصرها (استبانة المعلمين).

أ - 3 - الأخطاء الصرفية:

– التذكير بدل التّأنيث:

من مثل ذلك: (صديقتي العزيز – صديقتي العزيزة)، (أن تكوني متخلّقة ومتواضعة – أن تكوني متخلّقة ومتواضعة).
يمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ نشاط الصرف يأخذ نصف ساعة في الأسبوع، بمعنى أنّه لم يُعطَ المادة الأهمية الكافية (استبانة المعلمين).

وكما يمكن أن يعود إلى أغلب النصوص التي تقرأها المتعلّمة يرد فيها المذكر أكثر من المؤنث.

وقد يرجع إلى تعريف الأفعال مع الضمائر عوض التركيز على تعريف كلّ ضمير بمفرده (استبانة المعلمين).

ويمكن أن يعزى إلى بعض معلّمي الأطوار الأولى الذين يستعملون صيغة المذكر في خطاباتهم الصفية.

– التعريف بدل التنكير:

ومن أمثلة ذلك: (الامتحان الشهادة – امتحان الشهادة)، وقد يرجع الخطأ إلى كون المتعلّمة توظّف التعريف أكثر من التنكير في التواصل الشفهي، وقد يعزى إلى جهل المتعلّمة بقاعدة التعريف والتنكير؛ لأنّ هذه القاعدة غالباً ما تقرّر في طور المتوسط.

أ – 4 – الأخطاء المعجمية:

– توظيف مفردة بمعنى غير معنى السياق:

مثل: (فاعلمي أنّك مجتهدة، ما يخصّك إلا القليل من التّفكير – فاعلمي أنّك مجتهدة، ولا ينقصك إلا القليل من التركيز)، ويعزى هذا النوع من الخطأ إلى ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلّمة بصفة عامة، أو عدم تمكنها في القراءة فهما واستيعابها، وقد يعود إلى أسباب (استبانة المعلمين)، منها:

- عدم الاهتمام بتصحيح مثل هذه الأخطاء لكّل متعلمة بمفردها، ولعلّ ذلك راجع إلى ضيق الوقت من جهة، وتزاحم المواد وخاصة الرياضيات على حساب النشاطات اللغوية وبالأخص نشاط التعبير.
- لا زال بعض المعلّمين يولون الأهمية لبعض المواد وهو ما يخالف توزيع الحجم الساعي على المواد.

– توظيف حروف المعاني في غير موضعها:

ونجد أمثلة كثيرة منها: (أفتخر عن نجاحك – أفتخر بنجاحك)، (إليك هذه الرسالة أهنتك فيها عن نجاحك – إليك هذه الرسالة أهنتك فيها بنجاحك)، ويعزى هذا إلى قلة المحصول اللغوي، وجهل المتعلّمة معاني الحروف، وقد تعرف حروفاً وباستعمالها الكثيرة لها فتعمّم معانيها على بقيّة الحروف.

– التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف:

مثل: (لا تكنعي بما تحصّلت عليه - لا تكنعي بما تحصّلت عليه)، ويعزى ذلك إلى تعود المتعلّمة نطق القاف كافا في اللغة الأم.

وكما يلاحظ ترجمة المعنى من المزايبة بألفاظ عربية لكن لا تؤدّي المعنى في السياق، مثل: (أتمنى أن تزيدني إلى الأمام - أتمنى لك التقدّم والتفوق)، (هل جعلتم الامتحانات؟ - هل أجريتتم الامتحانات)، وقد تعود هذه الأخطاء إلى ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلّمة، أو نقص التطبيقات اللغوية من هذا النوع خاصة في المقاربة النصية؛ كأن تُعوّد المتعلّمة تعويض مفردات الجمل بمترادفات أخرى، أو نسج جمل على منوالها، أو تعويض مفردة بضعدها.

هذه بعض الأسباب الخاصة التي رصدناها من خلال تجربة الباحث الميدانية في حقل التعليم، ومن خلال استبانة المعلمين.

ب - الأسباب العامة لشيوع الأخطاء:

تتمثّل الأسباب العامة لشيوع الأخطاء في: (ينظر: صالح بلعيد، د.ت.ط، ص: 141)

- 1 - تأثير مدرسة الشارع على اللغة بفعل التحريفات التي تحدثها.
- 2 - تأثير الإعلام المكتوب والمسموع والمرئي من خلال ما يدّرّه من أخطاء.
- 3 - ضعف تكامل البناء اللغوي، وانعدام التنسيق بين المدرّسين؛ فبينما يعنى البعض بالقواعد ويحرص على تمكين المتعلّمين منها من خلال التطبيق، فإنّ غيرهم لا يعبأ بذلك بدعوى المهم هو الفهم.
- 4 - وجود قصور في عملية الاستيعاب لدى المتعلمين.
- 5 - قلة الاستعمال والتطبيق، فاللغة وضع واستعمال، والتطبيق هو استعمال اللغة مشافهة وتحريرا على حدّ سواء.
- 6 - عدم الاهتمام بخصص التصحيح في التصويبات الإملائية والنحوية والصرفية والمعجمية في الاستعمال الشفهي والكتابي.

إنّ الأسباب العامة في شيوع الأخطاء وفق ما ذهب إليه صالح بلعيد تتمثّل أساسا في أسباب تعليمية، وإعلامية، واجتماعية، كما يعزبها كلّ من راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي إلى أسباب تعليمية وأسرية منها: (ينظر: راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي، 2005م، 1425هـ، ص: 226-227)،

7 - في العملية التعليمية التعليمية يقوم بعض المعلمين بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، فلا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتمكّن المتعلّمين من توظيفها في مختلف مجالات حياتهم.

8 - بعض معلّمي اللغة العربية لا يدربون المتعلّمين على التعبير باللغة السليمة، كما لا يدربونهم على الإكثار من استعمالها في التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الفصيحة، وبعض منهم يلجأ إلى التركيز على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط المتعلّمين.

9- نمطية التعليم؛ أي أنّ المعلّم يستأثر بالحصّة، فلا يفسح المجال للمتعلم حتى يشاركه في العملية التعليمية، وهذا ممّا يضعف قدرته من جهة، وثروته اللغوية التي يكتسبها من بفعل الحوار من جهة أخرى.

وأما عن آراء المعلمين فهي تتمثّل في: (استبانة المعلمين) أسباب تعليمية بالدرجة الأولى منها ضعف التأطير البيداغوجي للمعلم، وضعف تكوينه العلمي، وقلة الإقبال على المطالعة، ثمّ أسباب إعلامية كتأثير الإعلام المسموع والمرئي على لغة المتعلّمة، وأسباب أسرية مثل؛ ضعف التواصل الأسري وقلة المتابعة، وتأثير المحيط الاجتماعي في المتعلّمة.

وبعد تشخيص هذه الأسباب اللغوية وغير اللغوية في شيوع الأخطاء نقترح حلولاً لعلاجها، وتعدّ مرحلة العلاج آخر مرحلة من مراحل تحليل الأخطاء.

3 - ب - علاج الأخطاء: من الحلول المقترحة لعلاج ظاهرة شيوع الأخطاء ما يأتي: (استبانة المعلمين)

- 1 - ربط موضوعات التعبير ببقية النشاطات اللغوية في إطار الأنشطة المدججة.
- 2 - تدريب المتعلمات أكثر في الطور الأول والثاني على مواقف التعبير الشفهي المختلفة.
- 3 - الابتعاد عن استخدام اللغة الأم وبالأخص الطور الأول والثاني من التعليم الابتدائي، واعتماد اللغة الهدف حتى يتحقّق للمتعلمة الانغماس اللغوي (ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، ج1، ص: 193)، الذي يكسبها ثروة لغوية فصيحة.

4- استثمار ما تتضمنه المناقشات التي تعقب القراءة والكتابة والتعبير الشفهي من معان وفكر مناسبة.

6 - إسهام الأسرة في تدريب أطفالها على اللغة العربية الفصحى، من خلال تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة وهي تجربة الدكتور (عبد الله الدنان) مع ابنه في الحوار معه باللغة الفصحى مستغلاً القدرة الفطرية عند الطفل في اكتساب اللغة، والتي تبدأ من الميلاد إلى السن السادسة وفي السن الثالثة يتقن سماع اللغة وفهمها وتأديتها، وهذه القدرة الفطرية تبدأ في التراجع بعد السن السادسة إلى أن تختفي في الرابعة عشرة من العمر.

وبالإضافة إلى الحلول السابقة، نقترح ما يأتي:

7 - الاهتمام بالمنطوق الذي يسبق المكتوب، ويعدّ أساساً لاكتساب مهارة التعبير الكتابي.

8 - تفعيل نشاط القراءة في الطور الأول خاصة الوقوف عند بعض القواعد اللغوية الأساسية كالتمييز بين الحروف نطقا وكتابة، وتركيب جمل بسيطة مختصرة، ثمّ الجمل الطويلة، وتدريب المتعلّمة على ترتيب جمل مبعثرة للحصول على فقرة.

9 - استثمار القواعد اللغوية المدروسة في نشاط القراءة وخاصة في المقاربة النصية.

10 - الاهتمام بتصحيح الأخطاء اللغوية التي تصدر من المتعلّمة عند ممارستها نشاط القراءة أو التعبير الشفهي، أو حين الإجابة عن الأسئلة.

11 - التركيز على أهمّ القواعد اللغوية والشائعة الاستعمال.

12 - ضرورة الالتزام بالعلمية اللغوية في إعداد الكتب المدرسية، التي تعتبر المرجع الأساس للناشئة؛ لأنّها لم تكن تراعي حاجيات الطفل اللغوية، والأخطاء التي تعثر بها طالما تنبّه إليها الدارسون، يقول (صالح بلعيد): "فالكتاب المدرسي لا يبرّي الملكة اللسانية ولا يعير اهتماما للإبداع، ولقد غابت عنه النصوص الأصيلة والنصوص الحاملة للإبداع". (صالح بلعيد، 2004، ص: 162)

وحتىّ يحقق الكتاب المدرسي دوره في ترقية لغة المتعلّمين فلا بدّ من الإفادة من نتائج الأبحاث التي تقدّمها اللسانيات التطبيقية للمناهج التربوية، وكما على المعلمين الإفادة من النظريات اللسانية الحديثة.

13 - أن يتنبّه المعلّم إلى أخطائه اللغوية، ولا يلحن حتىّ لا يتسرّب ذلك إلى المتعلّمات، فاللحن الذي يلقن للمتعلم في السنوات الأولى يؤدّي إلى قياس فاسد عنده.

وإلى جانب ذلك إسهام الأسرة في تشجيع أبنائها على القراءة الحرة، وخاصة قراءة القصص المسلية والهادفة لتنمية رصيدهم المعرفي، وإثراء معجمهم اللغوي.

توصيات:

بعد تشخيص أسباب شيوع الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي للعينة المدروسة، وتقديم الحلول يوصي البحث بما يأتي:

- ضرورة إسناد مهمة صياغة المناهج اللغوية واختيار المحتوى اللغوي إلى المتخصصين في علوم التربية واللسانيات، والإفادة ممّا توصلت إليه اللسانيات التطبيقية من نتائج البحوث اللسانية في مجال تحليل الأخطاء.
- ضرورة التأطير والتكوين البيداغوجي المتواصل للمعلّم من خلال الندوات التربوية المستمرة داخل القسم وخارجه، وإفادته من الملتقيات التربوية التعليمية.
- ضرورة إفادة المعلّم ممّا يحصل في البحث اللساني خاصة، وما توصلت إليها النظرية اللسانية في وصف اللغة وتحليلها.

- ضرورة الاهتمام بنشاط التعبير الشفهي والكتابي من الطور الأول وذلك من خلال استثمار المكتسبات القرائية من التراكيب والصيغ والفكر والمعاني، وتدريب المتعلّّمت في السنوات الأولى على مختلف أنماط التعبير؛ كتركيب جمل مبعثرة للحصول على فقرة وملء فراغات في الجمل، وتكملة قصّة ناقصة... .
- ضرورة اهتمام المعلّمين بتصحيح مكتسبات المتعلّّمت اللغوية وتمهيدتها، والحرص على تنمية رصيدهنّ اللغوي وإثرائه بمفردات وتعابير جديدة تتوافق ومستواهّنّ الفكري.

المراجع:

1. راتب قاسم عاشور، ومحمد فخرّي مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005م، 1425هـ.
2. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، ط3، د.ت.ط.
3. مقالات لغوية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2004.
4. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، د.ط، 2007.
5. المصطفى بنّان، تحليل الأخطاء، مقارنة لسانية تطبيقية لتعلّم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، 1436هـ.
6. استبانة المعلّمين.

واقع وآفاق التعليم العربي في نيجيريا وسبل النهوض بها

الأستاذ المشارك الدكتور إبراهيم إسحاق أولايولا

قسم اللغة العربية-جامعة إبراهيم بانبغدى-نيجيريا

ملخص البحث

يهدف البحث إلى التعرف على واقع اللغة العربية في نيجيريا وما يواجهه التعليم العربي من التحديات -الداخلية والخارجية- طرأت عليه أزمات كبيرة، حالت دون تحقيق أهدافها الثقافية والإجتماعية برغم جهود المتخصصين في تعليم اللغة العربية وتطويرها والاهتمام بكل ما يفيد الدارس ويمكنه من اتقان مهاراتها الأساسية. يتناول هذا البحث بعض القضايا المهمة في التعليم العربي كالتحديات والمعوقات التي تواجه المدرسين في المدارس وتأثيرها في الدارسين، والمناهج والمقررات الدراسية المستخدمة، ثم تطرق البحث إلى بعض الجهود التي تبذل من قبل جهات المعنية. لتحسين الوضع، وأخيراً تناول الباحث رؤية جديدة لتطويرها في ضوء احتياجات المجتمع النيجيري المعاصر. وهذا، ولقد لاحظ الجميع هذا التدهور المؤسف عليه. وطالما فكرت في الأمر وتساءلت ما هذه الظاهرة للغة العربية في نيجيريا؟ وماذا ينبغي القيام به لإعادة اللغة العربية إلى ما كانت عليه في عصرها الذهبي؟ لقد كنت في هذه الحالة حتى جاءتني الدعوة للمشاركة في المؤتمر الميمون الذي له علاقة مباشرة بالموضوع، ورأيت أنه من المناسب أن أشارك فيه بهذا البحث المتواضع. لعل الله يحدث بعد ذلك أمراً بنتائجه في رفع المستوى التعليمي للغة العربية في نيجيريا خاصة وفي الدول الإسلامية عامة.

وقد اعتمد هذا البحث أساساً على نوعين من المصادر: أولاً: على خبرات العاملين في الميدان، من خلال عقد المقابلات والمناقشات العلمية معهم، وجل منهم من الخبراء المدرسين والمديرين سبق لهم أن باشرُوا التدريس في المراحل المختلفة، وقد تمت الإحالة وعزو الآراء إلى أصحابها في ثنايا البحث. ثانياً: على كتب وبحوث منشورة وغير منشورة لها علاقة بالموضوع، كما هو الحال في كل بحث، وقد أشرت إلى المواضيع التي نقلت منها كل نقطة في ثنايا البحث، وقسمت البحث إلى مقدمة وخمسة مباحث وخاتمة. وجاء تقسيم المباحث على النحو التالي:

- ✘ أولية اللغة العربية في نيجيريا.
- ✘ مزية اللغة العربية قبل الاستقلال.
- ✘ اللغة العربية ومكانتها في نيجيريا.
- ✘ واقع وآفاق اللغة العربية في نيجيريا.
- ✘ جامعات نيجيريا والتعليم العربي
- ✘ تحديات اللغة العربية والحلول المقترحة لها.

مقدمة:

تعتبر اللغة العربية من بين اللغات الواسع الانتشار في بعض الأقاليم والدول العالمية. وقد استمرت هذه اللغة في الوجود بفعل العديد من العوامل لعل أبرزها كونها لغة القرآن الكريم ولغة علوم الدين،¹ واعتبارها مفتاحاً لفهم القرآن وفهم هذه العلوم هذا من جهة، ومن جهة أخرى كونها لغة الحضارة الإسلامية التي سادت العالم لقرون عديدة ولم يمض على أفول شمسها سوى زمن يسير من القرون. واليوم بعد ما أصبحت الزيادة والغلبة للدول الغربية أصبحت تفرض -بحكم تطورها العسكري والاقتصادي والعلمي والتكنولوجي- لغتها وثقافتها على باقي الدول، وقد تزايدت وطأة هذا التأثير بفعل العولمة وانتشار استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وكذا انتشار الشركات المتعددة الجنسيات التي صارت تستثمر في كل بقعة من العالم مشكلة بذلك سوق عمل جديدة تتطلب التحكم في اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية.

مزية اللغة العربية قبل الاستقلال:

وفي نيجيريا التي هي محور هذا البحث حاول الاستعمار البريطاني منذ دخوله سنة (1906م)² طمس هوية الشعب النيجيري وفي مقدمتها اللغة العربية، ولكنه لم يتمكن من ذلك بفعل إخلاص الغيورين على اللغة العربية من الرجال المخلصين أمثال: الشيخ عثمان بن فودي والشيخ عبد الله بن فودي والشيخ محمد الجامع المشهور بـ تاج الأدب والشيخ محمد كمال الدين حبيب الله الأدي، والشيخ آدم عبد الله الإلوري، والشيخ محمد ناصر كبر، والشيخ إبراهيم صالح ميدغوري، والشيخ علي أبوبكر طاهر، والشيخ الدكتور شيخو سعيد غلادنت، والشيخ عبد الرحيم أمين الله الأدي، والشيخ مصطفى السنوسي، وينضم إلى هؤلاء العلماء أساتذة الجامعات والكليات التي فيها أقسام اللغة العربية لما ينشرونه من المقالات العلمية وغيرهم من الأبطال، وكذلك لاعتبارها لغة القرآن وعلوم الدين، ورغم ذلك فإن الاستعمار خلف وراءه تركةً ما تزال آثارها قائمة ومستمرة إلى اليوم تتمثل في وجود فئات من الشعب النيجيري المثقف بثقافة العربية خاصة في جنوب البلاد تفضل بأن تتحدث باللغة الإنجليزية وتفتخر بهذه الثقافة على حساب اللغة العربية. كما بدل لنا تدبير الإدارة باللغة الإنجليزية.³

وعلى الرغم من المحاولات الرامية إلى محو الثقافة العربية فإن بعض المراكز القضائية في شمال البلاد تتعامل في غاليتها (80٪) باللغة العربية (مثل محكمة استئناف شرعية، أما في المؤسسات الاقتصادية والشركات والإدارية و80٪ من القضائية، والصحية فنجد اللغة الإنجليزية هي السائدة ولا نجد أي اعتبار للغة العربية إلا في داخل الفصل في المراحل التعليمية (المعاهد، والكليات والجامعات). وقد تزايد استخدام اللغة الأجنبية مع دخول الشركات الأجنبية وتحول الاهتمام في سوق العمل الناتج عن ذلك إلى إعطاء الأولوية للغة الإنجليزية والفرنسية.

وللاشارة فإننا كلما اتجهنا نحو الشمال يتناقص استخدام اللغة الإنجليزية في أواسط الشعب وذلك لقلة نفوذ الاستعمار في هذه المنطقة ولتمسك الشماليين بالإسلام.

أولية اللغة العربية في نيجيريا:

وصلت اللغة العربية إلى الأراضي التي تسمى الآن نيجيريا منذ زمن قديم، وذلك قبل دخول الإسلام، وهذا، ومن الخبر الذي قد انتشر بين الناس واشتغل بالتنقيب عنه الباحثون على مرّ الدهور هو كيفية بداية تعلم وتعليم اللغة العربية في البلاد خاصة وفي غرب إفريقيا عامة.

ولا يختلف الاثنان في أن اللغة العربية بدأت بواسطة التجارة التي أقيمت فيما قبل القرن التاسع الميلادي.⁴ ولقد انتشرت هذه اللغة في هذا العهد حتى تعهدتها الناس وصفقوا يستعملونها في تجارتهم، ثم بدأت تزدهر ويتسع نطاقها، والدور الذي أداه القرآن والدين الإسلامي وكذا إسهامات العلماء والأدباء جدير بالحفظ في أذهاننا إلى الأبد، إذ بواسطة جهودهم وبذلهم كل ما في وسعهم لتثقيف أبناء المسلمين في مشارق البلاد ومغاربها تم انتشار الدين واللغة العربية. وفي القرن التاسع عشر، بدأ هلال الدين يتسع نوره الواضح وريشه الناهض المنطلق، وذلك في العهد العثماني أو ما يشار إليه بإمارات صوكتو في هذا الطور من الزمن. ولهذا، ألقوا، وصنفوا، ونظروا إلى جميع مجالاتها، فأرغوا طاقاتهم تعبيراً عن جبههم العميق للغة العربية.

اللغة العربية في نيجيريا:

لا ينكر كل من له أدنى إلمام بالتعليم العربي النيجيري بضرورة إيجاد المرونة الكافية في المؤسسات بما يسمح بمزيد من التطور لكي نشوق اللغة العربية إلى الجيل الناشئ بتيسير مناهجها وطرق تدريسها واستعمال الأجهزة الحديثة لتعليمها، ولقد رفعت العربية شكواها عبر لسان خليل جبران حيث قالت:

تقول لأهلها الفصحى أعدل ** لربكم اغترابي بين أهلي
ألست أنا بدمي وروحي ** غدت منهم وأمت كل طفل
أنا العربية المشهود فضلي ** أأعدوا اليوم والمغمور فضلي
إذا ما القوم باللغة استخفوا ** فضاغت ما مصير القوم قل لي⁵

ولطول باعي في مجال تعليم اللغة العربية وآدابها في المراحل المختلفة، وإني لأشد ميلاً إلى تدريس هذه اللغة بطريقة تعنى بالتطبيق وتتم بالتدريب، وتغرس الذوق الأدبي، وتنمي الحاسة اللغوية في أفئدة الدارسين. أما طريقتنا الحاضرة في معظم المدارس فهي طريقة قاصرة تعني بالشكل دون المضمون، وبالقاعدة دون التطبيق وبتأدية الامتحان دون تقويم اللسان طريقة لا تسمن ولا تغني من جوع.

وهذا، يرجع تاريخ تعليم اللغة العربية والأدب العربي في نيجيريا إلى القرن الحادي عشر الميلادي حينما دخل الإسلام والعلوم العربية في مملكة برنو، وأصبح التعليم العربي يتقدم تقدماً سريعاً، قرنا بعد قرن في برنو وأقاليم هوسا وما جاورها من البلاد التي تعرف اليوم بنيجيريا.⁶

وكان الغرض الأساسي من تعلم وتعليم اللغة العربية في هذه المنطقة هو الغرض الديني، وبأدق العبارة إن الإلمام بالعربية ضروري كي يساعد على تعمق في فهم الدين الإسلامي وبلغت اللغة العربية منتهاها شرقاً وغرباً شمالاً وجنوباً في الوطن. فكثرت المدارس العربية والإسلامية لكن على منهج التقليد في مثل الكتابات أمام البيوت والمساجد وقلما وجدت في هذا العصر مثلها كما كان من قبل.

مكانة التعليم العربي في نيجيريا:

ومما لا يخامر الشك أن اللغة العربية تتمتع بمكانة مرموقة لا تقل عن مكانة اللغات الأخرى، وذلك لما تمتاز بها من الأهمية التاريخية والحضارية والثقافية والعلمية والاقتصادية والسياسية والدبلوماسية فهي إحدى وسائل التفاهم في المحافل والمؤتمرات والملتقيات والندوات الدولية، جنباً إلى جنب مع اللغات العالمية الرئيسة الأخرى. وهي قبل ذلك، كانت الوعاء الذي حافظ على ما جادت به الحضارات

القديم من المنطق والطبيعة والكيمياء والطب والصيدلة والزراعة والحساب والجبر والهندسة والفلك والتنجيم والجغرافيا والرياضية وغيرها من العلوم المترجمة من العربية إلى اللغات الأوروبية.⁷

ويضاف إلى ما سبق أن العربية هي اللغة الرسمية في جميع الدول العربية، وهي لغة التخاطب والتفاهم بين شعوبها ووسيلة التعليم في جميع مدارسها ومعاهدها ومعظم كلياتها الجامعية، وهي أيضا لغة الإذاعة والصحافة والتلفاز والقضاء والتأليف في هذه الأقطار.⁸ كما يضاف إلى ذلك أن العربية هي اللغة الدينية الإسلامية الوحيدة في العالم الإسلامي، ويعني ذلك أنها اللغة الوحيدة الصالحة لأداء الصلوات المفروضة وإقامة الشعائر الإسلامية الواجبة. ومن المعروف طبعاً أن المسلمين خارج البلاد العربية بما فيها غرب أفريقيا غيرون -كما أسلفنا- على اللغة العربية وحريصون على حرمتها فهم يتعلمونها على حسابهم وعلى الرغم من حكوماتهم، ويكابدون في سبيل ذلك شتى أنواع الصعوبات والمشاكل والتحديات. ومن هنا تأتي موضوعية هذه الورقة وأهميتها وصلتها بالواقع الذي كانت عليه اللغة العربية في نيجيريا وسبل النهوض بها.

وقد قامت اللغة العربية بدور حيوي ملموس في نمو وارتقاء وفي تطورها سواء كان ذلك في ماضيها العريق أو في حاضرها المجيد. فالممالك والإمبراطوريات التي قامت في غرب أفريقيا قبل الاستعمار البريطاني والفرنسي والبرتغالي كانت قوامها اللغة العربية والثقافة الإسلامية، إذ أن هذه الإمبراطوريات والممالك اعتمدت على اللغة العربية كوسيلة رسمية للتخاطب والتعامل مع الدول العربية المجاورة لها في شمال إفريقيا وتشمل هذه الدول ما يعرف الآن بجمهورية مصر العربية، والجمهورية الليبية، والجمهورية الجزائرية والمملكة المغربية والجمهورية التونسية.⁹

ومن الممالك والإمبراطوريات التي رفرت ألوانها وراحت أسواقها في غرب إفريقيا قبل الاستعمار إمبراطورية غانا وإمبراطورية مالي وإمبراطورية صنغاي وإمبراطورية كانم-برنو وإمارات صوكوتو و إلورن وغيرها.¹⁰ وقد تركت اللغة العربية والثقافة الإسلامية بصماتها على هذه الممالك والإمبراطوريات من حيث نموها الديني والروحي والاقتصادي واللغوي والأدبي والاجتماعي وغير ذلك من نواحي النمو والتطور المختلفة.

واقع وآفاق التعليم العربي في نيجيريا وسبل النهوض بها:

لقد فرضت التحولات الكبيرة في الحياة المعاصرة أنماطاً وتحديات كبيرة على العاملين في مجال التعليم، فالثورة المعرفية وما نجم عنها من تأثيرات ثقافية وحضارية مباشرة وغير مباشرة على المعلم، جعلت التعليم في بؤرة اهتمام المسؤولين في كثير من دول العالم. هذا الاهتمام تحول إلى مبادرات تربوية وتعليمية في تلك البلدان. ولذلك بدأت حركة قوية في الغرب خصوصاً في الولايات المتحدة تنادي بوضع معايير واضحة لتدريب المعلمين، نظراً لاقتران الدراسة على واقع التعليم العربي في الشرق.¹¹

جامعات نيجيريا والتعليم العربي:

لم تكن هناك في نيجيريا قبل الاستقلال غير جامعة واحدة فقط ألا وهي جامعة إبادان التي أسست في سنة 1947م، ولم يضاف إليها قسم الدراسات الإسلامية والعربية إلا في سنة 1961م. لذا أصبح في الماضي الطريق الوحيد المفتوح أمام الطلبة النيجيريين الراغبين في دراسة اللغة العربية على المستوى الجامعي.¹²

وبعد الاستقلال، وبمجهود بعض الغيورين على اللغة العربية من أعضاء البرلمانات على مستوى حكومات الولايات المختلفة والحكومة الفدرالية الذين فطنوا إلى احتياجات شعبهم وشعروا بضرورة النهوض بالعربية لمستوى الجامعي ثم افتتاح جامعات في الدولة

حتى بلغ عددها اليوم أكثر من مائة وثمانية وعشرين جامعة حكومية وخصوصية ومن بينهم أكثر من عشرين جامعات فيها قسم أو شعبة للغة العربية تتدرس فيها اللغة العربية وآدابها كما في الجدول الآتي:

| رقم | اسم الجامعة | المستوى | الموقع الإلكتروني |
|-----|--------------------------------------|--------------------------|---|
| 1 | جامعة بايرو، كانو | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://cms.buk.edu.ng |
| 2 | جامعة عثمان بن فودي، | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.udusok.edu.ng |
| 3 | جامعة إبراهيم بدماصي بابنغدا، لبي | ليسانس | http://www.ibbul.edu.ng |
| 4 | جامعة أحمد بللو زاريا | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.abu.edu.ng |
| 5 | جامعة إلورن | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.unilorin.edu.ng |
| 6 | جامعة إبادن | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.ui.edu.ng |
| 7 | جامعة ميدغوري | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.unimaid.edu.ng |
| 8 | جامعة لاجوس | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.unilag.edu.ng |
| 9 | كلية الدفاع الأكاديمي النيجيرية | ليسانس | http://ww.ndaw.edu.ng |
| 10 | جامعة لجوس | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.unijos.edu.ng |
| 11 | جامعة أبوجا | ليسانس | http://www.uniabuja.edu.ng |
| 12 | جامعة عمر موسى يرأدوا | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.umyu.edu.ng |
| 13 | جامعة ولاية غومي | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.gomsu.edu.ng |
| 14 | جامعة ولاية صوكتو | ليسانس | http://www.ssu.edu.ng |
| 15 | جامعة ولاية نسروا | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.nsunline.net |
| 16 | جامعة ولاية كوفي | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.ksuportal.com |
| 17 | جامعة بكر أب إبراهيم | ليسانس | http://www.baiu.edu.ng |
| 18 | جامعة ولاية كوارا | ليسانس | http://www.kwasu.edu.ng |
| 19 | جامعة ولاية بوشي | ليسانس | http://bauuniversity.power.com |
| 20 | جامعة كثينة | ليسانس | http://katsinauniversityportal |
| 21 | جامعة الحكمة، إلورن | ليسانس، ماجستير دكتوراه | http://www.alhikmah.edu.ng |
| 22 | جامعة لاجوس | ليسانس، ماجستير، دكتوراه | http://www.unilag.edu.ng |

فهذه الجامعات تؤدي أدوارا ملموسة في نشر اللغة العربية حمايتها عن طريق أقسام التابعة لها. كما تلعب فرص المؤتمرات دولية ودولية ونشر بحوث ومقالات أكاديمية دورا في نشر اللغة العربية وآدابها. وهذا وإليك معوقات التي تعوق مسيرة تعليم اللغة العربية.

مفهوم التعليم:

وقبل الشروع في هذا الموضوع يجدر بنا الوقوف على مفهوم التعليم، والتعليم له عدة وظائف في المجتمع المعاصر: وإحدى هذه الوظائف من دون شك هو إعداد الطلاب للمساهمة في المجتمع الأوسع¹² عن طريق تزويدهم بالمهارات والمعرفة الضرورية للعمل المنتج، لكن عندما ننظر إلى هذه الوظيفة على أنها تمثل غاية الغايات بحيث تترجم في سياق مخطط منهج دراسي يتضمن معرفة مهارات محددة سلفاً على أساس من الاحتكار التنافسي الفردي تصبح عندئذ غير فعالة كما يراد أن تكون لها، وما هو أسوأ من ذلك أنها تصبح نسخة متكررة للتعليم بمعناه الشمولي.¹³

والتعليم كما قال حمزة بللو فيما يراه عند الدكتور محي الدين وزملاؤه هو: عملية نقل المعلومات والحقائق والمفاهيم...¹⁴ من جيل إلى جيل آخر، وعلى ضوء ما سبق فالتعليم إذا وظيفة أساسية للكائن الحي بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة بحيث أنه يعني تعديلاً لسلوك الكائن الحي ويساعده على تحليل مشكلة صادفته ويرغب في مخرج منها بالإضافة إلى أنه تعديل سلوك الفرد لاكتساب خبرة مهنية تزيد على نموه وفهمه للعالم المحيط به.

التحديات التي تواجه التعليم العربي في نيجيريا:

وقد مرّ التعليم العربي في هذه البلاد بأطوار شتى وأبرزها التي تخص العصر الراهن الذي فيه العولمة التي أكتسحت مشارق الأرض ومغاربها ففتن المسلمون دون حماية لغتهم العربية؛ وتعنى بالعولمة مجموعة من العمليات، التي تغطي أغلب الكواكب،¹⁵ ومن هنا فالعولمة لها بُعد مكاني كما أن العولمة تتضمن تعميماً في مستويات التفاعل والاعتماد المتبادل بين الدول والمجتمعات والتي تشكل المجتمع العالمي، وهي من حيث التحليل تتعلق بالاقتصاد والسياسة والثقافة والايديولوجيات وتداخل الصناعات والأفكار بين الأمم والشعوب.

ونيجيريا دولة لها جذور إسلامية عريقة، ولكن مع ذلك وجد التعليم العربي فيها بصورة عامة الصعوبة في الانتشار وخاصة في جنوب البلاد نظراً لوجود تيارات معادية لانتشار التعليم العربي؛ فالعولمة في حقيقة الأمر محاولة طبع وتطبيع كل شيء بطابع القوة الكبرى، حتى وإن لم يكن التأثير بدرجة كبيرة جداً، فإنه على الأقل تصبح المجتمعات المقدرة ذيلاً وتبعاً للقوى الكبرى. ولذا فإن مناقشة سلبيات العولمة في إطار تربوي له أهميته البالغة، لأن التربية ذات ثلاثة أوجه، فهي يمكن أن تكون وسيلة للتمهيد للعولمة والترتيب لقبولها، كما يمكن أن تكون وسيلة للنظر فيها وتنمية معايير لتقويمها ثم قبول ما يتفق ورفض ما يخالفها.

إن هذا المعنى هو ما ينبغي أن تتبناه الجامعات والمؤسسات التعليمية لتخلص من سلبيات العولمة، إذ قد أدت هذه الإشكاليات إلى تأخر التعليم العربي في نيجيريا. ولذلك لعدم ضمان الكهرباء وغيرها من الصعوبات.

ويضاف إلى ما سبق أن الخصائص العربية التي ينبغي توافرها في النظم التعليمية في نيجيريا لم يتوافر لها المناخ المناسب لتنمو وتنتشر في المؤسسات التعليمية الجامعية برغم من وجود التربة الخصبة والجذور الأصلية لتعرضها لتيارات جارفة أمثال الاستعمار الداخلي والحملات التبشيرية العالمية.

ولا يخفى على من كان بصيراً اليوم في نيجيريا مدى الغزو الإعلامي الدولي الرهيب ضد اللغة العربية في المرئيات والمسموعات والمنشورات، ويضاف إلى ذلك الغزو الفكري والثقافي.

وهناك نقطة مهمة في هذا المجال ولا بد من ذكرها وهي تدريس اللغة العربية باللغة الإنجليزية في بعض الجامعات مما أدت إلى سلطنة اللغة الإنجليزية التي تباري اللغة العربية حتى في مهدها ووكورها.

ثم أضيف إلى ذلك اعتبار اللغة العربية لغة دينية محضة، على رغم ما تمتاز به من الامتيازات التاريخية والعلمية والعقلية والاقتصادية والثقافية والحضارية والاجتماعية والدبلوماسية والسياسية وغير ذلك.

ومن ذلك أيضًا إهمال الحكومات لواجبها تجاه التعليم العربي والمدارس العربية الحكومية والأهلية في نيجيريا.

كما يعتبر نظام القبول غريباً من نوعه حيث يتطلب ممن يريد التحاق بقسم اللغة العربية النجاح في المادة الإنجليزية وإلا فلا. ورحم الله الشيخ آدم عبد الله الإلورى حيث قال:

...أليس من المضحك المبكى أن يكون تدريس اللغة العربية في الجامعات بالإنجليزية (أي في الجنوب)؟ وأن يرشح الطالب الذي يلتحق بهذا القسم على أساس مستواه في الإنجليزية فيدرس العربية لمدة أربع سنوات فيحصل على الليسانس ثم لا يقدر أن يتكلم العربية بطلاقة ولكنه بلبل صدوح في الإنجليزي.¹⁶

ومما لا ريب فيه وجود المؤتمرات الدولية والدعاية العالمية الصاحبة ضد المدارس العربية، خاصة بعد أحداث 11 من سبتمبر أثر واقعي على ما تواجه تعلم وتعليم هذه اللغة من التحديات.

كما أن إغراء الشباب المسلمين بأسباب الترف التي تلهيهم عن الاهتمام بدينهم وبلغه، هذا تحدي من التحديات. وأضيف على ما سبق هذا الفقر الموقع الذي يمثل عقبة تصد معظم أبناء المسلمين عن التعلم عموماً، وعن التعلم العربي خصوصاً، إذ تدل الإحصائيات الواردة على أن عدد الأشخاص المسلمين في المؤسسات التعليمية أقل بكثير من عدد الأفراد العاجزين عن التسجيل،¹⁷ ولربما كانت نسبة المسلمين من العاجزين تمثل نصيب الأسد في المجموع الكلي لهذا العدد.

كما نعاني من مشكلة عزوف الدارسين عن تعلم اللغة العربية في جنوب نيجيريا وقلّة روادها من البنات، متمثلاً في البعد عن القراءة باللغة العربية والزهد عن التحدث بها ظنين أنها لا تتساير مع ركب الثقافة المعاصرة متناسين أن هذا العزوف تعبير عن خلل جسيمة في قصور فهمهم دور اللغة العربية في بناء شخصيتهم بل دور اللغة العربية في الحضارات القديمة والحديثة.

وفيما يتعلق بالعامل المنهجي:

المنهج التعليمي كما يقال يمثل الجهاز العصبي في جسم العملية التربوية وهي أحد المكونات الأساسية للنظام التربوي وأهم الوسائل الفعالة في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع.¹⁸

ونظراً في أن التربية عملية إنسانية اجتماعية ثقافية، تشتغل في بيئة مجتمع من المجتمعات البشرية، فمن الضروري أن يكون بين التربية وبيئتها علاقة صدق وانتماء تنعكس على هندسة العملية التربوية ومحدداتها من حيث الفلسفة والأهداف والطرائق والأساليب والأدوات وغيرها والمنهج بمفهومه الحديث، هو نظام متكامل، له بنيته ومكوناته في فلسفته وأهدافه ومضمونه وخبراته الراجعة لحينه وتطوره.

التحديات المنهجية:

لعل الظروف التعليمية التي يمر بها الوطن من جهة وسرعة التغيرات في عصر المعلوماتية والعمولة من جهة ثانية، تظهران أن اللغة العربية عاجزة عن مسايرة التطورات الحاصلة في العالم أدت إلى هذه الظاهرة. ومما زاد طين بلة تمسك معظم المدارس العربية بالمنهج التعليمية القديمة، مما يجعل خريجها بحاجة دائمة إلى سد الثغور الناشئة من هذا المنهج المعاصر.

كما أن التدهور الملحوظ في مستوى الطلبة بوجه عام، وفي مستوى طلبة اللغة العربية بوجه خاص، نتيجة لقصور هذا المنهج، كما أن نتائج امتحانات الثانوية العامة المنشورة في الآونة الأخيرة تدل على أن نسبة الطلبة الناجحين فيها أقل من 30٪، مأساة لا تبشر بخير لمستقبل.¹⁹

وهذا ويمكن أن نحمل ما تبقى من هذه التحديات فيما يلي:

- 1- هذه الحروب الباردة والساخنة التي يشنها الاستعمار الجديد ضد الثقافة العربية عبر العالم.²⁰
- 2- عدم الاهتمام بتعليم البنات في معظم الأقطار الإسلامية الشمالية.
- 3- التفرقة التعليمية القائمة ضد معظم خريجي المدارس العربية حيث يعاملون معاملة مخالفة للمعاملة التي يتمتع بها خريجو المدارس الإنجليزية.
- 4- استعمال الحرف اللاتيني لكتابة اللغة العربية وهي نوع من الغزو الثقافي العربي.
- 5- هذه القلة في عدد المدرسين المؤهلين لتدريس اللغة العربية واستعمال أحدث طرق التدريس في جميع المراحل الدراسية.
- 6- قلة التخاطب اليوم باللغة العربية بين دارسي اللغة العربية في هذه الديار.
- 7- هذه المرتبة الوضعية التي تحتلها اللغة العربية بين المواد الدراسية الأخرى في منهج المدارس الثانوية الحكومية حيث تعد اللغة العربية من المواد الإضافية، بدلاً من أن تكون مادة أساسية.
- 8- هذه القلة في فرص العمل والتوظيف لخريجي المدارس العربية، حيث إن معظمهم يعانون من البطالة بلا رجاء.
- 9- هذه القلة في عدد الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية، وهذه القلة في عدد المؤهلين لدراستها.
- 10- ضرورة توحيد المناهج في المراحل التعليمية النيجيرية وإليك نماذج من المناهج العربية في إحدى الجامعات النيجيرية.

جدول لمنهج اللغة العربية:

المستوى الأول: الفترة الأولى:

| رقم الكورس | عنوان | قيمه | عدد الساعات |
|----------------|---------------------------|--------|-------------|
| عرب 101 | القواعد العربية | إجباري | 3 |
| عرب 103 | التدريبات اللغوية | إجباري | 3 |
| عرب 105 | مقدمة في علم الفنونولوجيا | إجباري | 3 |
| عرب 107 | مقدمة في علم البلاغة | إجباري | 2 |
| عرب 109 | القواعد العربية الصرف | إجباري | 3 |
| الفترة الثانية | | | |
| عرب 102 | التدريبات اللغوية | | 3 |

| | | | |
|---------|----------------------------|--------|---|
| عرب 104 | الأدب الجاهلي وصدر الإسلام | إجباري | 3 |
| عرب 106 | مقدمة في علم الموفولوجيا | إجباري | 3 |
| عرب 108 | تاريخ العرب واللغة العربية | إجباري | 3 |
| عرب 110 | القراءة والترجمة | إجباري | 2 |

المستوى الثاني: الفترة الأولى:

| رقم الكورس | عنوان | قيّمته | عدد الساعات |
|------------|--------------------------------|---------|-------------|
| عرب 201 | القواعد العربية على مستوى عالي | إجباري | 3 |
| عرب 203 | القراءة والترجمة والإنشاء | إجباري | 3 |
| عرب 205 | علم الأصوات | إجباري | 3 |
| عرب 207 | دراسات لبعض النصوص القرآنية | اختياري | 3 |
| عرب 209 | الأدب في صدر الإسلام والأموي | إجباري | 2 |
| عرب 212 | النثر الأدبي الأموي والعباسي | إجباري | 2 |

| الفترة الثانية | | | |
|----------------|-----------------------------|--------|---|
| عرب 202 | الأدب العباسي الأول والثاني | إجباري | 3 |
| عرب 204 | دراسات في علم المعاجم | إجباري | 3 |
| عرب 206 | التدريبات اللغوية | إجباري | 3 |
| عرب 208 | علم البلاغة (البيان) | إجباري | 3 |
| عرب 210 | مقدمة في علم الحديث | إجباري | 2 |
| عرب 212 | القراءة والترجمة | إجباري | 2 |

المستوى الثالث: الفترة الأولى:

| رقم الكورس | عنوان | قيّمته | عدد الساعات |
|------------|--------------------------|---------|-------------|
| عرب 301 | دراسات في علم الإنشاء | إجباري | 3 |
| عرب 303 | مختارات من الحديث النبوي | إجباري | 3 |
| عرب 305 | علم العروض والقافية | إجباري | 3 |
| عرب 307 | النقد الأدبي | اختياري | 3 |
| عرب 309 | علم دراما ومسرحية | إجباري | 3 |

| | | | |
|----------------|-------------------------------------|--------|---|
| عرب 311 | تاريخ اللغة العربية في نيجيريا | إجباري | 2 |
| عرب 313 | القراءة والترجمة على مستوى عالي | إجباري | 2 |
| الفترة الثانية | | | |
| عرب 302 | الأدب العربي الأندلسي | إجباري | 3 |
| عرب 304 | قراءة في نصوص القرآن | إجباري | 3 |
| عرب 306 | علم البلاغة "المعاني" | إجباري | 3 |
| عرب 308 | القراءة والترجمة (دراسة تطبيقية) | إجباري | 3 |
| عرب 310 | طرق البحث في اللغة العربية | إجباري | 3 |
| عرب 312 | الشعر والنثر عند العلماء النيجيريين | إجباري | 2 |
| عرب 314 | الأدب العربي في عصر الانحطاط | إجباري | 2 |

المستوى الرابع: الفترة الأولى:

| رقم الكورس | عنوان | قيمه | عدد الساعات |
|----------------|------------------------------------|---------|-------------|
| عرب 401 | الأدب الحديث | إجباري | 3 |
| عرب 403 | الأدب العربي الأمريكي | إجباري | 3 |
| عرب 405 | مقدمة في الأدب المقارنة | إجباري | 3 |
| عرب 407 | في القراءة في القصة والرواية | اختياري | 3 |
| عرب 409 | الاتجاهات الحديثة في اللغة العربية | إجباري | 2 |
| عرب 411 | الأدب العربي في بلاد السودان | إجباري | 2 |
| الفترة الثانية | | | |
| عرب 402 | فلسفة اللغة العربية | إجباري | 3 |
| عرب 404 | علم اللغة المقارنة وتحليل الإخطاء | إجباري | 3 |
| عرب 406 | علم البلاغة (البديع) | إجباري | 3 |
| عرب 408 | دراسات في اختبارات اللغة والتقويم | إجباري | 3 |
| عرب 410 | النقد الأدب الحديث | إجباري | 2 |
| عرب 414 | البحث التكميلي | إجباري | 6 |

21

المعالجات والحلول:

واليوم تشتكي الحكومة الفدرالية والولاية من ضعف مستوى طلاب اللغة العربية، وقد قضت السنوات التي قضوها في دراستها، فلاهم يجيدون الكلام حين يتحدثون بها ولاهم يجيدون التعبير حين يكتبون بها ثم ماذا؟ سطحية في التفكير، وتفاهة في

التعبير، وإعراض عن القراءة ونفور من التزود بالمعرفة تلك هي الأمية الفكرية التي تشتكي منها مجتمعنا المعاصر، وبعد هذا نرى اليوم شبابا مشغولين لا يتفرغون بالقراءة إلا بمشاهدة هذه الأفلام الهابطة والمجالات الجنسية وما إلى ذلك. وإذا أردت أن تعرف قيمة الوقت عندنا فتأمل النوادي (Show Club) التي تتأثر على قارعة الطريق، وانتشرت في أواسطنا كالحريق يشاهدون فيها المبارات الأوروبية والأمريكية الجنوبية تفيض بالصخب، وتموج بالشغب وتمتلئ بالساقط من القول ولغو من الكلام. ثم يتسأل المرء: أين ثمرات الدراسة؟ وحصاد التربية؟ ونهاية المطاف؟.

ولاشك في أن السلف الصالح يكرهون أن تضيع الأيام سدى، وأن تضيى الأوقات سبَهلاً وكان عمر بن الخطاب يقول مثبناً بذلك: "أن الله يكره أن يكون أحدكم سبهلاً في عمل الدنيا ولا في عمل الآخرة"²²، كما جاء في أدب الدين والدنيا للمرودي: "من أمضى يومه في غير حق قضاءه، أو فرص في أداء، أو مجد أنه، أو حمد حصله، أو علم اقتسبه فقد عق يومه وظلم نفسه"²³. فيما يتعلق بسبل النهوض بالتعليم العربي في نيجيريا خاصة وفي غرب أفريقية عامة، ينبغي إعادة النظر في تعليم المادة جذرية وخاصة في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية.

أولاً: علينا أن ندرك بأن اللغة في الأصل منطوقة وليست مكتوبة، وبرنامج اللغة يهدف إلى الكلام إذن لا بد من الاهتمام بدقة تدريس الأصوات حتى في المستويات المتقدمة، حيث إن المفردات بلاشك تسهم بدور كبير في تعليم اللغات الأجنبية وفهمها والتحدث بها. ولقد أشار الدرويش (2000م) إلى أهمية تعلم المفردات نقلاً عن (Wilkis) حينما قال:

"بدون القواعد لا ينقل إلى القليل عن المعنى وبدون المفردات لا يمكن نقل أي شيء ألبته"، كما ينبغي لنا تدريبهم على حفظ كلام العرب القديم، الجاري على أساليبهم، من القرآن والحديث، ومخاطبة فحول العرب في أشعارهم وفي غير ذلك حتى ينزل لكثرة حفظهم لكلامهم منزلة من نشأ بينهم، ومنزلة من لقن العبارة عن المقاصد منهم كي يتصرفوا بعد ذلك في التعبير عما في ضميرهم على حسب عباراتهم، وإلى ذلك أشار ابن خلدون قائلاً:

"... ووجه التعليم لمن يبغى ملكة اللغة العربية، ويؤوم تحصلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلام العرب، وبذلك تحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال وتزداد كثرتها رسونا وقوة... وعلى قدر الحفظ وكثرة الاستعمال تكون جودة العبارة المصنوعة نظماً ونثرًا..."²⁴

واقع التعليم ومسؤولية الدارس:

ولقد أورد ابن خلدون في مقدمته أن موهبة اللسان العربي والقدرة على النطق باللغة العربية الفصيحة شيء، ومعرفة علوم اللغة شيء آخر، فلا يكفي أن تكون عالماً بالنحو أو أستاذاً في علوم البلاغة، أو ناقدًا لأساليب البيان، لتكون عندك القدرة على التعبير العربي، بل لا بد من الممارسة، والتدريب على الأساليب تدريجياً عملياً²⁵ دعني أشرح لك أيها القارئ العزيز بلغة العصر ما يريد أن يذهب إليه ابن خلدون: فكأنه يقول بأنه لا يكفي لمن يريد أن يتعلم السباحة أن يقرأ كتاباً عن كيفية السباحة، بل لا بد لمن يريد ذلك أن يمارس هذه الرياضة ممارسة عملية، وكذلك لا يكفي لمن يريد أن يتعلم سياقة السيارة أن يستمع إلى شرح خبير في سياقة السيارات فحسب، بل لا بد له مع ذلك أن يسوقها وأن يتمرن على ذلك طويلاً؛ لهذا نجد كثيراً من جهابذة من يحسن هذه الملكة ويجيد فن المنثور والمنظوم ومع ذلك ينطقون كله صحيحاً أحياناً على البديهية، والواقع أن ذلك لم يحدث بين يوم وليلة بل هو نتيجة لممارستهم لهذه اللغة.

ثانيًا: ولتغلب على تحديات العولمة والحضارة وإغراء الشباب المسلمين بما يجب تحذير أفراد الأمة والمجتمع من آفات هذه التحديات، مع توعية هؤلاء الأفراد توعية ثقافية إسلامية بالغة تفنيهم من ردود الفعل السلبية المرتبطة بهذه التحديات، وتنبههم على مواطن الخطر الكاملة فيها، ولا مانع من أن تكون هذه التوعية مبرجة في الدروس المقررة لطلاب المدارس العربية، وفي برامج الإذاعة والتلفاز والجرائد والصحف اليومية والمجلات، وضمن المحاضرات التي تلقى في جلسات الدعوة والإرشاد وفي خطب الجمعة والأعياد.

ثالثًا: ولمواجهة المؤتمرات الدولية والدعاية العلمية الصاخبة والغزو الإعلامي والحروب الباردة الساخنة ضد اللغة العربية ونظام تعلمها وتعليمها يمكن تبني أسلوب التوعية المبرجة المذكورة في الفقرة السابقة، بحيث تقوم فئة من المسؤولين بصد هجومات المتأمرين، بالتحذير والتنبيه عن طريق الوسائل الاعلامية المثار إليها آنفًا. وينفع الأسلوب في دفع الدعاية الخاصة تجعل اللغة العربية محضة. وأن مدارسها هي مدارس ارهايية.

رابعًا: نوصي بتعليم البنات.

التوصيات:

بناء على الملاحظات السابقة، وعلى ضوء الحقائق المذكورة آنفًا:

نوصي بما يلي:

- 1- إن العصر الحديث يستدعي إنشاء كيان موحد عبر الكفاءات المتوافرة في الأمة، المؤمنة بالتغيير على غير صعيد، والناطقة بلسان واحد يسهل سبل التفاهم والاتفاق والعودة إلى الجذور ورسم المنطلقات.
- 2- ضرورة الاهتمام بالتعليم العربي الإسلامي، وإن انخيارهما هو انخيار للأمة وبقاؤها بقاء للوجود والهوية والخصوصية والأديان.
- 3- علينا أن نأخذ التحديات الراهنة على محمل الجد في جميع المجالات كالإعلام والاقتصاد والتربية والإدارة والأمناء والمصطلحات والتعريب والاعتماد على اللغة العربية في ذلك كله.
- 4- يجب توحيد المناهج الدراسية للمدارس العربية، وإعادة النظر في محتوياتها ويستلزم ذلك تكوين لجان ذات أهداف مشتركة لتحقيق غايات هذه المدارس ومآربها. كما يجب مراعاة السياسية التربوية الحكومية حتى تتضمن هذه المناهج متطلبات الحكومية الرسمية، وبناء على تيار العصر الراهن يوجب على طلاب اللغة العربية إجادة اللغة الإنجليزية والفرنسية بالإضافة إلى إجادة اللغة العربية، وذلك ليتمكنوا من المشاركة الفعالة مع خريجي المدارس الحكومية، ولتغلب على عقدة النقص التي تصاب بها معظم²⁶.
- 5- تقع على عاتق كل حكومة من حكومات الولاية ومسئولية النهوض بواجبها تجاه المدارس العربية وتأييدها بالإمدادات المادية والمعنوية والبشرية، إذ من واجبها تقدير جميع النشاطات التعليمية حق قدرها، لأن بما تحقيق آمال الأمم والشعوب في التهيئة والارتقاء.
- 6- وإذا تمتعت المدارس التعليمية بدعم حكومي مستمر فإن ما بها من الفاقة تزول بين عيشة وضحاها، فتمكن من توظيف المدرسين المؤهلين، مع دفع رواتبهم وحقوقهم المالية، ومن بناء الفصول واستيراد المراجع والمصادر والكتب الدراسية اللازمة، وإقامة المختبرات اللغوية، واقتناء آلات كمبيوتر والمطابع العربية بالأعداد المناسبة.

الخاتمة:

الحقيقة الأساسية التي يجب أن نضعها نحن أمة اللغة العربية اليوم أمام أعيننا هي أنه ما لم تتغير أساليب التعليم العربي في المراحل على نحو يصحح وضعه ويحقق عربيته، فإن أي جهد يبذل من أجل بناء (المشروع الحضاري الإسلامي) هذا الجهد ضائع والتعليم حلقة من بناء متكامل قوامه التربية والثقافة والتعليم، ومن شأنه بناء الدارس عقليا وروحيا وجسميا. فلا غرابة أن اللغة العربية تشترك مع غيرها من اللغات في أن لها بنيتها التركيبية الخاصة بها (أي طريقها الخاصة في بناء الجملة بأنماطها مثل الترتيب بين الفعل والفاعل، والمتشنى والمتشنى منه مما لا يشاركها فيها غيرها من اللغات، كما أنها تتميز عن كثير من اللغات في وجود نظام نحوي وهو ما يسمى الإعراب أو العالم النحو. لهذا، فلا بد لأي نظام تعليمي من سياسة تعليمية ورؤية وهدف محدد. وفي غياب هذه الأساسية كما هو معلوم تسيطر العشوائية على العملية التعليمية. وكيف تنجح مؤسسة إذا كانت قائمة على الاعتيابية؟

فمنهج اللغة العربية يقوم في معظم المدارس على دراسة الإعراب ومظاهره في الجملة العربية فهذه الطريقة تضع المنهج عادة في موقف صعبة للغاية.

ولسنا الآن في مقام تفصيل هذا المنهج، أو الحديث الطويل عنه كما أسلفنا، لكننا لا نملك أن نعبر هذه النقطة دون أن نشير إلى أن هذا المنهج الذي سيطر على التفكير العلمي لمدة طويلة من التاريخ، لم يكن أمثل المناهج، وعلى هذا الأساس تناقش هذه الورقة أهمية اللغة العربية وفوائدها تعليمًا وتعلمًا.

فالمقام يقتضي إيضاح ذلك لتعلم جهات معنية قدر لغتهم فيقبلوا على درسها بل ويسهموا في الأعمال على دعمها بعزم أكبر. وأنه ليجدر أن أوجه نظر السادة أعضاء مدرسي اللغة العربية في المراحل المختلفة في الوطن إلى أن القصد بهذا البحث هو توحيد العمل في العالم لرفع مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية عن طريق إظهار كفاءة هذه اللغة واستخدامها في التعبير العلمي الحديث، ليكون مع رسالتنا ألا وهو تدليل الصعاب أمام الدارسين والدراسات حتى لا يشطط النوى وتمزق بهم النزعات.

المراجع والهوامش:

- 1- علي أوبكر، الثقافة العربية في نيجيريا، من 175-1960م، بيروت بدون اسم الناشر، لبنان، الطبعة الثانية، 1972م، ص: 75
- 2- أولايولا، إبراهيم إسحاق "معوقات تعلم وتعليم اللغة العربية في جنوب نيجيريا: عرض وتحليل"، بحث قدمه إلى جامعة الدول العربية لنيل درجة الماجستير في تعليم العربية للناطقين بغيرها، 1997م، ص: 103
- 3- المرجع نفسه، ص: 121
- 4- أمين إبراهيم ليري، (2009م) "مشكلات تدريس اللغة العربية في الجامعة النيجيرية الخصوصية" مقالة مقدمة في الملتقى الأول للجامعات الأفريقية المعنية بتدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية في الدول الناطقة بغير العربية، المقام بالجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية في ليبيا، في الفترة 22-24/12/2009م.
- 5- أحمد أمين، فجر الإسلام، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية بدون تاريخ.

- 6- أولادوشو، عبد الغني عبد السلام (البروفيسور) "التحديات التي تواجه اللغة العربية والأدب العربي في غرب إفريقيا في القرن الحادي والعشرين"، مقالة القاها في الندوة الدولية الأولى التي نظمها قسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة ولاية كوجي، أينغا-نيجيريا في الفترة 26-28-2010م، ص: 5-37
- 7- أولاديوولا، إبراهيم إسحاق، المرجع السابق، ص: 210
- 8- أبوبكر، عيسى ألي، اللغة العربية وآدابها في نيجيريا آفاق والإزدهار، مقالة علمية، مقالة ألقاها في المؤتمر الخامس لمجلس اللغة العربية، دبي، دولة الإمارات العربية، ص: 2
- 9- المرجع نفسه ص: 20
- 10- أولادوشو، عبد الغني عبد السلام (البروفيسور) "التحديات التي تواجه اللغة العربية والأدب العربي في غرب إفريقيا في القرن الحادي والعشرين"، المرجع السابق، ص: 5-37.
- 11- علي أبوبكر، الثقافة العربية في نيجيريا، من 1960-1975م، المرجع السابق، ص: 195
- 12- أولادوشو، عبد السلام عبد الغني، (البروفيسور) المرجع السابق، ص: 22
- 13- أولاديوولا، إبراهيم إسحاق، مستوى طلاب اللغة العربية في جنوب نيجيريا: معوقات وحلول، مجلة القرطاس، من منشورات قسم اللغة العربية، جامعة ولاية كدونا، المجلد الثاني، العدد 2، ص: 175-192
- 14- بللو، نور الدين حمزة، مشكلات تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية في نيجيريا، الدراسات العربية والإسلامية في إفريقيا الغربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، من منشورات قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، جامعة ولاية كوجي، نيجيريا، 2013م، ص: 73
- 15- أولاديوولا، إبراهيم إسحاق، مستوى طلاب اللغة العربية المرجع نفسه، ص: 21
- 16- أولاديوولا، إبراهيم إسحاق "معوقات تعلم وتعليم اللغة العربية في جنوب نيجيريا: عرض وتحليل"، بحث قدمه إلى جامعة الدول العربية لنيل درجة الماجستير في تعليم العربية للناطقين بغيرها، 1997م، ص: 218
- 17- الأول، عيسى عبد الرحيم (البروفيسور)، اللغة العربية ومستقبل طلابها في نيجيريا: إعادة النظر في قضية تضمين الثقافة الإنجليزية في مناهج المدارس العربية الحديثة، مقالة في مجلة اللسان، تصدر عن جمعية مدرسي اللغة العربية وآدابها في نيجيريا (نتال سابقا)، ص: 19-37
- 18- جعفر بن كمال: "الأساس التكنولوجي في صناعة مناهج تعليم اللغة العربية" ثورة وضرورة يغرضها المشهد التربوي المعاصر مقالة القاها في المؤتمر الرابع للغة العربية في دبي، المجلد الثاني، ص: 195
- 19- أولاديوولا، إبراهيم إسحاق، معوقات تعلم وتعليم اللغة العربية في جنوب نيجيريا: عرض وتحليل، المرجع السابق، ص: 210.
- 20- أولادوشو، عبد الغني عبد السلام (البروفيسور) "التحديات التي تواجه اللغة العربية والأدب العربي في غرب إفريقيا في القرن الحادي والعشرين"، المرجع نفسه، ص: 5-37
- 21- دليل لطلاب درجة الليسانس في اللغة العربية (جامعة أبي بي، لي، نيجيريا). ص، 21
- 22- الأول، عيسى عبد الرحيم (البروفيسور) اللغة العربية ومستقبل طلابها في نيجيريا: إعادة النظر في قضية تضمين الثقافة الإنجليزية في مناهج المدارس العربية الحديثة، المرجع نفسه والصفحة نفسها

- 23- المرجع السابق. والصفحة نفسها.
- 24- خليل عبد الرحمن جبران، مقدمة ابن الخلدون، بيروت، (ب، ت) ص: 429
- 25- خليل عبد الرحمن جبران، مقدمة ابن الخلدون، بيروت، (ب، ت) ص: 429
- 26- أولادوشو، عبد السلام عبد الغني، (البروفيسور) المرجع السابق، ص: 5-37



ICLS 2016
THE 2ND INTERNATIONAL
CONFERENCE OF
LINGUISTIC STUDIES
المؤتمر الدولي الثاني للدراسات اللغوية



جامعة المدينة العالمية
Al-Madinah International University

THE 2ND INTERNATIONAL CONFERENCE OF LINGUISTIC STUDIES

“ Linguistic and Literary Studies in The Light of Contemporary Challenges ”
“ Towards a Modern Vision of The Reality of Linguistic and Literary Challenges ”

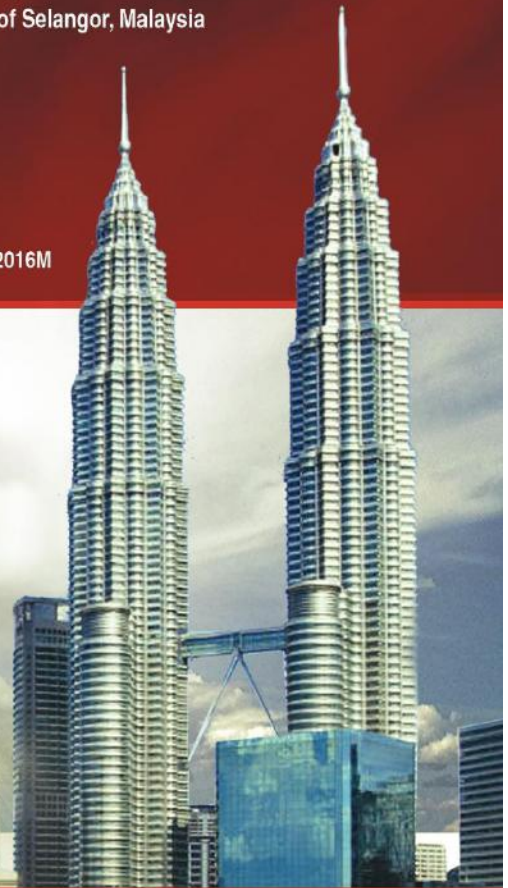
Organized by Faculty of Languages.

Al-Madinah International University | State of Selangor, Malaysia

Conference Proceedings

The 1st Volume

1438H / 2016M



العربية لغبر الناطقين بها
ARABIC AS A SECOND LANGUAGE



TAOQ Public Relations