

دار الكتاب العربي للنشر

مسألة تعليم
اللغة العربية
لفير العرب

تأليف: الدكتور علي الحمدي

المقدمة

ان تعليم اية لغة لاجنبى عنها مشكلة تستحق التفكير والبحث والاهتمام ، ولقد تنبعت الى هذه المشكلة دول كثيرة ممن فطنت الى ضرورة نشر لغاتها بين الأمم فأولتها ما هى جديرة به من الدراسة والتجربة والرعاية ، ذلك لأنها آمنت بأن نشر لغاتها خارج محيط وطنها يعود بالنفع الأكبر أولا وقبل كل شئ الى أهلها ومواطنيها ، فنشر اللغة يستتبعه تعريف شعوب أخرى بما وراء اللغة من ثقافة وحضارة ، ويجعل متعلم اللغة أكثر فهما لحياة بلادها ، ومتقبلا لوجهة نظرها فى النواحي الثقافية والاجتماعية ، بل أكثر من ذلك فى النواحي الدينية والسياسية . فاللغة اذن أثبتت أنها خير وسائل الدعاية لأهلها وللبلاد التى تتكلمها .

ومن اجل ذلك كله فان دولا عديدة قد أنفقت وتنفق الكثير من الجهد والمال فى هذا السبيل ، ففى انجلترا وأمريكا مثلا حركة دائبة تبحث عن أحسن الطرق وأيسرها لتعليم اللغة الانجليزية كلفة أجنبية ، ومنذ وقت طويل ودور النشر والهيئات التعليمية ، بل الهيئات الحكومية فى بعض الأحيان تكلف الباحثين وعلماء اللغة والمربين وعلماء النفس بحث الوسائل وطرق تعليم اللغة للأجانب ، وظهرت تبعا لذلك أبحاث مفيدة سهلت تعليم اللغة على المتعلم والمعلم .

وتعلم لغة أجنبية ليس بالأمر السهل أو الهين ، لكنه مع البحث والدراسة أمكن الوصول الى عدة طرق لتعليم اللغة فى وقت قصير وبجهد معقول . ولقد وضعت هذه الطرق موضع التجربة ، وكانت

النتائج فى بعض الأحيان مرضية للغاية . ففى بعض مراكز تعليم اللغة الانجليزية بانجلترا وأمريكا وفرنسا والمانيا أمكن تعليم اللغة الأجنبية للدارس فى شهور قليلة والوصول به الى مستوى يمكنه من التفاهم مع سكان تلك البلاد ، وبعضهم وصل به مستواه الى متابعة الدراسة فى المعاهد والجامعات .

وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية تبعاً لسن الدارس والبيئة التى يعيش فيها أثناء تعلمه للغة ، فالطفل فى أوائل مراحل تعليمه يحتاج من الوقت الى أكثر مما يحتاجه البالغ الرشيد ، والدارس الذى يتعلم اللغة فى بيئتها ينفق من الوقت أقصر مما ينفقه من يتعلمها فى بيئة غريبة عنها أو فى بلاد تتكلم لغته الأصلية أو أية لغة أخرى غير اللغة التى يتعلمها .

وتختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية أيضاً حسب طبيعتها من حيث مشابهتها أو اختلافها فى الصوت أو الكتابة للغة الدارس الأصلية ، ومن ثم يسهل على الفرنسى أن يتعلم الإيطالية أو الإسبانية على حين تقابله بعض الصعوبات فى تعلمه اللغة الانجليزية والمانية ، ثم يجد المشقة الكبرى فى تعلمه لغة تختلف تماماً عن أسرة لغته الأصلية كاللغة العربية أو الصينية . والعربى مثلاً يسهل عليه تعلم اللغة الفارسية أو الأردية ، ويشق عليه تعلم اللغة الأوروبية أو اللغة الصينية .

والاختلاف أو التشابه بين لغة وأخرى يكون فى الأصوات أو فى طبيعة تركيب اللغة أو فى الأنماط السائدة فيها أو فى شكل الكتابة . واختلاف الأصوات بين لغة وأخرى أى الاختلاف فى النطق ومخارج الحروف هو الصعوبة الكبرى التى تواجه متعلم اللغة ، ولذلك تعتمد الطرق الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية على التدريب السمعى على اللغة المنطوقة قبل التدريب على القراءة أو الكتابة .

وإذا ما تتبعنا تاريخ طرق تدريس اللغات الأجنبية وجدنا أن أول الطرق التى اتبعت كانت « طريقة الترجمة » وهى التى تعتمد على تعليم حروف الهجاء بالطريقة التقليدية ، ثم تعليم الكتابة والقراءة ، وبعد ذلك يقوم المتعلم بحفظ المفردات أى كلمات من اللغة مع معانيها بلغته الأصلية، ويكون التدريب بالترجمة فى غالب الأحيان . وهى طريقة عقيمة تتطلب وقتا طويلا ولا تؤدى فى أكثر نتائجها الى إتقان النطق أو القدرة على التعبير الشفهي أو التحريرى .

ثم جاءت « الطريقة المباشرة Direct Method » وهى التى تركز على تعليم اللغة بالطريقة التى يتعلم بها الطفل لغته الأصلية ، وذلك باختلاق بيئة اللغة، وعدم استخدام اللغة الأصلية للطالب أو أية لغة وسيطة وتستعين هذه الطريقة بالحركة والصورة وبالوسائل المختلفة للربط بين اللفظ ومعناه . وقد أثبتت نتائج « الطريقة المباشرة » انها تسير سيرا بطيئا ، وتتجاهل العادات التى يكونها الدارس من استعمال لغته الأصلية ، وفوق ذلك فهى لا تعين على فهم المعانى المجردة .

وظهرت بعد ذلك محاولات كثيرة لتدريس اللغات الأجنبية بطرق تتابع لتلافى أخطاء الطرق التى سبقتها ، حتى أمكن الوصول الى « الطريقة السمعية الشفوية The Aural Oral Approach » وهى الطريقة التى توجب فى تعليم اللغة الأجنبية أن يبدأ بتعليم الوحدة الصوتية والأنماط الصوتية قبل محاولة تعليم القراءة والكتابة ، وتوجب استخدام العينات الصوتية والبصرية من أشرطة تسجيل وأفلام تعليمية وغيرها ، ولا تستبعد هذه الطريقة الاستعانة باللغة الأصلية ، أو اللغة الوسيطة .

والمجال هنا ليس مجالا لشرح الأسس التى تقوم عليها الطرق المختلفة لتعليم اللغات ، أو لبيان أوجه الخلاف بين طريقة وأخرى ولذلك نكتفى بأن نبين أن تعليم أية لغة أجنبية يقتضى وضع كتب للطالب تحوى الدروس المختلفة ، وكتب للمعلم تبين لم بالتفصيل

كيف يسير فى هذه الدروس ، ولكن هذه « الكتب الدراسية » لابد وأن تعتمد على أسس مدروسة ، وتهتدى بنتائج البحوث الدقيقة والطرق المجربة التى تشترك فى وضعها هيئات علمية كبيرة ، إذ لا يمكن أن تثبت فائدة طريقة ما قبل تجربتها لمعرفة مدى ملاءمتها لدراسة لغة بذاتها ودارس من بيئة لغوية معينة .

والميدان العلمى لتعليم اللغة العربية للأجانب ميدان جديد يتسع فيه المجال للبحث والدراسة والتجربة . وقد بدأ تعليم لغتنا لغير العرب « بالطريقة التقليدية » التى تجهد المتعلم بصعوباتها ومشقاتها ، وكثيرا ما تشنيه عن عزمه وتقف به عن متابعة الدراسة ، ولذلك فإن الجهد الذى يبذل فى البحث عن طريقة ميسرة تسهل تعلمها وتملأ الفراغ الذى عانىنا منه طويلا جهد مطلوب يستحق كل ما ينفق فى سبيله من وقت وعناء .

ومن أجل ذلك كله فالكتاب الذى أقدم له والذى اختار له صاحبه عنوان « مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب » كتاب ضرورى لأنه يرسى القواعد الأساسية التى تتبع فى تعليم اللغة العربية كلفة أجنبية . . . ولا يتبادر الى الذهن أن الكتاب كتاب مدرسى للطلاب . . وإنما هو بحث علمى يضع الأسس والقواعد لطريقة تعليم اللغة العربية للأجانب ، وبقدر ما هو ضرورى لكل معلم يشتغل بتدريس العربية لغير العرب فهو مرجع أساسى للذين يتصدون لوضع الكتب الدراسية للطلاب فى هذا الميدان ، يرشداهم الى الطريقة والنهج . ويتبعه حتما وضع سلسلة من الكتب للطلاب ومثلها للمعلم تبنى على ما جاء فيه من الأسس العلمية .

والدكتور على الحديدى مؤلف هذا الكتاب له تجربة طويلة فى تعليم اللغة العربية للأجانب ، سواء فى الجمهورية العربية المتحدة أو فى الخارج ، وهو فوق ذلك باحث مطلع اهتم بهذا الموضوع منذ قيامه بالتدريس للطلبة الوافدين الى بلادنا فى الفصول التابعة لمدرسة اللسان العليا ، وقام بتجارب عديدة ، وأصبح التجربة بالبحث ، فجاء كتابه هذا نتيجة للبحث والدراسة والتجربة العملية والتدريس الفعلى .

والكتاب فى مضمونه اقرب الى «الطريقة السمعية الشفوية»
التي سبقت الاشارة اليها ، وهى احداث الطرق وانفعها لتعليم
البالغين الذين يتعلمون لغة اجنبية للاستفادة منها عمليا ، اما فى
التعامل مع اهلها او فى متابعة الدراسة بها فى المدارس والمعاهد
والجامعات .. فهو ينصح بالبـدء بالكلمة المسموعة قبل الكلمة
المرئية ، ويركز على دراسة الانماط اللغوية ، ويرى عدم دراسة
القواعد دراسة موضوعية ، بل يجب ان تأتى من خلال دراسة
الانماط ، وتسير كوسيلة للفهم وتصحيح التعبير ، وتكون دراستها
عن طريق دروس القراءة والتعبير . ويوجب المؤلف ايضا استخدام
الوسائل السمعية والبصرية للاستماع والنطق ، والتدريب على
الكلام ، والمقارنة لتصحيح الاخطاء ، ويسمح باستخدام اللغة
الاصلية ، او اللغة الوسيطة اختصارا للوقت وتحديد المعنى ،
وقد يؤدى هذا الى صعوبة توفير العدد اللازم من المدرسين المؤهلين
لنشر اللغة على نطاق واسع ، اذ انه يتطلب اجادة المدرس للغة
الطالب الاصلية واللغة الوسيطة التي يفهمها الدارس فهما جيدا ،
ومع ذلك فان اهمية تدريس اللغة العربية للأجانب تبرر اعداد
المدرسين المتخصصين ممن يجيدون اللغات الاجنبية ، وتدريبهم
على هذا العمل وتأهيلهم له .

ولقد احسن المؤلف فى شرح الصعوبات وتوضيح العقبات التي
قد يصادفها الاجنبى فى اللغة العربية عند دراسته لها ، وخاصة
فى المرحلة الاولى ، وهو لذلك قد دقق فى وصف الأصوات
ومخارج الحروف العربية ، وهذا يفيد واضع الكتب الدراسية
فائدة كبرى ، فعلى ضوئها يقدم او يؤخر بعض الكلمات لما بها من
حروف يسهل او يصعب على دارس بعينه ان ينطقها ، وهى ايضا
تعين المدرس على ان يصحح اخطاء الطالب ، ويقلل من مقاومة
عادات النطق التي كونها من استعماله للغة الاصلية ، واذا كان
المؤلف قد خصص لها عدة صفحات من الكتاب فما ذلك الا
لاهميتها كي يسترشد بها مؤلف كتاب الطالب .

وتقسيم الخطة والمنهج الى مراحل اربع تقسيم طبيعى ، وبخاصة عند تعليم اللغة للكبار . وبواسطة هذا التقسيم يستطيع الدارس ان يعرف مقدما وبالتحديد ماهو مقدم عليه ، ويشعر فى نهاية المرحلة انه قد قطع شوطا فى التعليم . ويتبع هذا التقسيم دراسة عميقة للمادة تقدم فى كل مرحلة . وقد بين المؤلف ان يكون البدء بالمفردات حسب كثرة استعمالها وهذا يتطلب - كما ذكر المؤلف نفسه - وضع « قائمة اسبقية الكلمات » وكما ان هذا الكتاب ضرورى لكل من يقدم على التدريس او على تأليف كتاب للطلاب او المعلم فانه من الضرورى ايضا ان يكون امام مؤلف الكتب الدراسية « قائمة الاسبقية » فى عرض المفردات ، ولقد اشترك الدكتور على الحيدى فى محاولة لوضع هذه القائمة اثناء قيامه بالتدريس والتجربة ، ولذلك نتطلع الى ان تكون القائمة جزءا من اجزاء الكتاب ، او نود على الاقل الا يتأخر صدورها طويلا ، ويمكن الاكتفاء بألفين او بثلاثة آلاف من الكلمات فى اول الامر .

واكثر مايفيد المؤلف للكتب المدرسية والمدرس على السواء تقسيم دراسة القواعد اللغوية على المراحل المختلفة ، ولقد عرضها المؤلف هنا بطريقة واضحة وجاء الترتيب منطقيا يتدرج من السهولة الى الصعوبة ومن الشائع الى غير الشائع . وهكذا يصبح هذا الكتاب مرجعا لا يستغنى عنه كل مهتم بتدريس اللغة العربية للأجانب او كل معنى بوضع كتب دراسية للطلاب فى هذا الميدان .

واننى لأرجو ان تنتفع اللغة العربية بهذا المؤلف ولا تتم الفائدة كما ذكرت حتى نرى كتباً دراسية تركز على الاسس المبنية فى هذا الكتاب ، وادعو الله ان يتحقق هذا الرجاء على يد المؤلف وغيره من الأساتذة المهتمين بنشر اللغة العربية ، وهم والله الحمد كثرة تستطيع ان تسد هذا النقص الذى عانىناه طويلا .
والله ولى التوفيق .

محمود مرسى راشد
عميد مدرسة الألسن العليا

الفصل الأول

اللغة العربية في المجال الدولي

نالت اللغة العربية ، من اهتمام العلماء والدارسين غير العرب ،
ما لم تنله لغة من أجنبي عنها ، ومصدر هذا الاهتمام أنها مرتبطة
بعقيدتين :

أولاهما : عقيدة الدين ، فاللغة العربية مقدسة عند كل مسلم ؛
لأنها لغة القرآن الكريم والحديث الشريف ، ولغة التراث والفكر
الإسلامي . والقرآن معجز في بلاغته وفنه ، فلا سبيل إلى ترجمته
إلى لغة أجنبية ترجمة تحتفظ بهذه البلاغة المعجزة ، وقد عرف
المسلمون هذه الحقيقة واستمسكوا بها ، وفطنوا إلى أن الدعوة إلى
ترجمة القرآن بنصّه ومعناه ؛ مع تسميته باللغة الجديدة قرآنًا

— كما حدث فى التوراة والإنجيل — إنما هو جزء من مخطط لهدم الدين الإسلامى من أساسه .

والعقيدة الثانية : هى عقيدة القومية العربية ، فاللغة العربية هى أقوى الروابط القومية بين العرب وتضم فى كلماتها إشعاعات العاطفة والثقافة والتاريخ ، إلى جانب الاشتراك فى المستقبل والمصير ، وسحرها فى قلب كل عربى وعقله يجمع بينهم من المحيط إلى الخليج . والمحافظة على هذه اللغة أصبحت دعوة قومية معاصرة فى البلاد العربية كلها ، لأنها الرابطة الكبرى التى تربط الشعوب العربية بعضها ببعض ، وإن حاولت الحدود المصطنعة أن تقف حائلا بين وحدتها .

وفوق ذلك كله فللعربية وضع خاص ، لأنها استطاعت أن تنتشر فى القرون الأولى من حضارتها انتشاراً واسعاً فى فترة قصيرة من حساب الزمن ، وتغزو لغات أخرى فى أوطانها ، لم يصمد بعضها للغزو وتراجع واختفى فى طيات التاريخ ، ومنها ما قاومت ثم انتهت إلى التعايش معها والاستفادة منها فأخذت القليل حيناً والكثير أحياناً أخرى ، ألفاظاً وعبارات . وقسم ثالث من اللغات استعار الأبجدية العربية بعد أن وجد فيها الكمال اللغوى .

وتحملت اللغة العربية نصيبها الموفور من المسئولية العالمية ،
فظلت وعاء الثقافة العالمية وأداة الحضارة الإنسانية من القرن
السادس إلى القرن الرابع عشر ، وفي عصرنا الحديث أخذت تسهم
بقسط كبير من هذه المسئولية مرة أخرى .

ولم يكن اهتمام الدارسين بها من غير أهلها موجهاً كله لصالح
اللغة أو لمنفعة الإنسانية ؛ بل كان أكثره دراسة عدائية
تبغى الوقوف على مواطن الضعف ومناقذ النقد ؛ استعداداً للهدم
والتقويض والإبادة . وحملة الهدم التي أعلنت على العربية من غير
العرب — وأكثرهم إن لم يكن كلهم من الأوروبيين — لم تنبع من
الهواء أو الفراغ ، فلها من الجذور التاريخية والعقائدية أصل وسند ،
فبعد أن حمل الصليبيون عصا الفشل والخيبة على ظهورهم ، وعادوا
إلى أوروبا إثر حرب ضروس دامت عشرات السنين ، وبعد أن
دفنوا مع الألوف من قتلاهم أملهم في إقامة دولة صليبية أوروبية
على الأرض العربية المقدسة ، رحلوا . . . رحلوا وفي قلوبهم رصيد
من الضغينة والحقد والتعصب ضد العرب والمسلمين ، وتمكنت
منهم الكراهية حتى خالطت اللحم والعظم ، وصارت كخليات الدم
يورثونها أبناءهم وأحفادهم !

والوطن العربي المقدس الذى لم يخضع للحديد والنار خضع بعد
ذلك لمن جاء يغتصبه باسم الدين . والدين للمسلم هو الأنشودة التى
تحرك أوتار عواطفه ، وتفتح قلبه ، وتحدّر روح المقاومة فيه .
ولم يرع التركى الغاصب فى أخيه العربى المسلم ذمة أو ديناً ، فاستهلكه
مادياً ومعنوياً . سلبه حقه فى الحياة فأذاقه صنوف العذاب والذل
والاستغلال ، وسلبه حقه فى المعرفة ، فاغتصب كتبه وتراثه وشحن
علماءه وأهل الفن والصناعة عنده إلى تركيا . وكانت النتيجة
الطبيعية لذلك كله خمسة قرون من الضعف والجهل والعذاب
والحرمان !! وأصبح الوطن العربى مَطْمَعاً ومغنا لكل قوى .
وتحركات الضغينة والحقْد فى قلوب الذين هزمهم العرب والمسلمون
من قبل ، فعادوا ... عادوا إلى الشرق العربى فى صور مختلفة
يلبسون أقنعة تخفى الدّافع الأكبر لعدوانهم على العرب والمسلمين ،
ولما أنزلوه بهم من عذاب وظلم واستعباد واستغلال . وكان كيل
حقدهم يطفح أحياناً فيفضح الأقنعة المزيفة ، كما فضحت القائد
الإنجليزى ألنْبى كلماته التى وجهها للبطل الذى هزم أجداده
الصليبيين من قبل حين وقف على قبره يقول : « هانحن قد عدنا
يا صلاح الدين » !!

ولكن الأحفاد الأوربيين كانوا أكثر فطنة من أجدادهم ،
أو لعلمهم لقنوا درساً من الفشل والخيبة التي منى بها أسلافهم
يوم رفعوا السلاح على العرب ، وأعلنوا الحرب باسم الدين ... سلك
أحفاد الصليبيين طرقاً أخرى للاعتداء والانتقام ، واتخذوا لها
مظاهر مختلفة ، وأطلقوا عليها أسماء متغيرة لم يكن الدين واحداً
منها ، وتقاسموا العالم العربي والإسلامي فيما بينهم ، ولكنهم جميعاً
كانوا يصرون عن هوى واحد ويهدفون إلى مقصد معين .
هو : الثأر والانتقام ، والسيطرة على العدو القديم ، وتكبيله
بالأغلال ، والتحكم فيه بأنواع القهر والاستغلال ، ونهب ثرواته
المادية ، وإعلان الحرب على معنوياته ، حتى يفقد مقوماته ، ليفقد
كيانه إلى الأبد ... !!

الحرب الثقافية :

أعلنوا الحرب الثقافية على العرب والمسلمين ، وشنوا حملات
ضخمة من الخصومة والعداء والتحريض على الفكر العربي الإسلامي ،
ولو أننا تتبعنا مظاهر هذه الحرب ودوافعها سواء من الناحية الأدبية
أو الفلسفية أو الدينية لعرفنا أنها ترمى إلى إشاعة الاضطراب
والشك في مفاهيم الأمة العربية ومقوماتها ، لتضيع معالم تراثها

الروحي والفكرى ، وحتى لا يبقى أمام أصحاب الفكر وأهل العقيدة إلا صور ممسوخة ، وعقائد نخرها الشك والاضطراب .
والذى لا ريب فيه أن حملة التشكيك وتزييف الحقائق هذه كانت جزءاً من مخطط الغزو الأوروبي ، ومن ورائه الاستعمار الفكرى ، الذى يبغي السيطرة على الأمة العربية ، عن طريق هدم ثقافتها ، وتقويض مقوماتها وتمييع شخصيتها ، وإذابتها فى تيارات من النظريات والأفكار المتناقضة المختلفة ، لتقذف بها فى متاهات من ظلمات الفكر والتبعية .

وبلغت الحرب الثقافية التى شنها النفوذ الغربى ذروتها فى القرن التاسع عشر مصوبة هجماتها إلى التراث الإسلامى والعربى بوجه عام ، وإلى اللغة العربية بوجه خاص ، فدرسوا التراث واللغة ليحاولوا الوصول إلى منفذ لمطاعنهم ، وليجدوا سبيلاً يحققون به أغراضهم ، وملأت كتابات المستشرقين الآفاق وأكثرها يَنْضَح بالنيات السيئة ، ويَطْفَح تحيزاً وتعصباً ، ومن ذلك كتابات صمويل زويمر ، ولوى برتران ، وأرنست رينان الذى تصدى له السيد جمال الدين الأفغانى ، ففند أقواله وسفّه ادعاءاته^(١) ، وجبريل هانوتو الذى رد

(١) محمد المخزومى باشا « خاطرات جمال الدين الأفغانى » بيروت ١٩٣١

عليه الأمام محمد عبده وأظهر تحامله^(١) ، والدوق داركور الذى أثار
قاسم أمين بمزاعمه وأضاليله فرد عليه وأفحمه^(٢) ، ولا مانس وجوتيه
وتثمان الذى ناقش آراءهم الفلسفية المتحاملة الشيخ مصطفى
عبد الرازق^(٣) وغيرهم ... وغيرهم ، فقد صورت كتاباتهم الفكر
العربى متصلا بالخيال والقدرية والغيبية والتخلف ، ووصفوه بالضعف
والقصور وأنكروا على العرب فضلهم على الحضارة الإنسانية
وعدّوهم أتباعاً للحضارات الأصيلة وثقله من اليونان والرومان دون
أن يزيدوا شيئاً ، واعتبروهم أقل منهم بالخلقة والطبيعة لم يصل جنسهم
«السامى» الخيالى الغيبى إلى أصالة الجنس «الارى» وسموه وابتكاره ،
وظلت الحملات تتابع مهاجمة كل مقومات العروبة والإسلام .

ويعنينا من الحرب الثقافية هنا ماوجه منها إلى اللغة العربية .
فقد عبأت الدول الأوروبية الاستعمارية كل طاقاتها فى مصر وسوريا
وببلاد المغرب العربى لتمحو هذه اللغة من الوجود ، ولم تكن تقصد
مجرد إحلال لغة مكان لغة ، أو حرباً على الأدب أو الثقافة بمعناها

(١) محمد رشيد رضا « تاريخ الأستاذ : الأمام » ج ١ القاهرة ١٩٣١

(٢) ماهر حسن فهمى « قاسم أمين » القاهرة ١٩٦٣ .

(٣) مصطفى عبد الرازق « تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية » القاهرة ١٩٤٤

العام ولكنها كانت تهدف إلى القضاء على كل شيء يعيننا . . .
على تقاليدنا الاجتماعية والدينية ، وعلى اللسان والفكر والضمير ،
وقد عرفوا بعد دراساتهم الطويلة : أن اللغة العربية ليست كاللغات
الأخرى ، إذا ذهبت تبقى في المجتمع مقوماتها بغير ألفاظها ، « ولكن
زوال اللغة العربية لا يبقى للعربي أو المسلم قواماً يميزه من سائر
الأقوام ، ولا يعصمه أن يذوب في غمار الأمم ، فلا يتبقى له باقية من
بيان ولا عرف ولا معرفة ولا إيمان » (١) .

صوب المستعمر الأوروبي هجماته إلى اللغة العربية من قاعدتين
في الشرق العربي : من القاهرة ، وللقاهرة صلات وثيقة بمجاراتها
العربية وببقية البلاد المحيطة بها ، وهي بسبب موقعها وخصائصها
وتاريخها لها وضع خاص ، وهذا الوضع يربط بينها دائماً وبين المنطقة
المحيطة بها ، كما أن وضعها يدخلها ، شاءت أم أبت ، مع دول المنطقة
العربية في حلبة التأثير والتأثر ، وعرف المستعمر أن مصر لا تستطيع
حتى لو أرادت أن تنزل أو تبتعد عن هذه الحلبة ، فاختارها قاعدة
أولى . والقاعدة الثانية : هي الجزائر ، وللجزائر وضع خاص في شمال

(١) عباس محمود العقاد « أشتات مجتمعات في اللغة والأدب » القاهرة

أفريقيا فهي تتوسط دوله العربية ولها من طبيعة أهلها قوة تستطيع أن تؤثر في المنطقة المجاورة . وخرجت أبواق الاستعمار من هاتين القاعدتين تروج أن اللغة العربية يجب أن توضع في المتاحف بين اللغات الكلاسيكية ، وتدرس كما تدرس اللاتينية أو السريانية ، لأنها قد استنفدت أغراضها يوم خرجت من الصحراء ، ويوم تطور المجتمع العربي وارتقى عن بداوته . وزعموا أن اللغة العربية هي العقبة الكبرى التي تقف في وجه العرب وتمنعهم من أن يتقدموا ويسيروا في موكب الحضارة الحديثة والاختراعات العلمية . وادّعوا أنها لغة الدين ولكنها ليست لغة الحياة ، وأنها لم تتطور منذ نزل بها القرآن ، فلا يمكن استعمالها لتعليم العلوم الحديثة ، ونشروا البحوث عن جمود اللغة العربية ، وجاء المستشرقون إلى البلاد العربية ليملاؤوا محاضراتهم بالطعن على اللغة . وتزعم الحملة في القاهرة في أواخر القرن الماضي عميد الاستعمار الإنجليزي لورد كرومر ، وفرض أن تكون لغة التدريس في مواد التاريخ والجغرافيا والحساب والجبر والعلوم في المدارس المصرية هي اللغة الإنجليزية أو الفرنسية^(١) ، وعلل أمره بقوله « إن العربية لا تصلح لتعليم هذه المواد لأنها لا تعلم إلا بلغة

(١) Rothstein, Egypt's Ruin, London, 1910, p. 310

لها طابع علمي وأدبي ، وتملك من الثروة اللغوية ما يواجه حاجة
هذه العلوم»^(١) !

وهللت الأبواق المأجورة من الصحف لمقالة ولي نعمتها
واعتبروها تنزيلا وإنجيلا !! ودعت «المقطم» إلى «تغريب»
اللغة والحياة !! ولكن الرأي العام العربي ومن وراءه صحافته
الوطنية كانت للمستعمر وعملائه وخططه بالمرصاد ، وفضح عبد الله
النديم في صحيفته «الأستاذ» وعلى يوسف في جريدة «المؤيد»
الأفكار الهدامة لمقومات العربي والمسلم وكشفوا مآربها . وأعلنوا
للملأ «أننا إذا حولنا طريق التعليم باللغة الوطنية إلى التدريس
باللغات الأجنبية أمتنا قوميتنا وقضينا على جنسيتنا وديننا وأصبحنا
أجانب في بلادنا»^(٢) ، ورد عبد الله النديم على لورد كرومر بقوله :
« فليُنظر الذين ادّعوا أن اللغة العربية ليست لغة علمية ، إلى أصول
العلوم في القرون الطويلة الماضية ، والثقافات الفكرية المختلفة التي
حملها العرب إلى العالم الحديث ، ألم تكن باللغة العربية . . . ؟

(١) لورد كرومر « مصر الحديثة » بالانجليزية ج ١ ص ٥٩٢ .

(٢) عبد الله النديم : الأستاذ ص ١٤ .

ألم تحمل المعارف التي لفت الدنيا ، ودخلت كل دولة بعلمها
وغنونها ! ؟ »^(١)

وتراجع المستعمر وغير من خططه ، وخرج بمخطط جديد ،
هو : الدعوة إلى العامية ، بدل العربية الفصحى ، وأنشأت الأموال
البريطانية بالقاهرة مجلة سمتها « الأزهر »^(٢) تضليلاً للناس حتى يقبلوا
على قراءتها . واتخذوا من قدسية الاسم في نفوس المصريين والعرب
طُعماً للقارئ ، وجعلوا واجهتها تحت اسم مأجور ، ولكن المحور
الفعلى والحقيقى لها كان المستشرق « ويلكوكس » الذى جعل من
العامية العربية بمقالاته لغة مثالية للحضارة والثقافة والتقدم ! ! ومن
العربية الفصحى لغة البعر والعرار والأطلال والدمن !

وكان يشفع مقالاته فى مجلة الأزهر بمحاضرات وخطابات
وندوات يعقدها لهذا الغرض . وألقى فى نادى الأزبكية بالقاهرة
خطاباً عنوانه : « لم توجد قوة الاختراع لدى المصريين الآن ؟ »
وعلل سر التأخر وأرجعه إلى اللغة العربية ، ثم أوضح فكرته بأن
طريق التمدن والحضارة هو فى اتخاذ اللغة العامية المحلية لكل إقليم

(١) مجلة الأستاذ ص ١٩

(٢) هى غير المجلة المعاصرة المعروفة التى تحمل هذا الاسم .

عربى ، ومثل اللغة العربية الفصحى باللغة اللاتينية ومن ثمَّ يجب أن تختفى وتتوارى من الحياة ، وقد يُبقى عليها العلماء للدراسة أو الخبراء للبحث . ومثل العامية الإقليمية بلغات أوروبا التى تفرعت من اللاتينية ؛ وفى عام ١٩٠١ قامت حملة أخرى بقيادة « ويلمور » دعا فيها إلى اتخاذ لهجة القاهرة لغة حديثة للمصريين ، واقترح كتابتها بالحروف اللاتينية .

وفى سوريا والمغرب العربى كان الاحتلال الفرنسى يخنق العرب سياسياً وفكرياً ومعنوياً ، وكانت البلاد مسرحاً لدعاياته وحملاته الاستعمارية الفكرية التى تهدف إلى تقويض المجتمع العربى من أساسه فى هذه المنطقة ، وكان المستشرقون يُستقدمون ليحاضروا ويثبوا دعوة « فرنسة » البلاد .

وكان المخطط الثانى للاستعماريين وإن اختلفت أبعاده وزواياه ووسائله يرمى إلى نفس الغرض الذى يهدف إليه مخططهم الأول من هدم الدين الإسلامى من أساسه ، وتشتيت وفرقة لوحدة العرب وتفتيت للقومية العربية ، وهم يدركون أن اللغة العربية الفصحى هى القاعدة وهى الأساس لذلك كله ، ويدركون أنهم لو استطاعوا أن يحولوا العرب عنها لانقطعت الصلة بينهم وبين ماضيهم ، ولأصبحوا

كالإنسان الذى جرد من ذاكرته ، وترك فى أيدي المسخرين له أداة طيعة منقادة لكل ما تقاد له ؛ بل أخط من ذلك وأقل ، لأن فاقد الذاكرة تظل له صفة الآدمية ينتفع بها على حسب استعداده للنمو والتعلم ، « ولكن فقدان اللغة والأدب عندنا يشل ذلك الاستعداد ، ولا يبقى بعده قوماً إنسانياً لهم قوام^(١) ».

دعوة التغريب :

والذى يدعو للأسف أن بعض كتابنا ومفكرينا ردّدوا آراء التغريب لدعاة الغزو الفكرى ، فتحاملوا على الفكر العربى وحضارته ونادوا بالانفصال عن الماضى ، ولم يتلبثوا أمرهم ، وهم منساقون إلى الأفكار المستوردة ، ليعرفوا أن الفكر الأوروبى الحديث نفسه — فكر الدعاة الأصليين لدعوة « التغريب » — قائم على أسس من القديم هو التراث الأغريقى والرومانى والمسيحى ، وقد استمسك فى قوة بالصلة بينه وبين قاعدته الأساسية !

ومع ذلك فإن جملة من كتاب الغرب ، الذين لم يُعمّ التعصب قلوبهم ، قد استطاعوا أن يكشفوا عن جوهر الفكر العربى وتأثيره فى الحضارة

(١) عباس محمود العقاد « أشات مجتمعات فى اللغة والأدب » القاهرة

الحديثة ، ودوره في الثقافة الإنسانية ، وحاجتها إلى عناصره ومقوماته .
نجح المستعمر الأوروبي في حربه الاحتلالية على البلاد العربية ،
فسيطر عليها في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، واقتسمتها
انجلترا وفرنسا فيما بينهما ، واختصت إنجلترا بمصر والسودان
والعراق والجنوب المحتل ومناطق الخليج العربي ، وكان من نصيب
فرنسا شمال أفريقيا وسوريا الكبرى . ولكن المستعمر لم ينجح
نجاحاً كاملاً في حربه الثقافية على البلاد العربية ، ولا في حملته على
لغتها . لم يصل إلى هدفه في ترجمة القرآن بنصه ومعناه ، ولم يحالفه
التوفيق في تغيير اللسان العربي إلى إنجليزي أو فرنسي ، وهو وإن
أحرز بعض التقدم المؤقت في بلاد المغرب العربي إلا أنه لم يفلح
كل الفلاح في أن يجعل العامية المحلية لغة الفكر والثقافة .

كان كل مانجح فيه المستعمر في حربه الثقافية أمرين : أولهما : أنه
استطاع أن ينفذ إلى عقول قلة من كتابنا ممن سموا أنفسهم
« بالمجددين » ^(١) فاستهوتهم فكرة تسهيل الكتابة العربية بالحروف
اللاتينية ، وانخدعوا بما حققه دعاة « التغريب » بعد ذلك في تركيا
غير مقدرين الفارق بين اللغتين . فالتركية وهي من الأسرة الطورانية

(١) منهم سلامة موسى وعبد العزيز فهمي

لم تكن ذات حضارة أصيلة قديمة ، ولم تسهم يوماً في الثقافة الإنسانية على الصعيد العالمي ، وقد بلغ من ضعفها أنها وهى القوية المستعمرة الغازية للغة العربية فى دارها ، استعارت أبجديتها ومعظم ألفاظها لتستكمل مظهرها ودلالاتها ، فلاضير عليها إذا استعارت أبجدية أخرى !

والخدعة التى مثلت العربية الفصحى باللاتينية ، والعامية المحلية للبلاد العربية بلغات أوروبا التى تفرعت عن اللاتينية ، فاتها أن اللغة العربية لغة تعبر عن فكر وثقافة ممتدة لأمة واحدة من تاريخها البعيد إلى حاضرها المشرق ، وما تزال مفعمة بالحياة والقوة ، وتطورها وتفاعلها لم يتوقف ولم يتجمد ، وهى لغة أمة واحدة ارتبطت بالتاريخ والعواطف والفكر والقيم والمصير أوثق رباط ، وفوق ذلك كله فهى لغة القرآن أساس الحضارة والفكر والثقافة العربية الإسلامية ، أو كما يقول المستشرق الدكتور عبد الكريم جرمانوس : إن اللغة العربية سنداً هاماً أبقي على روعتها وخلودها هو « الإسلام » ، فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة والعصور المتباينة واللهجات المختلفة ، على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة حيث انزوت تماماً بين جدران المعابد وكادت تنقرض .

أما اللغة اللاتينية ، فلم تكن لغة الغرب كله ، وهي لم تستطع التغلب على اليونانية ، لأن الثانية قد ارتبطت بحضارة أهلها وهي أرقى من حضارة الرومان ، فلما انشطرت الامبراطورية شطرين كانت اليونانية في الشرق واللاتينية في الغرب . هذا فضلا عن أن اللاتينية كانت لغة أرستقراطية لا يمارسها ولا يحسنها إلا النخبة الممتازة ، ولم تتغلغل في طبقات العوام .

ولو أن هؤلاء « المجددين » تدبروا الأمر وتبينوه على المقاييس الصحيحة للغة ، دون انسياق وراء كل جديد ومستورد ، لعرفوا أن الحروف العربية أصلح حروف الأبجديات قاطبة لكتابة الألفاظ ومن أكثرها دقة في ضبط الأصوات . وأبجدية أية لغة يكتب بها عائلة واحدة أو فرع من العائلات اللغوية ، فالحروف اللاتينية مثلا يكتب بها لغات عائلة واحدة هي الهندو — أوربية ، وهي المعروفة باللغات « الغروية » Agglutinating ، وصميت كذلك لأن تصريف الكلمات فيها يقوم على النحت أو على إضافة مقاطع إلى أول الكلمة أو آخرها ، وكأنها ألصقت بالغراء اللاحق لأدوات النجارة والأخشاب ، والحروف العبرية يكتب بها لغتها وهي من أسرة الاشتقاق Derivating وهي التي يقوم التصريف فيها

على المخالفة والمغايرة بين الأوزان حسب معانيها ، ولغات التجميع
وهى الأسرة الطورانية التى يتم التصريف فيها تارة بطريقة النحت
وتارة بطريق الاشتقاق ، فهى وسط بين الفارسية والعبرية تكتب
بمحروفها الطورانية .

أما الحروف العربية فقد استطاعت أن تؤدى من أنواع
الكتابة ما لم تستطع أبجدية أن تؤديه ، لأنها قامت بما قامت به
أبجديات الأسر اللغوية الكبرى جميعها ، فكتب بها لغات من
أسرة « النحت » كالفارسية والأردية والإسبانية فى عهد الاحتلال
العربى . وكتب بها من عائلة التجميع اللغة التركية ، وكتبت بها لغة
الضاد وهى من لغات الاشتقاق . وفوق ذلك كتب بها لهجات
ملاوية تتفرع عن لغات المقاطع القصيرة والنبرات الصوتية المنغومة .
استطاعت الحروف العربية أن تكتب هذه اللغات جميعها
دون تعديل أو تغيير أو إضافة فى أشكالها الأساسية ، وما حدث
معه من زيادة نقط أو علامة على بعض الحروف هى زيادة طارئة
موافقة لبنية الحروف العربية وليست بالدخيلة عليها فهى كالنقط
المعروف لدى العرب ، والذي زيد حديثاً بعد العصر الإسلامى
للتمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً المختلفة صوتاً . وما زالت

الأبجدية العربية تؤدي مهمتها لهذه اللغات على اختلاف غائلاتها
في ضبط دقيق لأصواتها وألفاظها دون اعتراض أو تذر أو نقص
في الأداء ، ودون مبالغة في الدعوى بصعوبات الكتابة العربية .
وما حدث من استبدال بعض هذه اللغات بالحروف اللاتينية
بالحروف العربية لم يكن مرده صعوبة أو نقصاً أو صراعاً بين اللغة
والكتابة تعاني منه الحروف العربية ، وإنما مرجعه عوامل سياسية
واقتصادية . ومع ذلك لم نجد بين هذه اللغات ما نهض فوصل إلى
الصعيد العالمى بعد أن كُتِب بالحروف اللاتينية ، والعكس هو
الصحيح ، فبعضها تقلص وانكش في حدود أضيق مما كانت
عليه وقت أن كانت تكتب بالعربية كما حدث مع التركية ، ولم
تستطع تركيا بهذا التغيير أن تصبح دولة أوروبية حقيقية ، كما
كانت تظن ، وكذلك فقدت صلتها بالعالم العربى كله وأصبحت
غريبة لا تنسب إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء !

ولغات أخرى تاهت واضطربت بين الألفاظ الدخيلة التي
تسربت إليها قصداً وعمداً عن طريق الأبجدية الجديدة التي فرضها
المستعمر ، فأصبحت غريبة في منطقتها ، كما حدث مع قبائل
الصحراء الأفريقية حين كتبت بالحروف الفرنسية ، وفئة من

الملاوين حين كتبت بالحروف الهولندية ، وفريق آخر منها حين
كتب بالحروف اللاتينية .

ومع أن الذين يكتبون بالحروف اللاتينية أكثر عدداً من
الذين يكتبون بالحروف العربية إلا أن مقياس الصلاحية والكمال
في مجال اللغات لا يقاس بعدد الأفراد الذين يكتبون بها ، ولكن
بعدد أنواع اللغات المختلفة الأسر التي تؤدي بها من ناحية ، وبمقاييس
علم اللغة من ناحية أخرى . وإذا قيس اللسان العربي بمقاييس علم
الأسنة فليس في اللغات لغة أوفى منه بشرط اللغة في ألفاظها
وقواعدها . ويحق لنا أن نعتبر أنها أوفى اللغات جميعاً بمقاييس
بسيط واضح لا خلاف عليه ، وهو مقياس جهاز النطق في الإنسان ،
فإن اللغة العربية تستخدم هذا الجهاز الإنساني على أتمه وأحسنه ،
ولا تهمل وظيفة واحدة من وظائفه ، كما يحدث ذلك في أكثر
الأبجديات اللغوية .. فلا التباس في حرف من حروفها بين مخرجين ،
ولا في مخرج من مخرجها بين حرفين ، وقد تصححت فيها الحركات
الصوتية الثلاث بين الفتح والكسر والضم ، فمضت فيها فصاحة
النطق على إبطال الإمالة بين هذه الحركات وإخراجها كلها مستقيمة
مميزة ، كما يشاء معنى الإفصاح ، وهو في جوهره إزالة اللبس

فى الأصوات والحركات . ولم يحدث لأبجدية أخرى غير الأبجدية العربية أنها جربت زمناً طويلاً فى كتابة اللغات من كل أسرة لسانية ، فلم تقصر فى هذه التجربة عن شأو الأبجديات الأخرى ... وقد وجد فيها الكتّابون ما ينوب عن الحروف الملتبسة .. ولم يوجد فى الأبجديات المختلفة ما ينوب عن حروف العربية الصريحة الخارج ، بما استوفته من جهاز النطق الإنسانى فى كل آلة من آلاته ،^(١) .

« والمجددون » الذين ينظرون بعين الرضى إلى الحروف اللاتينية ، وبعين السخط إلى الحروف العربية بهرت أبصارهم مدنيات الدول الأوروبية فرأوا فى كل مستورد منها كمالاً ، وحسبوه — كما حسبه تركيا — طريقاً إلى المدنية ، وتوهموا أن الحروف اللاتينية أكمل فى الأداء اللغوى ، وأدق فى ضبط الألفاظ من الحروف العربية وأنها خلو من الصعوبات . مع أننا لو أردنا أن نعدد الصعوبات فى نطق الحروف اللاتينية وكتابتها لما استطعنا إحصاءها عدداً . واكنا سنقتصر على أمثلة قليلة ، ومن ذلك :

حرف r فى Paris ينطق غينا فى لغة الفرنسيين من أهل باريس وراء فى الإنجليزية . وينطق كذلك فى renard .

(١) عباس محمود العقاد : أشتات مجتمعات ص ١١ - ١٢ .

وحرف w ينطق في الألمانية v وفي الإنجليزية واوا .
وحرف t في Egyptian ينطق في الفرنسية ميناً وفي الإنجليزية
شيناً .

وحرف s ينطق مرة ميناً ، ومرة شيناً ، وأخرى زايا ، ورابعة
صادا ، وخامسة جيا معطشة . كما في pleasure, salt, is, sure, sad على
التوالى في الإنجليزية ، ومرة لا ينطق كلية كما في Island .

وحرفا th ينطقان في الإنجليزية مرة ذالا كما في that ومرة ثاء
كما في thing .

وحرف c ينطق مرة كافاً كما في cat ، ومرة سيناً كما في cent ،
وثالثة لا ينطق أصلاً كما في scientific في الإنجليزية .

وحرفا ch ينطقان مرة «تش» كما في chick ، ومرة كافاً كما في school
في الإنجليزية ، وفي الاسكتلندية ينطقان خاء كما في loch وكذلك
في الألمانية كما في achting Roche .

وحرف g ينطق مرة جيا قاهرية مثل God ، وثانية جيا قرشية
كما في gem ، وثالثة جيا معطشة كما في George ، ومرة لا ينطق أصلاً كما
في through ، ومرة يشترك في نطق الفاء كما في rough في الإنجليزية

وصوت الفاء مرة يرسم بحرف f وأخرى بحرفي gh كما في fat و rough
في الإنجليزية .

ومن حروف الحركة ما يتشابه في النطق مثل e و i أو e و a
كما في eye و idea أو see و sea أو weak و week أو meat و meet
وبعض حروف العلة تقترن فينطق بها على أكثر من وجه مثل blood
و bloom و good في الإنجليزية .

وغير ذلك كثير ومشهور من اختلاف اللغة الواحدة أو اللغات
الأوروبية فيما بينها في نطق الحروف اللاتينية .

* * *

وفي مواجهة هؤلاء «المجددين» أو المخدوعين ممن انساقوا
إلى دعوة «تغريب» اللغة العربية نجد من أنصف هذه اللغة من
المستشرقين الغربيين أنفسهم ، وهم أولئك الذين وُهبوا روحاً
منصفة وعقلية مستنيرة ترى الحق فتدعو له دون تعصب أو تحيز .
ومن هؤلاء المستشرق الفرنسي هنري لوسل ، ذلك الذي أشاد
بالعربية ومجدها ، وشهد بخصائصها الحية ومثالياتها الأصيلة في فلسفتها ،
وأكثر من ذلك أنه دعا إلى تعليمها في المدارس الفرنسية ، لأنها
تيسر الملازمة السمعية مع اللغات الأوروبية الأخرى ، وتزود الدارس
لها بنظرة جديدة إلى العالم ، فقال :

« إن التلميذ أو الطالب يجد في العربية معاني لغوية تختلف
اختلافاً كبيراً عن معاني الفرنسية أو اللاتينية ، أو أى لغة أوروبية .
وعن طريقها يتعرف المتعلم إلى عقلية العرب . يجد نفسه أولاً أمام
الأبجدية العربية ، وربما كان فيها بادىء الأمر موضع النقد ، ولكنه
سرعان ما يجد لها جاذبية خاصة . ويستوقف نظره في الوقت نفسه
سير الكتابة العربية من اليمين إلى الشمال ، ولكن هذا السير
يبدو مطابقاً لحركة « فزيولوجية » على اتفاق أكثر مع الطبيعة ،
ثم إذا به يكتشف كلمات ذات أصول ملحنة واضحة ، ويكتشف
نسقاً « مرفولوجياً » مبتكراً ، داخل الكلمة ، يستبعد كل إضافة
خارجية من المقاطع لأوائل الكلمات أو أواخرها ، ويتيح ثروة
الاشتقاق من الأصل الواحد . وتقدم العربية أيضاً نسقاً من قواعد
الإعراب بسيطاً ، وفيه قدر كبير من المرونة . كما تقدم أساليب
من تركيب الكلام تجمع بين السذاجة والدقة ، ونسقاً من الأفعال
يتسم بالبساطة ، ويحيز الناظر أول الأمر ، ولكنه مع ذلك قد بلغ
من التمام في منطقته ما بلغه النسق الفرنسى .

« هذه الخصائص وغيرها تزود المتعلم — عن غير وعى منه —
بتصور للتعبير الإنسانى جديد حقاً ، وفيه خصوبة وثراء . وإن

صعوبة الكتابة العربية نفسها تضطر المتعلم أكثر مما تضطره اللاتينية أو الروسية ، إلى أن يكون على حظ من الانتباه أعظم . والنطق بالعربية ، وإن بدا غريباً لأول وهلة يحصله جميع التلاميذ بسرعة ، فيوسع حصيلتهم اللغوية الصوتية . إن العربية تجعل الملاءمة السمعية مع اللغات الأخرى ميسورة جداً .

« ومع اللغة العربية يفتح أمام نظر التلميذ عالم جديد يخالف العوالم التقليدية الماثورة . إن الحضارة العربية الإسلامية ، وجذورها ضاربة في الأصل السامي المشترك ، مختلفة كل الاختلاف عن حضارتنا غير أنها قد نبهت نجاهلاً شائناً . فالتعليم الفرنسى ، حتى في البلاد العربية ، قد ألقى على عينيه غشاوة ، فعى عن رؤية هذه الحقيقة زمناً . لقد ذهب إلى تلك البلاد حاملاً معه زاده وثقافته ، ولكنه عجز عن الملاءمة بينها وبين نفسيات أهل البلاد ، كما عجز عن أن يفيد منها لنفسه نظرة جديدة عن الإنسان يعود بها إلى فرنسا .

« والواجب على من يتولون أمر الثقافة في فرنسا أن يصنعوا بالنسبة إلى العرب ما يصنعه أساتذة التاريخ بالنسبة إلى أوروبا . يجب أن يعلموا الطلبة الفرنسيين شيئاً من الذخيرة الهائلة من الحضارة

العربية . إن دراسة القرآن ولو كانت دراسة سطحية ، تكشف للتلاميذ شيئاً فشيئاً تصوراً جديداً للعالم : والدين الإسلامى يسرى فى حضارة القرآن كلها ؛ وتلك ظاهرة قد تجهلت كثيراً ؛ فإذا تعمقناه استطعنا أن نفهم إلى حد كبير ما يجرى فى العالم العربى فى أيامنا هذه ^(١) .

الأمر الثانى الذى نجح فيه المستعمر فى حربه الثقافية : أنه أوقف هجرات أبناء البلاد الإسلامية غير العربية — وهى تحت سيطرته وسلطانه — حتى لا ينفذوا إلى مراكز الثقافة فى البلاد العربية ليتعلموا علوم الدين ، ويقرأوا باللغة العربية الفقه والحديث والتفسير والتوحيد وأصول الشريعة الإسلامية . . منهم أن يحجوا إلى مساجد الأزهر والزيتونة والقرويين ، لينهلوا من الثقافة العربية والإسلامية . . . وصدّهم عن تعلم العربية وقراءة كتاب الله وقرآنه فى البيئة العربية .

ولم يكن المستعمر ليستطيع أن يقف جامداً أمام الرغبة الملحة من هؤلاء المسلمين فى تعلم اللغة العربية ليقرأوا بها القرآن ، فأنشأ

(١) هنرى لوسل : من مقال فى جريدة لوموند الفرنسية بباريس ١٩٦٤/٩/٣ ترجمة الدكتور عثمان أمين .

لهم المعاهد في لندن وباريس ، وأغدق المنح والأموال على أولاد
زعماء القبائل ورؤساء البلاد المحتلة من المسلمين ليؤمنوا هذه المعاهد
ويتعلموا فيها غير علومهم الدين الإسلامي واللغة العربية !

واستخدم تعليم اللغة العربية ضمن الأسلحة التي تخضع بها الدول
الاستعمارية الشعوب المستعمرة المسلمة في خطة « الاستعمار النفسى
والتربوى » وهى خطة تهدف إلى تكوين جيل من أبناء البلاد
المستعمرة يؤمن بحاجته إلى قوة المستعمر وضرورة وجوده بينهم ليأخذ
بأيديهم ويمدهم بقوة من عنده . ولم تكن الخطة فى حاجة إلى
الكثير من الجهد إذا وجد الشباب فى عواصم الاستعمار ، حينئذ
يسهل العمل على الفصل بينهم وبين دينهم وتراثهم وتاريخهم القومى ،
ويسهل التأثير عليهم بالأضاليل المشككة فى العقيدة والمبادئ .
ويتجهون بهم إلى تكوين خاص يجعل منهم ركائز للاستعمار فى
بلادهم ، ويخرجهم والسلبية تسودهم والأنانية والوصولية تتحكم
فى ضمائرهم .

وتحولت مراكز تعليم العربية لغير العرب من أوائل هذا
القرن حتى منتصفه من العواصم العربية إلى العواصم الأوروبية ،
وحقق المستعمرون بذلك أهدافاً ثلاثة :

١ — منعوا الاتصال الثقافي المباشر بين المسلمين، ليظلوا غرباء في التفكير ، يسلك كل منهم طريقاً في التأويل والتطبيق حسبما يقدر له عقله وثقافته فتشعب آراؤهم ويبدون والفرقة تظلمهم ، وتستنفد الخلافات الدينية جهودهم وتضعف من قوتهم ، وتلهيهم عن عدو الإسلام الأصيل ، وفطن المستعمر إلى كل ذلك وأدرك بذلك أنه إذا التقى بأخيه المسلم مهما بعدت الشقة واختلف الجنس وتباينت الثقافات ، كان الاتحاد أول حديثهم ، وجمع كلمة المسلمين هدف مشاوراتهم ، والوحدة الروحية الكبرى التي تعيد تاريخ المسلمين الأولين المثل الأعلى الذي ينشده كل مسلم ، ومن ثم منع المستعمر هذا اللقاء .

٢ — نفروا غير العربى من تعلم اللغة العربية حين اتبعوا في معاهدهم طريقة عقيمة هي « طريقة الترجمة » ، وهى الطريقة التي يعتمدون عليها في تعليم اللغات الكلاسيكية الميتة كاللاتينية والسرانية والآرامية ، ويسرون فيها على تعليم حروف الهجاء والقراءة والكتابة بالطريقة التقليدية ، ثم مطالبة المتعلم بحفظ مفردات من اللغة منعزلة عن جملها مع معانيها بلغته الأصلية ثم التدريب عن طريق الترجمة ، وزيادة على صعوبة الطريقة ، وعدم إتقان متعلمها للنطق

الصحيح ، أو الوصول إلى درجة التعبير عما في نفسه بالكتابة
أو الحديث ، فقد واجهت مدارس الاستشراق بأوروبا المتعلم
المبتدئ بفقرات من أدب الجاهليين أو نصوص من عصور الانحطاط
ليظهروا اللغة العربية بمظهر اللغة التي لا تصلح إلا للصحراء ، والفقيرة
في التصوير والعاطفة وحسن التعبير ، على حين يقدمون لهم نماذج
الأدب الرفيع من لغاتهم ويتركون للمتعلم الحكم والتفضيل !!

٣ — اتخذوا تعليم اللغة العربية وسيلة لاجتذاب أولاد الزعماء
المسلمين في البلاد المحتلة ليقصدوا عواصمهم ويعيشوا فيها ،
ثم يشبعوا نفوس الطلبة بثقافتهم وحضارتهم وطرق الحياة عندهم ،
ويغرقوهم في حياة اللهو والليل والمتعة ، فتتحلل عزائمهم ويضعف
إيمانهم بوطنهم ودينهم وتتقبل عقولهم ما يبثونه فيها من سموم
التشكيك والاضطراب في مفاهيم الوطنية والدين فتضيع قدسيته من
نفوسهم ، ولا يبقى في أذهانهم التي مرضت سوى عقائد ممسوخة ،
وصور عن الوطنية مهزوزة . ثم يعودون إلى أوطانهم بقليل من
الألفاظ العربية التي تعلموها وكثير من الشك وعدم الإيمان في كل
ما يتصل بمقدسات وطنهم ، وبرصيد ضخم من العواطف والتجاوب
والولاء لمن تعلموا على يديه الحياة !!

نقطة التحول :

ظلت أوروبا تستأثر بأكثر مراكز تعليم العربية لغير العرب حتى عام ١٩٥٢ حين أخذ مركز الثقل في الميزان الدولي في الشرق يتحرك وتتغير اتجاهاته ، وكانت الهزة الكبرى التي حركته بقوة هي ثورة التحرير في الجمهورية العربية المتحدة ، وكان يوم ٢٣ يوليو من ذلك العام بدء مرحلة جديدة ومجيدة في تاريخ الشرق كله ، فقد بدأت فيه حركة النضال المقدس ضد الاستعمار والاستغلال .

وإذا كانت الأقدار التي تنظم الأحداث قد ألفت تبعة مسئولية الريادة في إضرام نار الثورة بين الشعوب العربية والأفريقية والآسيوية المستعمرة ، وإشعال لهيب الأمل في مستقبل أفضل ، على ضمير الجمهورية العربية المتحدة ، فإن تجاوب هذه الشعوب مع حركة النضال المقدسة كان من الأسباب القوية التي مكنت للهب أن يشعل القلوب ، وللنار أن تؤرق الضمائر فيتحول الأمل إلى حقيقة وواقع .

والنصر الذي حققته مصر بتجربتها الثورية الشاملة والتي بدأتها عام ١٩٥٢ لم يقتصر على آفاق المحيط الجغرافي الضيق لمصر أو المنطقة العربية ، وإنما كانت للتجربة الجديدة الرائدة آثارها البعيدة على حركة التحرير في أفريقيا وآسيا وفي أمريكا اللاتينية .

وتطلعت الشعوب المستعمرة المستغلة ، في آسيا وإفريقيا
إلى مصر بعد معركة السويس عام ١٩٥٦ تنشد فيها المثل ،
واكتشفت بها نفسها وطاقاتها غير المحدودة الكامنة فيها .

وبعد انحسار المدّ الاستعماري في معركة السويس تحول مركز
الإشعاع الثقافي والاجتماعي والديني والسياسي والعربي في آسيا
وإفريقيا إلى القاهرة .. وقدرت القاهرة خطورة المسؤولية وأهميتها ،
وتحملتها كاملة بإيمان وثقة . ومنذ هذا الحدث التاريخي أصبحت
الجمهورية العربية المتحدة قاعدة لطليعة قوامها فريقان من المناضلين :

١ — المناضلون في سبيل الوحدة العربية : والجمهورية العربية
المتحدة مؤمنة بأن مسئوليتها في صنع التقدم ودعمه وحمايته تمتد
لتشمل الأمة العربية كلها ، وبأن العمل من أجل الوحدة الشاملة من
صميم رسالتها ، وحقيقة الوحدة لم تعد في حاجة إلى إثبات بين
الشعوب العربية ، فوحدة اللغة والفكر والماضي ، والاشتراك في
المستقبل والمصير تعلن عن حقيقة هذه الوحدة ، ولكن الذي
يساعد على تحقيق واقعيتها هو وضوح الرؤية وضوحا كاملا
لا لبس فيه ولا خفاء في هذه المرحلة من النضال العربي ، وتقل
الدعوة والمبادئ لتكون تحت تصرف كل مواطن عربي .

واللغة العربية هي الركيزة والوسيلة لتحقيق المقدمة بالدعوة السلمية .

٢ — المناضلون ضد الاستعمار والاستغلال في مختلف صورته :

والجمهورية العربية المتحدة أصبحت قاعدة الحرب ضد الاستعمار والسيطرة بكل الطاقات والوسائل ، وكشفه في جميع أفعاله ، ومحاربه في كل أوكاره ، ومدت مصر يد العون الفكري والمادي للشعوب التي تناضل من أجل حريتها ... حريتها من الاستعمار الباسف أو الاستغلال المقنع ، ولم تتجمد مصر في محيطها المحلي أو العربي ، لأنه « إذا كان شعبنا يؤمن بوحدة عربية فهو يؤمن بجامعة أفريقية ، ويؤمن بتضامن آسيوي أفريقي ، . . ويؤمن برباط روحي وثيق يشده إلى العالم الإسلامي » .

وكما آمنت مصر بالتعاون الدولي على مستوى النضال ضد الاستعمار والاستغلال آمنت بالتعاون الدولي من أجل الرخاء ، وأيقنت أنه الأمل الوحيد في تطور سلمى يقرب ما بين مستويات الأمم ويزرع المحبة بينها بدلا عن سموم الكراهية ، « وإن شعبنا ليمد يده لجميع الشعوب التي تطلب العون من أجل الحرية أو تطلب المساهمة في بناء سلام عالمي ورخاء إنساني » .

ومن أجل ذلك كله فتحت مصر أبوابها وذراعيها للوافدين إليها
من أنحاء العالم الذين جاءوا إليها وأغراضهم شتى : سواء منهم من جاء
ليتلقي دروس النضال من التجربة الرائدة ، أو وفد ليدرس العلم ، أو أتى
ليتعلم اللغة العربية أو الدين . وتحملت مصر نصيبها الأوفى من المسؤولية ،
والذى يهمناهنا هو الجانب الثقافى منها ، فقد استضافت مصر الكثير
من الوافدين إليها ، وقدمت المنح الدراسية لألوف الطلبة الأفريقيين
والآسيويين والأوربيين والأمريكيين والشرقيين ، وفتحت لهم
مدارسها ومعاهدها وجامعاتها والأزهر الشريف ، وشيدت للمسلمين
منهم مدينة ضخمة أسمتها « مدينة البعث الإسلامية » تضم نحو
خمسة آلاف طالب ، تستضيفهم وترعى شؤونهم المعيشية والثقافية ،
وأنشأت فى وزارة التعليم العالى إدارة خاصة بهم أسمتها « إدارة
الوافدين » ، تستقبلهم على اختلاف أديانهم وجنسياتهم وتيسر لهم
معيشتهم فى الوطن الجديد ، وترعى أمورهم ، وتسهر على راحتهم ،
وتتابعهم فى حياتهم الاجتماعية والدراسية ، وتحاول جاهدة تذليل
الصعوبات التى تعترض الوافد الغريب .

ويمكن تتبع الخط البيانى الصاعد إلى الارتفاع فى عدد الطلاب
الوافدين إلى الجمهورية العربية المتحدة للدلالة على التغير الذى طرأ

على مراكز الثقافة بالنسبة لأفريقيا وآسيا ، وتحولها أو أكثرها إلى
المراكز الأفريقية بدل الأوروبية ، وقد كان تعداد الوافدين — غير
طلاب مدينة البعث الإسلامية — في عام ١٩٥٣/١٩٥٤ ، ٥٠٠٥
طالب ، وفي عام ٦٠/٥٩ وصل عددهم ١٤٣٧٩ طالباً ، وفي عام ٦٢/٦١
بلغوا ٢٠٨٧٨ طالباً ، ثم أصبحوا ٢٧٩٧٥ طالباً في عام ٦٤/٦٣ ،
وفي عام ٦٥/٦٤ وصل تعدادهم ٣٢١٥٤ طالباً (وبيانهم في الصفحة
التالية حسب الإحصاء الأخير لوزارة التعليم العالي)

وتقديراً للمسئولية خرج المدرسون المصريون من مدارسهم
وجامعاتهم ، وهى فى أشد الحاجة إليهم ، مبعوثين إلى الدول الشقيقة
والصديقة فى قلب آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية والشمالية وأوروبا
واستراليا ، يقدمون خبراتهم وثقافتهم عوناً لهذه البلاد فى مجال
تخصصاتهم ، وقد وصل عدد المبعوثين منهم عام ٦٤/٦٣ نحو ٤٩٠٨ ثم
بلغوا ٥١٧٣ مدرساً عام ٦٥/٦٤ .

ونتيجة لذلك كله زاد الإقبال على تعلم اللغة العربية من غير
أهلها زيادة مطردة ، وتحول مركز تعليمها إلى القاهرة . ولو أننا
استعرضنا المقبلين على تعلم اللغة العربية فى وقتنا المعاصر لوجدنا
منهم الفئات التالية :

١ — المسلمين من غير العرب ، حتى يعرفوا الدين من مصادره

الجموع	تعليم فني		تعليم عام		مصاد عاليه		جامعات		دراسات عامه		
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٢١,٥٤٩	١٠٠ —	٥٨٧	٢٤٦٥ — ٤٩٢٤	١٢٠ — ٣١١٢	٨٨٤ — ١٠٢٠٨	١٠١ — ٨٤٨					الوطن العربي
٧,٦٣٦	١٨١ —	٦٢٦	٢٨١٩ — ٣٧٢٦	٥٣ — ٥٢	١٦ — ٧٣	٢ — ٨٨					أوروبا
١,٢٥٠	٤ —	٣٦	١٩٣ — ٥٢٧	٢ — ٢٣١	١١ — ٢٤٤	٢					أفريقيا
٧٨	١٠ —	١١	٢٠١ — ٣٠٠	٥ — ١٦	٢١ — ١٣٦	٨ — ٨٠					آسيا
٦٥٧	٣ —	٠٠	٣٢٨ — ٢٨٠	١٥ — ١٨	٠٠ — ٤	٩					الأمريكتين
١١	٠٠ —	٠٠	٦ — ٥	٠٠ — ٠٠	٠٠ — ٠٠	٠٠ — ٠٠					أستراليا
٢٦٣	٥ —	٤٦	٧٢ — ١٢٨	— ٢	١ — ٩	٠٠ — ٠٠					جنسيات أخرى
٢٢,١٥٤	٣٠٣ —	١٣٠٦	٦٠٨٤ — ٩٨٩٠	١٩٥ — ١٦٣١	٩٢٣ — ١٠٦٧٤	١١١ — ١٠٢٧					الجملة

الأصيلة ، ويقرأوا كتاب الله وكتاب المسلمين .. القرآن الكريم .

٢ — الوافدين من الطلبة ليلتحقوا بالمدارس والمعاهد والجامعات والأزهر ، ومعروف أن اللغة العربية هى لغة التدريس فى معاهد التعليم بالجمهورية العربية المتحدة .

٣ — غير العرب ممن يريدون الاتصال بالبلاد العربية ؛ اتصال المصالح والآمال المشتركة ، أو اتصال سياسة واقتصاد ، أو حتى اتصالاً عدائياً .

٤ — العلماء الأجانب ، لأن اللغة العربية وسيلة فهم الثقافة العربية قديمها وحديثها ، وسبيل معرفة الدين الإسلامى وقواعده . وهؤلاء العلماء فى تعلم العربية فريقان : فريق يبغي النفع الإنسانى والثقافى العام ، وفريق يتعلمها ليتلمس فى التراث الدينى والفكرى منافذ انخراطاً ومواطن الطعن والتشكيك .

اللغة العربية ومراحل تعليمها :

وفى مواجهة المسئولية التى تحملتها مصر على المستوى الدولى حقيق بنا أن نتساءل : هل تحمل المتخصصون فى اللغة العربية جانبيهم من المسئولية واستعدوا لها ؟ وهل خطط العلماء الطريقة العلمية

الصحيحة لتعليم اللغة العربية لغير العرب في أقصر وقت ممكن
وبجهد معقول ؟ وهل أُعد المدرس الصالح ليقوم بهذه المهمة هنا
أو في البلاد التي يوفد إليها رسول ثقافتنا ليعلم العربية والدين ،
خلا هذه المحاضرات التي يتلقاها قبل سفره بقليل تعرفه أصول
اللغة وفروعها ، ولا تعرفه كيف يعلم هذه اللغة للأجانب عنها ؟
وهل لدى الجمهورية العربية المتحدة من الإمكانيات المادية ما يجعلها
تستضيف الطالب غير العربي ليقضى أكثر عمره التعليمي في تعلم
العربية بالطريقة التقليدية ، ليلتحق بالأزهر أو بالمعهد أو الجامعة
التي جاء ليدرس فيها ؟

ولكى نحيب على هذه الأسئلة لابد أن نتعرض للمراحل
التاريخية التي مر بها تعليم العربية لغير العرب ، ثم نتبع الجهود
والخطوات الجادة التي اتخذت لإيجاد الطريقة العلمية الصحيحة
في هذا المجال .

* * *

في تاريخ تعليم اللغة العربية الطويل لغير العرب لم نجد طريقة
مدرسة على أسس علمية مسجلة أو منشورة ، وكل ماظهر حديثاً
في هذا المجال كتب دراسية تطبيقية تهدف إلى التمرين بالاستماع
إلى أسطوانات أو تسجيلات كما فعلت شركة « لنجوافون »

أو كتب تعتمد على الترجمة مثل كتاب Teach your self Arabic ، والكتب التطبيقية الدراسية التي ألفها العرب والأجانب، وأكثرها إن لم تكن كلها ترمى إلى أن يتعلم الأجنبي منها بعض الألفاظ العربية بنفسه، أو أن يتعلم بها فك الرموز العربية ومحاكاتهما بالكتابة، لم تلق بالا إلى خطة الدراسة أو الطريقة العلمية التي يسير عليها المعلم والمتعلم، أو المنهج الذي يجب أن ينفذ في وقت محدد. ولم تلتفت إلى إعداد المدرس أو تزويده بالمعينات التسجيلية أو الصوتية التجريبية، أو تشترط له أن يعرف استعمال اللغة الوسيطة واللغة المصورة... إلى غير ذلك مما سنتناوله بالتفصيل فيما بعد. وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير العرب لم تكن هناك تجارب وأبحاث سجلت نتائجها وجمعت وأعدت للمعلم والمتعلم في كتاب، كما فعلت إنجلترا حين أخرجت كتاب Basic English ، وبعده كتاب Essential English ، وكما فعلت فرنسا فأخرجت كتاب le F. elementaire ... لم يحدث شيء من ذلك في تعليم العربية لغير العرب، وظل مجال البحث والتجربة خالياً.

وقبل أن ينتقل مركز تعليم العربية لغير العرب إلى أوروبا

كانت الطريقة المتبعة في البلاد العربية منذ أمد بعيد تنهج
واحداً من سبيلين :

الأول : طريقة المحاكاة والتقليد ، وهي الطريقة التي تعلم بها
من عاشر العرب من الأجانب واختلط بهم طوعاً أو كراهية
اختلاط عمل أو معيشة .

الثاني : الطريقة التقليدية ، وهي الطريقة الهجائية مع التلقين
والسمع والتكرار ، وكانت سائدة في مراكز الثقافة العربية كالجامع
الأزهر وجامع الزيتونة والقرويين وغيرها ، وهي طريقة فوق
أنها تستغرق أكثر عمر الطالب التعليمي لا تؤدي إلى نتائج مرضية ،
ولا تمكن الطالب من التغلب على صعوبات النطق ، ويظل ذا لُكنة
ظاهرة ، ولا يمكنه النطق السليم المتصل أو القراءة مع تتبع الفكرة ،
لأن حفظه للقواعد يتدخل بينه وبين تفكيره ، ويقطع عليه الاستمرار
المتصل ، فيأخذ في البحث عن موضع الكلمة وإعرابها أو صيغتها
فيضل المعنى منه ، وذلك لأنه لم يتعلم القاعدة نتيجة للحاجة إليها بعد
معرفة اللغة وتفهمها ، وإنما تعلمها لذاتها ، وفرق كبير بين المعرفة
الناشئة عن الحاجة وبين المعرفة التي تصب في أذن المتعلم تطبيقاً
لقاعدة يجبر على حفظها .

وهذه الطريقة قد تخرج — بعد أمد طويل — نوعاً من

العلماء يقرءون الشرح والحاشية على مهل وفي صمت ، حتى يجدوا الوقت لمعرفة مرجع الضمائر والظاهر والمستتر منها وما يستوى فيه المذكر والمؤنث . . . إلى آخر ما يشغلون به أنفسهم طوال فترة القراءة ، ولكنها لا تخرج ناطقاً بالعربية يواجه بها الحياة سماعاً وفهماً وحديثاً منطلقاً ، وتعبيراً بالكتابة ، وتفكيراً بها وسط دوامة المجتمع . ولم تكن هذه الطريقة متبعة في تعليم العربية للأجنبي وحده ، بل كانت متبعة في تعليم العربي أيضاً ، وإذا كانت الطريقة شاقة وعسيرة على العربي نفسه فمن الممكن تصور حالة الغريب عن اللغة العربية وهو يعالج تعلمها .

وخير من يحكم على هذه الطريقة من عاناها ، وقد تعلم بها المستشرق صمويل زويمر . وكتب عنها في كتابه « صراخ المستغيثين من أبناء المستشرقين » فقال : « إن طريقة تعليم اللغة العربية للغرباء قاصرة على تربية الذاكرة في حفظ كلمات وجمل وصيغ وأنماط لغوية دون التفات إلى درجة استعمالها في الغرض من التعليم . . . وتهمل قوى العقل ، وتركها في خمولها التام ، ولا يجد العقل مجالاً لفهم المعاني التي تمس الحياة ، ويتطلبها المتعلم ، ولا تستغل المعاني التي تحتزنها ذاكرة الطالب من ثقافته ولغته ، فيعطى له مقابلها . . . وتضيع

السنون ، ويخرج المتعلم بثروة قيمة ، غير أنها لاتصلح إلا للعرض
في واجهة بائعى الجواهر الكلاسيكيين . . . ! ! » .

ولعل فشل هذه الطريقة — وقد كانت سائدة في البلاد
العربية — في تعليم الأجنبي اللغة وإتقانها في وقت قصير وبجهد
معقول هو سبب الحكم على اللغة العربية بأنها صعبة التناول ، عسيرة
على من يتعلمها من أهلها ومن غير أهلها . ولم يصدر هذا الحكم من
الأجانب وحدهم ، وإنما شاركهم فيه أبناء اللغة العربية الذين مروا
بتجربة تعلم لغة أجنبية في سن الرشد ، وقد تنبهوا بالمقارنة إلى الجهد
والمشقة وإعمال الفكر التى يتطلبها تعليم العربية والنطق بها نطقاً
سليماً . ومن هؤلاء رفاعه رافع الطهطاوى رائد البعث العلمى
والثقافى فى نهضتنا الحديثة ، وقد اختير الطهطاوى من الأزهر ليكون
إماماً لطلاب البعثة المصرية بفرنسا . والأزهر وقتئذ موطن الطريقة
التقليدية فى تعليم العربية لطلابها من العرب وغير العرب ، واهتبل
الطهطاوى الفرصة ، وتعلم الفرنسية وهو كبير ليطلع على ثقافات
الغرب ، وقد سجل ملاحظاته على اللغتين العربية والفرنسية فى كتابه
« تخليص الإبريز فى تلخيص باريز » فقال : « من جملة ما يعين
الفرنساوية على التقدم فى العلوم والفنون سهولة لغتهم وسائر مايكملها ،

فان لغتهم لا تحتاج إلى معالجة كثيرة في تعلمها ؛ فأى إنسان له قابلية وملكة صحيحة يمكنه بعد تعلمها أن يطالع أى كتاب كان ، حيث أنه لا التباس فيها أصلاً ، فهي غير متشابهة . وإذا أراد المتعلم أن يدرس كتاباً لا يجب عليه أن يحل ألفاظه ، فان الألفاظ مبنية بنفسها . وبالجملة فلا يحتاج قارئ كتاب أن يطبق ألفاظه على قواعد أخرى برانية من علم آخر . بخلاف العربية مثلاً ، فان الإنسان الذى يطالع كتاباً من كتبها فى علم من العلوم يحتاج أن يطبقه على سائر آلات اللغة ، ويدقق الألفاظ ما أمكن ، ويحمل العبارة معانى بعيدة عن ظاهرها . وأما كتب الفرنسيين فلا شئ من ذلك فيها ، فليس لكتبها شروح ولا حواش إلا نادراً ... والمتون وحدها من أول وهلة كافية فى إفهام مدلولها : فاذا شرع الإنسان فى مطالعة كتاب فى أى علم كان ، تفرغ لفهم مسائل ذلك العلم وقواعده من غير محاكمة الألفاظ ، فيصرف سائر همته فى البحث عن موضوع العلم وعن مجرد المنطوق والمفهوم وعن سائر ما يمكن إنتاجه منها ، من غير أن ينظر إلى إعراب العبارات وإجراء ما اشتملت عليه من الاستعارات ، والاعتراض بأن العبارة كانت قابلة للتجنيس وقد خلت منه ، وأن المصنف قدم كذا ، ولو أخره لكان أولى ...»^(١)

(١) رفاعه رافع الطهطاوى . تلخيص الأبريز فى تلخيص باريز القاهرة ١٩٥٥

وقد رد بعض العلماء على اعتراض الطهطاوى بأن ما نقده من صعوبة القراءة بغير لحن فى اللغة العربية ايس بعيب ؛ بل الأولى أن ينظر إليه على أنه ميزة تفردت بها لغتنا عن سائر اللغات . وهى إعداد قارئها لاستجماع قوى الفكر ، ودعوته إلى حسن التأهب لقطع أشواط الفهم .

ذلك أن العربية فى ماهيتها وصميمها لغة تتطلب من كل قارئ أو مستمع لها أن يكون واعياً فاهماً ، قبل أن ينطق وقبل أن يسمع ، وبعبارة أخرى ، تتطلب منه أن يمارس وظيفة « النطق » على الحقيقة ، وهى خاصة الإنسان التى تميز بها عن سائر الحيوان : أعنى الوعى والفهم ، ومعلوم لكل واحد أنه بغير الوعى والفهم لا يمكن أن يستقيم للغة العربية إعراب ^(١) .

وكأننى بالرد يؤكد الحقيقة التى فهت من نص الطهطاوى ، وهى صعوبة اللغة العربية حتى على أبنائها . والرأى أن عبارة الطهطاوى جديرة بأن ينظر إليها من زوايا مختلفة ، فهى تصوير صادق لأسلوب اللغة وطرق تدريسها فى عصره . وأولى أن يوجه نقده إلى هاتين الناحيتين من اللغة : طرق تدريسها وأسلوبها .

(١) عثمان أمين : فلسفة اللغة العربية . القاهرة (١٩٦٥) ص ٧٤ — ٧٥

فنتطبيق القارىء ما يقرأ على سائر أدوات اللغة إنما هو نتيجة طبيعية
للطريقة التقليدية السائدة فى عصره. وقد كان أهم جانب منها فى تعليم
اللغة هو استظهار قواعدها النحوية والصرفية والبلاغية ، يتعلمها
الطالب لذاتها فى سياق وأنماط تدريبية مبهمة معقدة لآتمت إلى
لغة الواقع والحياة بشيء ، لم يتعلم الطالب القاعدة للحاجة إليها بعد
معرفة اللغة وتفهمها ، وإنما تعلمها لذاتها . كانت تعلم القاعدة كما
فى كتاب « الكفراوى على الأجرومية » مثلاً ، وأول درس فيه :
بسم الله الرحمن الرحيم . (الباء) حرف جر ، و (اسم) مجرور بالباء
وعلامه جره كسرة ظاهرة فى آخره ، والجار والمجرور متعلق بمحذوف
تقديره أو لف ، وأو لف ، فعل مضارع مرفوع لتجرده من الناصب
والجارم ، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره أنا . هذا إن جعلت
الباء أصلية ، وإن جعلتها زائدة فلا تحتاج إلى متعلق به ، وتقول
فى الإعراب حينئذ : (الباء) حرف جر زائد ، و (اسم) مبتدأ
مرفوع بالابتداء وعلامة رفعه ضمة مقدرة على آخره منع من ظهورها
اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد ، والخبر محذوف تقديره اسم
الله مبدوء به . . . » ، وهكذا يضى أول درس فى قواعد اللغة
العربية للعربى والأجنبى على السواء بالطريقة التى سميت طريقة الأذن

والذاكرة ، فقد كان أساتذتها يخاطبون في تلاميذهم أذناً تسمع وذاكرة تثبتها كما هي ، وتعيدها كما سمعتها ، دون اهتمام بمقدار فهم الطالب للقاعدة أو استعمالها في اللغة التي تواجه الحياة . وهي طريقة تجعل القاعدة دائماً متحفزة في وعي الإنسان فتدخل بين القارئ والانطلاق في فهم المقروء ، ومن ثم يجد نفسه مضطراً إلى أن يعرض ما يقرؤه عليها .

وأما تدقيق الألفاظ ما أمكن وتحميل العبارة معاني بعيدة عن ظاهرها ، فهو نقد موجه لأسلوب التأليف في عصر الطهطاوى . فقد كانت الكتب التي تدرس وقتذاك من نتاج عصر التدهور والجمود الفكرى والأدبى — عصر العثمانيين — كتب فقدت الروح وصارت شكلاً لا حياة فيها ، ومتون قصد بها أن تكون ملغزة لتأتى عليها شروح تفيض في شرح ألفاظها ، ثم حواش تستدرك ما فات الشارح ، ثم يأتى بعد ذلك التقرير والتعليق ، وأكثرها مساجلات لفظية يضيع المعنى بينها ، ومعميات يصعب على طالب العلم حل ألفاظها وأحاجيها .

وأما نقد الطهطاوى الاهتمام بالمحسنات البديعية من استعارات وتجنيس وتقديم وتأخير في اللغة العربية ، وأن ذلك يشغل القارئ عن فهم

ما يقرأ ، ويصرف همته في البحث عن موضوع العلم وعن مجرد المنطوق والمفهوم ، وعن سائر ما يمكن إنتاجه ، فهو نقد موجه إلى حصيلة عصره من الأسلوب الأدبي ، وقد كان كتّابه وشعراؤه يرون أنهم قد أدّوا ما عليهم من حق البيان والبلاغة إذا لعبوا بالجميل والألفاظ ورتبوها على نحو من البديع مألوف لهم ، فيه جناس وازدواج وطباق ، وفيه استعارة ومجاز ، وفيه إشارة ورمز إلى نواح من المعنى تخطر لهم ، وقل أن تخطر لغيرهم من الناس ، ولا عجب ، فقد كانوا يعيشون في نهاية عصر النكسة والجمود ، عصر الجهل وركود الحياة العقلية الذي خلف لنا أدباً خالياً من المعنى القيم واللمحة الفنية والذوق الأدبي الذي يتصف به الأدب العربي طوال عمره المديد ، وخلف لنا أدباء فسد ذوقهم الأدبي فتكلفوا تكلف المعدم البائس يريد أن يظهر بمظهر الغنى المثرى ، فاذا افتقر إلى المعنى والذوق الفني والفكرة ، فلا أقل من أن يظهر في مظهر الثرى في اللفظ والمنظر العام . ويمكن القول بأن أسلوبهم أسلوب محلي مرتبط بقطاع خاص من الزمن .

ومن التجنى اتخاذ أسلوب عصر الانحطاط والنكسة في اللغة العربية مثلاً لها حين تقارن بغيرها من اللغات . ولا يستطيع أحد

أن يقول إن أسلوب العصر العباسي أو أسلوبنا اليوم فيه شيء من
مآخذ القصد إلى المحسنات البديعية التي تعرض لها الطهطاوى ،
وجعلها صعوبات تواجه متعلم اللغة .

وقريب من ملاحظات الطهطاوى ما أورده قاسم أمين
في كتابه « كلمات » مشيراً إلى صعوبة النطق التي يواجهها متعلم
العربية من أبنائها وغير أبنائها إذا كانت غير مشكولة ، وهي
في رأيه صعوبة تصد الناس عن تعلمها ، وتجعل السبيل إلى إتقانها
أمرأً بعيد المنال كما يقول : « في اللغات الأخرى يقرأ الإنسان ليفهم ،
أما في اللغة العربية فانه يفهم ليقراً ؛ فاذا أراد أن يقرأ الكلمة
المركبة من هذه الأحرف الثلاثة — ع . ل . م — يمكنه أن يقرأها
عَلِمَ ، أو عَلِمَ ، أو عِلِمَ ، أو عُلِمَ ، أو عَلَّمَ . ولا يستطيع
أن يختار واحدة من هذه الطرق إلا بعد أن يفهم معنى الجملة ، فهي
التي تعين النطق الصحيح . لذلك كانت القراءة عندنا من أصعب
الفنون » .^(١)

ومثل هذا الرأي هو ما دعا بعض من سمو أنفسهم « بالمجددين »
إلى الظن بأنهم سينتهون يوماً إلى كتابة لا تحتاج إلى التعليم ، أو كتابة

(١) قاسم أمين « كلمات » القاهرة ١٩٠٨ ص ١٢ .

تكفى وحدها لتيسير القراءة الصحيحة بمعزل عن اللغة ، أو بلغة خالية من القواعد والأصول ، أو إلى الكتابة بالحروف اللاتينية حتى يتلافى القارئ اللبس الذى أشار إليه قاسم أمين .

وليس الرأى مذهب إليه قاسم أمين ومن لثَّ لفه ، من وقوع القارئ فى حيرة من أمر نطق الكلمة على وجهها الصحيح قبل فهم السياق إلا فى مرحلة مواجهة المتعلم باللغة بادية أمره فى تعلمها ، وقبل أن يكتسب المهارات اللغوية ، والدُّرْبَة على الأنماط اللغوية السليمة . واكتساب اللغة الجديدة إنما هو مهارة عملية وليس مقدرة ذهنية ، فاذا أتقن التدريب عليها اندفع إلى القياس التلقائى ، وبذلك يستعمل القارئ الأسلوب اللغوى استعمالاً عملياً سليماً .

والقول المأثور بأن العرب كانوا يتكلمون الفصحى بالسليقة لم يقصد بالسليقة هنا الطبيعة بل المراد بها الدربة والمران اللغوى منذ النشأة ، ومن ذلك إتقان العوام فلسفة العامية — بقواعدها الكاملة دون خطأ ، وقياسهم التلقائى لكل جديد يأتى إلى معارفهم على قواعدها التى دربوا على النطق بها ومرتوا على استعمالها دون حاجة إلى تفكير أو استحضار لمقاييس النمط اللغوى .

الاستشراق وتعليم العربية :

في أواخر القرن الماضي وأوائل هذا القرن تحولت مراكز تعليم العربية لغير العرب إلى لندن وباريس وغيرها من عواصم الدول الأوروبية الاستعمارية . وأنشأت أوروبا المعاهد والأقسام الخاصة لاستقبال الوافدين أو على الأصح لاستقبال المستجلبين لتعليم العربية والإسلام ، وعلى رأس هذه المعاهد مدرسة الدراسات الشرقية والأفريقية بلندن ، وجامعتا كمبردج وأكسفورد بإنجلترا ، والسربون بفرنسا ، وبرلين وليبزيغ بألمانيا ، يعلم فيها المستشرقون اللغة العربية ، ولم تكن المعاهد قاصرة على تعليم الوافدين من خارج أوروبا ، فقد انضم إليها الأجيال الجديدة من الذين يعدون أنفسهم لحركة الاستشراق والتبشير من الأوروبيين .

وطريقة تعليم العربية لغير العرب في معاهد أوروبا تتفق أكثر مناهجها في توجيه الاهتمام إلى الأنماط اللغوية والبدء بتعليم قواعدها الصرفية ، وحفظ صيغ المشتقات ، واستظهار قواعد النحو مستقلة لذاتها . وهي في ذلك تتفق مع الطريقة التقليدية القديمة التي اتبعت في البلاد العربية في عصورها القديمة ؛ غير أنها استعملت الترجمة بالإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية للعبارة حتى تفهم ، وفي شرح

القاعدة كي يتضح معناها ، وحاولت أن تجد لكل قاعدة عربية مقابلاً لها أو شبيهاً بها في لغة الترجمة ، حتى تثبتها في ذهن المتعلم .
وكان قد عكف بعض المستشرقين على جمع قواعد اللغة العربية في كتب أشبه ماتكون بكتب قطر الندى والأشموني وغيرها من الكتب العربية إلا أنهم قربوها إلى متناول غير العربي بكتابتها مزيجاً من اللغتين : اللغة العربية ولغة الكاتب ومن أشهر هذه الكتب .

A Grammar of the Arabic Language by W. Wright, Cambridge, 1859.

Grammaire Arabe by S. de Sacy, 1831.

Lärokurs i Arabiska Spraket by Professor Lagus of Helsingfors, 1862.

Grammatica Criticilinguae Arabicae by Ewald, 1831-33.

واتفقت المعاهد الأوروبية أيضاً في مجاهدة المتعلم المبتدى بفقرات من أمهات الكتب العربية ، ككتاب الحيوان ، والبيان والتبيين ، والبخلاء للجاحظ ، وكليلة ودمنة لابن المقفع ، وأسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني ، والكامل للمبرد ، ومختارات من المعلقات السبع ، وشعر النقائض ، والمتعلم العربي نفسه قد يجد مشقة وصعوبة في دراسة هذه الكتب وهذه النصوص ، ويحتاج إلى جهد لينطق ألفاظها . ويمكن تصور حالة غير العربي النفسية وهو يعالج الكلمات ونطقها والمعاني وفهمها في مثل هذه الكتب .

وهذه الطريقة — كما سبقت الإشارة إليها — قد تعلم بعد فترة طويلة القراءة الصامتة ، وقد تفيد المستشرق في البحث والتقصي والتحقيق واستعمال القواميس ، ولكنها فشلت تماماً في تعليم لغة توائم الحياة وتواجهها ، أو تصلح لمتابعة الدراسة الجامعية أو المدرسية في معاهد عربية ، وقد يستطيع المتعلم بها قراءة خطاب أو نص بعد تفكير ودراسة وتمحيص ، وبعد عرض الألفاظ والعبارات على المخزون لديه من القواعد النحوية المحفوظة ، وعلى رصيد الألفاظ في قوائمها المتراسة في ذاكرته ؛ ولكنه يصاب بالجمود والبكم إن وجد بين قوم يتحدثون اللسان العربي ، ذلك لأن هذه الطريقة جعلت تعليم اللغة عنده يتطور إلى مقدرة ذهنية ، ولم يعد مهارة عملية تصقلها الدربة والمران اللغوي الكامل .

ومن ناحية أخرى فقد حققت الطريقة أغراضها المخبوءة ، فنفرت الكثيرين من أبناء المسلمين غير العرب من تعلم العربية ، ورددوا أقوال المستشرقين ؛ فاتهموها بالجمود والعقم ، وبأنها لغة لا تصلح إلا للمجتمع بدوي عفى عليه الزمن ، وبأنها لا تسير الحياة الحضارية حياة المكتشفات والعلوم الحديثة ، ولم يعرفوا أن القائمين على أمر تعليمهم في هذه المعاهد أساءوا عن قصد تخير مادة قراءاتهم

وتعليمهم من نصوص قديمة أدت أغراضها في زمانها ، وتلتها قرون
وقرون تطورت فيها هذه اللغة لتواجه مطالب العصر والفن والعلم
والحياة ، لكنهم لم يحسبوا حساب الزمن وأرادوا من العبارات
التي تدل على معانى ما قبل الجاهلية أن تصلح لمعانى القرن الذى
نعيش فيه !!

أحسن القائمون على أمر هذه المراکز من المستشرقين بالفشل الذى
أصاب طريقتهم فى تعليم العربية ، وبانصراف بعض المتعلمين عن اللغة
العربية إلى غيرها من اللغات والعلوم — وقد يكون ذلك ما أرادوه —
وأحسوا برغبة البعض الآخر فى الانصراف عنهم وعن معاهدهم لو كان
لهم الخيار . ولم يشأ المستشرقون أنفسهم أن يتحملوا أوزار الفشل
أمام هذا الفريق الأخير من طلابهم وأمام الضمير العالمى ، فألقوا
التبعة على طبيعة اللغة العربية .

وكان بعض المستشرقين قد درسوا العربية وقواعدها ،
وقارنوها باللغات الهندو — أوروبية ، فجعلوا كل ما خالف هذه
اللغات من العربية حطة فى شأنها ، وصعوبة وعقبة فى طريق
تعلمها ، مع أننا لو نظرنا بعين الإنصاف إلى كل مأخذ من
المأخذ التى عابوها فى اللغة العربية لوجدناه ميزة فيها امتازت به عن
غيرها من اللغات ! لم يقرأوها بالبيدييات من الأمور التى تنص

على أن التغير نفسه مظهر من مظاهر القوة ، ولكن التعصب أعمى
بصائرهم وبصيرتهم إلا الذين استنارت منهم القلوب وقليل ما هم !!
وما يسمونه بالعقبات أو العيوب أو الصعوبات أو غير ذلك
من الأوصاف التي ألصقوها باللغة العربية ، وهي ما تسميها عين
الإنصاف والحقيقة ميزات وخصائص ، سوف نتصدى لبعضها
أو لأهمها ، حتى يتبين التجنى والتعصب ضد اللغة العربية ذلك الذى
ألبسوه مسوح الاستشراقية والعلمية. ومن دعاوى تجنيبهم مايلي:

١ — اللغة العربية تكتب وتقرأ من اليمين إلى الشمال .
ولو أننا بحثنا عن الوضع الذى يتفق مع طبيعة الحركة الجسمية
الفيزيولوجية لليد اليمنى لوجدنا أن السير فى الكتابة بها من اليمين
إلى الشمال أكثر اتفاقاً مع الطبيعة من العكس . ومن تجربتى
الشخصية التى أعانى منها وأنا أكتب العربية من اليمين إلى الشمال
بيدى اليسرى ، أجد صعوبة للحركة من داخل الجسم إلى خارجه ،
وفى وضع الأوراق ، والتزام التناسق فى سطور الكتابة ، والعكس
تماماً هو الصحيح فى كتابتى الانجليزية باليد اليسرى إذ أن يدي
تتحرك بسهولة ويسر من الخارج إلى الداخل فتأخذ الحركة حريتها ،
وتضبط وضع الأوراق ، وتلتزم التناسق فى السطور المكتوبة .

وليست العربية وحدها التي تكتب من اليمين إلى الشمال ، وإنما تشاركها بقية أفراد أسرة اللغات السامية في ذلك ، وهي اللغة العبرية والسريانية والآرامية والفينيقية والآثيوبية ، وكذلك اللغات التي استعارت أبجديتها من العربية كاللغة الأردية والفارسية والملاوية والتركية في عهد العثمانيين والإسبانية في العهد الإسلامي العربي .

٢ — عدم الحاجة إلى استعمال « فعل الكينونة » في الجمل الخبرية العربية ، وهو في الإنجليزية To be ، وفي الألمانية Sein ، وفي الفرنسية Être ، فنحن نقول في العربية « محمد كريم » ، والإسناد بين المسند إليه والمسند في هذه الجملة أي بين محمد والكرم هو العلاقة الذهنية ، وليست هناك حاجة إلى التصريح بهذه العلاقة نطقاً ولا كتابة كأن تقول محمد يكون كريماً أو محمد هو كريم ، أو محمد كائن كريم . أما في اللغات الهندو — أوروبية فلا تكفي العلاقة الذهنية ، ولا بد من وجود لفظ يشير إلى هذه العلاقة صريحاً أو مسموعاً أو مقروءاً ، وهو ما يسمى بالصلة أو الرابطة Copula وهو فعل الكينونة . ولا بد أن يقال : Muhammad is generous ، وادّعوا أن فعل الكينونة من سمات اللغات التي بلغت من الحضارة شأواً

عظيما ، مع أنه لم يدخل في لغاتهم إلا من عهد قريب ! !

والحقيقة أن عدم الحاجة إلى إثبات فعل الكينونة في كل قضية لكي يصدقها سامعها أو قارئها ميزة من الميزات التي تتسم بها اللغة العربية ، لأنها تستهدف مثالية لا نظير لها في اللغات الأخرى . فهي تحسب حساب الصورة والمعنى العقلي . فاذا أُلقيت الجملة الخبرية إلى العربي مثل « الإسلام دين الله » ثبت معناها في نفسه دون حاجة إلى فعل الكينونة أو إلى أي رمز من رموز اللغة ، أو أمر من أمور الحس يؤدي وظيفة الرابطة . والإسناد بين الإسلام ودين الله ، أو بين الموضوع والمحمول تكفي فيه العلاقة الذهنية ، وإثبات فعل الكينونة هنا بأن نقول الإسلام هو دين الله ، أو الإسلام يكون دين الله ، أو كائن دين الله كي نصدق القضية هو من زيادة القول ، لأن الفكرة المفهومة من الارتباط واضحة ماثلة دائماً في نفس السامع العربي ، وهو ما يعبر عنه بقولهم : إن اللغة العربية تفترض دائماً أن شهادة الفكر أصدق من الحس ، وأن الحقيقة في وضع الألفاظ إنما هي للدلالة على المعاني الذهنية دون الموجودات الخارجية ، وأن إطلاق الألفاظ إنما يكون باعتبار ما يحصل في الذهن ، لأن الشيء إذا لم يكن

له تصور في الذهن وتَحَقُّقٌ ، فانه لا يمكن وجوده في الخارج بحال (١)

والذى يدل على أنهم مغرضون في تقدم هذا ، تخطيطهم في أدلتهم وتعلاتهم . ففي الوقت الذى يتوجهون فيه بالنقد إلى خلو بعض الجمل العربية من فعل الكينونة ، يعيبون على العربية بمنطقهم المتناقض اهتمامها بالفعل وتقديمه على الفاعل في الجمل الفعلية ، ثم عادوا وأمعنوا في التناقض في قضاياهم وتعلاتهم فنسبوا اهتمام الأوروبيين بالفاعل بتقديمه دائماً ، واهتمام العرب بالفعل بتقديمه في الجملة الفعلية ، إلى الاختلاف بين الأوروبي والعربي في درجة الشعور بالثبوت للشخصية الإنسانية ، فثبوت هذه الشخصية يلزم التفكير الأوروبي ، ويضعف في التفكير العربي ، وقد سرى ضعفه وقوته من التفكير إلى التعبير ، وخرج في صورة الجملة الإسمية على ألسنة الأوروبيين ، وغلبة الجملة الفعلية على ألسنة العرب !

ولو نظرنا إلى القضية بعين مجردة من التعصب لوجدنا أن ادعاءهم بأن الأوروبيين يهتمون بالاسم أكثر من اهتمامهم بالفعل ، وأن العرب يهتمون بالفعل أكثر من اهتمامهم بالفاعل ادعاء خاطيء ، لأن الجملة

(١) انظر البني ؛ « الطراز » . القاهرة ١٩١٤ ج ١ ص ٣٦ ؛ ١٢٢ .

عند الأوربيين لا تكمل إلا بوجود فعل ظاهر ، على حين يستغنى عنه العرب كلية في بعض الجمل ؛ فالفعل إذن أثبت مكاناً في لغاتهم من مكانه في العربية ، واهتمامهم بالفعل في كل مقام ومقال أكثر من اهتمام العربية في كل الأحوال ؛ ومن ثم تنهار النتائج التي رتبوها على قضيتهم المنقوضة من قوة ثبوت شخصيتهم الإنسانية وضعفه عند العرب ! .

والواقع الحق أن اللغة العربية تهتم بالفعل كما تهتم بالإسم رعاية للمقام ولتقسيم الكلام حسب مواضعه ، ول مقتضيات الأحوال عند المتكلم والسامع من الاهتمام بأحدهما . والتعبير صدى لمقاصد المتكلم واهتماماته ، واللغة الكاملة هي التي تثبت بنفسها وبتراكيبها مواطن هذه الاهتمامات .

فالجماهير المتراسة أمام باب السينما تنتظر حلول الموعد ليفتح الباب فيدخلوا ، لا يعنيه إ لا فتح الباب فإذا جاء الموعد يقال « انفتح الباب » فالاهتمام كله عندهم بالفعل . أما إذا كان الفيلم وطنياً وجاء لافتتاحه وزير أو كبير وتقرر أن يفتح بنفسه الباب للجماهير ، فالجماهير المتراسة أمام الباب إنما يعنيه الوزير أو الكبير

أكثر من اهتمامها بالفتح نفسه ، فيقال حين يحل الموعد : « الوزير يفتح باب السينما » ، فالاهتمام كله عند الجمهور منصب على الوزير . وإذا انفتح مصنع جديد لا يعني مدبره إلا بدء العمل فيه ، فيقال : « بدأ العمل في المصنع الجديد » ، أما إذا جاء رئيس الدولة ليفتتحه ويبدأ العمل فيه فيقال : « الرئيس بدأ العمل في المصنع الجديد » ، فالاهتمامات منصبة على الاسم في هذا المقام ، وغير ذلك كثير وكثير من المعاني المقصودة التي تؤدي اللغة العربية كلا منها بعبارة مختلفة حسب مقتضى الحال ؛ ولكن اللغات الأوروبية تؤديها كلها بعبارة واحدة . واللغة الكاملة هي التي تراعى لكل مقام مقال ، ولا تستخدم عبارة واحدة لموضعين مختلفين ، وهذه هي صفة اللغة العربية في وفائها بالمعنى المقصود حسب مقصد المتكلم وفهم السامع . والعلة الحقيقية في الاختلاف بين العربية والأوربية في هذا المقام أن العربية قد استكملت في مجال التاريخ الطويل تطورات التغيير كلها فأصبحت بذلك أوفى وأكمل ، وأن اللغات الأوروبية انتقلت من أطوارها الأولى إلى أطوارها التي ازدهرت فيها قبل أن تنضج فيها لوضع الكلمات والجمل ، وقبل أن تتنوع فيها ألوان التعبير على حسب موضوعات التفكير والإدراك .

٣ — الإعراب : وقد زعم كثير من المستشرقين بل وبعض العرب أنفسهم أن الإعراب صعب العربية على قاصديها ، فلا بد للقارئ من أن يطبق ما يقرأ على آلات اللغة حتى ينطق نطقاً سليماً ، والمنطق يقتضى أن الإنسان يقرأ ليفهم ؛ ولكن الإعراب فى العربية عكس الوضع فجعل الإنسان يفهم أولاً ليقراً قراءة سليمة ، ومن ثم لا يستطيع قارئ العربية أو متعلمها أن يصل إلى قراءة سليمة حتى يتعلم كل قواعدها ، ويلم بصيغها وأنماطها ، وقد يستطيع متعلم العربية أن يعبر عما فى نفسه بالألفاظ العربية ، ولكن جهله بالإعراب فى رأيهم يقف حجر عثرة فى سبيل فهم السامع له ، وقد يفهمه على غير قصده ، لأن الخطأ فى الإعراب قد يقلب المعنى ، ومن ذلك ما حدث للأمير المؤمنين على عندما دخل عليه أعرابى وقال : « قتل الناس عثمان » فقال له أمير المؤمنين : « بين الفاعل من المفعول حتى يفهمك سامعوك رضاً الله فاك » .

أما اللغات الخالية من الإعراب فتعلمها يستطيع أن يقرأ بمجرد معرفة رموز أبجدية اللغة ودلالاتها الصوتية حركة وسكوناً ، ويستطيع فهم المقصود من المعنى بواسطة تكوين الجمل ، وصلات الكلمات

فيها بعضها ببعض ، وبواسطة القرائن ، وبإضاعة كلمات إلى الجملة ، أو بإلحاق أدوات خاصة ومعظمها من حروف الجر لتمييز بين حالة الرفع وحالة الجر ، أو بتقديم الألفاظ وتأخيرها ، وذلك كله يقوم مقام الإعراب .

والتعليل الذي يرتضونه لرأيهم غير مقنع ، والصواب على الخلاف من ذلك تماماً ؛ لأن القرائن والأدوات الخاصة والتقديم والتأخير . . إلى غير ذلك مما حل محل الأعراب في اللغات التي خلت منه ، لا تخرج عن الوضع الخارجى ، على حين أن اللغة العربية قد أوجبت أن يكون الفكر الواعى هو المحدد للوضع الخارجى مادام الإعراب موجوداً وداخلاً فى الحساب ، وأن يكون النظر فى المعنى هو المبرر للتقديم والتأخير وتأكيده الاسناد وغير ذلك . ألا ترى أن قول العرب « محمد حضر » مغاير لقولهم « حضر محمد » — بعد الاطمئنان على كمال الإعراب والإبانة — فالمتقدم منهما هو الأهم عند المتكلم ، فمن قال « محمد حضر » أفاد أن اهتمامه بالشخص أكثر من اهتمامه بالحضور وهو المسند .

ومن ذلك على سبيل المثال ، الإضافة ، ففي اللغة العربية يقال : « وزارة التربية » ، فالكسرة وهى علامة الجر فى كلمة التربية

كافية لفهم الإضافة بين التربية والوزارة ، وتجعل القارئ أو السامع ينشئ علاقة ذهنية لهذه الإضافة لاحتياج معها إلى لفظ يشير إليها ، خلافاً للغة الانجليزية مثلاً ، إذ أن المتكلم يضطر إلى أن يقول : Ministry of Education مع التصريح بلفظ الإضافة أو الملكية of الذى يدل على النسبة أو الملكية . وقد تنبه ابن خلدون إلى هذه التفرقة أو الميزة التى اختصت بها العربية بإعرابها ، والدور الذى يؤديه فى فهم المعنى فقال : « والملكات الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد ، لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعانى ، مثل الحركات التى تعين الفاعل من المفعول ، والمجرور أعنى المضاف ، ومثل الحروف التى تفضى بالأفعال إلى الذوات من غير تكلف ألفاظ أخرى ؛ وليس يوجد ذلك إلا فى لغة العرب . أما غيرها من اللغات فكل معنى أو حال لا بد له من ألفاظ تخصه بالدلالة ؛ ولذلك نجد كلام العجم فى مخاطبتهم أطول مما تقدره بكلام العرب ^(١) » .

والحقيقة : أن الإعراب خاصية من خصائص اللغة العربية وميزة من ميزاتها . وقد نقلت العبرية القديمة إعراب العربية إليها ، وهناك

(١) ابن خلدون « المقدمة » : طبعة عبد الرحمن محمد القاهرة ص ٤٠٣ .

بقايا من هذا الأعراب في العبرية الحديثة وعاميتهما ، ويوجد في اللغة الألمانية الحديثة بعض أنواع من الأعراب أيضاً ؛ وذلك ما يميزها ويجعلها تسمو على أخواتها من اللغات الأوروبية ؛ ولم يشارك العربية من اللغات القديمة في الإعراب سوى اليونانية واللاتينية .

* * *

العربية في المعهد الثقافي المصري بلندن :

وكأني ببعض الشخصيات الوطنية المستنيرة من المصريين قد آذاها أن تظل مراكز تعليم العربية لغير العرب بعيدة عن البلاد العربية ، وأن يكون أمرها في يد غرباء عنها أو أعداء لها ؛ فأنشئ في لندن « المعهد الثقافي المصري » عام ١٩٤٣ وزود بمكتبة قيمة تضم المراجع العربية والأجنبية في الثقافة والتاريخ والفن المصري ، وكان المعهد مركزاً لحركة ثقافية قوية ، ينظم المحاضرات والندوات الدورية ويدعو لها أهل الفكر والثقافة ، ويحضرها الذين يعينهم أمر هذا الجزء من العالم من عرب وغير عرب ، وكان يُصدر مجلة شهرية تعالج مشاكل الثقافة والاقتصاد والسياسة المصرية ، ويقوم المعارض للفنانين المصريين . وفكر القائمون^(١) على أمر هذا المعهد في جرأة..

(١) أنشأ المعهد الأستاذ الدكتور طه حسين . وتولى إدارته على التوالي الأستاذ الدكتور سليمان حزين وزير الثقافة والأستاذ أحمد نجيب هاشم سفير الجمهورية العربية المتحدة في روما .

فكروا في أنه إذا لم يكن لهم حول في تحويل مراكز تعليم اللغة العربية
لغير العرب إلى البلاد العربية ثانية فلا أقل من أن ينافسوا هذه المراكز
في موطنها ، فينشئوا فصولا لتعليم اللغة العربية لمن شاء من الانجليز
وغيرهم ؛ ويكلوا أمر التدريس فيها إلى مدرسين^(١) عرب ممن لهم
الخبرة والدربة والكفاية والاقترار على القيام بهذا العمل الوطني
الكبير ؛ وقامت الفصول في عام ١٩٤٣ بتعليم اللغة العربية في مجال
المنافسة ، فأظهرت الخبيث من الطيب ، وبينت للناس أن العربية
ليست كلها شماً للعرار وبكاء على الأطلال والدمن ، كما تدرسها
مدرسة المستشرقين ؛ بل هي لغة حية تواجه العصر والحياة .

وظلت الفصول تؤدي رسالتها بلندن في عزم وتصميم مدركة
لرسالة الوطنية المنوطة بمهمتها ، ولم تمض فترة طويلة على وجودها في
العاصمة الأجنبية حتى بدأت تهدد سمعة معاهدها الاستشرافية العتيقة
التي كانت تدرس اللغة العربية كاحدى اللغات الكلاسيكية غير

(١) قام بالتدريس في هذه الفصول أول أمرها : الأستاذ الدكتور
عبدالعزیز عتيق عميد كلية الآداب بجامعة بيروت العربية والأستاذ مرسى سعد
الدين سكرتير مؤتمر التضامن الآسيوي الأفريقي .

المستعملة مثل اللاتينية والسريانية وغيرها ؛ وجاء إلى الفصول بعض المستشرقين ليتعلموا فيها اللغة العربية التي تواجه الحياة من أمثال فيولنج وميرى رولات .

وكانت الطريقة التي تسير عليها هذه الفصول تعتمد في القراءة على التعريف بالحروف أولا بتقسيمها إلى أقسام ، بحيث يتفق كل قسم أو يتقارب في الشكل مثل ب ، ت ، ث ومثل ج ، ح ، خ ومثل الدال والذال والراء والزاي إلى آخر ذلك ؛ ثم الانتقال منها إلى الكلمة وهي الطريقة المعروفة بالجزئية التركيبية . وكانت تعتمد في اختيار مفرداتها على الاستعمال اليومي في الصحف والحديث العادى ؛ ولم تكن تعنى بالقواعد النحوية لذاتها بل تهتم بالضرورة منها لتصحيح التعبير والقراءة ، وكانت تحاول تقريبها ما أمكن للقواعد الانجليزية وتركز على التمرينات على كل قاعدة حتى تثبت في الذهن ؛ وكان للقراءة الجهرية نصيب كبير من اهتمام مدرسى هذه الفصول ، حتى تنفك عقدة النطق لدى المتعلمين وبخاصة المستشرقين الذين مروا على القراءة الصامتة ولا يعرفون النطق . واستعملوا اللغة الانجليزية لغة وسيطة ، واستخدموا المعينات الصوتية من استماع إلى اسطوانات الغناء العربية ، وسماع الإذاعة العربية التي

كانت تستقبل واضحة بلندن في بعض الأحيان . وظلت الفصول
تؤدى رسالتها حتى عام ١٩٥٣^(١)

العربية فى معهد شمالان :

وسلكت أمريكا سبيلا مختلفة عما سلكته أوروبا فى نظرتها
إلى دراسة اللغة العربية فى معاهدها وجامعاتها . ذلك أنها أولت
أكثر اهتمامها للغة العامية واللهجات المحلية ، ولعلها قدرت أن اللغة
العربية الفصحى قد استوفت الدراسة فى أوروبا فأرادت أن تنحو
نحواً جديداً بدراستها للعامية دراسة علمية منهجية ، وهو شىء لم يسبق
إليه أحد ، أو لعلها فى نظرتها الحديثة للاستعمار ، وجدت أن العربية
الفصحى لا تحقق ما تريده فى هذه المنطقة بقدر ما تحققة العامية لها ،
فهى لا تعتمد فى سياستها الاستعمارية — إلا فى النادر القليل —
على العمل المباشر ، وإنما تسلك سبيل غزو الشعوب والسيطرة عليها
من الداخل ، عن طريق ضعف النفوس من الخونة والرجعيين ،
فى مواطن الشعوب ، وعن طريق التكتلات الاقتصادية الاحتكارية ،
ومن ثم فلا بد لعمالها من الاتصال بعناصر الحياة بطريق التجسس

(١) مصدر هذه المعلومات الأستاذان الدكتور عبد العزيز عتيق ومرسى
سعد الدين اللذان درسا فى هذه الفصول بلندن .

وفي الخفاء ، وذلك يتطلب إتقان اللغة التي يتكلم بها الجماهير حتى لا ينكشف أمرهم ، وهي العامية في المحيط العربي . وجُند الخبراء لاكتشاف أحدث الطرق لإتقان اللهجة المحلية التي يتحدث بها كل قطر عربي .

وبقطع النظر عن الأهداف الخاصة من اهتمام أمريكا بالعامية العربية ، فقد استطاعت المعاهد الأمريكية أن تكتشف في العامية العربية قواعد وخصائص مطردة منطقية لا تقل بحال عن مثيلاتها في اللغات الفصيحة . واستطاعت هذه المعاهد بواسطة الطرق العلمية الحديثة وعلم الأصوات التجريبي أن تحدد التغيرات والتماثل بين العامية العربية وبين الإنجليزية ، وأن تجد الحلول للتغلب على الصعوبات في النطق أو التعلم .

ونتيجة لاهتمام أمريكا بالعامية العربية أنشأت معهد « شمالان » بלבnan لتعليم العربية العامية في بيئتها ، وعلى أيدي مدرسين عرب ، والمعهد يضم الدبلوماسيين وعملاء المخابرات الأمريكية والإنجليزية . وطريقته قائمة على التفرغ الكامل ، وعلى دراسة خصائص كل لهجة ، وتحديد كل صوت والتدريب عليه ، وإتقانه بالمعينات السمعية والبصرية والتسجيلية والصوتية التجريبية . وقد أثبتت طريقة المعهد نجاحاً كبيراً .

الفصل الثانى

البحث عن الطريقة

بعد أن تحولت مراكز تعليم اللغة العربية لغير العرب إلى القاهرة عقب ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ استقبلت الجمهورية العربية المتحدة ألوف الوافدين إليها من الشباب الإفريقى والآسيوى وأمريكا اللاتينية وطلاب العلم من جميع أنحاء العالم لينتظموا فى معاهدها ، أو ليتعلموا اللغة العربية والدين . وكان لابد فى مواجهة المسئولية الأدبية الكبرى التى ألقىت على عاتق مصر وضميرها ، من البحث عن طريقة تؤهل الطالب الوافد وتزوده باللغة العربية فى وقت مقبول وبجهد معقول . واستتبع ذلك ، البحث عن طريقة تسير البحوث العلمية الحديثة فى تعليم اللغات للأجانب عنها .

وحتى لانهود إلى الطريقة التقليدية القديمة . . . طريقة القرون الوسطى التى تستهلك العمر الدراسى ، وتعلم عددا أقل فى وقت

أطول ، وتستنفد من المال والجهد مالا يتكافأ مع الحصيلة التعليمية ،
نبعت فكرة البحث والدراسة عن طريقة علمية تُتَّبَع في تعليم العربية
للأجانب من مؤتمر العلاقات الثقافية المنعقد في أغسطس ١٩٥٨ ،
فطلب إلى الهيئات العلمية المعنية بهذا الأمر أن تبذل جهودها وتبحث
عن حل للمشكلة ، وأصدر توصية لمعهد الدراسات الإسلامية العربي
في مدريد يطلب دراسة موضوعية للمشكلة . واستجاب المعهد وعقد
ندوة دولية لبحثها في سبتمبر ١٩٥٩ ، وكانت الندوة أول خطوة
في البحث عن الطريقة .

٢ — تقدم وكيل وزارة التربية والتعليم بمذكرة حول تعليم
العربية لغير العرب عقب عودته من رحلة قام بها في أندونيسيا
عام ١٩٦٢ ، رأى فيها إقبال المسلمين وشدة إلحاحهم في طلب
تعليم العربية .

٣ — تشكلت لجنة برئاسة المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم
لبحث الموضوع ووضع خطة له ، ثم قدمت أبحاثها إلى اللجنة العليا
للعلاقات الثقافية الخارجية .

٤ — شكَّلت لجنة التربية وعلم النفس بالمجلس الأعلى لرعاية
الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية لجنة فرعية درست الموضوع
وقدمت نتائج دراستها إلى نفس اللجنة السابقة .

ومن استعراض نتائج هذه الدراسات والبحوث وتقارير اللجان نجد أنها قد اتفقت في الكثير من الخطوط الرئيسية ، واختلفت في بعض التفاصيل .

وكانت النقطة البارزة التي أجمع عليها الباحثون هي « المدرس المؤهل » ، فقد اشترطوا في المدرس أن يكون من ذوى الخبرة في التربية ، وفي تدريس اللغة العربية ، وأن يكون ملماً بلغة أجنبية تصل ما بين المعلم والمتعلم . واقترحوا أن يدرّب المدرس الذى يقع عليه الاختيار لهذه المهمة قبل قيامه بها .

أما الخطوات التنفيذية التي خرجت إلى حيز الوجود وقطعت شوطاً في سبيل إيجاد طريقة علمية سليمة تعلم العربية للأجنبي عنها ، فيمكن تلخيصها فيما يلي :

١ — ندوة مدريد ١٩٥٩ .

٢ — تعليم العربية بالراديو الذى تقوم به إذاعة الجمهورية العربية المتحدة .

٣ — فصول إدارة الوافدين بوزارة التعليم العالى والتي أشرفت عليها مدرسة الألسن العليا منذ عام ١٩٦٠ ، ثم تحولت عام ١٩٦٦ إلى نواة لمعهد التأهيل اللغوى لمتعلمى العربية من غير العرب .

٤ - تجربة الفصول العربية بجامعة ملبورن باستراليا
من عام ١٩٦٣ إلى ١٩٦٥ .

ندوة مدريد - سبتمبر ١٩٥٩ :

تلبية للتوصية التي أصدرها مؤتمر العلاقات الثقافية في
أغسطس ١٩٥٨ بالقاهرة ، والتي طلب فيها إلى المعهد العربي
للدراسات الإسلامية بمدريد إعداد دراسة موضوعية لمشكلة تعليم
العربية لغير العرب - اتصل المعهد بهيئة اليونسكو لتشارك معه
في بحث المشكلة على الصعيد الدولي ، ورحبت اليونسكو بالفكرة ،
واتفقت مع معهد مدريد على أن تعقد لذلك ندوة تضم إليها المتخصصين
في اللغة العربية من غير العرب . واشتركت اليونسكو في الإعداد
للندوة وفي تنفيذها .

وعقدت الندوة بمعهد مدريد فيما بين ٢١ ، ٢٥ سبتمبر ١٩٥٩ ،
واشترك فيها ١٣ عالماً من المتخصصين في تدريس العربية في بلادهم
وما يتبعها ، ومن لهم دراسات وكتب في هذا الموضوع ، وكانوا يمثلون
معاهد وجامعات إنجلترا وفرنسا والولايات المتحدة وإيطاليا وألمانيا
وهولاندا وإسبانيا . ومثل الجمهورية العربية المتحدة في الندوة مدير

المعهد الدكتور حسين مؤنس ، ووكيل المعهد ، ومثل البلاد العربية الأستاذ محمود الغول مدرس اللغة العربية بجامعة سانت اندروز باسكتلاندا. وحتى لا تتشعب جهود الندوة ، أو تحدث مناقشات تنحرف بها عن هدفها الأساسى ، أعلن مدير المعهد ساعة افتتاحها أن الهدف الرئيسى من الندوة هو دراسة وسائل تعليم اللغة العربية الفصحى لغير العرب . وأعلن ذلك بصورة قاطعة حتى لا تُقحم الميول الأمريكية والأوروبية الحديثة على الندوة اللغة العامية واللهجات المحلية العربية التى هى محور كثير من البحوث الأمريكية والأوروبية ، ومناطق اهتمامهم وجهودهم للأسباب التى ذكرت من قبل .

وانتهت بحوث اللجنة ومناقشتها إلى وضع الأسس التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند رسم الخطة لتدريس العربية لغير العرب ، ويمكن توضيحها وشرحها فيما يلى :

١ — حددت الندوة الصعوبات التى يواجهها الأجنى وهو يتعلم العربية ، وأشارت إلى أن من أهمها : مدخل اللغة ، واختلاف تركيبها النحوى والصرفى عن لغته الأصلية ، بالإضافة إلى غزارة ألفاظها الناشئة عن المترادفات التى تؤدى معنى واحداً ، والاشتراك اللفظى الذى يؤدى إلى كثرة المعانى للفظ الواحد .

ومن ثم يُصدم المبتدئ أول أمره بالحيرة أمام حشد من الألفاظ
أو المعاني لا يدري أيها يختار ليتعلم ، ثم يواجه بالقواعد النحوية
والصرفية التي تجعل اليأس يتسرب إلى نفسه فيحس بعدم القدرة
على مواصلة التعلم لهذه اللغة وينصرف عن متابعة دراستها ؛ فاذا
ما أوتى العزم والقوة على المتابعة قضى أكثر عمره التعليمي في محاولة
الفهم لصعوبات اللغة ومشكلاتها .

وبينت الندوة أن هذه العقبة لا تبدو بوضوح للذين يدرسون
العربية للعرب ، لأن المتعلم العربي مزود بأساس من اللغة اليومية ،
ومن ثم يسهل عليه قبول ألفاظ جديدة ، ولا يصرف جهده في دراسة
طبيعة الحروف العربية أو صيغ الكلمات ، لأنها قريبة منه يسمعها
ويستعملها يوميا ، وإنما تنحصر احتياجاته في معرفة المعنى ، أو في
معرفة رسم الحرف لصوت مرّان عليه وعرفه . ورصيد الطالب العربي
من الجمل والعبارات يسر له فهم القواعد النحوية .

٢ - إن الكتب المستعملة في تعليم العربية لغير العرب سواء
في البلاد العربية أو في غيرها لاتعين الطلاب على تخطي العقبات
الأولى في مدة معقولة ، ولهذا ينصرف أكثرهم عن متابعة الدراسة
بعد مدة وجيزة ، ولا يستمر فيها إلا من تحتم عليه الظروف تعلم

اللغة ، أو من أعطى الموهبة في تعلم اللغات ، ذلك أن كثيراً من الألفاظ المستعملة في هذه الكتب لا تستعمل في الحياة اليومية ؛ ومن ثم تصبح هذه الألفاظ عبئاً على الذاكرة لا يستفيد منها المتعلم ، وبمعنى آخر لا تمثل الألفاظ الكتاب وموضوعاته حاجة الطالب ، ولا تنبع من حياته واحتياجاته .

٣ — ليست اللغة العربية هي اللغة الوحيدة التي يجد دارسها الأجنبي عنها مثل هذه الصعوبات ، وإنما يشترك في ذلك لغات العالم كلها بقدر قد يزيد وقد ينقص ؛ ولكن الباحثين من أبناء بعض اللغات الأخرى بذلوا جهوداً متواصلة في سبيل تذليل أكثر الصعوبات التي تواجه متعلم لغاتهم .

وقد لاحظ الإنجليز والفرنسيون صعوبة لغتهم على طلاب آسيا وأفريقيا ، فقاموا بأبحاث ودراسات لتيسيرها عليهم . وقد انتهت البحوث والخبرات الإنجليزية إلى تأليف كتاب لتعليمها وضعت فيه نتائجها ، وأطلق عليه « الإنجليزية الأساسية Basic English » ، ولكن الكتاب في تطبيق الطريقة لم يلق النجاح المنتظر منه ، وانصرف الإنجليز أنفسهم عن التجربة ، وبدأوا طريقة أخرى كانت

أكثر حظاً في النجاح من سابقتها ، وخرجت تحت عنوان
« الإنجليزية الضرورية Essential English » .

واستفاد الفرنسيون من التجارب الإنجليزية وبدعوا لأنفسهم
تجربة أنفقوا عليها الأموال الطائلة وأخرجوها في كتاب عنوانه :
« الفرنسية الأولية Le F. élémentaire » ، والتجربة تتلخص في الاعتماد
على التلقين الشفوي لمدة معينة ، مع الاستعانة بالأشرطة المسجلة والرسوم
والأفلام الثابتة ، حتى يتعلم الطالب النطق السليم ، وحتى يكتسب
شيئاً من خصائص اللغة الصوتية والتركيبية ، ثم يبدأ تعليمه تحريرياً
على أساس مجموعة من الكلمات التي ترد كثيراً في الاستعمال اليومي ،
وقد قدرت بنحو ٣ آلاف كلمة تختار اختياراً علمياً إحصائياً ، على
أساس الشيوع والتكرار في المجالات الثقافية والعامة والإعلامية .
وتعطي التجربة الطالب قدراً ضرورياً من القواعد النحوية
والصوتية ، تمكنه من فهم العلاقات بين الألفاظ في التراكيب التي
يتعلمها . وإذا ما وصل الطالب إلى هذه المرحلة أمكن البدء معه
في مرحلة أكثر سعة وعمقا .

٤ — ومن الضروري أيضاً ملاحظة التجارب التي قامت بها
بعض جامعات الولايات المتحدة الأمريكية ، ومعهد « شملان » ببلبنان ،

وهو كما سبقت الإشارة قد أنشأته أمريكا لتعليم العربية لرجال السياسة والمخابرات الأمريكية الذين يعملون في المنطقة العربية . والطريقة المتبعة في الجامعات وفي المعهد تشبه الطريقة الفرنسية إلى حد كبير ، وهي : الاعتماد على الأشرطة المسجلة والأفلام لتثبيت دروس المرحلة الأولى الشفوية ، وتخصص ١٥ ساعة أسبوعياً للدروس الفعلية ، يضاف إليها ٢٠ ساعة أخرى للاستماع من الأشرطة وترديد ما يسمع منها . واعتمدت على القوائم العالمية المنشورة للكلمات مثل قائمة بريل ، ولاندا وغيرها .

وقد أثبتت الطريقة الأمريكية صلاحيتها ، وأعطت نتائج إيجابية في وقت قصير . ولكنها تتجه إلى الاهتمام بتعليم العامية العربية واللهجات المحلية ، وقد سبقت الإشارة إلى الهدف من هذا الاهتمام .

٥ - بعد البحث واستعراض المشكلة من نواحيها المختلفة درست « ندوة مدريد » إمكانية وضع منهج جديد كامل لتعليم العربية لغير العرب ، وتحددت خطواته فيما يلي :

(١) أن يهدف المنهج أساساً إلى تمكين المبتدئ من تخطي العقبات الرئيسية الأولى ، والوصول به إلى درجة يمكنه معها قراءة الصحف العربية ، وفهم ما فيها دون عناء ، وتحرير خطاب عادي

فى شأن من الشئون العادية ، وقدرته على التفاهم بالفصحى مع من يتصل بهم من العرب .

(ب) أن يقسم المنهج إلى مرحلتين دراسيتين ، الأولى ، وكلها شفوية تعتمد على إلقاء الدروس بالعربية الفصحى المشكولة ، وعلى ترديد التلاميذ للجمل فرادى وجماعات . ويسجل المدرس الجمل منطوقة على شريط ، ويستمع الطلبة إلى التسجيل ، ويرددون ما يسمعون مدة ٣ ساعات على الأقل كل أسبوع ، حتى يحفظوا الجمل عن ظاهر قلب . أما المرحلة الثانية فهى المرحلة التحريرية .

(ح) أن توضع قائمة تتكوّن من ثلاثة آلاف كلمة تختار من بين الكلمات الشائعة فى الصحف والمجلات والإذاعات والمحادثات الجارية . وتقسم القائمة إلى قسمين : الأول ، ويتكوّن من ألف كلمة الأولى ، وهى الأكثر استعمالاً لضرورتها ، على أن يحفظها الطالب خلال استعمالها فى المرحلة الأولى من مراحل البرنامج بواقع عشر كلمات جديدة فى كل درس ، ثم يزداد عدد الكلمات المقدمة للطالب مع الدراسة إلى عشرين كلمة فى كل درس . والقسم الثانى ، ويتكوّن من ألفى كلمة تستعمل فى المرحلة الثانية ،

(د) أن يتلقى الطالب كلمات القائمة فى جمل صغيرة تؤدى معنى

يفهمه ، ولا يتلقاها أو تلقن إليه معزولة منفصلة ، أو في جمل مفتعلة .

(هـ) أن يعلم الطالب قدرًا من القواعد العربية لكي يفهم بها صلة الكلمات التي تتركب منها الجمل التي تقدم إليه ، وقد أمكن للندوة بعد أن استعرضت وجهات النظر ، أن تعين الحد الأدنى للقواعد النحوية في المرحلة الأولى وهي على الترتيب : أداة التعريف والتنوين — اسم الإشارة المذكر والمفرد — الضمير المنفصل المفرد المذكر — الجملة الاسمية مع اسم الفاعل واسم المفعول — الاسم المذكر والمؤنث — الصفة مذكرة ومؤنثة — تبعية الصفة للموصوف — اسم الإشارة المؤنث المفرد — الضمير المؤنث المفرد — إعراب الاسم المفرد والاسم المضاف — استعمال إن — أمثلة لاستعمال كل وبعض وغير — الضمير المتصل المفرد .

(و) المدة الزمنية التقريبية للمرحلة الأولى من هذا المنهج هي ٤٠٠ ساعة ، منها ١٠٠ ساعة من ساعات التدريس ، ويقابلها ٢٠٠ ساعة أخرى يعملها الطالب منفرداً ، و ١٠٠ ساعة يقضيها الطالب في التسجيل والاستماع .

(ز) المرحلة الثانية هي المرحلة التحريرية ، ويراعى فيها : أن

يعلم المدرس الطلبة الحروف الهجائية منفصلة ومتصلة في أول أسبوع ،
ويعرّضهم على كتابتها بمشق خاص ، ثم يتركهم يتمرّنون على
الكتابة وحدهم .

(ح) يراجع المدرس في المرحلة الثانية ما تعلمه الطلبة في المرحلة
الأولى ، لكن بطريق الكتابة ، ويمكن الاستعانة بكتابة الكلمات
بالحروف اللاتينية إلى جوار العربية حتى يقرأها الطالب قراءة سليمة .
ويراجع المدرس أيضاً قواعد المرحلة الأولى ، ولا ينتقل إلى قواعد
المرحلة الثانية حتى يتأكد من استيعاب الطلبة لما سبق من القواعد
استيعاباً كاملاً . وبالتالي لا يبدأ المدرس تدريس منهج المرحلة
الثانية إلا إذا تأكد من هضم الطلبة لما تعلموه في المرحلة الأولى
قراءة وفهماً وكتابة . ويستمر في تزويد الطلبة بالكلمات الجديدة
بمعدل عشرين كلمة في كل درس من القائمة الثانية للكلمات .

(ط) أما قواعد المرحلة الثانية ، فهي على الترتيب :

المثنى — جمع المذكر السالم — جمع المؤنث السالم — أهم صور
جمع التكسير — الأعداد من ١ إلى ١٠٠ — تعريف الفعل المبني
للمعلوم — الاسم المنصوب وبعض أدوات النصب — الفعل المنصوب
وبعض أدوات النصب (أن ، كي) — الفعل المجزوم وبعض

أدوات الجزم (لم ، إن) — الجملة الفعلية — فعل الأمر — النفي
للمضارع والماضى والمستقبل — لا النافية للجنس — المقصور
والمقوص — استعمال كان — استعمال عند ولام الملكية — الاسم
الموصول وجملة الصلة — أفعال المقاربة والشروع — الأفعال المتعدية
لمفعولين — أهم حروف الجر — الجملة الشرطية — أدوات الشرط
— حروف الاستفهام — الصيغ المزیدة ومصادرهما وأسماء الفاعل
والمفعول — مراجع الضمائر وأسماء الإشارة — العدد وتمييزه —
تعريف الأفعال المعتلة والمضعفة — المبنى للمجهول — أسماء الزمان
والمكان — النسب .

(ى) المدة الزمنية التقريبية للمرحلة الثانية من المنهج تماثل
المدة المخصصة للمرحلة الأولى .

(ك) إن نجاح المنهج يتوقف على المدرس . والمدرس المقترح
للقيام بالتدريس يجب أن يكون مدرباً تدريباً خاصاً ، وأن يكون
مؤمناً بما يعمل ، فاهماً لتفاصيل المنهج ، محباً للغة العربية قادراً على
توجيهها إلى الطلاب . ومن هنا كان اختيار المدرس الصالح لهذا
العمل عملية دقيقة يجب الاهتمام بها ، ثم يدرب بعد الاختيار على
العمل تدريباً طويلاً .

(ل) ولكي تكون العملية واضحة كل الوضوح يجب أن يوضع كتاب خاصّ يشمل جميع التعليمات والإرشادات الخاصة باستعمال كتب الدراسة والأفلام والتسجيلات يسمى كتاب « المعلم » .

ومن ثم يمكن تلخيص قرارات الندوة فيما يلي : —

١ — أن تكون نقطة البدء هي العناية باللغة الحية المستعملة في واقع الحياة .

٢ — أن يكون تعليم اللغة قائماً على الممارسة الفعلية للنطق بالجميل والأساليب نطقاً مكرراً ، حتى تتكوّن العادات الصحيحة للنطق ، وأن يؤجل التفسير والتعليل وذكر القواعد إلى وقت متأخر .

٣ — ألا يعتمد على الكتب الحالية لأنها لا تصلح للتدريس .

٤ — أن يعتمد في اختيار مفردات المادة على ثلاثة آلاف كلمة تختار من بين قوائم الكلمات المعروفة ، والتي تمثل حاجة الطالب في حياته ، يبدأ المدرس بألف منها ، ويؤجل الألفين الآخرين إلى المرحلة الثانية ، ولا تقدم هذه الكلمات للطلاب مفردة بل في جمل وعبارات مناسبة .

٥ — تأليف كتاب من جزئين :

الجزء الأول : يمثل المرحلة الأولى، ويقوم على أساس شفهي سماعي، وعلى أن تكون مادته قصيرة متدرجة من الخطة التي وضعت للتدرج بالقواعد . وأن ينتفع بالوسائل المعينة الصوتية والبصرية في تطبيق هذا الجزء .

الجزء الثاني : ويزيد الاهتمام فيه بالكتابة التحريرية إلى جانب الأساس الشفهي السماعي .

٦ — أن يؤلف كتاب للمدرس باللغة العربية فيه توجيه وإرشاد للطريقة التي يسير عليها في عملية التعليم .

٧ — أن يوضع قاموس للطالب المتعلم يشتمل على خمسة عشر ألف كلمة مشروحة شرحاً يعتبر توسعاً وتفصيلاً لمجموعة الثلاثة آلاف كلمة التي تتكون منها القائمة الأساسية .

* * *

العربية بالراديو : Aralic by Radio

من الخطوات الإيجابية التي وصلت إلى مرحلة التنفيذ في تعليم العربية لغير العرب ، مشروع تعليم العربية بالراديو . وتقوم بتنفيذه الإذاعات الموجهة بإذاعة الجمهورية العربية المتحدة .

وتعليم اللغات بالراديو طريقة سبقت إليها كثير من الدول
التي تود أن تنتشر لغاتها وثقافتها في العالم ، وخاصة دول انجلترا
وفرنسا وأمريكا وروسيا .

وقد بحثت اللجنة العليا للعلاقات الثقافية الخارجية في ١١/١/١٩٥٩
مشروع تعليم العربية بالراديو عن طريق الإذاعات الموجهة بالجمهورية
العربية المتحدة ، ورأت ضرورة البدء في هذا المشروع استجابة
للرغبات الملحة والمتزايدة من أبناء الشعوب الإسلامية وغير الإسلامية
الذين تربطهم بالبلاد العربية روابط الدين أو الوحدة في الهدف
أو في طريق النضال . ووكلت اللجنة دراسة الموضوع ووضع أسس
المشروع كاملا إلى لجنة مكونة من الدكتور سلامة حماد وكيل
وزارة التعليم العالي ، والدكتور محمد قدرى لطفى أستاذ التربية المقارنة
بجامعة عين شمس ، والدكتور محمد رشاد رشدى أستاذ الأدب الإنجليزي
بجامعة القاهرة ، والدكتور عبدالعزيز عتيق عميد كلية الآداب بجامعة
بيروت العربية .

وفي نهاية عام ١٩٦٣ أتمت اللجنة إطار المشروع وعهدت بتنفيذه
إلى لجنة ثلاثة يشرف عليها الدكتور محمد قدرى لطفى .
وأخرجت اللجنة الجزء الأول من الكتاب الأول لمشروعها

عام ١٩٦٤ تحت عنوان العربية بالراديو Arabic by Radio ويحتوى على
١٨ درساً تعلم شكل الحروف العربية ونطقها ، وأعلنت اللجنة
فى مقدمة هذا الجزء أنها بسبيل إخراج بقية أجزاء الكتاب وهى :
الجزء الثانى ويعلم شكل الحروف العربية الخالصة ونطقها
فى ٩ دروس ، والجزء الثالث ، ويعلم بعض الجمل الاسمية فى ١٣ درساً ،
والجزء الرابع ، ويعلم بعض الجمل الفعلية فى ١٢ درساً .

والمشروع له أهميته الكبرى من ناحية أهدافه الوطنية والعربية
والإسلامية . وهو من خير الوسائل للتعليم غير المباشر ، وبخاصة لغير
المتفرغين ممن يودون التعرف على مبادئ اللغة العربية وهم فى بلادهم
النائية فى غير عجلة تدفعهم لاختصار الزمن أو ضرورة تحتم عليهم
استعمال اللغة استعمالاً حقيقياً فى أغراض الحياة أو الدراسة .

* * *

فصول الوافدين ومدرسة الألسن العليا :

فى نوفمبر ١٩٦٠ عهدت إدارة الوافدين والمبعوثين التابعة
وقتئذ لوزارة التربية والتعليم إلى مدرسة الألسن العليا تبني عملية
إنشاء فصول لتعليم اللغة العربية للراغبين من الطلاب الوافدين
غير العرب ، والإشراف عليها . وقدّرت مدرسة الألسن المهمة
التي أُلقيت على عاتقها ، فكانت استجابتها لهذا المشروع القومى

— على مستوى العروبة — استجابة فورية ، وافتتحت الفصول
للدراسة المسائية ، واختارت المدرسة السعيدية بالجيزة مقر هذه الفصول.
ومصر في سنواتها الأخيرة تبني كل ثلاثة أيام مدرستين ، ومن
ثم فافتتاح فصول دراسية أو حتى مدرسة كاملة أمر عادي ؛ ولكن
افتتاح هذه الفصول كان حدثاً في تاريخ تعليم العربية لغير العرب
في مصر ، فقد كانت أول فصول تنشأ فيها لهذا الغرض مستوفية
شروط التخصص كلها . ولم تقف الصعوبات التي تواجه كل مشروع
مبتدئ حرج عثرة أمام المشرفين على هذه الفصول ، فقد كان
هدفهم أن ينجح المشروع الجديد مهما كلفهم من تعب ودراسة وتضحية.
افتتحت الفصول وليس أمام المشرفين خطة أو منهج تسيير
عليه الدراسة ، وحتى الأهداف الخاصة من تعليم العربية في المشروع
لم تكن واضحة تمام الوضوح ، فقد التحق بالدراسة أنواع شتى من
المتعلمين : طلاب تخرجوا في جامعات بلادهم ودرسوا العربية فيها
ووفدوا ليستكملوا دراسة اللغة في بيئتها العربية لمدة عام ثم يعودون
ليعمل بعضهم في التجارة أو في السياسة الخارجية ، وليعمل بعضهم
الآخر في تدريس العربية ويواصل الاتصال بها كمشترك ؛ وطلاب
آخرون جاءوا ليلتحقوا بمعاهد التعليم بالقاهرة ، وكان لابد لهم من

تعليم العربية ليتمكنوا من متابعة الدراسة في هذه المعاهد ؛ وآخرون جاءوا ليتعلموا العربية لأنها لغة القرآن والدين ؛ وطائفة طلبت دراسة خاصة بها تتفق مع هدفها من تعلم اللغة ... وكثير وكثير غيرهم . هؤلاء جميعاً يعرف بعضهم الانجليزية ، وبعضهم الآخر يعرف الفرنسية ، والبقية لا تعرف إلا لغاتهم الوطنية وما أكثرها . ومشكلة ثالثة واجهت المشرفين على هذه الدراسة هي : المدرس المؤهل المدرب على هذه العملية التعليمية الخاصة .

وبعد الدراسة والبحث وتناول الأمر من جميع نواحيه قُسمت مستويات الفصول في ضوء اعتبارين مهمين : مدى إلمام الطالب باللغة العربية ، والاشتراك في معرفة لغة أجنبية وهي الإنجليزية أو الفرنسية أو ما عدا ذلك . ومن ثم قسمت الفرقة إلى أقسام ثلاثة : قسم لغته الوسيطة الانجليزية ، وآخر لغته الوسيطة الفرنسية ، وثالث ما عدا ذلك . واختير المدرسون من النخبة الممتازة الذين لهم إدراك واسع بالمهمة ، ومن المتخصصين في اللغة العربية والناضجين في اللغتين الوسيطتين . ولم يكن هناك بدّ من أن يُترك لكل مدرس ولو إلى حين أن يتبع الطريقة التي يستريح لها ويرأها صالحة لتعليم اللغة لطلابه ، مستوحياً في ذلك خبراته في مجال التدريس ، وصلته باللغة العربية واللغة الوسيطة .

واستقر رأى اثنين ممن أسهموا فى الإشراف على الفصول
وفى التدريس بها — وأحدهما لغته الوسيطة الفرنسية والآخر لغته
الوسيطة الإنجليزية — أن يبدأ تجربة شخصية فى فصلين من فصول
المرحلة الأولى ، واستهديا فى تجربتهما الخطوط العامة من قرارات
« ندوة مدريد » ، إلى جانب تجربتهما الشخصية من تعلم الإنجليزية
والفرنسية كأجنيين فى بيئتهما الطبيعيتين إنجلترا وفرنسا ، وأخذا
يناقشان معاً كل أسبوع النتائج والملاحظات التى وصلا إليها قبل
تسجيلها . وسارت التجربة بنجاح فى هذين الفصلين سنتها الأولى
وبعضاً من سنتها الثانية ، ثم أوفد صاحبها خارج البلاد أحدهما إلى
البرازيل أستاذا زائراً بجامعة « ساو باولو »^(١) ، والآخر إلى أستراليا
أستاذا زائراً بجامعة ملبورن^(٢) ، واستمرت فصول مدرسة الألسن
تؤدى رسالتها فى ميدان تعليم العربية لغير العرب بجهد موفور .

وتعتبر التجربة التى تمت فى فصول مدرسة الألسن العليا عامى
٦١ ، ٦٢ تجربة رائدة فى مجال تعليم العربية لغير العرب ، ولعل
أكبر ما يميزها أنها أدركت الخطأ الأساسى الذى أصاب « الكتب

(١) الأستاذ حلمى محمد نصر المدرس بمدرسة الألسن العليا .

(٢) مؤلف هذا الكتاب .

الدراسية « التي ألفت لتعليم العربية في هذا المجال ، ذلك أن المؤلفين لم يراعوا الدارس ولم يضعوه في حسابهم وهم يكتبون له ، فبدأوا من معلوماتهم هم لا مما يعرفه المتعلم ، فخرجت إليه وهي بعيدة عنه . ومن ثم وضعت التجربة نصب عينها مبدأ هاماً هو البدء في كل شيء من معلومات المتعلم نفسه . فمثلاً من ناحية الكلمة رأت التجربة أن تكون الكلمات الأولى مكونة من الحروف الموجودة فعلاً في لغة الطالب ، بحيث تكون خالية تماماً من الحروف التي يجهلها أو التي يصعب عليه نطقها ، فمثلاً جملة « أنا ساكن في منزل جديد » يمكن للدارس الإنجليزي أن ينطقها بسهولة ، وعلى العكس جملة « خير الطرق لمعرفة اللغة العربية الصحيحة هي مصاحبة القول بالوسائل السمعية والبصرية » . وبعد أن يتقدم الدارس قليلاً تقدم إليه الحروف الجديدة .

ومن جهة الموضوع : ينبغي أن يكون مألوفاً ومعروفاً للطالب حتى لا يجابه بصعوبتين : صعوبة نطق اللفظ ، وصعوبة فهم المعنى ، ولهذا يستحسن أن تكون الدروس الأولى حول النواحي الحيوية لكل إنسان من مأكل وملبس ومسكن ، ثم تتدرج إلى حياة الطالب الخاصة والعامة وإلى بلده وتقاليده وعاداته ومشاهداته ... وغير ذلك .

أما في القواعد فقد توخت التجربة وسيلة المقارنة باللغة التي يعرفها المتعلم دون أن يكون ذلك غرضاً لذاته ، وهو بالضرورة لديه قدر لا بأس به من المعلومات اللغوية في لغته أو اللغة الوسيطة .

ومن ناحية الكتابة فقد سلك جانب من التجربة طريقة تسهيل الخط العربي على غير العرب ، فكان يعتمد إلى اختيار الحروف اللاتينية التي يمكن بشيء من التحوير أن تشكل حروفاً عربية ، وبذلك توفر الوقت والجهد .

عناصر تجربة مدرسة الألسن :

يمكن تلخيص عناصر تجربة مدرسة الألسن العليا فيما يلي :

١ - المفردات :

في خلال العام ونصف العام لهذه التجربة أمكن جمع ما يقرب من ألفي كلمة تعتبر من الألفاظ الحيوية التي تلزم المتكلم ، وقد اختيرت مما يمس النواحي المعيشية والثقافية والاجتماعية ... ثم رتب حسب الموضوعات ، وجعلت مفردات كل موضوع على حدة . فمثلاً بدأت القائمة بجسم الإنسان ثم بالغذاء ، وبالوقت وأجزائه وما يتصل به من

من شهور وفصول وأيام وأجزاء اليوم ، ثم بالأسرة ، يليها الكساء ، وبعد ذلك جاء موضوع المدرسة والتعليم ، ثم الأعداد ، وعقب ذلك جاء موضوع المنزل ، ثم الحيوانات المستأنسة والمتوحشة والحشرات والطيور ، وتلاه المدينة والشارع والسوق وما يوجد فيه عادة . بعد ذلك تطورت الموضوعات فجاء البريد والمواصلات والسفر وضروراته ، ثم جاء دور الجو والطبيعة وما فيها من بحر ونهر وجبل ، ثم انتقلت الموضوعات إلى العلوم والفنون والمسرح والسينما والإذاعة والصحافة والرياضة ، ثم انتقلت إلى مواد الدراسة من تاريخ وجغرافيا وفلسفة إلى آخر ذلك .

والواقع أن هذه القائمة قد جمعت الكلمات فيها حسب أهميتها بالنسبة لجامعيها ، - ولم تتخذ طريقة الإحصاء - ثم ترجمت الكلمات إلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية . والقائمة وإن لم تصل إلى الغاية المطلوبة من الكمال فيكون أنها الأولى في مجالها ، وأنها لم تعتمد على غيرها من القوائم ، كما أنها قدمت المفردات باللغات الثلاث ، يضاف إلى ذلك أنها تضمنت بعض المقارنات النحوية وشيئاً من القواعد المبسطة .

٢ - الجمل والمفردات :

اتبعت التجربة وضع المفردات في دروس مكونة من عبارات وجمل تلائم المستوى العقلي للدارس ، بحيث يؤلف كل درس وحدة متكاملة بعيدة قدر الإمكان عن التكلف والصنعة ، وقد روعى في الجمل اعتباران مهمان : الطول والتركيب. أما من ناحية الطول ، فقد بدأت الجمل قصيرة ثم طالت بالتدرج. وأما من حيث التركيب فتبدأ بتركيب صحيحة مأخوذة من لغة الكلام بعد إصلاحها ، ثم تتدرج بالمتعلم في القراءة إلى مستوى أرفع حتى يصل إلى اللغة المستعملة في الكتب والصحافة ، وفي أول مراحل التعليم كان الدرس يترجم إلى اللغة المصورة لينطق نطقاً سليماً ثم إلى اللغة الوسيطة ، ترجمة تؤدي المعنى إذا لم يستطع المدرس أن يشرح معانيها بالوسائل المختلفة .

٣ - القواعد :

لم تدرس التجربة القواعد قائمة بذاتها ، أو لغرض معرفة هذه القواعد ، بل كانت تأتي بها لتوضيح ما غمض من الدرس ، أو إجابة لسؤال من الطلاب ، أو على شكل ملاحظة عابرة ، أو على هيئة مقارنة بين اللغة العربية واللغة الوسيطة . وقد استلزمت طريقة المقارنة

أن يُعتدى أحياناً على الطرق المتبعة في تقديم قواعد اللغة العربية دون أن يكون في ذلك مساس بتطبيق القاعدة ، فمثلاً لفظ «عند» في اللغة العربية ظرف ولكنه في الانجليزية أو الفرنسية فعل يفيد الملكية ، فقدم للطلاب على أنه مرادف في المعنى لهذا الفعل عندهم دون الإشارة إلى ظرفيته .

٤ - القراءة :

اتبعت التجربة في القراءة الطريقة التي تجمع بين الطريقة الكلية والطريقة التحليلية ، وهي التي تهدف إلى تعليم الأبجدية على الطريقة الصوتية تحليلاً وتركيباً وقراءة وكتابة في وقت واحد .

أما الأسس التي قام عليها تعليم القراءة فهي :

(١) الابتداء بالكلمات المعلومة والانتقال منها إلى الأصوات التي تتألف منها الكلمات .

(ب) تقسيم الحروف إلى صوائت vowels وصوامت Consonants والصوائت في العربية هي الحركات وحروف المد ، والصوامت بقية الحروف .

(ح) تجنب ذكر أسماء الحروف مثل باء وتاء وثاء . . إلى آخره والاكتفاء بأصواتها فقط ، حتى لا يضرب المتعلم في تعلمها ، حين يختلف صوتها في الكلمة عن اسمها الذي أعطى له .

(د) عدم التقيد بالترتيب المصطلح عليه في الأبجدية .

(هـ) استحسان تعليم الكتابة وقت تعليم القراءة وذلك لإشراك أكثر من حاسة في عملية واحدة فتثبت وتبقى في الذهن ، وكتابة الحروف والكلمات ساعة نطقها يسهل حفظها لأن الاضطرار إلى الكتابة يستوجب زيادة الانتباه إلى الصورة ، وذلك يساعد على بقائها في الذاكرة .

وبقيت الفصول تابعة لمدرسة الألسن العليا حتى يونيو ١٩٦٥ ثم انتقل الإشراف عليها إلى إدارة الوافدين بوزارة التعليم العالي ، وهي في طريقها إلى أن تكون نواة لمعهد مستقل لإعداد الطلاب غير العرب وتأهيلهم في اللغة العربية .

فصول جامعة ملبورن باستراليا :

إذا حاولنا تتبع اهتمام استراليا بتدريس اللغات الأجنبية

— غير الانجليزية — فى معاهدها وجامعاتها نجده قد مرّ
بمراحل ثلاث:

الأولى :

مرحلة النقل والتقليد : ويمكن تحديدها بما قبل الحرب العالمية
الأولى ، واستراليا وقتذاك مستعمرة بريطانية يسكنها المهاجرون
البيض ، وتعيش فى عزلة عن العالم لاتعرف من أمر الدنيا إلا الوطن
الأمّ انجلترا ، وحين أنشأت جامعاتها جعلتها على صورة مطابقة
من الجامعات البريطانية الكبرى منهجاً ونظاماً ، حتى فى البناء ،
دون بحثٍ أو دراسة تطويرية لمعرفة حاجاتها من ألوان العلوم
فى بيئتها الجديدة ، أو فى المنطقة التى تعيش فيها. ونقلت استراليا فيما
نقلت ما كان يدرس بالجامعات البريطانية من لغات أجنبية ، واللغة
العربية ضمن هذه اللغات ، ولكن دراستها ظلت فى هذه المرحلة
والمرحلة التالية لها اسماً على غير مسمى ، ومنهجاً بلا تطبيق ، وفصولاً
بلا مدرسين ولا طلاب .

ومردّ اهتمام استراليا باللغات الأجنبية فى المرحلة الثانية
وهى مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية هو ملء الفراغ النفسى
والثقافى للمهاجرين إليها من البلاد الأوروبية المختلفة ، وقد جاءوها

بعد أن خلقتهم الحرب الأولى بلا مأوى ولا وطن . وفى مواجهة الحاجة إلى حياة نفسية مستقرة للمهاجرين الجدد اهتمت استراليا بتدريس لغاتهم الأم فى معاهدها وجامعاتها ، حتى يظلوا على صلة روحية ببلادهم الأصلية ، فتمتلىء نفوسهم بالسكينة والاستقرار النفسى ، وكان ضمن اللغات الأجنبية التى تدرس فى هذه الفترة : الهولندية والروسية والسويدية واليونانية والإيطالية والفرنسية .

ومرجع اهتمام استراليا باللغات الأجنبية فى المرحلة المعاصرة هو عامل « الوراثة المزعومة » . ونظرية « الوراثة المزعومة » أو الموهومة ركبت العقلية الاسترالية من الخمسينيات فى هذا القرن ، فهى تتوهم أنها — وهى الريبة — الوريثة الشرعية للنفوذ البريطانى المتمالك فى منطقة جنوب وجنوب شرقى آسيا ، وخاصة بعد أن أحالت إليها بريطانيا الوصاية أو السيادة على بعض مستعمراتها فى المنطقة ، وأشركتها أمريكوا انجلترا فى ملء الفراغ السياسى والدفاعى « المزعوم » فى هذا الجزء من العالم ، فتخيلت استراليا نفسها وصية على بلاد المنطقة وبخاصة دول الكومنويلث البريطانى ، وحسبت أنها ورثت فيما ورثته من انجلترا « التوجيه الثقافى » للدول المجاورة الآسيوية ، فأرادت أن تجعل من نفسها مركزاً ثقافياً للمتعلمين من أبناء هذه

الدول — كما كانت انجلترا لهم من قبل — يفدون إليها ويدرسون في معاهدها ، وتصبغهم بالصبغة التي تبقّهم على صلة بها ، فتضمن بذلك أن يكون لها بين رجال الغد في هذه الدول أنصار ومؤيدون .

ومع أن استراليا تحرّم هجرة الآسيويين والملونين ليقموا فيها إقامة دائمة ، فقد قدّمت لطلابهم المنح العلمية ليدرسوا في معاهدها ، وعقدت المعاهدات الثقافية مع بلادهم ، فحوّل كثير من الطلاب والدارسين وجهتهم عن أوروبا إلى استراليا . وفي مواجهة العدد الضخم من الوافدين إليها من أبناء الدول الآسيوية المجاورة بدأت استراليا تهتم بلغاتهم فأدخلت في مناهجها تدريس اليابانية والصينية والأندونيسية والهندية والملاوية والسيامية .. إلى غير ذلك من لغات دول المنطقة .

وفطنت استراليا إلى أن كثيراً من طلاب الدول الإسلامية المجاورة كانت تجلبهم بريطانيا إليها ليدرسوا الإسلام واللغة العربية لغة القرآن ، فسلكت هي الأخرى هذا الطريق ، وقدمت المنح والإعانات الدراسية لهذا الغرض . ووفد الطلاب المسلمون إلى جامعتي ملبورن وسيدني ، ولكنهم سريعاً ما انفضوا عن الدراسة وانصرفوا عنها ، ذلك أن الجامعات الاسترالية اتبعت في تعليمهم الطريقة الاستشراقية العتيقة التي تسير عليها جامعات بريطانيا في تعليم

العربية ودراسة الإسلام ، واختارت لتطبيقها مدرسين بريطانيين .
وفي عام ١٩٦٢ استعانت جامعة ملبورن بالجمهورية العربية المتحدة
لتمدّها بخبراء في اللغة العربية والدراسات الإسلامية ، يرسون
قواعد الدراسة ومناهجها في فرع اللغة العربية بها على نحو يجذب
الطلاب كما تجذبهم معاهد القاهرة وجامعاتها . واستجابت الجمهورية
العربية المتحدة ، مؤمنة أنها عن طريق التدريس لهؤلاء الطلاب
دراسة صحيحة للتراث العربي والفكر الإسلامي وحضارته ، سوف
تنير الطريق أمامهم نحو الحرية الحقيقية ، وتقوى صلتهم الروحية
والعقائدية بالعالم العربي مهد الدين وموطن الرسالة المحمدية . ومن
ناحية أخرى ، سوف تكشف للاسترايين ممن يريدون دراسة
العربية والإسلام غمة التضليل والتعصب التي أسدّها المستشرقون
الغربيون على الإسلام ؛ وليتبينوه على حقيقته ، ديناً أرسى قواعد
فكرية تهدف لإسعاد البشر ، وأقام أسساً حضارية غيرت مجرى
التاريخ . ومن ناحية ثالثة ، آمنت الجمهورية العربية المتحدة بأنّ
الاتصال المباشر بالاسترايين على صعيد الصلة الثقافية والاجتماعية
سوف يُصحح كثيراً من الأفكار الخاطئة التي بثتها الدعايات
المغرضة حول المشكلات والقضايا العربية في قطاع طويل من الزمن

استطاعت بانفرادها فى استراليا أن تشوه وجهة النظر العربية .
وبدأت الدراسة أول عام ١٩٦٣ ، وشمل المنهج الدراسى فى
فرع اللغة العربية على مدار الفترة الدراسية فى جامعة ملبورن — وهى
ثلاث سنوات فقط — المواد التالية :

١ — الأدب العربى وتاريخه . . فى عصوره المختلفة حتى
العصر الحديث .

٢ — التاريخ العربى الإسلامى . . فى العصور المختلفة حتى
العصر الحديث .

٣ — الإسلام عقيدة وشريعة .

٤ — النظم الإسلامية فى السياسة والاقتصاد والاجتماع .

٥ — الفكر الإسلامى ويشمل الفلسفة والحركات الدينية .

(الفرق والمذاهب) وعلم الكلام .

وهذه المواد تدرس باللغة الانجليزية .

٦ — تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة وفهماً ، والترجمة منها
إلى الانجليزية والعكس .

٧ — نصوص قرآنية وأحاديث نبوية ، ونصوص أدبية تمثل
العصور المختلفة وترجمتها .

ويعيننا هنا مادة تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة وفهماً . وفى جامعة ملبورن باستراليا تتعاون أقسام اللغات الأجنبية وتتبادل الآراء والنتائج التى وصلت إليها البحوث الجديدة المحلية والمستوردة فى ميدان التجارب للوصول إلى أحدث الطرق وأسرعها فى تعليم اللغة. وألحقت الجامعة بأقسام اللغات معملًا لغويًا ، واستديو للأصوات ، ووفرت فيهما الوسائل والإمكانيات من معينات صوتية وبصرية للتجارب والدراسة .

وفى مارس ١٩٦٣ دخلت اللغة العربية ميدان التجربة النظرية والتطبيق العملى فى المعمل والاستديو والفصول الدراسية بكلية آداب جامعة ملبورن ، وكانت تستوحى فى مجالها الجديد التوصيات التى انتهت إليها ندوة مدريد ، وتنفع بنتائج التجربة التى ظلت عامًا وبعض عام فى فصول الوافدين ومدرسة الألسن العليا بالقاهرة . واستغرقت التجربة والدراسة فى ملبورن عامين كاملين خرجت بعدها النتائج بمشروع متكامل لتعليم العربية لغير العرب .

وارتباط المشروع بجامعة ملبورن ليس إلا ارتباطًا بالمكان الذى تمت فيه التجربة . أما المدرس فقد كان عربيًا^(١) . وقد أمكن

(١) المؤلف . .

تهيئة البيئة العربية للطلاب بواسطة الجالية العربية بملبورن ،
وأكثر أفرادها من مهاجري لبنان . فقد أسهموا في المشروع
بجهد مشكور عن رغبة صادقة وحماس عربي محمود . استقبلوا
الطلاب في بيوتهم ومنتدياتهم ، وساكنوهم في منازلهم ، يتحدثون
إليهم طوال الوقت بالعربية الفصحى مشافهة وتسجيلا .

وقد ساعد على تعميم التجربة وشمولها اختلاف جنسيات
الطلاب ولغاتهم . وقد كان منهم الأوروبي والآسيوي والإفريقي
من دول الكومنويلث البريطاني .

وقد روعى أن تكون النهاية في المشروع على مستويين :

الأول : تخطي العقبات الرئيسية للغة ، وقراءة صحيفة عربية ، والاستماع
إلى الإذاعة ، وكتابة خطاب في أمر عادي ، والتفاهم بالعربية السليمة
مع أبناء اللغة . وهو مستوى يوافق طلاب جامعة ملبورن من الذين
يدرسون اللغة ليتمكنوا من قراءة القرآن الكريم ، أو قراءة ما كتب
عن الدين الإسلامي في مصادره الأصلية العربية ، أو من الذين يدرسون
اللغة ليتخذوها وسيلة للعمل في وزارة الخارجية أو المجال التجاري
والثاني : وهو مستوى أعلى يمكن الطالب من البدء في الدراسات
العربية دراسة أكاديمية ليتخصص فيها .

وحقيق أن يذكر هنا أن طلاب جامعة ملبورن لم يكونوا متفرغين لتعليم اللغة العربية ، فقد كانت تشغلهم علوم أخرى يتكون منها مقرهم الدراسي ويدرسونها بالانجليزية ، ومن ثم استغرقت التجربة عامين كاملين .

والمشروع في الحساب الزمني يمكن تنفيذه للمتفرغ المجد في عام واحد إذا توفرت البيئة الطبيعية للغة ، والمدرس المدرب ، والمستوى المحدد للطالب من القدرة الذهنية والتجربة التعليمية . ولغير المتفرغ قد يستغرق عامين أو أكثر ، حسبما يعطيه المتعلم من الوقت والجهد والدراسة .

الفصل الثالث

الخطة العامة

تتلخص الخطة العامة لطريقة تعليم اللغة العربية لغير العرب
فيما يلي : —

١ — تعليم الطلبة غير العرب اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثاً ،
وإعدادهم إعداداً لغوياً يصل بهم إلى المستوى المطلوب ، وهو درجتين :
الأولى :

الوصول بالمبتدئ إلى درجة يمكنه معها تخطي العقبات الرئيسية
الأولى ، وقراءة صحيفة عربية يومية ، وفهم ما فيها دون عناء ،
والاستماع إلى الإذاعات العربية ، وتحرير خطاب في شأن من الشؤون
العادية ، والتفاهم بالعربية السليمة مع من يتصل بهم من العرب .

ويصلح هذا المستوى للذين لا يريدون مواصلة دراستهم
أكاديمية اللغة العربية أو الالتحاق بالجامعات أو المعاهد العربية .

الثانية :

الارتفاع بمستوى الطالب والتدرج به في الدراسة للوصول إلى
الدرجة التي تمكنه من متابعة الدراسة الأكاديمية ، أو التخصص
في الدراسات العربية بالجامعات الأجنبية ، أو الالتحاق بالجامعات
والمعاهد العربية غير المتخصصة في اللغة العربية مثل أقسام اللغة العربية
بكلية الآداب وكلية دار العلوم وكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر .

٢ — لا يقبل بهذه الدراسة إلا الطالب الذي قد فرغ أو قارب من
نهاية الدراسة في المرحلة الثانوية ببلاده ، أو ببلاذ أخرى ، وذلك لسببين :

الأول :

لكي ينتفع بالمعلومات الثقافية وبالتجربة التعليمية التي اكتسبها
من قبل ، فتدفع به سريعاً إلى التجاوب مع مواد الدراسة في المنهج
المخصص لهذه الدراسة ، وأكثر معانيها قد مرت به في دراسته ،
ولا ينقصه حينئذ إلا الألفاظ التي تدل على هذه المعاني وإلا الأنماط
اللغوية . ومن ثم يكون التغلب على صعوبة اللفظ هو عمل الطالب
ودراسته ، وذلك أسهل بكثير من التغلب على صعوبة اللفظ
والمعنى اللذين ينوء بهما من تقل ثقافته عن هذا المستوى .

الثانى :

ليتحقق التجانس والتوافق بين الطلاب فى المستوى الثقافى والإدراك العقلى وفى السن ، وكلما كان التوافق بين الطلبة متقارباً أمكن تطبيق المنهج فى سهولة ويسر ، وبذلك تتجنب الصعوبات التى تنشأ من وجود أكثر من مستوى فى الفصل الواحد .

٣ — استعمال اللغة الوسيطة : Intermediary Language

وقد أصبح من الأسس التى تقوم عليها الطريقة العالمية الحديثة لتعليم اللغات للأجنى عنها . ودخول اللغة الوسيطة فى طريقة التعليم هو نقطة التحول فى اختصار الزمن وفى تثبيت المعنى والقاعدة فى ذهن المتعلم . فالطالب لديه بالضرورة قدر من الثقافة والتجارب التعليمية اكتسبه من دراسته السابقة ، ومن هنا يبدأ المدرس فيعقد المقارنات أو الاختلافات بين « اللغة الوسيطة » التى يعرفها المعلم والمتعلم وبين اللغة العربية ، وبها أيضاً يعطى المعلم المعنى الذى يحار المتعلم فى فهمه وقد عرف لفظه ويستغرق شرحه أو التمثيل له وقتاً طويلاً وبخاصة المعانى غير الحسية . وبواسطة تعرف المدرس المعانى التى يعرفها المتعلم ولا يعرف التعبير عنها ، فيعطيه اللفظ العربى لها ، فمثلاً فى التدريب اللغوى على تكوين الجمل يأتى المثال فى الجملة الاسمية « سامى ذهب

إلى المنزل « فيعطى المدرس مقابله Sami went to the house وفي الجملة الفعلية « ذهب سامى إلى المنزل » يعطيه مقابلها حرفياً أولاً Went Sàmi to the house ، ومن ثمّ يعرف المتعلم فوراً تكوين الجملة ومفرداتها ؛ الاسم منها والفعل والحرف ، ويعرف أن العربية تختلف عن الانجليزية في إمكان تقديم المسند على المسند إليه . وفي المعنى الذى يحار فيه المتعلم تأتى مثلاً جملة « سامى كريم » ويستغرق شرح كلمة كريم وقتاً طويلاً ، ولاختصار الزمن يُعطى الطالب المعنى باللغة الوسيطة في لمحة خاطفة Sami is generous . وكثيراً ما يعبر الطالب بجملة نصفها عربى ونصفها أجنبى ولأنه لا يعرف اللفظ العربى فينطقه باللفظ الأجنبى فيقول مثلاً « أنا to go المدرسة » ومن ثمّ يعطيه المدرس اللفظ المكمل لعربية الجملة « أنا أذهب إلى المدرسة » وهكذا .

وباستعمال « اللغة الوسيطة » لا يحتاج الطالب إلى كبير عناء فى الفهم ، ولا ينفق المدرس وقتاً طويلاً فى محاولات شرح المعنى . وفوق ذلك فاللفظ أو المعنى يثبت فى ذهن المتعلم بالمقارنة والتماثل أو المغايرة ، وكذلك استغلال المدرس لمعلومات المتعلم تجعلها نابعة من احتياجاته ، وليست نموذجاً فرض عليه .

وفى تعبير الطالب عن نفسه، وفى الحديث عن بلده ومعلوماته تظهر
فائدة اللغة الوسيطة ، واللغتان الإنجليزية والفرنسية هما اللغتان
الوسيطتان اللتان وقع عليهما الاختيار للاستعمال حتى الآن .

٤ — استعمال اللغة المصورة : International Transcription

واستعمال اللغة المصورة حتمى فى المرحلة الأولى ، وهى مرحلة
تخطى صعوبات النطق . لأنها تعين الطالب على النطق السليم
لل كلمات والحروف العربية ، وتأخذ بيده فى المرحلة التى ينفر فيها
الطالب من صيغ الكلمات العربية لغرابتها عليه ، ومن وقع ألفاظها
الذى يقرع أذنيه فى إيقاع شاذ ، لتصل به إلى مرحلة الألفة والتعود
عليها . واللغة المصورة تقرب إليه الألفاظ العربية برسمها فى صورة
يألف تفاصيلها ، وإن لم يألفها ككل .

وتفيد اللغة المصورة فى نطق الأصوات العربية الخالصة مثل
الحاء والطاء والعين والقاف ، لأنها تقرب مسافة النطق برسم هذه
الأصوات بحروف قريبة إليها ولا تحتاج إلا إلى بعض الجهد
فى تحويل أدوات النطق بالخلق أو اللسان .

وفيد الطالب من اللغة المصورة معنوياً ، ذلك لأنه يتلقى
بواسطتها من أول يوم بعض العبارات الأولية التى تجد صدق عند

يتحدث بها إليه ، فيحس الطالب بأنه يتكلم ويفهم باللغة العربية ، وأنه قد أوشك أن يتعلم ، وذلك ما يسمى بالجائزة العاجلة ، فتزول بعض الصعوبات النفسية التي وقع تحت تأثيرها من قبل ، والتي تزعم أن اللغة العربية لا يمكن تعلمها وأنها صعبة المنال على من يريدونها من غير أبنائها .

والمراد باللغة المصورة هنا ، هي صور الأصوات التي اتفق عليها دولياً في كتابة النصوص غير الأوربية في «دائرة المعارف الإسلامية The Encyclopedia of Islam» وتصور الحروف العربية بها كما يلي :

الهمزة : ' — ب : b — ت : t — ث : th — ج : j
 ح : h — خ : kh — د : d — ذ : dh — ر : r — ز : z
 س : s — ش : sh — ص : s — ض : d — ط : t
 ظ : z — ع : ' — غ : gh — ف : f — ق : q — ك : k
 ل : l — م : m — ن : n — ه : h — و : w — ي : y

والحرف المشدد يكتب بحرفين فمثلاً سَرَّ تكتب sarra .

أما الحركات العربية فتصور كما يلي :

فتحة قصيرة : a — فتحة طويلة : a — ضمة قصيرة : u
 ضمة طويلة : u — كسرة : i — كسرة طويلة : i

وتكتب الكلمات بالحروف المصورة أول أمر الطالب بتعلم اللغة—أى وهو فى مرحلة السماع الشفوية—حسب نطق الكلمة متصلة بغيرها من كلمات الجملة . فمثلا تحية الصباح «صباحُ الخير» تكتب «Sabāhu lkhayr» ، وتحية الإسلام تكتب : «Assalāmu ‘alaykum» فاذا ما انتقل الطالب إلى مرحلة القراءة والكتابة كتبت الجملة مصورة بحروف كلماتها كاملة، ثم يُشرح للطالب ما دخل عليها من إسقاط لصوت بعض الحروف فى النطق فتكتب « صباح الخير » : «Sabāhu ‘alkhayri» وتكتب السلام عليكم : «Alsalamu ‘alaykum» وتكتب البسملة أول المرحلة متصلة . Bismi llāhi rrahmāni rrahīm. ثم تكتب بعد ذلك مقطعة : Bismi ‘Allāhi ‘Alrahmāni ‘Alrahīm. وهكذا .

ويجب أن لا يُختلط الأمر بين اللغة المصورة وبين دلالات الأصوات عند علماء اللغة ، وهى ما يطلق عليها علم الأصوات اللغوية « Phonetics » حتى لا تتحول عملية التعليم إلى نظريات لغوية تزيد الأمر تعقيداً وصعوبة . وقد تفيد هنا عبارة العالم اللغوى John P. Hughes التى يقول فيها : « من الأخطاء التى ضللت الأقدمين زمنًا طويلاً تصور أن العالم الذى يبحث ويكتشف معارف جديدة

في نوع من فروع المعرفة يكون في تدريس هذه المادة خيراً من المدرسين الذين تخصصوا لمهنة التدريس . ومن الطبيعي أن نتوقع من الباحث في اللغة أن يكتشف لنا طريق التقدم والتحسين في نظريات اللغة ، ولكنه ليس من الطبيعي أن نتوقع منه أن يكون ناجحاً في تدريس اللغة نفسها ، أو أن يتحول من البحث في نظريات اللغة إلى البحث في وسائل تدريس نظرياته للمتعلم . . .

« ويجب أن لا نتوقع أن تكون المادة التي يكتبها عالم اللغة لعالم أو باحث آخر يصف فيها اللغة ونظرياته فيها — كتاباً دراسياً لهذه اللغة ، وإنما العالم اللغوي الحقيقي هو الذي يكرس نفسه للأبحاث الأساسية . أما تطبيق علم اللغة على تعليم لغة معينة فانه يأتي تحت عنوان العلوم التطبيقية ^(١) » .

وهذا لا يعني — كما قرر جون هيوز نفسه — عدم الحاجة إلى تطبيق النظريات اللغوية في عملية تدريس اللغة ، وإنما ينبه إلى أن أبحاثاً قليلة قد أجريت في هذا المضمار ، وأنه قد آن الأوان ودعت

John P. Hughes, The Science of Language, New York, 1962 (١)

p. 262 — 263.

الحاجة بالتحال إلى البحث جدياً في « تطبيق علوم اللغة »^(١) .

٥ — الاستفادة بالمعينات السمعية والبصرية Audio-Visual aids :

ما زال استعمال المعينات السمعية والبصرية والتسجيلية في تعليم اللغات بالمعاهد العربية محدوداً إلى درجة كبيرة ، مع أنها أصبحت وسيلة فعالة في تعليم اللغة . وقد اكتشفت فائدة هذه المعينات خلال الحرب العالمية الثانية حين احتاجت أمريكا إلى تعليم لغات نادرة لبعض جنودها ، ولم يكن هناك مدرسون لهذه اللغات . وكل ما وجد لديهم بعض أهلها الذين ينطقونها . ودفعت الحاجة العلماء إلى إيجاد حل للمشكلة ، فقد كان متكلم اللغة يقف أمام الفصل ويتكلم ، ويأخذ علماء اللغة في تحليل الأصوات والصيغ وأبنيتها حسب القواعد اللغوية . ولكن التجربة اتجهت إلى تحليل اللغة ودراستها علمياً أكثر من تعليمها للجنود . ورغم الجهود المتواصلة لجعل الطريقة تعليمية أكثر منها علمية فقد كان تأثير اللغويين فيها ظاهراً واضحاً .

وكان اختراع التسجيل الإلكتروني نقطة تحول كبرى في تعليم اللغات ، فقد أصبح من الممكن تسجيل نطق ابن اللغة ثم الاستغناء عن وجوده في الفصل وسماع صوته بواسطة التسجيل ، وكان ذلك بدء خلق

(١) المصدر السابق ص ٢٦٣

«معمل الأصوات» واستخدام المعينات الصوتية في تعليم اللغة. وعكف العلماء في معهد اللغويات بجامعة «جورج تاون»، وفي الكلية الجامعية بهذه الجامعة على استخدام المعينات السمعية كأداة لتعليم اللغة، وحققوا نجاحاً كبيراً، ومن هناك انتشر استخدام المعينات في المحيط العلمى كله .

وكان النجاح في تعليم اللغات الأجنبية قبل الحرب العالمية الثانية مرجعه تخصيص وقت طويل لدراسة المنهج، ولكن المعينات السمعية دفعت بتعليم اللغات دفعة نجاح قوية واختصرت الزمن .

والمعينات تحقق لمتعلم اللغة الأهداف التالية :

(١) 'تقدم للمتعلم صوتاً حقيقياً لابن اللغة التى يتعلمها ليكون له مثلاً يقلده فى نطقه .

(ب) تشغل المعينات وقت الطالب كله فى التدريب اللغوى سماعاً وتقليداً وتشبعاً . وفى الخطة الطويلة الأمد يمكن أن تتعلم اللغات الأجنبية بواسطة التمرين والتدريب ، فكل عبارة أو جملة أو كلمة يدرب ويمرن عليها المتعلم حتى ترتبط بموقف معين ، أو ترتبط بلفظها فى ذهنه ، ومن ثم يستحضرها عندما يأتى هذا الموقف أو يسمع اللفظ تلقائياً « أوتوماتيكياً » .

(ح) تربط اللفظ بالمعنى فى ذهن المتعلم ، وقد كانت الطريقة التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية لا تربط العبارة بفكرة أو موقف أو حتى بصوت لفظها ، ولكنها كانت تربطها بصورتها المؤلفة من كلمات ، ومن الحروف التى تتكون منها .

(د) تقدم المعينات للمتعلم عينات تلقائية من الصلة الكلامية المفيدة بين أهل اللغة التى يتعلمها ويتدرب عليها ليقلدها ، وبالتالي تقدم له هذه العينات الأنماط الأساسية للغة فيتعلمها ويتدرب عليها ، حتى يستطيع أن يقدم بنفسه تلقائياً وفى سهولة هذه الصلة اللغوية الضرورية لإبلاغ ما فى نفسه . وتجميع الأنماط تدريجياً مع التدريب الدائم يجعل المتعلم يتشرب القواعد الأساسية للغة فى تركيبها ويستعملها فى الجمل التى يكونها بنفسه تلقائياً .

ومن أهم المعينات « استديو الأصوات » الذى يزود كل طالب بميكروفون وساعة متصلين بميكروفون وساعة المدرس . وحين يسمعون قراءة أو إنشاداً بالسماعات يستطيع المدرس أن يستمع إلى ترديد كل منهم ونطقه منفرداً ، ويمكنه التصحيح والإعادة لكل فرد على حدة دون أن يتأثر زملاؤه بسماع نطقه الخاطئ ، فيتفادون بذلك تقليد الخطأ .

والمدرس الذى يعلم أبجدية اللغة العربية لغير العرب ، وينتهى
منها بتقسيمها إلى قسمين : قسم له مثيل فى « اللغة الوسيطة » ،
وقسم صعب لا يتعلم إلا بالسمع والتقليد من أهل اللغة ، مدرس عفى عليه
الزمن ، والكتاب الذى يخرج بهذه الصفة أيضاً كتاب تقليدى قديم ،
ولا بد إذن فى الحروف الصعبة من وصف مخرج الصوت ، وشرح
مهمة عضلات النطق فى إخراجه ، ويساعد فى الوصف والتحديد
استخدام طريقة Platography وهى الطريقة التى تستعمل « الفم الصناعى
Artificial Palate » ، وكذلك استعمال جهاز الأوسيلوجراف Oscillograph ،
وجهاز الاسبيكتروجراف Spectrograph .

٦ — المدرس المؤهل : إن عملية اختيار المدرس أهم ركن من
أركان النجاح لمشروع تعليم العربية لغير العرب ، ويجب أن تلقى
اهتماماً بالغاً ، وأن تؤخذ بكل حيطة ودقة ، لأن المدرس بيده نجاح
العملية وفشلها .

والمدرس قد يكون كفوئاً وناجحاً فى تعليم العربية للعرب ،
ولكنه يحتاج إلى مؤهلات وصفات خاصة لكي يكون صالحاً لتعليمها
لغير العرب ، ومن هذه الصفات :

(أ) أن يكون ذا خبرة تربوية ، وسبقت له دراسة التربية وعلم النفس على أيدي متخصصين فيهما .

(ب) أن يكون متخصصاً في اللغة العربية وتدريسها .

(ج) أن يكون محباً لعمله كمدرس ، ومحباً للغة العربية ، وقادراً على تحبيبها للطلاب .

(د) أن لا يكون روتينياً في عمله بأن يجعل مقياس بدء الدرس وانتهائه دق الجرس ، أو يجعل حاجزاً بينه وبين الطلاب ، أو يدع الملل يتسرب إلى نفوسهم لجموده وهو يلقي المادة أو يشرحها ، وبالأحرى يجب أن يكون مليئاً بالحيوية ، وأن يفتح قلبه لطلابه ، وأن يعطيهم من وقته — حين تدعو الظروف — فوق ما هو مقرر للدروس ، وأن لا يترك مجالاً لاستثارة انتباهات الطلاب إلا وانتهزه ، وأن يحب الطلاب ليحبوه ،

(هـ) أن يتقن « اللغة الوسيطة » وهي اللغة الأجنبية التي يعرفها المتعلم وتعتبر همزة الوصل بين الطالب والمعلم .

(و) أن يكون على معرفة « باللغة المصورة » .

(ز) أن يكون على دراية بعلم الأصوات التجريبي .

(ح) أن يكون على خبرة تامة باستعمال المعينات السمعية والصوتية والبصرية .

(ط) أن يكون يقظاً في تسجيل خصائص لغة المتعلم ومتشابهاتها مع العربية ، وصعوبات النطق التي تقابل لسان كل لغة على حدة .

(ى) يُفضل من سبقت له معاناة تعليم اللغة لأجبنى عنها ، بأن يكون قد اشترك في تجربة سابقة معهدية ، أو قام بها في حياته الخاصة ، أو في سفره لإحدى الدول الأجنبية .

(ك) أن يكون على إلمام كاف بالنواحي الثقافية والسياسية والاجتماعية لبلد المتعلم ، ليجعل من هذه المعلومات - التي يعرف المتعلم معانيها ولا ينقصه سوى ألفاظها العربية - مادة لدروسه ، وفوق ذلك ، فهذه المعرفة تمكن المدرس من الوقوف على طبيعة الشعب نفسه وطبيعة لغته ، وعلى الصعوبات اللغوية في نطق أبنائه ، والفروق والمتشابهات بين لغته واللغة العربية ، وذلك يساعده مساعدة فعالة على إتقان النطق وسرعة التعليم .

٧ - يجب عمل دراسة تدريبية لمن يختارون للقيام بالتدريس قبل بدئهم في المشروع . وتهدف هذه الدراسة إلى إتقان اللغة الأجنبية

الوسيلة واللغة المصورة، وإلى معرفة الطرق الخاصة بتعليم العربية لغير العرب في تطبيق المنهج ، وتهدف أيضاً إلى التمرين على استعمال وسائل المعينات السمعية والبصرية والصوتية ، وإلى التزود بقدر كافٍ من المعلومات الثقافية والسياسية والاجتماعية لدول الطلاب .

٨ — التزام طريقة « مدرس الفصل » وذلك باسناد التدريس في كل فصل إلى مدرس واحد ؛ لكي يربط بين الكلمات الجديدة والقديمة واستعمالاتها في فروع المادة المختلفة ، ولكي يستعين أيضاً بتداخل فروع المادة ، وهذا يقتضى تفرغ المدرسين ، فاذا ماتعذر ذلك وجب ألا يزيد عدد مدرسي الفصل الواحد عن مدرسين .

وعلى الرغم مما في تغيير المدرس من تنويع وجذب لاهتمامات الطالب إلا أنه لايساعد على تنفيذ الخطة والمنهج تنفيذاً دقيقاً ، وكثيراً ما يؤدي إلى ضياع الوقت واستنفاده في إعادة ملاحظات حول العبارة أو الموضوع أو الكلمة ، وقد تكون الإشارة إليها سبقت من مدرس آخر لأنها عرضت في مادته . أما المدرس الواحد فيمكنه حصر الكلمات الجديدة ومناسباتها ، ومعرفة كل طالب، ووقوفه على مدى صعوباته في المادة أو النطق ، وبالتالي تكون لديه صورة الفصل كاملة في جميع المواد التي تؤثر وتتأثر ببعضها .

٩ — إعداد الدرس قبل دخول الفصل وتسجيل التجربة بعد الدرس من أهم العوامل لضبط عملية التدريس وتقييمها . فالكلمات الجديدة ، والخطوط العامة للدرس يجب أن تكون معدة ومسجلة من قبل . وقد يأخذ الدرس إتجاهاً آخر غير الاتجاهات التي رسمها له المدرس ، وواجب المدرس حينئذ أن يساير هذا الاتجاه النابع من الطلاب أنفسهم ، ولا يحاول أن يجبر الدارس على اتباع طريقة معينة أو اتجاه محدد رسم من قبل ؛ بل يترك الطلبة يتفاعلون مع الكلمات أو العبارات الجديدة ، ومع معانيها وسياقها ، ومع الموضوعات الفرعية التي تتداعى مع السياق مادام ذلك كله منبعثاً من معلوماتهم واحتياجاتهم للحياة أو للتعبير . ومن ثم فتسجيل الدرس واتجاهاته بعد انتهائه يحصر ويحدد اتجاهات التجربة ، وكذلك يقفنا على التشابهات في المعنى واللفظ والكلمات ، وعلى المعاني التي تتداعى لكلمات ومعاني ذكرت . وتلك هي الطريقة الطبيعية الحرة لتعليم اللغة ، وليست التزام النماذج التزاماً لا يقبل التغيير .

١٠ — الانتفاع بالاتجاه العام المشترك في تطبيق المنهج ، وذلك كالاتجاه الديني أو الوطني أو الإقليمي بين الطلبة الإفريقيين أو الأوروبيين أو الأمريكيين ، أو الاتجاه السياسي أو المذهبي .

ومراعاة الاتجاه العام المشترك تزيد من حصيلة المتعلم اللغوية عن طريق استغلال المعاني الراسخة في نفسه ولا ينقصه لتعريبها سوى الألفاظ والتراكيب .

واستخدام الموضوعات التي تنبع من الاتجاه المشترك في التدريس فوق أنه يجتذب اهتمام المتعلم ، يبعث الحياة في عملية التعليم نفسها، لأنها متصلة بالعواطف والعقائد والبيئة والأفكار ، وإذا ما تحولت عملية التعليم من النماذج الباردة ونبتت من هذه الأحاسيس لدى المتعلم وفرت لنفسها دعائم النجاح .

١١ — تنقسم فترة الدراسة إلى مراحل أربع :

الأولى : وتسمى مرحلة المبتدئين أو المرحلة الأولى .

والثانية : وتسمى المرحلة المتوسطة .

والثالثة : وتسمى المرحلة المتقدمة .

والرابعة : وتسمى المرحلة النهائية .

وفي نهاية المرحلة الثانية يبلغ الطالب درجة من التعليم يمكنه معها قراءة صحيفة عربية، والاستماع إلى الإذاعة، وكتابة خطاب والتفاهم والاتصال بأهل اللغة .

وفي نهاية المرحلة الرابعة يصل الطالب إلى درجة يمكنه معها متابعة الدراسة العربية الأكاديمية العليا في إحدى جامعات أوروبا ، أو الالتحاق بالجامعات والمعاهد العربية .

١٣ — المدة الزمنية التقريبية لكل مرحلة من هذه المراحل ٢٥٠ ساعة ، منها ٢٠٠ ساعة في ممارسة التدريس الفعلي ، و ٥٠ ساعة في التدريب على المعينات السمعية والصوتية والبصرية ، وبذلك تكون المدة الكاملة لتعليم اللغة العربية ألف ساعة ، منها ٨٠٠ ساعة للتدريس ، ٢٠٠ ساعة للتدريب . هذا إلى جانب العمل المنفرد للمتعلم والذي يقدر بساعتين يومياً يقضيهما في المراجعة والاستذكار وعمل الواجبات المنزلية .

١٤ — مجموع المفردات التي تقدم للمتعلم في الفترة الدراسية كلها تقدر بنحو ٤٠٠٠ كلمة ، بواقع ألف في كل مرحلة . ويقدم للطالب ١٠ كلمات جديدة في كل درس في المرحلتين الأولى والثانية ، ثم ٢٠ كلمة في المرحلتين الثالثة والرابعة . ويراعى في التقسيم التدرج من السهولة إلى الصعوبة في النطق ، ومن الكلمات الأكثر استعمالاً إلى الأقل .

وتوضع قائمة للمفردات يستعان في وضعها بالقوائم العالمية من أمثال بريل ولاندا، وقائمة فصول اللغة العربية التابعة لمدرسة الألسن ، وقائمة الفصول العربية بجامعة ملبورن باستراليا ، إلى جانب الاختيار الاحصائي العلمى من بين الكلمات الشائعة الاستعمال فى الصحف والاذاعات والمخاطبات . فتؤخذ جريدة ومجلة فى قطاع من الزمن ويجرى استقصاء لكلماتها ، ويحصى عدد تكرار هذه الكلمات فى الفترة المعينة ، وكذلك الحال فى الأحاديث الإذاعية والمخاطبات العامة وأحاديث المثقفين ، ثم يؤخذ فى الاعتبار كثرة تكرار الكلمة إلى جانب ضرورتها للحياة ، والقائمة التى تعد بهذه الطريقة تسمى « قائمة الأسبقية » أو « Frequency List » .

ومع ذلك فلكل تجربة ظروفها واتجاهها الخاص الذى يحدد الغرض من التعليم فيها ، ومن ثم فالقوائم تساعد وتفيد ، ولكنها لا تلزم المعلم باتباعها حرفياً .

١٥ — يجب أن يشمل المنهج الأركان الأساسية للنشاط اللغوى وهى : الاستماع والحديث والقراءة والتعبير والكتابة فى أنماط لغوية سليمة تساعد على سلامتها التدريبات اللغوية ، وهى ما يعبر عنها بالقواعد النحوية والصرفية . وفى المرحلتين الأخيرتين يتضمن

المنهج النصوص الأدبية ، والتدريب على استعمال القواميس والمعاجم
اللغوية ، وفهارس المكتبات العربية .

المنهج

الخطوط العامة للمرحلتين الأولى والمتوسطة :

لا يمكن اعتبار المرحلة الأولى فترة دراسية مستقلة تؤدي غرضاً
قائماً بذاته يبقى على الزمن ، لأن الطالب غير العربي المبتدئ في تعلم
اللغة العربية بعد دراسة منهج هذه المرحلة لا يمكنه وحده متابعة
دراسة اللغة ، وإذا ما توقف عن متابعة الدراسة في نهايتها فسرعان
ما ينسى القدر الذي حصله وتعلمه ، ويعود إلى الأمية في اللغة العربية .
والغرض من تخصيص مرحلة دراسية للفترة الأولى من الناحية
الشكلية والزمنية ، هو إعداد المهارات اللغوية في الطالب ، وتوجيه
قدراته الذهنية بتزويده بأوليات اللغة من تعرف عليها وتآلف بها ،
وإتقان لنطق حروفها في أوضاعها المختلفة ، واكتشاف صعوبات
النطق ، والحروف المتشابهة عند الطلاب والمشكلة عليهم ، ومحاولة
توحيد المستوى ليتم التجانس والتوافق بين الدارسين . وتهدف
المرحلة الأولى أيضاً إلى كسر حواجز الصعوبة والغرابة بين الطلاب

وبين اللغة وتقرييهم منها ، وتعويدهم على أنماطها وتراكيبها وصيغها ،
وتعريفهم بمبادئ قواعدها .

والمرحلة الأولى تعتبر في الواقع تمهيداً وإعداداً للمرحلة المتوسطة
المكتملة لها ، والتي يبدأ فيها الوضوح اللغوي في ذهن المتعلم وفي ذاكرته
وتصوره ، ويبلغ فيها مستوى أعلى في النضج اللغوي ؛ ومن ثم يجب
أن يراعى المدرس هذا التطور في اختيار مادة الدراسة في المرحلتين ،
بحيث تكون ملائمة لنضجه العقلي من ناحية ، ومستواه اللغوي
من ناحية أخرى .

ومن المنتظر في الفترة الثانية أن يكون المتعلم قد وصل إلى مرحلة
الاعتدال على القراءة والكتابة ، وأن يكون محصوله اللغوي قد
زاد على الألف كلمة ، ومن هنا يمكن توسيع دائرة نشاطه اللغوي
عن طريق استخدام الكتب والمطبوعات المبسطة ، لتصله باللغة
التي تعبر عن الحياة خارج فصول الدراسة .

ويُتوقع من الطالب قرب نهاية المرحلة الثانية أن يسترسل
في القراءة ، وأن يصحح لنفسه ويحسن فهم ما يقرأ ، وينطلق
في التعبير عما في نفسه دون خوف أو تخرج من حواجز اللغة ، وأن

يستعمل الأنماط اللغوية التي مرن عليها استعمالاً صحيحاً يتفق مع قواعد اللغة .

ويمكن للمتعلم بعد المرحلة الثانية — إذا أعطى العزم والمقدرة والمثابرة — أن يواصل استعمال اللغة العربية وحده بمعنى أنه إذا انقطع عن الدراسة يمكنه أن يحافظ على القدر الذي تعلمه باستعماله في مطالب الحياة . استعمالاً محدوداً بالثروة اللغوية التي حصلها . ويمكنه مواصلة تعليم نفسه فتزداد ثروته اللغوية .

والأهداف الرئيسية التي ترمى إليها مناهج الدراسة في هاتين المرحلتين الأولى والمتوسطة وهما — كما سبق أن أشرنا — مكملتان لبعضهما تتلخص فيما يلي :

١ — تأليف الطالب لخصائص اللغة اللفظية والموسيقية والصوتية ، وتعويده نطق الأصوات التي لا مثيل لها في لغته .

٢ — القدرة على القراءة المسموعة في نطق صحيح وأداء مقبول ، وعلى القراءة الصامتة بسرعة تزيد عن القراءة الجهرية ، لأن نمو المتعلم العقلي يساعد على فهم الأفكار والتنبؤ من السياق بمعاني الألفاظ المجهولة له .

٣ — ربط معنى الكلمة أو العبارة بلفظها أو بموقف معين ،
وذلك عن طريق التدريب المتواصل على الاستماع . ويجب أن يدخل
في الاعتبار أن ألفاظ اللغة التي يلتقطها المتعلم أول الأمر يكون
فهمه لمعانيها عن طريق الترجمة إلى لغته في عملية ذهنية ، ثم يتدرج
إلى استحضار المعنى ابتداءً دون ترجمة ، وقد ربطه باللفظ الذي يدل
عليه أو بموقف من المواقف إذا سمع اللفظ أو عرض الموقف له ،
وهو ما يسمى بانتقال اللغة من الوعي إلى اللاوعي ، ويمكن التعبير
عنه أيضاً بأن ربط اللفظ بالمعنى أصبح تلقائياً .

٤ — القدرة على التعبير بألفاظ عربية عن بعض المعاني
الكثيرة التي اكتسبها من قبل في تجاربه التعليمية السابقة ، وذلك
عن طريق الحديث والكتابة في أسلوب صحيح واضح .

٥ — اكتساب المهارة الكتابية ومعرفة رسم الحروف العربية
وتشكيلها في كلمات ، ومعرفة قواعد الهجاء والإملاء .

٦ — تكوين ثروة لغوية للمتعلم تبدأ من الصفر وتنتهي بعد
المرحلتين بألفى كلمة ، يستعملها في فروع اللغة وفي حياته العامة ،
ويراعى أن تكون هذه الكلمات من القوائم المختارة التي تتدرج
من الضروري لحاجة المتعلم إلى الكمال ، ومن الأكثر شيوعاً

واستعمالاً إلى الأقل ، ومن السهولة إلى الصعوبة . والسهولة والصعوبة هنا من ناحية نطق الكلمة وتركيبها لا من ناحية المعنى ؛ فالمتعلم في مرحلة نمو عقلية قد خبر فيها هذه المعاني بالضرورة وهضمها ، وعرفها في لغته الأصلية .

٧ — تنمية الثروة اللغوية وتثبيتها في أذهان الطلاب عن طريق استغلال الاتجاه العام المشترك بينهم إن كان ثمة ، كالاتجاه الأفريقي أو الأوروبي أو المذهبي أو السياسي .

٨ — وصل المتعلمين — إن كانوا مسلمين — بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة صلة تحببهم فيهما وفي لغتهما ، وتقوى الرابطة بين المسلمين في أنحاء العالم .

منهج المرحلة الأولى :

تبدأ الثروة اللغوية لهذه المرحلة من الصفر وتنتهي بنحو ١٠٠٠ كلمة . والمدة الزمنية المخصصة لدراسة المنهج في هذه المرحلة هي ٢٥٠ ساعة ، منها ٢٠٠ ساعة دراسة فعلية مع المدرس في الفصل ، و ٥٠ ساعة تدريبات بالتسجيلات والمعينات البصرية والصوتية الأخرى . هذا إلى جانب تكليف الطالب عملاً يومياً يقوم به وحده

يستغرق ساعتين كل يوم على الأقل ، يقوم فيها بعملية الاستدكار والاستظهار وعمل الواجبات المنزلية .

ويشمل المنهج فروع المادة التالية مع مراعاة الترتيب فى تطبيقه :

- ١ — التهيئة وتأليف المتعلم للغة .
- ٢ — التدريب على النطق .
- ٣ — التدريب على القراءة .
- ٤ — التدريب على الهجاء ثم الكتابة بالنقل ثم بالاملاء المنظور .
- ٥ — التعبير الشفهي ، ويشمل المحادثة ثم التعبير التحريري .
- وقرب نهاية المرحلة يتدرج بقسميه إلى موضوع ذى فكرة واحدة .
- ٦ — التدريب على الاستماع .
- ٧ — التدريب على الأنماط اللغوية السليمة ، وهى التى تتفق مع قواعد اللغة ، وتحدد بعض القواعد الأولى للغة (مبادئ النحو) .

منهج المرحلة المتوسطة :

تبدأ الثروة اللغوية لهذه المرحلة من ألف كلمة وتنتهى بنحو ٢٠٠٠ كلمة ، والمدة الزمنية التقريبية المخصصة لدراسة منهجها نحو

٢٥٠ ساعة ، منها ٢٠٠ ساعة دراسة فعلية مع المدرس فى الفصل ،
و ٥٠ ساعة تدريبات صوتية بالتسجيلات والمعينات الأخرى ، إلى
جانب تكليف المتعلم عملاً يومياً يقوم به وحده يستغرق ساعتين
على الأقل ، يقوم فىهما بعملية الاستدكار والاستظهار ، وعمل
الواجبات المنزلية .

ويشمل المنهج فروع المادة التالية :

- ١ — التدريب على القراءة بنوعها مسموعة وصامتة .
- ٢ — التدريب على المحادثة والتعبير .
- ٣ — التدريب على الاستماع والفهم الشفهي لما يقال .
- ٤ — التدريب على الإملاء المنظور وغير المنظور .
- ٥ — استعمال الأنماط اللغوية السليمة (قواعد النحو) .

تهيئة المتعلم وتأليفه للغة العربية :

تأليف المتعلم الأجنبى للغة العربية وتهيئته لتعلمها ضرورى أول
اتصاله بها ، وذلك بالاستماع من المدرس أو من التسجيلات لعبارات
وجمل عربية — حتى ولو لم يفهمها — لكي يألف موسيقاها وجرسها ،
وتعود أذنه أصواتها ، وتتضح بعض الشيء الحروف الغريبة عليه
والتي لا تستعمل فى لغته . ويكرر المدرس جملاً بسيطة مستقاة من
الواقع المشاهد ، أو من معلومات الطالب وخبراته ، ويدل المدرس

على معناها بالاشارة أو التعبير والتمثيل ، وأخيراً باللغة الوسيطة ، ليتعرف المتعلم أن هذه الأصوات الغريبة عليه إنما تعبر عن معانٍ كلغته تماماً .

ومما يختصر الزمن ، ويساعد المدرس على الانتهاء من فترة التهيئة هذه ، وتأليف الطالب للغة ، وتقريبه منها ، وتعويد أذنه سماعها ، المعينات الصوتية الآتية :

١ — التسجيلات الصوتية يستمع إليها المتعلم في الفصل وخارجه .

٢ — الاستماع إلى نشرات الأخبار بالاذاعة والتلفزيون ، وإلى أحاديث البرنامج الثانى فى الإذاعة العربية .

٣ — مشاهدة الأفلام الثابتة كالصور الملونة التى تعرض بالفانوس السحرى ويكون الشرح باللغة العربية السليمة .

٤ — مشاهدة الأفلام التعليمية التى تعد خصيصاً لتعلم اللغة ، وتنطق على مهل باللغة الصحيحة .

٥ — مشاهدة الأفلام السينمائية العربية ، وبرامج التلفزيون العربى ، وبرامج الإذاعة ، وهذه وإن كانت بالعامية إلا أن فيها روح اللغة وموسيقاها ، وأصوات حروفها . وقد سبقت الإشارة إلى

أن فترة التهيئة والتأليف لا يقصد منها ربط اللفظ بالمعنى ، وإنما أساسها مجرد تعويد أذن الطالب سماع موسيقى اللغة وطبيعة أصوات ألفاظها وحروفها دون نفور .

التدريب على النطق :

اختلفت الطرق التي اتبعت في إتقان النطق لأصوات حروف الأبجدية العربية ، ويمكن تلخيص هذه الطرق فيما يلي :

١ — إتقان نطق الحرف منفرداً بحركته ثم في كلمة ، وتسمى بالطريقة الجزئية التركيبية .

٢ — إتقان نطق الحرف وسط زملائه في الكلمة ، ثم الانفراد به ونطقه مع حركاته المختلفة ، وتسمى بالطريقة الكلية التحليلية .

٣ — إتقان نطق الحرف بتكرار اسمه مثل صاد ، جيم ، ميم ، لام ... الخ ، وتعرف بالطريقة الهجائية ، وهي الطريقة التقليدية .

٤ — وهناك من يفضل في إتقان النطق بالحرف أن يجمع بين الطريقة الصوتية تحليلاً وتركيباً وقت تعليم الطالب القراءة والكتابة .

٥ — بعد التجربة ثبت أن خير الطرق المتبعة في التدريب على إتقان نطق أصوات الحروف هي التي تجمع بين الطريقة التحليلية والطريقة

التركيبية في مرحلة مستقلة تسبق مرحلة تعليم القراءة والكتابة ، بحيث لا ينتقل المدرس إلى التدريب على القراءة والكتابة إلا بعد أن يتقن المتعلم نطق الحروف العربية ، كيلا تتوزع جهود الطالب ، ويشغل بأكثر من هدف ، وبأكثر من عملية تعليمية في وقت واحد . ويتبع المدرس فيها الخطوات الآتية :

(أ) يدرب المدرس المتعلمين بالطريقة الجماعية ثم الفردية ، فيكررون الألفاظ والعبارات والجمل بعد نطق المدرس لها نطقاً سليماً .

(ب) وحتى يمكن ضبط العملية ، تقسم الأبجدية العربية إلى مجموعات ، ثم تختار الكلمات والجمل بحيث تخدم مجموعة الحروف المقصود التدريب على نطقها ، ويجب أن ترِد هذه الحروف في أوضاعها المختلفة من أول الكلمة ووسطها وآخرها ، مفتوحة ومضمومة ومكسورة وممدودة ومنونة ومشددة ومدغمة وموقوفاً عليها .

(ج) يبدأ المدرس بمجموعات الحروف التي لها مثيل في لغة المتعلم ، إن كان يعرفها المدرس ، أو في « اللغة الوسيطة » .

(د) يوجه المدرس اهتمامه كله في نطق الكلمة أو العبارة إلى نطق الحرف المقصود بالتمرين ، وإذا ما أخطأ المتعلم في نطق حرف آخر لم يدرب عليه بعد لا يلقي إليه المدرس بالاكثيراً ، حتى

لا يتشعب اهتمام الطالب ، ويضيع الهدف المقصود من إتقان
حرف بعينه .

(هـ) بعد نطق الكلمة أو العبارة عدة مرات يؤخذ الحرف
بحركته ويدرب على نطقه منفرداً ، ويؤتى بمثاله في لغته أو اللغة
الوسيلة في نفس الحركة ، حتى يتضح الصوت ومخرجه ونطقه لدى
الطالب ؛ مثل الباء في « باب » وفي « bank » والدال في « دار » وفي
« dark » ثم يدخل الحرف تركيب الكلمات مرة أخرى وهي المرحلة
التالية .

(و) تستعمل طريقة الإبدال والمقابلة الصغرى ، وهي ما تسمى :
Commutation and minimal contrast^(١) ، وقد ثبت أنها طريقة
عملية للتعليم ، وأداة لتحليل الأصوات وتحديدتها . فالصوت المراد
تعليم نطقه يقدم كواحد من الأصوات المقابلة في كلمتين أو عبارتين .
فاذا أردنا مثلاً تعليم نطق الحرف (غ) نجد أن الذين لغتهم
الأصلية هي الإنجليزية يميلون إلى نطقه g ، والواقع أن أكثرهم
لا يشعر بالاختلاف في النطق ، لأن الفرد العادي يسمع أصوات الألفاظ

(١) لمزيد من تفصيلات هذه الطريقة انظر المصدر السابق ص ٢٦٤ — ٢٦٥

في أية لغة أخرى محققة في إطار أصوات لغته الأصلية ، ومن ثم
يمكن أن نأتى له بحرف g في مقابل حرف (غ) الذي يصور بحرفي gh
في كلمتين أو عبارتين مثل bag : bagh - nag : nagb - rag : ragh
ونأتى له بالنطق الفرنسى عند أهل باريس لحرف r في Paris وتقابلها
بكلمة Pagis . أو نأتى بكلمة grasséyé وتقابلها بكلمة ggasséyé .

(ز) استعمال المعينات البصرية التسجيلية والصوتية كوسائل
لاقتان نطق الحروف العربية له أثر كبير في التغلب على صعوبات
النطق ، ومن هذه المعينات اللغة المصورة ، والتسجيل واستديو
الأصوات ، والوسائل التجريبية المستعملة في « علم الأصوات التجريبي .
Experimenta Phonet ics » فاللغة المصورة تستعمل لإقتان الحروف التي لها
مماثل في الحروف اللاتينية ، حين تكتب الكلمات والعبارات المختارة
بها ، ولتقريب الحروف العربية الغريبة على المتعلم — التي ليس لها مماثل في
لغته أو « اللغة الوسيطة » — بعض التقريب ، ومن هذه الحروف مثلا :
غ . خ . ح . ص . ض . ط . ظ . ق . ج . ع ، والهمزة ، وصورها على
التوالى : gh . kh . h . s . d . t . z . Q . c . . .

وللتدريب على الغين مثلا يأتى المدرس بكلمات وعبارات فيها

الغين بأوضاعها المختلفة مثل غروب الشمس ، غريب في مصر ، غينيا
بلد جميل ، ركبت البغل ، أنت طالب نابغ ، كنت غائباً أمس ،
الإسلام يرغب في الخير . ثم يؤخذ الحرف بحركته ليدرب عليه منفرداً ،
ثم يوضع في جملة مرة أخرى مصوراً . وصور الجمل السابقة كما يلي :

Ghurūbu shshamsi

غروب الشمس

Gharībun fī miṣra

غريب في مصر

Ghīniyā baladun Jamīlun

غينيا بلد جميل

Rakibtu lbaghla

ركبت البغل

'Arta ṭalibun nābighun

أنت طالب نابغ

Kunta gha'iban 'amsi

كنت غائباً أمس

'Al'islāmu yuraghghibu fi lkhayri

الإسلام يرغب في الخير

وهكذا

وحرفا gh يقربان نطق الغين للمتعلم ويجعلانه قريباً من
السهل . ويتم إتقان النطق بالتمرين ، وبوصف الحرف ومخرجه
وآلات النطق التي تشارك في إخراجه وصفاً لغوياً علمياً ، ففي الغين
مثلاً : يحدد بأنه صوت احتكاكي رخو مجهور ، وللنطق به تقترب
مؤخرة اللسان من مؤخرة سقف الحنك بحيث يسبب قربهما احتكاك

الهواء عند خروجه من بينهما. وينطلق الهواء من الرئتين إلى طريقه في الفم بعد أن يسبب ذبذبة الأوتار الصوتية ، فيسمع احتكاك مجهور .

وقد يكون للحرف شبيه أو مماثل في لغة أوروبية ، وعندئذ يأتي المدرس بمثاله لعل المتعلم يعرفه أو يذكر مامر به من تجربة نطقه. فنطق الغين مثلاً له مثيل في الفرنسية ، ومن ثم تعقد مقارنة بين نطقه ونطق الـ r في Paris و renard و grasséyé ، وانحاء نجد له مثيلاً في الأسكتلندية مثل كلمة loch وفي الألمانية مثل Rache و achtudg .

ومن القواعد المقررة أن الإنسان يسمع صوت نفسه بشكل قد يختلف قليلاً أو كثيراً عن الصوت الذي يسمعه الناس منه بأذانهم. ومن ثم نجد الشخص عندما يسجل صوته ويسمعه لأول مرة يدهش وقد لا يتعرف عليه لأول وهلة . والطالب قد ينطق الحرف في الكلمة أو العبارة نطقاً غير سليم ، ويظن أو يخيل له سماعه أن أدائه للصوت مماثل لأداء المدرس أو للأداء المطلوب . وهنا تظهر أهمية التسجيلات الصوتية ، فاذا ما سجل الطالب أدائه مسبقاً ومتلواً بالأداء الصحيح ، ثم استمع إلى الجميع كأنه شخص غريب وقف على الخطأ في نطقه .

ووسيلة استديو الأصوات فى إتقان النطق تعتمد على طريقة التسجيل السابقة ، إلا أن التسجيل العادى أنفع فى الحالات الفردية ، واستديو الأصوات أنفع فى الحالات الجماعية ، ذلك أن الاستديو يجنب بقية الطلبة الاستماع إلى خطأ النطق من زملائهم ، فكل طالب متصل بالأستاذ بميكروفون وسماعة خاصين ، والتدريب الذى يدرسه المدرس عليه لا يسمعه غيره . والمدرس وحده ويده الأجهزة التى تتحكم فى الاتصال والسمع يمكنه أن يتصل بهم فرادى أو مجتمعين ، وأن يسمعهم فرادى أو مجتمعين أيضاً .

ويمكن الاستفادة فى إتقان النطق وتحديد الصوت أيضاً « بعلم الأصوات التجريبى Experimental Phonetics » وهو الدراسة الصوتية التى تعتمد فى تحليلها على الاستعانة بالوسائل المساعدة ، وخاصة بعد أن استحدثت بعض الأجهزة الإلكترونية لتحليل الصوت .

الهجائية العربية :

وحروف الهجاء فى اللغة العربية ثمانية وعشرون حرفاً كلها سواكن، ومنها اثنان يستعملان استعمالاً آخر وهو الحركة الطويلة أو حرف مدّ ولين وهما الواو والياء . والألف تستعمل الاستعمال الأخير أيضاً . وأكثر أصوات الحروف العربية لها شبيه فى اللغات الأخرى ،

وقليل منها ما هو خاص باللغة العربية ، وبيانها ووصفها أو وصف
شبيهها إن كان لها شبيه كما يلي :

الهمزة: ويمكن أن يقارن بصوت الحرف h في الكلمة الفرنسية homre
أو الكلمة الانجليزية hour ، وبحرف e في كلمة eager ، وبحرف o
في كلمة oil الانجليزية ، وهو صوت انفجاري حنجري ، ولينطق به يغلق
الغضروفان الهرميان والأوتار الصوتية وفراغ الحنجرة غلقاً تاماً ،
وبذلك لا يمكن أن تكون الأوتار الصوتية في حالة تذبذب ، وينطلق
الهواء من الرئة فينحبس في فراغ الحنجرة وتقل قوة انطباق الأوتار
الصوتية فتفتح ، وينطلق الهواء بينهما محدثاً انفجاراً بعده ذبذبة
في الأوتار تمثل الجهر في الحركة التي تلي الهمزة . أما إذا كان بعد
الهمزة صوت مهموس أو كانت أخيرة ، فإن الهرمين والأوتار
الصوتية معاً يفتحان طريق الهواء على النحو الذي سبق ^(١) ، ويرمز
له في اللغة المصورة بالحرف ' كما في كلمة أكتب 'aktubu

(ب) : وصوته مماثل لصوت الحرف b في الانجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف b أيضاً .

(١) انظر عبد الرحمن أيوب : « أصوات اللغة » ص ٢١٧

(ت) : وصوته مماثل لصوت الحرف t في الإيطالية ، وهو أرق قليلاً من صوت الحرف t في الإنجليزية . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف t .

(ث) : وصوته مماثل لنطق حرف th في كلمة thing وكلمة thank وthree في الإنجليزية . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف th .

(ج) : وصوته نظير لصوت الحرف g في كلمة gem وكلمة genarel في الإنجليزية . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف z .

(ح) : وصوته يماثل صوت الحرف n في العبرية . والأوروبيون والأتراك والإيرانيون نادراً ما يتقنون نطقه . وهو صوت بلعومي احتكاكي مهموس ، وللنطق به يتراجع جسم اللسان إلى الحائط الخلفي للبلعوم بقوة شديدة ، فيحدث ضيق في البلعوم الفموي ، ولا يمكن قفل البلعوم الفموي قفلاً تاماً بمثل هذه الحركة ، وينطلق الهواء من الاثنين دون أن يسببذبذبة الأوتار الصوتية ، ويكون ممر الهواء في الأنف مسدوداً فينطلق الهواء إلى ممره في الفم محدثاً احتكاكاً مسموعاً في النقطة الضيقة من البلعوم الفموي^(١) . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف l .

(١) المصدر السابق ص ٢١٦ .

(خ) : وصوته مماثل لصوت الحرفين ch في الكلمة loch
الأسكتلندية وفي الكلمة Rache أو achtung في الألمانية . ولينطق به
تقرب مؤخرة اللسان من مؤخرة سقف الحنك، بحيث يسبب قريبا
احتكاك الهواء الخارج بينهما ، وينطلق الهواء من الرئتين إلى طريقه في
الفم دون أن يسبب ذبذبة الأوتار الصوتية ، فيسمع احتكاك مهموس
هو الخاء . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف kh .

(د) : وصوته مماثل لحرف d الإيطالية ، وأرق من الحرف d
الانجليزية . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف d .

(ذ) : وصوته مماثل لنطق حرفي th في كلمة that وكلمة these
في الإنجليزية . والأتراك والإيرانيون ينطقونها زائاً . ويرمز له في اللغة
المصورة بالحرف dh .

(ر) : ونطقه مماثل لنطق الحرف r في run و ring في الإنجليزية ،
وهو في كل حالاته ينطق بوضوح . ويرمز له في اللغة المصورة
بالحرف r .

(ز) : وصوته مماثل لصوت الحرف z في الإنجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف z .

(س) وصوته مماثل لصوت الحرف s في sit و mist في الإنجليزية .
ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف s .

(ش) وصوته مماثل لنطق حرفي sh في shut و shall في الإنجليزية .
ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف sh .

(ف) وصوته مماثل لصوت الحرف f في الإنجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف f .

(ك) وصوته مماثل لصوت الحرف k في الإنجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف k .

(ل) وصوته مماثل لصوت الحرف l في الإنجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف l .

(م) وصوته مماثل لصوت الحرف m في الإنجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف m .

(ن) وصوته مماثل لصوت الحرف n في الإنجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف n .

(هـ) وصوته مماثل لصوت الحرف h في الإنجليزية . ويرمز له
في اللغة المصورة بالحرف h .

(و) وصوته مماثل لصوت الحرف w في الانجليزية . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف w .

(ى) وصوته مماثل لصوت الحرف y في الانجليزية . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف y .

(ع) وهو يماثل صوت الحرف العبرى ׀ . وإتقان صوت العين صعب على الأوروبيين والأتراك والإيرانيين . وهو صوت بلعوى احتكاكى مجهور ، وللنطق به يتراجع جسم اللسان إلى الحائط الخلفى للبلعوم بقوة شديدة فيحدث ضيق فى البلعوم الفموى خلف اللهاة ، وينطلق الهواء من الرئتين محدثاً ذبذبة فى الأوتار الصوتية ، ويكون ممر الهواء الأنفى مسدوداً بواسطة اللهاة ، فيخرج الهواء من الممر الفموى محدثاً احتكاكاً مسموعاً فى النقطة الضيقة من البلعوم . ويرمز له فى اللغة المصورة بالحرف ' Aliyyun ' كما فى على ' Aliyyun ' .

(ق) وصوته مماثل لصوت الحرف p فى العبرية . وهو من أصعب الأصوات نطقاً على الأوروبيين . وصوته لهوى انفجارى مهموس ، وللنطق به ترتفع مؤخرة اللسان حتى تلتقى باللهاة ، بحيث ينسد الطريق الفموى أمام الهواء الخارج من الرئة وترتفع اللهاة ومؤخرة سقف الحنك فى نفس الوقت حتى ينسد ممر الهواء فى الأنف ، وينطلق

الهواء من الرئتين دون أن يسببذبذبة الأوتار الصوتية فينجبس في الفراغ الفموى والفراغ الحنجري ، أى خلف نقطة التقاء اللسان واللاهة ، ويستمر ضغط الهواء حتى يغادر اللسان موضعه ، فيحدث انفجار مسموع هو (ق) في العربية . ويرمز له في اللغة المصورة بالحرف Q .

(غ) وصوته شبيه بنطق الصوت r عند الفرنسيين من أهل باريس في Paris و renerd ، وقد سبق تحديد الصوت ووصفه .

(ط) وصوته قريب الشبه بنطق صوت t في tongue و tough و tug و toss في الانجليزية . وهو شديد مهموس ، وفي تكوّننه لا يتحرك الوتران الصوتيان ، بل يتخذ الهواء مجراه في الحلق والفم حتى ينجبس بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا ، ويتخذ اللسان شكلا مقعراً منطبقاً على الحنك الأعلى ، ويرجع إلى الوراء قليلا ، ثم ينفصل اللسان عن أصول الثنايا العليا انفصالا فجائياً ، فيخرج صوت الطاء الانفجاري (١) .

(١) ابراهيم أنيس : الأصوات اللغوية ، القاهرة ١٩٦١ ص ٥١ .

(ظ) وصوته قريب الشبه من نطق صوت حرفي th في bother

و mother و brother و father في الانجليزية . وهو صوت رخو
مجهور ، يتكون باندفاع الهواء ماراً بالحنجرة ، فيحرك الوترين
الصوتين ، ثم يتخذ الهواء مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى
مخرج الصوت ، وهو بين طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا ،
وينطبق اللسان على الحنك الأعلى آخذاً شكلاً مقعراً ، ويرتفع طرفه
وأقصاه نحو الحنك ويتقعر وسطه ويرجع إلى الوراء قليلاً ، وعند
انفصال طرف اللسان عن أطراف الثنايا العليا نسمع نوعاً قوياً
من الحفيف^(١) .

(ص) وصوته قريب الشبه بنطق حرف s في sunday و salt

و subject و subway و subjoin و toss في الانجليزية . وهو صوت
رخو مهموس من حروف الإطباق ، وينطق به من أول اللسان حين
يلتقي بأصول الثنايا العليا ، وعند النطق به تقترب الأسنان العليا
من السفلى فلا يكون بينهما إلا منفذ ضيق جداً ، ويكون اللسان
مقعراً منطبقاً على الحنك الأعلى مع تصعد أقصى اللسان وطرفه نحو الحنك ،
ومع رجوع اللسان إلى الوراء قليلاً ككل الأصوات المطبقة^(٢) .

(١) المصدر السابق ص ٤٨ .

(٢) المصدر السابق ص ٦٣ — ٦٤ .

(ض) وصوته قريب الشبه بصوت الحرف d في door و donky
و dog و dove في الانجليزية . وهو صوت شديد مجهور من أصوات
الإطباق ، ويتكون باندفاع الهواء ماراً بالحنجرة ، فيحرك الوترين
الصوتين ، ثم يأخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى مخرج
الصوت فينحبس هناك فترة قصيرة جداً ، لالتقاء طرف اللسان
بأصول الثنايا العليا التقاءً محكماً ، وينطبق اللسان على الحنك الأعلى
متخذاً شكلاً مقعراً ويرجع إلى الوداء فإذا انفصل اللسان عن
أصول الثنايا سمعنا صوتاً انفجارياً هو الضاد التي ننطق بها في مصر (١).

الحركات في العربية :

في اللغة العربية ثلاث حركات هي الفتحة والضمة والكسرة ،
وقد تمد الحركة فتسمى فتحة طويلة أو ضمة طويلة أو كسرة طويلة .
أما الفتحة : فأقرب صوت يشبهها هو صوت الحركة في الكلمة
الانجليزية but و hut ، ويرمز لها في اللغة المصورة بالحرف a ،
والفتحة الطويلة يقرب منها صوت الحركة في الكلمة الانجليزية hat
و sad . ويرمز لها في اللغة المصورة بالحرف ā .

(١) المصدر السابق ص ٤٩

وأما الكسرة : فأقرب صوت يشبهها هو صوت الحركة في الكلمة الانجليزية pin و hit . ويرمز لها في اللغة المصورة بالحرف i ، والكسرة الطويلة يقرب من صوتها صوت الحركة في الكلمة الانجليزية heat . ويرمز لها في اللغة المصورة بالحرف i .

وأما الضمة : فأقرب الأصوات لها صوت الحركة في الكلمة الانجليزية look و bull . ويرمز لها في اللغة المصورة بالحرف u ، والضمة الطويلة يقرب من صوتها صوت الحركة في الكلمة الانجليزية pool و room . ويرمز لها في اللغة المصورة بالحرف u .

التدريب على القراءة :

الكلام أساس اللغة ، والقراءة أحد مفاتيح تعليم الكلام ، والكتابة مجرد تصوير ورمز لهذا الكلام . والوضع الطبيعي لتعلم لغة أجنبية أن تأتي مرحلة القراءة والكتابة سابقة لتسير بالمتعلم إلى مرحلة الكلام .

وقد اختلفت الطرق التي اتبعت في تعليم القراءة ، ويمكن

ردها إلى نفس طرق تعليم النطق السابقة ، وهى الطريقة الجزئية التركيبية ، والطريقة الكلية التحليلية ، والطريقة الهجائية التقليدية .
والطريقة الأولى وهى الجزئية التركيبية تسير من تعليم قراءة الحرف إلى قراءة الكلمة ، والثانية وهى الكلية التحليلية تبدأ بتعليم قراءة الكلمة أو الجملة إلى درجة يعرف معها المتعلم عدداً مناسباً من الكلمات معرفة الرؤية والنظر ، ثم تتجه تدريجياً إلى تحليل الكلمات والجل إلى أحرف وأصوات ، والثالثة وهى الهجائية التقليدية تعلم قراءة الحرف بصوته واسمه منفرداً ، ثم تشكل من الحروف التى تعلمها كلمات وجملًا .

والطريقة الأولى والثالثة تستندان إلى أساس واحد هو أن عنصر الكلمة أبسط من الكلمة نفسها ، والانتقال من البسيط إلى المركب مبدأ مقرر . ولعل أصحاب هاتين الطريقتين قد وهما فخلطوا بين ما هو بسيط فى المبنى وما هو بسيط فى المعنى ، وظنوا أن الحرف أو الصوت وهو أبسط فى مبناه من الكلمة يصبح كذلك أبسط منها فى المعنى ! ففكرة الانتقال من البسيط إلى المركب فى تعليم القراءة فكرة مضللة بسبب ما يتخللها من الخلط فى فهم المقصود منها .

ومع أننا لا نسلم بأن الحرف أبسط من الكلمة فى فهم المعنى ،

فإننا نقرر بأن مبدأ السير من البسيط إلى المركب في تعليم الحرف ثم الكلمة لا مجال له في تعليم الكبار ممن اكتسبوا معارف وخبرات ثقافية وتعليمية ، والواقع أن كلمة « كريم » إذا ترجمت للمتعلم بمعنى generous يصبح لها معنى واضح في نفسه أسهل في الفهم من أجزائها ك ، ر ، ي ، م المجهولة له . والابتداء بالمعلوم والسير منه إلى المجهول من أهم القواعد في التعليم .

وقد أثبتت التجارب العديدة التي أجريت في كثير من بلدان العالم عقم البحث عن طريقة واحدة تحقق جميع الأغراض المطلوبة في تعليم القراءة ، فليست الطريقة الجزئية بقادرة وحدها على تكوين القارئ الجيد ، ولا الطريقة الكلية وحدها بأحسن من سابقتها في تكوينه ، ومع ذلك فكل طريقة مزاياها . ومزايا الطريقة الكلية أن فيها إشباع دوافع المتعلم في المقدرة على القراءة قراءة مستمرة لا انقطاع فيها . وتمتاز الطريقة الجزئية بالمقدرة على مهاجمة الكلمات الجديدة ، وهذا ناتج من الدقة في تعرف الكلمات الجديدة بسبب قراءتها حرفاً حرفاً أولاً ثم إعادة القراءة لفهم المعنى .

ومن أجل ذلك كله أصبح السؤال الذي يدور حول أفضل

الطرق سؤالاً غير ذي موضوع ، وحل محله سؤال آخر هو كيف
نمزج بين هاتين الطريقتين بحيث نحصل على أحسن النتائج ؟
وقد أمكن استخلاص طريقة تجمع بين مزايا الطريقتين ،
وتتلخص خطواتها فيما يلي :

(١) خطوة التعريف بالكلمات وقراءتها : وهى الخطوة التى
يواجه فيها الطالب شكل العبارات التى سبق أن درب على نطقها
مكتوبة ، وتقدم على أساس عرض العبارة التى تمثل معنى فى ذهن
المتعلم وقراءتها قراءة صحيحة له ابتداء ، ويطالب برؤيتها أثناء قراءة
المدرس ، ثم نطقها وتكرارها حتى يربط بين المعنى والصوت أولاً
ثم الشكل ثانياً .

ويراعى أن تقسم الأبجدية إلى مجموعات من الحروف المتشابهة
والمقاربة ، بحيث تشمل العبارات والجمل والكلمات حروف كل
مجموعة على حدة ، وتكرر فى عدد من الكلمات بطريقة يلحظها
المتعلم ويدرك الفروق التى بينها فى الشكل من ناحية النقط وعدمه
وفروق النطق التى تتبع ذلك ، وبحيث يتكرر الحرف فى أوضاعه
المختلفة فى الكلمة ، فيأتى فى أولها ووسطها وآخرها ليتبين المتعلم
الحروف المتصلة ، وهى التى يمكن أن تتصل بما قبلها من الحروف

وبما بعدها ، والحروف المنفصلة ، وهى التى يمكن أن تتصل بما قبلها لكنها لا تتصل بما بعدها ، ثم ليتبين شكل الحرف حين يكتب أول الكلمة ووسطها فيرسم ناقصاً ، وفى آخرها فيكتب كاملاً .

(ب) خطوة اللغة المصورة : الطالب الكبير يخضع فى عملية التعليم لعقله الذى يبدأ بالتحليل والتفصيل والبحث عن الأصوات التى سبق أن درب على نطقها ، ويميزها فى الكلمة أو الجملة ليجد لها مقابلها فى الشكل والصورة ، وهنا تأتى اللغة المصورة ، فتكتب الكلمة أو العبارة باللغة المصورة جوار الجملة العربية فيقرأها الطالب ويقرأ العربية ، وعن طريقها تتم المقارنة وتميز الحروف ، وتربط المقارنة شكل الحرف العربى بصوته ، وتنطبع أشكال الكلمات مرتبطة بأصواتها فى ذهن المتعلم .

(ج) خطوة التحليل : وهى متصلة بالخطوة السابقة متممة لها ، ذلك أن المتعلم يلفت نظره تشابه أشكال بعض الحروف وأصواتها عند تكرارها فى عدد من الكلمات ، وعندئذ يمكن استخراج كل حرف من هذه الحروف من مجموعة الكلمات التى ورد فيها ، والتعرف عليه كوحدة مستقلة لها نطق خاص ورسم خاص .

(د) خطوة اللغة الوسيطة : بعد أن يرتبط شكل الكلمة بنطقها في ذهن المتعلم تأتي مرحلة ارتباط النطق أولاً ثم الشكل تبعاً بالمعنى ، وقد يستطيع المدرس أن يستعمل بعض وسائل الإيضاح أو التفهيم للمعنى من تمثيل أو إشارة إذا كان المعنى حسياً مشاهداً ، ولكن اللغة الوسيطة هي المسعفة له فتختصر الزمن وتثبت المعنى في ذهن المتعلم ، وقد سبقت الإشارة إليها بالتفصيل .

القراءة الصامتة :

والقراءة الصامتة هي الهدف الأكبر من تعليم غير العربي القراءة ، لأنها توجه اهتمامه إلى تركيز في المعنى ، وتعودها يدفعه إلى السرعة في القراءة مع فهم الأفكار التي يحتويها المقروء ، ثم هي أساس القراءة بعد ذلك في حياته ، لأنها الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة وترقية الفهم ، وعليها يعتمد في حياته العلمية . ومع أن القراءة الصامتة تبدأ في أواخر المرحلة الأولى إلا أنها تتحقق أكثر ما تتحقق في المرحلة المتوسطة وما يليها .

والقراءة الصامتة وإن كانت هي الهدف الرئيسي من تعليم غير العربي القراءة ، إلا أن القراءة الجهرية في المرحلة الأولى والمتوسطة لا تقل عنها أهمية ، وذلك لسببين :

أولهما ، أنها وسيلة من وسائل تعويد الطالب الكلام والاتصال بالغير ، الذى هو أهم مقصد لتعليم اللغة لدى الكثيرين .

والثانى : أنها تمكن المدرس من الوقوف على مستويات الطلاب فى التعرف على الكلمات والجمل ، وعلى صحة النطق وسلامة مخارج الحروف ، كما يكتشف بها عيوب النطق لديهم فيعنى بعلاجها سواء كانت عيوباً خلقية أو وطنية إقليمية .

والعيوب الخلقية عيوب فردية ، أما العيوب الوطنية الإقليمية فهى الناتجة من نشأة الطالب فى وطن معين يتكلم لغة معينة ، فتكون لديه عادات نطق خاصة به ، وتتعود أدوات جهازه الصوتى على وضع معين قد يصعب أو يسهل معه نطق بعض الأصوات فى اللغات الأخرى ، أو ينطق الأصوات الصعبة بصوت قريب الشبه من صوت مماثل فى لغاتهم .

فطلبة سيرا ليون مثلاً ينطقون السين المكسورة شيئاً ، مع أنهم ينطقون السين المفتوحة شيئاً صحيحاً ، واليابانيون ينطقون الراء لاماً ، لأنه ليس لديهم راء فى لغتهم ، والأوروبيون ينطقون العين ألفاً وهمزة ، والقاف كافاً ، والحاء هاء ، والحاء كافاً ، والطاء تاء ..

وهكذا . فيقول طلبة سيرا ليون وقولتا العليا في سيرة الرسول :
شيرة الرسول وفي سيجارة شيجارة ، وفي سيرا ليون شيرا ليون .
ولعل نطق اسم بلدهم هناك شيرا ليون وكتابتها بالعربية سيناً
هو ما دعاهم لهذا الخلط . واليابانيون يقولون : التلام في الترام ،
وعاليات في عاريات، ويسيل في يسير ، والأهلام في الأهرام . وبعضهم
لشدة حساسيتهم الناتجة من كثرة لفت نظرهم إلى خلطهم بين الرائ
واللام يفعلون العكس ، فيقولون في مشكلة مشكرة ، وفي جبل
جبر ، وفي عالي عارى . والأوروبيون : يقولون في المقطم المسكتم ،
وفي شرقها شركها ، وفي العالم الآلم . والطلبة غير العرب عامة يخلطون
بين السين والصاد ، وبين الزاى والظاء ، وبين الحاء والهاء ، وبين الجيم
والغين . . الخ ذلك من عيوب النطق التي يجب أن يتنبه لها المدرس
أثناء قراءة المتعلم جهراً .

وتتدرج القراءة بطلاب المرحلة الأولى في الخطوات التالية :

(١) : تمييز الكلمات والجمل ونطقها نطقاً سليماً مع فهم معناها ،

ثم التعرف على صور الحروف الهجائية وأنواع الشكل .

(ب) : قراءة الكلمات والجمل السهلة ، ثم الموضوعات القصيرة ،
مع فهم للمعنى قراءة تتوافر فيها صحة النطق وحسن الأداء .

وفي المرحلة المتوسطة تتدرج القراءة بالطالب في الخطوات التالية:

(١) : التمكن من القراءة السليمة مع صحة النطق في موضوعات
منوعة كفقرات من الصحف، والنشرات ، وموضوعات تتصل بالحياة .

(ب) : الانطلاق في القراءة في موضوع متصل طويل نوعاً ، مع
الفهم للأفكار والإتقان للأداء .

ويجب أن يدرب المتعلم في هاتين المرحلتين على الاستماع ،
والاستماع فيه استعمال لحاسة واحدة هي السمع ، وهي تدعو إلى تركيز
الذهن لالتقاط ما يقال في سرعة، وكذلك تربط المعنى بلفظ الكلمة
أو الجملة وبصوتها أكثر مما تربط بشكلها، والطريقة التقليدية القديمة
التي تربط المعنى بشكل الكلمة تخرج مترجمين يرون النص أمامهم
فيترجمونه ، وهم مع ذلك لا يعرفون الاتصال بالناس والعالم اتصالاً
شخصياً لأنهم لم يربطوا المعاني بموقف معين ، أو بصوت معين
ولكنهم يربطونه بشكل معين .

وفي التدريب على القراءة والاستماع تظهر فائدة استخدام

معلومات المتعلم نفسه باستعمال الرصيد الضخم من الثقافة التي اكتسبها من قبل ، يترجمها المدرس — بعد أن يعرفها من المتعلم أو من القراءات الخاصة — إلى العربية ، ويصوغها في جمل مناسبة من كلمات عرفها المتعلم ، ويقدمها مثلاً للقراءة أو الاستماع . وكلما كانت المادة متصلة بالطالب اتصالاً وثيقاً وبما يود التعبير عنه بالعربية سهلت إلى حد كبير عملية القراءة والاستماع ، لأنها مما يشوق الطالب ويهمه . والنمو اللغوي يتوقف إلى حد كبير على خبرات المتعلم السابقة ، ومن ثم لزم أن تراعى هذه الخبرات ، وأن ينقل المعلم اللغة إلى بيئة المتعلم التي يعرفها ، ولا ينقل المتعلم إلى بيئة يجهلها . وزيادة هذه الخبرات تجعل نمو الطالب اللغوي لا يقف عند حد ، ولا يشترط بعدد من الكلمات كل يوم ، وما دام الطالب يحس بالحاجة اللغوية للاستعمال والأداء فلتقدم إليه الكلمات التي تسد حاجته في حياته اليومية لكنها لا تفرض عليه .

خطوة التدريب على الكتابة :

يؤدي التدريب على الكتابة عقب التدريب على القراءة — فوق الغرض الأساسي من تعليم الكتابة نفسها كأداة تسجيل بين المتعلم

وبين نفسه وفكره ، وأداة اتصال بينه وبين العالم الخارجى - غرضاً آخر هو تثبيت الكلمات والعبارات فى ذهن الطالب أثناء محاولته نقلها وهو يمرّن على الكتابة ، وخاصة فى المرحلة التى يواجه فيها اللغة ابتداء . ويقرر علماء النفس أن عملية التعليم تكون أكثر فعالية إذا اشترك فيها أكثر من حاسة ، وعلى ذلك فكتابة الحروف والكلمات تسهل حفظ صورها وتجعله ميسوراً ؛ لأن الاضطرار إلى الكتابة يستوجب الانتباه إلى الصورة وذلك يساعد على بقاء الصورة فى الذهن .

ومن خير الطرق لتعليم الكتابة بادية الأمر أن يكتب المدرس أمام الطلاب ليروه وهو يعالج كتابة الحرف والكلمة ورسمها أمام عيونهم ، وفرق كبير بين رؤية الصورة كاملة ومهياة من قبل وبين رؤيتها ساعة مولدها ورسمها وتكوينها .

وقد اتبع أحد الذين عنوا بتعليم العربية لغير العرب فى تجربة له طريقة تيسير الخط العربى ، وكانت طريقته تعتمد إلى اختيار الحروف اللاتينية التى يمكن بشيء من التحويل جعلها حروفاً عربية . فالعين مثل اثنين من حرف c أحدهما فوق الآخر ، والكاف مثل s مع شيء من التحويل ، ولام الألف عبارة عن الحرف x مع شرطة تحته ،

والكاف مع الألف كالحرف h مع شرطة في جانبها ، والدال والذال كالزاوية > . . . إلخ ذلك .

والواقع أن الطريقة تدل على تفكير في البحث عن وسيلة للتبسيط لكنها لا تخلو من تكلف ظاهر ، وتوقف عملية تعليم المتعلم الخط العربي الجميل عند مرحلة من الخط المتعرج المتكلف ، ومن ناحية أخرى تضيف إلى الطالب عملية جديدة هي عملية البحث في ذاكرته عن الحرف المقابل للحرف العربي كلما أراد أن يكتب ، وبمعنى آخر تنقلب الكتابة إلى عملية ذهنية ، بدل أن تكون عملية تلقائية يكتسبها بالمران والتدريب .

وقد تفيد هذه الطريقة في مرحلة الطفولة وهي المرحلة التي لا يتحكم فيها الطفل في القلم ، أما ونحن بسبيل تعليم كبار قدمروا بخبرة تعليمية طويلة ، ولهم قدرة التحكم في القلم وقوة الإرادة التي تجعلهم يرسمون الحروف والكلمات بسرعة ودقة بمجرد رؤيتها في شكل يصل من أول الأمر إلى درجة الجمال والاتقان ، ثم يتدرج التدريب على الكتابة بالطالب من المحاكاة والتكرار إلى تنمية المهارة في الكتابة بإتقان الحروف والكلمات من الذاكرة بعد رؤيتها أولاً ، وهو ما يسمى « بالاملاء المنظور » ، مع دقة في وضع النقط الصحيحة

للحروف المتشابهة حتى تتمكن عادة الكتابة عنده في يسر فيتدرج به في المرحلة المتوسطة إلى الاملاء غير المنظور ، أو ما يسمى بالاملاء الاختباري .

التعبير :

ينبغي أن يلاحظ النمو العقلي للطلاب في اختيار موضوعات التعبير ، فيختار الموضوع المتصل بحياة الطالب وثقافته وتجاربه ، وبالحياة العامة والمشكلات الدولية ، أو المشكلات المتصلة بوطنه ، وموضوعات المناسبات الوقتية أيضاً مادة ثرة للتعبير، ويجب أن لا يقف محصول الطالب اللغوي القليل في اللغة الجديدة حجباً عثرة في سبيل التعبير عما بنفسه من معان كبيرة وكثيرة . «واللغة الوسيطة» تتدخل هنا ، يعبر بها الطالب عن المعنى الذي يعوزه لفظه فيزوده المدرس باللفظ العربي له، أو يدع أحداً من زملائه يزوده به إن كان هناك من يعرفه ، ويكتب اللفظ على السبورة فوراً ، حتى إذا ما انتهى الطالب ناقش المدرس الألفاظ التي لم يعرفها ، ووضعها في جمل ودرب الطالب عليها حتى تثبت في ذاكرته ، ثم يناقش فكرة التعبير ويتفرع منها إلى موضوعات جانبية تزيد من المحصول اللغوي .

والتعبير الإيجابي الحر يكسب الطالب المهارة اللغوية ، ولذلك

فهو ركن مهم في عملية تعليم اللغة للأجانب ، ويختص بجزء كبير من وقت المرحلة الأولى والمتوسطة .

والوظيفة الرئيسية للغة هي التفاهم ، والكلام والحديث من أهم وسائل التفاهم ، وتنمية القدرة عليهما هدف من أهداف الطريقة المثلثية لتعليم اللغة ، وقد يظن أن التعبير التحريري أهم من التعبير الشفهي في تعليم اللغة بالنسبة للطلبة الغرباء ، ولكن الثقة التي يعطيها التعود والمقدرة على التعبير الشفهي للطالب تدفعه إلى الاستزادة من اللغة بالاتصال بأهلها ؛ ولذلك فمرحلة التعبير التحريري تأتي متأخرة نوعاً عن التعبير الشفهي في المرحلة الأولى ، والتعبير في هذه المرحلة يتدرج بالطالب ليسير في الخطوات التالية :

- (أ) القدرة على استعمال بعض التعبيرات الصحيحة لغوياً .
- (ب) القدرة على فهم صيغ الأسئلة والأجوبة .
- (ج) القدرة على التعبير بنوعيه في جمل قصيرة ليست في موضوع واحد .
- (د) القدرة على استعمال المحصول اللغوي الذي ينمو بمرور الزمن مع فهم المعنى .

(هـ) القدرة على التعبير عن موضوع متصل قصير بلغة صحيحة .

والتعبير يتدرج في المرحلة المتوسطة إلى ما يلي :

(١) استعمال المحصول اللغوى المتزايد كل يوم في عبارات صحيحة من تعبيره مع فهم لمعناها .

(ب) الاقتدار على التعبير الشفهى في جمل متصلة صحيحة يواجه بها موقفاً أو مناسبة أو معنى يقترح .

التدريب على الاستماع :

يجد الطالب الغريب عن اللغة أول تعلمه لها صعوبة كبرى في التقاط المسموع وفهمه ، ويخيل إليه أن القارىء له والمتكلم أو المتحدث معه إنما يتوخون السرعة فيما يفعلون ، وما ذلك إلا لأنه يمر بعملية متشابكة من التقاط الكلمات التى لم يتعود كثيراً سماعها في جملة متصلة ، ومع أنها تكون عادة بالسرعة العادية إلا أنه يترجمها إلى لغته أولاً ليفهم معناها ، ومن ثم يتوزع انتباهه وتبطل عملية الترجمة فهمه . ولكن التدريب على الاستماع يُعود الطالب تمييز الألفاظ في الجمل بنطقها العادى ، وينقل اللغة من الشعور إلى اللاشعور حين يربط المعنى بموقف معين أو بصوت اللفظ نفسه دون حاجة إلى ترجمة .

وإذا قرأ المدرس موضوعاً أو سرد قصة ينبغي أن يلاحظ ثروة الطالب اللغوية ، وسرعته في تمييز الكلمات وقدرته على التركيز وتتبع المسموع في فهم ، ومن المستحسن أن يعيد الطالب حكاية ما تبقى في ذهنه مما سمع ويناقش فيه .

التدريب على استعمال الأنماط اللغوية السليمة (القواعد) :

اعتمدت الطريقة التقليدية — التي كانت متبعة في تعليم قواعد العربية لغير العرب في البلاد العربية والخارج — على حفظ الصيغ والأنماط اللغوية واستظهارها ، وقد كنا نجد الطالب الأجنبي ، وخاصة الأوروبي ، الذي يرغب في تعلم العربية يأتي وفي جعبته استظهار لكل القواعد النحوية والصيغ الصوتية . وفي مقابل ذلك قدر قليل من الثروة اللغوية ، وعجز تام عن استخراج ما يحفظ من ذاكرته إذا دعت المناسبة العادية لاستعماله . ولم تكن هذه الطريقة خاصة باللغة العربية ؛ بل كانت متبعة في تعليم القواعد أيضاً لغيرها من اللغات ، وهي الطريقة التي عناها اللغوي John P. Hughes بقوله : «إن الطريقة القديمة التقليدية لتعليم اللغة كانت تقترض في الطالب أنه إذا تمكن من معرفة القواعد التي تتحكم في الأمثلة المختارة ، وأجبر على حفظ هذه الأنماط ، يستطيع في أي مناسبة مقالية أن يستحضر الصيغة

أو النمط الصحيح الذي يتمشى مع القاعدة ! مع أن اللغة لا يمكن تركيبها ولا التحدث بها على وجه صحيح بمثل هذه الطريقة «^(١) .

والطريقة الصحيحة أن تكون دراسة القواعد غير مقصودة لذاتها ، وإنما الغاية منها تدريب المتعلم على سلامة التعبير ودقته ، وعلى القراءة الصحيحة والفهم الصحيح لما يقرأ أو يسمع بطريقة تجعله يستحضر الأنماط الصحيحة تلقائياً ، بأن يكون استجابتها للموقف في المقال لا شعورياً ، وبأن يتغير المحتوى للأنماط تلبية لموقف التعبير بتغيير الوحدات اللغوية أو الإعرابية فيها . ومقارنة الأنماط اللغوية المختلفة يُخضع التمييز اللاشعوري للقاعدة تدريجياً في التراكيب اللغوية . ويجب ألا نشغل ذهن الطالب بالإسراف في شرح المصطلحات النحوية والصوتية ، فهذه مهمة العالم للعالم أو للباحث ، وليست مهمة المدرس للطالب ، وذلك لأن الإسراف في التوعية النظرية يكون دائماً على حساب «المهارة العملية The Practical Skill» في الاستعمال اللغوي . ونظراً لأن اكتساب لغة جديدة إنما هو مهارة عملية وليس مقدرة ذهنية ، فينبغي أن يكون الاهتمام بتدريب الطلاب تدريباً كافياً على « الأنماط اللغوية السليمة Correct Linguistic Patterns » دون أن يشعر

الطلاب بأنهم يدربون على قاعدة ماحتى يحفر التمرين للنمط مكاناً في الذاكرة ، وهى الطريقة التى تسمى « Pattern Drill » والتى تقدم الأنماط اللغوية مع معناها . والتكرار والمقارنة والاستبدال يفرس النمط الصحيح فى ذهن المتعلم ، ويمكن للطلاب بعد ذلك استعمال طاقهم الطبيعية فى « القياس التلقائى The Spontaneous Analogy » وذلك فى تقليد هذه الأنماط ، وبذلك يستعملون الأساليب اللغوية استعمالاً عملياً سليماً ، ويندفعون إلى البحث فى نظريات النحو وتفاصيل الصرف بأنفسهم ، فينتقلون إلى مرحلة الباحثين .

وينبغى ألا تدرس القاعدة فى نماذج مصدقة لها ، ومعدة لهذا الغرض ، وإنما تدرس فى ظل فروع اللغة من تعبير وقراءة وأدب ونصوص ، وأن ترتبط المادة اللغوية التى تختار لشرح القواعد اللغوية بمعارف المتعلم ومصادر اهتماماته . ويجب أن يقتصر المدرس على ما يحقق الهدف من دراسة القواعد وهو عصمة اللسان والقلم من الخطأ ، وفهم ما يقرأ وما يسمع ، فلا يسرف على نفسه وعلى تلاميذه بالتعرض للتفاصيل التى لا تتصل بالغاية المرسومة ، بل يلاحظ دائماً أن اكتساب اللغة مهارة عملية ، وأن التدريب المرتكز على أسس منظمة من المحاكاة والمقابلة والتكرار على أنماطها الصحيحة يكون

العادة اللغوية الصحيحة ، وتستجيب له ألسنتهم دون جهد أو معاناة
في استichاء القاعدة .

وليس المراد حين نعلم العربية لغير العربي أن تقدم له كل قواعد
النحو والصرف ، بل تقدم له الأنماط الأساسية التي يواجهها إذا
جهلها صعوبات في الفهم . وعليه بعد أن يتعلم اللغة — إن شاء
أن يتخصص فيها — أن يواصل دراسة القواعد التي لم يتلقها
في هذا المنهج .

والقواعد التي يتدرب على أنماطها الطالب في المرحلة الأولى هي :
أداة التعريف والتنوين — الاسم المفرد المذكر والمؤنث — اسم
الإشارة المذكر المفرد والمؤنث المفرد — الضمير المنفصل
المفرد مذكراً ومؤنثاً — أدوات الاستفهام — الجملة الاسمية مع
اسم الفاعل واسم المفعول — الصفة مذكورة ومؤنثة — إعراب
الإسم المفرد والإسم المضاف — استعمال إن — استعمال كان —
استعمال كل وبعض وغير .

وفي المرحلة المتوسطة يدرب الطالب على أنماط القواعد الآتية :
الضمير المتصل المفرد — المثنى (الاسم . اسم الإشارة . الضمير
المنفصل) جمع المذكر السالم — جمع المؤنث السالم — أهم صور جمع

التكسير الأعداد من ١ - ١٠٠ - الفعل وأنواعه - الجملة
الفعلية - الفعل المنصوب وبعض أدوات التصب - الفعل
المجزوم وبعض أدوات الجزم - النفي للمضارع والماضي والمستقبل -
المقصود والمنقوص .

* * *

الخطوط العامة للمرحلة المتقدمة :

يقبل بهذه المرحلة المتعلم الذى وصل إلى درجة الاسترسال
فى القراءة ، وإلى درجة المقدرة على تصحيح الأخطاء لنفسه ، وحسن
الفهم لما يقرأ ، والانطلاق فى التعبير عما فى نفسه ، واستعمال بعض
الأنماط اللغوية استعمالاً سليماً يتفق مع قواعد اللغة ، ولا تقل ثروته
اللغوية عن ألفين من الكلمات .

ويمكن اعتبار هذه المرحلة فترة دراسية مستقلة لأنها تؤدي
غرضاً قائماً بذاته يبقى على الزمن . فالطالب غير العربى بعد الانتهاء
من دراسة منهجها يستطيع متابعة الدراسة وحده دون عناء ؛ لأنها
تصل به إلى درجة يمكنه معها تخطى العقبات الرئيسية الأولى ، وقراءة
صحيفة عربية جارية وفهم ما فيها دون صعوبة ، والاستماع إلى الإذاعات
العربية ، وتحرير خطاب فى شأن من الشؤون العادية ، والتفاهم بالعربية
السليمة مع من يتصل بهم من العرب .

الأهداف الرئيسية لمنهج المرحلة المتقدمة :

تتلخص الأهداف الرئيسية التي ترمى إليها دراسة المنهج فيما يلي :

١ — زيادة الثروة اللغوية للمتعلم ١٠٠٠ كلمة فوق ما حصله في المرحلتين السابقتين، والتدريب على استعمالها في فروع اللغة المختلفة وفي حياته العامة ، وليس المقصود من زيادة الثروة اللغوية مجرد التعرف على الكلمات منعزلة « Isolated » كأنها مفردات في قوائم ؛ بل التعرف عليها عن طريق ربطها بمعناها وسياقها ولفظها وشكلها ، ويجب أن يكون السياق طبيعيا غير مفتعل . وقد أثبتت التجارب أن الطالب في هذه المرحلة بقدرته العقلية ونموه اللغوي يرغب في البحث عن مشتقات الكلمة « derivatives » عند ورودها إليه ؛ ولكننا يجب ألا ننساق وراء تطلعاته اللغوية كلها، لأننا إذا انسقنا وراءها سوف تتراكم عليه الصيغ والأنماط فلا يتمثلها التمثل الكافي ؛ ومن ثم ينساها . وينبغي أن نقتصد في تزويده بالمشتقات المختلفة للكلمة ، ونقتصر على ما كان ضروريا منها . ومثل المشتقات للكلمة في ذلك المترادفات The Synonyms التي تتداعى إليها معنويا والمتشابهات The homonyms التي تختلط بها لفظيا .

٢ — تحطيم خوف الطالب من مواجهة الأساليب الطبيعية
لغة العربية في مصادرها ، وهي الكتب والصحف والخطب
والإذاعات . والمتعلم للغة أجنبية يظل يتهيب مواجهة اللغة في بيئاتها
الطبيعية ، وكأنه لشدة إلفه للجمل المبسطة القصيرة يخشى أن يواجه
سواها ، وكأن هناك حاجزا يمنعه من تخطي الأساليب المصطنعة إلى
الأساليب الطبيعية وهو ما يسمى *Delusive barrier between
artificial and natural styles* .

٣ — نمو القدرة على القراءة إلى درجة يتوفر فيها عنصر
السرعة والفهم الصحيح . والإدراك العقلي للطالب سوف يساعد
على التمييز بين الأفكار الرئيسية والجانبية وتنظيمها ونقدها .

٤ — اكتساب القدرة على تتبع ما يسمع من حديث ومقال
وخطاب وإذاعة في يسر ودون عناء .

٥ — تزويد الطالب بثروة من المفردات والصيغ والأساليب ،
وصور التعبير ذات الجمال الخاص عن طريق النصوص الأدبية التي
لا بد من اختيارها اختياراً دقيقاً ، بحيث تعبر عن معنى يناسب
الطالب وجنسه وثقافته وبيئته ، ويكون فيها القدرة على تشويقه وعلى
التأثير فيه بالانفعال معها .

ومطالبة المتعلم بحفظ النصوص فوق أنها تُقوِّم لسانه ،
فهي تطبع اللغة الجديدة على صفحة ذهنه طبعاً لا يسهل محوه
أو نسيانه ؛ ومن ثم يمكنه التعبير بها في مناسبتها . وحفظ النص
الأدبي — ولا يكون شعراً إلا نادراً — يهبط بالوعى اللغوى فيما
حفظه من عبارات اللغة الجديدة من مستوى الشعور إلى مستوى
اللاشعور ، وبذلك يتهيأ للأجنبي الانطلاق بأساليب اللغة السليمة
الجميلة ذات الطابع الأدبي انطلاقاً تلقائياً ، دون الكثير من إعمال
الذهن أو الترجمة إلى اللغة الأم أولاً . ومتى نجح متعلم لغة أجنبية
في أن يندفع بها تلقائياً دون سابق عناء ذهنى أو ترجمة ، فقد نجح
في السيطرة على تلك اللغة الأجنبية .

٦ — تحويل الطالب من السلبية إلى الإيجابية ، ومعنى السلبية
هنا أن يكون الطالب في أكثر وقته مستقبلاً يحاول الفهم باللغة
الجديدة ، ومعنى الإيجابية أن يحاول الإفهام بأن يأخذ دوره في إيصال
المعانى التى بنفسه إلى غيره . ومحاولة الإفهام لها طريقتان : طريق
التحدث ، وطريق الكتابة .

والأول : يرمى إلى الاتصال بالناس والوفاء بمطالب الحياة المادية
والاجتماعية ، والتعبير عن الأفكار السياسية والفكرية والدينية ،
في حديث أو مناقشة أو خطبة أو غير ذلك .

والثاني: يرمى إلى التعبير عن المشاعر والأفكار والخبرات الخاصة
تعبيراً يعكس ذاتيته ، ثم ينقلها إلى الآخرين بطريق الكتابة .

والمعاناة التي يمر بها الطالب في هذه التجربة ذات قيمة بالغة
في سيطرته على اللغة . وكلما كانت أفكار الطالب ناضجة كانت
محاولة التعبير عنها باللغة الجديدة مضمّنية ، ومع ذلك فالمعاناة نفسها
تثبت اللفظ ومعناه في ذهن الطالب ، والتعبير بالكتابة يكشف
« المزالق العامة The Common pitfalls » في لغتنا بالنسبة لمن يتعلمها
من غير العرب ، وبذلك يتهيأ للمدرس معالجتها وجمعها ودراستها .

٧ — استعمال الأساليب في مواد الدراسة استعمالاً لغوياً سليماً ،
وكثرة التدريب على النمط بالمماثلة والاستبدال والمقارنة يولد العادة
اللغوية الصحيحة .

٨ — الارتفاع بكتابة الطالب الإملائية ، وزيادة سرعة كتابته
في شكل مقبول ، وقاعدة إملائية سليمة .

٩ — تدريب الطالب على استعمال القواميس التي تساعد على
كشف معاني الكلمات العربية الصعبة في لغته أو اللغة الوسيطة .

منهج المرحلة المتقدمة :

تبدأ الثروة اللغوية لهذه المرحلة من ٢٠٠٠ كلمة ، وتنتهي بثلاثة

آلاف كلمة . والمدة الزمنية التقريبية المخصصة لدراسة المنهج في هذه المرحلة هي ٢٥٠ ساعة ، منها ٢٠٠ ساعة دراسة فعلية مع المدرس في الفصل ، و ٥٠ ساعة تدريبات صوتية وبصرية بالمعينات ، إلى جانب تكليف الطالب عملاً يومياً يقوم به وحده ، يستغرق ساعتين على الأقل كل يوم ، ويقوم فيهما بعملية الاستذكار والاستظهار ، وعمل الواجبات المنزلية .

ويشمل المنهج فروع المادة التالية : —

١ — القراءة .

٢ — التعبير .

٣ — النصوص الأدبية .

٤ — التدريب على استعمال القواعد النحوية .

٥ — التدريب على استعمال القواميس وفهارس المكتبات .

القراءة :

ابتداءً من هذه المرحلة تتجه قراءات الطالب إلى الإكثار من القراءة الصامتة ، وتنوع مادة القراءة فتشمل ما يلي :

١ — مختارات متنوعة يعدها المدرس في بطاقات حول

موضوعات تتفق مع الاتجاه العام للطلاب ، أو تطرق موضوعات تتصل بحياتهم أو بلادهم ، أو بالثقافة العالمية المشتركة ، ويراعى تمثيل بيئات الطلاب المختلفة .

٢ - كتاباً ذا موضوع واحد ، يراعى فى اختياره النمو العقلى والإدراك للطلاب ، وكذلك التباين أو التوافق فى البيئات ، والاتفاق أو الاختلاف فى الاتجاهات ، بمعنى أن يكون ممثلاً لاتجاهات الطلاب جميعاً ، وخير ما يصلح لذلك قصة إنسانية عامة أو ترجمة لشخصية إسلامية إن كانوا جميعاً مسلمين .

٣ - القراءة الحرة ، وتشمل الصحف والمجلات والنشرات والكتب التى يوجه الطلاب إليها ، ومن الخير أن تزود الجهة المشرفة على المشروع مثل هذه الفصول بنشرات وكتب تشرح الاتجاهات العربية العامة ، وعلى المدرس أن يتطرق إلى الاتجاهات العربية الخاصة وهى على كل حال تتصل بمهد اللغة وبيئتها .

٤ - الاتجاه بالطلاب إلى القراءات الأدبية لأدبائنا المعاصرين المعروفين بأسلوبهم السهل وموضوعاتهم غير المتخصصة فى ناحية علمية معينة ، وذلك يقرب الطلاب من اللغة العربية ، ويحسون من خلال هذه القراءات الأدبية بجمالها الفنى وذوقها الأدبى حين

يكشفون في قراءاتهم السمو في التعبير عن العواطف والانفعالات
ومطالب الحياة .

٥ — مناقشة المقروء لبيان مدى الفهم والقدرة على التعبير
وتوضيح الأفكار بلغة منطلقة، من أهم ما ترمى إليه دروس القراءة ،
وهي فوق ذلك تثبت المعاني بألفاظها في ذهن المتعلم .

التعبير :

إن الهدف الأكبر من التدريب على التعبير في هذه المرحلة
هو المقدرة على الانطلاق في شرح ما في النفس من المشاعر والأفكار ،
وتوضيح الخبرات التي تمر بحياة الانسان ، ونقلها إلى الآخرين ،
أو الاتصال بالحياة والناس للوفاء بالاحتياجات المادية والاجتماعية ،
وتحقيق هذين العنصرين تحقيق لأهم الأغراض الأساسية من تعليم
اللغة للعربي وغير العربي ؛ ولذلك ينبغي أن يعنى أيضاً بالتعبير
الوظيفي والتعبير الإبداعي أو الإنشائي .

النصوص الأدبية :

يُقدّم للطالب في هذه المرحلة من النصوص ما يقرب به من الجمال
الفني للغة ، ويزيد من فهمه لها ، وما يتجاوب مع عواطفه ، وينمي

ثروته فى المفردات والصيغ الجمالية ، والأساليب ذات الطابع الأدبى
وصور التعبير . وتختار النصوص فى هذه المرحلة من أدب العصر
الحديث مما يثير العواطف النبيلة والإحساسات الإنسانية الكريمة .

التدريب على الاستعمال اللغوى (القواعد النحوية) :

وتشمل الأنماط اللغوية التى يتدرب عليها طالب هذه المرحلة
القواعد التالية :

الاسم المنصوب وبعض أدوات النصب — الحرف وأنواعه —
الاسم المجرور وبعض أدوات الجر — لا النافية للجنس — الاسم
الموصول وجملة الصلة — أفعال المقاربة والشروع — الأفعال المتعدية
لمفعولين — الجملة الشرطية — أدوات الشرط — بقية التوابع —
المجرد والمزيد — الصيغ المزيـدة ومصادرهما .

التدريب على استعمال القواميس وفهارس المكتبات :

توجه أنظار الطلاب إلى اختلاف طريقة وضع القواميس للعربية
بلغات أخرى عن طريقة وضع القواميس الأوروبية ، فكثيراً
ما يحاول متعلم اللغة العربية الأجنبى عنها الكشف عن معنى كلمة عربية فى
قاموس لها بلغته فيعييه البحث ويضل السبيل ، وينفق الوقت والجهد

ولا يعثر على ضالته ، ذلك لأنهم درّبوا على طريقة معينة توضع بها قواميسهم ، وهى الترتيب للكلمة حسب الحروف الهجائية أصلاً ثم الحروف الهجائية للكلمة . وتختلف قواميسنا العربية للغات الأخرى عن هذه الطريقة فهى مرتبة حسب الحروف الهجائية أصلاً لكن الكلمات والأفعال والحروف ترتب هجائياً حسب أصلها بعد حذف الزائد وردها إلى أساسها الذى اشتقت منه ، وتوضع مشتقات الكلمة كلها تحت صيغتها الأصلية بقطع النظر عن ابتدائها ومناسبتها واتفاقه مع الترتيب الأبجدي أو مخالفته له ، ولعل سبب المغايرة أتى من الاختلاف فى طريقة التصريف فى اللغة العربية ، وهى من عائلة الاشتقاق التى يعم فيها الفعل الثلاثى فى كل مادة ، وتجرى قواعد الصرف فيها على المخالفة بين الأوزان بحسب معانيها ، ومن ثم واتقاء للتكرار أو سعياً وراء حصر مشتقات الكلمة فى موضع واحد سارت الطريقة العربية على هذا النهج . أما اللغات الأوروبية فهى من العائلة « الغروية Agglutinating » التى تجرى قواعد الصرف فيها على « النحت » وذلك بإدخال المقاطع الصغيرة عليها وإلحاقها بها ، وفى الغالب الأعم يكون الإلحاق بآخر الكلمة ، ولهذا السبب

جاء وضع صيغ الكلمة مع بعضها طبيعياً دون جهد ، وقيس النادر القليل عليها ، ويدرب الطالب على تجريد الكلمة العربية من الحروف الزائدة وردها إلى أصلها تدريباً عملياً في القواميس العربية للغات الأخرى .

وكذلك يدرب الطلاب على استعمال فهارس المكتبة العربية ، واختلاف كتابة اسم المؤلف عنه في المكتبات الأوروبية . ففي المكتبة الأوروبية يكتب اسم المؤلف تحت اسم أسرته Surname ثم يأتي اسمه هو Christian name بعد ذلك ، وفي المكتبة العربية يأتي اسم المؤلف الشخصي أولاً ثم اسم أبيه ولقبه بعد ذلك .

* * *

الخطوط العامة للمرحلة النهائية :

تعتبر هذه المرحلة فترة دراسة خاصة ، لأنها تؤدي غرضاً خاصاً يزيد عن تعليم اللغة بالقدر الكافي لأغراض الحياة العامة من التفاهم بعبارات سليمة ، والتعبير عن النفس ، وقراءة صحيفة عربية .. إلى آخر الأغراض التي حققتها المراحل المتقدمة . والغرض الخاص الذي تؤديه دراسة منهج هذه المرحلة هو نوع من التخصص في دراسة اللغة العربية ، والارتفاع بمستوى متعلمها غير العربي إلى درجة يستطيع بها متابعة الدراسة الأكاديمية ، والتخصص في الدراسات

العربية بالجامعات الأجنبية ، أو الالتحاق بالمعاهد العليا والجامعات العربية ، عدا الأقسام والكليات المتخصصة في دراسة اللغة العربية مثل كلية دار العلوم بجامعة القاهرة ، وأقسام اللغة العربية بكليات الآداب بالجامعات ، وكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر .

وبانتهاء هذه المرحلة يألف الطالب اللغة العربية إلفاً تاماً، ويتعود التفكير بها ابتداءً ، وتصبح طبعاً لديه ، يستمع بها المحاضرات ، ويسجل ما يسمع في سرعة معتدلة .

الأهداف الرئيسية لمنهج المرحلة النهائية :

١ — زيادة صلة الطالب بالأدب العربي ، وفهم نصوصه ، وتمثلها وتذوق جمالها ، والوقوف على سرّ اختلاف التعبير فيها لاختلاف صور الحياة من عصر لآخر ، والوصول بقدرات الطالب الأدبية إلى مرحلة التحليل والنقد للنص الأدبي ، والتعرف على القيم الخلقية والاجتماعية والفنية التي يتناولها النص .

٢ — زيادة الثروة اللغوية للطالب من ناحية الألفاظ والتعبيرات العامة الأدبية إلى درجة يمكنه معها استعمال الأسلوب الأدبي ، دون صعوبة في المجالات العامة ، أو المجالات الدراسية والأدبية .

٣ — الوصول بالطالب إلى درجة ينتقل معها وعيه اللغوى إلى اللاشعور ، بحيث تختفى تماماً العملية الذهنية فى استقبال اللفظ أو العبارة وتحويلها إلى لغته ثم إلى اللغة العربية ؛ بل تكون استجابته اللغوية استجابة لا شعورية دون تفكير حين الكلام فى الصفات الصوتية للفظ Phonology ، أو فى تكوين الجملة Syntax ، أو فى بنية الكلمة Morphology ، بأن يصدر كل هذا عنه دون تكلف أو تعمد أو بمعنى آخر وبتعبير الأقدمين يتكلم العربية بالسليقة أى تلقائياً .

٤ — الارتفاع بمستوى المهارات والقدرات للطالب فى فنون التعبير الوظيفي ، واستقلاله بأسلوب خاص يظهر شخصيته حين التعبير الكتابي عن خبراته وآرائه .

٥ — تنمية مواهب الطالب الأدبية والوصول بقدراته إلى درجة التمييز بين الأسلوب الجيد والأسلوب الرديء ، وبين الأسلوب الأدبي والأسلوب العادى ، ودفعه إلى الاتصال بنوع القراءة التى تناسبه وتلائم ذوقه .

٦ — الوصول بالطالب إلى درجة الابتكار فى المعانى ، والذاتية فى الأسلوب ، والأصالة فى الفكرة ، والوصول إلى درجة التمييز بين الأفكار الأصلية والمرددة أو المعادة .

٧ — الوصول بقدرات الطالب على القراءة إلى السرعة العادية مع الفهم للمقروء فهماً دقيقاً ، والإحاطة بالأفكار العامة والخاصة التي يتناولها موضوع القراءة .

٨ — في هذه المرحلة تظهر المواهب الأدبية أو اللغوية للطلاب ، ومن ثم يمكن توجيههم إلى الاستزادة من اللغة وقراءاتها ودراساتها ليصبحوا مستشرقين أو علماء أو مدرسين لها في بلادهم .

٩ — القدرة على استعمال المعاجم العربية ، ووقف الطالب على الخلاف بينها في ترتيب الكلمات حسب نهاية أصلها أو حسب أوله ، وزيادة التدريب على رد الصيغ العربية للأصل الذي اشتقت منه .

منهج المرحلة النهائية :

تبدأ الثروة اللغوية لهذه المرحلة بثلاثة آلاف كلمة ، وتنتهي بما يقارب الأربعة آلاف ، والمدة الزمنية التقريبية المخصصة لدراسة المنهج هي ٢٥٠ ساعة يقضيها كلها دراسة فعلية مع المدرس في الفصل إلى جانب تكليف الطالب عملاً يومياً يقوم به وحده يستغرق ساعتين على الأقل كل يوم ، يقوم فيهما بعملية الاستدكار والاستظهار وعمل الواجبات المنزلية ، والاطلاع والقراءة الحرة في المجالات الأدبية والكتب ذات الصبغة الأدبية والفنية لكبار الكتاب ، والاستماع

إلى الراديو ، ورؤية برامج التليفزيون ، وحضور المحاضرات العامة ..
إلى غير ذلك من الممارسة الفعلية للنشاط اللغوى العام .

وفروع المادة التى تدرس فى هذه المرحلة هى :

١ — القراءة .

٢ — التعبير .

٣ — الأدب والنصوص .

٤ — القواعد وأنماطها اللغوية .

٥ — استعمال المعاجم العربية .

القراءة :

تتجه القراءة فى هذه المرحلة إلى القراءة التخصصية ، وتكون
فى كل أحوالها صامتة ، وتعتمد أكثر ما تعتمد على القراءة الحرة
فى المجالات والبحوث الأدبية، والكتب ذات الصبغة الأدبية لكبار
الكتاب المعاصرين ، ومختارات من القصص والمسرحيات ذات
المستوى الرفيع ، ومن الكتب ذات الموضوعات العامة المتفرقة ،
أو ذات الموضوع الواحد فى النواحي الأدبية أو الاجتماعية
أو السياسية العامة .

ويفضل أن تدور مادة القراءة حول الموضوعات التالية :

(أ) الموضوعات العالمية ذات الصبغة الإنسانية كأسس السلام التي تقوم عليها هيئة الأمم المتحدة ، أو دول عدم الانحياز ، أو التيارات الفكرية المعاصرة .

(ب) موضوعات تناسب الاتجاه العام للطلاب ، فإن كانوا إفريقيين عاجلت تاريخ الاستعمار في إفريقيا ، والحركات التحررية ، والمستقبل الذي ينتظر القارة السوداء . وإن كانوا مسلمين اختيرت الموضوعات الإسلامية التي تذكى في المسلم روح الأخوة والوحدة الروحية مع المسلمين والسلام مع غير المسلمين ، والموضوعات التي تتناول آراء المستشرقين المغرضين وغير المغرضين حول الإسلام ورد العلماء المسلمين عليهم . وإن كانوا أوروبيين اتجهت الموضوعات إلى المعانى العامة الإنسانية والمشكلات الكبرى التي تشغل أذهانهم وأذهان العالم وطريق السلام إليها .. وهكذا .

(ج) موضوعات ثقافية عامة أدبية واجتماعية وسياسية تصل الطلاب بالبلاد العربية موطن اللغة التي يدرسونها .

ومهمة المدرس في درس القراءة هنا هي التعرف على مدى إلمام الطالب بما قرأ ، ومقدار استيعابه للأفكار الواردة في المادة

المقروءة ، وحصيلته من الأساليب الأدبية فيها ، ومن ناحية أخرى الوقوف على قدرة الطالب في التعبير عن كل ذلك تفصيلاً أو تلخيصاً ، وذلك يأتى بطريقتين : أولاها الطريقة الشفهية بالأسئلة المباشرة في الفصل ، ثم مناقشة الأفكار مع الطالب وإشراك الطلاب في هذه العملية الإيجابية . والثانية الطريقة التحريرية ، وذلك بأن يطلب من الطالب كتابة تلخيص أو مناقشة أو نقد أو شرح أو تعليق على المادة المقروءة .

التعبير :

يتجه التعبير في هذه المرحلة إلى التعبير التحريري بقسميه ، الوظيفي والإبداعي . وفي الأول يكلف الطالب كتابة مقالات وبحوث يلخص أو ينقد فيها كتاباً ، أو يشرح فكرة عارضة اجتماعية أو فكرية أو سياسية ، والثاني يعرض في مقالات آراءه الخاصة فيما يدور حوله في المجتمع الإنساني والثقافي ، وينشئ أفكاره الذاتية المنبعثة من عواطفه وانفعالاته أو يكتب خلاصة لقراءاته ومطالعاته أو تجاربه وخبراته .

ويكلف الطلاب الكتابة حول المناسبات الدولية أو الإسلامية أو الإفريقية حسب اتجاهاتهم . والمقارنات بين الحياة في البلد الذي

يدرسون فيه وبين الحياة في بلادهم من النواحي الاجتماعية والثقافية والسياسة مجال خصب للتعبير .

الأدب والنصوص :

يراعى في دراسة الأدب والنصوص في هذه المرحلة ما يلي :

١ - تزويد الطالب بفكرة ملخصة عن الأدب العربى فى عصوره المختلفة ابتداء من العصر الجاهلى ، والتغير الذى أحدثه الإسلام فى المجال العاطفى والفنى للأدب ، ثم التطور والتجديد فى العصر الأموى ، والخروج بالأدب العربى إلى المحيط العالمى والفكر الإنسانى فى العصر العباسى ، وإنفراده فى وقته بالتعبير عن العواطف والأفكار الإنسانية ووصوله إلى قمة مجده، ثم ما انتابه من الصنعة والتكلف فى العصور الوسطى ، والانتهاى به فى نهايتها إلى الركود والجمود ، ثم تبين الانطلاقة الحديثة التى أفاق بها من الركود إلى النهضة ، وتناوله القصة والمسرحية والتمثيلية الشعرية . وتشرح الفكرة المعاصرة فى الشعر ، وهى التى تتحلل من العمود الشعرى والوزن الواحد . والوصول بالأدب وفنونه النثرية العربية إلى مصاف الآداب الرفيعة العالمية . وتكون هذه الدراسة سريعة وملخصة ،

وتتقرن بالنص الذى يصور العصر ويمثله ، ويظهر الخصائص الفكرية والفنية له .

٢ — فى دراسة النصوص يشرح المدرس نواحى الجمال فى المعنى والتصوير وفى الأسلوب ليعين الطلاب على تذوق هذا الجمال .

٣ — تستحسن الدراسة المقارنة بين الأدب العربى وأدب آخر فى نص مشترك فى الغرض أو الفكرة ، كأدب البحيرات بين البحترى وعلى محمود طه وبين لامرتين ، أو وصف الذئب فى الأدب العربى والفرنسى ، أو ما وراء الحياة الدنيا . . إلى آخر هذه الموضوعات المشتركة .

٤ — يكلف الطلاب دراسة شخصية أدبية ، والكتابة عنها تحليلاً وتقدراً ، ويرشد المدرس الطلاب إلى المراجع القريبة السهلة ، ويعرض البحث قراءة فى الفصل للمناقشة الحرة .

المعاجم العربية :

يدرب الطالب تدريباً عملياً على استعمال المعاجم العربية المبسطة ، كالمصباح المنير ومختار الصحاح والمنجد والمعجم الوسيط ، وتشرح طريقة البحث عن الكلمات العربية بتجريدها من الزوائد وردها إلى أصلها ابتداءً ، ويستعان بالمعلومات التى اكتسبها الطالب

فى المرحلة السابقة أثناء تدريبه على استعمال القواميس العربية والإفريقية .
وتعطى للطلاب فكرة مختصرة جداً عن خروج بعض المعجمات
العربية عن القاعدة المألوفة باستعمال آخر الكلمة كمفتاح للتسلسل
الأبجدي مع الحرف الأول بعد تجريدها كما فعل صاحب القاموس
المحيط .

القواعد :

تشمل الأنماط اللغوية التى يتدرب عليها الطلاب فى هذه المرحلة
— إلى جانب التدريب على ما تقدم فى المراحل السابقة — القواعد
التالية :

اسمى الفاعل والمفعول — مراجع الضمير وأسماء الإشارة
— العدد وتمييزه — تعريف الأفعال المعتلة والمضعفة — المبنى
للمجهول — النداء — اسم الزمان والمكان — الأسماء الخمسة ---
الأفعال الخمسة — الممنوع من الصرف — النسب .

ويتبع فى التدريب على هذه القواعد ما اتبع فى المراحل السابقة ،
ويجب أن يعرف المدرس دائماً أن تعليم القواعد ليس غرضاً فى ذاته
بل وسيلة للفهم وأداة لتصحيح النطق والتعبير ، ولا تدرس دراسة
موضوعية بل تأتى عرضاً فى مواد الدراسة .

الخاتمة

وبعد ، فأرى لزاماً عليّ ، حقاً للدارس والقارئ ، أن أختتم البحث بكلمة تلقى ضوءاً على خطواته ودوافعه ، ذلك أن اهتمامي بهذه الدراسة قد بدأ أول ما بدأ من التجربة الذاتية التي خضتها بنفسى وأنا أستكمل دراسة اللغة الإنجليزية في بيئتها الطبيعية ، ويومها أخذت موضع الطالب الأجنبي في مركز تعليم الإنجليزية للأجانب بلندن ، واستهوئني التجربة كلما تقدمت بي الدراسة حتى ملكت عليّ نفسى بطريقتها السهلة المضمونة النتائج ، وبعثت فيّ رغبة ملحة في أن أسجل ما عنّ لي من تطوراتها على دراستي للغة ، وقادتني الرغبة إلى البحث والدراسة مستعيناً بما كتب حول تعليم اللغة للأجنبي عنها ، وهدأني البحث إلى الاتصال بمعهد اللغويات بجامعة جورج تاون في الولايات المتحدة ، للحصول على البحوث ونتائج التجارب التي يوالى إصدارها وقتئذ حول الطريقة المستحدثة وهي «الطريقة السمعية الشفوية The Aural Oral Approach» في تعليم الإنجليزية للأجانب . والحق أقول إن الرغبة في البحث

والاستزادة من الدراسات حول هذا الموضوع لم يكن وراءها من سبب إلا مجرد معرفة الطريقة التي طبقت على شخصيا وأفادتني كل الفائدة بجهد معقول في وقت قصير ، ثم استغرقت دراستي الأصلية كل وقتي فنسيت الطريقة وما حولها .

وعدت عام ١٩٦٠ لأعمل — قبل انضمامي إلى الجامعة — بمدرسة الألسن العليا ، وفي نفس العام أنشأت المدرسة فصول تعليم اللغة العربية للطلاب غير العرب الوافدين إلى الجمهورية العربية المتحدة ، واشتركت في التدريس بها ، ولم يكن أمام المدرسين طريقة أو خطة يتبعونها ، وكان علينا أن نستلهم الخبرة والتجربة من داخل نفوسنا . وبدأتُ تجربة جديدة مسترشداً في خطوطها العامة بما ادخرته الذاكرة من التجربة الشخصية التي مرت بي ، وبقرارات « ندوة مدريد » المنعقدة عام ١٩٥٩ بمعهد الدراسات الإسلامية العربي ، وأخذت أسجل نتائج التجربة وتطورها بعد مناقشتها كل أسبوع مع زميل كريم^(١) كان يقوم بتجربة مماثلة في الفصول التي لغتها الوسيطة اللغة الفرنسية .

وأوفدتني الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٦٣ أستاذاً زائراً

(١) الأستاذ حلمي محمد نصر .

لدراسات العربية والإسلامية بجامعة ملبورن باستراليا ، وكان ضمن المنهج المقرر تعليم اللغة العربية لطلاب فرع اللغة العربية بالجامعة ، وانهزت الفرصة لإتمام التجربة التي بدأتها بمدرسة الألسن ، خاصة وأن بالجامعة معملا لغويا ، واستديو للأصوات مزوداً بالمعينات الصوتية والبصرية ، وأيضاً فإن أقسام اللغات الأجنبية بالجامعة هناك تتبادل البحوث ونتائج التجارب المحلية والمستوردة بينها وبين جامعات العالم ، ودخلت اللغة العربية مع اللغات الأخرى الأجنبية ميدان التجربة النظرية والتطبيق العملي في المعمل والاستديو والفصول الدراسية مدى عامين ، انتهت بعدها من إتمام التجربة في مراحلها الأربع . وأرى لزاماً على أن أشكر أعضاء الجالية اللبنانية العربية بملبورن ، فقد أسهموا بمجهود موفور في خلق بيئة اللغة الطبيعية للطلاب طوال مدة التجربة .

وفي القاهرة وحدها أكثر من جهة تعلم اللغة العربية لغير العرب : ففي مدينة البعوث الإسلامية وحدها نحو ٣٠٧٥ طالبا (٦٤/٦٥) من تعدادها الذي يربو على الخمسة آلاف — جاءوا ليتعلموا اللغة العربية والدين الإسلامى ثم يعودوا إلى بلادهم ليعملوا مدرسين للغة العربية والدين ، ويفد إليها كل عام نحو ألف طالب

لنفس هذا الغرض . وهناك الطلاب الذين تتولى أمرهم وزارة التعليم
العالي وقد وفدوا من أوروبا وأفريقيا وآسيا والأمريكتين وأستراليا
والبلاد الأخرى ، وبلغ عدد من جاء منهم لتعلم اللغة العربية والتخصص
في دراستها عام ٦٤ / ٦٥ نحو ٢٢٥٣ طالبا ، ويفد على الوزارة
كل عام نحو ٥٥٠ طالباً جديداً لنفس الدراسة والتخصص ،
وقد دعا الإقبال على تعلم العربية من الطلاب الوافدين وزارة التعليم
العالي إلى التفكير في إنشاء « معهد الإعداد والتأهيل » لهؤلاء
الطلاب ليرتفع بمستوى تدريس اللغة العربية لهم .

وبلغ عدد مدرسينا الذين يخرجون كل عام إلى الدول الصديقة
— خارج دول الجامعة العربية — لتعليم اللغة العربية نحو ألف مدرس
من تعدادهم الذي وصل ١١٤١ مدرساً عام ٦٤ / ٦٥ ، ولا أجدني في حاجة
إلى بيان الأعداد الضخمة من أبناء البلاد الإسلامية وغير الإسلامية
ممن يرغبون في تعلم اللغة العربية . ولكن تعليم اللغة العربية في مجالاتها
المختلفة يسير حتى الآن على الطريقة التقليدية القديمة التي لاتصل
بالطالب إلى إتقان النطق أو القدرة على التعبير بالحديث أو الكتابة ،
وفوق ذلك فهي تستهلك من عمر الطالب الدراسي ومن جهده
وجهد مدرسيه ، ومن أموال الدولة ، القدر الكبير . وفي مواجهة

الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من غير أهلها ، وأمام حتمية البحث عن وسيلة لتوفير الجهد والمال وعمر الدارس ، كان لابد من أن تدخل الطرق العلمية الحديثة في تعليم اللغة العربية ؛ ومن أجل ذلك كله ، وحتى أسهم بجهدي الضئيل في هذا الميدان وضعت هذا الكتاب ليرسى القواعد والأسس ، ويحدد الخطة العلمية والمنهج لطريقة تعليم اللغة العربية لغير العرب .

والمؤلفون الذين سبقوا إلى الكتابة في هذا المجال سواء من العرب أو الأجانب — ولهم فضل سبق — إنما بدأوا الأمر من حيث يجب أن ينتهى ؛ إذ أنهم وضعوا كتباً دراسية تطبيقية لتعليم اللغة العربية لغير العرب دون أن يكون لها طريقة تتبعها ، أو خطة تترسمها ، أو منهج تسير عليه ؛ ومن ثم سلك كل مؤلف سبيلاً غير سبيل الآخرين ، واختلفت الاتجاهات ، وتباينت المقاصد ، وحرار الطلاب أمام الكثرة المختلفة بأياها يأخذون . وبعد البحث والاستقصاء الذى بلغ حداً قريباً من اليقين ، يمكن القول بأن أحداً لم يضع من قبل كتاباً يرسى القواعد ويضع الأسس ويرسم المنهج لتعليم اللغة العربية لغير العرب ، فضلاً عن تسجيل التجارب للوصول إلى الطريقة العلمية التى تسهل عملية التعليم وتيسرها فى وقت

قصير وجهد معقول ، وتنازعنى نفسى وترددت فى الاستجابة لحق
البحث العلمى فى أن أثبت هنا أن هذا أول جهد متواضع يكتب
فى هذا المجال ، لعل هناك فيما لم يصل إليه علمى أو بحثى واستقصائى
من سبق فأكون متجنباً عليه ومدّعياً ما ليس لى .

ومع ذلك ، وحين أقدم هذا الكتاب بين يدي القارئ ،
لم يدر بخلدى أنه بلغ حد الكمال ؛ بل هو أسس وقواعد
جاءت نتيجة دراسات وتجارب عديدة ، وأرجو أن تتبعها
دراسات وتجارب آخر تستدرك ما فاته ولا أظنه قليلاً ، وهو لبنة
أولى فى بناء أرجو أن يستكمل ليكون شامخاً ، وأتطلع أن يتبعها
لبنات آخر من فوقها أو من حولها أو حتى مكانها بعد أن تنتزع ،
لتقيم البناء الكامل وتملأ الفراغ الذى ظل قروناً يشير إلى تقصير
الباحثين من أبناء العربية فى حقها . وما أردت ببحثى هذا إلا أن
يكون بدءاً لحركة علمية تستهدف نشر اللغة العربية فى أنحاء العالم ،
وتستجيب لرغبات الملايين المسلمة من أبناء الدول الإسلامية غير
العربية فى تعلم العربية بطريقة سهلة .

وكم كنت أود أن ألحق بهذا الكتاب — استجابة
لنصيحة أستاذنا محمود مرسى راشد عميد مدرسة الألسن العليا —

كتباً دراسية للمراحل الأربع ومثلها للمعلم ترشده إلى الخطوات التنفيذية تقوم على ما جاء في هذا الكتاب من أسس علمية^(١) ،
لولا أنى أجدنى الآن متردداً أو معتذراً لاعتبارات ثلاثة :

أولها : أن المشروع فى يقينى أكبر من أن يتحملة جهد فرد واحد أو وقته إلا فى فترة طويلة وبخاصة إذا شغل عمله بالجامعة أكثر الوقت واستغرق أكبر الجهد .

وثانيها : أنه قد يكون من الأنانية أو الاستئثار أن ينفرد شخص بهذا المشروع العظيم ، لأنه عمل وطنى يجاوز حدودنا الإقليمية إلى صعيد العروبة ، وجدير بمؤسساتنا العربية وهيئاتنا الحكومية التى يدخل هذا المشروع فى مسئولياتها أن تكرر له من الجهد والاهتمام ، وتوفر له من المال ، وتحشد له أكثر من متخصص ليخرج إلى الوجود ، ولنا من هذه الهيئات والله الحمد العدد الوفير ، فهناك وزارة الثقافة ووزارة التعليم العالى ، والجامعة العربية ، والمجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، والمجلس الأعلى للشئون الإسلامية وغيرها كثير هنا وفى البلاد العربية .

(١) انظر المقدمة ص ٨ من هذا الكتاب .

وثالثها : أننى قد أدت ما على من حق للبحث العلمى بالدراسة والتجربة ، فوضعت هذا الكتاب كنواة للمشروع ، وعلى الدولة أن تؤدى حقها من الرعاية والتنفيذ لخطواته التالية .

والمقدمة نفسها تثبت أن مثل هذا المشروع فى بلاد أخرى تقوم على تنفيذه هيئات علمية أو دور كبرى للنشر أو الهيئات الحكومية . ومن الأمثلة القريبة التى ساقها إلى الأستاذ الكبير عميد مدرسة الألسن العليا وهو أقرب علمائنا صلة بميدان تعليم اللغات للأجانب عنها ، أن منظمة « الفولبرايت » قد أوفدت البروفسور W. F. Twaddell — أستاذ اللغويات بجامعة براون بأمرىكا ، والمتخصص فى تعليم الألمانية للأمريكين — إلى القاهرة مدة عامين لإجراء التجارب والبحوث للوصول إلى أسهل الطرق وأيسرها لتعليم الإنجليزية للطلاب فى المدارس المصرية ، وقد استضافته وزارة التربية والتعليم ، وقدمت له من المعونة والتسهيلات ما يسّر له تجاربه وبحوثه ، ومن بعده جاء البروفسور H. B. Allen الأستاذ بجامعة مينيسوتا ليضع كتابا دراسيا للطلاب ، وكتبا إرشادية للمعلم ، مبنية على القواعد والأسس التى وضعها البروفسور « تواديل » ، ثم شكلت وزارة التربية والتعليم لجنة متفرغة من المتخصصين العرب فى اللغة الإنجليزية لمتابعة تطبيق هذه الكتب

حين توضع موضع التنفيذ ، و لتطويرها أو تغيير بعضها لتوائم الطلاب فتستكمل الفائدة .

واهتمام الدولة باللغات الأجنبية عمل علمي مشكور ، ولكننا نظرنا إلى الوجه الآخر من الصورة لوجدنا أن البلاد العربية قد أهملت ميدان نشر لغتها خارج محيطها الجغرافي ، وتركت للدخلاء فرصة استغلال هذا الميدان ليحاربوا به العرب واللغة العربية . . . فهل آن الوقت الذي تولى فيه البلاد العربية أمر نشر لغتها ما يستحقه من رعاية واهتمام ؟ ... أرجو وعلى الله تحقيق الرجاء .

وقبل أن أختم هذا الكتاب أود أن أشكر أستاذنا محمود مرسى راشد عميد مدرسة الألسن العليا ، فقد تتبع خطوات التجربة ، ثم دفعني دفعا إلى تسجيلها في كتاب ينشر . وبعد أن انتهيت منه وقدمته إليه ليقراءه ، أولاه قدرا كبيرا من الاهتمام والعناية ، ثم تكرم فكتب له المقدمة . وذلك فضل منه أذكره له بالشكر والتقدير .

كلية البنات — جامعة عين شمس
مايو ١٩٦٦

على الحديدى

المصطلحات النحوية

The spoken language	لغة الكلام
The written language	لغة الكتابة
classical Arabic	العربية الفصحى
The colloquial language; popular language	اللغة العامية
The slang	اللغة السوقية
Conversation	محادثة
talk; speech	كلام
The Syntax	النحو
The Accidence	الصرف
a word	كلمة
a particle	حرف في النحو
The weak letters	حروف العلة
The gutturals	حروف الحلق
strengthening	تشديد
a consonant	حرف ساكن
a vowel	حرف متحرك
a dead letter	حرف لا ينطق
The connective alif	ألف الوصل
The disjunctive alif	ألف القطع
The long alif	الالف المدودة
The alif that can be shortened	» المقصورة

The Particles governing the subjunctive	حروف النصب
The particles « conditional mood	» الجزم
« genitive (prepositions)	» الجر
Conjunction particles	حروف العطف
interrogation particles	حروف الاستفهام
interjection particles	حروف النداء
particles introducing oaths	حروف القسم
The definite article (the instrument of definition)	أداة التعريف
« indefinite «	» التنكير

a noun	اسم
the singular	المفرد
« dual	المثنى
« plural	الجمع
« perfect plural	الجمع السالم
« broken plural	جمع التكسير
a definite noun	اسم معرفة
a proper name	اسم علم
a common noun	اسم فكرة
masculine	مذكر
feminine	مؤنث
real feminine	مؤنث حقيقى
unreal «	» مجازى
feminine by signification	» معنوى
Collective nouns	أسماء الجنس
a declinable noun	اسم معرب
an indeclinable «	» مبنى

a declined noun with tanwīn	اسم منصرف
« « « without « (ممنوع من الصرف)	اسم غير منصرف
the nunation	التنوين
the substantitive noun	الاسم الموصوف
« adjective	الصفة
an incapable of growth noun (inflexible)	اسم جامد
a noun that is derived from verbal root (derivative noun)	« مشتق
« « « « bare of any accessory	اسم مجرد
« « « « augmented by additional letters	« مزيد فيه
a common noun (gender)	اسم جنس
a noun denoting a concrete object	اسم عين
« « « an abstract idea	اسم معنى
The demonstrative pronoun	اسم إشارة
« relative pronoun	اسم موصول
« « clause	الصلة
nouns of time	اسماء الزمان
« « place	اسم المكان
the numeral adjective	اسم العدد
« relative adjectives	الاسماء المنسوبة
nouns that express the doing of action once	اسماء المرة
names denoting the instrument	اسماء الآلة
the diminutive	التصغير
a name compounded with بنت - ابن - ام - ابو	كنية
the surname	اللقب
the infinitives (the active participle)	اسماء الفاعل

passive participle	اسم مفعول
The verb	الفعل
« triliteral verb	الفعل الثلاثي
« quadriliteral verb	الفعل الرباعي
« transitive «	« المتعدى
« intransitive «	« اللازم
« past tense; perfect	الفعل الماضي
« present tense; (imperfect)	« المضارع
« future tense	« المستقبل
« imperative verb	فعل الامر
« « mood	صيغة الامر
a strong verb	فعل صحيح
a weak «	« معتل
the hollow verb	الفعل الاجوف
« defective verb	« الناقص
« indicative of the imperfect	المضارع المرفوع
« subjunctive of the imperfect	« المنصوب
« jussive of the imperfect	« المجزوم
The inergetic form	المضارع مع نون التوكيد
an aplastic verb	فعل جامد
the form of the agent	صيغة الفاعل
the build of the agent	بناء الفاعل
the category of the agent	باب الفاعل
the action of the agent	فعل الفاعل
the active verb	المبني للمعلوم

the passive verb	المبنى للمجهول
a regular «	فعل قياسي
an irregular «	» شاذ
the conjugation	نصريف الفعل
« paradigm	القياس الصرفي
the verbs of praise and blame	أفعال المدح والذم
« « « surprise or wonder	أفعال التعجب
the pronoun	الضمير
the first person pronoun	ضمير المتكلم
« second « «	ضمير المخاطب
« third . « «	ضمير الغائب
a connected . «	ضمير متصل
a separate «	» منفصل
the emphatic pronoun	ضمير التوكيد
the sentence	الجملة
a nominal sentence (or clause)	جملة إسمية
a verbal « « «	» فعلية
a declarative « « «	» خبرية
an exclamatory « « «	» إنشائية
the subject of a nominal sentence (or clause)	المبتدا
« « « verbal « « «	الفاعل
the predicate of a nominal « « «	الخبر
the circumstantial sentence or clause	الجملة الحالية
the condition	الحال

the object	المفعول به
the appositives	التوابع
the absolute object	المفعول المطلق
the nominative case	حالة الرفع في الاسم
the accusative case	حالة النصب في الاسم
the genitive case	حالة الجر
the adverb	الظرف
the verbal noun	اسم الفعل
the elative noun	اسم التفضيل
appositional substantive standing for another substantive	البدل
the construct state	المضاف
the governed noun of a genitive construction	المضاف إليه
the genitive construction	الإضافة

الفهرس

الموضوع	الصفحة
المقدمة	٣
الفصل الأول	٩ — ٧٣
اللغة العربية في المجال الدولي	٩
الحرب الثقافية	١٣
دعوة التغريب	٢١
نقطة التحول	٣٧
اللغة العربية ومراحل تعليمها	٤٣
الاستشراق وتعليم العربية	٥٦
العربية في المعهد الثقافي للمصرى بلندن	٦٩
العربية في معهد شمالان بلبنان	٦٢
الفصل الثاني	٧٤ — ١٠٧
البحث عن الطريقة	٧٤
العربية بالراديو	٨٨
فصول الوافدين ومدرسة الألسن العليا	٩٠
عناصر تجربة مدرسة الألسن	٩٥
فصول جامعة ملبورن باستراليا	٩٩
الفصل الثالث	١٠٨ — ١٨٨
الخطة العامة	١٠٨
المنهج	١٢٧
الخطوط العامة للمرحلتين الأولى والمتوسطة	١٢٧
منهج المرحلة الأولى	١٣١
منهج المرحلة للمتوسطة	١٣٢

الصفحة	الموضوع
١٣٥	التدريب على النطق
١٤١	الهجائية العربية
١٤٩	الحركات في العربية
١٥٠	التدريب على القراءة
١٥٥	القراءة الصامتة
١٥٩	التدريب على الكتابة
١٦٢	التعبير
١٦٤	التدريب على الاستماع
١٦٥	التدريب على استعمال الأنماط اللغوية
١٦٩	الخطوط العامة للمرحلة المتقدمة
١٧٠	الأهداف الرئيسية لمنهج المرحلة المتقدمة
١٧٤	منهج المرحلة المتقدمة
١٧٦	التعبير والنصوص الأدبية
١٧٧	التدريب على الاستعمال اللغوي
١٧٧	التدريب على استعمال القواميس وفهارس المكتبات
١٨٠	الخطوط العامة للمرحلة النهائية
١٨٢	منهج المرحلة النهائية
١٨٣	القراءة
١٨٥	التعبير
١٨٦	الأدب والنصوص
١٨٧	المعاجم العربية
١٨٨	القواعد
١٨٩	الخاتمة
١٩٩	المصطلحات النحوية
٢٠٥	الفهرس