النّحو المِعْياري في ضَوءِ مَقاصدِ تَعليمِ اللّغة العربيّة للنّاطقين بِغيرها*

Khattab Khattab**

ملخص

يُعنى ناطقو العربيّة بالنّحو الوَصْـفي أهميّةً في دراســتهم (النّحوِ النّظري والبَحثي)، أما النّاطقون بغيرها فيَعنيهم النّحوَ المِعْياري (النّحو التّطبيقي)، ويترتّب على ذلك اختلافُ المقاصــدِ بين الطّرفين، الناطقينَ بالعربيّة والنّاطقين بغيرها.

وتهدِفُ المقالةُ إلى إيجادِ حلّ مُشــكلةٍ ملموســةٍ في مناهجِ تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ من النّاطقين بغيرِها، وهي مشــكلةُ التّغافلِ عن مقاصــدِ الطّالبِ عند وضــعِ دروسِ اللّغة نحو ترتيبِ أبوابِ اللّغة العربيّة ترتيباً ينّنافى مع حاجاتِ دارِسيها والابتعادِ عن الواقعِ الحياتيّ للطلبةِ من غير العربِ؛ فيُؤدّي هذا التّغافلُ إلى حالةٍ من اليأسِ لدى الطالب بسببِ إحساسِه بعدم تطوّرِ اللّغة العربيّة لديه بعد دراستِه للّغةِ العربيّة بمستوياتِها المعروفةِ مدّة سنةٍ أو يزيدُ، وحينئذٍ لا يجدُ أمامَه إلا اتهامَ اللّغة العربيّة بوعورةِ المَســلكِ وكثرةِ المُفرداتِ والتّراكيبِ وتعقيدِ الجُملِ وصعوبة ضبطِ بِنيةِ الكلمةِ أو آخرِها، وهَلُمَّ جَرًا!

كما جاءت هذه المقالةُ لدفعِ التّهمةِ السّـابقةِ عن لغةِ القرآنِ الكريمِ، فهي لغةٌ مُيسّـرةٌ: (وَلَقَدْ يَسَّـرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ) (٢٢) القمر، وإثبات أنّ المشكلةَ تكمنُ في المنهجِ وطرائقِ التدريسِ المُتّبعةِ والترتيبِ التقليدي للأبوابِ النّحويّة، مع وضع خُطّةٍ لغويّةٍ تفاعليّةٍ جديدةٍ تخدمُ مقاصدَ طالبي اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها.

الكلماتُ المِفتاحيّةُ: مقاصدُ تعليمِ اللّغة، الجملةُ البَسيطةُ، الجُملةُ المُرَكّبَةُ، طرائقُ التّأليفِ، عِلّةُ العلّةِ

Ana dili Arapça Olmayanlara Arap Dili Öğretiminin Temel Hedefleri Işığında Standart Gramerin Yeri

Öz

Bu makale Arapça öğrenme çıktıları konusunda ana dili Arapça olanlar ile olmayanlara uygulanan programlar arasındaki farklılıkları ve iki grup için ortak olarak tasarlanmış bir programın ana dili Arapça olmayanları dil öğrenimi konusunda hedeflerine ulaştırıp ulaştırmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmamız Arapça öğretim müfredatlarında, ana dili Arapça olmayan öğrencilerin ulaşması beklenen hedeflerin göz ardı edilip edilmediğini incelemesi bakımından önemlidir. Bu durum Arapça müfredatında belirlenen konuların öğrencilerin ihtiyaçlarıyla çelişmesine, en sık kullanılan kelime ve cümlelerin göz ardı edilmesine ve ana dili Arapça olmayanları günlük kullanılan Arapçadan uzaklaştırmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin belli kademelerde bir yıl boyunca Arapça

* Araştırma makalesi/Research article. DOI: 10.32330/nusha.1512642
**Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, e-posta: khattabarabic@gmail.com Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-8284-399X
Makale Gönderim Tarihi: 08.07.2024
Makale Kabul Tarihi : 24.12.2024 NÜSHA, 2024; (59):250-275

eğitimi almalarına rağmen Arapça konusunda kayda değer bir yol alamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler Arapçanın geniş kelime hazinesini, karmaşık yapılarını, zor cümle yapılarını ve kelime oluşturma ve çekim yeteneğini öğrenememe gibi sorunlarla karşılaşmaları nedeniyle Arapçanın zor bir dil olduğunu düşünürler. Hâlbuki Arapça öğrenim açısından diğer diller gibidir ve karşılaşılan zorluklar öğrenciler tarafından abartılmaktadır.

(وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ)

Ve ant olsun ki, öğüt almak için Kur'an'ı kolaylaştırdık; öğüt alan var mı?) (Al-Kamer 54:22). Çalışmamızın amacı Arapça dil öğrenme çıktıları, öğrenci seviyeleri, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda doğru, uygulanabilir ve gerçekçi bir çözüm sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğretimi Amaçları, Basit Cümle, Karmaşık Cümle, Yazım Yöntemleri, Sebebin Sebebi.

Practical Grammar in Light of The Objectives of Teaching The Arabic Language to Non-Native Speakers

Abstract

This article aims to answer an important question: Do the objectives of learning the Arabic language for non-native speakers align with those of native speakers? And if there are differences between the objectives of the two groups, how can a curriculum originally designed for native Arabic speakers meet the goals of non-native Arabic learners?

The importance of the article lies in its addressing a tangible issue in Arabic language curricula for non-native speakers: the study plan often overlooks the learners' goals when designing language lessons. Additionally, the arrangement of Arabic language topics often conflicts with the needs of the learners, ignoring the most frequently used words and sentences and detaching from the real-life context for non-native speakers. This neglect leads to a state of frustration among the students, as they feel their Arabic skills are not improving even after studying the well-known levels of Arabic for a year or more. Consequently, they end up blaming Arabic for being difficult, with its vast vocabulary, complex structures, challenging sentence constructions, and the inability to master word formation and inflection, among other issues. However, Arabic is like any other language in terms of learning; the difficulties are overstated. It is, in fact, an easy language as stated in the Holy Quran:

(وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ)

(And We have certainly made the Qur’an easy for remembrance, so is there any who will remember?) (Al-Qamar 54:22). The problem lies in the methodology and teaching approaches, which this article aims to prove and find solutions for.

Keywords: Objectives of Language Teaching, Simple Sentence, Complex Sentence, Authoring Methods, Cause of the Cause

Structured Abstract

The linguist analyzes sentences for native Arabic-speaking students, classifying their components in terms of the connection between two nouns, a noun and a verb, or the inclusion of a particle to convey meaning or ensure the grammatical correctness of a sentence. He illustrates the various forms of these components in terms of utility as a single word, a sentence, or a phrase, as well as their descriptions, states, narrative and non-narrative forms, and the purposes of each. He also delves into rhetoric and eloquence, detailing their rules regarding placement, transitivity, intransitivity, advancement, and delay. Then, he adjusts the words according to the intended meaning, with grammatical markers being secondary in order but primary in rank, either affirming or negating the intended meaning of the sentence. All of the above, and more, are objectives of learning Arabic for native speakers.

However, non-native Arabic learners are not concerned with the same objectives as native speakers, especially in the early stages of their studies. If they specialize in a particular art or become researchers in a field related to Arabic, such as Islamic sciences, their objectives expand according to their linguistic needs. All Arabic learners share general, semantic, and verbal objectives. The semantic objectives ensure clarity and avoidance of ambiguity, in addition to common objectives like specification, emphasis, and exaggeration. Verbal objectives focus on ensuring the correctness of the expression, avoiding errors, redundancy, and achieving brevity, as well as other objectives like elaboration, conciseness, appropriateness, or balance, and matching the speech to the context, and so on.

This article aims to answer an important question: Do the objectives of learning Arabic for non-native speakers align with those of native speakers? And if there are differences between the objectives of the two groups, how can a curriculum originally designed for native Arabic speakers meet the goals of non-native Arabic learners?

The importance of the article lies in its addressing a tangible issue in Arabic language curricula for non-native speakers: the study plan often overlooks the learners' goals when designing language lessons. Additionally, the arrangement of Arabic language topics often conflicts with the needs of the learners, ignoring the most frequently used words and sentences and detaching from the real-life context for non-native speakers. This neglect leads to a state of frustration among the students, as they feel their Arabic skills are not improving even after studying the well-known levels of Arabic for a year or more. Consequently, they end up blaming Arabic for being difficult, with its vast vocabulary, complex structures, challenging sentence constructions, and the inability to master word formation and inflection, among other issues. However, Arabic is like any other language in terms of learning; the difficulties are overstated. It is, in fact, an easy language as stated in the Holy Quran:

(وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ)

(And We have certainly made the Qur'an easy for remembrance, so is there any who will remember?) (Al-Qamar 54:22). The problem lies in the methodology and teaching approaches, which this article aims to prove and find solutions for.

The failure to achieve these objectives in light of the current prescribed educational curricula is considered by the researcher to be a problem that requires finding a solution. He also urges that the goals of the learners be identified first, and then to review the Arabic language curricula and reformulate them in a way that achieves the desired objectives.

This research may spark debate among linguists and provoke different interpretations among creators of Arabic language curricula for non-native speakers. The aim of the research is merely to call for the reformulation of Arabic language curricula by considering the objectives of its learners. Therefore, I urge the esteemed linguists to take a moment to understand the idea of this article; identifying the objectives of non-native Arabic learners will have a significant impact in a short period, especially if they are in a non-Arab country.

The problem discussed by the research is the arrangement of grammar topics in a manner that does not align with the most common and needed by native or non-native speakers. For example, the most frequently used elements in the Arabic language are the genitives and their rules, which are the easiest to teach. Despite this, linguists and curriculum designers have delayed their teaching from the time of Sibawayh until now.

Therefore, this research addresses this issue, attempting to determine the objectives of grammar and morphology for non-native Arabic learners and ways to achieve the desired results for both the learner and the teacher.

Research Questions

- What are the objectives of non-native Arabic learners today, and do they align with the objectives of the ancients who wanted to learn and master it?
- Where are the traditional curricula designed for teaching Arabic to non-native speakers after the entry of non-Arabs into Islam in large numbers during the early days of Islam and the following centuries?
- What is the nature of the current educational curricula? How successful are they in teaching Arabic to non-native speakers in light of the learners' objectives?
- How accurate is the arrangement of grammar topics and their alignment with the objectives of non-native Arabic learners in the modern era?
- Where are the Arabic language educational books, whether for native or non-native speakers, before Sibawayh's book?

The article will answer these questions in two sections (chapters) with examples and detailed explanations as evidence of the validity of the arguments presented in this article.

مُقدّمةٌ

يُحلّل اللغويُّ الجُملةَ لطلّابِ الّلغة العربيّة من النّاطقين بها مُصنّفاً مكوناتِها من حيثُ إسنادُ اسمَين أو اسمٍ وفعلٍ أو إقحامِ حرفٍ لإفادةِ معنىً أو سلامةِ جُملةٍ، ومُبيّنا صورَ أجزائِها من حيثُ الفائدةُ بمفردٍ أو جُملةٍ أو شبهِ جملةٍ وكذلكَ الوصفُ والحاليّةُ، والخبريّةُ والإنشائيّةُ وأغراضُ كلٍّ منها، وعلمُ البيانِ والبديعِ، كما يُفصّل أحكامَها من حيثُ الموقعُ والتعدّي واللزومُ والتّقديمُ والتّأخيرُ، ثمّ يَضبطُ مفرداتِها تبعًا للمعنى المرادِ، فتأتي العلاماتُ الإعرابيّة متأخّرةً مرتبةً مُتقدّمةً رُتبةً، وتأتي مُصدِّقةً للمعنى المرادِ من الجُملةِ أو مُكذّبةً له، وما سبقَ وغيرُه يُعدُّ من مقاصدِ تعلّم الّلغة العربيّة للنّاطقين بها.

أما طالبُ الّلغة العربيّة من النّاطقين بغيرِها فلا يُعنى بالمقاصدِ التي يُعنى بها طالبُها العربيُّ خاصّةً في المراحلِ الأولى لدراستِه، أمّا في المراحل الآتية بعد أن يتَخصّصَ في فنٍّ من فنونِ الّلغة أو يُصبحَ باحثاً في علمٍ يتّصِلُ بها كالعلومِ الإسلاميّة فلا شكّ أنّ مقاصدَه تتّسع تبعًا لحاجتِه اللغويّةِ.

وتنقسمُ مقاصدُ دارسي الّلغة من حيثُ التّعبير عن المعنى إلى مقاصدَ معنويّةٍ وأخرى لفظيةٍ، فأمّا المقاصدُ المعنويّةُ فهي ما يُحقّقُ الفائدةَ مع أمنِ اللبسِ، وأمّا المقاصدُ الّلفظيةُ فيُقصدُ بها سلامةُ العبارةِ من اللحنِ وتَوالي الأمثالِ والاختصارُ، إضافةً إلى مقاصدَ أخرى نحو الإطنابِ والإيجازِ والمُناسبةِ أو المساواةِ ومطابقةِ الكلامِ لمُقتضى الحالِ وهكذا.

كما تنقسمُ مقاصدُ دارسي الّلغة من حيثُ التركيب وضبط اللفظة إلى النّحو المعياري والوصفي، وينصبّ اهتمام دارسي الّلغة العربيّة من النّاطقين بغيرها على النّحو المعياريّ؛ والملاحظ هو عدمُ تحقّق أهدافِ الطالب في ضوءِ المناهج التعليميّة المقرّرة الحاليّة؛ فيُعدّ هذا من وجهةِ نظرِ الباحث مشكلةً تستلزمُ البحثَ عن حلّ، وهذا يدعو إلى رجعِ النّظر في مناهج الّلغة العربيّة وإعادةِ صياغتِها على نحوٍ يُحقّق المقاصدَ المرجوّة.

هدفُ البحث

الدعوة إلى إعادةِ صياغةِ مناهجِ الّلغة العربيّة من خلالِ النّظر في مقاصدِ متعلّمها وأهدافهم منها؛ خاصّة حالَ تواجدِهم في بلدٍ غيرِ عربيّ.

المُشكلةُ التي يناقِشُها البحثُ

أولا- ترتيبُ أبوابِ النّحو على غيرِ المشهورِ المُستعملِ أو الأكثرِ حاجةً لدى النّاطقين بها أو بغيرِها، فعلى سبيل المثال: الأكثرُ استعمالًا في الّلغة العربيّة هو المجروراتُ فضلا عن كونها

الأيسرَ تعليمًا، وعلى الرّغمِ من ذلكَ يؤخّرُها اللغويونَ وواضِعو المناهجِ من لدُن سيبويهِ إلى الآنَ في ترتيب أبوابهم النّحويّة.

ثانيا- التقليدُ الأعمى المُتّبعُ في شرح قواعد اللّغة العربيّة

وأقصد بالتقليدِ (طرائق التّلقين وليس التّعليم)، وسأفصّل ذلك في المطلب الثّاني للمقالة.

أسئلة البحث: لدى البحث عددٌ من الأسئلة التي ترسم له سبيله وتحدد معالمه على النّحو الآتي:

- ما مقاصدُ مُتعلّمي اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها الآن وهل تتّفق مع مقاصد القدامى الذين رغبوا في تعلّمها وإتقانها؟

- أين المناهجُ التّراثيّةُ (في القرون الأولى بداية من صدر الإسلام) المُؤلّفة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بعد دخول غير المسلمين من غير العرب في دين الله أفواجًا؟

- ما طبيعة المناهج التعليميّة الحاليّة؟ وما قدر نجاحها في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في ضوءِ مقاصد دارسيها؟

- ما مدى دقّة ترتيب أبوابِ النّحو وتوافقها مع مقاصد مُتعلّمي اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها في العصر الحديث؟

- هل يعتمدُ تعليمُ النّحو لدى دارسي اللّغة العربيّة من النّاطقين بالعربيّة أو بغيرها، وهل يعتمد على التّلقين أم التعلّم والتّعليم؟

وستجيبُ المقالةُ عن الأسئلةِ السّابقةِ في ثلاثةِ عناوين، أولها: مقاصدُ دراسةِ اللّغة بعد الاستقراءِ التّاريخي والاستنتاجِ المَنطقي، وثانيها: غيابُ كثرةِ الاستعمالِ عن مناهجِ تعليمِ اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وأثر ذلك في ضعف المهارات اللغوية، وآخرها: النّحو المعياري في ضوء مقاصد النّاطقين بغير العربيّة، واشتملت المقالة على نماذج داعمة لفكرة البحث مع تحليلها تحليلا دقيقًا، إضافة إلى مقترحٍ لخُطّةٍ لغويّةٍ جديدةٍ مبنيّة على أدلةٍ تؤيد ما ذهبتُ إليه.

مقاصدُ دراسةِ اللّغة بعد الاستقراءِ التّاريخي والاستنتاجِ المَنطقي

لطالب اللّغة العربيّة مقاصد متقاربة على مر العصور، وقد أَوْلت كتب نشأة النّحو والمدارس النّحوية أهميةً كبيرة لتلك المقاصد بعد استقراء وتحليل، ويمكن لمن أراد التبسّط في قراءة تاريخ اللّغة فليعُد إليه في مظانه، وما أكثرَ الدراسات الموجودة في هذا الموضوع نحو: أخبار

النّحويين البصريين للسيرافي المُتوفَّى سنة 368 هـ ، ونشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة للشيخ محمد الطنطاوي المُتوفَّى سنة 1360 هـ، ومن تاريخ النّحو العربي لسعيد الأفغاني المُتوفَّى سنة 1417 هـ، والمدارس النّحويّة لشوقي ضيف المُتوفّى سنة 1426 هـ.

استقراء

من خلال استقراء تاريخ نشأة التأليف في اللّغة العربيّة على مرّ العصور حتى قُبَيل العصرِ الحديثِ نقف على أربع حقائق على النحو الآتي:

الأولى- لم أجد كتابا مُتخصّصا في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، على الرّغم من وجود عدّة كتب لغويّة بخطوط بعض الصّحابة والتّابعين، فقد رُوي أنّ ابن النّديم رأى في إحدى المكتباتِ الكثيرَ من قراطيسَ وجلودٍ مصريّةٍ وورق تهامي وخراساني بخطّ بعض الصّحابة، ومنها أنه رأى من ورق الصّين أوراق بعنوان: هذه فيها كلام في الفاعل والمفعول من أبي الأسود الدؤلي بخطّ يحيى بن يعمر، ويحيي من تلاميذ أبي الأسود، وهم الرّعيل الأوّل للإسلام. (ابن النّديم 1997، 63)

الثانية- لم يكن الهدفُ من مؤلفات اللّغة العربيّة تعليمَ دارسي اللّغة ومتعلميها اللّغة العربيّة تحدّثًا وكتابةً، وإنما تعزيزُ ما لديهم من مهاراتِ اللّغة، وتقويم ما يلحنون فيه، ولذلك لم نقف على كتاب تعليميّ عُني بتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها على الصّورة الحاليّة من تعليم الأحرف وتركيبها وتحليلها ثمّ تعليم المحادثة (مكتوبةً!) والكتابة (مقروءةً!)، وهو ما يسميه صانعو المناهج اللغويّة بتعليم مهارات اللّغة السّبع: القراءة والفهم والاستماع والتّحدّث والكتابة والإعراب والاشتقاق.

الثالثة- لم أقف على آليّةٍ قديمةٍ أو منهج تعليميّ مكتوبًا أو موصوفًا لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، على الرّغم من كثرة الرّاغبين فيها سواءٌ من المُسلمين الجُدد أو الزائرين للدولة الإسلاميّة باعتبارها آنذاك الدولة العُظمى والأكثر تحضّرًا على مستوى العالمِ مدّة لا تقل عن سبعة قرون متتالية.

الرابعة- خلت أكثر مناهج اللّغة العربيّة للنّاطقين بها أو بغيرها من الفصل التمهيدي المُفصّل لحروفِ العربيّة ومخارجها وصفاتها بصورة تطبيقيّة –على حدّ اطلاع الباحث- وقد توارثت كُتبُ اللّغةِ هذا القصور في العصر الحديث، وكأنّ مؤلّفي مناهج اللّغة العربيّة قد تواصَوا به؛ ولا شك أنّ معرفة صفات الحروف وتحديد مخارجها على الجهاز النطقي والتدريب على ذلك بالأدوات المناسبة سيكون له دور كبير في تقويم الأخطاء الصوتية التي تلازم الطّالب

من غير العرب، إضـافةً إلى وضـع آليّة للتدريب على الحركات القصـيرة والطّويلة لحلّ مُشـكلة الأخطاء الشّائعة تحدّثا وكتابة.

استنتاج

اسـتنتجتُ عدّةَ أمورٍ مُهمّةٍ مُتعلّقةٍ بموضـوعِ هذه المقالةِ من خلالِ اسـتقراءِ كتبِ تاريخ النّحو ونشأته، وهي على النّحو الآتي:

-كان من دارسـي اللّغة العربيّة ومتعلميها ناطقونَ بغيرها ممن جاءوا من بلاد فارس والروم وغيرها من البلاد الناطقة بغير اللّغة العربيّة، نحو: سـيبويه (ت 185 هــ) الملقب بإمام النحاة، فأصله فارسي مولود في شيراز، وأبو علي الفارسي (ت 377 هــ) وهو أنحى من جاء بعد سيبويه وأصله فارسي، وتلميذه فقيه اللّغة ابن جني (ت 392 هــ) فهو من أصل رومي، وأحمد بن فارس (ت 395 ه) جهبذ زمانه في اللّغة فهو منسوب إلى الرّي من بلاد فارس، وكذلك الجرجاني (ت 471 هــ) مؤسس علم البلاغة وصاحب أسرارها، فأصله من فارس، ثم جار الله الزمخشري (ت 518 هــ) الملقب بسيبويه العجم وبالإمام الكبير وهو من أصل فارسي وصاحب كتاب أساس البلاغة، إضافةً إلى الفيروزآبادي (ت 817 هــ) صاحب القاموس المحيط، فأصله من فارس من شيراز، وغيرهم.

-اختلفت مقاصـدُ تَعلّمِ اللّغة العربيّة لدى دارسـيها في كثير من الأهداف، إلا أن الذين دخلوا في الإسلام كان لديهم مقصدٌ أساسٌ من دراستها وهو فهم القرآن الكريم والسُنّة النبويّة المطهرة، إضـافةً إلى مقاصـدَ أخرى حياتيةٍ تعينهم على التعايش في الشـارع العربي، وذهب أكثر أهل العلم إلى وجوب تَعلّم لغة القرآن الكريم وإتقانها على كل مسـلم، يقول ابن قيّم الجوزيّة رحمه الله: "وإنّما يَعرف فضـل القرآن مَنْ عرف كلام العرب، فعرف علم اللّغة وعلم العربيّة، وعلم البيان، ونظر في أشعار العرب وخُطبها ومقالاتها في مواطن افتخارها، ورسائلها" (الزبيدي، ط2: 11)

-وُضِـع علمُ النّحو تقويمًا لخلل أو لحنٍ جليٍّ أفسـد المعنى لدى المُتلقي بناءً على فسـاد التركيب لدى المُلقي، "ولم تزل العربُ تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها؛ حتى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل الناس فيه أفواجًا، وأقبلوا إليه أرسالًا، واجتمعت فيه الألسـنةُ المتفرقةُ، واللّغاتُ المختلفة، ففشـا الفسـاد في اللّغة العربيّة، واسـتبان منه في الإعراب الذي هو حليها، والموضح لمعانيها؛ فتفطن لذلك من نافر بطباعه سـوء أفهام النّاطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارف من كلام العرب، فعظم الإشـفاق من فشـو ذلك وغلبته؛ حتى

دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم وفساد كلامهم، إلى أن سببوا الأسباب في تقييدها لمن ضاعت عليه، وتثقيفها لمن زاغت عنه." (الزبيدي، أبو بكر، ط2: 11) (عبد الرزاق الصاعدي، 1988، 281)

-جاءت قواعدُ اللّغة منذ بدايتها ملبيّةً حاجةَ دارسِ اللّغة ومقومةً لِلَحْنه، فكانت دروسُ اللّغة ومنهجيّتُها مستمدةً من الأخطاء اللسانيّة التي اكتشفَها الفُصحاء.

أُشتُهِر استعمال بعض التّراكيب اللّغويّة، وعلى الرّغم من ذلك لم تكن في مقدّمة الدّروس التي يتعلّمها دارسُ اللّغةِ العربيّة نحو: باب المجرورات، فهو أشهر أبوابِ اللّغة استعمالًا.

-لا علاقةَ لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها حديثا بتعليمها لهم قديما؛ فلم يكن لدى غير العرب طريقةٌ سوى المحاكاة أو التعايش اللغوي، فإذا أتقن المُتعلّمُ اللّغة بطريقة تطبيقية من خلال التعايش اللغوي، وكذلك تصحيح الأخطاء الصوتية والتركيبيّة من خلال السّماع والتّكرار، ثم يتوجّه فيما بعد إلى الكُتبِ المؤلَّفة لينمّي قدراتِه اللغويةِ.

وبناءً على ما سبق، فإنّه ينبغي البحث أوّلا عن الدافع الأساس لتعلّم اللّغة العربيّة لدى النّاطقين بغيرها، ثمّ اختيار ما يُلبّي حاجات الدارسين من المناهجِ الموجودةِ في ضوء الأركان المُتّفق عليها لتعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بها أو بغيرها تحدّثا وكتابةً، وهي أركان لا يُستغنى عن أحدها ولا يقوم البناء مكتملًا إلا بها، وهي:

أركان تعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها

- **التّعايش اللغويّ**

وهذا هو ما فعله الأقدمون، ممن جاءوا من بلاد فارس والروم وغيرها من البلاد الناطقة بغير اللّغة العربيّة، ولم يثبت غير ذلك في تعلّمهم اللغةَ العربيّةَ، فيرى البحث ضرورة التّعايش اللغويّ لتنمية مهاراتَي الفهم والتحدّث، كما يقترح إلزام الطالب بذلك بطريقة منهجية والسؤال عنه بصفةٍ دوريّةٍ وتحقيق إحدى صور التعايش اللغوي من خلال التعايش المباشر في مراكز اللّغة العربيّة أو الصّداقة الشّخصيّة أو عن طريق شبكات التّواصل الاجتماعي، وتقييم ذلك من خلال المُدرّب، فيكتسب المتعلّم المعلومات من خلال محيطه الاجتماعيّ ثمّ يبني معناه الخّاص. (الكيلاني صفا، 2010، 570.562)

- **الفهم**

للفهم أدواته الأســاســيّة المبنيّة على حفظ الكثير من المفردات ومشــتقّاتها، والأفعال واســتعمالاتها مع التّدريب عليها، فالمفردات اللغويّة ليســت مجرّد مصــفوفة عبارات، بل إدراكها على وجه الدقة يعمل على تطوير الفهم عن طريق الرّبط بين العبارات والمعانى؛ حيث يكتســب المتعلّم المعلومات من خلال محيطه الاجتماعيّ ثمّ يبني معناه الخاصَّ. (الكيلاني صــفا، 2010، 570.562)

- **التّحدّث**

وأعني به قدرة الطّالب على توظيف الكلمات المحفوظة ومشــتقّاتها لبناء جملة صــحيحة تركيبيّا، وللتحدّث وســائله التي تســهم في تطوّره لدى طالب اللّغة، ومن أهمها التّعايش اللغويّ بين أهل اللّغة، وإن لم يتمكّن الطّالب من التّعايش اللغوي فعليه بمســرحة اللّغة من خلال التّمثيل الجماعيّ مع أقرانه من طلبة اللّغة العربيّة.

- **العلاقة اللّغويّة**

الرّبط بين قواعد اللّغة العربيّة ولغة الطّالب الأولى، وذلك انطلاقاً من الاتجاه القائل بالأثر الكبير للغة الأمّ في تعلّم اللّغة الثّانيةِ، إذ إنّ اكتســابَ اللّغةِ الثّانية يتحدّد بشــكل كبير بفعل الأنماط اللغويّة والصّــوتيّة الخاصّــة باللّغة الأمّ التي اعتادها المتعلّم، فهو يفكر بمنطقها وينفعل بها، فتجده سريع الاستيعاب للمفردات والتّراكيب والبنى التي لها نظير في لغته الأم، وهو ما يطلق عليه النقل الإيجابيّ الذي يعني نقل الخبرة المكتســبة وتوظيفها في تعلّم خبرة جديدة. (ديرشوي، 2022، 28- 29)

- **السّلامةً اللّغويّة**

السّــلامة اللّغويّة هي موضــوع البحث، وبســببها يعاني طالبُ اللّغة العربيّة من النّاطقين بها أو بغيرها، وأعني بها ســلامة ضــبط آخر الكلمة بناءً على المعنى العام للجملة من حيث الرّفع والنّصــب والجرّ والجزم، وفي هذا البحث دعوة إلى إعادة ترتيب أبواب النّحو والصّــرف وَفقَ مقاصد دارسي اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها، وسيخالف التّرتيبُ الجديدُ منهجَ سيبويه في ترتيبِ أبواب اللّغة؛ فاللّغة ليست مجرّد وسيط لتمثيل المشاعر والأفكار بين الشخص وبيئته بطريقة مستقلّة عن السّياق الذي تتمُّ به عملية الاستيعاب والتّفاهم اللّغويّ؛ فالتّفاهم اللغويّ عمليّة داخليّة ذاتيّة ينبني عليها توجيه السّــلوك اللغويّ؛ فتتكون الفلســفة البنائيّة للكلمات لتنتظمها الجملةُ المُعبّرةُ عن المعنى المُراد، والمفردات اللّغويّة ليســت مجرّد مصــفوفة عبارات،

وإنما إدراكها على وجه الدّقة يعمل على تطويرِ الفهم عن طريق الرّبط بين العبارات والمعنى؛ إذ يكتسب المتعلّم المعلومات من خلال محيطه الاجتماعي ثمّ يبني معناه الخاصَّ. (الكيلاني صفا، 2010، 562.570) (هاموند، كونفيرس وجراس، Hammond, Converse &Grass, 1995).

تلك خمسة كاملة لا يُستغنى عن بعضها، كما يُراعى التّرتيب السّابق لبنائها، وتتبقّى بعد ذلك مهارةُ الكتابة وصحّة الإملاء، وقد أخّرتُ مهارة الكتابة لأنّها مهارة تتركّب من عدة قدرات نحو الإلمام بالحروف ومخارجها والتّمييز بين صفاتها، ودقّة الاستماع والتّفريق بين الحركات القصيرة والطّويلة، وقد تتطلّب فهم المعنى أثناء كتابة الجمل، ولا يُلمّ الطّالب بتلك القدرات إلا بعد تجاوزه مستويات اللّغة على الترتيب السّابق، ولذلك تعد اختبارات القدرة الكتابيّة أداةً تقيس مدى التفوّق اللغوي لدى الطالب، كما أنها ضروريّة للنّجاح في الأعمال الكتابيّة كالوظائف في المؤسّسات والدّوائر الحكوميّة، وهي تحتاج إلى السّرعة والدّقة في الكتابة وترتيب الأوراق والملفّات، وغير ذلك من المهارات المرتبطة بها. (المعايطة، 2000 :209)

مفارقة كثرة الاستعمال لمناهج تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها و أثرها

للمنهجِ ضوابط تخضع لمقاصد مُتعلّميه، والضّابط الأوفر حظًّا لوضع منهجٍ فعّال وسريع الأثر هو مراعاة الأكثرِ استعمالًا في اللّغة الهدف؛ ويتّسم المُستَعمَلُ بكثرةٍ بسهولة تعليمه والتدريب عليه لأنّه مسموعٌ مألوفٌ لدى الطّالب، فإذا كان المنهج مختلفا عن التّطبيق العمليّ تسبّب في هزيمة نفسيّة لدى الطّالب يتبعها العزوف عن تعلّم اللّغة العربيّة، مما يمثّل عائقاً كبيرا في وجه هدفه، فقد يبذل جهدا في تعلّم اللّغة يزيد على فصل دراسيّ أو عدّة مستويات من مستويات اللّغة، ثم يجد نسبة فهمه للمسموع ضعيفة جدا، ولا شكّ أنّ التحدّث أدهى وأمرّ، والملاحظ في المناهج الدراسيّة أنّها لا تراعي هذا الجانب لدى الطّلبة، وإنما تسير على نهجٍ واحد لا يؤدّي إلى الهدف المرجوّ من الدّراسة، ولما كان الاستعمالُ هدفاً كانت مراعاته من أولويات المُتعلّم، كما أنّه يُعدُّ أقصرَ الطُرقِ لتعليم اللّغة، فكان لزاما على واضعي مناهج اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها رجعُ النظر في ترتيب الأبواب النّحويّة.

الألفاظ في ظلّ كثرةِ الاستعمالِ

كثرةُ الاستعمال نوعان، الأوّل للألفاظ المفردة والحركات، والثّاني للتّراكيب، أما الألفاظ المفردة فهي أقسام الكلمة إلى اسم وفعل وحرف دون النّظر إلى وظيفتها داخل الجملة، والمقصود بالحركات هو ضبط تلك الكلمات في تراكيبها، ولمزيدٍ من البسط في كثرة الاستعمال، فليُرجع إلى: كثرة الاستعمال وأثرها في العربيّة نحوا وصرفا لإسماعيل بن محمد بن بشير بن فلاتة، رسالة دكتوراه (مكة المكرمة، جامعة أم القرى).

ثمّ يأتي في المرحلة الثّانية: استعمال التّركيب من حيث البساطة والتّعقيد.

أولا- الاستعمال اللفظي والضّبط بالشّكل.

لا شــكّ أنّ كثرة اســتعمال ألفاظ بعينها يدل على أهمّيتها وضــرورة الاعتناء بها، وكذلك تقديمها على غيرها، وبناء على أقسام الكلمة العربية فإنّني قمتُ باقتراح نماذج من فصيح القول (القرآن الكريم) وتحليلها بعد اســتقرائها ثم اســتنتاج ما يتعلّق بموضــوع المقالة بعد عمل الإحصاءات اللازمة لذلك.

النّموذج الأوّل- فاتحة الكتاب العزيز

﴿بِسمِ اللَّهِ الرَّحمنِ الرَّحيمِ ۝

الحَمدُ لِلَّهِ رَبِّ العالَمينَ ۝ الرَّحمنِ الرَّحيمِ

۝ مالِكِ يَومِ الدّينِ ۝ إِيّاكَ نَعبُدُ وَ إِيّاكَ نَستَعينُ ۝

اهدِنَا الصِّراطَ المُستَقيمَ ۝ صِراطَ الَّذينَ أَنعَمتَ عَلَيهِم

غَيرِ المَغضوبِ عَلَيهِم وَلَا الضّالّينَ﴾

[الفاتحة: 1-7]

تحليل سورة الفاتحة

أولا- الألفاظ

سورة الفاتحة مكوّنة من ستّ وخمسين كلمةٍ (اسمٍ وفعلٍ وحرفٍ)

الأسماء	النسبة التقريبية	الأفعال	النسبة التقريبية	الحروف	النسبة المئوية
2 اسماً	(62,2 ٪)	أربعة أفعال	(8,9) ٪	ثمّانية عشر حرفا	متداخلة مع الأسماء

التفصيل:

الأسماء: 28 اسماً، (62,2 ٪)، وهي على النّحو الآتي:

الأسماء غير المضمرة (تسعة عشر اسما) أي بنسبة تقريبيّة: 42,2 ٪ وهي على التّرتيب دون حذف المكرور منها: (الله-اســم- الرّحمن- الرّحيم- الحمد- لله- رب – العالمين- الرّحمن- الرّحيم- مالك- يوم- الدين- الصّراط- المستقيم- صراط- غير- المغضوب- الضّالين)

والأسماء المضمرة (ثمانية)، الظاهر منها ستّة بنسبة مقدّرة بـــ (13,3٪) والمستتر اثنان بنسبة مقدّرة بـ (4,4٪) وهي على التّرتيب دون حذف المكرور منها: (إيّاك- نحن- إيّاك- نحن- نا - ت (في أنعمت) – هم (في عليهم) – هم (في عليهم)

واسم موصول واحد (الذين) بنسبة مقدّرة بـ (2,2٪)

الأفعال: مجموع الأفعال الواردة في سورة الفّاتحة أربعة أفعال، بنسبة مقدّرة بـــ (8,9) ٪ وهي على النّحو الآتي:

فعلان مضارعان: (نعبد – نستعين)

فعل أمر: (اهدنا)

فعل ماض: (أنعم)

الحروف: تكرّرت الحروف ثماني عشــرة مرّة وهي حروف متداخلة مع الكلمات على النّحو الآتي:

حرف التّعريف (أل) إحدى عشرة مرّة باستثناء (أل) لفظ الجلالة (الله)، لكونه على الرّاجح من بنية الكلمة.

حروف الجر: أربع مرات وهي: (الباء- اللّام – على – على)

حرف العطف: مرتين (الواو) مرتان (وإيّاك- ولا الضّالين) ، و (لا) مرّة واحدة.

ثانيا- التّراكيب

سورة الفاتحة من حيث الحركة الإعرابيّة

المجرورات	النسبة	المنصوبات	النسبة	المرفوعات	النسبة
18كلمة	٪ 59	6 كلمات	٪ 20	7 كلمات	٪ 21

ملحوظة: لا تخضع الحروف لهذا التّحليل لكونها مبنيّةً، فيُحفظُ ضبطُها ولا يقاسُ عليه.

المجرورات: ثمانيَ عشرة كلمة

المرفوعات: سبع كلمات، اسمٌ مُظهرٌ واحدٌ، وهو (الحمد)، وفعلان مضارعان (نعبد – نستعين)، وثلاثة ضمائر مستترة (نحن) في: نعبد ونستعين، وأنت في (اهدنا) وضمير واحد ظاهر (أنت) في: أنعمت.

المنصوبات: ستّ كلمات، ثلاثة أسماء مضمرّة وثلاثة أسماء مُظهرة، اما المُضمرّة فهي: (إيّاك) مكررة، و(نا) في (اهدنا)، وأما المُظهرة فهي: (الصّراط – المستقيم – صراط).

التّرتيب اللّفظي: تتفوّق الأسماء من حيث الاستعمال لفظاً، ثم تليها حروف الجر ثم الأفعال.

التّراكيب في ظلّ كثرة الاستعمال

والمقصود هنا بالتراكيب الكلمة أثناء أدائها لوظيفة لغويّة داخل الجملة، ومن خلال النّموذج السّابق لوحظ أنّ المجرورات هي الأكثر ورودًا واستعمالًا، ثم المنصوبات، تليها المرفوعات.

فإذا قيل وهل تنطبق تلك النّسب على القرآن الكريم كاملا؟ قلتُ: من العسير حصر ذلك بجهد فردي، وإن كان الظّاهر أنّ تلك النّسبة التي ظهرت في سورة الفاتحة ستكون متقاربة في القرآن الكريم من خلال استقراء بعض الصفحات بصورة عشوائيّة، وقد قام الباحث بذلك ليؤكّد بطريقة علميّة ما استنتجه من النّموذج الأوّل بتقدّم باب المجرورات من حيث كثرة الاستعمال على الأبواب الأخرى.

النموذج الثاني – أوّل خمس أيات من سورة البقرة (1 -5)

ففي أوّل 5 آيات من سورة البقرة جاء أربع عشرة (14) كلمة مجرورة أو في محل جر، كما ورد خمسة (5) أسماء مرفوعة أو في محل رفع باستثناء ضمير الرفع الواو، وثلاثة (3) أسماء منصوبة.

النّموذج الثّالث – الصّفحة الأولى من سورة البقرة (6 -16)

بإحصاء الأسماء في الصّفحة الثّانية من سورة البقرة تتفوّق المجرورات على المرفوعات أيضًا باستثناء ضمير الرّفع (الواو) المرتبط بالفعل، فالأسماء المجرورة أو التي في محل جرّ ستّة وعشرون (26) اسما، والمرفوعة ثلاثة وعشرون (23) اسما، وتأتي المنصوبات في المرتبة الثّالثة بتسعة (9) أسماء فقط.

النّموذج الرّابع – الصّفحة الأولى من الجزء الثّاني من سورة البقرة (142 – 145)

فإذا انتقلنا إلى أوّل صـفحة من الجزء الثّاني من سـورة البقرة نجد خمسـة وثلاثين (35) اسما مجرورا وثلاثة عشر (13) اسما مرفوعا وعشرين (20) اسمًا منصوبًا، ولا شكّ أنّ تتبّع هذا من الصـعوبة بمكان، إلا أنّ من البديهي عند اسـتماعك أو قراءتك أو تحدّثك تجد المجرورات أكثر شيوعًا وأيسر استعمالًا.

النّموذج الخامس- الفقرة السّـابقة من هذه المقالة من أول كلمة (فإذا) إلى كلمة: (استعمالًا)

من باب التطبيق العملي للكلام المنثور، نرى الفقرة السّابقة تشتمل على سبعة عشر (17) اسما مجرورًا، واسما واحدا مرفوعا واثنَي عشر (12) اسمًا منصوبا.

الاستنتاج

- يكثر استعمال المجرورات من حيث الضبط بالشّكل في الكلام العربيّ.
- يلي المجروراتِ المنصوباتُ من حيث كثرة الاستعمال.
- تتأخّر المرفوعات من حيث كثرة الاستعمال في الكلام العربي.
- يكثر استعمالُ الأسماءِ والحروفِ من حيث الألفاظ.
- يكثر استعمالُ المضارعِ من باب الأفعال مقارنة بالماضي والأمر.

بناءً على التحليل السابق واتسام اللّغة العربيّة بالمرونة من حيث إعادة التبويب، وبقابليّتها للتطوّر من حيث طرائق التأليف، فيرى البحثُ إعادةَ ترتيبِ أبواب النّحو لتبدأ بالمجرورات تليها المنصوبات ثمّ المرفوعات بناء على كثرة الاستعمال؛ كما يرى اختصار أبواب النّحو تحت علامات الضـبط فيكون الباب الأوّل (باب المجرورات) وفيه: المجرور بحرف والمجرور بالإضـافة والمجرور بالتبعيّة، ثمّ (باب المنصوبات) وفيه المنصوب بالحرف والمنصوب بالفعل وما يُشبهه والمنصوب بالتبعيّة، ثمّ (باب المرفوعات) وفيه المرفوع بالابتداء والمرفوع بالحرف والمرفوع بالفعل والمرفوع بالتبعيّة.

بناء الجملة العربيّة

الجملة في اصـطلاح النحويين هي الكلام المفيد، والكلام عبارة عن عمل اجتمع فيه أمران: اللفظ، والإفادة، والمراد باللفظ الصوت المشتمل على بعض الحروف، تحقيقا أو تقديرا، والمراد

بالمفيد: ما دل على معنى يحسن السكوت عليه (ابن هشام، جمال الدين، 33:1)، ويقترح الباحث إعادةَ صياغة المناهج العربيّة للناطقين بغيرها على الأساس السّابق لكثرة الاستعمال إضافة إلى النّظر في عدد كلمات الجملة العربيّة (التّراكيب)، وأعني بالتّراكيب الكلام المفيد، وتنقسم التراكيب إلى تركيب بسيط وتركيب متوسّط وتركيب مُعقد، والتدرج من البسيط إلى المتوسّط ثم المُعقّد هو من أهم الطّرائق التدريسيّة الناجحة والمُنتجة مع الطّالب على النّحو الآتي:

الجملة البسيطة

الجملة التي تؤدّي معنىً مفيدا بأقلّ عدد من الكلمات، نحو: أمر المخاطب المفرد ثم أمر المخاطب المثنّى والجمع، ثم الفعل المكتفي بفاعله (الفعل اللازم)، ثمّ المبتدأ والخبر المفرد، ثم المبتدأ والخبر شبه الجملة.

نموذج الجملة البسيطة في اللّغة العربيّة:

- فعل الأمر للمخاطب المفرد أو المثنّى أو الجمع: قُم، اذهبي، اخرجا، اجلسوا، أنصتن ...، فتتركّب الجملة ظاهريّا من فعل واحد وفاعله مستتر ضمير متّصل.

- استعمال الأفعال اللازمة لتتركب الجملة من كلمتين نحو: قام الطّالب، وذهب زيد.

- استعمال الجملة الاسميّة البسيطة المركبّة من كلمتين فقط (المبتدأ والخبر) نحو: الطّالب مجتهد.

- التدريب على استعمال الرّوابط مع الجمل البسيطة حتى يتقنها الطالب ويفهم معناها ويستطيع الرّبط بها، نحو: قم للمعلّم، اذهب إلى البيت، ذهب زيد إلى الجامعة، كتب الطّالب عن اللّغة، المعلّم في الصف، القلم على الطّاولة.

النّموذج السّابق عبارة عن بداية لإنشاء منهج يتوافق مع الحالة الفيسيولوجية لطالب اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها.

وبعد ذلك ينتقل المنهج من الجملة البسيطة إلى الجملة المتوسّطة، ومن الجملة المركّبة تركيبا قصيرا إلى الجملة المركّبة تركيبا طويلا.

الجملة المتوسطة

أردت بالجملة البسيطة الجملة الخالية من التّقديم أو التّأخير أو الحذف أو الإضمار، نحو: الجملة الفعلية (الفعل والفاعل وأحد المفاعيل الخمسة أو أكثر)، و(الفعل والفاعل

والحال المفردة أو الجملة)، وهكذا، مع تجنّب ما يؤدي إلى اللّبس عند الطالب، وهي جمل تشتمل على حروف المعاني والنواسخ، والمفعولات الخمس، والتّوابع، مع مراعاة عدم الخلط بين أكثر من أداة في الجملة الواحدة.

الجملة المعقّدة

وأعني بها الجملة المشتملة على ما سبق مع التقديم أو التّأخير أو اشتمالها على نوع من الإلباس أو المجاز، وهي مرحلة متقدّمة، علما بأنّ هذا المستوى يتطلّب إنجاز المستويين السابقين بنجاح بنسبة مُرضية ليقْدر الطالب على فهم هذا المستوى.

النّحو المعياري في ضوء مقاصد النّاطقين بغير العربيّة

قسّم الدكتور تمّام حسّان النّحو إلى قسمين، الأول: النّحو المعياري والآخر النّحو الوصفي، والمقصود بالنّحو المعياري عنده هو النّحو التطبيقي الاستعمالي لدى متعلّم اللّغة العربيّة من النّاطقين بها أو بغيرها، والمقصود بالنّحو الوصفيّ هو النّحو المبحوث من لدن اللغويين والباحثين، (تمّام حسّان، 2000: 12)، ونصبّ اهتمامنا هنا على النّحو التطبيقيّ الاستعماليّ (النّحو المعياري) وهو ضبط آخر الكلمة بالشّكل (الإعراب).

ويختلف تركيب الجملة العربيّة عن غيرها من اللّغات الأخرى بسبب مرونة الجملة في اللّغة العربيّة، فلا تفسد جملة عربيّة بتقديم وتأخير أو حذف أو إضمار ما لم يوقع كلّ ذلك في لبس يخلّ بالمعنى المراد، وهذا ما أسماه ابن جنّي بـ (شجاعة اللّغة العربيّة)، فقال في مقدّمة هذا الباب: اعلم أنّ معظم ذلك إنّما هو الحذف والزيادة والتقديم والتّأخير والحمل على المعنى. (ابن جنّي، ط 4، 2: 362)

وتتعدّد وسائل الإبانة عن المعنى في اللّغة العربيّة، ومن أهمّها العلامة الإعرابيّة التي أكسبت الجملة العربيّة شجاعةً لا نظير لها في اللغات الأخرى من حيث التقديم والتأخير والوصل والوقف والإيجاز والوصول إلى أعلى مستوى من الإبانة اللغوية بين كل اللغات، ولم يتوقّف دور العلامة على كونها علامة إعرابيّة بل كانت بمنزلة اختصار للصّوائتِ التي لم تستطع اللغات الأخرى الاستغناء عنها، فكلمة: كتب، تشتمل ثلاثة صوامت وثلاثة صوائت، ولكنّها تظهر في الكتابة على ثلاثة أحرف، فإذا أردنا كتابتها بالحرف اللاتيني: KATABA فإنها ستُكتب على ستّة أحرف.

كما أنّ بدايةَ فنّ الإعرابِ لدى دارسي اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها -كما يرى البحث- تكون بعد انتهاء المستوى الأوّل (الجملة البسيطة) تبعاً للمنهج الذي رسمه هذا البحث، ثم يستمر خلال المستويين الآتيين المستوى المتوسط، والمستوى المتقدّم.

تعزيز القاعدة الإعرابية لدى طالب اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها

مراعاة التّساؤلات النفسيّة لدى الطالب من أولويات المُعلّم حين تعليمه طلابَ اللّغة العربيّة، وتتركّز تساؤلات طالب اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها حول ما جدّ عليه من أمور متعلّقة باللّغة الجديدة، وأوّل ما يسأل عنه هو العلامات الإعرابيّة التي تُزيّن أواخر الكلمات وتعبّر عن المعنى المقصود بأقصر العبارات، ومن هنا يظهر المقصدُ الثّاني لدى طالب اللّغة العربيّة وهو ضبط أواخر الكلمات في الجملة العربيّة.

ولفهمِ العِلّة اللغوية دورٌ مهم في تعلّم النّحو والصّرفِ، على الرغم من وجود أسئلةٍ باطنة أو ظاهرة عن العلةِ اللغويّةِ في أذهان دارسي اللّغة العربيّة من النّاطقين بها أو بغيرها منذ بداية دراستهم، وهذا يدعو المُدرّب أو المُعلّم إلى بيان العِلّة ليزيل إبهام سؤال ذهني لا يتجاوز شفاه معظمهم وهو: لماذا الضمّة هنا؟ وما سبب فتح آخر هذه الكلمة دون غيرها، وكسر آخر الكلمة الأخرى، وما سبب حذف الحركة أو الحرف؟ وتلك الأسئلة من حق الطالب كما أن الجواب عنها واجب على المُعلّم. (الزجاجي، 1986: 93)

ولا شكّ أنّ للإجابة الكافية عن هذه التساؤلات دورًا كبيرًا في فهم قواعد اللّغة، فكما ذهب أحد الباحثين إلى كون تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يقصد به سلوك المعلّمين أثناء عمليّة تعليم اللغة العربيّة لإكساب الطلاب الناطقين بغيرها خصائص لابد أن يتقنها المعلم ويفهم حدودها جيدا فيتعلم الكفايات والمداخل والطّرائق والإستراتيجيات وعناصر اللغة ومهاراتها إضافة إلى تحقيق الهدف المرجو من التعليم. (Mahmud ŞUŞ, 2024: 86)

وكما ذهب أحد الباحثين إلى ضرورة توفير المزيد من المرونة والتنوّع في الموادّ التعليميّة، وإدراج الأهداف التي تعمل على تحسين كفاءة الثقافات المتنوعة في المواد التعليمية للغة العربية كلغة أجنبيّة. وفقًا لنص التطبيق المشترك، والذي تم تحديده كمعيار أساسيّ في تعليم اللغات الأجنبيّة وتدريسها من قبل وزارة التعليم الوطني في إطار قوانين تنسيق تركيا مع الاتّحاد الأوروبي، فإنني أذهب إلى ضرورة إصلاح المناهج المقرّرة لتعالج القصور الملموس في تعلم اللغة العربيّة للناطقين بها وبغيرها. (ÖZCAN1، 2014: 25)

وعلى الرّغم من كون العلامة الإعرابيّة فرعا عن المعنى فإنّ فنون اللغة مرتبطة بها ارتباطا وثيقا، فإن كان يندرج تحت المعنى جميعُ فنون اللغة العربيّة النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة والدلاليّة فإنّ العلامة الإعرابيّة هي الركن الرصين لجميع تلك الفنون، وسأذكر نموذجين تطبيقيّين الأول تحت عنوان ضبط آخر الكلمة والثاني: حلل الخطأ، لبيان كيفية عرضه للطلاب والوقوف على القصور الموجود في كتب اللّغة العربيّة، وقد طبّق الباحث النموذجَين على طلبة اللّغة العربيّة من النّاطقين بها أو بغيرها وكان لهما إيجابيّات كبيرةٌ في درس اللّغة العربيّة.

ضبط آخر الكلمة

تعليم كيفية ضبط أواخر الكلمات في الجملة العربيّة من الأهمّية بمكان، فبيان المعنى مرتبطٌ بالعلامات، وتحديد العلامات وبيان مخرجها وصفة كل علامة من حيث الثّقل والخفّة وكيفيّة نطقها من الأهميّة بمكان على الرّغم من إهمال ذلك في كُتب تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بها أو بغيرها.

أنواع العلامات

للعلامات نوعان، النّوع الأول: علامة ثبوت الحركة، والثّاني حذف الحركة (الجزم أو السكون). أما العلامة بثبوت الحركة فقِسمان: وجود حركة قصيرة وهي الأصل: (الضّمّة والفتحة والكسرة) ظاهرة أو مقدّرة للتّعذر، والثاني وجود حركة طويلة تقوم مقام الحركة القصيرة لأغراض أخرى: (الواو والياء والألف).

النّوع الثّاني: علامة حذف الحركة قصيرةً كانت أو طويلةً، وهو المسمّى: (السكون / الجزم) وما يقوم مقامها.

وتنقسم العلامات باعتبار الخصوص والعموم إلى:

قسم خاص: الكسرة خاصّة بالأسماء، والسّكون/ الجزم خاصّ بالأفعال.

قسم عام: الضمّة والفتحة تدخلان الأسماء والأفعال.

فعلى الرّغم من كون هذا الموضوع لبنةً أساسا لعلم النّحو فإنّ كتب اللّغة العربيّة للنّاطقين بها أو بغيرها خاليةٌ منه، وينبغي أن يُبسطَ في الكتاب بسطاً موضوعيّا موضّحا أهمّيته وفوائده اللغويّة العائدة على اللفظ والمعنى، ويكون موضوع العلامات الإعرابيّة مدخلا لدراسة النّحو.

برنامج استخدام تحليل الخطأ في تنمية المفاهيم والقواعد اللغوية

أقترح برنامجا تعليميّا لتنمية مهارات اللّغة العربيّة لدى النّاطقين بغيرها، وهذا البرنامج قائم على تقويم الخطأ، والخطأ في المعجم العربيّ هو كلّ ما جانب الصواب، ومنه (أخطأ) وخطئ وغلط (حاد عن الصواب) و في الحديث (من اجتهد فأخطأ فله أجر) (ابن منظور، 1414 هـ، 1: 65) ، والمقصود بالخطأ هنا: الخطأ اللغويّ، وبرنامج استخدام تحليل الخطأ في تنمية المفاهيم والقواعد اللغويّة يعتمد على تصحيح الخطأ في التعلّم، وهو برنامج فاعل يمتاز بأمرين:

-متعة التعلّم؛ لأنه أشبه باللعب لدى الطالب، إضافة إلى التّدريب العمليّ الذي يبدأه المتعلّم وليس المُعلّم.

-تقويم الخطأ بعد الوقوع فيه أثبتُ في ذهن المُتلّقي من تلقين الصّواب.

-تحليل الخطأ بمعرفة علّة تخطئته، والمقصود بالعلّة هنا العلّة المُركّبةُ، وهو ما أسماه ابن جنّي في خصائصه بعلّة العلّة. (ابن جني، ط4، 1: 173)

ولنترقب قول ابن جنّي الآتي متحدّثاً عن كلام أبي بكر في الأصول عن علّة العلّة: "لِمَ صار (الفاعل) المسند إليه الفعل مرفوعا؟ فكان جوابه: أن يقول إنّ صاحب الحديث أقوى الأسماء، والضمّة الأقوى من الحركات، فجُعل الأقوى للأقوى." (ابن جني، ط4، 1: 173)

ففي ذلك ما يُسمّى بعلّة العلّة، ولعلّ هذا المعنى يدور في ذهن الطالب الموهوب، إذ يقول لماذا أُسندت الضمة إلى الفاعل، والفتحة إلى المفعول، والسكون إلى الأمر أو المجزوم من الأفعال، والكسرة إلى الأسماء، ولم يكن العكس؟ وتفصيل ذلك يحتاج إلى بحث آخر.

وأكتفي هنا بتحليل الأخطاء لتنمية المفاهيم والمهارات اللغويّة لدى الفائقين لغويّاً.

أمثلة تحليل الخطأ

نموذج (١)

المثال الأوّل- كتب الطالبَ الدرسُ

المثال الثّاني- كتبَ الدرسُ الطالبَ

محل الخطأ: الطالبَ/ الطالبُ

الضمّة أثقل الحركات فتُسند إلى أقوى أركان الجملة، و(الطالب) هو سبب حدوث الفعل لأنه الكاتب (الفاعل) للكتابة؛ وأقوى أركان الجملة يستحقّ الضمّة.

محل الخطأ: الدرسُ/ الدرسَ

الفتحة أخفّ الحركات، فتُســند إلى أضــعف أركان الجملة، والدّرس هو الذي وقع عليه الفعل، أي المفعول به فعل الفاعل فهو المكتوب، وأضعفُ أركان الجملة يستحقّ الفتحةَ.

نتيجة تحليل الخطأ تُترك للطالب ليختار الجواب الصّحيح ويتدرّب عليه.

نموذج (٢)

المثال الأوّل- الطالبُ المتفوقَ محبوبٌ من جميعَ الطلابِ والمُعلّمينَ

المثال الثاني- المُعلّمُ المُخلصَ محبوباً من جميعِ الطلابِ والمُعلّمينَ

الأول- محل الخطأ: المتفوقَ/ المتفوقُ

كلمة (المتفوّق) تابعة للكلمة الأولى، وقد جاءت من أجل وصــفها وتخصــيصــها، فصــارت كالجزء منها ومطابقة لها تعريفا وإفرادا وتذكيرا، فاستحقّت حركتها بالتبعيّة.

جميعَ/ جميعِ

كلمة (جميع) مســبوقة بحرفٍ يختصّ بالدّخول على الأســماء، فكان من المناســب حركةٌ تختصّ أيضاً بالأسماء، وتلك الحركة هي الكسرة، فلكلّ قسم من أقسام الكلام علامات مشتركة وعلامات خاصّــة، أما العلامات المشــتركة فهي علامات الرفع والنصــب وأما العلامات الخاصّــة فعلامتان: علامة الجر للاسم وعلامة الجزم للفعل.

يُطلب من الطالب تحليل الخطأ الوارد في المثال الثاني على نسق المثال الأوّل

الثاني- محل الخطأ:

....

....

ما بعد تحليل الخطأ:

يستنبط الطالب القاعدة من خلال فهمه للمثال، وتصحيحه الأخطاء بمساعدة معلمه إن احتاج ذلك، ثم القياس على القاعدة المستنبطة على المثال الآتي:

الجملة الفعلية: تبدأ بـــ (فِعل)، و(الفعلُ) هو ما يفعله الفاعل، ومن علامات الفعل أن له زمناً محدداً مع دلالته على حركة حسّيّة أو معنويّة.

ولكل فِعلٍ فاعلٌ، والفاعلُ هو المسبوق بفعلٍ أُسند إليه، كما أنّ الفاعلَ أقوى أركانِ الجملة الفعليّة؛ إذ عليه مدارُ الجملةِ، ولولاه ما وُجدت تلك الجملة برمّتها، فكان المناسبُ له من العلامات الإعرابيّة أثقلَها وهو الضمّةُ.

عصف ذهنيّ حول الفعل من حيث المكان والزمان والسبب والتأكيد والجوار من خلال عدّة أسئلة:

ما الذي وقع عليه الفعل؟ الإجابة: المفعول به.

أين وقع الفعل؟ الإجابة: المفعول فيه.

متى وقع الفعل؟ الإجابة: المفعول فيه.

لماذا وقع الفعل؟ الإجابة: المفعول لأجله.

كيف نؤكّد الفعل؟ الإجابة: المفعول المطلق (المصدر المُطلق من الفعل).

ما الذي وقع الفعل معه وبجواره؟ الإجابة: المفعول معه.

وللإجابة عن الأسئلة السابقة يجب فهم الجملة جيداً، وتنمية مهارة العصف الذهني للوصول إلى المفعولات الخمسة إن كانت موجودة في الجملة الفعليّة.

التطبيق: اقرأ المثال الآتي ثم أكمل

- كتبَ الطالبُ الدرسَ -فوقَ الطاولةِ يومَ الجمعةِ- والمكتبةَ- كتابةً منظّمةً- رغبةً فِي النّجاحِ

الفعل: .....

الفاعل: .....

ما الذي وقع عليه الفعل؟ (المفعول به): .....

أين وقع الفعل؟ المفعول فيه (ظرف المكان): .....

متى وقع الفعل؟ المفعول فيه (ظرف الزمان): .....

ما الذي وقع الفعل معه وبجواره؟ (المفعول معه): .....

كيف نؤكّد الفعل؟ (المفعول المطلق): .....

لماذا وقع الفعل؟ المفعول له (لأجله): .....

وتلك المفعولات مستضعفة بوقوع الفعل عليها، أو لأنّها مُضافة إلى الجملة للاستئناس بها، وليســت عمدة في الكلام، فيمكن حذفها، وكل ما كان شــأنه كذلك في الكلام العربي كان من نصيبه الفتحة ما يقوم مقامها لأنها أخف الحركات.

بعد التّحليل السّــابق، يحقق الطالب مقصــده من بناء قواعد لغويّة ثابتة في ذهنه مبنيّة على الفهم الخالص بدايةً من تحليل العلامات الإعرابيّة ومخارجها وصــفاتها، منتهيًا بدورها في فهم السياق، ولا شكّ أن أسلوب تحليل الأخطاء المتكررة من أنجع الأساليب التعليمية التي تؤكد القاعدة في ذهن الطالب سواء من النّاطقين بها أو بغيرها في جميع التراكيب اللغويّة.

وهكذا تتكرّر النّماذج لتحليل الأخطاء في أبواب اللّغة العربيّة كافّة لتنمية المهارات اللغويّة للطالب.

الخاتمة

قد حطّ البحثُ رحاله مستنتجا من خلال الدّراسة التي ناقشها من منظور مقاصد تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها عدّة نتائج من أهمّها:

- مناهج اللّغة العربيّة الموجّهة للنّاطقين بغير العربيّة لا تشــتمل على منهجٍ متوافقٍ مع حاجة النّاطقين بغير العربيّة ومقاصدهم، إذ إنها مبنيّة على المنهجيّة المتّبعة لدى السّابقين دون النّظر إلى الواقع المعاصر للمتعلّمين.

- أُشــتُهِر اســتعمال بعض التّراكيب اللغويّة، وعلى الرّغم من ذلك لم تُقدَّم على غيرها من الموضــوعات الأقلّ اســتعمالا، نحو: باب المجرورات، وكذلك الجملة البســيطة المكوّنة من كلمة واحدة ظاهريّاً مثل: اقرأ، و قُم .. وما شابه، ثمّ التدرّج إلى الكلمتين والثلاث مع المحاكاة.

- إهمال الكلمات والتّراكيب الأكثر اســتعمالا في كل لغة يؤدّي إلى ضــعف التعامل باللّغة التي يتعلّمها الطالب، ودخول الطالب في حالة نفســيّة بعد مدّة دراســيّة بســبب عدم قدرته على التواصل بأبسط الجمل التي يسمعها في الشارع ولا شكّ أنّ هذا ناتج عن خطأ في إعداد مناهج اللّغة بتجاهل باب الأكثر استعمالا.

- تجاهل الأســئلة التي تدور في ذهن الطالب من حيث علّة العلّة كما عالجها البحث يؤدّي إلى عدم قناعة الطالب بما يُملى عليه من قواعد، خاصة طلبةَ المستوى المتوسط وما يليه، ولا

يؤدّي تجاهل ذلك إلا إلى كثير من الضّـعف واعتماد الحفظِ وإجهاد الطالب إجهادا كبيرا قد يؤدّي فيما بعد إلى عزوفه عن اللّغة العربيّة أو على الأقلّ تركه الضبطَ الصّحيح للكلمات.

- التعليم بمعالجة الخطأ أفضـل أثرًا من التعليم بتلقينِ الصّـواب، وهذا من الجوانب المُفتقدة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة، فالتقديم لكل باب بالأخطاء الشـائعة والمُفتعلةِ فيه سيكون له أثر فاعل وسريع في تقويم تلك الأخطاء.

- الاهتمام بباب العلامات الإعرابيّة وخصائصها ومخارجها وصفاتها له أثره في تيسير عِلمَي النّحو والصّـرفِ، وقد أدّى تجاهل مناهج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بها أو بغيرها لهذا الباب إلى قصور شديد وضعفٍ في لغةِ الطالب إضافةً إلى خوفه منها لكونها الشيء الأشدّ غرابة عليه في اللّغة العربيّة.

- ينبغي تقسـيم منهج اللّغة تأليفاً تصـاعديّا من حيث اليسـر والاسـتعمال مع مراعاة الاستعمال اللفظي مع الضّبط بالشّكل، ثمّ الاستعمال التركيبيّ وتقسيمه إلى الجمل البسيطة ثمّ المتوسّطة ثمّ المعقّدة، كما فعلنا في سورة الفاتحة، إضافةً إلى إعادة ترتيب أبواب النّحو لتبدأ بالأكثر اسـتعمالا وهو باب المجرورات يليه المنصـوبات ثمّ المرفوعات، وهذه النتيجة من أبرز توصيات البحث في حال كونها مناسبة لبعض الأمصار.

- تدريب المعلمين وإعدادهم لتعليم اللّغة العربيّة بناء على مقاصـدها لدى متعلّمها، وتطوير مهاراتهم في إستراتيجيّة التعليم العكسي، وهو تعليم الطالب من خلال تصحيح الأخطاء وإعطاء الفرصة للطالب ليكتشف خطأه ويعمل على تصويبه تحت إشراف معلّم اللّغة.

- التعايش اللغوي دراسـيّا واجتماعيّا، أما دراسـيّاً فمن خلال وضـع باب باللّغة العربيّة لجميع موادّ العلوم الإسـلاميّة في كليّات الإلهيّات، واقتراح مسـاعد تدريس ممن يتمتّع بالتحدّث بالعربيّة ليتولّى شـرح هذا الباب باللّغة العربيّة حال كون أسـتاذ المادّة غير قادر على تدريسـها باللّغة العربيّة، وأما اجتماعيّا فمن خلال بحث الطالب عن متحدّث عربي (واقعيّ أو افتراضـيّ) في حدود الآداب والقوانين التي تسمح بذلك.

- تُعدّ المحاكاة من الأسـاليب الناجحة في تطوير مهارة بناء الجملة وتنمية التحدّث، وخير محاكاة تتمّ من خلال اقتباس جمل بسيطة من القرآن الكريم والحديث الشريف والأمثال يسيرة الحفظ، خاصّـة في الدول المسـلمة النّاطقة بغير العربيّة، فمعظمهم على معرفة بكلمات القرآن مما يمهّد لهم بناء جمل حياتيّة من ألفاظ القرآن وكذلك السُّـنّة بعد اختيار الجمل بعناية وبتدرج، ولا يخفى فائدة تفعيل نشـاط المحاكاة والمحادثة الصـفيّة واللاصـفيّة لطالب اللّغة

العربيّة من النّاطقين بغيرها، وللمحاكاة فوائد لا تخفى على الدّارسين نحو ضبط مخارج الحروف وصفاتها وسلاسة النطق وصحته.

- طالب اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها أشبه بالطفل في مرحلة تعلّمه الكلام، فلا ينبغي شغلُه بالقواعد إلا بعد إجراء اختبار كفاءة له يقيس مدى قدرته على محاكاة الجُمل المقرّرة عليه مع التعبير عن نفسه وحياته (المستوى التمهيدي والمستوى أ)؛ لأنّ الجمع بين تفكيرين في آن واحدٍ من الصعوبة بمكان في بداية تعلّم اللّغة.

Kaynakça

İsmail, F. (2004). *Kathrat al-Isti'mal wa Atharuha fi al-Arabiyyah Nahwan wa Sarfan*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Makkah: Umm Al-Qura University

Al-Afghani. S. (1987). *Min Tarikh al-Nahw al-Arabi*. Lebanon: Dar al-Fikr

Dirshawi. S (2022). *Athar al-Lughah al-Um fi Ta'allum al-Lughah al-Thaniyah, Dirasah Tatbiqiyah 'ala Muta'allim al-Arabiyyah min al-Natiqin bi al-Turkiyah wifq al-Manhaj al-Tahlili al-Taqabili*. Ankara: Dar al-Ilahiyat.

Ibn Jinni. U (1994). *Al-Khasa'is*, Tahqiq: Muhammad Ali al-Najjar. Cairo: Egyptian General Book Authority, 4th edition.

Tamam Hassan. (2000). *Al-Lughah Bayn al-Mi'ariyyah wa al-Wasfiyyah*. Cairo: Alam al-Kutub, 4th edition.

Al-Zajjaji, A.Q. (1986). *Al-Idhah fi 'Illal al-Nahw*, Tahqiq. Mazen al-Mubarak. Lebanon: Dar al-Nafais

Al-Sirafi. A.S. (1966). *Akhbar al-Nahwiyyin al-Basriyyin*. Tahqiq: Al-Zayni wa Khafaji. Lebanon: Maktabat al-Halabi

Deif. Shawqi. (1968). *Al-Madaris al-Nahwiyyah*. Cairo: Dar al-Ma'arif.

Al-Tantawi. M (2005). *Nash'at al-Nahw wa Tarikh Ashhar al-Nuhat*. Tahqiq: Abu Muhammad. R: Maktabat Ihya al-Turath al-Islami.

Al-Kilani. S. (2010). Al-Asloob al-Ta'limi wa Atharahu fi Tashwiq al-Talib li Ta'allum al-Lughah al-Arabiyyah fi al-Sufoof al-Arba'ah al-Oula: al-Waqi' wa al-Ma'mool, *Majallat Majma' al-Lughah al-Arabiyyah* al-Urduni

Al-Ma'aytah. K. and al-Bawaleez. M. (2000), *Al-Mawhibah wa al-Tafawuq*. Lebanon: Dar al-Fikr,

Ibn Manzur. M. (1414 AH). *Lisan al-Arab*: Lebanon: Dar Sader, 2nd edition

Ibn Hişam. C. *Avzah Elmasalik ila Alfiyat ibn Malik*, Tahkkik: Berakat Yusuf Habud. Lebanon: Dar al-Fikr.

Mahmud Ş, (2024) *Dil Öğretiminde Yöntemler Arapça Öğretiminde Söylem Analizi Yönteminden Yararlanma*. İstanbul: Nida Yayıncılık

Hammond. K. Converse, and Grass. J. (1995*). The stabilization of environments*. Artificial Intelligence,

Murat Ö. ve diğerleri (2019), *Arapça Öğretimi Araştirmaları*. Turkey: Iksad Publications.