Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Düzce University Faculty of Theology
ISSN 2619-9750| https://dergipark.org.tr/tr/pub/duifad
Cilt (Vol.) 4 - Sayı (Issue) 1 - Bahar (Spring) 2020

ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE
(This article was checked by iThenticate.)

Gönderim Tarihi: 1.06.2020 | Kabul Tarihi: 27.08.2020

اللغة الوسيطة: توصيف الواقع الميداني في الجامعات والمؤسسات التعليمية التركية
–جامعة دوزجه كلية الإلهيّات نموذجًا–

- *The Mediator Language: A Field Study in the Turkish Universties and Educational Institutions/Düzce University As A Sample* –

Tharaa SHAMİA*

Atıf/Citation: Shamia, Tharaa. "اللغة الوسيطة: توصيف الواقع الميداني في الجامعات والمؤسسات التعليمية التركية -جامعة دوزجه كلية الإلهيّات نموذجًا- [The Mediator Language: A Field Study in the Turkish Universties and Educational Institutions/Düzce University As A Sample]". Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Journal of Düzce University Faculty of Theology] 4/1 (Bahar 2020): 64-81.

ملخص البحث

لعل من الأسئلة المثارة في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها السؤال الآتي: هل يمكن لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يتفرّد في طريقةٍ ما من طرائق التدريس، يزيد عليها أو يُنقص منها؟ هذا الأمر تداوله الباحثون في تعليم اللغات، وأُثيرت حوله أسئلةٌ وآراء، فكما نعلم أن طرائق التدريس التي نظَّر لها الباحثون موجودةٌ في الكتب التعليمية للمتخصصين، هذا من الناحية النظرية، لكن كيف سيكون الأمر في القاعة الدرسيّة أمام المتعلمين؟ لا نستطيع أن نجد طريقةً محددة بعينها يعتمدها المدرّس ويذر بقية الطرائق، لابد من استخدام غير طريقة وأسلوب في درس واحد، لكن أن نُلزم أنفسنا بالطرائق التي في الكتب فحسب؛ فهذا تحجيم لطريق الإبداع في عملية التعليم، وقصر عملية التعلم على التفاعل مع تلك الطرائق دون غيرها، ماذا لو عمل المعلم بطريقته الخاصة مضافاً إليها بقية الطرائق؟ هذا ما سنشير إليه في دراستنا هذه، وهو توصيف واقع إحدى الطرائق التعليمية التي مُنع الاستعانة بها حينًا، ولم يُجنّد استخدامها في القاعة الدرسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارتي القراءة والكتابة عامة، ومهارتي الاستماع والكلام على وجه الخصوص أحيانًا أخرى، ولسنا نقصد هنا طريقة القواعد والترجمة، ومن ذلك تظهر لنا مشكلة البحث ممثلة بالسؤال الآتي: هل يمكن استخدام الترجمة أو اللغة الوسيطة في العملية التعليمية؟ من هذا السؤال تتشعب لنا أسئلة عدَّةٌ أخرى، وسنحاول أن نصل إلى إجاباتٍ عنها في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الترجمة، اللغة الوسيطة، طرائق التدريس، أساليب التدريس، المهارة.

* Öğretim Görevlisi, Düzce Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, tharaashamia@duzce.edu.tr, ORCİD: 0000-0002-8254-5201.

Abstract

Perhaps one of the questions raised in the field of teaching Arabic to non-Arabic speakers is the following question: Can the teacher of Arabic language to other speakers be unique in some way of teaching methods? Increase or decrease them? This is what researchers have learned in the teaching of languages, and questions and opinions have been raised about it. We know that the teaching methods that researchers have looked at in the textbooks of the specialists, are all in theory, but how will they be applied in the classroom? Actually, we cannot find a certain method adopted by teachers that rules out the other methods, it is necessary to use more than one method in one lesson, but to commit ourselves to the methods only mentioned in books; this is a scaling of the way of creativity in the process of education, and this may limit the process of learning by depending only on those taught methods. What if a teacher adopts his own method in addition to the methods he learned in books. Describing how teachers can be creative and have their own way of teaching is what we will refer to in this study, which is the description of the reality of how one of the educational methods was prevented for a while. This method was not preferred to be used in the classroom for teaching reading and writing for non native speakers of Arabic in general, and teaching speaking and listening in particular. We do not refer here to the method of grammar and translation, rather we are going talk about the method of intermediate language. This leads us to the following question: Can translation or intermediate language be effective in the learning process? From this question we will have several other questions, and we will try to get answers to them in this study.

Keywords: Translation, intermediate language, Teaching methods, Technique, Skill.

مقدمة وتوطئة

إنّ النفس البشـرية بطبعها وفطرتها تميل إلى السـهولة، سـواء أكان ذلك في الحياة العملية أم العلمية، لذلك تحاول أن ترصـد كل المسـالك وتتخذ أسـهلها، وكذلك الأمر في العملية التعليمية والتعلّمية، من حيث تعلم اللغات، فلو افترضـنا أن طلابًا في مستوى من المستويات يتعلمون اللغة العربية على سبيل المثال، وفي إمكان معلمهم التواصل معهم بلغتهم الأم، فهل سـيتكلمون معه خارج أوقات الدرس باللغة الثانية أو باللغة الأم؟ هذا أحد الأسـئلة التي تحاول هذه الدراسـة الإجابة عنه، متضـمنًا عددًا من الحالات التي يكون فيها متعلمو اللغة العربية من جنسـية واحدةٍ، ومركزًا على فئة معينة وهم أفراد العينة الخاصة بهذه الدراسة.

1. أساسيات الدراسة

1.1. مشكلة الدراسة

لا بد لنا عند الحديث عن اللغة الوسـيطة أن نفرّق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جنسـيات عدَّةٍ مختلفة، وبين تعليمها للناطقين بغيرها من جنسـية واحدة؛ كتعليمها للأتراك على سـبيل المثال، وجزء منهم هم أفراد عينة الدراسة.

فهل يمكن أن تكون عملية تعليمية واحدة في قاعة درسيةٍ من دون استخدام كلمةٍ تركية في الدرس؟ هذا يقل جدًّا وربما يندر، لكنه ينعدم إذا كان المعلم لا يجيد لغة المتعلم، أو لا يجيد لغة أخرى غير العربية، أما سوى ذلك فاستخدام اللغة الوسيطة منتشر بكثرة في المؤسسات التعليمية، ولا سيما عند تدريس النحو والصرف، وبنسبة قليلة في تدريس المهارات الأربع الأخرى، مثل الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، ووجدنا في الكتب التعليمية التي جاء بها الباحثون قولهم: إننا لا ننكر أن من المواقف ما يفرض على المعلم استعمال لغة وسيطة، واستعمال اللغة الوسيطة في مثل هذه المواقف ينبغي أن يكون ضرورة يعجز المعلم عن تفاديها (طعيمة والناقة، 1983، ص 25) هذا أولًا، أمّا ثانيًا فإن بعض المؤسسات التعليمية والثقافية لها أهداف خاصة تختلف عن أهداف المدارس التي تعلم اللغة العربية، وربما أرادت بعض المؤسسات التسريع في عملية التعليم للوصول إلى مستوى معين من اللغة التي تهدف تلك المؤسسة إلى تعليمها وتحقيق مستواها، لتحقيق تلك الأهداف، وذلك باستخدام اللغة الوسيطة.

1.2. أهداف الدراسة

إننا في هذه الدراسة لا نقدّم استخدام اللغة الوسيطة على أنها طريقة من الطرائق المستخدمة، ولسنا ندعو إلى ذلك، وإنما كان اقتراحًا بجعلها وسيلة من الوسائل المصاحبة التي تساعد على إتمام العملية التعليمة وإنجازها بأيسر الطرق وأسرعها، فيكون هدف هذه الدراسة هو إثبات فاعلية استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية.

1.3. أهمية الدراسة

قامت هذه الدراسة لإثبات فاعلية استخدام اللغة الوسيطة في بعض المواقف التعليمية التي تقتضي استخدامها، وحين الحاجة إليها، لا للترويج لها، والتشجيع عليها، وإننا من خلال بعض التجارب يمكننا أن نلاحظ أن لا ضير في استخدامها عندنا يستدعي الموقف التعليمي ذلك، وهنا تكمن أهمية هذه الدراسة؛ بحيث لا نستطيع أن نجزم جزمًا تامًّا بعدم استخدام كلمات أجنبية في القاعة الدرسية، فهل يمكن لنا أن نستخدمها؟ سنحاول إثباتَ ذلك في الصفحات الآتية مدعومًا بالنماذج والأمثلة.

1.4. حدود الدراسة

الحدود الزمانية: 2018 – 2019

الحدود المكانية: (Düzce Üniversitesi – İLAHİYAT FAKÜLTESİ) جامعة دوزجه – كلية الإلهيّات.

الحدود الموضوعية: اللغة الوسيطة: توصيف الواقع الميداني في الجامعات والمؤسسات التعليمية التركية.

1.5. أسئلة الدراسة

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مفهوم اللغة الوسيطة؟
2. ما الفرق بين اللغة الوسيطة والترجمة؟
3. هل يمكن للمعلم أن يستخدم الترجمة في العملية التعليمية؟
4. هل يمكن استخدام اللغة الوسيطة في المواقف التعليمية؟
5. ما المواقف التي تسمح للمعلم أن يستخدم فيها اللغة الوسيطة؟
6. كم نسبة استخدام اللغة الوسيطة من الوقت المخصص للدرس الواحد؟
7. هل أثبتت تلك الطريقة فاعليتها؟
8. هل يؤثر استخدام الترجمة في سير العملية التعليمية؟ أيدعمها أو يفسدها؟
9. ما النتائج المحققة بعد تطبيق تجربة فصلية على طلاب السنة التحضيرية في جامعة دوزجه؟ هل يمكن أن يُقبل بها طريقةً تعليمية ضمن الطرائق المتاحة؟

1.6. مصطلحات الدراسة

1. **الترجمة:** الترجمة لغةً التفسير، وترجمَ كلامه إذا فسّره بلسانٍ آخر، والتُّرْجُمان هو المُفَسِّر (ابن منطور، مادة رجم- ترجم) وقد ترجَمَه وترجَمَ عنه إذا فسّر كلامه بلسان آخر، وقيل نقله من لغة إلى أخرى. (تاج العروس، 2000، ص 327) والترجمة اصطلاحًا هي نقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى، وهي التعبير عن معنى كلام في لغة بكلام آخر من لغة أخرى مع الوفاء بجميع معانيه ومقاصده. (الزرقاني، بلا تاريخ، ج1 ص 110-111)

2. **اللغة الوسيطة:** يقصد باللغة الوسيطة intermediate language اللغة التي يتقنها كل من معلم اللغة الهدف والمتعلمين، سواء أكانت لغةَ أمٍّ لهم أو لبعضهم أم لم تكن كذلك، وهي وسيلة للترجمة والتفاهم بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب أحيانًا في بعض المواقف اللغوية في الفصل. (العصيلي، 2002، ص 226)

وهي استعمال لغة أخرى عنصراً مساعداً لتدريس اللغة العربية، سواء أكانت هذه اللغة من اللغات الأم عند الدارسين أم كانت لغة مشتركة يفهمونها مع اختلاف لغاتهم الأم. (طعيمة، 1985، ص 165)

وقد سميّت باللغة الوسيطة لأنها تتوسط بين المعلم والدارس من أجل أن يفهم الدارس ما يقوله المعلم، ومن أجل أن يتعرّف المعلم ما تعلمه الدارس، وقد تكون اللغة الوسيطة هي اللغة الأم عند المتعلمين، وقد تكون لغة ثانية مشتركة يتخذها المعلم والمتعلمون مع تفاوتٍ في لغاتهم الأم، مثل الأفارقة والآسيويين، مع أن لغاتهم الأم متباينة منها: السواحلي ومنها الهوسا ومنها: الأردية، ومنها الهندية .... إلخ. (طعيمة، 2010، ص 771- 772)

ويلحق بهذين المصطلحين بعض المصطلحات التي استُخدمت كثيرًا في هذه الدراسة:

- طرائق التدريس.
- أساليب التدريس.

طريقة التدريس Method تعني مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم؛ من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة. (العصيلي، 2002، ص 22)

الإجراءات أو الأساليب Techniques: هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو نشاط يُعد جزءًا من الطريقة أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تشكّل في مجموعها طريقة التدريس. (العصيلي، 2002، ص 23)

1.7. عينة الدراسة

مجموعة من طلاب جامعة دوزجة كلية الإلهيّات (Düzce Üniversitesi – İLAHİYAT FAKÜLTESİ) يصل عددهم إلى مئةٍ وخمسين طالبًا، من طلاب السنة التحضيرية.

1.8. أدوات الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على أداتي الملاحظة والتجريب، حيث بدأت بالتجريب وذلك من خلال تطبيق الدروس التعليمية بطريقتين؛ إحداها باستخدام اللغة الوسيطة، والأخرى بعدم استخدامها، وملاحظة الفرق في النتائج بين الدرسين، وتسجيل تلك النتائج، ومنها خلصت إلى مزايا استخدام اللغة الوسيطة وعيوبها.

2. الإطار النظري

2.1. الفرق بين الترجمة واللغة الوسيطة

إنّ اللغة الوسيطة كما عرّفناها في مصطلحات الدراسة هي عنصر مساعد لتدريس اللغة العربية أو اللغة الهدف، ولا يصح أن نسمّيها ترجمة؛ لأنّ الترجمة كما عُرّفت لغةً التفسير، أما اللغة الوسيطة فهي جزءٌ من الترجمة، ووسيلة من وسائل الشرح والإيضاح أو التواصل مع المتعلمين، وعليه يكون مصطلح الترجمة أعمَّ وأشمل من مصطلح اللغة الوسيطة.

ومن خلال اطلاعنا على طرائق التدريس نجد طريقة القواعد والترجمة: وقد سميت هذه الطريقة بطريقة القواعد والترجمة؛ لأنها تهتم بتدريس القواعد بأسلوب نظري مباشر، وتعتمد على الترجمة من اللغة الأم وإليها؛ حيث يتم التدريس باللغة الأم، وتترجم إليها القواعد والكلمات والجمل، وقد يكون سبب التسمية هو أن تدريس القواعد غاية في ذاته؛ حيث يُنظر إليه على أنه هو اللغة، أو أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطرائق التفكير، كما أن الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم هي الهدف الرئيس من دراسة اللغة. (العصيلي، 2002، ص 34)

نستنتج مما سبق أن الترجمة شيء واللغة الوسيطة شيء آخر يختلف عنها، وهناك فرق كبير بين المصطلحين، وما دمنا في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فإننا نركّز على طريقة الشرح وطرائق تعليم اللغة؛ ولذلك سنعتمد استخدام مصطلح اللغة الوسيطة في هذا الحقل، ونترك مصطلح الترجمة لما هو أشمل وأوسع من عملية التعليم.

2.2. حالات استخدام اللغة الوسيطة

لا تشجع الطرائق الحديثة في تعليم اللغات على استخدام اللغة الوسيطة في التدريس، ما عدا طريقة القواعد والترجمة التي تعتمد اعتمادًا قويًا على اللغة الوسيطة في تدريس اللغات (تواتيه، بلا تاريخ، ص 217)

وقد شدد بعض الباحثين فمنع استخدامها أو اللجوء إليها في عملية التعليم، لكن هذا الكلام لا يتعدى صفحات الكلام النظري إلا ما ندر، ولا سيما عندما يكون المتعلمون ذوي جنسيةٍ واحدة ولغة مشتركة، هذا في العموميات، ولكن سيكون الكلام أكثر تخصيصًا بعد أن ذكرنا عينة مقترحة لهذه الدراسة؛ لأننا أمام حالةٍ من التعليم نحاول أن نقارب فيها بين الحلول المتاحة لدينا للوصول إلى أفضل النتائج معهم.

2.2.1. هل يجوز استخدام اللغة الوسيطة في أثناء العملية التعليمية؟

إنّ غالب الآراء تُجمع على التحذير من استخدام اللغة الوسيطة خلال الدرس، ورفض طريقة الترجمة في عملية التعليم؛ وذلك لأسباب كثيرة؛ منها أن المتعلم قد يميل إلى التواكل، أو أنها لا تصلح في حجرة درسيّة تختلف فيها جنسيات الطلاب

من الناطقين بغير العربية، أو ما اللغة التي ستُعتمد لغةً وسيطةً يختارها المعلم للمتعلمين، لكن بالمقابل، ألا نستطيع أن نشبه اللغة الوسيطة بصورة أو مجسم؟ ولا سيما إذا كان المتعلمون ذوي جنسية واحدة ولغتهم الأم واحدة، فإذا ما كان المعلم في بلد أجنبي يعمل في إحدى مؤسساته التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يكون كل طلاب الحجرة من جنسية واحدة، فهذا يعني أن لديهم الدافع نفسه، واللغة الأم نفسها، والمعلم يعطي درسه مدعومًا بالصور والمجسمات التي تغني عن الشرح المطول، وإذا ما مرت كلمة تحتاج إلى شرحٍ مطولٍ باللغة العربية وتُختصر بكلمة واحدة باللغة الأم للمتعلمين –ولا أتحدث هنا عن المفردات المحسوسة– فما الذي يمنع من ذكر معناها بلغتهم؟ واختصار الوقت والحصول على نتيجة مؤكدة تدل على استيعابهم لمعنى الكلمة ضمن سياقها، فالغاية هي التعلّم، وليست الوسائل والأساليب والطرائق هي الغايات المطلوبة، فيجب التفريق بين الوسائل والأهداف، والهدف المرجو من عملية التعلم في نهاية المطاف هو استعمال اللغة، وتوظيف ما تعلَّمه الطالب في جمل مفيدة بغض النظر عن طرائق التعليم، ومن خلال التجربة العملية وجدتُ أنْ لا مشكلة في استعمال اللغة الوسيطة في عملية التعليم بشروط تقتضي الحفاظ على الأهداف العامة والتعليمية للدرس، وعدّها وسيلة تعليمية لا غير تنتمي إلى الوسائل المتاحة، فعلى من يرى خطأ في ذلك أن يعيد النظر في رأيه، ويجري دروسًا تطبيقية ويرى النتائج بنفسه.

وقد تباينت الآراء حول استخدام اللغة الوسيطة في أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما أشار د. رشدي طعيمة إلى صدور آراء المتخصصين في هذه القضية عن افتراضات أو انطباعات أو بعض التجارب الذاتية التي يخلو وصفها من المنهج العلمي محدد الخطوات، واستناد معظم هذه الافتراضات على بعض النظريات النفسية سواء أكان ذلك في مجال علم النفس التعليمي educational psychology أو علم اللغة النفسي Psycholinguistic ويتردد في كتابات الفريق الأول الذين يستندون إلى نظريات علم النفس التربوي استخدام نظريات الترابطيين associationists الذين ينظرون إلى عمليات اكتساب اللغة على أنها تكوين عادات، بينما تتردد في كتابات الفريق الثاني، الذين يستندون إلى نظريات علم اللغة النفسي عبارات التداخل اللغوي language interference وأحيانًا يطلقون عليه interlingual interference، ويرون أن استخدام لغة وسيطة من شأنه زيادة قدر هذا التداخل، وإحداث تشوش في أذهان الدارسين بين أنماط لغوية تعودوا عليها، وأنماط لغوية لا عهد لهم بها، مما ينبي عن خلط في استخدام الأنماط الجديدة؛ إذ أن تأثير اللغة الأولى ليس من السهل محوه. (طعيمة، 2010، ص 777-778)

2.2.2. اللغة الوسيطة بين القبول والرفض

في ضوء هذه النتائج المتضاربة تظهر الحاجة إلى دراسات ميدانيةٍ أوسع نطاقًا وأكثر عمقًا وعددًا في عينة الطلاب وتنوعًا في اللغات المعلمة، فإذا ما ثبت أنّ استخدام اللغة الوسيطة لن يعيق تعلم اللغة الثانية، ولن يزيد من التداخل بين

اللغات، استطعنا أن نوفر الجهد والوقت والمال فنستعين باللغة الوسيطة من دون تردد، أما إذا ثبتَ غير ذلك فنرفض رفضًا قاطعًا استخدامها، حتى لا نضحي بالهدف الذي نرجوه. (طعيمة، 2010، ص 780)

وهناك مَن أجاز استخدامها وفق شروط عدة منها:

1. أن تكون اللغة الوسيطة مفهومة لدى الطلاب جميعهم حتى يتساووا في فرصة الانتفاع منها.
2. أن يكون من الصعب شرح معنى الكلمة من دون اللجوء إلى اللغة الوسيطة.
3. ألا يكرر الطلاب كلمات باللغة الوسيطة.
4. أن يبقى استخدام المعلم للغة الوسيطة في الحد الأدنى.
5. ألا يتحول الدرس من تعليم اللغة العربية إلى تعليم اللغة الوسيطة. (الخولي، 1998، ص 33)

وعودةً إلى العينة المقترحة نستطيع تطبيق هذا الكلام باستيفاء الشروط الموجودة، وعد اللغة الوسيطة وسيلة من الوسائل التعليمية، على أننا لا نرجو من استخدامها إلا تحقيق عملية التعليم وتسهيلها.

2.2.3. هل يمكن استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة لأغراض خاصة؟

إن محور العملية التعليمية سيكون المتعلم بالضرورة طالما أننا في معرض الحديث عن الأغراض الخاصة، وسيكون تصميم الدروس وطرائق التعليم وفقًا لحاجاته وبناءً عليها، فبعض المتعلمين يحتاج إلى تعلم اللغة الهدف من دون استخدام الترجمة أو لغة أخرى، وبعضهم الآخر بناءً على دوافعه وأهدافه يحتاج إلى الوصول إلى مستوى محدد من اللغة بشتى الطرائق التعليمية، ومنها اللغة الوسيطة، ويتعين على المعلم حينها أن يستخدم اللغة الوسيطة لتحقيق أهداف المتعلم، وبالبحث في حقل تعليم اللغة لأغراض خاصة تظهر لنا صفات معلم اللغة لأغراض خاصة؛ ومنها إجادة لغة أجنبية أخرى يستطيع التواصل بها مع المتعلمين.

وكذلك المناهج والمؤسسات التعليمية لها دور كبيرٌ في إلجاء المعلم إلى استعمال اللغة الوسيطة؛ كما حدث في تجربة لأحد البرامج التعليمية في تركية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض طبية لعددٍ من الأطباء والممرضين، حيث فرضت المؤسسة التعليمية استخدام اللغة الوسيطة وهي اللغة التركية المشتركة بين المتعلمين ومعلمهم في القاعة الدرسيّة لتسريع عملية التعليم؛ لكون الهدف هو التعلّم من اللغة ما يتعلق بمهنة الطب لا يزيد على ذلك شيئًا، وتمّت العملية التعليمية بنجاح، وفُتح قسمٌ خاص بالمرضى العرب ويتم التواصل معهم باللغة العربية. (شامية، 2019، ص 42-43)

2.2.4. الموقف من استخدام اللغة الوسيطة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وعن رأينا في الاستعانة بلغة وسيطة عند تصميم مقرر ما أو تأليف كتاب لتعليم العربية للناطقين بغيرها، فيتلخص في رفض استعمال أي لغة وسيطة في مثل هذا الكتاب، وبذلك يصبح محتواه صالحًا لدارسين مختلفي اللغات متباييني الجنسيات، ومسوّغات هذا الرأي كثيرة لعل من أهمها تثبيت الكلمة العربية في ذهن الدارس، وتدريبه على بذل الجهد في تعلم اللغة، وتمكينه من أن يفكّر باللغة نفسها بطريق مباشر، ومن خلال عملية عقلية واحدة وليست عمليات عدة، ومع ذلك لا نستطيع أن ننكر أن من المواقف ما يفرض على المعلم استعمال لغة وسيطة، والاستعانة باللغة الوسيطة في مثل هذه المواقف من قبيل الشرّ الذي لابد منه (طعيمة، 1985، ص 165)

فإذا أمكننا استعمال اللغة الوسيطة في عملية التعليم لأسباب تتيح لنا ذلك، فإن استخدامها في تصميم برامج تعليم اللغة العربية ليس ممكنًا ولا حاجة لنا فيه؛ لأن عملية تلقي المعلومة المقروءة لدى المتعلم تختلف عن تلقّيها استماعًا، حيث إننا أمام عددٍ محدود من الساعات لإنهاء تدريس هذا الكتاب على سبيل المثال، هذا أولًا، أمّا ثانيًا فإن القائمين على تصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يستهدفون فئة واحدةً من المتعلمين، وإنما في معظم الأوقات تكون هذه البرامج موجَّهةً إلى العالمية، فكيف يمكننا حينها من استخدام اللغة الوسيطة عند تصميمها؟ وقلّما يتم استخدامها في البرامج المصممة لأسباب تخص المتعلمين والمؤسسات التعليمية، وفي هذه الحالة تكون هذه البرامج موجهةً إلى نوعٍ خاصٍ من المتعلمين ليس غيرهم.

وبالمقابل نجد بعض المكتبات ودور النشر حافلةً بكتبٍ قصصية تعليمية لعدد من المستويات، وتكون هذه القصص مترجمة إلى لغةٍ أجنبية، بحيث تكون إحدى صفحات القصة باللغة العربية والصفحة المقابلة لها مترجمة إلى لغةٍ أجنبية، يستطيع المتعلم الاستعانة بها على أنها وسيلة داعمة للعملية التعليمية، وأود الإشارة إلى أنّ هذه القصص ليست برامجَ مصممة لهدف التدريس؛ إنما هي كتب للأنشطة تساعد المتعلم على زيادة ثروته اللغوية، ويمكن أن تعين المتعلمين الراغبين في العمل في حقل الترجمة، ففي هذه الأنواع من الكتب لا ضير في استخدام الترجمة لأهداف تتعدى الأهداف التعليمية، والهدف الأول منها هو نقل المعنى من لغةٍ إلى لغة، أمّا ما يخص برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيصعب ذلك؛ إذ أننا نوجه هذه البرامج إلى الناطقين بغير العربية بمختلف جنسياتهم، وعليه يجب أن يكون الكتابُ مجرّدًا من أية لغة أخرى سوى العربية.

2.2.5. حدود استعمال اللغة الوسيطة

إن اللغة الوسيطة ضرورة لا ينبغي أن يلجأ المعلم إليها إلا عندما تعوزه الأساليب الأخرى، ولاستعمالها حدود ينبغي أن نذكرها مجملة:

1. ينبغي ألا يفكّر المعلم في استعمال لغة وسيطة لا يجيدها تمامًا، فإن مثل هذا المستوى من المعرفة يخلق من المشكلات أكثر مما يحل منها، فقد يسيء استخدام الكلمة الوسيطة المناسبة.

2. ينبغي أن يقتصر استخدام اللغة الوسيطة عند الحاجة إلى ذلك على المستوى المبتدئ من الدارسين، وأن يقلّ استخدامها كلما تقدّم هؤلاء الدارسون في تعلمهم للغة.

3. وبمثل ما نحذّر به المعلم ضعيف المستوى في اللغة الوسيطة من الاستعانة بها، فإننا نحذّر أيضًا المعلم القوي المستوى في هذه اللغة من أن يستمرئ استخدامها، ويستسهل أمرها، فيترجم للدارس كل كلمة تواجهه، وكل تركيب يصادفه، من فَوْرِ أن يعترضه موقف استغلق على الدارسين فهمه.

4. ينبغي ألا يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في موقف امتحان يختبر فيه قدرة الدارسين على الاتصال بالعربية فهمًا أو إفهامًا.

5. يفضّل أن يستخدم اللغة الوسيطة في الدقائق الأخيرة من الحصة كلما أمكن ذلك، ويمكن أن يتم ذلك بتأخير المواقف التي يشيع فيها التعبير المجرد أو التي يتوقع المعلم حاجة الدارسين إلى لغة وسيطة لفهمها.

6. ينبغي أن يتجنب المعلم مزاحمة اللغة الوسيطة للغة العربية في كل موقف؛ يعني ينبغي ألا يزيد قدر استعمال لغة وسيطة على العربية مهما كانت الظروف. (طعيمة، 2010، ص 780-782)

3. التطبيق العملي

ما دمنا نتكلم على عينةٍ بذاتها، هذا يعني أن نتحدّثَ عن سير الدرس معها، كيف يجري؟ وكيف نستخدم اللغة الوسيطة في الدرس؟

إن الدروس الأولى غالبًا ما تتسم بالصعوبة، لكون الطالب في المواجهة الأولى مع هذه اللغة الجديدة، وبناء عليها يقرر إمَّا أن يستمر في التعلم وإمَّا أن يتركه.

تُقسم مواضع استخدام اللغة الوسيطة قسمين؛ أولها تعريف المنهاج المراد تعليمه، ثمَّ تعريف النهج الذي ستجري عليه الدروس، وبعض التعليمات التي ينبغي للطلاب معرفتها من البداية، أمَّا القسم الثاني فسيكون عن استخدام اللغة

الوسيطة في نموذج من الدروس الخاصة بالعينة، وهذا ما سنثبته أيضًا في هذه الدراسة، ويلحق بها التعليمات الخاصة بالاختبارات البنائية والمرحلية.

وعليه سيكون التطبيق العملي موزّعًا في ثلاثة عناوين:

- اللقاء الأول وتعريف المنهاج، والنهج الذي ستُجرى عليه الدروس.
- نموذج تطبيقي لأحد الدروس باستخدام اللغة الوسيطة، وعدم استخدامها.
- التعليمات الخاصة بالاختبارات.

3.1. اللقاء الأول وتعريف المنهاج

أهلًا بكم أصدقائي في عامٍ جديدٍ يحمل معه أيامًا جميلةً ذات فائدة، أنا المعلم (أحمد) سأكون معلمكم لمادة الكتابة والقراءة في هذا الفصل، أنا من فلسطين، أعيشُ في تركيا، درستُ اللغة العربية وتخرجتُ في جامعة غزَّة، سنتعرفُ أسماءكم واحدًا فواحدًا لأجل التخاطب، وسيكون كتابنا هو (سلسلة اقرأ) .....إلخ.

على سبيل المثال ستكون هذه الفقرة هي المدخل الذي سيدخل به الأستاذ إلى لقاء طلابه، والطلاب الذين أمام هذا الأستاذ بدؤوا من الصفر وتقتصر معرفتهم على أسماء الأعلام المشتركة بين لغتهم واللغة العربية، وهم لا يعرفون القراءة والكتابة ولا حتى الأحرف، فكيف سيجري هذا اللقاء من دون استخدام لغةٍ وسيطة؟ فموقف كهذا يُحتّم على المعلم أن ينقل كلامه هذا بلغة الطلاب، أولًا ليفهموا الخطة الدرسيَّة التي ستجري عليها دروسهم، ثانيًا ليشعروا بقرب المسافة بينهم وبين الأستاذ من جهة، وبينهم وبين هذه اللغة الجديدة التي سيقبلون عليها من جهةٍ أخرى، ولا سيما أنَّ ما استقر في أذهان بعض الطلاب الخوف من تعلم العربية، ونعتها بالصعوبة، وإن تعذَّر على الأستاذ نقل هذه المعلومات إلى الطلاب لعدم تمكنه من لغتهم، فلن يلجأ إلى العربية على أنها حلٌّ بديل، بل سيستعين بمن يترجم له هذا اللقاء ممن يجيد اللغتين العربية والتركية، ونحن في هذا الصدد نتكلم على عينة من طلاب جامعة دوزجه، الذين لا يشبه حالهم حال طلاب معاهد تعليم اللغات المتباينين في جنسياتهم.

ويجري الدرس الأول على هذه الوتيرة، ويعرّف الأستاذ طلابَ العينة عدد ساعات الدروس التي ستجري، وعدد الساعات التي سوف يقضونها معًا، وما يترتب عليها من قوانين وأنظمةٍ تحكمُ هذه الدروس، وسائر الأمور التي ينبغي للطالب أن يعرفها.

ولنفترض أنّ اللقاء الأول انتهى وبدأ الأستاذ بالدروس، ومؤكَّد أن طرائق التعليم تختلف وفقًا للمؤسسة التعليمية وأستاذ المادة، والأساليب تختلف بين أستاذٍ وآخر، والعينة المستخدمة في هذه الدراسة التي جرى معها التدريس كالآتي:

أولًا: التعريف بالمنهاج وطريقة سير الدروس.

ثانيًا: الاتفاق على بعض المصطلحات كثيرة الاستخدام في الحصة الدرسية، منها على سبيل المثال: (مفهوم هذا؟ هل فهمتم؟ هل انتهيتم؟ هل هناك سؤال؟ ليس هناك سؤال؟ هل يمكن؟) وغيرها من التعبيرات التي تمر في أثناء العملية التعليمية، ويتم افتعال بعض المواقف لاستخدام هذه التعبيرات، وبعد أن يمارسها الطالب، يجري استخدامها دائمًا باللغة العربية إلى نهاية العام الدراسي، ويكون الطالب قد حفظها وتعودها.

3.2. بعض النماذج لحالات استخدام اللغة الوسيطة

3.2.1. **أولًا** شرح بعض الكلمات الجديدة التي يصعب استخدامها في سياق، وليس لها مرادف أو ضد مثل كلمة (**ديمقراطية**).

3.2.2. شرح بعض التراكيب الجديدة مثل تركيب (**يساعده على**) أو (**هل أستطيع**) وليس لها ما يقابلها حرفيًّا في اللغة التركية، وعندما يُدرك الطالب معنى هذا المصطلح، نستطيع أن نعلمه استخدامه في عددٍ من الأمثلة، ويمكن له بعد ذلك أن يتعلم نفيه وتصريفه مع كل الضمائر، واستعماله في جميع الأزمنة، ومن تلك الأمثلة:

1. هل أستطيعُ أنْ أخرجَ مبكرًا.
2. هل أستطيعُ أنْ أذهبَ إلى المسجد.
3. هل نستطيعُ أن نشربَ الشاي.
4. هل تستطيع أن تذهبَ إلى الجامعةِ اليوم.
5. هل استطاعَ أحمدُ أن يحفظَ الدرس.
6. هل ستستطيعُ زينبُ أن تكتبَ رسالةً.
7. هذا الحذاء يساعدني على الجري السريع.
8. السمكة لها حراشف تساعدها على السباحة.

فنحن في هذا المقام قدَّمنا معنى المصطلح للطالب مفتاحاً، استطاع أن يفتحَ به جميع الأبواب المتاحة أمامه.

ولو قيل يمكننا أن نُعلّم هذا التركيب من دون استخدام لغةٍ وسيطة، نقول نعم يمكن، لكننا كما أسلفنا أننا قلناه هنا بلغة المتعلم لكسب الوقت الذي سيستغرقه تعليم المصطلح بالعربية، ولاقتصار الدورة التعليمية على عدد معينٍ من الساعات التي ستجري خلالها الدروس، ويمكن لبعض الطلاب ألّا يصل إلى المعنى الحقيقي لهذا التركيب، أو أن يفهمه فهمًا خاطئًا، وبعد تقديمه لهم قالباً مترجماً يستطيع الطالب من خلاله أن يركّب عددًا كبيرًا من الجمل المشابهة.

3.2.3. **ثانيًا** تعليم بعض القوالب اللغوية أو الحكم أو الأمثال التي لا تُشـــرح كلمةً كلمةً، ويُترجم المعنى كاملًا من اللغة العربية إلى اللغة التركية، وبعض هذه القوالب قد يُعبَّر عنه بمفردات لا تؤدي المعنى الحقيقي، وإنما لها معنى مجازي لا يُمكن أن يُدرك إلا بترجمة هذا القالب كاملًا إلى اللغة العربية، أو باستخدام اللغة الوسيطة لتقريب معناه إلى ذهن المتعلم، ونذكر مثالًا على ذلك بعضًا من هذه القوالب:

1. **عند الشـدائد تُعرفُ الإخوان**، إننا إن أردنا أن نرى المثل الذي يقابله في اللغة التركية لغة أفراد العينة، فإنه لا يُترجم حرفيًّا، بل له مثلٌ يقابله في لغتهم، بكلماتٍ أخرى تفيد المعنى نفسه، (dost kara günde belli olur).
2. **الفرسُ من الفارس**، هذه الكلمات الثلاث التي أفادت هذا المعنى ليس لها ما يقابلها في اللغة التركية، إلا باستخدام المثل نفسه الموجود في التركية، ويؤدي المعنى ذاته (at sahibine göre kişnir).
3. **الرفيق قبل الطريق**، ويقابله في التركية (yoldan kal yoldaştan kalma).
4. **مَن شبَّ على شيءٍ شابَ عليه** (insan yedisinde ne ise yetmişinde de odur).

ولك أن تقيسَ على هذه الأمثلة لبعض الجمل التي لها مقابل باللغة التركية، وبكلمات مغايرة لكنها أفادت المعنى نفسه، لذلك في هذه الحالة نعطي المثل وما يقابله بلغة المتعلم، ولاسيما إذا كانت أمثال مشتركة يتداولها كلا الطرفين في الكلام، وهنا يستطيع المتعلم استخدام هذه الجمل مع إدراك دلالاتها، من دون الحاجة إلى أن يعي معاني الجمل كلمة كلمة، وبعض طرائق التعليم نادت بتعليم القوالب اللغوية والحكم والأمثال، لزيادة الرصيد اللغوي لدى الطالب، وهذه الطريقة لا يُقصد بها المستويات المتقدمة فحسب، فقد طُبّقتْ على أفراد العينة من المستويات المبتدئة، وأصبح المتعلم يشعر بثقة في نفسه عندما يتكلم لغة سليمة مُعدَّة بعيدة عن الأخطاء.

3.2.4. **ثالثًا** بعض المواقف الخارجة عن الدرس التي تحدث في أثناء العملية التعليمية، كموقفٍ طريفٍ يحصل في القاعة الصفية على سبيل المثال، أو حالة طارئة تستدعي المعلم أن يقولها مباشرة للطلاب كقطع الدرس مثلًا لاجتماعٍ أو مؤتمرٍ أو أسبابٍ أخرى، وهنا لا يحتاج المقام إلى لغة التعليم بقدر احتياجه إلى اللغة الوسيطة التي يفهمها المتعلم.

3.2.5. **رابعًا** شرح فقرة تعليمية من الكتاب التي يأتي سؤالها الامتحاني ترجمةً ونقل المعنى من اللغة العربية إلى لغة المتعلم، وهنا يمكن للمعلم استخدام المرادفات والأضداد، وإن تعسَّر ذلك يستعين باللغة الوسيطة في ترجمة بعض المفردات والتعبيرات، والمعاني، والتراكيب، ويُطلب من المتعلم أن يفهم من المعنى الفكرة العامة من هذه الفقرة بعيدًا عن التفاصيل، وإليكم هذا المثال:

هي محفورةٌ في الصخرِ ومختبئةٌ خلف حاجزٍ منيعٍ من الجبال المتراصَّة، التي لا يمكن اختراقُها إلا بصعوبة، وهي مدينةٌ أشبهُ ما تكونُ بالقلعة، إنّها البتراء مدينةٌ تاريخيةٌ تقع في الأردن جنوبيَّ العاصمة عمّان، ويمتدُّ تاريخُ إنجازِها إلى القرن الأول

للميلاد، لتكون شاهدًا على عظمة المكان الذي ينطقُ بعبقرية الإنسان الذي نحت هذه المدينة في الصخر، وقدرتِه الهندسية الدقيقة والمبدعةِ في ذلك العصر.

كانت البتراء عاصمةً لدولة الأنباط، واكتسبتْ أهمية اقتصادية بفضل موقعها المتوسط بين بلاد ما بين النهرين، وجزيرة العرب ومصرَ وبلادِ الروم، كنزٌ من كنوزِ الأردن وإحدى عجائب الدنيا السبع.

البتراء عبارةٌ عن مدينة كاملة منحوتةٍ في الصخر، ومن هنا جاء اسم (بيترا) وتعني (الصخرة) باللغة اليوناينة، ويقابلها باللغة النبطية (رُقِيم)، وهي تُعرفُ أيضًا باسم المدينةِ الورديةِ نسبةً إلى لون الصخور التي تشكلتْ منها.

هذا المثال يمكن أن يوظّف في نقاط عدة، نذكر منها:

1. أن يُسأل الطالب عن معنى الفقرة كاملة من خلال فهمه لها، ومستعينًا بشروح بعض معاني المفردات الجديدة التي لم يسبق أن تعلمها، ويربط بينها وبين دلالتها من خلال السياق التي جاءت فيه، ولا يُطلب منه ترجمة حرفيَّة، بل ترجمة الفكرة العامة للفقرة.
2. أو يُطلب منه ترجمة معنى بعض المفردات كما فهمها في السياق حتى لو حملتْ دلالةً مختلفة خارج هذا السياق.
3. أن نلوّن بعض المفردات في هذه الفقرة ونطلب منه أن يستبدل بها مفردات مرادفة لها أو تقوم مقامها.

وللمعلم أن يساعد الطالب على شرح المطلوب من السؤال، مستعينًا باللغة الوسيطة إذا احتاج الأمر إلى ذلك.

3.3. التعليمات الخاصة بالاختبارات.

إن الطالب مهما تقدَّم في اللغة، حتى لو بلغ المستوى المتميز فإنه يبقى مائلًا إلى استخدام لغته الأم إذا ما اضطر إلى الكلام، فاللغة الأم هي اللغة المسيطرة على عقل المتعلم، وهو محيطٌ بكل جوانبها، فهي بلا شك تختلف عن استخدام لغة قد تعلمها، وبقيت محصورة في عدد الكلمات والتعابير التي حفظها وأتقنها، ومن هنا نقول عند دخوله الامتحان، أو عند حديثه عن الامتحان وما يرتبط به، إنه قد يلجأ في أغلب الأحيان إلى استخدام لغته الأم، ولا سيما بين زملائه من أفراد العينة نفسها، ناهيك عن أن وضع الطالب في الامتحان يجعله لا يفكر إلا في اجتيازه، ولا يفكر في شيء آخر، فيُفضِّلُ أن يتلقى تعليمات الامتحان بلغته الأم، بحيث يبتعد عن أيِّ فَهْمٍ خاطئ، ويستطيع أن يدرك كل ما يتحتم عليه فعله، ويحقق له نتيجة جيدة.

ولو جاءنا السؤال الآتي: إن الهدف من العملية التعليمية هو تعلم لغة جديدة، فلماذا لا يُعد الامتحان جزءًا من هذه التجربة؟ أقول إن بعض الدورات التعليمية تُقام لأهداف خاصة غير هدف التواصل، وكذلك أحيانًا يكون مستوى الطلاب غير كافٍ لأن يفهموا جميع التعليمات الامتحانية، ولا يستطيعون فهم بعض الأسئلة الموجهة إليهم، وربما يؤدي

بهم الفهم الخاطئ للسـؤال إلى الإجابات الخاطئة، أو عدم الإجابة نهائيًّا، ولو رأينا بعض الامتحانات المقدمة في تركيا للغة العربية أو الإنجليزية نجد صـيغة السـؤال مكتوبةً باللغة التركية، فهل نسـتطيع أن نقول بعدم تحقيق هدف العملية التعليمية؟ نستطيع أن نقول هنا إن هذه الحالة هي إحدى الحالات التي يُجنّد فيها استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغات الأجنبية.

3.4. مزايا اللغة الوسيطة وعيوبها

ومن خلال ذكر تلك الأمثلة نستطيع أن نلخِّص بعضًا من مزايا اللغة الوسيطة بما يأتي:

1. تقريب المعنى إلى أذهان المتعلمين تقريبًا أسرع من الاعتماد على اللغة الهدف فحسب.
2. الربط بين الكلمة ودلالتها إذا لم تتوافر دلالة حسيّة أو لغوية لبعض الكلمات.
3. زيادة الوسائل التعليمية لتعليم اللغات الأجنبية، ولاسيما تعليم اللغات لأغراض خاصة.

ومن عيوبها:

1. عدم تحقيق الهدف المراد من تعلُّم اللغة تحقيقًا تامًّا.
2. تحجيم عملية التفكير لدى المتعلم باللغة الهدف في بعض الأحيان، والتفكير بلغته الأم في أثناء الكلام، ونقل المعنى من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، والاعتماد على الترجمة أو على اللغة الوسيطة.
3. تأطير المتعلم في حجم معيَّن من مساحة التعلم، وصعوبة إمكان فتح باب الإبداع لديه.

3.5. ما اللغة الوسيطة المستخدمة في العملية التعليمية؟

ربما يسأل سائلٌ كيف يمكن استخدام اللغة الوسيطة عند طلابٍ متباينيِ الجنسيَّة واللغة؟ وليس بينهم لغة وسيطة مشتركة؟

أقولُ إن كانوا متباينيِ الجنسية فربما تكون دوافعهم وأهدافهم متباينة أيضًا، وربما وحدة اللغة في بعض الأحيان يؤدي إلى وحدة الهدف، والعكس كذلك؛ إذ يؤدي أحيانًا اختلاف اللغة إلى اختلاف الأهداف، وهذا بالضرورة يحتم على المعلم والمتعلم أن يتواجها مع اللغة الهدف، وأن يفهم الطالب المعاني المحسـوسـة والمجردة بالاسـتعانة بالأدوات المتاحة لدى المعلم، والتي يستطيع استخدامها وتطبيقها مع الطلاب كافة.

من الممكن أن تجري الدروس الأولى بصـعوبةٍ ولكنها سـتؤدي إلى النتائج المرجوة مع الوقت إذا سـارت العملية التعلمية والتعليمية سيرًا جيدًا.

ويمكننا القول أحيانًا إنَّ اختلاف اللغات لدى الطلاب هو من أقوى الأسباب التي تساعد على إتمام العملية التعليمية لديهم بمواجهتهم اللغة الهدف كما هي، وتخمين معاني الكلمات المجردة من السياق من دون اللجوء إلى لغةٍ وسيطةٍ؛ إذ إن اللغة الوسيطة كما قلنا في البداية ليستْ هدفًا في ذاتها، وإنما وسيلة مصاحبة لتحقيق أهداف الدرس وتسريع العملية التعليمية، وفي حال عدم توافرها يمكننا الاستعانة بالوسائل الأخرى المتاحة.

فالتعليم والتعلم عمليتان تقومان باستخدام وسائل عديدة، ويمكن أن تكونا باستخدام بعض الوسائل دون أخرى، ونذكر مثالًا في هذا السياق عن دروس الاستماع، وهو أننا نجد أنّ بعض القاعات الدرسية ليست مجهَّزة بأدوات صوتية جيدة أو مناسبة، وهذا قد يسببُ مشكلة في فهم المسموع، وعُوِّض عنها بوسائل أخرى هي وسائل يدوية يتخذها المعلمون في قراءة النصوص المعدَّة للاستماع بأصواتهم الشخصية داخل الحجرة الصفيَّة، ولهذا وجدنا وسائل بديلة عن الوسائل غير المتاحة، ويمكننا قياس ذلك على استخدامنا اللغة الوسيطة في حال انعدام توافرها أو عدم الجدوى من استخدامها.

الخاتمة

في النهاية نحن أمام عملية تعليم لغة أجنبية مختلفة عن اللغة الأم لدى المتعلم، ربما تتفق مع نظام لغته الأم أو تختلف معه، لكن المهم في الأمر أن يصل الطالب إلى مبتغاه وهو تعلم اللغة الهدف بما أتيح له من طرائق وأساليب ووسائل معيّنة وضمنها اللغة الوسيطة، وربما من خلال العملية التعليمية التي تلقاها المتعلم يمكنه أن يكتشف المشكلات التي عاناها أنها مشكلات لغوية في اللغة الأجنبية، أو مشكلات شخصية مرتبطةٍ بعملية التلقي، وعليه يمكنه أن يجد الحلول المناسبة لها، ويطبّقها على أبناء جنسه، ولا سيّما أن المتعلمين مختلفو الدوافع والاتجاهات، كتلك الدورات التي تُقام للأساتذة للوصول إلى مستوى معين من اللغة لاستكمال متطلبات العمل لديهم، من الممكن أن نجد بينهم معلمين يعملون في حقل التعليم، وبهذا يجتمع معلمٌ ومتعلمٌ في شخصٍ واحدٍ، يستطيع بتجربته أن يصل إلى أفضل النتائج بأسرع الطرق وأيسرها، وتبقى الأسباب التي تدعو إلى استخدام اللغة الوسيطة تبدأ من حاجات المؤسسة التعليمة مرورًا بأفراد القاعة الصفيَّة وانتهاء بحالة فردية لطالبٍ ما تقتضي أحوالهم جميعًا استخدام اللغة الوسيطة مع الوسائل الأخرى المتاحة.

نقترح من خلال العرض الذي قُدّم في هذه الدراسة، ومعرفة الحالات التي استدعت استخدام اللغة الوسيطة، ما يأتي:

1. عدم البت بضرورة استخدام اللغة الوسيطة، والابتعاد عنها قدر ما أمكن.
2. رفض استخدامها رفضًا تامًا في الكتب التعليمية، ليستطيع الطالب أن يتعود التفكير باللغة الهدف.

3. جواز استخدامها في بعض المواقف التعليمية التي تستدعي ذلك.

4. عد اللغة الوسيطة عند استخدامها وسيلة من الوسائل المصاحبة، وليست هدفًا في ذاتها.

5. الأخذ بعين النظر مستوى الطلاب وهدفهم، وجنسياتهم في تحديد إمكان استخدام اللغة الوسيطة أو عدم استخدامها.

6. الفصل بين المواقف التعليمية التي تقوم على تعليم العربية بالعربية، والمواقف التي يكون الهدف منها تعليم الترجمة، من اللغة العربية وإليها.

7. التشجيع على تعلّم اللغة العربية باللغة العربية، ولا سيما إذا كان الهدف هو الاتصال، وفهم المسموع والمقروء.

وخلاصةُ القول أننا نرى أن الموقف التعليمي هو الفيصل في هذا الأمر، فالآراء متنوعةٌ ومتشعّبةٌ، وليس هنالك حالةٌ يُجمع عليها الباحثون، فالغاية هي تعلّم اللغة الثانية وتعليمها، بطريقة الأستاذ وأسلوبه، فلكلٍّ طريقته التي تختلف عن طريقة الآخر، لكن كل ذلك يكون في إطار متطلبات المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها المعلم، وكذلك الأخذ بعين النظر حاجات المتعلم، وما يترتب على ذلك من تغيير في الطرائق والأساليب التي تتوافق وحاجاته.

المصادر والمراجع

1. تواتية، بو كريعة. بلا تاريخ. "اللغة الوسيطة في تعليم العربية لغير الناطقين بها" *مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب* العدد (5).

2. الخولي، محمد علي. 1998. *تعليم اللغة حالات وتعليقات*. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

3. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. 2002. *تاج العروس من جواهر القاموس*. ط1 الكويت: التراث العربي.

4. الزرقاني، محمد عبد العظيم. 1943. *مناهل العرفان في علوم القرآن*. ط3 مصر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

5. شاميّة، ثراء. 2019. *تعليم اللغة لأغراض سياحية*. رسالة ماجستير. إسطنبول: جامعة إسطنبول آيدن.

6. طعيمة، رشدي أحمد. 1985. *دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية*. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

7. طعيمة، رشدي أحمد. 2010. *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج.

8. طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود. 1983. *الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. ط1 مكة المكرمة.

9. العصـيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. 1996. *أسـاسـيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى*. ط1 مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

10. العصـيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. 2002. *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

11. ابن منظور. *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.