مشكلات تعليم اللّغة العربيّة في الجامعات التّركيّة جامعة يلدرم بيازيت (كلّيّة العلوم الإسلاميّة) بأنقرة (تركيا) أنموذجًا

د.مجاهد أسوتاي

يهدف هذا البحث إلى لفت انتباه المهتمّين بتعليميّة اللّغات -وخاصّة تعليم اللّغة العربيّة- إلى بعض المشكلات والعقبات التي تعترض سبيل تعليم اللّغة العربيّة في قسم اللّغة العربيّة وبلاغتها في كلّيّة العلوم الإسلاميّة بجامعة يلدرم بيازيت بأنقرة (تركيا).

ومن المعروف أنّ منشأ بعض تلك المشكلات اللّغويّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة نابع من طبيعة اللّغة نفسها، وطبيعة خصائصها البنيويّة والصّوتيّة والنّحويّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والتّداوليّة. وبعضها متّصل بالمعلّم وما يمتلكه من قدرات ومهارات وكفاءات وتصوّرات؛ قصد تحقيق الأهداف التّعليميّة التّعلّميّة. وبعضها الآخر متعلّق بمحتوى المناهج والمقررات والسّندات، وبعضها الآخر متعلّق بعناصر تنظيميّة ومنهجيّة واجتماعيّة وثقافيّة (الحجم السّاعيّ، البيئة... إلخ)، وبعضها ذو صلة بأساليب وآليّات وطرائق واستراتيجيّات التّعليم.

ولا يمكننا في هذا البحث التّطرّق إلى جميع تلك القضايا الهامّة؛ لأنّها تحتاج إلى أن تفرد لها أبحاث ودراسات أخرى نظريّة وميدانيّة مفصّلة؛ نظرًا لتعدّد القضايا والموضوعات المطروحة فيها، هذا من ناحية، ولتشعّب عناصرها من ناحية أخرى. غير أنّنا سنتطرّق من خلال هذا البحث إلى أهمّ تلك المشكلات -في نظرنا- بعضها يتعلّق بالمناهج المقرّرة ومدّتها وأخرى بنظرة المتعلّمين للّغة العربيّة.

أوّلاً - الأحكام المسبقة تجاه اللّغة العربيّة:

إنّ المشكلة الأولى التي نواجهها في تعليم اللّغة العربيّة في تركيا هي الأحكام المسبقة والانطباعات الأوّليّة لدى الطّلاب الأتراك من أن تعلّم اللّغة العربيّة صعب للغاية، ولا يمكن اكتسابها بأيّ وجه من الأوجه.

والتّساؤلات الجديرة بالطّرح هنا هي: هل اللّغة العربيّة بقواعدها وخصائصها التّركيبيّة وطبيعة معجمها صعبة التّعلّم حقّاً؟

وبعبارة أخرى هل هناك لغات سهلة ولغات صعبة؟

ثمّ هل هناك مسوّغات موضوعيّة تسمح لأيّ متعلّم يريد اكتساب لغة ما بأن يصفها بالسّهولة أو بالصّعوبة أو الغموض أو التّعقيد؟

في الواقع إذا احتكمنا إلى المقولات اللّسانيّة والمفاهيم التي أرساها علماء اللّغة (اللّسانيّون)، من أنّ جميع اللّغات ذات خصائص صوتيّة ومعجميّة ونحويّة ودلاليّة وأنّ جميعها يشترك في تحقيق الوظائف اللّغويّة وأهمّها وظيفة التّواصل (communication).

ومن هنا لا يصحّ عندهم التّمييز بين اللّغات واللّهجات أو التّفاضل بينها بالقول بأنّ هذه صعبة التّعلم وتلك سهلة والأخرى بين بين. بل إنّ هذا الرّأي هو نفسه الذي رآه ابن حزم في قوله: «وقد توهَّم قوم في لغتهم أنّها أفضل اللُّغات، وهذا لا معنى له؛ لأنَّ أوجه الفضل معروفة، وإنَّما هي بعمل أو اختصاص، ولا عمل للُّغة، ولا جاء نصٌّ في تفضيل لغة على لغة؛ وقد قال الله تعالى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡ(١)﴾، وقال تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرۡنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ(٢)﴾، فأخبر تعالى أنّه لم ينزل القرآن بلغة العرب إلاَّ ليُفهم ذلك قومه -عليه السَّلام- لا لغير ذلك...(٣)».

إذن كيف يتمّ تغيير هذه النّظرة أو الانطباع وإكساب الطّلاّب دافعيّة أقوى،

وتحفيزهم إلى تعلّم اللّغة العربيّة(٤).

وقبل البحث عن ذلك ينبغي أن نتساءل عن الأسباب (الذّاتيّة والموضوعيّة) التي أدّت إلى ظهور هذه النّزعة لدى الطّلاّب.

يمكن أن يرجع سبب ذلك إلى جملة من العوامل، يمكن أن إيجازها فيما يلي:

أ - طبيعة مناهج تعليم اللّغة العربيّة:

لعلّ السّبب الرّئيس في الانطباع السّلبيّ لدى الطّلاّب الأتراك -من كون تعلّم اللّغة العربيّة أمرًا صعبًا- يكمن في طبيعة مناهج تعليم اللّغة العربيّة التي طُبِّقت حتّى وقت قريب؛ بحيث جعلت الطّالب التّركيّ لا يرى اللّغة العربيّة لغةً أجنبيّة لأسباب عديدة ومتنوّعة، منها طبيعة علاقة الأتراك مع العرب، وكذا التّاريخ الطّويل المشترك بينهم، ووحدة الدّين والتّقارب الحضاريّ والثّقافيّ والأنتروبولوجيّ.

لذلك نظنّ أنّهم لم يروا فرقًا واضحًا أثناء تعلّم اللّغة العربيّة إلى جانب العلوم الإسلاميّة الأخرى، فقد اعتبروها من العلوم الدّينيّة، ولم يلجأوا إلى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بوساطة تطبيق المناهج الحديثة لتعليم اللّغات.

ب - التّركيز على الجانب المعياريّ:

لقد نتج عن انتهاج المنهج التّقليديّ في اكتساب اللّغة العربيّة أن كانت طبيعة ذلك التّعليم مقتصرة على تعلّم قواعد النّحو والصّرف غالبًا دون العناية باكتساب المهارات الأربع في تعلّم اللّغة (فهم المسموع، القراءة والفهم، التّعبيروالكتابة، المحادثة). وكان تعليم اللّغة العربيّة عبر تلك القواعد النّحويّة والصّرفيّة مستندًا إلى حفظ متون مقرّرة جاهزة.

ويمكننا القول بأنّ استخدام التّعليم المعياريّ (التّقعيديّ) المهتمّ بالقواعد والضّوابط الدّقيقة -دون اللّجوء إلى معرفة كيفيّات الاستعمال في الوضعيّات الخطابيّة المختلفة- ولّد عند أغلبهم فكرة أنّ اللّغة العربيّة صعبة جدًّا(٥). ويمكن هنا أن نستشهد بكتاب النحو الوجيز في قواعد اللغة العربية تدريجيا لأيتاش أيدين٦.

ورغم ذلك فإنّنا نطرح هنا تساؤلاً هامًّا هو: هل يمكن تعليم اللّغة العربيّة بدون القواعد النّحويّة والصّرفيّة؟

لقد أثبتت الدّراسات اللّسانيّة والتّربويّة في موضوع الاكتساب اللّغويّ أنّ الأطفال يتعلّمون القواعد بشكل ضمنيّ (تلقائيّ) دون لجوء إلى تعليم نظاميّ أو غير نظاميّ، ولا أدلّ على ذلك من فهمهم للكلمة ذات المعاني الكثيرة (من المشترك اللّفظيّ) واستخدامهم لها بسهولة ووعي في سياقها الدّلاليّ المناسب. وأيضًا معرفتهم كيفيّة التّوظيف التّركيبي للكلمة مع الكلمات المجاورة. بالإضافة إلى إجاباتهم عن الأسئلة بشكل صحيح، حتّى إنّهم يكوّنون الجمل التي لم يسمعوا بها من قبل؛ لأنّهم لا يقلّدون الأبوين فقط، بل يتعلّمون منهم طرق توليد الجمل(٧).

وبعد هذا يمكننا أن نتساءل: كيف انعكست هذه في تعليم اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة؟

إنّ الكتب التّعليميّة التي ألّفت لتعليم اللّغة الأجنبيّة تتناول أساسًا المهارات الأربع (فهم المسموع، القراءة والفهم، التّعبيروالكتابة، المحادثة)، حيث قلّلوا فيها القواعد أو حذفوها تمامًا وتركوا المجال للطّالب ليستخرج القواعد بنفسه عبر الجمل والتّراكيب المتنوّعة. وفي هذه النّقطة يمكن أن نسوق بعض الأمثلة، من خلال الأمثلة التالية:

١. الطّالب ناجح.
٢. الطّالبان ناجحان.
٣. الطّلاب ناجحون.
٤. الطّالبة ناجحة.
٥. الطّالبتان ناجحتان.
٦. الطّالبات ناجحات.
٧. الأشجار كثيرة.

لو سلّمنا بأنّ كلّ طالب يمتلك مهارة في استنباط القواعد عبر الجمل ولم نقدّم له القواعد التي تضبط الجملة الاسميّة (المبتدأ والخبر)، فإنّنا نتوقّع من الطّالب أن يستخرج من هذه الجمل عدّة استنتاجات، أهمّها:

أ- يستنتج من الجملة الأولى أنّ الخبر يطابق المبتدأ في الإفراد والتّذكير.

ب- ويستنتج من الجملة الثّانية أن يكون الخبر مثنًّى إذا كان المبتدأ مثنى.

ج- ويستنتج من الجملة الثّالثة أنّ يستنبط كون الخبر جمعًا إذا كان المبتدأ جمعًا.

د- ويستنتج من الجملة الرّابعة مطابقة الخبر للمبتدأ في التّأنيث.

هـ- وفي الجملتين الخامسة والسّادسة يطبّق ما استنتجه من الجملتين الثّانية والثّالثة.

و- ويستنتج من الجملة السّابعة أن الخبر يكون مفردًا مؤنّثًا إذا كان المبتدأ جمعًا لغير العاقل. كما يفهم أيضًا أنّ المبتدأ يكون معرفة، وأنّ الخبر يكون نكرة في الغالب، كما يتعلّم كذلك أنّ تشكيل

الجمل الاسميّة بالمستوى الأوّل.

وهنا يجب أن نتساءل أيضًا هل هذه الطريقة الاستقرائيّة سهلة للطّالب في تعلّم اللّغة العربيّة؟

فإذا كان الجواب بنعم، أي أنّ الطّريقة الاستقرائيّة سهلة، فإنّنا ستواجهنا مشكلة أخرى خاصّة في كلّيّة العلوم الإسلاميّة.

ومن جانب آخر فإنّه من المعروف أنّ للنّحو والصّرف مكانة بالغة في تعلّم العلوم الإسلاميّة، بحيث يظهر ذلك في كثير من كتب التّفاسير وشروح الأحاديث بحيث تستخدم مصطلحات علمي النّحو والصّرف(٨) حتّى نرى هذا في التّفاسير التى كتبت باللّغة التّركيّة(٩). لذلك يجب على الطّالب في كلّيّة العلوم الإسلاميّة أن يتعلّم مصطلحات علمي النّحو والصّرف لفهم النّصوص بشكل صحيح مع إتقان اللّغة العربيّة.

ثانيًا - محدوديّة فترة التّعلّم:

وتفضل العديد من كلّيّات العلوم الإسلاميّة بالجامعات التّركية كتاب "العربيّة بين يديّك" أو "سلسلة اللّسان" حيث تأتي القواعد في هذين الكتابين بشكل يسير في الأجزاء الأولى(١٠) وحينما ينتهي العام الدّراسيّ تبدأ القواعد بشكل تفصيليّ فلا يدرس الطّالب في كلّيّة العلوم الإسلاميّة هذه الموضوعات، وخاصّة أنّ دروس اللّغة العربيّة تتوقّف بنهاية الصّفّ التّحضيريّ، ولا يوجد دروس للّغة العربيّة في السّنوات الأخرى، وبهذا التّوقّف تكمن المشكلة، حيث ينسى الطّلاب ما أخذوه في الصّفّ التّحضيريّ ويتركون متابعته، فضلاً عن أنّ الطّلاّب في الصّفّ التّحضيريّ نفسه يدركون أنّ تعلّم العربيّة محصور في الصّفّ التّحضيريّ، وهذا سبب أساسيّ في عدم الاهتمام باللّغة العربيّة بالشّكل المطلوب.

ثالثًا - عدم التّناسق بين المقرّرات وطبيعة التّكوين:

بالإضافة إلى أنّ هناك مشكلة أخرى تكمن في الكتب نفسها، فهذه الكتب ليس فيها مصطلحات العلوم الإسلاميّة، أو ما يوطّئ لدراسة موادّ العلوم الشّرعيّة المتنوّعة، ونحن نطمح مستقبلا إلى تأليف كتب تسدّ هذا الجانب وتغنيه:

هل يمكننا أن يكون هناك كتاب فيه وحدات متعلّقة بالحياة ووحدات متعلّقة بالعلوم الإسلاميّة بنصوص ميّسرة؟ بحيث إنّ الطّالب يتعلّم اللّغة العربيّة ومع ذلك يتعلّم بعض مصطلحات العلوم الإسلاميّة.

إنّ الطّلاّب الذين يأتون إلى كلّيّة العلوم الإسلاميّة كثير منهم يعرفون اللّغة العربيّة بالمستوى الإبتدائيّ على الأقلّ يعرفون حروف الهجاء العربيّة وباستطاعتهم قراءة القرآن قراءة سليمة بالنسبة لنا، وفي وجود هذه المعطيات المساعدة يجب أن يكون التعليم في الصّفّ التّحضيريّ عبر كتب تتضمّن وحداتها موضوعات التّفسير والحديث والفقه ولو بشكل بسيط.

ولكنّ المشكلة هنا أنّ الكتب التي تتناول هذه الموضوعات مع مطابقة مستوى الطلاّب غير موجودة. فعلى المتخصّصين في هذا المجال أن يؤلّفوا الكتب بمناهج حديثة مع مراعاة طلاّب العلوم الإسلاميّة فإنّ لهم حاجاتهم التّعليميّة الخاصّة.

لقد نشرت المؤسّسة المهتمّة بتعليم اللّغة العربيّة في تركيا باسطانبول تقريرا لتحديد المشكلات في تعليم اللّغة العربيّة في تركيا.

حيث ورد في هذا التّقرير أنّه يجب أن يكون تعليم اللّغة الأجنبيّة الأساسيّة على الأقلّ ٧٢٠ ساعة، ويمكننا بعد هذا تعليم اللغة الأجنبية المهنيّة(١١).

فإذا نحن نظرنا إلى ساعات تعليم اللّغة العربيّة في الصّفّ التّحضيريّ في كلّيّة العلوم الإسلاميّة فإنّنا نجدها ٧٨٤ ساعة في الفصلين، بحيث لا يزيد على الرّقم المذكور في التّقرير إلاّ بقليل.

إذن ليس بوسعنا أن نعلّم اللّغة العربيّة بهذه بالموضوعات التي فيها من المصطلحات العلوم الإسلاميّة، إذ نحتاج إلى عام دراسيّ آخر لهذا التّعليم، وهذا ليس ممكنًا؛ لأنّ المجلس الأعلى للتّعليم العالي (YÜK) قد قرر تحديد التّوقيت الزّمنيّ، ويرى بأنّ السّنة الواحدة تكفي لتعليم اللّغة الأجنبيّة.

وإذا تجاوز الطّالب الصّفّ التّحضيريّ وبدأ الصّفّ الأوّل يشعر بصعوبة في فهم متون التّفسير والحديث والفقه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّنا نجد أنّ الأستاذ يشتكي ويقول كيف نجح هذا الطّالب في الصّفّ التّحضيريّ.

إلاّ أنّنا نرى أنّ هذا القرار للتّعليم العالي من جانبين:

- الجانب الأوّل أنّه يناسب الذين يريدون تعلّم اللّغة العربيّة من أجل ممارسة عمل ما أو من أجل تسيير أمورهم الحياتيّة، ثمّ يترك للدّارس المجال في تطوير نفسه بزيادة المقدرة اللّغويّة من خلال الاحتكاك ومتابعة التّعمّق في

دراسة اللّغة.

- أمّا الجانب الثّاني لرؤيتنا للقرار فهو أنّه لا يتناسب ووضع المنهج التّعليميّ في كلّيّة العلوم الإسلاميّة، ونحن نرى أنّ دراسة اللّغة العربيّة في الصّفّ التّحضيريّ ضروريّة لكنّها تحتاج إلى الاستمرار في تعلّمها وتعليمها خلال السّنوات الدّراسيّة للكلّيّة لأسباب كثيرة منها:

١ - كثرة المناهج التّعليميّة في العلوم الإسلاميّة.

٢ - جميع المناهج تحتاج إلى اللّغة العربيّة لفهم نصوصها ومصادرها، وخاصّة القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف.

٣ - ومن جهة أخرى فإنّ أغلب الطّلاب لم يصلوا إلى المستوى المطلوب في فهم النّصّ الشّرعيّ واستيعاب دلالاته، وكلّ هذا حتّى يصل الطّالب في نهاية الدّراسة إلى القدرة على قراءة وفهم النّصوص الشّرعيّة، وحتّى يتمكّن في المستقبل من أن يقوم بدوره المطلوب في الإرشاد والوعظ الدّينيّ.

وفي التّقرير نفسه يرد أنّه يجب أن لا ننسب إلى اللغة العربيّة قداسة؛ لأنّه يسبّب في استشعار الطّالب بأنّ اللّغة العربيّة صعبة الاكتساب. ويجب أن نعتبرها مثل اللّغات الأجنبيّة الأخرى وتطبق مناهج تعليم اللّغات الأجنبيّة الأخرى.

والظّاهر أنّ الطّلاب الذين يفضّلون الانتساب إلى كلّيّة العلوم الإسلاميّة يفضّلونها لتعلّم العلوم الإسلاميّة، ويحفّزون أنفسهم بأنّهم سوف يعرفون معاني الآيات القرآنيّة والأحاديث النّبويّة ويستفيدون من المصادر الإسلاميّة الأصليّة. وتتكوّن بشكل تلقائيّ في ضمائرهم فكرة أنّ اللّغة العربيّة لها قداسة خاصّة.

وهذا ما سيساعد الطّالب على تعليم اللّغة العربيّة؛ لأنّه سوف يستخدم مصادر علوم الدّين بشكل مباشر دون ترجمة إلى اللّغة التّركيّة.

وهنا نطرح التّساؤل حول مشروعيّة نسبة القداسة تجاه اللّغة العربيّة.

من الانصاف أن نقرّ بأنّ دراسة اللّغة العربيّة عند أغلب الطّلاب في تركيا -مثلما أسلفنا الذّكر- تحمل في بعض جوانبها القداسة؛ كونها لغة القرآن الكريم والحديث الشّريف، ومن الإنصاف أيضًا أن نقرّ بأنّ لهذه القدسيّة دورًا فعّالاً وأساسيًّا في تحفيز الطّلاب على تعلّم اللّغة العربيّة وخاصّة طلاّب كلّيّات العلوم الإسلاميّة.

والقرار يشير صرحة إلى ضرورة اعتبار اللّغة العربيّة مثل أيّ لغة من اللّغات الأجنبيّة الأخرى، ويمكن التّعليق عليه بأمرين:

الأوّل: ربّما كان هذا التّوجه صحيحًا عندما يكون تعليم اللّغة العربيّة خارج كلّيّات العلوم الإسلاميّة أو الإلهيّات وكلّيّات الآداب واللّغات وكلّيّات التّربية؛ أي ضمن معاهد ودورات لمستويات معّينة، وهذا كسائر اللّغات الأخرى.

الثّاني: إنّ التّوجّه فيه بعض النّقص كونه حكم مطلق لا يستند إلى استقصاء كامل إلى كلّ الميادين التّعليميّة، أي: أنّنا لا يمكن أن نحدّد لها فترة زمنيّة لتعلّمها، بل يجب أن تستمرّ في مواكبة الموادّ الدّراسيّة في كلّيّة العلوم الإسلاميّة، ومن جهة أخرى فإنّه أمر شبه طبيعيّ أن تحمل اللّغة العربيّة قدسيتها في نفوس طلاّب كلّيّة العلوم الإسلاميّة كونها لغة القرآن الكريم.

رابعًا - الازدواجيّة اللّغويّة (DIAGLOSSIA) في البلدان العربيّة:

هناك مشكلة أخرى مهمّة تتعلّق بالمحادثة. فكما هو معروف أنّ محادثة اللّغة العربيّة لها شعبيّة كبيرة في السّنوات الأخيرة في تركيا فضلاً عن أنّ طلاّب العلوم الإسلاميّة يحتاجون إليها ولرواج اللّغة العربيّة في هذه الأيّام أسباب كثيرة متنوّعة منها ازدياد عدد ثانويّات الأئمّة والخطباء وعدد كلّيّات الإلهيّات والعلوم الإسلاميّة وسياسة الحكومة التي تابعتها تقريبا في عقدين الأخيرين في تطوير وتقوية العلاقات بين البلاد العربيّة، وبسبب اللاّجئين السّوريّين ظهرت حاجة ماسّة إلى من يتكلم اللّغة العربيّة. وازدادت الرّغبات في تعليم اللّغة العربيّة وخاصّة المحادثة.

وكما هو معروف فإنّ للمحادثة علاقة قويّة بتجارب أخرى للطّالب في القراءة والفهم والتّعبير ومهارات أخرى متعلّقة في تعليم اللّغة الأجنبيّة.

ونعرّف المحادثة بأن يعبّر الطالب عن أفكاره ومشاعره بشكل طبيعيّ، وأن يتمكّن من الإجابة عن الأسئلة وأن يكوّن الأسئلة بسهولة(١٢). وإنّ هذه المرحلة منالها صعب جدًّا، لكنّها تحتاج إلى تهيئة بيئة لغويّة مناسبة، وهذه لا تقتصر على دروس المحادثة بل يجب أن تتعدّاها إلى خارج الدّرس في الحياة الاعتيادية.

ولو سلّمنا بأنّ كلّ طالب استفاد من

دروس المحادثة بشكل جيّد وبدأ يتكلّم اللّغة العربيّة ، فقد تعترض الطّالب مشكلة أخرى وهي تعدّد اللّهجات؛ لأنّ الطّالب قد تعوّد الحديث بالفصحى، ولكن حينما يقابل شخصًا ما من العرب يتكلّم بالعاميّة، سيكون له صدمة كبيرة؛ لأنّه رغم جهده في تعلّم اللّغة العربيّة واكتسابه بعض المهارات في هذه اللّغة لا يستطيع أن يفهم المخاطب ولا أن يفهم البرامج التّلفزيونيّة غير نشرات الأخبار وبعض البرامج التي تعتمد الحوار بالفصحى.

ونسمع كثيرا من العلماء يقولون: إنّ اللّغة الفصحى لغة القرآن والعلوم الإسلاميّة وهي لغتنا المشتركة كالمسلمين ولكن من يتكلّم الفصحى في حياته اليوميّة؟ نحن لا نعترض على هذا ولا نقول مثلما قالوا من قبل يجب أن نستعمل اللّهجات مكان الفصحى في كلّ مجالات لغويّة، ولكن يجب أن نقرّ أنّ العامّيّة ظاهرة لغويّة لا يمكن تغييرها. إذن ما هو الحل؟

هناك مقال يتناول تعليم اللّغة العربيّة في جامعة شيكاغو في أمريكا ونرى في هذه الدّراسة أنّهم تحرّكوا من فكرة يجب تعليم الفصحى والعامّيّة معًا.

بحيث تبدأ المحادثة من الوحدات الأولى مع القراءة والكتابة والعامية تكون أولا، ثم تزيد في الكتاب الثاني والثالث(١٣).

لماذا هم يهتمون بتعليم العامية في هذه الجامعة هل السبب أن نترك الفصحى فقط أم هم قبلوا هذه الظاهرة اللغوية ويتحركون موازيا لها. وإذا بحثنا عن كتب ألفت لتعليم العامية كثير منها كتبت على يد الأجانب وكثير منهم ليس لهم علاقة بالإسلام.

ونحن نأمل من الباحثين المتخصصين في هذا المجال تأليف كتب خاصة بالمحادثة مؤلفة من وحدات دراسية، على أن يضمنوها بعض الجمل العامية، ولكن في نهاية كل وحدة، وهذا من أجل أن يتكون عند الطالب معرفة ولو شبه بسيطة ببعض الجمل العامية ومفرداتها، وبهذا الأمر يسهل على الطالب التعامل مع الذين يتكلمون العامية من العرب.

إلا أننا عندما نطرح هذا الطرح لا نطلقه بل نقيده بضوابط محددة، ويكون الاطلاع على المفردات العامية فقط من أجل الاطلاع والتعرف عليها.

ونقترح هنا يجب على المتخصصين المسلمين في هذا المجال كتب خاص بالمحادثة يشكلون الوحدات بالفصحى ولكن في آخر الوحدة مثلا يكون فيها بعض الجمل بالعامية في إطار صغير. ليس بحجم كبير ونتيجة ذلك أن الطالب يعرف أن هناك لغة أخرى عامية يستخدم في الحياة اليومية على الأقل ويتعلم بعض الجمل البسيطة بالعامية.

خامسًا - طبيعة النّظام الطّباعيّ للمقرّرات والكتب التّعليميّة:

أما في الكتابة فلعل أبرز المشكلات التي تعترض طريق الطالب هي كيفية رسم بعض الحروف، مما يجعلها مشابهة لحروف أخرى ويكون غير المراد.

ومن المعلوم أن كتب تعليم اللغة العربية تستخدم خط النسخ في كتابتها ، وفي هذا الخط بعض الحروف يصعب على الطالب كتابتها بشكلها المطلوب ضمن قواعد الخط المحدد ، مثل حرف الحاء في كل مواضعه (ح ، حـ ، ـحـ ، ـح) فتارة يكتب الطالب حرف (حـ) في أول الكلمة بشكل يشبه بداية حرف الباء (بـ) ، أو يكتب الحاء (ح) في نهاية الكلمة تشبه حرف العين (ع) في نهاية الكلمة، وتارة أخرى لا يطمس حرف الغين الواقع في وسط الكلمة (غـ) فيظهر كأنه الفاء (فـ)، وكذلك الأمر في حرف الميم في نهاية الكلمة (م) يكتبه مشابها لحرف الحاء في نهاية الكلمة (ح).

ولعل منشأ الخطأ ناتج عن الصعوبة في رسم الحروف بخط النسخ ، في حين أن تعليم الكتابة بخط الرقعة تحديدا دون سواه من الخطوط العربية، وبكل ما يحمل خط الرقعة من مميزات السهولة و الليونة والمطاوعة والتمايز الواضح في الكتابة بين حروف وفي كل مواضعها، الأمر الذي يجعل الكتابة أكثر سهولة في التعلم، وهذا ليس ملاحظة على كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، بل ينطبق على غيرها من المقررات التعليمية المدرسية في البلاد العربية نفسها، ونحن إذ نشير إلى الكتب العربية المدرسية إنما نريد أن نقول أن أغلب كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سارت على منوال تلك الكتب، دون التدقيق في ميزات وسلبيات تلك المناهج.

كما نأمل ان يضاف إلى دروس المقررات الأولى بعض النماذج التي توضح أن لكتابة الحروف مقاييس محددة في حالة افرادها وفي حالة ورودها متصلة بغيرها من الحروف في الكلمة، وهذا يكون بشكل مبسط ودون التدقيق على ضرورته، لأن هذا الأمر سيكون عند الطالب منطقية ذوقية في رسم الحروف وتجاورها

واتصالها ، مما يساعده على كتابتها بشكل صحيح.

لذلك نطمح إلى كتابة مقررات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بخط الرقعة ، ونحن إذ نشير إلى ذلك، إنما نشير إلى حلقة في سلسلة متكاملة لمهارات تعلم اللغة.

ويمكننا القول: أن الطالب الذي سمع الكلام بنطق سليم سيفضي به إلى فهم صحيح، والفهم الصحيح سيفضي إلى كتابة صحيحة، والكتابة الصحيحة ستفضي إلى قراءة صحيحة، والقراءة الصحيحة ستفضي كذلك إلى تعبير صحيح، والتعبير الصحيح سيفضي بالضرورة إلى محادثة صحيحة، وهَلُمَّ جرّا، في سلسلة متصلة ببعضها بشكل دائري.

خاتمة:

يمكننا أن نقول في الأخير بأنّ اللّغة العربيّة تحظى في تركيا حاليًا بمكانة متميّزة، والتي تظهر جليًّا من خلال الاهتمام البالغ في تدريسها في الجامعات التّركيّة، وخاصّة في جامعة يلدرم بايزيد بأنقرة.

ولا شكّ أنّ اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة عن المجتمع التّركيّ تحتاج إلى وسائل دعم لإنجاح عمليّة تعليمها. وتذليل الصّعوبات التي تواجه معلّميها ومتعلّميها.

كما يجدر التّأكيد على أنّنا عايّنا مشكلات وعقبات تقف في طريق تعليم اللّغة العربيّة، وهي:

١- الأحكام المسبقة تجاه اللّغة العربيّة.

٢ - محدوديّة فترة التّعلّم.

٣- عدم التّناسق بين المقرّرات وطبيعة التّكوين.

٤- الازدواجيّة اللّغويّة (DIAGLOSSIA) في البلدان العربيّة.

٥ - طبيعة النّظام الطّباعيّ للمقرّرات والكتب التّعليميّة.

وإنّ هذه العقبات تحتاج إلى حلول بتظافر جهود المختصّين من جهة وأصحاب القرار من جهة أخرى، ومن جملة ما يجب أخذه بعين الاعتبار ما يلي:

- التّنسيق بين مختلف المؤسّسات الجامعيّة والإدارات الوصيّة من جهة والمختصّين في مجال علم اللّغة والتّعليمية وعلماء التّربية واللّغة العربيّة.
- ضرورة توظيف المفاهيم اللّسانيّة والدراسات التي توصل إليها المختصّون في مجال التعليميات والتوصيات التي تعهد بها المؤتمرات والملتقيات والأيام الدراسية الخاصة بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ما يخص تعليم اللغة العربية لمختلف المستويات (التحضيرية والتمهيدية والمستويات العليا المتعددة).
- الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة المعتمدة في حقول التربية والبحي العلمي، خاصة المجال السمعي البصري، فمن شأنه أن يحقق للطالب الحمام اللغوي الذي يعتبر شرطا في التمكن من استعمال أية لغة، واللغة العربية على الخصوص.
- إسهام المختصين في علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي والترجمة والأنتروبولوجيا وفلسفة اللغة وغيرها من المجالات الحيوية ذات الصلة بمجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قصد دراسة جميع العناصر التي تسهم في إنجاح العملية.
- عدم الاكتفاء بالجانب التنظيري للعملية التعليمية، بل يجب الإفادة من تجارب البلدان غير الناطقة بالعربية، وما وصلت إليه في هذا المجال. وكذا الجامعات والمعاهد العربية التي قطعت أشواطا في هذا المجال.
- ضرورة الاهتمام بمضمون المقررات والمناهج والكتبرالتعليمية، وتكييفها مع واقع المجتمع التركي، من جهة ومن جهة أخرى اتساير الجهاز الاصطلاحي للمواد التي تدرس في كلية العلوم الإسلامية، لأن تلك المصطلحات تشكل جزءا أساسيا في تكوين الطلاب. لذلك يمكن اعتبارها بمثابة الكفاءة القاعدية.
- إلى جانب تكييف مضمون المقررات والمناهج والكتب التعليمية، يجب مراعاة الجانب الشكلي والطباعي لتلك المقررات التي لا شك أنها ذات أهمية في توصيل المواد التعليمية للطلاب. بحيث يراعى فيها أشكال الحروف بطريقة تمييزية، حتى نزيل كل التباس.
- وأخيرًا يجب إيجاد حل لمشكلة الازدواجية اللغوية (DIAGLOSSIA) وحتى الثنائية اللغوية (Bilingualism) في بعض الأحيان التي هي واقع معيش في كل الدول العربية لا يمكن أن ننكره.

- المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

أ - العربيّة:

- أبو حيان الأندلسيّ، محمّد بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن حيّان: تفسير البحر المحيط، تح: عادل أحمد، عليّ معوض، ط١، دار الكتب العلميّة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م.
- أبو محمَّد عليّ بن أحمد بن سعيد بن حزم الظَّاهريّ (٣٨٤-٤٥٦هـ): الإحكام في أصول الأحكام، مطبعة الإمام بمصر، دت.
- محمّد صبحي عبس، عامر وليد السّباعي، محمد سعيد الأبرش، مؤمن توفيق العنان: الكتاب التّمهيديّ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، (سلسلة اللّسان)، مراجعة: نخبة من كبار الأساتذة والمختصّين، مركز اللّسان الأمّ، أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتّحدة، دت.

ب - الأجنبيّة:

- Aytaç AYDIN: TEDRİCİ Arapça Dilbilgisi، Nahiv١-، Konya، Turkiye، ٢٠١٤.
- Candemir Doğan، "Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu Ve Aracı Dil Orijinli Sorunlar Ve Çözüm Yolları"، EKEV Akademi Dergisi، c. ٢، sy. ٣.
- Candemir Doğan، Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu، Ensar Yayınları، ٢٠١١، İstanbul.
- Edward Finegan، Language İts Structure And Use، Harcourt Brace college publishers، ١٩٩٤، Florida.
- Elmalılı Muhammed H. Yazır، Hak Dini Kuran Dili، Azim Dağıtım، İstanbul، tsz.
- M. Vecih Uzunoğlu، "Chicago Üniversitesinde Arapça öğretimi"، NÜSHA، sy. ٢١٠٣ ،٣٧.

ج - المواقع الإلكترونيّة:

-http://www.akdemistanbul.com.tr/uploads/default/reports/٣ad٨٦abb٦٣dad٣٩f٦٧٤١٦٢٦٧١df٩bae٩.pdf. ٢٠١٦/٠١/٠٥.

الهوامش

١ – سورة إبراهيم، من الآية: ٤.

٢ – سورة الدُّخان، الآية: ٥٨.

٣ – أبو محمَّد عليّ بن أحمد بن سعيد بن حزم الظَّاهريّ (٣٨٤-٤٥٦هـ): الإحكام في أصول الأحكام، مطبعة الإمام بمصر، دت: ٣٢/١.

٤ – Candemir Doğan. "Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Öğrenim-Öğretim Konusu Ve Aracı Dil Orijinli Sorunlar Ve Çözüm Yolları". EKEV Akademi Dergisi. c. ٢. sy. ٣. s. ١٥٤

٥ – Doğan. age makale. s. ١٥٥.

٦ – Aytaç AYDIN: TEDRİCİ Arapça Dilbilgisi. Nahiv١-. Konya. Turkiye. ٢٠١٤.

٧ – Edward Finegan. Language İts Structure And Use. Harcour tBrace college publishers. ١٩٩٤. Florida. p. ٤٤٦-٤٤٥.

٨ – ينظر مثلاً: تفسير البحر المحيط: أبو حيان الأندلسيّ، محمّد بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن عليّ بن يوسف بن حيّان، تح: عادل أحمد، عليّ معوض، ط١، دار الكتب العلميّة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م.

٩ – أنظر على سبيل المثال:

(Elmalılı Muhammed H. Yazır. Hak Dini Kuran Dili. Azim Dağıtım. İstanbul. tsz. I. ٢٩٣)

١٠ – ينظر: محمّد صبحي عبس وآخرون: الكتاب التّمهيديّ في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، (سلسلة اللّسان)، مراجعة: نخبة من كبار الأساتذة والمختصّين، مركز اللّسان الأمّ، أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتّحدة، دت: ج١، ج٢.

١١ – http://www.akdemistanbul.com.tr/uploads/default/reports/٢ad٨٦abb٦٣dad٣٩f٦٧٤١٦٢٦٧١df٩bae٩.pdf. ٢٠١٦/٠١/٠٥.

١٢– Candemir Doğan. Arapça Öğrenim ve Öğretim Kılavuzu. Ensar Yayınları. ٢٠١١. İstanbul. s. ١٥٧-١٥٦.

١٣– M. Vecih Uzunoğlu. "Chicago Üniversitesinde Arapça öğretimi". NÜSHA. sy. ٢١٠٣ .٣٧. s. ١٧-١٤.