



إيسيسكو
ICESCO

الإسلام مجالته للحضارة العربية

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلم والثقافة

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 3007-5726
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 3007-5734

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

إدارة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم
رئيس مركز الإيسيسكو للغة العربية
للناطقين بغيرها

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموبة
خبير في مركز الإيسيسكو للغة العربية
للناطقين بغيرها

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي البعلبكي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المسدي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
ماليزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة الإيسيسكو للغة العربية” دورية علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وآدابها وعلومها. تُصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، وبشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وآدابها وعلومها:

- المحور النظري، وبضمّ البحوث اللسانية والأدبية والنقدية.
- المحور التطبيقي، وبضمّ البحوث التعليمية والترجمية والحوسبية.

لا تمثل آراء الكتاب بالضرورة توجهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتَّسم البحث بالجدَّة والموضوعيَّة والرِّصانة العلميَّة.
- ألا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30٪ (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلمائه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).



	السِّهام الطَّائِشَة: نَقْدُ سَرْدِيَّةِ صَعُوبَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَعَقُّدِ أَنْظَمَتِهَا
7	خالد فهمي
	أثر المسألة التَّحْوِيَّة في التَّفكير اللُّغَوِيَّ الْعَرَبِيَّ
31	سمير أحمد معلوف
	الحسُّ القوميُّ في الأدب الفكريِّ العربيِّ الحديث: "طبائع الاستبداد" للكواكبيِّ و"يقظة الأمة العربيَّة" للعازوريِّ مثالان
61	فؤاد عبد المطلب
	المعنى في الخطِّ العربيِّ
105	إدهام محمد حنش
	قراءة في النِّظَرِيَّاتِ التَّدَاوِلِيَّةِ وَقَوَاعِدِ الْخِطَابِ
129	وردة البرطيع
	اللِّسَانِيَّاتُ وَأَثَرُهَا فِي مُعَالَجَةِ مَوْضُوعِ "تعليم اللُّغة لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا": قَضَايَا نَظَرِيَّةٌ وَنَمَازِجُ تَطْبِيقِيَّةٌ فِي "نَظَرِيَّةِ أخطاءِ التَّعَلُّمِ"
157	عبد الرحمن بودرع
	نَحْوُ مُقَارَنَةٍ تَخَاطُبِيَّةٍ فِي دِرَاسَةِ الصَّرْفِ وَتَدْرِيسِهِ لِوَارِثِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ
189	محمد محمد يونس علي
	نَحْوُ نَحْوٍ عَرَبِيٍّ وَظِيفَتِيٍّ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى فِي ضَوْءِ الْإِطَارِ الْمَرْجِعِيِّ الْأُورُوبِيِّ الْمَشْتَرَكِ لِتَعْلِيمِ اللُّغَاتِ
223	عرفان عبد الدائم
	تَحْدِيَّاتُ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لَغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا فِي الْجَامِعَاتِ الْكُنْدِيَّةِ
267	عقيلة صخري
	التَّرْجَمَةُ الْآلِيَّةُ وَأَنْمُودُجُ التَّرْجَمَةِ إِلَى الْعَرَبِيَّةِ: الْمَشْهَدُ الرَّاهِنُ
295	صونيا أسْمَهان حليمي



تحديات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الكندية

عقيلة صخري*

ملخص

العربية من اللغات التي حققت انتشارًا واسعًا في كلِّ أصقاع المعمورة، لتُصنّف في المرتبة الرابعة للُّغات الأكثر تداولًا في العالم، بعد الإنكليزية والصينية والهندية، ويتحدّث بها أكثر من نصف مليار إنسان، وحديثنا عنها يقودنا إلزامًا إلى الحديث عن الثقافة العربية، إذ لا يمكن الفصلُ بينهما، ونظرًا إلى المكانة الراقية التي تحظى بها العربية وثقافتها يُقبل كثير من غير الناطقين بها على دراستها لأسباب عدّة، مما جعل جامعات أمريكا الشمالية بعامة، وكندا بخاصة، تُقدّم دروسًا للُّغة والثقافة العربية، ولكن تواجهُ تدريس العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الكندية تحديات بالنسبة إلى المدرّس والدارس، تتعلق باللغة في ذاتها، منها التحديات اللغوية، والتحديات الاجتماعية الثقافية، وتحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس العربية لغير الناطقين بها، وتحديات تدريس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، وغيرها من التحديات، ومن ثم يحاول هذا البحث الإبانة عن جميع تلك التحديات في سبيل التوصل إلى جملة من التوصيات تخصُّ أهمَّ حلقتين في تدريس العربية لغير الناطقين بها، أي المدرّس والدارس، وذلك بهدف الارتقاء بهذه المهمة، مع تذليل التحديات التي تعترضها من خلال التركيز على الأهداف، والمناهج، وطُرق التدريس والتقييم.

الكلمات الرئيسية: تدريس العربية لغةً أجنبيةً، الجامعات الكندية، الكفاية اللغوية، الكفاية الثقافية، التحديات

* أستاذة اللغة والثقافة العربية في جامعة مونتريال، وجامعة كيبيك في مونتريال، ورئيسة المركز الثقافي العربي الكندي، كندا،

.akila.sekhri@gmail.com



Challenges of Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers at Canadian Universities

Akila Sekhri*

Abstract

The Arabic language has achieved widespread prominence across the globe, ranking as the fourth most spoken language in the world, after English, Chinese, and Hindi, with more than half a billion speakers. Discussing Arabic naturally leads to a discussion of Arab culture, an attractive combination that has encouraged large numbers of non-Arabic speakers to study the language. This has prompted many universities in North America in general and Canada in particular (including the University of Montreal and the University of Quebec in Montreal) to offer classes in Arabic language and culture. However, teaching Arabic to non-Arabic speakers in Canadian universities poses several challenges to both teachers and learners, including linguistic challenges, socio-cultural obstacles, issues related cultural competence challenges in curricula design, and difficulties in teaching Arabic literature. This paper attempts to highlight these challenges in order to come up with a set of recommendations revolving around the two main elements in teaching Arabic to non-Arabic speakers: the teacher and learner, with the aim of improving the learning experience, by overcoming the challenges through focusing on objectives, curricula, teaching methods, and evaluation.

Keywords: TAFL, Canadian universities, linguistic competence, cultural competence, challenges

* Professor of Arabic Language and Culture, University of Montreal, and University of Quebec in Montreal, President of the Canadian Arab Cultural Centre, Canada, akila.sekhri@gmail.com.

مقدمة

ليست مظاهر الجمال والتألق حكرًا على لغة من دون أخرى، فهي من الأمور التي تشترك فيها اللغات الإنسانية جمعاء، ولكن اللغة العربية انفردت بجماليات ميّزتها من مثيلاتها من اللغات السامية، ومن أكثر هذه الججماليات جلاءً الفصاحة، وهي القدرة على الإبانة والظهور، وهذا لا يتأتى إلا عبر خصائص تملكها العربية التي تنطق ثمانية وعشرين صوتًا بمخارج مختلفة متباينة، فلكل حرفٍ مخرجٌ مُستقلٌّ، فلا يتزاحم حروفان من مخرجٍ واحدٍ.

إن صمود اللغة العربية واستمرارها قد يدعو إلى التفكير والنظر والبحث في خصائص هذا اللسان الذي كلما تقادم تعاضم شأنه اللغوي والبلاغي، ولا سيما أنه ارتبط بنصٍّ مُقدّس هو القرآن الكريم.

وقد حققت اللغة العربية انتشارًا في كلِّ أصقاع المعمورة، لتُصنّف في المرتبة الرابعة للُّغات الأكثر تداولًا في العالم، بعد الإنكليزية والصينية والهندية،¹ ويتحدّث بها أكثر من نصف مليار إنسان.

وكذا أثارت اللغة العربية بمقوماتها وإمكاناتها الفريدة اهتمام العلماء في مختلف أنحاء العالم، فوضعت المصنّفات الضخمة في هذا الميدان، وشهد كثير من العلماء - من غير أرباب العربية - لها بالتميّز والسبقي والجمال، تقول المستشرقة الألمانية زيغريد هونكه: "كيف يستطيع [الإنسان] أن يُقاوم جمال هذه اللغة، ومنطقها السليم، وسحرها الفريد؟ فجيران العرب أنفسهم في البلدان التي فتحوها سقطوا صرعى تلك اللغة".²

وحديثنا عن اللغة العربية يقودنا إلزامًا إلى الحديث عن الثقافة العربية، إذ لا يمكننا الفصل بينهما، فالثقافة العربية عالمٌ ساحرٌ استقطب ولا يزال يستقطب اهتمام العرب

¹ مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، 100 سؤال عن اللغة العربية (الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة الأدلة والمعلومات 2، ط1، 1436هـ)، ص26.

² زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب (بيروت: دار الجيل، دار الآفاق الجديدة، ط8، 1993)، ص367.

وغيّرهم منذُ زمنٍ، لينهلوا من روافد الثقافة العربية المختلفة التي تعكس تنوعها وغناها، والثقافة العربية الإسلامية تمتاز أيضاً برؤيتها العالمية الشاملة، وبخطابها الإنساني الراقي.

هذه المكانة الراقية للغة العربية وثقافتها جعلت كثيراً من غير الناطقين بها يُقبلون على دراستها، فأنشئت لتدريسها مراكز دولية في البلدان العربية أو خارجها، وحُصّصت برامج في الجامعات العالمية لتدريسها لدوافع تختلف من دارس إلى آخر، فقد تكون سياسية، أو دبلوماسية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو دينية، أو سياحية، أو غيرها، ومع الجهود المبذولة لتدريسها؛ لا تزال ثمة تحديات تعترضهم في دراستها، ولو كان مدرّسوها من المتخصّصين.

ونظرًا إلى الأهمية التي تكتسيها مسألة تدريس اللغة العربية في أمريكا الشمالية بعمامة، وفي كندا بخاصة؛ تُقدّم جامعتا مونتريال وكيبك في مونتريال في كندا دروسًا للغة العربية بوصفها من أهمّ اللغات الحيّة المعاصرة، ولأن اللغة والثقافة من المتلازمات التي لا يمكن الفصل بينهما؛ تقدّم الجامعتان دروسًا في الثقافة العربية، فاللغة وعاء مخزون ثقافي كبير، والثقافة هي الهدف النهائي لأيّ مُقرّر لتدريس أيّ لغة أجنبية.

أما دوافع الدارسين لدراسة اللغة والثقافة العربية ففي مُقدّماتها الإقبال من دارسين ذوي أصول عربية يريدون تعرّف ثقافتهم الأم ولغتهم الأصلية، وبخاصة بعد ارتفاع عدد المهاجرين من العالم العربي إلى كندا، فالعربية هي اللغة الثالثة من حيث الاستعمال في مدينة مونتريال بعد اللغتين الفرنسيّة والإنكليزية،¹ ويُقبل على دراسة اللغة والثقافة العربية طلبًا في فروع العلوم السياسية، والعلاقات الدولية، وعلم الأديان، والإناسة (Anthropology)، والتربية، ويسعى بعضهم إلى طلب وظيفة في السلك الدبلوماسي، وقد يكون الدافع سياحيًا للسفر إلى بلدان عربية.

وتمتاز العربية من غيرها من اللغات بمجموعة من الخصائص التي تُؤهلها لتكون اللغة الأولى على مستوى العالم، وتكمن أهمية تدريسها لغير الناطقين بها من جهة - وفق أهل

¹ Ville de Montréal, Profil Sociodémographique, Juillet 2014, p.19.

اللغة - أنها لغة إعجاز وإيجاز؛ لغة إعجاز لأنها أنزل بها القرآن المعجز بلفظه ومعناه، ودون بها الحديث الشريف، ومن ثم كانت معرفة مبادئ الأمة الإسلامية وقضاياها تقتضي معرفة هذه اللغة ووعْي ثقافتها، وهي لغة إيجاز لأن لها أسلوباً بيانياً يضيف عليها رونقاً خاصاً يميزها من سائر اللغات الحية.

وكذا تكمن أهمية اللغة العربية في أنها نشأت في أقدم موطن للساميين، وفي موقع جغرافي أكسبها صفتي الاستقلال والعزلة، وكان لهذين العاملين أثرٌ في احتفاظها بمقومات اللسان السامي الأول، بل هناك من عدّها اللغة السامية الأم، ويرجع هذا التصنيف إلى أن العربية تضمّ خصائص كثيرة لا نجدها في سائر اللغات السامية¹ فهي أكثر أخواتها احتفاظاً بالأصوات السامية، إذ تحتوي على جميع الأصوات التي نجدها في اللغات السامية، وتزيد عليها ببعض الأصوات، كالثاء والذال والغين والضاد، وهي أيضاً أكثر اللغات السامية انضباطاً من حيث القواعد النحوية والصرفية، علاوة عن خصائص لسانية تمثّل قوّتها وغناها، ومن ذلك نظامها الاشتقاقي المرن الذي يسمح لها بتوليد ما لا نهاية له من الألفاظ.²

تحديات تواجه تيسير تدريس اللغة العربية بعامّة

واجه المشتغلون باللسانيات العربية - ولا سيّما اللسانيات التطبيقية - تحديات وصّفوها بالكؤود، فمنذ قرونٍ طويلة يحاولون التيسير انطلاقاً من محاولات ابن مضاء القرطبي، مروراً باجتهادات نهاد الموسى، إلى محاولات شوقي ضيف، وغيرهم، ويعترف علماء اللسانيات العربية في شتى البلاد العربية بأن تدريس اللغة العربية يواجه تحديات جمّة؛ لذا نجدّهم عاكفين على محاولات تيسير تدريسها للعارفين بها تيسيراً شديداً، ولغير الناطقين بها تيسيراً أشدّ.

¹ انظر: رمضان خطوط، مصباح جلاب، "صعوبات تعلّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها"، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، الجماهيرية الجزائرية، العدد (4)، (2019).

² انظر: السابق نفسه.

- ويمكن اختصار تحدّيات دراسة العربية لغير الناطقين بها في ما يأتي:¹
- نظرية العامل، ومناداة اللغويين القدامى والمحدثين بإلغائها، ورفض القياس والعلل النحوية، وتقديم النحو بعيداً من مواطن الخلاف والأقوال المتعدّدة.
 - مسألة الازدواجية اللغوية (الفصحى والعاميّة) وأثرها في الحياة العملية والعلمية، وإشكالاتها في تدريس العربية على مستويين مختلفين.
 - مظاهر تعقيد العربية الفصحى بقوانين نحوية وصرفية تهمّ المتخصّصين أكثر لا الدارسين.
 - قضية الإملاء العربي وتنوّعاته في كتابة الهمزتين المتطرفة والمتوسطة.
 - ظاهرة الأصوات المنطوقة غير المكتوبة في الأسماء والأفعال.
 - نظام الإعراب وأثره في البناء التركيبي العربي.
 - إشكالية المعجم العربي والمعجمية، وأثر حُلُوّ الساحة العربية من المعاجم التاريخية المناسبة لتدريس اللغة العربية.
 - الاتجاه الفلسفي والعقلي، وأتباع مناهج المتكلمين والفقهاء في دراسة النحو وتقديمه.
 - ظهور الدلالات المستحدثة لبعض الكلمات العربية غير المثبّته في المعاجم العربية (قضية المعنى والدلالة).
 - ظاهرة الصوائت القصيرة والطويلة، ويتمثل هذا التحدي في العجز أحياناً عن التمييز بين صائت الفتحة وألف المدّ، أو الضمة وواو المدّ، أو الكسرة وياء المدّ.
 - تتميز اللغة العربية من سائر لغات العالم بظاهرة التنوين، ويحتاج الدارس معها وقتاً طويلاً حتى يتمكّن من إتقانها، إضافة إلى التماثل الكتابي مع حرف النون ونطقه، وهو ما يزيد من صعوبة دراستها لدى الأجنبي.

¹ انظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 2004)؛ بسمة الدجاني، "معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكّن"، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية، 40(2)، (2013)، ص394-410.

- التشابه الصوتي بين صوت الألف الممدودة والمقصورة.
- تعدّد تأدية الأصوات (تفخيمها، ترقيقها، تسهيلها، تخفيفها) التي ينتج عنها خلطٌ لدى الدارسين بين الصوت المنطوق وشكله المكتوب.
- اختلاف بعض الأصوات نطقًا وكتابةً، وتمثّل التاء والهاء هذه الظاهرة، بالإضافة إلى مسألة التاء المفتوحة وخلطها بالتاء المربوطة، وهي تلك الكلمات التي تتكوّن من حرفين أو أكثر، وتدلّ على معنى سواء أكانت فعلاً أم اسماً أم حرفاً.
- همزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي.
- ظاهرة إلصاق (أل) التعريف بنوعيتها؛ الشمسية والقمرية، والنطق باللام وتركه.
- اختلاف المجال الدلالي لكلمتين تبدوان مترادفتين، من حيث اتّساعه في لغةٍ، وضيقه في لغةٍ أخرى.
- اختلاف التوزيع السياقي لكلمتين تبدوان مترادفتين في اللغة، ولكن تطبيقهما في الاستعمال أو في سياقاتهما تبدو مختلفة.

تحدياتُ تواجّه تدريس اللغة والثقافة العربية

يُواجهُ الدارس الأجنبي جملةً من التحديات في أثناء دراسة اللغة والثقافة العربية، من أبرزها ما يأتي:

1. التحديات اللغوية:

يمكن توزيع هذه التحديات وفق المستويات اللغوية؛ الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي.¹

(أ) على المستوى الصوتي:

- اختلاف اللغتين (اللغة العربية ولغة الدارس الأم) في مخارج الأصوات.
- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.

¹ انظر: "الصعوبات التي تواجه الدارس الأجنبي في تعلم العربية"، موقع المدرس العربي، الاطلاع في 10 يونيو 2024،

على الرابط: www.thearabicteacher.net.

- اختلاف اللغتين في مواضع النبر والتنغيم والإيقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية.
- صعوبة الحروف الأبجدية العربية بالنسبة إلى الدارس الأجنبي.
- صعوبة نطق بعض الأصوات وكتابتها.

(ب) على المستوى الصرفي:

- كثرة أبواب الصّرف، وتعدّد موضوعاته، وتشعّب قضاياها ومسائله.
- التداخل بين أبواب الصرف والنحو، وذلك طبيعي نتيجة العلاقة المتشابهة بين العلمين.
- لا ثبات في بعض القضايا الصرفية، بل إن ما شدّد عن القاعدة قد يكون أكثر مما وافقها.
- الخلط بين السماع والقياس في بعض الأبواب الصرفية.
- هناك قضايا صرفية لم يعدها الدارسون في لغاتهم الأم، ولا سيما الاشتقاق، والميزان الصرفي، والإفراد والتنثنية والجمع، والتفريق بين المصادر والأفعال.
- العلاقة بين المعنى والمبنى، فكثير من دارسي العربية غير الناطقين بها يعتمدون على الشكل في ما يُقدّم لهم من مفاهيم صرفية، ويهملون الجانب المعنوي الذي يكون أكثر أهمية من الشكل.
- معظم المواد والموضوعات الصرفية في كُتب تدريس العربية لغير الناطقين بها لا تُختار وُفق معايير علمية ونفسية وتربوية.

(ج) على المستوى النحوي:

- اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات العالم، ومن صور الاختلاف حُلُوّ الجُمَل العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة.
- حرية الرتبة في عناصر الجملة العربية، أي حرية التقديم والتأخير، من مثل تقديم الخبر على المبتدأ، والمفعول على الفاعل، وأحياناً على الفعل.

- اختلاف الرُّب والمواقع في اللغة العربية عما هي عليه في لغات الدارسين.
- الإعراب أو العلامة الإعرابية، فالإعراب سمة من سمات العربية، لا تُعرَف في أيِّ لغة من لغات العالم.
- نظام العدد من أكثر الأنظمة تشعُّباً في اللغة العربية.
- أنماط المطابقة، فالمطابقة من سمات العربية، وهي واجبة بين كثير من عناصر التراكيب.
- التذكير والتأنيث، وهي مشكلة عامة في كل اللغات.
- التعريف والتنكير، وهي من أصعب المشكلات في تدريس اللغات الأجنبية.

(هـ) على المستوى الدلالي:

- يُخطئ بعض الدارسين في فهم بعض الكلمات واستعمالاتها، نتيجة تعميم القاعدة التي درسوها في بنية الكلمة ودلالاتها، ويكون الخطأ بسبب طريقة التدريس أو سوء تنظيم المنهج.
- تصوّر الدارسين أن جميع المعاني في اللغات واحدة، وأن الاختلاف في الكلمات الدالة عليها، وظنُّهم أن للكلمة في اللغة الهدف ما يقابلها في اللغة الأم، وهذا لا يصح في كثير من الحالات، من مثل كلمتي (عم، خال) اللتين تقابلهما في الإنكليزية كلمة واحدة هي (Uncle).
- تصوّر الدارس أن المعاني التي تدور في ذهنه يمكن استعمالها بالطريقة التي كان يستعملها في لغته الأم، مع اختلاف اللفظ فقط، والسبب في هذه المشكلة الاعتماد على الترجمة من تأثير لغته الأم، وصعوبة التعبير عن المعاني العربية بالكلمات والأساليب العربية.
- إغفال الدارسين الجوانب الثقافية والدلالات الثانوية لبعض الكلمات، فلا يدرك بعضهم أن المعنى المعجمي لا يكفي لبيان معنى الكلمة ما لم تُشرَح في السياق الذي وُردت فيه.

- كثرة كلمات اللغة العربية، مما يجعل من العسير على دارسها السيطرة على كلماتها.
- صعوبة البحث في المعاجم.
- كثرة معاني الكلمات العربية، وتنوع دلالاتها، وانتقال الكلمة من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي، مما يؤدي إلى صعوبة في فهم المعنى المقصود من النصّ المقروء، وتظهر هذه المشكلة إذا اختيرت المواد اللغوية وقُدِّمت للدارس على أسس غير علمية من حيث الشيوخ والأهمية والتدرُّج، وغيرها من المعايير التي ينبغي لها أن تؤخذ في الحسبان حين إعداد المناهج.
- ارتباط الكلمات العربية بالتصريف، وخضوعها للقواعد التصريفية من حيث الشكل أو البنية والميزان الصرفي والتوزيع.

2. التحديات الاجتماعية الثقافية:

- إن تكامل الجوانب اللغوية والاجتماعية الثقافية في دراسة اللغة العربية؛ يُسهم في إثراء تجربة الدارس، وتوسيع آفاقه اللغوية والاجتماعية الثقافية، وهو ما يمنحُه فهمًا أعمق للغة، ويُساعد في التواصل مع العرب، ويمكِّنه من فهم الأسيقة اللغوية المتنوعة، واستعمال اللغة العربية استعمالاً سليماً، ولكن هذا لا ينفي أن جملةً من التحديات الاجتماعية الثقافية تبرزُ أمامه في أثناء ذلك، ومنها ما يأتي:¹
- التأقلم مع المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد.
 - تعرُّف حضارة المجتمع العربي، وذلك يساعد في فهم الفكر السائد في اللغة.
 - استعمال بعض العبارات والمصطلحات في غير سياقها؛ لذا ينبغي للدارس أن يعرف المواقف الحقيقية لتلك العبارات والمصطلحات.
 - اختلاف اتجاهات الدارسين، وتعدُّد الثقافات داخل الصف الدراسي.
 - صعوبة ممارسة اللغة العربية بالنسبة إلى الدارس خارج إطار التدريس، لتحسين النطق واللفظ واستعمال اللغة استعمالاً سليماً.

¹ انظر: "الصعوبات التي تواجه الدارس الأجنبي في تعلم العربية"، موقع المدرس العربي، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: www.thearabicteacher.net.

- تعذر إعطاء دروس بعض المستويات المتقدمة أحياناً، بسبب قلة عدد الدارسين المسجلين، فهذا تحدٍ للدارسين الراغبين في التخرج سريعاً.
- ويأتي تفصيل هذه التحديات ووسائل تجاوزها حين الحديث عن تدريس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، وذلك أن ذلك الأدب مرآة لهذه الثقافة.

3. التحديات التي تواجه المدرّس:

- إن تدريس العربية لغير الناطقين بها في مستوياته الأولى؛ لا يعني أبداً السهولة واليسر كما يمكن أن يتوهم كثيرون، إذ له خصوصياته التي ينبغي للمدرّس مراعاتها، ولا سيّما أن جملة من التحديات تُواجهه، ويمكن إجمالها في ما يأتي:¹
- التعامل مع مرحلة دراسية متميّزة هي المرحلة الجامعية، بكلّ ما تحمّله من رصيد ثقافي وعلمي وفكري.
- التعامل مع شريحة عمرية مُعيّنة لا يليق التواصل معها بوسائل نتعاملُ بها عند تدريس الطفل في مرحلته المبكرة من التلقي.
- التعامل مع دارسين أجانب ليست العربية لغتهم الأم، وهذا يتطلّب من المدرّس أن تكون له القدرة على الجمع بين التيسير والعمق في آنٍ معاً؛ التيسير لتسهيل الدراسة، لأن الدارس أجنبي، والعمق لإرضاء فضول الدارس والاستجابة لتطلعاته، وهنا تكمن صعوبة المعادلة.
- العمل على تطوير المنهاج والمواد التدريسية باستمرار، لتتفق مع متطلّبات العصر واحتياجات الدارس، كالتدريس عن بُعد مثلاً، وتحضير نشاطات ومناهج محوسبة.²
- وبالنسبة إلى مُدرّس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، تُواجهه جملةٌ من التحديات تُحتم عليه الإجابة عن جميع من التساؤلات حتى يتجاوزها، ومن ذلك:

¹ انظر: عقيلة صخري، "تعليم اللغة العربية في كندا"، راديو كندا، أكتوبر 2020.

² انظر: أكرم فتحي مصطفى، إنتاج المواقع التعليمية (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2006).

- ما الذي ينبغي لي اعتماده من مقاربات تدريس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية؟
- ما المضامين المنتقاة من الأدب العربي التي من شأنها استقطاب الدارس الأجنبي من حيث المحتوى، ولا سيما أنه تُعتمد أعمالٌ مُترجمة، والدارس شبه محروم من الاستمتاع بوقع العربية وجرسها المحبب إلى النفس؟
- كيف يمكن جعل الأدب العربي مدخلاً إلى الثقافة العربية وتعريفًا بها؟
- كيف يمكن تحبيب الدارس في اللغة العربية من خلال أدبها، فيقبل على دراستها؟
- كيف يمكن تجديده مناهج المقررات تفاديًا للوقوع في أسر النمطية والجمود؟
- كيف يمكن تطبيق هذه المناهج ميدانيًا؟

هذه التساؤلات هي خلاصة التحديات التي تعترض طريق مُدرس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، حاملاً على عاتقه مهمة رفعها، ليجعل من الأدب العربي واجهةً يتعرف من خلالها الدارس الأجنبي العالم العربي في سعة رُفَعته الجغرافية، وأبرز البوابات التي تُطل على غنى الثقافة العربية بتعدد روافدها، يقول بعضُ الكتّاب: "ليس للإبداعات الأدبية أحذية تجعلها تتجول وتقرع أبواب الناس، فلا بُد لها أن تجد الوسائل والقنوات التي من شأنها أن تثير فضول الناس، فتدخل قلوبهم، وتفتح عقولهم".¹

ومن أبرز ما ينبغي لمدرس الأدب العربي أن يحرص عليه لجذب اهتمام الدارس الأجنبي غير الناطق بالعربية؛ ما يأتي:²

(أ) الحرص على تقديم تدريس مُبهج مُمتع لمادة الأدب العربي: مثل هذه الطريقة الدراسية تفرضُ نَفْسَها في تدريس الأدب العربي لدارسين عرب، ناهيك عن إن درّسناه بلُغة أجنبية لغير الناطقين بالعربية، والبعيد عن البُعد عن الثقافة العربية، والمحرومين من الحسّ الجمالي للغة العربية.

¹ "Littérature et savoir", Presses Universitaire, Saint louis, Bruxelles, 28 mai 2019.

² انظر: عقيلة صخري، "تدريس الأدب العربي لغير الناطقين به باللغة العربية بين الواقع والتحدّي"، مؤتمر الاتحاد الدولي للغة العربية، 19 فبراير 2022.

(ب) إحداه المرونة والحيوية في أثناء المحاضرة: بتزويدها بوسائل سمعية بصرية، ونشاطات حيّة تُبعدنا عن التلقين التقليدي الجاف، يقول أحد الخبراء: "قُل لي فأُنسى، علِّمني وقد أتذكّر، أشركني فأَتعلّم"¹، وإشراك الدارس وجعلهُ طرفاً في العملية التدريسية يكون من خلال نشاطات تجعله مُحركاً ومُثلاً لا مُستقبلاً مُتفَرِّجاً.

(ج) الربط بين الأدب العربي والآداب العالمية: إذا سلّمنا أن رحلة الدارس الأجنبي مع الأدب العربي تُدخِلُهُ في أدبٍ مُختلف عن أدبِ عالمِهِ، وأن الدخول إلى هذا العالم المجهول يرافقه عادة شعور بالتوجس والارتباك، فمن مهارة مدِّس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية وحكمتِهِ؛ أن يجعل الدارس يرى أدبه في الأدب العربي، أي ينبغي الربط بين الأدب العربي والآداب العالمية، فالحديث عن "كليلة ودمنة" لابن المقفع مثلاً؛ حديث عن قصص الحيوان للكاتب الفرنسي لافونتان (La Fontaine)، التي تُعدُّ من أشهر الكتابات الفرنسية.

فالدارس الأجنبي الذي يقرأ قصة "السلحفاة والبطتان" لابن المقفع، يدرك أن هذه القصة قد قرأها في مراحل سابقة من تكوينها في الأدب الفرنسي بعنوان "La Tortue et les deux Canards"، إذ يكتشف أن ابن المقفع قد سبق لافونتان زمنياً، ويعلم أن ما قرأه في أدبه الفرنسي ما هو إلا أثر من آثار الأدب العربي فيه.

وللاطلاع على مزيد من قصص ابن المقفع مُترجمة، يمكن توجيه الدارس إلى قراءة ترجمة آندريه ميغيل (André Miquel) في كتاب أسماه "لافونتان في بغداد" "La Fontaine à Bagdad"، وهو عنوان يثير فضول الدارس الجامعي الأجنبي، فما الذي يفعله لافونتان في بغداد؟ من خلال هذا الكتاب الذي يُترجم قصص "كليلة ودمنة" يقف الدارس على القضايا الإنسانية المتناولة في الكتابين، وإن تباعد الزمن بينَهُما، فالصدقة، والخيانة، والعدل، كلّها قيمٌ إنسانية تجمع بين ابن المقفع من أعلام الأدب العربي، ولافونتان من أعلام الأدب الفرنسي، أولاً يصبُّ هذا في صميم التبادل الثقافي، ومدِّ جسور التواصل التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تدريس اللغة والثقافة العربية؟

¹ انظر: عبد القادر المكينزي، "أشركني وسوف أفهم"، صحيفة رسالة الجامعة، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط:

<https://rs.ksu.edu.sa/issue-1376/17844>

ومثلاً آخر هو قيس بن الملوّح، الشاعر العربي المعروف بأنه "مجنون ليلى"، وقصة حبّه الجنوني قدّمها الأديب الإنكليزي وليام شكسبير (William Shakespeare) في مسرحية "روميو وجوليت" "Romeo and Juliet"، والأديب الألماني ريتشارد واغنر (Richard Wagner) في مسرحية "تريستان وإيزولد" "Tristan and Isolde"، تلك قصص حبّ مستحيل معروفة في الآداب العالمية، كلّها جسور ثقافية تجعل الدارس يتعرّف أدب الآخر غير بعيد عن أدبه في بُعْدِهِ العاطفي والإنساني مع خصوصيات كلّ أدبٍ وكلّ ثقافة.

(د) **الربط بين الأدب والسينما:** الأعمال الروائية والقصصية والمسرحية العربية من الروافد المهمة للأعمال السينمائية الناجحة، فكثير من الأفلام الأجنبية اقتبس من أعمال أدبية عربية، وحاز جوائز عالمية، من مثل قصص "ألف ليلة وليلة"، وروايات "زقاق المدق" لنجيب محفوظ التي تحوّلت إلى فيلم مكسيكي حاز عدة جوائز دولية، ومن ثم كان توجيه مدرّس الأدب العربي الدارس الأجنبي إلى مثل هذه الأفلام - التي لا تُغني طبعاً عن قراءة العمل الروائي - يكون بمنزلة واجهة سمعية بصرية تثير فضوله.

(هـ) **الربط بين الأدب والأغاني:** للأغاني موعد ثابت في محاضرات الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، حين التعريف بالشعراء والكتّاب وأعمالهم الأدبية، من مثل قصيدة المحبّة التي أدّتها السيدة فيروز؛ "أعطني النّاي وغنّ"، ومن ثم يتعرّف الدارس الأجنبي جبران خليل جبران، والمرحلة الأدبية المميزة من تاريخ الأدب العربي، مع ذِكر أن شارحاً باسم جبران خليل جبران مثلاً في مدينة مونتريال في مقاطعة كيبيك، فيبقى الاسم مألوفاً لدى سكان المدينة.

وكذلك قصيدة "إرادة الحياة" للشاعر التونسي أبي القاسم الشابي، وغيره من الذين عبّروا عن كفاحات العالم العربي ونضالاته، وقد أدّتها السيدة أم كلثوم.

وأيضاً مفدي زكريا من أعلام الشعر الجزائري في إيادته التي ترصد كفاحاً مستميتاً، فيتعرّف من خلالها الدارس الأجنبي تاريخ شعبٍ فُهر، ففجّر الثورة المعجزة، علاوة عن النشيد الوطني الجزائري الذي أبدع كلماته الشاعر نفسه، ولحنه الموسيقار المصري محمد فوزي.

وحين تدريس الموشحات الأندلسية يُشار إلى لسان الدين بن الخطيب الذي نُقشت أشعاره على جدران قصر الحمراء في غرناطة، فمنّ منا لا يعرف ولا يرّدد: "لَمَّا بَدَا

يَتَنَتَّى؟" فتدريس الأدب الأندلسي للأجانب يُعَدُّ ناقصًا جافًا ما لم تُبرز فيه - من خلال نشاطات سمعية بصرية - كيف أن تلك الحقبة كَرَّست في إبداعاتها معنى التعايش بين مختلف الثقافات، وهذا جسرٌ آخر من جسور التواصل.

وما هذه الأطراف المحبوكَة إلا إطلالة على العالم العربي مترامي الأطراف، من المشرق إلى المغرب، ومن المحيط إلى الخليج، بأبعاده التاريخية والثقافية، وما هذه الأمثلة إلا غيضٌ من فيضٍ يجعل التعدُّد اللغوي والتنوع الثقافي من أهمِّ المؤهلات العلمية التي ينبغي لها أن تتوفر في مدرِّس الأدب العربي لغير الناطقين بالعربية، مصحوبة بمهارات تربوية قادرة على جذب انتباه الدارس وإثارة فضوله، حتى يشعر بمدى تعدُّد روافد هذا الأدب وغناه، فيُدرك عندئذ أن مثلاً هذا الأدب يستحقُّ أن يُطلَّع عليه في لغته الأصلية، للوقوف أكثر على ما ينطوي عليه من قيم فكرية وشعورية، ويتعدى ذلك إلى معرفة القوالب الأسلوبية في أبعادها البلاغية والجمالية والإيقاعية، فيُقبل على التسجيل في برامج دراسة اللغة العربية، وبذلك يكون المدرِّس قد حَبَّب إلى الدارس اللغة التي كُتِب بها الأدب، فيُقبل على دراستها.

تحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس العربية لغير الناطقين بها

الكفاية الثقافية جزءٌ لا يتجزأ من عملية التواصل بين الأفراد، ومن ثمَّ تمثِّل محتوى رئيسًا في تدريس اللغات الأجنبية، وليست تكملة للمحتوى اللغوي كما قد يُتوهم، فإذا كانت اللغة هي الهدف؛ فالثقافة آليّة ناجعة من آليّات تحقيق ذلك الهدف، منذ المراحل الأولى من التدريس، وإن كانت الثقافة هي الهدف؛ فاللغة أساس له.

و"اللغات أرسيف حيٌّ للثقافة الإنسانية"، وفق قول الباحث في اللسانيات والإناسة إدوارد ساير،¹ أو "الثقافة نصٌّ واللغة مفتاح فهمه"، وفق قول الباحثة في المجال نفسه لورا بوحنان،² ومن ثمَّ أضحى من المهمِّ جدًّا العناية بالكفاية الثقافية التي تشمل المهارات التي من

¹ Edward Sapir, *Culture, Language and Personality* (University of California Press, 1949).

² Laura Bohannon, "Shakespeare in the Bush", *Natural History*, (1966).

شأنها أن تضمّن التفاعل المناسب مع ناطقين من مؤهلات ثقافية مختلفة، بعيداً عن التداخلات الثقافية، أو تكون شرطاً من شروط تحقيق الكفاية التواصلية، ولازمة من لوازم كل موقف تواصلية، إن حصلها الدارس اقترب من مستوى الناطقين الأصليين، وتأهل لغويًا وثقافيًا في اللغة الهدف.

إنّ جهود المتخصصين في وضع مناهج تدريس اللغات الأجنبية متواصلة البحث في موضوع الكفاية الثقافية، وكيفية إدراجها في مناهج التدريس، وضبط معايير انتقاءها مراعاة للمستوى اللغوي للدارس، نظرًا إلى توسّع مفهوم الثقافة، فقد عرّفتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) بأنها مجموع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميّز مجتمعًا بعينه، أو فئة اجتماعية بعينها، وتشمل - بالإضافة إلى الفنون والآداب وطرائق الحياة - الحقوق الأساس للإنسان ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات.¹

وإن كان مفهوم الثقافة بهذا التوسّع؛ فمن المؤكّد أن عملية انتقاء المكوّن الثقافي في تدريس اللغات عملية إستراتيجية صعبة، تزداد صعوبتها عند تدريس العربية بوصفها لغة مساحة جغرافية موزّعة بين قارتي آسيا وإفريقيا، قائمة على ازدواجية اللسان، وعلى سياقات لغوية وثقافية تتنوّع من منطقة إلى أخرى، وهنا يكمن التحدي الأكبر الذي يواجه الأساتذة والقائمين على تصميم المناهج، أي في تحديد أيّ المكوّنات الثقافية أقدّر على الاستجابة عمليًا لحاجات التواصل الاجتماعي والثقافي لدى الدارس الأجنبي خارج قاعات الدّرس.

تحديات تدريس العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الكندية

إن عملية تدريس العربية لغير الناطقين بها شائكة لا محالة، وتزداد حدّة شوكتها عند تدريس العربية لغةً أجنبيةً خارج الحدود الجغرافية للعالم العربي، ومن ثم أنطلق من كلّ المعطيات السابقة للحديث عن تحديات تدريس العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الكندية، وأذكر منها ما يأتي:²

¹ UNESCO, *Conférence Mondiale sur les Politiques Culturelles*, Mexico, (1982).

² انظر: عقيلة صخري، "تحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعات الكندية نموذجًا"، المؤتمر الدولي التاسع للغة العربية، دبي، الإمارات العربية، 6 نوفمبر 2023.

1. كندا دولة في أمريكا الشمالية، تنقسم بمناخ شديد البرودة في فصل الشتاء، وبخاصة في مناطقها الشمالية، مما أنتج سلوكات ثقافية واجتماعية شتّى، علاوة عن أنها بعيدة جغرافياً عن العالم العربي، فثقافة هذا الأخير غريبة عن الدارس الكندي، بعكس الدارس في الجامعات الأوروبية مثلاً، وهو ما يضع على عاتقنا مسؤولية تقديم الثقافة العربية في شتّى مناحيها، بطريقة سلسلة مناسبة، تفادياً لكلّ تداخل ثقافيّ.

2. تجمع صفوفنا بين دارسين من أصول عربية متنوّعة تريد دراسة لغتها الأم، وبين دارسين من أصول غير عربية، فهم أجانب عن اللغة والثقافة، ومن ثمّ يُفترض في المدرّس بحنكته ومهارته التربوية التنويع في المكوّنات الثقافية وفق تنوّع ثقافة العالم العربي، بدلاً من التركيز على إقليم جغرافي واحد، فيسود بذلك جوّ من التبادل الثقافي بين الدارسين الذين من أصول عربية، فالمصري مثلاً يكتشف ثقافة المغربي، والجزائري يكتشف ثقافة اللبناني، ثمّ إن هذا التنوّع بدوره يجعل الدارس الذي من أصول غير عربية يرى بعينه أنه يدرس لغةً تحمل موروثاً ثقافياً غنياً متنوعاً تنوّع العالم العربي في رقعة الجغرافية مترامية الأطراف، ليربط المدرّس بحصافته بعد ذلك تلك المكوّنات الثقافية المتنوّعة بالقيم التي تقوم عليها الثقافة العربية في مفهومها الواسع.

وذلك من خلال نشاطات يسيرة نستهلّها منذ المستوى الأول، كأسماء الأعلام التي تُعدّ واجهة ثقافية بامتياز، من مثل (جواد، كريم، إكرام، كرم، أكرم... إلخ)، وصيغ التحية والاستقبال، وإن تنوّعت ألفاظها وتعبيراتها تبقى قنوات نستنبط من خلالها كرم الضيافة بوصفه قيمةً وسلوكاً اجتماعياً ضاربين في القِدَم في الثقافة العربية.

إن الدارس الذي يدرس كلمة (كريم) اسمَ عَلَمٍ وصفةً ارتبطت بأخلاق العرب؛ يدرس أيضاً ما يقابلها، أي كلمة (بخيل)، والمدرّس الذي ينبغي له أن يكون ملماً بغير قليل من اللغات الدارجة واستعمالاتها في العالم العربي؛ يثير انتباه الدارس إلى أن كلمة (بخيل) في اللسان التونسي الدارج تحمل معنى الكسول، ويبين العلاقة بين الكسل والبخل حتى اشتركا في كلمة واحدة، أي تَرَكَ الإنفاق، فالبخيل لا ينفق من وقته وجهده، فيصير كسولاً في المجتمع، وهذا انتقال معنوي مسوّغ ثقافياً.

والفعل (كفى يكفي) يدرسه الدارس منذُ المستويات الأولى، وللدلالة على المعنى نفسه يستعمل ابن المغرب العربي الكلمات (بركات، بركة، ياسر)، وكُلُّها كلمات أُدرجت في التعبير الدارج تحمل دلالات اجتماعية ثقافية تحيلنا على معنى البركة في القليل، واليسر والتيسير بالقليل، ومصدرها "القناعة كنز لا يفنى"؛ قيمة ثابتة في الموروث الثقافي العربي. وأيضًا كلمة (طَيِّب) في اللغة العربية تعني (حَسَن)، وتأخذ معاني إضافية أُخرى في سياقات واستعمالات دارجة يحدها نبر الصوت، والإيقاع، واللهجة، فقد يُقصد بها الاتفاق، والفهم، والتعبير عن الاهتمام، واللذة... إلخ، وقد تُفهم منها كلمة (طبخ) أو (جاهز) للأكل في لهجات مغربية.

إذن، ينبغي للمدرِّس أن يلفت انتباه الدارس إلى تنوُّع الاستعمالات السياقية للكلمة، ولا بأس في أن تُدخل في دروسنا بعض الكلمات الدارجة التي ليست بعيدة عن العربية الفصحى في مفرداتها، فنكون من جهة قد بيَّنا للدارس مدى قرابة الفصحى من الدارج، وأن الفروق بين اللغتين طفيفة لا خوف منها، ومن ناحية أخرى، نهيئه للتفاعل في ميادين الحياة، مع المجتمع، وخارج أسوار الجامعة.

3. التدرُّج في تقديم الجرعات الثقافية كما التدرُّج في مستويات اللغة، مع ضرورة مراعاة ثقافة المتلقي، كأن ننتقي مثلاً طرائف تُعزِّز بعض السلوكات الاجتماعية في ثقافتنا العربية، وتراعي المكوّن الثقافي للدارس، فلو سُقِّنا قصصَ حاتم الطائي الذي يُعدُّ مثلاً للجود والكرم في الثقافة العربية؛ لم نذكر قصته المشهورة التي تحرَّ فيها فرسه المفضل ليكرم ضيفًا جاءه، فهذه قصة قد يستسيغها الدارس العربي الذي يصدر عن مرجعية ثقافية عربية، في حين إنها صادمة للدارس الأجنبي - وهو ما عاينته في صفوفني - أن نضحِّي بحيوان عزيز رافقنا طويلاً من أجل إطعام إنسان غريب لا نعرفه.

وإنما يمكن تعزيز المكوّن الثقافي للدارس في هذا المقام بقصة كعب بن ثمامة الإيادي الذي كان قد سافر في قيظٍ شديد مع رجلٍ من بني النمر، ومعهما ساقٍ، فكان كلما جاء دور كعب في الشرب نظرَ إليه النمرُّ طالبًا مزيدًا من الماء، فيقول كعبٌ للسَّاقِي: "اسقِ

أخاك التمرّي"، ففعل ذلك مرارًا حتى نفد الماء، ومات كعبٌ عطشًا، فهذا مثلٌ في الجود والكرم وصل إلى درجة الإيثار إغاثة للملهوف، ثم إن المثل الذي أنتجته هذه القصة؛ يُستدلُّ به لدم من يُكثر من طلب الشيء لنفسه، ولو كان ذلك على حساب الآخرين.

4. من المهارة والحكمة للقائمين على مناهج تدريس العربية لغير الناطقين بها؛ أن يجعلوا الدارس الأجنبي يرى ثقافته الأصلية في اللغة الهدف، كمراعاة المناخ البارد الثلج في أثناء تدريس فصول السنة ومميزاتها للدارس الكندي، فإن الشتاء وما فيه رمزٌ من رموز الثقافة الكندية، وفي مقاطعة كيبيك عبارة شائعة تقول: "الشتاء بلدي"، وهي بالفرنسية: "Mon pays, ce n'est pas un pays, c'est l'hiver"، أو عبارة: "طريقي ليس طريقًا، إنه الثلج"، وترجمتها بالفرنسية كذلك: "Mon chemin, ce n'est pas un chemin, c'est la neige".

فهذا الفصل البارد الذي يعكس الهوية الثقافية "الكيبيكية"، ترتبت عليه سلوكات اجتماعية ثقافية مميزة في المأكل والملبس وغيرها من مظاهر الحياة في كندا، وإدراجنا مثل تلك العبارات في أدواتنا التدريسية نزيل عن الدارس شعوره بالتوجُّس والارتباك في أثناء اقتحامه عالمًا مغايرًا عالمه، ونُبدلهُ الأمان والثقة من شعوره ذلك، فهو قادر على التعبير عن ثقافته الأصلية في قوالب لغوية جديدة، وبذلك تتحقق معادلة الاستكشاف والمتعة التي هي محورية في تدريس اللغات.

وإني حين أدرسُ فصول السنة أتطرق إلى الصيف الهندي؛ موسمٌ يُمثِّل ظاهرة مناخية تنفرد بها منطقة أمريكا الشمالية، يقع بين نهاية فصل الصيف، وبداية فصل الخريف، تتخلله مناظرٌ طبيعية خلابة، وتزيّنه ألوانٌ بديعة لطالما ألهمت الشعراء، وجعلتهم يتغنّون بها، بل رسمها الفنانون الكنديون، فالمزج بين ثقافة اللغة الهدف وثقافة اللغة الأصل في وسائلنا التدريسية، وجعلها تتقاطع في وعاء تعبيرى واحد هو اللغة العربية هدفٌ محوري آخر في تدريس اللغات الأجنبية.

5. لا خلاف في أن إدراج الأمثال والحكم والتعبيرات الاصطلاحية في تدريس العربية لغير الناطقين بها ضرورة ملحة في العملية التدريسية، بوصفها حاملةً مخزونًا اجتماعيًا ثقافيًا يصبُّ

في صميم الكفاية الثقافية، وقد أكد على ذلك "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك في تدريس اللغات"، فاستعمال الدارس إياها دليل على أريجته في اللغة الهدف، ويعبر من خلالها عن حاجاته بأسلوب مجازي قوي بديع، يتساوى فيه مع أبناء اللغة الهدف، مما يُشعره بالثقة في النفس من ناحية، وتواطؤ إيجابي معهم في تحقيق عملية التواصل من ناحية أخرى.

ومن الباحثين من يرى أن هذه الأداة التدريسية لا يمكنها أن تُدرج إلا في المستويات المتقدمة من التدريس، في حين أن تجربتي الميدانية تدعمني في القول إن تعزيز عدة مفاهيم ثقافية يكون عن طريق الأمثال والحكم والتعبيرات الاصطلاحية منذ المستويات التدريسية الأولى، ففي سياق تدريس أجزاء الجسم مثلاً (الرأس، الرجل، العين)؛ يمكنني إدراج عبارات من مثل: "على رأسي"، "على العين والرأس"، "رجل" إلى الأمام وأخرى إلى الوراء، "لا تعلق العين على الحجاب"، "تسلم الأيدي"، وغيرها من العبارات، فنحن ننطلق من لغة التواصل الحقيقي في الحياة اليومية، وهي مكتنزة بتعبيرات مشحونة اجتماعية تدعم مفاهيم ثقافية عدة.

وينبغي لنا أيضاً التنوع في استعمال تعبيرات قديمة حاملة ثقافة تراثية وأخرى حديثة مُتداولة في المجتمعات العربية المعاصرة، معبرة عن نبض الشارع العربي في حياته اليومية، وهو ما يحقق مردوداً مُعتبراً لدى الدارس في بناء كفايته التواصلية.

وينبغي للمدرس أيضاً أن ينتقي كُلّ ما يُعبر عن الانفتاح ومدّ الجسور بين الثقافات، من مثل إدراج المثل القائل: "من جَهِلَ شيئاً عاداه"، ففيه دعوة صريحة إلى معرفة المجهول قبل الحكم عليه، ودعوة إلى التقارب وتجنّب النفور من الآخر، وكنتُ أعددتُ كتاباً أَعتمدته في تدريس العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الكندية، عنوانه "ادرس العربية: استكشاف ومتعة"، جمعتُ فيه نشاطات تربوية من مثل نشاط أسميته "المظاهر خدّاعة"، وهو بالفرنسية "Les apparences sont trompeuses"، أصله مثل فرنسي يفهم الدارس دلالته جيداً، وهي الدعوة إلى الحذر من الانخداع بالمظهر الخارجي الذي قد يكون مُضليلاً، وفي الكتاب مجموعة من التعبيرات الاصطلاحية الشائعة، ينبغي للدارس تجاوز معناها المباشر، والبحث عن معناها الخفي الذي يعكس ثقافة معينة ليستعملها في أسبقها التواصلية المناسبة لأحليه على نشاط

آخر بعنوان "ابحث عن نظيري"، ومن هنا يبحث الدارس عمّا يعادل تلك العبارة العربية في ثقافته الأصل، فنكون قد انتقلنا من ثقافة محلية إلى أخرى عالمية إنسانية تجعل من صفوفنا فضاءً رحباً لتبادل ثقافي ببناء تعزز من خلاله أواصر التفاهم والتقارب؛ فصدّ ترسيخ مبدأ العيش المشترك الذي تقوم عليه فسيفساء المجتمع الكندي.

6. ضرورة استعمال ألفاظ ارتبطت بمعاني العنف والإرهاب في ذهنية الدارس الأجنبي عن طريق وسائل الإعلام، من مثل الكلمات (جهاد، قاعدة، طالبان... إلخ) التي يستعملها المدرّس في مواقف تواصلية يسيّر، من مثل: "اسمي جهاد"، و"القاعدة اللغوية"، أو "قاعدة اللعبة"، و"حضر الطالبان"، حتى أفرغها من شحناتها المخيفة، ومما علّق بها من محتوى سلبي لطالما أساء إليها، تمهيداً لمناقشة موضوع خواف الإسلام في مستويات متقدمة.

7. في المواقف التواصلية في المستويات الأولى، من الضروري إدراج كلمات من شأنها أن تعكس علاقة التأثير والتأثير بين اللغات، كقولنا: "أذهب إلى الجبل"، لأحيل الدارس من خلال كلمة (جبل) على كلمة يعرفها في اللغات الأجنبية هي (Gibraltar)، فنكون بذلك قد وقفنا على محطة تاريخية في تاريخ المسلمين، ودخولهم إلى إسبانيا عبر مضيق جبل طارق، وهناك العلاقة بين عبارة: "Por Favor" بالإسبانية، وبين عبارة: "من فضلك" بالعربية، فهذا تبادل لغوي يحيلنا على تبادلات ثقافية تُشعر الدارس ذا الأصول العربية بنوعٍ من الفخر والاعتزاز بلغته الأم من جهة، وتُشعر الدارس الأجنبي بأن لغته وثقافته الأم قد سبقَ لهما الاحتكاك باللغة والثقافة العربية، فأثر أحدهما في الآخر وتأثر به.

8. اللغة الجسدية أو ما يسمّى "الإشارات فوق اللغوية" التي من شأنها تعزيز الكفاية الثقافية، يستشفها الدارس من حركات المدرّس نفسه، ومن الأفلام والموائد المستديرة التي يتابعها الدارس في مستويات متقدمة، من مثل رفع الصوت عند لقاء الأصدقاء والأقارب في المجتمعات العربية، أو للتعبير عن الاقتناع بفكرة والدفاع عنها، وغيرها من القراءات التي ينبغي أن تفسر للدارس تفادياً لكل تداخل ثقافي ناتج عن سوء فهم ثقافة الآخر.

ومما سبق ذكره يُضح أن كيفية انتقاء المكونات الثقافية والتدرُّج في استعمالها في مناهج تدريس العربية لغير الناطقين بها؛ يجعل الدارس طرفاً في العملية التدريسية، مُحركاً ومُثلاً، لا مُتفرِّجاً ومُستقبلاً، مما يُشعره بمرونة تُسلِّمه شيئاً فشيئاً معوّل تكسير الصور النمطية وبناء الجسور الثقافية، فالإنسانية هي ما يصبو إليه تدريس اللغات الأجنبية، أي فهم الآخر وتحقيق العيش المشترك، وكلُّها أُسسٌ متينة تقوم عليها تركيبة المجتمع الكندي.

خاتمة

تُمثِّل اللغة العربية ثقافةً وحضارةً عربيةً إسلاميةً عريقةً هي محطُّ أنظار العالم، وهي من اللغات العالمية المتميز حضورها في المشهد الدولي بجميع تجلياته؛ السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفكرية والدينية، ونظراً إلى إقبال غير الناطقين بالعربية على دراستها لدوافع مختلفة؛ لا بُدَّ من التفكير الجدِّي المتواصل في أنجع الطرق، لضمان تقديم تدريس عالي الجودة، ويكون ذلك من خلال تحديثه المستمر بتوظيف التطورات التدريسية في ظلِّ رؤية مؤسسية عصرية متطورة وفُقِّ أحدث المعايير، سواءً في أساليب التقديم أم بناء المحتوى الرقمي.

وممَّا استعرضه هذا البحث يمكننا أن نخلص إلى مجموعة من التوصيات تخصُّ أهمَّ حلقتين في عملية تدريس العربية لغير الناطقين بها، أي المدرِّس والدارس، وذلك بهدف الارتقاء بهذه المهمة التي هي مهمة إنسانية نبيلة قبل أن تكون مهمة علمية مهنية، مع تذليل التحديات التي تعترضها من خلال التركيز على الأهداف، والمناهج، وطُرق التدريس والتقييم.

1. ما يخصُّ المدرِّس:

المدرِّس عنصر رئيس في عملية تدريس العربية لغير الناطقين بها، والمسؤولية المنوطة به عظيمة؛ لذا ينبغي له أن يكون ذا كفاءة عالية، وتحقِّق له من خلال:

- التكوين الجيد، والإلمام بكُلِّ ما يتعلق بتخصُّصه.
- التدريب المهني المستمر، فهذا مسألة إستراتيجية في تدريس غير الناطقين بالعربية.
- الإعداد اللغوي والثقافي والاجتماعي والمهني.

- مراعاة الجانب الاجتماعي الثقافي للدارس الأجنبي، وإيجاد روابط بين الثقافة الأصل والثقافة الهدف، من أجل تسهيل فهم الثقافة العربية وتقريبها أكثر إلى الدارس الأجنبي.
- تعزيز التبادل الثقافي وترسيخ مبدأ التعايش.
- التعامل الجيد مع الدارسين، ومراعاة حاجاتهم الدراسية، وقدراتهم العلمية والثقافية.
- الإبداع في العملية التدريسية، فلا يُركن إلى المقررات النمطية التي لا تُلبي حاجات الدارسين كلّهم غالبًا.
- تطوير المناهج والمواد التدريسية الكتابية والسمعية البصرية.
- السعي الدائم إلى تحديث المقاربات والوسائل والطرائق التدريسية.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي من دون إهمال الجانب النظري.
- التمييز بين اللهجات المحليّة والعربية الفصحى، لئلا يخلط الدارس بينهما.
- المشاركة في مختلف المؤتمرات والندوات المحلية والدولية؛ للاطلاع على آخر تطوّرات تدريس اللغة والثقافة العربية لغير الناطقين بالعربية.
- التعاون مع مختلف المدرّسين لتطوير تدريس اللغة والثقافة العربية.
- إتقان لغتين على الأقل إلى جانب اللغة العربية، كالفرنسية والإنكليزية (في الجامعات الفرنكوفونية الكندية يلزم إتقان اللغة الفرنسية).
- التدرب على استعمال تقانة المعلومات والاتصالات، والشابكة، ومختلف منصّات التدريس عن بُعد.
- ضمان التواصل والتفاعل الدائم مع الدارسين؛ للوقوف على احتياجاتهم وتطلّعاتهم؛ لذا تُنصّر الجامعات الكندية على تقييم الدارسين للمدرّس بنهاية كلّ دورة.

2. ما يخصّ الدارس:

- تصفّح الشابكة، والتفاعل مع شبكات الإعلام الاجتماعي، من خلال المحادثات الكتابية مع الناطقين بالعربية.

- متابعة القنوات الفضائية التلفزية التي تبثُّ برامجها بالعربية الفصحى.
- تصفُّح الصحف والمجَلَّات، ومتابعة النشرات والبرامج الإخبارية المكتوبة والمسموعة والمرئية، ومشاهدة الأفلام بالعربية الفصحى واللهجات أيضًا، فالأفلام من النوافذ المهمة على الثقافة العربية، على غرار المسرحيات والروايات والأغاني أيضًا.
- الاحتكاك بالعرب بهدف ممارسة اللغة، وتعرُّف الثقافة العربية.
- السفر إلى البلدان العربية بهدف السياحة، أو في إطار التبادل الجامعي.
- المشاركة في الجامعات الصيفية التي تقترحها الجامعة، من مثل المدرسة الصيفية في المملكة المغربية.
- التفاعل الدائم مع المدرِّس من أجل نقلِ انشغالات الدارس واحتياجاته وتطلُّعاته؛ ضمانًا للتطور المستمر لعملية تدريس العربية لغير الناطقين بها.
- الانفتاح على الآخر، وتوسيع المدارك، والتحلي بالمرونة، والتجُرُّد من الأحكام المسبَّقة والصورة النمطية العالقة في الأذهان، والقدرة على التجديد والابتكار.
- ويبقى المجال مفتوحًا أمام الباحثين والمتخصِّصين والممارسين؛ للإبداع في مجال تدريس اللغة والثقافة العربية لغير الناطقين بالعربية، والتعاون المشترك، وتبادل الخبرات؛ من أجل تعزيز عالمية لغة الضاد.

المصادر والمراجع

"الصعوبات التي تواجه الدارس الأجنبي في تعلم العربية"، موقع المدرس العربي، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: www.thearabicteacher.net.

أكرم فتحي مصطفى، إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية (القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2006).
بسمة الدجاني، "معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكّن"، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية، 40(2)، (2013).
رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها (القاهرة: دار الفكر العربي، ط1، 2004).

رمضان خطوط، مصباح جلاب، "صعوبات تعلّم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها"، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، الجماهيرية الجزائرية، العدد (4)، (2019).
زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب (بيروت: دار الجيل، دار الآفاق الجديدة، ط8، 1993).

عبد القادر المكينزي، "أشركني وسوف أفهم"، صحيفة رسالة الجامعة، الاطلاع في 10 يونيو 2024، على الرابط: <https://rs.ksu.edu.sa/issue-1376/17844>.

عقيلة صخري، "تحديات الكفاية الثقافية في تصميم مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الجامعات الكندية نموذجًا"، المؤتمر الدولي التاسع للغة العربية، دبي، الإمارات العربية، 6 نوفمبر 2023.

عقيلة صخري، "تدريس الأدب العربي لغير الناطقين به باللغة العربية بين الواقع والتحدي"، مؤتمر الاتحاد الدولي للغة العربية، 19 فبراير 2022.

عقيلة صخري، "تعليم اللغة العربية في كندا"، راديو كندا، أكتوبر 2020.
 مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، 100 سؤال عن اللغة العربية (الرياض: مركز
 الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة الأدلة والمعلومات 2، ط1،
 1436هـ).

Edward Sapir, *Culture, Language and Personality* (University of California Press, 1949).

Laura Bohannon, "Shakespeare in the Bush", *Natural History*, (1966).

"Littérature et savoir", Presses Universitaire, Saint louis, Bruxelles, 28 mai 2019.

UNESCO, *Conférence Mondiale sur les Politiques Culturelles*, Mexico, (1982).

Ville de Montréal, Profil Sociodémographique, Juillet (2014).

References

- “Al-Ṣu‘ūbāt al-latī Tuwājih al-Dāris al-’Ajanabī fi Ta‘allum al-‘Arabiyyah”, *al-Mudarris al- ‘Arabī*, Accessed June 10, 2024, www.thearabicteacher.net.
- “Littérature et savoir”, Presses Universitaire, Saint louis, Bruxelles, 28 mai 2019.
- Abdulqādir al-Mukīnī, “Ashriknī wa sawf Afham”, *Ṣaḥīfah Risālah al-Jāmi‘ah*, Accessed June 10, 2024, <https://rs.ksu.edu.sa/issue-1376/17844>.
- Akila Sekhri, “Tadrīs al-’Adab al-‘Arabī li-Ghayr al-Nāṭiqīn bil-Lughah al-‘Arabiyyah bayna al-Wāqī‘ wa al-Taḥadī”, *Mu’tamar al-Ittiḥād al-Dawlī lil-Lughaah al- ‘Arabiyyah*, February 19, 2022.
- Akila Sekhri, “Taḥaddiyāt al-Kifāyah al-Thaqāfiyyah fi Taṣmīm Manāhiḡ Tadrīs al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayriḡ: al-Jamī‘āt al-Kanadiyyah Namuthajan” *al-Mu’tamar al-Dawlī al-Tāsi‘ lil-Lughaah al- ‘Arabiyyah*, Dubai, UAE, November 6, 2023.
- Akila Sekhri, “Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah fi Canda”, *Radio Canda*, October 2020.
- Akram Fathī Muṣṭafā, *‘Intāj Mawāqī‘ al-’Internet al-Ta‘līmiyyah* (Cairo: ‘Ālam al-Kutub, 1st Ed., 2006).
- Basmah al-Dijānī, “Mu‘allim al-Lughāh al-‘Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayriḡ: al-Qābiliyyah wa al-Tamkkun”, *Majallah Dirāsāt al- ‘Ulūm al-’Insāniyyah wa al-’Ijtīmā’iyyah*, al-Jāmi‘ah al-’Urduniyyah, Jordan, No. (2), (2013).
- Edward Sapir, *Culture, Language and Personality* (University of California Press, 1949).
- Laura Bohannon, “Shakespeare in the Bush”, *Natural History*, (1966).
- Markaz al-Malik Abdullāh al-Dawlī li-Khidmah al-Lughaah al-‘Arabiyyah, *100 Su‘āl ‘an al-Lughaah al- ‘Arabiyyah* (Riyadd: Silsilat al-’Adillah wa al-Ma‘lūmāt 2, 1st Ed., 1436H).

Ramaḍān Khaṭūṭ, Miṣbāḥ Jalāb, “Ṣu‘ūbāt Ta‘allum wa Ta‘līm al-Lughah al-‘Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā wa Muqtaraḥat ‘Ilājihā”, *Majallah al-Jāmi‘ fī al-Dirāsāt al-Nafsiyyah wa al-‘Ulūm al-Tarbawīyyah*, Moḥamed boudiaf University, Algeria, No. (4), (2019).

Rushdi Aḥmad Ṭu‘aymah, *al-Mahārāt al-Lughawīyyah: Mūstwayatuhā, Tadrīṣuhā, Ṣu‘ūbatuhā* (Cairo: Dār al-Fikr al-‘Arabī, 1st Ed., 2004).

Sigrid Hunke, *Shams al-‘Arab Taṣṭa‘ ‘alā al-Gharb* (Beirut :Dār al-Jīl, Dār al-Āfāq al-Jadīdah, 8th Ed., 1993).

UNESCO, *Conférence Mondiale sur les Politiques Culturelles*, Mexico, (1982).

Ville de Montréal, Profil Sociodémographique, Juillet (2014).