

تحولات تعليم اللغة العربية في أمريكا واليابان وألمانيا ومقارنتها بأساليب التعليم في إيران

ذلفا معيل ساروكلاي

خريجة الدكتوراه / جامعة آزاد اسلامية فرع شمال طهران، طهران، ايران
zolfamoeil@gmail.com

سيد بابك فرزانه

استاذ بجامعة آزاد اسلامية فرع علوم تحقيقات بطهران، طهران، ايران

مرضيه قلي تبار

استاذة بجامعة آزاد اسلامية فرع شمال طهران، طهران، ايران

Abstract

Teaching Arabic language has always had its own special features and difficulties among all scientific fields. Due to the existence of these difficulties and complications, scholars in this field have always been searching for new theories, methods and tools to improve and optimize its teaching. This research aims to achieve a model for the proper learning of Arabic language by examining and introducing the most important methods and models of teaching Arabic as a second language in different countries and comparing them with each other. The research also seeks to know to what extent the Arabic language education centers have used advanced education tools to achieve the mentioned goal. The results obtained from the research indicate that learning the Arabic grammar and the correct structure of phrases and sentences and the correct transfer of concepts are essential, but if these trainings are carried out without paying enough attention to increasing the language ability, it will not lead to the learning of the language in a desirable way. By examining the educational methods in different countries, we came to the conclusion that grammar cannot be a suitable solution for education, and the phenomenon that has made learning Arabic difficult is diglossia,

and different methods are used in the world to teach Arabic as a second language and its practical use. It is taken that we will introduce them in this article: it is worth mentioning that in all this method, learning the language in the traditional way and focusing on the grammar is ignored.

Keywords: Diglossia, Mother tongue, Teaching the second language, Modern Standard Arabic, Arabic language.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى مقارنة أهم أساليب وأنماط تعليم اللغة العربية بصفقتها اللغة الرسمية الثانية في العديد من الدول، ومقارنتها مع بعضها البعض للوصول إلى نمط لاكتساب هذه اللغة بشكل سليم ومتقن. وفي هذا الصدد يسعى البحث إلى معرفة مدى استخدام مراكز تعليم اللغة العربية لأدوات التعليم المتقدمة لتحقيق الهدف المذكور. وتوصل البحث إلى أن تعلم قواعد اللغة العربية والاستعمال السليم للعبارات والجمل، وكذلك النقل السليم للمفاهيم يُعد أمراً ضرورياً، ولكن القيام بهذا التعليم دون الاهتمام الكافي بزيادة القدرة اللغوية، فإنه لن يؤدي إلى اكتساب اللغة بالشكل المطلوب. ومن خلال مراجعة الأساليب التعليمية في البلدان المختلفة، فقد ظهر أن التعليم وفق القواعد النحوية لن تكون الأسلوب المناسب للتعليم، والظاهرة التي تجعل اكتساب اللغة العربية أمراً بالغ الصعوبة هي ازدواجية اللغة. ويجري الاستعانة بأساليب مختلفة في بلدان العالم لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية واستخدامها العملي والتطبيقي، وستتم الإشارة إلى هذه الأساليب في هذه الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن في جميع هذه الأساليب يُعتمد على تعليم اللغة بطريقة تقليدية ولم يتم التركيز فيها على القواعد النحوية.

الكلمات المفتاحية: ازدواجية اللغة، لغة الأم، تعليم اللغة الثانية، الأساليب التعليمية الحديثة، اللغة العربية.

المقدمة

يحظى تعليم اللغة العربية على الدوام من بين جميع التخصصات والفروع العلمية بمكانة وسمات وصعوبات خاصة به، وبسبب وجود هذه الصعوبات والتعقيدات، عمل الباحثون في هذا المجال للوصول إلى النظريات، والأساليب والأدوات الحديثة لتحسين التعليم وترشيده. ويواجه تعليم اللغة العربية عقبات عديدة في العالم العربي، إحداها الأسلوب الذي يركز على دور المعلم، والذي بدوره يتيح فرصاً أقل للتعلم، لأن هذا الأسلوب والاستراتيجية تعتمد بالأساس على الذاكرة بشكل كبير، فهكذا أسلوب يفتقر إلى التجربات الحقيقية للحياة (راجحي، ٢٠٠٦). ويرى الراجحي أن أساليب تعليم اللغة العربية في الوقت الحاضر، لم تتمكن من مواكبة التطورات في تعليم اللغة وموصلة السير معها. ولذلك، فهو يعتبر أن عدم



وجود الدراسات الأكاديمية لتعليم اللغة العربية هو من أبرز القضايا التي تواجه معلمي اللغة العربية في الوقت الحاضر. كما يرى أن هناك نقصاً في المتخصصين في تعليم اللغة العربية.

ويمكن اعتبار تعليم اللغة مجموعة فرعية من اللغويات التطبيقية، وتماشياً مع النظريات المختلفة للغويين، والتي هي نتيجة لاختلاف وجهات النظر حول اللغة من زوايا متعددة، فقد قدموا آراء وأساليب مختلفة في تعليم اللغة. والعنصر البارز في هذا الاختصاص والفرع، والذي يتطور يوماً بعد يوم، هو استخدام أحدث ما توصلت إليه التقنيات الحديثة. واللغة العربية كبقية اللغات الأخرى، لها قواعدها الخاصة، فاللغة العربية تُعد من اللغات الحية في العالم التي استطاعت الحفاظ على وجودها واستمراريتها على مدى قرون عديدة. وكتب موقع "التعليم المؤثر للغات" في تصنيف قام به في الثامن عشر من أبريل عام ٢٠١٣م، أن اللغة العربية هي أصعب اللغات إلى جانب الكانتونية^١ والماندرين^٢ واليابانية والكورية، ويتطلب تعليمها ٨٨ أسبوعاً أو ٢٢٠٠ ساعة دراسية.^٣ واللغة العربية هي اللغة السامية الوحيدة التي جاءت ضمن هذه اللغات الصعبة. ويرى رايدينغ بأن هذه الصعوبة في اللغة العربية ترجع إلى وجود الثنائية^٤ فيها، وليس إلى التعقيد الموجود في قواعد النحوية للغة العربية (رايدينغ، ٢٠١٨). وتُعد ازدواجية اللغة في علم اللغة الاجتماعي، هي الحالة التي يتم فيها التحدث بنوعين مختلفين من نفس اللغة في نفس مجتمع الكلام. وقد وصف تشارلز فيرجسون ازدواجية اللغة، في مقال بعنوان "ديغولوسيا أو ازدواجية اللغة" على النحو التالي: «ازدواجية اللغة هي حالة لغوية مستقرة نسبياً، حيث يوجد بالإضافة إلى اللهجات الأساسية للغة (والتي قد تتضمن معياراً أو معايير إقليمية)، وضعاً شديداً للاختلاف، تستخدم كل منها لأغراض مختلفة. ويرى فيرجسون أن ازدواجية اللغة تحدث عندما تتواجد لغتان أو لهجات جنباً إلى جنب في مجتمع ما، كما هو الحال في اللهجات العربية. ويعتبر فيرجسون أن اللغة الفارسية والإيطالية كذلك من ضمن اللغات ذات البعد الثنائي اللغوي، فيذكر على سبيل المثال إن العرب المسيحيين في بغداد عندما يتحدثون مع بعضهم البعض يستخدمون اللهجة «العربية المسيحية». ومع ذلك، عندما يتحدثون في مجموعة

١. تُعد اللغة الصينية (تشمل لغة الماندارين والكانتونية وأصنافها الأخرى) من اللغات التي لديها أكبر عدد من اللهجات في العالم. والماندارين والكانتونية كلاهما من أصناف من اللغة الصينية المنطوقة. وتتمتع كلتا اللغتين ببنية أساسية مشابهة. تُعد اللغة الصينية (تشمل لغة الماندارين والكانتونية وأصنافها الأخرى) من اللغات التي لديها أكبر عدد من اللهجات في العالم. والماندارين والكانتونية كلاهما من أصناف من اللغة الصينية المنطوقة. وتتمتع كلتا اللغتين ببنية أساسية مشابهة، ويشارك في الكثير من المفردات، ولا تختلف الكانتونية والماندارين إلا عند التحدث بها. وعلى الرغم من أن اللغتين تستخدمان نفس نظام الكتابة، إلا أن نطقهما مختلف تماماً.

2. mandarin vs cantonese

3. <https://effectivelanguagelearning.com/>

4. Diglossia



مختلطة من الناس، فإنهم يتحدثون باللهجة البغدادية العامة «العربية الإسلامية» (فيرجسون، 1995). ويتحدث راندينغ حول ازدواجية اللغة فيقول في هذا الصدد: تشير ازدواجية اللغة إلى حقيقة أن العرب يقرأون ويكتبون شكلاً واحداً من اللغة، ولكن لإقامة تواصل كلامي يومي مع عرب آخرين، فإنهم يتحدثون باللهجات التي تختلف جوهرياً عن المعايير المكتوبة. وفي السنوات العشر الأخيرة، ظهرت لغة وسائل التواصل الاجتماعي (مثل فيسبوك وتويتر) المكتوبة باللغة العربية، وهي عبارة عن مزيج من الأشكال المنطوقة والمكتوبة التي تستخدم عادةً الخط العربي، ففي هذا الأسلوب هنالك شيء من الابتكار والابداع حيث يتم مزج اللغة العربية المنطوقة في الشكل المكتوب، وبذلك تسقط الحدود الدقيقة والوثيقة التي تفصل بين العربية المكتوبة والمنطوقة، والتي يُعبر عنها بعنوان «المعرفة المحلية الحديثة». (رايدينغ، 2016)

منهجية البحث

البحوث الرائدة هي "تطبيقية" من حيث الغرض و"استكشافية" من حيث طريقة جمع البيانات.

سابقة البحث

بناءً على البحث الذي أُجري على الدراسات التي ترتبط بالتعليم باللغة العربية لا سيما التي تلك التي ترتبط بموضوع الدراسة قيد البحث، يمكن الإشارة في هذا الإطار إلى بعض الدراسات السابقة:

١. مقالة بعنوان: "تجربة تعليم اللغة العربية في ألمانيا":

لسيباستيان مايزل أستاذ الدراسات العربية بجامعة "جراند فالي" الحكومية بولاية ميشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية، منشورة في مجلة مباحث لغوية تجارب اللغة العربية في أوروبا لعام ٢٠١٥م الذي تناول فيه الباحث تعليم اللغة العربية في أوروبا، وخاصة في ألمانيا؛ ٢. "بررسی فرایند آموزش زبان عربی در کشورهای اروپایی" لحسن مجیدی وعبدالأحد فیروزی سنقرآبادی المنشورة في المجلة الفصلية للبحوث في تعليم اللغة العربية وآدابها - جامعة فرهنگیان، شتاء ١٤٠١هـ، العدد ٦، الصفحات ٣٨-٥٢، والتي بحث فيها المؤلف في دوافع اكتساب وتعلم اللغة العربية في أوروبا. ٣. "بررسی و نقد مطالعات برنامه درسی آموزش زبان عربی به غیرعرب زبانها مطالعة موردی کتاب المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" لدانش محمدي المنشورة في مجلة الأبحاث النقدية لنصوص وبرامج العلوم الإنسانية، فبراير ٢٠١٥، العدد ٤٣، الصفحات ٢٠١-٢١٦، وقد راجع فيها الباحث الكتاب المذكور من جوانب



مختلفة؛ ٤. كتاب "كتاب جيبي برای متخصصان آموزش زبان عربي در قرن بيست ويكم^٥" ويحتوي هذا الكتاب على مجموعة مقالات تصل إلى ٢٨ مقالاً في ٧٢٢ صفحة كتبت في مجال تعليم اللغة العربية لأساتذة مشهورين في هذا المجال، وقد جمعها كاظم وهبة ولي إنجلترا وزينب طه، وجرى نشره في نيويورك عام ٢٠١٨. ووفقاً لهذه السابقة فإنه لم تجر حتى الآن دراسة حول تعليم اللغة العربية بشكل منفصل في الولايات المتحدة وألمانيا واليابان، وبالتالي فإن هذه المقالة تختلف عن المقالات المذكورة، وجرت الإشارة إلى قائمة من المصادر وسوابق البحث التي ترتبط بتعليم اللغة العربية في نهاية المقال لمن يرغب في المزيد من الدراسة والبحث.

٢. دور الفضاء الافتراضي في تعليم اللغة العربية

يعتبر الهدف الرئيسي من التعليم الافتراضي هو ترشيد الوقت وتحقيق أقصى قدرًا من التعلم. وبمراجعة سريعة يمكن أن يدرك المتابع على أنه لا يوجد نجاح يذكر في هذا المجال، لا سيما في عملية المحادثة والقراءة والكتابة باللغة العربية. وعلى الرغم من ذلك، يمكن القول إن جميع الخبراء والقائمين على تعليم اللغة العربية حاولوا الاستفادة من أساليب تعليمية حديثة وربما ابتكار أساليب حديثة، لكن وجود أسباب مختلفة جعل نجاح هذا الأسلوب في تعليم هذه اللغة أن يتسم بالبطء والضعف الكبير في العديد من البلدان العالم، بما في ذلك إيران. ومن بين هذه الأسباب يمكن الإشارة إلى أن هناك ضعفاً في الإقبال على استخدام التعليم الافتراضي، بالإضافة إلى عدم وجود حافز قوي لدى الطلاب وكذلك عدم تواجدهم في بيئة تتحدث اللغة العربية. أما في الوقت الحاضر فإن معظم الدول المتقدمة تستخدم أجهزة الحاسوب العامة، وأجهزة الحاسوب الشخصية، ومواقع الإنترنت، والبرمجيات والبرامج، وحتى تكنولوجيا النانو في عملية التعليم لتسهيل التعلم وإتاحة الفرص لتحسين المستوى العلمي للطلاب. وهذه الدراسة محاولة للتعريف ببعض هذه الأساليب.

٢ - ١. تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب

أحدثت الدراسات الحديثة حول تعليم اللغة بمساعدة أجهزة الحاسوب والهواتف المحمولة تقدماً كبيراً في مجال تعليم اللغة الثانية. ومع ذلك، منذ منتصف عام ٢٠٠٠م، أصبحت الروبوتات أداة مبتكرة ومفيدة لتعليم وتعلم اللغات (عالمي و آخرون، ٢٠١٦). وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى النظام الجديد لتعليم اللغة بمساعدة الروبوت (رال)^٦: وتشير النتائج الأولية المستخلصة إلى أن هذا الأسلوب يُشرك الطلاب في عملية التعليم. وبهذه الحالة

^٥. handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century

^٦. Robot-assisted Learning



يكون الطلاب مهتمين على الدوام بالتفاعل مع الروبوت، ونتيجة لذلك، أثر هذا الأسلوب على سرعة تعلمهم في صفوف تعليم اللغة. ويبين توظيف الروبوتات في تعلم اللغة العربية كيف تقوم مؤسسة تعليمية بتصميم أحدث نظام تعليمي قائم على التكنولوجيا باستخدام الروبوتات عبر الإنترنت للمساعدة في عملية التعلم في الصفوف الدراسية.

وفي بحث بعنوان "الذكاء الاصطناعي كداعم لتعلم اللغة العربية في التعليم العالي بتحليل برنامج VOSviewer"^٧ أجراه عدد من الباحثين^٨ عام ٢٠٢٣م، قد أظهر أن اللغة العربية هي نموذج للغة التي يكون اكتسابها ممتعاً ومفيداً للغاية من خلال الإستعانة بالذكاء الاصطناعي. وإن التعلم بواسطة الذكاء الاصطناعي مفيد جداً للطرفي التعليم (المعلم-متعلم اللغة)، فهو بالنسبة للمعلمين شرارة تذكى زيادة جودة التعليم، وبالنسبة للطلاب فهو زيادة في جودة المعرفة. وقد اثبت الباحثين أن توظيف الذكاء الاصطناعي يمكن أن يصبح القوة التي تنهض بالمؤسسات التعليمية على كافة المستويات في المنافسة العالمية بمختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا في عالم التعليم بالعصر الحديث. (أوتينجر وآخرون، ٢٠٢٣) وإن استخدام الروبوتات البشرية كمساعد تعليمي تُوعد بأسلوب جديد لتعلم اللغة، حيث لا يتعلم الطلاب مفردات جديدة فحسب، بل يحفظون هذه المفردات أيضاً في ذاكرتهم طويلة المدى من خلال التكرار والاستخدام المستمر لها. ومرد ذلك إلى الطبيعة المثيرة للاهتمام للروبوتات، والتي يمكن برمجتها لدمج التعريفات مع الأمثلة المناسبة لترسيخ المفردات التي تعلمها الطلاب في ذاكرتهم، فمن خلال تطوير واستخدام مهارات الذكاء الاصطناعي لدى الطلاب بواسطة الروبوتات، يمكننا أن نتوقع منهم تعلم مفردات جديدة بسهولة أكبر، فعلى سبيل المثال، يمكن برمجة الروبوتات لتعليم اللغة للأطفال والمراهقين من خلال اللعب معهم (أوتينجر وآخرون، ٢٠٢٣). ويتفق جميع العلماء على أن التواصل من خلال اللغة كان أهم إنجازاً عرفته البشرية، ولكن إذا كان عدد المفردات لا تكفي للتواصل، فلا يمكن أن يحدث التواصل بشكل صحيح. ويمكن لمتعلمي اللغة في العديد من البلدان العالم من تعلم واكتساب العديد من المفردات من خلال التعليم والدراسة في المدارس، ولكن من أجل زيادة نطاق اكتساب المفردات الجديدة، يجب وضع متعلمي اللغة في بيئة اللغة التي يريدون أن يتعلموها. ومن الواضح جداً أنه من أجل حفظ المفردات الجديدة وتوظيفها بشكل صحيح، يجب على الطلاب التدرب عليها وتكرارها بشكل مستمر واستخدامها في المواقف المناسبة. والمعلوم أنه كلما زاد توظيف المفردة، كلما

٧. Artificial Intelligence as a Support for Arabic Language Learning in Higher Education with VOSviewer Analysis.

٨. Utzinger Morales, Vanella Lopez, Schittny Joanan, Hirsiger Julia



كان من الأسهل نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، لأن الذاكرة قصيرة المدى ليس لديها إمكانية الكبيرة لتخزين المعلومات والاحتفاظ بالبيانات بشكل مؤقت. وعليه، ينبغي توظيف أساليب جديدة لحفظ مفردات جديدة في الذاكرة طويلة المدى. والقدرات والإمكانيات الخاصة للروبوتات تجعلها واحدة من أفضل المساعدين التعليميين للمعلمين والأساتذة. ومن بين هذه الإمكانيات التي تتمتع بها الروبوتات، يمكن الإشارة إلى قدرتها على التكرار كثيراً دون أن شعورها بالتعب أو الحاجة إلى الراحة، وامتلاك مظهر يشبه الإنسان، والتمتع بذكاء اصطناعي وكذلك إمكانية برمجتها. ومن الأساليب الجديدة والشائعة في تعليم وتعلم المفردات هي أن يتعلم الطلاب مفردات بسيطة بطرق مختلفة حتى تثبت الكلمات في أذهانهم، لذلك من الضروري استخدام المحفزات المختلفة أثناء التعليم. وبما أن أسلوب التعليم ونجاعته تختلف وتتعدد من شخص لآخر، فمن المهم جداً توظيف أساليب مختلفة في طريقة التعليم (أوتزجر وآخرون، ٢٠٢٣).

٢-٢. طريقة رال^٩

أحد العوامل الأكثر فعالية في تعلم اللغة هو التواصل مع الأشخاص الذين لغتهم الأم هي لغة الهدف، ففي البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، يتم استخدام عدة أساليب لجعل متعلمي اللغة يشعرون أنهم في بيئة الناطقين بالعربية الحقيقية. فمن هنا أن الأسلوب الأكثر فعالية لتعلم اللغة العربية هي التفاعل مع الأشخاص الذين لغتهم الأم هي اللغة العربية. ومع ذلك، ونظراً لعدم توفر هؤلاء الأشخاص والتكاليف المرتبطة بالتعليم، فإنه يتم استخدام الأساليب التي تعتمد على الحاسوب أو الهاتف المحمول كأسلوب في عملية التعليم. ويعتبر توظيف الذكاء الاصطناعي والروبوتات هو العنصر الجوهرية والأساسي في مشروع رال لتعليم وتعلم اللغة الثانية، والتي يتم دمجها مع طرق التعليم التقليدية، وهذا الاندماج يجعل الروبوتات تؤدي دورها كشخص ينطق لغة المحلية بمنتهى الدقة (عالمي وآخرون، ٢٠١٦). وتجدر الإشارة إلى أن طريقة رال جرى استخدامها في تعلم اللغة الإنجليزية في إيران، وحسب ما ذكره عالمي وآخرون (ص ٦٠)، فقد جرى توظيف هذه الطريقة لأول مرة في الصف الأول الثانوي بمجمع الإمام الصادق (ع) التعليمي في طهران لتعليم اللغة الإنجليزية بصفتها لغة ثانية. وهذه الطريقة تجعل الطلاب يتفاعلون مع الروبوت بطريقة أو أخرى، بحيث يكون مهتماً بالتعامل مع الروبوت وقد كان لهذا التفاعل تأثيره في زيادة سرعة ومستوى تعلمهم، بحيث لا يتعلمون المفردات فحسب، بل إنهم يحفظون هذه المفردات في ذاكرتهم الطويلة الأمد من خلال التكرار والاستخدام المستمر. ويجري الاستعانة بالصور أثناء التعليم في صفوف اللغة وفق طريقة رال، وعادة ما يستخدمونها لجعل المشاهد والأشياء والحالات

^٩. Robot Assisted Language Learning



المختلفة أكثر واقعية أو للتعبير بسهولة عن المشاعر أو الأعمال التي يقومون بها. فعلى سبيل المثال، أحد أفضل الأساليب لتعليم مفردة جديدة هي ذكر مجموعة متنوعة من الأمثلة لها، وعلى الرغم من أنها ستكون مثيرة للاهتمام للغاية، إلا أنها قد تكون صعبة للغاية وتستغرق وقتاً طويلاً بالنسبة للمعلم، ولكن بمساعدة الروبوتات المساعدة، يستطيع المعلمون تعليم المفردات بأساليب مبرمجة مسبقاً وترسيخها في أذهان متعلمي اللغة من خلال عملية التكرار. وفي مجال تعليم المفردات واللغات، لا تنوي طريقة رال استبدال المعلمين بالروبوتات، بل تريد أن تكمل الروبوتات عمل المعلم وتثبت مواضيع الدروس من خلال التكرار في أذهان الطلاب. وتقدم طريقة رال هذه المساعدة بأساليب وطرق مختلفة (عالمي وآخرون، ٢٠١٦).

٢-٣. طريقة النهج التواصلي (CLT)

تُعد طريقة النهج التواصلي أو كما تُعرف بـ (CLT) ^{١٠} واحدة من أساليب التعلم الأكثر فعالية، وتركز هذه الطريقة على التفاعلات الواقعية بين الطلاب كأداة يكتسبون من خلالها اللغة، وهدفها تحسين "الكفاءة التواصلية" لدى الطلاب (ريتشاردز ورازرز، ٢٠٠١). وقد جرى استخدام طريقة CLT في مناهج اللغة الإنجليزية في العديد من البلدان العالم خلال الثمانينيات. وبعد ظهورها في إنجلترا ومن ثم في أمريكا أصبحت طريقة تعليم اللغة الرئيسة في العالم (رادرفورد، ص ٢٠١٤) لأنه في ذلك الوقت لم تكن الأساليب التعليمية مثل أسلوب تعليم القواعد النحوية كافية لتلبية احتياجات التواصل اللغوي لمتعلمي اللغة، لا سيما في فترات زمنية قصيرة (زنج، ٢٠١٠). ويتم استخدام هذه الطريقة في العديد من المدارس والجامعات بالمملكة العربية السعودية لتعليم اللغة الإنجليزية. ويرى حسين سياري في رسالته بجامعة سيدني بعنوان "تعليم اللغة العربية من خلال مناهج تعليم اللغة التواصلية مع فهم جديد لمعرفة القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية" ^{١١} أن هذه الطريقة تركز على التواصل الاجتماعي (ص ١٣٦-١٠٣). ويشير سياري: بما أن ازدواجية اللغة هي ظاهرة موجودة في اللغة العربية، فإن الطلاب يواجهون صعوبات في اكتسابها، لأن الأطفال يتعلمون اللغة الأولى في المنزل ومن ثم يتعلمون اللغة العربية الفصحى في المدرسة. بمعنى آخر، يتعلم الأطفال اللغة المنطوقة أولاً ثم يتعلمون كتابة اللغة في المدرسة. وقد أدرك لغويون أمثال ويدوسون ^{١٢} وكيندلين ^{١٣} أن التركيز على بنية اللغة والمفردات وحدها لا يمكن أن يساعد الأشخاص على التواصل مع بعضهم البعض (ويكفيلد،

¹⁰. Communicative Language Teaching (CLT)

¹¹. teaching Arabic through communicative language teaching approaches informed by new understandings of literacy in primary schools in Tabuk, Saudi Arabia.

¹². Widdowson

¹³. Candlin



وارن وآلسوبروك، ٢٠١١)١٤. ويعتبر موقع الأكاديمية العربية في مصر من الأمثلة على استخدام طريقة النهج التواصلي (CLT).



واستناداً على مراجعة هذا الموقع، فإن النهج التواصلي مثل صفوف اللغة التقليدية يتجنب التركيز على تعلم القواعد النحوية فقط. وهذا يشجع الطلاب على تعلم اللغة العربية في مجموعة متنوعة من المواقف، ويساعدهم على التكيف مع سياقات مختلفة بسهولة أكبر. ويشير هذا الموقع إلى أن أحد أكبر أسباب فعالية المنهج التواصلي هو كفاءة تعلم لغة جديدة وزيادة التعابير والمفردات في سياقات حقيقية، ويذكر الموقع أنه لا يحصر متعلمي اللغة في مسار تعليمي واحد ولا يحددهم بحيث يمنحهم المزيد من الحرية للتعلم بطريقة مريحة وفعالة. ووفقاً لهذا الموقع، تظهر الدراسات أن النهج التواصلي يمكن أن يضاعف كفاءة الطلاب وجدارتهم. وقد ذكر في قسم الدورات التدريبية وأساليب العمل في هذا الموقع أن النهج التواصلي يفتح الأبواب أمام كل من يريد تعلم اللغة العربية. وهذه المزايا ليست سوى جزء من أسباب التي تحتم تعلم اللغة العربية من خلال النهج التواصلي.

وتعتبر حفظ مواضيع الدروس بعد انتهاء من الحصة التعليمية واحدة من أكبر المشاكل في تعلم لغة جديدة. وبما أن العديد من متعلمي اللغة لا تتاح لهم الفرصة للتحدث باللغة بانتظام بعد الصف، فتفوت فرصة تكرار والتحدث بما يتعلمه في الصف براحة، ونظراً لهذه الحالة، يتطلب خلق بيئة يستطيع فيها متعلم اللغة استخدام ما تعلمه وممارسته. وتُعد إنشاء سيناريوهات واقعية للتعلم من مزايا النهج التواصلي، فإنه يمنح متعلمي اللغة القدرة على التواصل بسهولة مع أسلوب الصفوف التقليدية من خلال تعلم اللغة مباشرة. وتقودنا مجموع المراجعات التي تم إجراؤها في مجال الأساليب التعليمية المختلفة إلى اقتراح استخدام المنهج التواصلي

¹⁴. Wakefield, Warren & Alsobrook



للأشخاص الذين يفكرون في تعلم اللغة العربية، أو الذين يريدون اتباع طريقة جديدة في التعليم، ففوائد استخدام هذه الطريقة التعليمية كثيرة. ويمكن أن الإشارة إلى أن موقع الأكاديمية العربية^{١٥} يقدم دورات لغة عربية متقدمة عبر الإنترنت تتضمن دروس محادثة فردية لمساعدة المتعلمين على تعلم اللغة باستخدام النهج التواصلي. وأُتيحت الدورات التعليمية في هذه الأكاديمية عبر الإنترنت منذ إطلاق الأكاديمية العربية كأول خدمة إلكترونية باللغة العربية عام ١٩٩٦م. وقام معلمو اللغة العربية في هذا الموقع من ذوي الاختصاص بإنشاء أكثر من ١٥٠ دورة تدريبية في اللغة العربية والإسلامية العربية لتلبية احتياجات المتعلمين في الفئات العمرية والمستويات اللغوية المختلفة ومجالاتهم المفضلة. وتتضمن كل دورة مجموعة متنوعة من الدروس مع الأنشطة والألعاب التي تغطي أهم المهارات اللغوية: مثل الاستماع والمحادثة والقراءة والتركيب والكتابة. وتحظى برامج الأكاديمية بثقة أكثر من ١٠٠ مدرسة وجامعة ومؤسسات أخرى حول العالم، لأن الطريقة التي تستخدمها فعالة وجذابة لتعلم اللغة العربية عبر الإنترنت. ويتم تعليم اللغة العربية الفصحى الحديثة واللهجة المصرية في هذه الأكاديمية، من قبل معلمين يتمتعون بالخبرة والمهنية العالية حيث يساعدون الطلاب على تحقيق أهدافهم بتعلم اللغة. وبالإضافة إلى تعليم اللغة، يهتم هذا الموقع بالقضايا الثقافية أيضاً.

٢-٣-١. التطبيقات العالمية للنهج التواصلي في تعليم اللغة

أظهرت نتائج دراسة أجريت في ماليزيا عام ٢٠١٣م والتي ركزت على متعلمي اللغة وفهمهم لمناهج تعلم اللغة الإنجليزية، أن متعلمي اللغة يعتقدون أن هناك تبايناً بين ما يتم تعليمه في المدارس الماليزية وما يفعلونه. وقد بينت النتائج تحسن المهارات التي تعتمد على القراءة والاستماع على عكس المهارات الأخرى مثل الكتابة والمحادثة، وتشير النتائج التي توصل إليها هؤلاء الباحثون إلى أنه يجب على المعلمين التركيز على مهارة القراءة لدى الطلاب. ومن أكثر الملاحظات التي تذكر حول طريقة CLT هي تركيزها على مهارة المحادثة التي تتسم بالسلاسة والطلاقة، مما يجعل العديد من المعلمين يعتقدون أن هذه الطريقة تتجاهل دقة التعابير وصحتها بناءً على القواعد النحوية (رئيسي وآخرون ٢٠١٣).

٢-٤. طريقة^{١٦} (CMC)

ومن الأساليب الأخرى المتبعة في التعليم هي طريقة (CMC) التي اقترحها باحث إيراني وهي برامج تواصل وتعمل على تعزيز مهارات الطلاب اللغوية والحاسوبية وتقويتها عبر الحاسوب. ويعتقد أن برامج CMC تزيد من استخدام اللغة المستهدفة، خاصة خارج الحصة والصف. وتتمتع برامج CMC بمزايا تأخذ عملية

¹⁵. <https://www.arabacademy.com>.2023.

¹⁶. Computer-Mediated Communication



التعلم إلى ما هو أبعد من الصف وخارجه، وتوسعها لتشمل طوال ساعات النهار. ويكون ذلك عبر الإستعانة ببرامج الحاسوب للتواصل بين الطلاب الذين يستخدمون الرسائل وبرامج الدردشة والمناقشة وغيرها من البرامج، ويساعد على تنمية قدراتهم على التواصل والارتباط (نوروزي، ٢٠١١).

٣. دراسة طريقة تعليم اللغة العربية في الدول الغربية
هناك العديد من البلدان غير الناطقة بالعربية حيث يحظى تعليم اللغة العربية بانتشار واسع فيها. ويتناول البحث في هذا المقام طرق تعليم اللغة العربية في أمريكا واليابان وألمانيا.

٣-١. تعليم اللغة العربية في أمريكا
كتب البروفيسور "كارين كريستينا رايدنج"، أستاذ اللغويات العربية المتقاعد في قسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة جورج تاون، في مقاله بعنوان تعليم اللغة العربية في أمريكا: جرت دراسة اللغة العربية في عام ٢٠٠١م كواحدة من أفضل ١٠ لغات تدرس في أمريكا. وتظهر آخر إحصائيات التسجيل لرابطة اللغات الحديثة أن العديد من اللغات الأجنبية فقدت مكانتها من حيث التسجيل في العقود الماضية، إلا أن التسجيل لتعلم اللغة العربية شهد أقبالاً قوياً نسبياً. ويرى رايدنج أن تطوير المناهج في أقسام اللغة العربية، إن لم يكن آخذ بالتراجع، فهو بطيء ويتسم بالمحافظة، فيمكن القول إن المناهج في معظم الأحيان لا تزال تعتمد على الطريقة التقليدية. وتُطرح على طلاب اللغة العربية لفترة طويلة أسئلة تقليدية ومتكررة في الصفوف: «لماذا نتعلم اللغة العربية؟» أو «كم من الوقت سيستغرق إتقان اللغة العربية؟». ويعتقد رايدنج أن دافع الأميركيين لدراسة اللغات الأجنبية أمر عملي وتطبيقي. وإذا كان تعلم ومعرفة اللغة العربية ذا أهمية هامشية في حياة معظم الأميركيين، فكان من الممكن أن يتحول إلى تخصص دراسي هامشي للشعب الأميركي، ولكن اليوم يعتبر تعليم اللغة العربية ومعرفتها مفيدة للشعب الأميركي باعتبارها لغة استراتيجية ومصيرية، ولم تعد أسباب اكتساب هذه اللغة خافية عليهم (رايدنج، ٢٠١٨).

كريستين برستاد في "الكتاب في تعلم العربية" قام بتقديم المفهوم النحوي دون تقديم المباشر للتعليم، فهو يؤجل القواعد النحوية إلى الخطوة التالية. ولذلك يقوم بتعليم المفردة في البداية، وبعد أن تستقر بنية المفردة في ذهن المتعلم، يقوم في الخطوة التالية بالتعامل مع القواعد المرتبطة بها، فعلى سبيل المثال مفردة (الأب) و مفردة (أبي) التي تعني (أبي أنا) يتم تقديمها كمصطلحين منفصلين من بعضها البعض في دراسة المفردات الجديدة في الفصل الأول من التعليم لإتاحة الفرصة للتلاميذ لاستنتاج أن حرف «ي» في آخر مفردة «أبي» يشير إلى «ملكية المتحدث»، هذا في حين أن تعليم هذه الملاحظة النحوية ستكون في الفصل الثالث



الدراسي وليس الفصلين السابقين. ويتضمن كتاب "الكتاب في تعلم العربية" أيضاً قرصاً مضغوطاً صوتي/فيديو باللغة العربية الفصحى واللهجة المصرية واللهجة الشامية.

٣- ١- ١. تاريخ اللغة العربية في أمريكا

يتشابه تاريخ تعليم اللغة العربية في أمريكا مع اللغات الأجنبية وكما أن له مساراً فريداً ومختلفاً أيضاً بحيث أضيفت اللغة العربية بين عامي ١٦٥٤م و١٦٧٢م إلى الدورات التعليمية ومقررات جامعة هارفارد في اللغات السامية (العبرية، والكلدانية، والسريانية) (رايدينغ، ٢٠١٨). ويشير إرنست مك كاروس^{١٧} في مقالته "تاريخ الدراسات العربية في الولايات المتحدة" (١٩٩٢) ص ٢١-٢٠٧ إلى أن اللغات توسعت في أمريكا لتشمل العبرية واصنافها، ومن ثم جاءت العربية. وجرى تقديم اللغة العربية في عام ١٧٠٠م بجامعة ييل^{١٨}، وفي عام ١٨٠٧م في دارتموث^{١٩} واندور^{٢٠} وفي عام ١٨٢٢م في مدرسة برينستون^{٢١} للعلوم الدينية (رايدينغ، ص ٤٥-٦١). وتجدر الإشارة إلى أن مقالة مك كاروس من الدراسات التي تستحق القراءة، وفيها الكثير من القضايا القيمة لا سيما للمهتمين بتاريخ تعليم اللغة العربية. كما أن مقالة روجر آلن^{٢٢} بعنوان "تعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة: الماضي والحاضر والمستقبل" لا تقل أهمية عن تلك ويمكن للمهتمين بالحصول على ملاحظات مهمة فيها. وتصف هاتان المقالتان بالتفصيل تطور الأساليب والأهداف والمناهج والمواد الدراسية العربية في الولايات المتحدة.

ويناقش آلن بشكل خاص في جزء من مقالته، برنامج CASA^{٢٣} (الأكاديميات التي ترسل الطلاب إلى خارج البلاد لتعليم اللغة، وهو إحدى طرق تعليم اللغة الثانية في أمريكا)، ومشاكلها، ويمكن تطبيق آرائه بشكل كامل على أي برنامج لدراسة اللغة العربية خارج الولايات المتحدة (آلن، ١٩٩٢).

وقد جرى تعليم اللغة العربية لأول مرة في أوروبا وأمريكا مثل العديد من اللغات الأخرى، باستخدام أسلوب قواعد اللغة التي ركزت على معرفة قراءة اللغة الفصحى للوصول إلى الأدب العربي ذات الطابع الديني وغير الديني. ومن المفاهيم التي اعتبرت أساس هذا الأسلوب، هو دراسة القواعد أو الصرف والنحو، وخاصة النحو الذي كان يعتبر أداة تعليمية صارمة لتنمية التفكير المنضبط. وقد ركزت طريقة الترجمة النحوية على التحليل على أساس اللغة الأولى؛ (اللغة الأم)^{٢٤} وتمارين

17. Ernest McCarus

18. Yale

19. Dartmouth

20. Andover

21. Princeton theological Seminary

22. Roger Allen's

23. Center for Arabic Studies Abroad

24. L1



الترجمة الكتابية المكثفة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية وبالعكس. ومع مشاركة أميركا في الحرب العالمية الثانية، أصبح من الواضح أن هناك نقصاً خطيراً في هذا البلد من حيث القدرة على معرفة وتعليم اللغات الأجنبية، وهو النقص الذي كان لا بد من إيجاد الحلول له بسرعة (برناردت، ١٩٩٨).

وجرى تصميم وتنفيذ برنامج التدريب المتخصص التابع للجيش من قبل خبراء في علم اللغويات البنيوية الجديد نسبياً، والتي تسمى طريقة الجيش المكثفة (AIM)، وهي أحد الأساليب المستخدمة في تعليم اللغة. وهذا الأمر بدوره أدى إلى تغيير مفهوم وأهداف تعليم اللغة الأجنبية بشكل عام إلى أسلوب المحادثة-الاستماع بهدف الحصول على مهارات المحادثة والاستماع بالإضافة إلى القراءة والكتابة والترجمة. وقد خلق هذا الأسلوب مشكلة خاصة باللغة العربية بسبب مسألة ازدواجية اللغة. وكانت النتيجة المستمرة لهذا الجهد الوطني هي منح مهارات اللغة الأجنبية إلى مجموعة من الناس، الذين عمل الكثير منهم بعد الحرب العالمية الثانية كمعلمين لتعليم اللغة، أو مسؤولين حكوميين، أو رجال أعمال. (برناردت، ١٩٩٨) وقامت مؤسسة تعليم اللغة العربية والعديد من اللغات الأخرى غير الأوروبية في برامج تعليمية منتظمة في جميع أنحاء الولايات المتحدة إلى تكوين مواد تعليمية للعديد من اللغات واللهجات واستخدام الأساليب العلمية الحديثة (المنهج الشفهي، ممارسة وتمارين النمط الشفهي، والخ) للغات التي جرى تعليمها بالطريقة النحوية - الترجمة التقليدية، وكانت نتيجتها الاعتراف بصلاحية اللغويات التطبيقية في تعليم اللغات الأجنبية (مك كاروس، ١٩٩٢).

٣- ١- ٢. الأساليب السمعية - اللغوية والتواصلية

مع استمرار تعليم اللغة العربية التقليدي السائد في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي وفق المنهج السمعي - اللغوي، ظهرت بعض التساؤلات في هذا الشأن، بما في ذلك كيف يمكن تعليم بعض الدروس لكي تركز على المهارات الشفهية؟ والسؤال الآخر، هل جرى اختيار المواضيع المناسبة للدراسة أو الوصف أو التعليم؟ (رايدينغ، ٢٠١٨) وكانت الإجابة على هذه التساؤلات قد ظهرت في شقين. فبالنسبة للتعليم الأكاديمي للغة العربية بشكل عام، كانت معظم المواد تعتمد على الشكل الأدبي أو الكتابي لهذه اللغة التي كانت تعرف باللغة العربية الفصحى^{٢٥}. وهذا يعني أن المهارات الشفهية متجذرة في اللغة الأدبية والموضوعات الأدبية. وقد نُشرت اللغة العربية الفصحى للمبتدئين لأول مرة عام ١٩٦٨م، ونشر عبود وزملاؤه اللغة العربية الفصحى للمستوى المتوسط لأول مرة عام ١٩٧١م. وبالتزامن مع محاولة عبود تقريباً، خاصة في الستينيات، جرى تنفيذ مشاريع من قبل علماء غربيين لدراسة وتوثيق ووصف اللهجات العربية الرئيسية، والتي شملت البحث عن اللهجات

²⁵. Modern Standard Arabic (MSA)



في شمال إفريقيا ومصر وسوريا والعراق. وكانت البرامج الأكاديمية في ذلك الوقت تميل إلى تعليم اللغة العربية الفصحى أو اللغة العربية الفصحى الحديثة. وكان تعليم اللهجات يستخدم لأهداف وأغراض محددة، ولكن نادراً ما يتم تعليم اللهجات كمادة دراسية في المناهج الجامعية. أدى هذا الوضع إلى إعداد برامج دراسية تم التركيز فيها على تعليم المهارات في مجال العلاقات الرسمية، ولم تهتم تلك البرامج بقضايا الحياة اليومية المهمة التي يتم التحدث بها عادة باللغة العربية العامية، وقد أحدثت هذه العوامل نوعاً من الفجوة المفاهيمية في موضوع وأساليب تعليم اللغة العربية في أمريكا (رايدينغ، ٢٠١٨). ويقول رايدينغ بهذا الصدد: "عندما ظهرت هذه المشكلة، قرأت الملاحظات المهمة حول تعليم المزيد من اللغات الأوروبية وأدركت أنه في مجال تعليم اللغة العربية وتطوير البرامج الدراسية، نعمل بالعكس تماماً لما هو مطلوب في أمريكا وذلك بشكل تقليدي". وبحسب رايدينغ، فضل الأمريكيون الخطابات الثانوية في الأدب على الخطابات الأولية المتعلقة بالتعارف ورجحوها، وساروا في هذا المجال بشكل معاكس تماماً. ويشير رايدينغ إلى هذه القضية بعنوان "نقطة عكسية"^{٢٦}، ويعتقد أنها قضية رئيسية ومهمة تواجه اللغة العربية بصفتها لغة أجنبية بأمريكا في الوقت الحاضر. واستناداً إلى عامة الناطقين بالعربية، فإن القواعد النحوية (الصرف والنحو) مخصصة للغة المكتوبة فقط وليس للغة المنطوقة. ولقد وفرت البنية النحوية تقليدياً الأساس لتصميم الدورات والمناهج والمواد الدراسية والمواضيع، وبالتالي كانت المواد الدراسية MSA حتى في فترة الثمانينيات تعتمد في المقام الأول على قواعد اللغة. ونادراً ما تكون دراسة قواعد اللغة باعتبارها "تركيز غير قائم على الشكل" مفيدة في حد ذاتها. (بايرنز، ١٩٩٥) ويعتقد رايدينج أن الدراسات العربية في الجامعات يجب أن تخطط لمستقبلها بتعريفات جديدة للكفاءة التواصلية، والأشكال الجديدة من التحليل اللغوي بتصميم هدف جاد لأبحاث SLA^{٢٧}. ويعتقد أنه على الرغم من أن الأكاديمية الأمريكية للغة العربية رفضت الخطاب العربي المتداول لسنوات عديدة، فقد حان الوقت لإعادة ضبط معايير البحث والتعليم من خلال اللغة العربية. ومن الصعب القيام بذلك بشكل مفكك وغير موحد، ولها قيمة مجهود مُركّز من قبل مجتمع دراسات اللغة العربية بصفتها دراسة من الدراسات العامة، حيث أدت جهود فريق دراسات اللغة العربية في الستينيات والسبعينيات إلى الحصول على المواد الأولية في MSA. وتوسيع البنية التحتية الفكرية للغة العربية كلغة أجنبية هي مهمة الباحثين في القرن الحادي والعشرين. وإن إدخال الدراسات العربية المحلية كعامل مهم ومجال فعال ومؤثر، فإنه سيوسع ويقوي البحث في الدراسات العربية (رايدينغ، ٢٠١٨).

²⁶ Reverse Privileging

²⁷. Second-language acquisition, sometimes called second-language learning



٣-٢. تعليم وتعلم اللغة العربية في اليابان
دخلت اللغة العربية نظام التعليم الرسمي في اليابان منذ ٩٠ عاماً ويتم تعليمها بشكل رئيسي في مجال التعليم العالي في اليابان. والأسباب التي تدفع الطلاب اليابانيين إلى تعلم اللغة العربية هي اكتساب معرفة جديدة وتكوين صداقات والحاجة إليها في السفر. وهذه الأهداف لتعلم اللغة العربية تتعلق بالقدرة على المحادثة بدرجات مختلفة (سومي، ٢٠١٨). وتعود العلاقات السياسية بين اليابان والعالم العربي



إلى بداية القرن العشرين، عندما اعترفت اليابان بمصر بعد استقلالها وافتتحت أول قنصلية لها في بورسعيد عام ١٩١٩م. وتتكون الفترة التاريخية لتعليم اللغة العربية في اليابان من محطتين رئيسيتين: المحطة الأولى من عام ١٩٢٥م إلى عام ١٩٦٠م، والمحطة التالية والتي تأثرت بأزمة النفط الأولى عام ١٩٧٣م. وبدأ التعليم الرسمي للغة العربية في اليابان عام ١٩٢٥م في معهد أوساكا للغات الأجنبية، والتي أصبح يعرف فيما بعد باسم كلية أوساكا للدراسات الأجنبية. وبحسب شينجي ماجيما الكاتب الياباني الذي ترجم كتاب ألف ليلة

وليلة^{٢٨} الشهير إلى اليابانية، فإن تعليم اللغة العربية بدأ متأخراً جداً مقارنة بتعليم اللغتين الفارسية والتركية اللتين كانتا تدرسان قبل عام ١٩٢٥م (ماجيما، ١٩٨٠). وأرجع ماجيما سبب ذلك إلى ثلاثة عوامل في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين: (١) عصر النهضة (حركة النهضة العربية) التي لم تؤثر على الشعب الياباني في ذلك الوقت، (٢) استقلال عدد قليل من الدول العربية (٣) تطوير الحقول النفطية في المناطق العربية. (ماجيما^{٢٩}، ١٩٨٠). وقد أرسلت وزارة الخارجية اليابانية في عام ١٩٢٦م شخصاً يُدعى "يوتشيرو أوهارا" إلى مدينة الإسكندرية بمصر، وفي العام نفسه افتتحت قنصليتها في هذه المدينة. وكان أول متدرب في اللغة العربية في وزارة الخارجية اليابانية، وكانت بداية برنامج التدريب المستمر للدبلوماسيين اليابانيين في الدول العربية من قبل هذه الوزارة (ايكدا، ١٩٨٠). وقد ذهب أوهارا إلى المدارس الابتدائية والمتوسطة المحلية المصرية في الإسكندرية لتعلم اللغة العربية (ايكيدا وأهورا، ١٩٨٠). وعلى الرغم من أن اهتمام اليابان بالدراسات الإسلامية بدأ في أوائل القرن العشرين، إلا أن الموجة الرئيسية الأولى للدراسات الإسلامية في اليابان حدثت في أواخر الثلاثينيات. وتأسس أول قسم للغات العربية عام ١٩٤٠ في معهد أوساكا

²⁸. Arabian Nights

²⁹. Maejima



لغات الأجنبية بمساعدة دبلوماسيين يابانيين ومن بينهم أوهارا. وكانت المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية في ذلك الوقت مأخوذة من الكتب المصرية، مثل الكتب المدرسية لذلك البلد، والتي اعتمدتها حكومة الوفد آنذاك، وجرى استخدامها في التعليم. وفي عام ١٩٦٢م كانت دورات اللغة العربية تعتبر إحدى الدورات التي تشكل لتعليم اللغة الثانية (موري، ٢٠٠٣). وقد جرى إدراج هذا التخصص في الأقسام ذات الصلة التي ركزت على دراسات الشرق الأوسط، مثل التاريخ والدين والعلاقات الدولية (ايكدا، ١٩٨٠). وجرى إنشاء القسم الثاني للغة العربية في اليابان بجامعة طوكيو للدراسات الأجنبية (TUFS)^{٣٠} في عام ١٩٦١م، والذي بدأ بمعلم لغة عربية واحد ويقبل عشرة طلاب كل عام. ويمكن ربط تحولات هذه الفترة بالاهتمام المتزايد بتعليم اللغة العربية داخل اليابان بعد أزمة قناة السويس^{٣١} عام ١٩٥٦م، عندما أدى انخفاض أسعار النفط في الشرق الأوسط إلى النمو الاقتصادي لليابان في الستينيات. وكان العامل الحاسم الذي زاد من اهتمام اليابان بالمناطق العربية هو أزمة النفط الأولى في عام ١٩٧٣م، والتي حدثت بعد الحرب العربية الإسرائيلية في عام ١٩٧٣. وتسببت هذه الأزمة في زيادة الطلب على تعلم اللغة العربية واكتسابها (إيتاجاكي، ١٩٨٠).

٣-٢-١. البرامج العربية لطلاب فرع اللغة العربية في اليابان

ويعتقد الخبراء الذين درسوا التعليم في اليابان بشكل عام أن وضع تعليم اللغة العربية في اليابان يتأثر بالمتغيرات التاريخية والاقتصادية والصناعية والعلاقات الدولية والاجتماعية والتعليمية. وأصبح طلاب الجامعات اليابانية خلال العقود القليلة الماضية مهتمين بشكل مستمر بتعلم اللغة العربية، ومن أجل تحسين التعليم للغة العربية في الوقت الحاضر، ينبغي إصلاح عدد من المشاكل من بينها البيئة التعليمية والمواد المستخدمة في التعليم، بما في ذلك العناوين والفصول التعليمية والإجراءات التعليمية من قبل المعلمين. كما يجب إثراء الأبحاث الموجودة في هذا المجال. وبالنسبة لمتعلمي اللغة، من المستحسن الترويج لمشاريع مفيدة مثل معسكرات التي تعلم اللغة العربية بشكل مكثف، وبرامج الدراسة في خارج البلاد لتحسين مستواهم في اللغة العربية، بما في ذلك قدرتهم على التواصل مع الآخر. (أكيكو وآخرون، ١٩٩٩) ويمكن تقسيم دروس اللغة العربية الجامعية في اليابان إلى فئتين: الفئة الأولى هي دروس إلزامية للطلاب تخصص اللغة العربية، والفئة الثانية هي دروس منتخبة (اختيارية) التي يجري تقديمها لطلاب الفروع غير العربية (أكيكو وآخرون، ١٩٩٩) وهذان الفئتان من الدروس مختلفتان تماماً، لأن طلاب التخصصات العربية يدرسون اللغة بشكل مكثف، بينما لا يحضر معظم

³⁰. Tokyo University of Foreign Studies

³¹. بدأت حرب قناة السويس بهجوم إنجلترا وفرنسا وإسرائيل على مصر.



طلاب التخصصات والفروع غير العربية سوى صف واحد للغة عربية لمدة ٩٠ دقيقة أسبوعياً في اليابان (آكيكو وآخرون، ١٩٩٩).
ويشارك طلاب تخصص اللغة العربية في أكثر من أربع أو خمس حصص للغة العربية أسبوعياً (مدة الحصة الواحدة ٩٠ دقيقة)، على الرغم من أن هذا العدد يختلف باختلاف الجامعة والعام الدراسي للطلاب. ويدرس الطلاب عادة إلى جانب اللغة العربية، مواضيع أخرى تتعلق بالمناطق العربية. ويتعلم الطلاب اللغة العربية الفصحى الحديثة^{٣٢} في معظم دورات اللغة العربية. ومع ذلك، فإن بعض الدورات التدريبية مخصصة أيضاً لتعليم اللهجات العربية، كما أن الطلاب في التخصص العربي لديهم برامج دراسية خارج البلاد. (آكيكو وآخرون، ١٩٩٩) وتقام بالإضافة إلى ذلك، معسكرات قصيرة ومكثفة لتعلم اللغة العربية وورش عمل تدريبية باللغة العربية في اليابان، فعلى سبيل المثال يمكن الإشارة إلى المعسكرات المكثفة والقصيرة التي أقيمت لمدة أسبوع عامي ٢٠١٥م و٢٠١٦م في مدينة كيوتو باليابان. (آكيكو وآخرون، ص ٧١-٧٣) وقد التزم جميع المشاركين في هذه المعسكرات باستخدام اللغة العربية فقط خلال الفترة التي قضوها في المعسكر، وهذا هو بالضبط الأسلوب المتبع في برنامج مدرسة ميدلبري للغات في الولايات المتحدة (عبد الله، ٢٠٠٦). وتظهر النتائج بشكل عام أن تعليم اللغة العربية في الجامعات اليابانية يتم وفق منهج تعليمي تقليدي. وهذا النهج يعتبر القواعد النحوية والمفردات هي العنصر الأكثر أهمية في التعليم. وفي الحقيقة أن الطريقتان وهما القواعد النحوية- الترجمة، والصوتية- اللسانية تمثلان هذا النهج التعليمي. ويركز تعليم اللغة العربية في اليابان في الوقت الحاضر على اللغة العربية الفصحى الحديثة، كما أن تعليم اللهجات العربية محدودة للغاية. أما مسألة تعليم اللهجات العربية بصفتها لغة ثانية فهي أقل أهمية من الأولى (رايدينغ، ٢٠١٦؛ يونس، ٢٠٠٦). ومن الضروري فهم تأثير الأحداث المتعلقة بالعالم العربي والشرق الأوسط على متعلمي اللغة العربية والدورات التعليمية في اليابان. وتركز دروس اللغة العربية في اليابان (حسب تصور الطلاب) على الصرف والنحو والقراءة والمفردات والتعبير. وتعد القدرة على استخدام القواعد النحوية بشكل صحيح أمراً مهماً عند استخدام اللغة العربية، ونظراً للقواعد النحوية المعقدة نسبياً، يرى الباحثون أنه من الضروري تطبيق أسلوب لدمج الأساليب الجديدة بشكل فعال وتعزيز مهارة الحوار في المنهج التواصلي في تعليم اللغة العربية في اليابان (آكيكو وآخرون، ١٩٩٩).
٣-٣. تعليم اللغة العربية في ألمانيا

³². MSA



تعليم اللغة العربية له تاريخ طويل وحافل في ألمانيا وقد بدأ منذ القرن ١٢ مع ظهور الحركة الاستشراقية. ولا بد من الإشارة إلى أن ترجمة القرآن الكريم^{٣٣} كانت من أولى الإجراءات لإقامة التواصل اللغوي مع اللغة العربية في هذا البلد، إذ تعود أول ترجمة للقرآن الكريم إلى اللاتينية إلى هذه الفترة. وهذا العمل لم يرقم به الألمان، بل قام به بعض المسيحيين والمسلمين غير الألمان الذين اعتنقوا الإسلام حديثاً (بوبرين، ١٩٩٥). وكانت ظروف ألمانيا في تلك الفترة مختلفة تماماً عن بعض الدول الأوروبية الأخرى ومن بينها فرنسا، لأن هذه الدولة كانت منقسمة إلى دويلات صغيرة، وانخفضت مشاركة الطبقة الوسطى في النهضة الفكرية والعلمية، وتقلصت العلاقات التجارية مع الحكومة العثمانية أيضاً. وقد انتقل العلماء الذين أرادوا دراسة الحضارة العربية إلى باريس لتعلم اللغة العربية. وكان من بين هؤلاء العلماء هايريج ليبيرخت فلايشر^{٣٤} (برسيلر فيكينتز، ٢٠٠٩). وأصبح فيما بعد مؤسس الدراسات الاستشراقية في ألمانيا. وقد كانت طريقة فلايشر تقوم على تعليم اللغة العربية وفق الأسلوب التقليدي، بحيث قام بتعليم المهارات اللغوية بناءً على الأعمال الرئيسية للأدب العربي وبأسلوب يتسم بالصبر والتأني، وشرح نصوص تفسير البيضاوي (ولد عام ٦٨٢ هـ) وقصائد المتنبي (٣٠٣-٣٥٤ هـ)^{٣٥} ومقامات الحريري، والصرف والنحو، والمدارس الفكرية المختلفة. وكان يعمل فلايشر لمدة تصل إلى ١٠ ساعات في الأسبوع في التعليم، وبدلاً من التدريب على مهارات المحادثة والاستماع، كان قد ركز على الأدب والصرف والنحو فقط (غولدمان، ١٩٩٠). وكان لهذه الطريقة تأثير سلبي على طلابه مما أثارت استياءهم. وعندما أدرك فلايشر هذه المشكلة في أسلوبه، قام بمناقشة ذلك مع زملائه العرب مما حدى به أن أضاف جوانب من اللغة العامية المعاصرة إلى طرحه وأسلوبه. وفي عام ١٨٧٦م قام بتصميم دورة تسمى لغة الصحافة. وكان يقول: "الحقيقة إننا نتعلم اللغات الشرقية بطريقة نظرية وعلمية بحتة، ولكننا لا نكتسب مهارات المحادثة والاستماع، وهذه الطريقة بها عيوب ولكن من الصعب تغييرها"^{٣٦}. والحقيقة أن بعض طلابه لم يعجبهم هذا الأسلوب، وقد اشتكوا من أسلوبه، ولم يعتبروا هذا الأسلوب، أسلوباً هادفاً (العبيدي، ٢٠١٥). وعمل فلايشر بشكل وثيق مع عدد من العلماء في أوروبا والعالم العربي، والتقى

^{٣٣}. أول ترجمة للقرآن إلى الألمانية تمت في نورمبرغ عام ١٦١٦م على يد سالمون شفايغر، لكنها ترجمت من النسخة الإنجليزية إلى الألمانية، وليس من نص القرآن نفسه. وفي عام ١٧٢١م، تمت أول ترجمة مباشرة للقرآن الكريم من العربية إلى الألمانية على يد يوهان كريستيان كلودوس، الذي كان أول أستاذ للغة العربية في ألمانيا في جامعة لايبزيغ. ومع بداية عصر التنوير في أوروبا وبعد تراجع هيمنة الكنيسة وفصل الدين عن السياسة، قرر البرلمان الفرنسي عام ١٧٩٥م افتتاح كلية خاصة لتعليم اللغات الشرقية الحية وكراسي جامعية للغات العربية والتركية والفارسية والتركيز على آدابها، وعين المستشرق الشهير سلفستر دي ساسي أول أستاذ للغة العربية وآدابها (بدوي، ١٩٩٣).

^{٣٤}. Fleischer Leberecht Heinrich

^{٣٥}. (٩٦٥-٩١٥م)

^{٣٦}. Goldmann (1990)



بالمجدد المصري رفاعه الطهطاوي (١٨٧٣-١٨٠١) في باريس. وبعد عودته من باريس إلى مصر، شارك فلايشر آراءه في أساليب الترجمة مع رواد النهضة العربية في ذلك الوقت، مثل: ناصيف اليازجي (١٨٧١-١٨٠٠) وبطرس البستاني (١٨١٩-١٨٨٣) (برسيلر وكينتس، ص ٤٢٠-٤٢٤). وتجدر الإشارة إلى أنه كان من الداعمين للدراسات العربية وكان له إسهامات في تطوير الدراسات الإسلامية. ومن أشهر تلامذته^{٣٧}، وهم من كبار المستشرقين وأشهرهم، إكناز غولدزيهر^{٣٨} (١٨٥٠-١٩٢١) ومارتين هارتمان^{٣٩} (١٨٥١-١٩١٨) (برسيلر، ١٩٧٩). وبناء على ذلك يمكن القول إن الدراسات العربية في ذلك الوقت بجهود من فلايشر كانت تركز على اللغة العربية الفصحى، وكان من أهم أهدافها المعرفة الدقيقة والتفصيلية لقواعد اللغة بالإضافة إلى مهارتي القراءة والترجمة. وكانت المصادر الرئيسية للبحث هي اللغة العربية، مما ساعد على فهم معظم المصادر العربية في القضايا التاريخية والأدبية، وكان لها تأثير في تطوير أسلوب التعليم والمواد الدراسية المستخدمة. ولم يتوقف هذا المنهج حتى بعد تقاعد فلايشر كمنهج لتعليم اللغة العربية ويعتبر من أكثر أساليب تعليم اللغات الأجنبية استخداماً في ألمانيا. (العبيدي، ٢٠١٥) وبعد وفاة فلايشر، ظهر في ألمانيا جيل جديد من المستشرقين الذين كان لهم دور بارز في نشر المعرفة باللغة العربية منهم ألبرت سوتسين^{٤٠} (١٨٤٤-١٨٩٩م)، وهو مستشرق ألماني حيث سافر إلى دول الشرق الأوسط لعدة سنوات وجمع الكثير من المعلومات اللغوية، واهتم بمختلف اللهجات المحلية في بعض الدول العربية، إلى جانب اللغة الآرامية، وتخصص في تحليل لهجات سوريا والمغرب، وقام بتعليم اللغة العربية بجزأياها الفصحى واللهجة للطلاب. ومن أهم أعماله في تعليم اللغة العربية تأليف كتاب "النحو العربي" الذي نشر عام ١٨٨٥م وكان يستخدم على نطاق واسع في الجامعات الألمانية حتى القرن العشرين. أما بعد وفاة سوتسين المبكر، اتخذ أوغست فيشر^{٤١} (١٨٤٩-١٨٦٥) على عاتقه السير وفق طريقة سوتسين وتعديلها. فهو قد بدأ من لايزيغ ثم عمل مدرساً لللهجات العربية في برلين. وقد سافر إلى المغرب لكي يقوم بدراسة اللهجات المحلية الموجودة هناك، وقد عاد للعمل كأستاذ في جامعة لايزيغ. وبدأ حينها بتطوير برنامج اللغة العربية والإعداد لها. وقد أسس مجلة سلاميكا العلمية^{٤٢} التي كانت أقرب إلى واقع الشرق الأوسط وأوضاعه الراهنة من مجلة دير إسلام العلمية^{٤٣}. (العبيدي،

^{٣٧}. ومن طلاب فلايشر الذين يعتبرون من الخبراء والأساتذة البارزين في اللغة العربية، يمكننا الإشارة أيضاً إلى أوتو لوث (١٨٨١-١٨٤٤) ولودولف كرل (١٨٢٥-١٩٠١)، اللذين كان لهم الريادة في عملهما وأبحاثهما، خاصة في العلوم الإسلامية القائمة على أساس علم اللغة العربية.

^{٣٨}. IgnazGoldziher

^{٣٩}. MartinHartmann

^{٤٠}. Albert Socin

^{٤١}. August Fischer

^{٤٢}. Islamica

^{٤٣}. Der Islam



٢٠١٥) وقام فيشر بتعليم اللغتين التركية والفارسية لطلابه، بالإضافة إلى اللغة العربية الفصحى واللهجة، وعبد الطريق للدخول إلى الأعمال الرئيسية للأدب العربي، وهناك قام بتدريس القرآن الكريم وتفسير القرآن والشعر وقصص ألف ليلة وليلة، وكتب النحو العربي. وعليه قام بنشر كتاب جامعي بعنوان "كرستوماسي العربي" عام ١٩١٣م والذي هو عبارة عن مجموعة من النصوص المختارة أو المقتطفات الأدبية لبيان تطور اللغة أو النوع الأدبي. واشتهرت هذه المجموعة إلى يومنا هذا بين طلاب اللغة العربية وتحظى بشعبية كبيرة بينهم، وقد ذاع صيت فيشر كمختص في فقه اللغة العربية، واكتسب شهرة علمية عالية على المستوى الدولي، مما أدى إلى اختياره عضواً في مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام ١٩٣٤ (برسيل وكينتس، ٢٠٠٩). ومن أكبر التحديات التي واجهها منهج فيشر الجديد هي ازدواجية اللغة وتعدد اللهجات، على عكس الطريقة التقليدية السابقة التي كانت تعتمد فقط



على تعليم لغة الفصحى التي قام بدراستها فيشر شخصياً. ومن أبرز علماء المستشرقين في تلك الفترة كارل بروكلمان^{٤٤} (١٨٨٦-١٩٥٦)، وهو من أبرز الخبراء والأساتذة الألمان في الدراسات العربية. (بدوي، ١٩٩٣) وكان زميلاً لفيلسوف في الدراسة. وقد درس بروكلمان على يد نولديكي في شتراسبورك^{٤٥}، وبعد حصوله على الدكتوراه في التعليم من جامعة بريسلو^{٤٦}، تم تعيينه أستاذاً للغة العربية في برلين. وكان لكارل بروكلمان كتابان مشهوران؛ هما تاريخ الشعوب الإسلامية، وتاريخ الأدب العربي المعروف بتاريخ بروكلمان. وهذه الكتب تُعد من كنوز الأدب العربي. ومن مساهماته الكبيرة الأخرى، يمكن

الإشارة إلى تطوير نظام الكتابة بالأبجدية العربية بالأحرف اللاتينية، والذي جرى استخدامه منذ عام ١٩٣٦م على نطاق عالمي (الزهيري، ٢٠١٢).

٣-١. تعليم اللغة العربية في ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية

بما أنه لا يمكن فصل الواقع الاجتماعي والعلمي عن الواقع السياسي، فيستحسن التطرق إلى واقع تعليم اللغة العربية في ألمانيا في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية وما تبعها من تغيرات جذرية أثرت بشكل كبير على ماهية التعليم. وقد أدت الحرب العالمية الثانية إلى الابتعاد عن التعليم التقليدي وفتحت مساراً جديداً لإدخال وتعريف أساليب معاصرة حديثة. كما ساعد الوضع السياسي على خلق جيل جديد من الأساتذة يختلفون عن علماء الجيل السابق، لأن المستشرقين الجدد

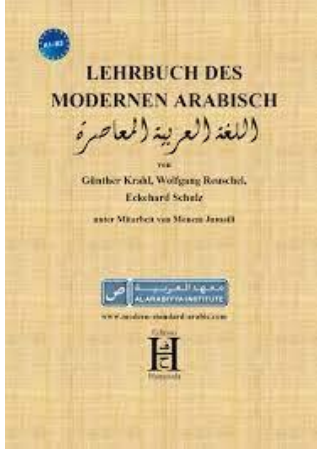
⁴⁴. Carl Brockelmann

⁴⁵. Strassburg

⁴⁶. Breslau



أصبحوا أكثر اهتماماً بالسياسة ودمجها في التعليم. ومع تجزئة ألمانيا بعد الحرب وتحولها إلى دولتين مستقلتين، أصبحت ألمانيا الغربية تابعة للتكتل الأمريكي، وألمانيا الشرقية تابعة للاتحاد السوفييتي، وبذلك تمت تجزئة وفصل الأقسام الأكاديمية أيضاً. وتحولت الدراسات العربية والإسلامية على أثر ذلك فرعاً صغيراً في ألمانيا الغربية. وجرى إلغاء المؤسسات التي تختص بالدراسات الشرقية ولم يبق سوى عدد قليل من المؤسسات الصغيرة وانخفض عدد الطلاب في هذا الفرع بشكل ملحوظ. وكان تعليم اللغة العربية في ذلك الوقت أقتصرت فقط على الجانب النظري للقراءة مع تركيز غير أساسي وضعيف على تعليم المحادثة، واستخدمت معظم المؤسسات في ألمانيا الغربية لتعليم اللغة كتاب بعنوان الكتاب التعليمي للغة العربية المكتوبة في الوقت الحاضر



للكاتب وولف ديتريخ فيشر وزميله أووا ياسترو في عام ١٩٧٩م الذي يعتمد على اللغة العربية الفصحى واللهجات المختلفة. واعتمد هذا الكتاب على المفردات والمصطلحات السياسية، ولم تحظ المفردات والمصطلحات اليومية باهتمام كبير. ولهذا السبب عانى الخريجون من ضعف شديد في مهارة التواصل الشفهي. ولكن فيما بعد، أصبحت مهارة التواصل الشفهي الشرط الأساسي لتعليم اللغة العربية، والذي استمر هذا الشرط حتى يومنا هذا. واعتمد فيشر فياسترو في طريقته على استخدام اللغة العربية بالحروف اللاتينية. (العبيدي ص ١٠٧-١٣٧) ويمكن القول بأن البحث في اللغة العربية بألمانيا الغربية تراجع في ذلك الوقت بسبب نقص في معدلات الطلب والاعتماد على المنهج التقليدي في التعليم (العبيدي، ص ١٠٧-١٣٧). أما في المقابل فقد أبدت ألمانيا الشرقية اهتماماً واضحاً باللغة العربية ضمن اهتماماتها السياسية الرامية إلى تطوير علاقاتها السياسية مع الدول الاشتراكية العربية ومحاربة الأنظمة الاستعمارية، فمثلاً قامت ألمانيا الشرقية بدعم الشعب الجزائري ضد المحتل الفرنسي، كما دعمت المصريين ضد أمريكا، والفلسطينيين ضد إسرائيل، والعراقيين واليمنيين ضد المستعمرين البريطانيين. وكانت حكومة ألمانيا الشرقية تأمل في إقامة علاقات دبلوماسية مع هذه الدول، وتحولت هذه الإستراتيجية السياسية إلى تعامل وتواصل أكاديمي مكثف مع هذه الدول. وجرى إنشاء العديد من المؤسسات البحثية للتركيز على دراسة الشرق الأوسط وشعوبه، على الرغم من أن ألمانيا الشرقية لم تكن دولة ذات مساحة كبيرة مثل ألمانيا الغربية (العبيدي، ص ١٢٢). وفي تلك الفترة، تطورت أساليب وأدوات التعليم، فلم يعد الأمر مثل زمن فلايشر حيث كان المنهج التاريخي المقارن في علم اللغة هو المهيمن على المنهج النحوي. ولذلك تم استبداله بأسلوب جديد يعتمد على استخدام

التكنولوجيا والتمارين العملية لتحسين الكفاءة الشفهية وإعداد كافة الكتب التعليمية المعتمدة وفق منهج التواصل الشفهي. وعليه نُشر في تلك الفترة أهم وأبرز كتاب تعليمي يتمتع بمنهج حديث بعنوان "اللغة العربية المعاصرة"^{٤٧} عام ١٩٧٤ الذي كتب على يد اثنين من الباحثين البارزين في الدراسات العربية في ألمانيا الشرقية، وهما جونتر كرا^{٤٨} (توفي ١٩٩٢) وولفغangk رويشل^{٤٩} (١٩٢٤-١٩٩١). وقد اعتمد هذا الكتاب على تعليم اللغة العربية من خلال التركيز على النصوص الصوتية والمهارات السماعية (برسيلر، ص ٤٢٣). ومع أن هذا الكتاب كان يحتوي على العدد الكبير من المفردات السياسية، لا سيما المفردات التي ترتبط بالاشتراكية، إلا أنه أصبح الكتاب التعليمي الأكثر نجاحاً وشهرة لتعليم اللغة العربية في ألمانيا، وبعد إعادة توحيد شطري ألمانيا، جرى نشر نماذج عديدة مماثلة باللغات الإندونيسية والأردية والفارسية والإنجليزية لإعادة إنتاج هذا النموذج (العبيدي ص ١٢٢).

٣-٢-٣ تعليم اللغة العربية بعد توحيد شطري ألمانيا

أدى انتهاء الانفصال الواقع بين الشطر الشرقي والغربي للدولة الألمانية وإعادة توحيدها في عام ١٩٨٩م، إلى دمج الأنظمة التعليمية في المؤسسات الجامعية بكافة مستوياتها وأنماطها. لكن ثلاث مؤسسات لتعليم اللغة العربية (لايبنغ^{٥٠}، وبرلين^{٥١}، وهاله^{٥٢}) في ألمانيا الشرقية قاومت هذا الدمج. وعلى الرغم من بقائها مستقلة، إلا أنهم اضطروا إلى تطوير البرامج، وإدخال برامج جديدة، وتنفيذ أنظمة جديدة للقبول والاختبار. وبحسب النظام الجامعي الجديد يتكون فرع اللغة العربية من مرحلتين متتاليتين؛ المرحلة الأولى دورة لمدة عامين، يدرس خلالها الطالب أساسيات اللغة العربية لمدة سبع ساعات أسبوعياً. والمرحلة الثانية تتضمن التدريب المكثف، وللطلاب الذين يرغبون في أخذ مواد إضافية أو دورات خاصة، تقيم لهم المؤسسات دورات خاصة في مجال اللغويات أو فن تعليم اللغة العربية، وتحولت الدراسة في الخارج لفترة معينة برنامجاً رسمياً ومهماً لتعليم اللغة أيضاً (برسيلر فيكونينس، ٢٠٠٩). وفي التسعينيات، سافر معظم الطلاب الألمان في العلوم العربية والإسلامية إلى سوريا، ثم مصر وتونس، وفي الألفية الجديدة، اختاروا أماكن أخرى مثل اليمن والأردن والمغرب بالإضافة إلى الدول المذكورة أعلاه (العبيدي، ٢٠١٥).

٣-٣-٤ تعليم اللغة العربية في ألمانيا بعد هجمات ١١ من سبتمبر

تزايد اهتمام الطلاب الألمانين لدراسة اللغة العربية والمعارف الإسلامية وتعلمها بعد هجمات الحادي عشر من سبتمبر وتوجه أنظار العالم إلى المجتمعات

⁴⁷. Lehrbuch des Modernen Arabisch

⁴⁸. Günther Krah

⁴⁹. Wolfgang Reuschel

⁵⁰. Leipzig

⁵¹. Berlin

⁵². Halle



العربية والإسلامية. وازداد اهتمامهم أيضاً بالحصول على الشهادات العليا في مجالات اللغة العربية والمعارف الإسلامية. وتزايد الطلب وتوفر العديد من فرص العمل للخريجين، ليس فقط في ألمانيا، وإنما في البلدان المجاورة للاتحاد الأوروبي أو المنظمات الأخرى. وفي تلك الفترة زاد اهتمام الرأي العام الألماني بأهمية دراسة اللغة العربية والمعارف الإسلامية، فبعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر والتطورات المتعلقة بثورات الربيع العربي، قد نشأ اهتماماً أكبر لدى المجتمع الألماني بشأن العالمين العربي والإسلامي، لا سيما بين المثقفين والأكاديميين (العبيدي، ٢٠١٥). ٣-٣. تعليم اللغة العربية في إيران

وبحسب تقرير بعنوان "تحديات وحلول تدريس اللغة العربية في المدارس" منشور في دائرة التعليم والثقافة بمركز البحوث التابع للبرلمان الإيراني عام ٢٠٢٠، وحتى الثورة الإسلامية، تم تدريس اللغة العربية بشكل محدود في نظام التعليم، ولكن بعد الثورة واستناداً إلى المبدأ السادس عشر من الدستور، أصبح تدريس هذه اللغة إلزامياً بعد المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية في جميع الصفوف وجميع التخصصات، لأن اللغة العربية هي لغة القرآن. وتعاليم أهل البيت (ع) وهذه اللغة تمتاز كثيراً مع اللغة الفارسية، بحيث أن فهم اللغة الفارسية يعتمد جزئياً على الإلمام باللغة العربية وفهمها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن أهمية العلاقات الاقتصادية مع الدول التي لغتها العربية كانت تتزايد تدريجياً، كما أن تعلم اللغة العربية مهم من وجهة نظر الاستفادة من المزايا الاقتصادية وكذلك تحقيق النجاح في المنافسة مع الدول الأخرى. لذلك فإن تعلم اللغة العربية يشكل دائماً مصدر قلق لواقعي السياسات في المجال الثقافي والتعليمي في إيران.

بالنظر إلى تاريخ تدريس اللغة العربية في إيران، يتبين أن تدريس هذه اللغة يواجه مشاكل خطيرة رغم عمر هذه اللغة والإمام الإيرانيين بها منذ فترة طويلة، في حين حققت اللغات الأخرى نجاحاً أكبر مقارنة بتعلم اللغة العربية. ومن أهم الحلول المقترحة لحل هذه المشكلة: إعادة النظر في مجال تدريب معلمي ومدرسي اللغة العربية على الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية في المنهج الوطني مع منهج التأكيد على الدور التواصلي للغة العربية في الكتب المدرسية، مراجعة وتعديل عملية تجميع الكتب وطرق تدريس اللغة العربية، وعقد دورات تدريبية متخصصة ومباشرة للمعلمين، والاهتمام بالنص المركزي، وإحداث تغييرات جوهرية في أساليب التدريس التقليدية واستخدام أساليب وتقنيات تدريس اللغات الأجنبية الجديدة والتعديل والمراجعة الأساسية في طريقة التقييم والتغيير والمراجعة في محتوى المنهج مع منهج تجنب القواعد المركزية، وشرح فلسفة وأهداف وضرورات توفير تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية. بالإضافة إلى المدارس في إيران، تتم مناقشة نفس القضايا أيضاً في الجامعات الإيرانية، بحيث يظهر المسمى المعتمد لتدريس اللغة

العربية في الجامعات الإيرانية في دورات الدراسات العليا أنه في مجال اللغة العربية وآدابها، يتم التركيز بشكل أكبر على التدريس القائم على النحو. فمثلاً في مادة النحو والصرف يتم التركيز على "مبادي العربية" وأحياناً في المستويات العليا يكون على "شرح ابن عقيل" أو "بهجة المرضية" وهي علامة على المحادثة. دروس في عنوان دورات التعليم العالي في إيران كما أن طرق تدريس اللغة المقدمة في هذا البحث لم يتم ملاحظتها في الجامعات الإيرانية. ومع ذلك، يمكن القول أن اللغة العربية لا يتم تدريسها كلغة ثانية في إيران، وهي في الغالب أداة لفهم النصوص والمصادر الإسلامية. وبالطبع تجدر الإشارة إلى أن موضوع المقررات الجامعية في الآونة الأخيرة أصبح أكثر تنوعاً مما كان عليه في الماضي؛ ومع ذلك، لا يزال تدريس اللغة العربية لا يُنظر إليه كلغة ثانية. ونظراً لما للمنهج من أثر كبير في تحسين مستوى مهارات ومعارف الطلاب، فمن الضروري أن يكون هناك اتجاه نحوه.

النتيجة

يُعد تعلم الصرف والنحو والاستعمال السليم للعبارة والجمل والنقل الصحيح للمفاهيم من خلال استعمال المناسب للقواعد النحوية أمراً ضرورياً، إلا أن القيام بهذه العملية التعليمية دون الاهتمام المطلوب بزيادة مهارة الحوار، فسوف تفقد فاعليتها في إقامة تواصل مناسب مع الناطقين باللغة العربية. وعليه فإن أساليب وطرق تعليم اللغة العربية لإقامة تواصل مع المجتمعات العربية ينبغي أن تتم من خلال إعطاء الأولوية للمحادثة والاستماع. ومن ناحية أخرى، ونظراً لتنوع اللهجات العربية، فإنه ينبغي الاهتمام بتعليم أنواع اللهجات في البلدان العربية المختلفة، لكي تحدث حالة من التسهيل في عملية التواصل مع الناس في المجتمعات والمناطق العربية المختلفة. ولتعزيز وتحسين المستوى اللغوي لطلاب اللغة العربية، فإن التواجد في البلدان العربية والتواصل الوثيق وعن قرب معهم، سيكون له بالتأكيد أثر كبير في تحسن وتطور المستوى اللغوي للطلاب. طبعاً نظراً لوجود الفضاء الافتراضي وإمكانية الاستعانة بالفيديوهات والأفلام التعليمية المتنوعة باللغة العربية، فإن ذلك سيساعد بشكل كبير في تسهيل اكتساب اللغة، وينبغي على المراكز والمعاهد العلمية أن تولي أهمية كبيرة لاستغلال هذه المجالات في أساليبها التعليمية. ويجب ألا ننسى أنه من الضروري تعزيز التعليم في مجال الصرف والنحو للمستويات العليا والمترجمين الذي هم بصدد ترجمة النصوص العربية لا سيما النص القرآني والكتب الدينية، وعدم الإلمام بقواعد النحو العربي، يجعل الترجمة السليمة لهكذا نصوص أمراً غير ممكن. كما أن الإستعانة بالروبوتات لتعليم اللغة العربية بات أمراً واقعاً وملموساً في الوقت الحاضر. وعملية التعلم بواسطة الروبوتات



في تعليم اللغة العربية بصفقتها عاملاً جديداً فسوف يعكس تأثيره الخاص في ظل جودة التعليم التفاعلي بمساعدة روبوتات الذكاء الاصطناعي.

المراجع

- Abboud, Abdel-Malek, Bezirgan, Erwin, Kouri, McCarus, Rammuny. and Saad,(1968, 1983). "Elementary modern standard Arabic (Vol. ٢ and ٣)". Ann Arbor, MI: Department of Near Eastern Studies, University of Michigan
- Abdalla, Mahmoud. (2006) . "Arabic immersion and summer programs in the United States". *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* Kassem , Wahba, Liz, England and Zeinab,Taha, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Alemi,mino. Meghdari,ali. Ghazisaedy maryam. Zandvakili,merseleh. Karimian,arman (2016). "IMPACT OF SOCIAL ROBOTS AS ASSISTANTS FOR ENGLISH LANGUAGE T EACHING IN IRANIAN SCHOOLS" Mechanical Engineering Sharif University of Te chnology.
- Allen, Roger. (1992). Teaching Arabic in the United States: Past, present, and future. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic language in America*,Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Al-Rajhi, A. (2006). A Plan for the Future of Teaching Arabic; A Viewpoint from within the Arab World (L. Yarbrough, Trans.). In K. M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 381-388). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alsaiani,Hussain. (2015)"Teaching Arabic through communicative language teaching approaches informed by new understandings of literacy in primary schools in Tabuk, Saudi Arabia" Centre for Educational Research, School of Education Western Sydney University Australia December.
- Alwazir, Basma and Shukri, Nadia (2017). "The Use of CLT in the Arab Context: A Critical Perspective". *Macrothink Institute International Journal of English Language Education*.
- Badawi, E. M(1973). *Mustawayaat al-'arabiyya al-mu'aaşara fii mişr: Baħth fii 'alaaqat al-lugha bi-lħaḍaara*. (Levels of contemporary Arabic in Egypt: A study in the relation of language to culture.) Cairo: Daar al-ma'aarif bi-mişr.
- Bernhardt, Elizabeth (1998)." Sociohistorical perspectives on language teaching in the modern United States". In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* New York: Modern Language Association.
- Bobzin,Hartmut: *Der Koran im Zeitalter der Reforma-tion*, Franz Steiner Verlag: Stuttgart, 1995.
- Byrnes, Heidi (1998). "Constructing curricula in collegiate foreign language departments". In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*. New York: Modern Language Association.



- Ferguson, Charles A. "Diglossia". *Word*, 15, 1995: ٣٢٥– ٣٤٠.
<https://doi.org/10.437956,1959,117597.2/10,108>.
- Goldmann Mutla, Ingelore (1999): Arabischunterricht in Vergangenheit und Gegenwart. In: Orientalische Philologie und Arabische Linguistik, Hrsg. Von Wolfgang Reu-schel, Asien, Afrika, Lateinamerika, Sonderheft 2.
- Ikeda, O (1980). "Arabic teaching in Japan". In Japan National Committee for the Study of Arab-Japanese Relations (Ed.), Arab-Japanese relations: Tokyo Symposium. Tokyo. Japan National Committee for the Study of Arab-Japanese Relations.
- Itagaki, Y (1980). "Nihon no arabu kenkyū [Arab studies in Japan]". Gengo [Language].
- McCarus, Ernest (1922). "History of Arabic study in the United States". In A. Rouchdy (Ed.), The Arabic language in America Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Maejima, Shinji (1980). Arabu no kokoro, sono kotoba [The heart of the Arabs and their language]. Gengo [Language].
- Mori, N. "Arabia-go/ chutō kenkyū to kōryū no keifu [Genealogy of Arabic/the Middle Eastern study and inter change]". *Takushoku Daigaku Sōritsu Hyaku-shūnen Hensan-shitu* (Ed.), *Gaikokugo/chiiki kenkyū no keifu: Takushoku Daigaku Hyakunen no gakutō, dai 2 kan [Genealogy of foreign languages/area studies: The 100 year academic tradition of Takushoku University, vol2]*. Tokyo: Takushoku University. 2003.
- Nowrozi, Vahid. (2011). The rationale for using computer mediated communication to develop communicative & linguistics competence in learners. English Language Teaching.
- Preissler, Holger: Arabistik in Leipzig (vom ١٨. Jh. bis zur Mitte des ٢٠. Jh.). In: Wissenschaftliche Zeitschrift ١٣٤ der Karl-Marx-Universität Leipzig, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, ١٩٧٩.
- Preissler, Holger und Kienitz, Daniel (2009): Arabistik. In: Geschichte der Universität Leipzig ٢٠٠٩-١٤٠٩, Band ٤, Fakultäten, Institute, Zentrale Einrichtungen, Hrsg. von U. Von Hehl, U. John, und M. Rudersdorf, Leipzig.
- Raissi, R., Nor, F. M., Aziz, M. A., Saleh, Z. M., & Zainal, Z (2013). Student's Understandings and Practices Regarding Communicative Language Teaching (CLT) in Malaysian Secondary Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, ٤(٤).
- Richards, Jack. C., & Rodgers, Theodore. S. Approaches and methods in language teaching. New York, NY: Cambridge University Press, 2001.
- Ryding, Karin (2018). "Teaching Arabic in the United States II". *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Kassem M. Wahba, Liz England and Zeinab A. Taha. Routledge. New York.
- Ryding, Karin (2016). "Arabic language learning: If diglossia is the question, then what is the answer?" *Annals of Japan Association for Middle East Studies*.
- Savignon, Sandra (1991) "Communicative Language Teaching: State of the Art" *Jstor TESOL Quarterly*.
- Schmitt, Mirjam: Modefach Islamwissenschaften, Darum studieren wir Allah, Spiegel Online, 25.3.2012, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/studienfach-islam-wissenschaften-boomt-in-deutschland-a-798962.htm>



- Sumi , Akiko M. and Sumi,Katsunori (2018).” Teaching and Learning Arabic in Japan”.
Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century .
Kassem M. Wahba, Liz England and Zeinab A. Taha . Routledge. New York.
- Tokyo Gaikoku-go Daigaku-shi Hensan linkai. (1999). Tokyo gaikoku-go daigaku-shi:
Dokuritsu hyaku-shūnen (kengaku hyakunijyūroku-nen) kinen [The history of
Tokyo University of Foreign Studies: The 100th anniversary of its
independence]. Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies.
- Utzinger Morales, Vanella Lopez, Schittny Joanan, Hirsiger Julia (2023) “Artificial
Intelligence as a Support for Arabic Language Learning in Higher Education with
VOSviewer Analysis” *Journal International Inspire Education Technology(JIET)*.
- Wahba, K. M. Arabic language use and the educated language user. In K. M. Wahba, Z.
A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Teaching Arabic Language
Professionals in the 21st Century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
Publishers. 2006.
- Wahba, Kassem (2018) . “Materials Development in Arabic Language Learning and
Teaching: Realities, Needs, and Future Directions”. *Handbook for Arabic
Language Teaching Professionals in the 21st Century* . Kassem M. Wahba, Liz
England and Zeinab A. Taha . Routledge. New York.
- Wakefield, J. S., Warren, S. J. & Alsobrook, M (2011). Learning and teaching as
communicative actions: A mixed-methods Twitter study. *Knowledge
Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)*, 3(4).
- Zhang, Yan (2010). “Cooperative language learning and foreign language learning and
teaching”. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1).

البطل، محمود. بروستاد، كرستن(2011). *الكتاب في تعلم العربية* جامعة
جورجتاون.

الزهيري، زينب عبد الحسن. "تاريخ الاستشراق الألماني في القرنين التاسع عشر
والعشرون"(2012) : دراسة تاريخية مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم
التربوية والإنسانية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية
المجلد ١، العدد ٩ (٣٠ سبتمبر/أيلول)، جامعة بابل كلية التربية الأساسية.
العبيدي، بشير. فان مول، مارك . صالح الخليفة، وليد. الزوم، عبد الملك.
مايزل، سيبيستان. ابوعمشة، خالد حسين(2015). *تجارب تعليم اللغة
العربية في أوروبا عرض وتقويم*. بدر ناصر الجبر. مركز الملك عبدالله بن
عبد العزيز الدولي. غلاف رقم ١. 1436هـ.
بدوي، عبد الرحمن(1993). *موسوعة المستشرقين*، دار العلم للملايين، بيروت.

