

العربية بين يديك

بين الوظيفية والنمطية

دراسة تحليلية تقويمية في المستويين المبتدئ والمتوسط من سلسلة العربية بين يديك

إعداد الباحث: مُحمَّد أحمد الخلف

البريد الإلكتروني: Mohamadkhla2009@hotmail.com

إن تعليم العربية للناطقين بغيرها يعد مجالا خصبا لكثرة الطلب على اللغة مع قلة الجهود المبذولة في هذا الميدان، وقد سعت العديد من المؤسسات الرسمية والهيئات التعليمية، إلى تقديم شيء في هذا الميدان إلا أن الإقبال على اللغة لا يمكن مقارنته بالجهود المبذولة، ونجد أن الجامعات في الدول العربية والإسلامية والمنظمات الرسمية في جهد دائم من أجل تعليم ونشر اللغة العربية، وهناك جهود مبذولة من بعض هذه المؤسسات في تدريب المعلمين، ومن بين هذه الجهود برنامج العربية للجميع والذي تقوم على رعايته مؤسسة الوقف الإسلامي. وهي مؤسسة خيرية دعوية تعليمية لها مدارس ومعاهد في كثير من بلدان العالم.

وما زالت اللغة العربية قاصرة في مناهجها عن مواكبة العصر في ميدان تعليم اللغة، فعلى الرغم من كثرة الدراسات التقييمية والتحليلية التي أُجريت على مناهجها ما زالت دون تحقيق الأهداف المرجوة، ولعل ذلك يعود إلى أسباب كثيرة، منها التركيز في هذه الدراسات على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي التطبيقي، وتركيزها على التحليل والتوصيف دون التقويم.

وقبل المباشرة بأي إعداد لا بد من وضع الأسئلة التي يطرحها الدكتور عبد الرحمن الفوزان في مذكرة له منشورة عبر الإنترنت حول إعداد المواد التعليمية، والتي غالبا ما تكون منطلقاً لدراسات عدة، وتقوم عليها أسس تقويم الكتب وأسس إعدادها، وهي كما حددها أيضا أغلب المنظرين والمقومين العرب والأجانب.

- لمن يُؤلف الكتاب؟
- ما المستوى اللغوي الذي يُؤلف له الكتاب؟
- ما الرصيد اللغوي الذي سينطلق منه الكتاب ويستند إليه؟
- ما المهارات اللغوية التي يقصد الكتاب إلى تنميتها؟
- ما الأهداف التعليمية اللغوية التي يقصد الكتاب إلى تحقيقها في كل مهارة؟
- ما طبيعة المحتوى في الكتاب، وكيف سيعالج؟
- المحتوى اللغوي.
- محتوى الثقافى.
- ما شكل التناول التربوي لمحتوى الكتاب؟
- ما نوع التدريبات في الكتاب، وما طبيعتها؟
- ما الوسائل التعليمية المصاحبة، وكيف يتم إعدادها؟ (الخلف، ٢٠١٥)^١

تُعدُّ سلسلة " العربية بين يديك " من السلاسل الحديثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فخلال فترة وجيزة استطاعت أن تأخذ مكانة واسعة من مساحة تعلُّم اللغة العربية في هذا العالم، وقد ذاع صيتها وملاً الآفاق، وقد جاءت

لتملأ الفراغ الذي يعاني منه حقل تعليم اللغة العربيّة في الحاجة إلى منهج جيد وجديد في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وقد سدّت ثغرة واسعة في احتياجات متعلّمي اللغة العربيّة.

وهي من السلاسل التي تقوم على أسس علميّة وتربويّة صحيحة، وهذا يعود لطبيعة المختصين القائمين عليها، من إعداد وتأليف وتصميم، فلهذا الفريق باع طويل في حقل تعليم اللغة العربيّة، ويُعدُّ فريقها المكون من الدكتور صالح الفوزان والدكتور مختار طاهر الحسين - رحمه الله عليه-، والدكتور عبد الخالق فضل من أوائل العلماء العرب الذين اختصّوا بمجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وبمناهجها وكيفية إعدادها، ولا نريد هنا أن نعدّد ونعرّف ما لهذا الفريق من أعمال وخبرات كبيرة، لكنّا نذكر أن للدكتور مختار الطاهر حسين إسهاماته العديدة في مجال الإعداد والتأليف، وما له من أبحاث تتصل بهذا الجانب من ميدان علم اللغة التطبيقيّ تشهدُ له بالفضل، وتُوصل الرحمة إلى قبره.

وسنبداً دراستنا بعرض دراستين من الدراسات السابقة، ثم ننتقل إلى الجانب النظريّ ويليه الجانب التطبيقيّ.

١. **الدراسات السابقة:** هناك عدد من الباحثين تعرّض لسلسلة " العربية بين يديك " بالدراسة والتحليل، والدراسات التاليتان من بين تلك الدراسات التي وقف عليها الباحث:

- **دراسة أبي بكر عبد الله شعيب:** عنوان الدراسة (تحليل محتوى سلسلة العربيّة بين يديك)، وهي عبارة عن دراسة وصفية تحليليّة لمحتوى السلسلة بجميع أجزائها، ولم تصل إلى التقييميّة وقد أكّد شعيب فيها أنّ التحليل يسبق التقييم، وقد اعتمد في هذه الدراسة على الأداة التي أعدها الدكتور محمود فهمي والدكتور رشدي أحمد طعيمة. (شعيب، ٢٠٠٧).^٢

- **دراسات مُحمّد بن تركي بن نايف بن حميد:** وله دراستان في هذا المجال، الأولى تناولت سلسلة العربيّة بين يديك وحدها بالدراسة والتحليل وجاءت بعنوان: "بحث في تحليل سلسلة العربية بين يديك"، أمّا الثانية فقد جاءت بعنوان " سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - دراسة تحليلية"، وقامت بدراسة مقارنة لسلاسل " العربيّة بين يديك"، و" العربيّة للناشئين"، و" العربيّة للحياة"، وهذه الدراسة لا تختلف عن سابقتها من حيث إنّها وصفية تحليليّة. (بن نايف، دون تاريخ)^٣

٢. الإطار النظري:

مرّ علم تعليم اللغة الثانية في تطوره بعدة مراحل حتى وصل إلى حالته اليوم، وتعدّدت النظريّات والآراء في طرق التدريس، وكذلك الحال تعدّدت في إعداد المناهج، وما نحن بصدد الحديث عنه في هذا البحث المناهج البنيويّة النمطيّة التي أحدثت عاصفة في مجال التأليف، وطوّرت إعداد المناهج، وأصبح هناك أسس عامة لإعداد المناهج، وشروط لاختيار المفردات والتراكيب، كما سنتحدث عن المناهج الوظيفيّة التي أكملت ما بدأت البنيويّة النمطيّة بتطويره، وأعطت المناهج الوظيفيّة هذه المركزيّة للمتعلم بدلا من المعلم.

٢.١. النمطية في عملية تعليم اللغة:

قبل أن نبدأ بعرض الأساليب النمطية التي احتوت عليها العربية بين يديك، يجب أن نعرف ماذا نقصد بالنمطية هنا؟

إنّ النمطية مصطلح أُطلق على مجموعة من التراكيب القواعدية التي تتكوّن من مفردات معجمية حيث يحاول المتعلّم بناء على توجيهات المعلّم والمقرّر التعليمي أن يقيس عليها ويُقلّدها بشكل صحيح، وقد سادت هذه الآراء بين الثلاثينيات والستينيات من القرن الماضي نتيجة لآراء النظرية السلوكية في علم النفس ومعطيات النظرية البنوية في علم اللغة، وقد كان ينظر إلى تعلّم اللغة في تلك الفترة على أنّ مهمته الأساسية تتمثل في التمكن من نظام قواعد تراكيبية، وأنه يجب تقييد المفردات المعجمية بالمستوى الضروري الذي تخدم فيه اكتساب التراكيب أو البناء القواعدي، على أن يكون ذلك متدرجا، وأن يوظّف عددا قليلا من المفردات في سبيل الوصول إلى هذا الهدف، أي أنّ المناهج الدراسية جسّدت وجهة النظر القائلة إنّ اللغة قواعد ومفردات وفونولوجيا (أو أشكال كتابية)، إذ تمتلك الجملة معنى بنته معاني الجملة بشكل تراكمي ومن معنى قواعدي، ويعني ذلك ضمينا أن ذلك المعنى هو الذي نقله من خلال اتصالاتنا أو تخاطبنا إن استعملنا الجملة فعلا. وهذا من أبرز معطيات تلك الفترة على الرغم من أن المعطيات البنوية أسهمت في تقدم عملية تعلّم اللغة، وجعلت للمتعلّم مكانة فيها إلا أنّها بقيت ضمن إطار ضيق فلم تراعى الأهداف الأساسية لتعلّم اللغة كالكفاية التخاطبية والتواصل لدى المتعلمين.

إن المناهج البنوية عرضت اللغة معزولة بشكل كبير عن استخداماتها، فلذلك لو أريد تمكين المتعلمين من استخدام التراكيب والمفردات التي كانوا يتعلمونها، عندئذ، يجب على تخطيط تعليم اللغة عبر المناهج أن يجد طرقا لإعطاء أولوية أكبر للوسائل التي يختار فيها الناس جملهم، ويشكّلونها للتعبير عن حاجاتهم الاجتماعية.

إن الطرق الطبيعية مع ما امتازت به من حرية في البحث ومن إسهام في تطويره إلا أنّها لا تزال تعاني الكثير من القصور، وقد شهدت نهاية الستينيات تغييرا في غطّ البحوث والدراسات العلمية، وهذا التغيير لا يخرج عن الجانب التوليدي المعرفي، فالقواعد التوليدية التي اقترحها الباحثون في ضوء الإطار الطبيعي على الرغم من كونها تجريدية وواضحة ومنطقية بعض الشيء إلا أنّها تعاملت بصفة خاصة مع الأشكال اللغوية، وليس مع المستوى العميق للغة، ذلك المستوى الذي تكون فيه الذاكرة والإدراك والمعاني مرتبطة بعضها ببعض ارتباطا منظّما متناسقا في البيئة العجيبة للعقل الإنساني. وقد بدأ اللغويون ينظرون إلى اللغة كأحد الانعكاسات لمفهوم عام من المنظور الإنساني، وكجانب من جوانب القدرة المعرفية والعاطفية للعالم مع النفس والعالم. كما بدؤوا يدركون صعوبة فصل اللغة عن الإطار المعرفي والعاطفي للإنسان، وأن القواعد اللغوية على شكل معادلات رياضية فشلت في تفسير أهم جوانب اللغة ألا وهو المعنى، وباختصار فشلت القواعد التوليدية للمذهب الطبيعي في إيجاد تفسير للوظائف اللغوية.

وقد بيّنت لويس بلوم هذه القضية في نقدها لفكرة القواعد المحورية، عندما برهنت أن العلاقات التي تحدث بين الكلمات في الألفاظ والعبارات ما هي إلا علاقات سطحية. (براون، ١٩٩٤)^٤

تمثل المحاكاة أو النمطية أسلوباً مهماً من أساليب التعلّم ومبدأ من مبادئ الاكتساب اللغوي في المدرسة السلوكية، وهو مبدأ متصل - على الأقل - في المراحل المبكرة للتعلّم، ولكنّ السلوكيين يفترضون نوعاً واحداً من المحاكاة ويتعلّق بالبنية السطحية التي يعيد فيها الشخص الجملة أو العبارة أو يكرّرها مركزاً على النظام الصوتي وليس على نظام المعاني، وهذا النوع يُمكن الشخص من تكرار أرقام عشوائية وعبارات لا معنى لها، وقد يَمكّنه من تقليد عبارات وجمل من لغات لا يعرفها. ومثل هذه المحاكاة تتم دون فهم أو تركيز على المعلومات المتعلّقة بالمعاني التي تمثل البنية العميقة للغة، ومن أمثله هذا النوع من المحاكاة السطحية في دروس اللغات الأجنبية تمارين الإعادة والتكرار. (ولكنز، دون تاريخ)^٥

٢.٢. المحتوى النمطي التقليدي:

يُمثّل هذا المحتوى أحد ردود الفعل تجاه النواقص الملموسة في تعليم اللغات في القول إنّ التطور اعتمد على مواكبة مفهوم اللغة الداعم لبناء المنهاج لوجهة النظر المتغيّرة حول طبيعة اللغة. ويمكن صياغة ذلك بطريقة أخرى، فلقد قيل إنّ وحدات المحتوى يجب أن تُعرّف أو تُحدّد ضمن شروط مختلفة. وتمثّلت الحاجة في إظهار ما تمّ تعلّمه حول استخدام اللغة بشكل أكبر، إذ كان هناك شعور سائد في أنّ المناهج البنويّة قد عرضت اللغة معزولة بشكل كبير عن استخدامها، أي أنّها تركز على الشكل أو النمط اللغوي. (الخلف، ٢٠٠٩)^٦

ومحتوى الكتاب المُمثّل في المادّة اللغويّة التي يُراد للطالب تعلّمها من خلال كتاب الطالب والكتب الأخرى المُساندة له - هو التجسيد الحي للبرنامج وقد انصبّ الاهتمام على الدوام عند المعنيين من مخطّطي المناهج والبرامج الدراسيّة ومؤلفي الكتب والمدرّسين وغيرهم من ذوي العلاقة التربوية على نقطتين هامتين هما: اختيار المادّة التعليميّة وترتيبها أو تدريسها، ففي الطريقتين التقليديّة والبنويّة كان اختيار المادّة التعليميّة وكذلك ترتيبها يتمّان على أساس إعداد مضمون لا يعدو أن يكون تمثيلاً وتوضيحاً وتطبيقاً للقواعد اللغويّة والأنماط اللغويّة فحسب، وأضافت الطريقة البنويّة إلى ذلك اختيار الكلمات الجديدة وترتيبها حسب درجة سهولتها أو صعوبتها ومدى شيوع استخدامها. وهذا يعني أنّ الموضوعات كانت مُصنّعة لتتلاءم مع القواعد اللغويّة والمفردات التي يُراد تدريسها، وبالتالي فإنّ اللغة التي يستخدمها الكاتب بعيدة عن اللغة الحيّاتيّة أو اللغة الأصليّة كما تُستخدم في الأغراض والوظائف العامّة، بل كما تُستخدم في الموضوعات العلميّة أو الاجتماعيّة أو الأدبيّة. وبعبارة أخرى فقد كانت لغة غير طبيعيّة تتسم بالرسميّة والحياد بالنسبة للاستخدام الفعلي، ومع أنّها كانت تضمّ نصوصاً أدبيّة وعلميّة اجتماعيّة وحياتيّة متنوّعة، إلّا أنّ ذلك لم يتمّ إلّا في المراحل الأخيرة من تعلّم اللغة. (الخلف، ٢٠٠٩)^٧

٢.٣. المواقف اللغويّة في البرامج النمطية:

كانت المواقف التي توضع في الكتب الدراسية والمواد التعليمية عامة وفق هذا البرنامج مُصطنعة، الهدف منها وضع المفردات المتواترة والشائعة فيها، والتركيز على القلب القواعدي؛ لكي يحفظها المتعلم ويتواصل بها مع مجتمع اللغة الهدف وخاصة فيما يتعلّق بجوانب الكلام والاستماع، فهي كما يعتقد أصحاب هذا البرنامج ومؤسسه تحقق ذلك للمتعلم، ولكنها في الحقيقة لم تنجح في ذلك. (الخلف، ٢٠٠٩)^٨

٢.٤. تحليل الحاجات:

لم يكن البرنامج البيويّ يهتم بأيّ شكل من أشكال تحليل الحاجات، بل تُطرح من خلال المواقف الحوارية المصطنعة، والتي باعتقاد المؤلّف أو المجموعة من المؤلّفين أنّها تصل بالمتعلّم إلى الاتّصال الشفوي بشقيه الاستماع والكلام. وهناك أمور تتضح للباحث من خلال عرضه لهذا البرنامج، وهي أمور أوردها جاك ريتشارد تتعلّق بحاجات المتعلّمين:

- حاجات المتعلمين متطابقة في كل مكان: لقد كان التركيز في تدريس اللغة على الإنجليزية "العامة"، ولهذا السبب كانت قائمة كلمات West بهذا العنوان. فقد كان يُعتقَد أن المفردات الجوهرية في قائمة الخدمة العامة مع المقرر القواعدي الذي طوره Hornby يمكن أن يشكل الأساس لكل الدورات اللغوية تقريباً.
- يتمّ تحديد حاجات المتعلمين حصرياً من خلال الحاجات اللغوية: لقد كان يُظنّ أنّ إتقان الإنجليزية سوف يحلّ مشكلات الطلاب كلّهم بصرف النظر عن نوعية الطّالِب أو ظروف تعلّمهم. فهدف تدريس الإنجليزية هو تدريس الطلاب الإنجليزية وليس تدريسهم كيفية حلّ مشكلاتهم من خلال الإنجليزية.
- يتمّ تحديد عملية التعلّم تحديداً كبيراً بواسطة الكتاب الدراسي: إنّ المدخلات اللغوية الرئيسيّة التي يستقبلها المتعلّمون في عملية تعلّم اللغة هي الكتاب الدراسي، ومن هنا جاءت أهمية مبادئ الاختيار والتدرج بوصفها طريقة للتحكّم بمحتوى الكتاب الدراسي وتسهيل عملية تعلّم اللغة. (ريتشارد، ٢٠٠٦)^٩

٢.٥. النشاطات داخل الفصل وخارجه:

كانت النشاطات تتمحور حول المعلّم، ويقوم المعلّم بدور الوسيط الذي لا بدّ لكلّ تعلّم أن يمر من خلاله، والمتعلّم جالس أمامه لا يقوم بأيّ عمل سوى انتظار ما يقوم به المعلّم، وهو الذي يوجّه الأسئلة إلى هذا الطالب أو ذاك، ويطلب منهم الإجابة عن الأسئلة، وبقية الطلاب صامتون، وعلى هذا يبقى التفاعل بين الطالب واللغة محدوداً ما دام لا خيار له في هذا التعلّم.

كان الاهتمام ينصب في هذه النشاطات على تدريب الطّالِب على استظهار الكلمات الجديدة، ويبدأ المعلّم بطرح سؤال ما، أي (مثير وفق المفاهيم السلوكيّة)، تعقبه إجابة من الطالب، يليه تعزيز أو تشجيع المدرّس، أو تزويده بأنماط لغويّة، صحيح أنّ الدّرس كان يُقسّم إلى مراحل عدّة تبدأ بمراجعة الدرس السابق، وعرض التراكيب اللغويّة

والمفردات، ثم قراءة وكتابة، وتدريبات وواجبات منزلية، لكن ذلك كله يتم بطريقة مبرمجة، ويفترض ألا تسمح للطلاب بارتكاب الأخطاء لكن ذلك كان يحدث على أي حال.

فلذلك كان التركيز منصباً على التراكيب والأنماط اللغوية بصورة مجردة عن أي استخدام حياتي واجتماعي للغة إلا في أضيق الحدود، كالاستخدامات اليومية داخل غرفة الدراسة مثل التحية، أو الوظائف اللغوية القريبة من حياة الطالب والنابعة على أي حال من التراكيب اللغوية ذاتها كالطلب والوصف، والتقرير، وما إلى ذلك. (خرما، ١٩٨٨)^{١٠}

٢.٢.١. المنهج الوظيفي:

لا بد أن نذكر أن المناهج الوظيفية لم تظهر فجأة بل جاءت مكملة لما سبق من مناهج أخرى وخاصة المنهج البنوي، لذلك سنحاول هنا الاختصار على ما حاول المنهج الوظيفي إضافته إلى سابقه البنوي، وقد اختلف الباحثون في تصنيف هذا المنهج، فمنهم من عدّ الوظيفية مجالا في إعداد المناهج، وآخر قد عدّها طريقة تدريس، وتختلف تسميات هذا المنهج بين الوظيفي والاتصالي والتكاملي والانتقائي والفكري وهذا يؤكد علي شعبان، أما أحمد عبده عوض فقد فصل بينهما في كتابه (مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية).

فسر بعض الباحثين ظهور المناهج الوظيفية، أو الفكرية أو الاتصالية، كمواد لتعليم اللغات دليلا على انحسار مبدأ السيطرة على قواعد النحو، وهناك ردود أفعال متباينة حول ظهور هذا لاتجاه، إذ تبناها المدرسون الذين ضجروا من تعليم التراكيب النحوية باعتبارها تركز على المحادثة، في حين رفضها المدرسون ذوو الاتجاهات والقناعات النحوية؛ لأنهم رأوا أنّ المناهج الوظيفية أحلّت محلّ تسلسل التراكيب البنائية عدداً من الموضوعات والحوارات الوظيفية بشكل عشوائي، وقد لا تؤدي هذه إلى إكساب المتعلّم القدرة اللغوية برأيهم. (شعبان، ١٩٩٥)^{١١}

والحق أنّ كلا الفريقين أساء فهم نظام المنهج الوظيفي وأغراضه، فالمنهج الوظيفي لا ينكر أهمية السيطرة على النظام النحوي للغة، ولا يغفل أن السيطرة النحوية هي نتيجة منتظمة لتقديم المادة اللغوية وعرضها، ولكن الاهتمام بالأغراض الوظيفية للغة أدّى إلى إعادة النظر في الأولويات اللغوية التقليدية، وأحيا الاهتمام بتحليل النص والدلالة. (شعبان، ١٩٩٥)^{١٢}

ويهتمّ المنهج الوظيفي بحاجات المتعلمين، ولذلك أصبح هناك وظائف لغوية تُعطى الأولوية عند إعداد المناهج وتصميمها، ونشاطات هذا المنهج كثيرة ومتعددة، لكننا سنركز على النحو الوظيفي كفارق أساسي عن المناهج السابقة.

٢.٢.٢. النحو الوظيفي:

التركيب النحوي في هذا المنهج الوظيفي لا يُعلّم باعتباره غاية في ذاته، بل باعتباره وسيلة لإنجاز هدف اتصالي، إلا أن هذا التحوّل أضعف في بعض الأحيان الاهتمام بالجوانب النحوية في اللغة، لأن المفاهيم التقليدية للتطور النحوي لم يعد لها مكان، فالتركييب التي تتصف بالتعقيد، وكانت تُقدّم في المراحل المتقدّمة، أصبحت تُقدّم في بداية المقررات الوظيفية؛ لأنها تؤدّي وظيفة اتصالية، وقد يوحي هذا لمن اعتادوا المناهج التقليدية أنّ اختيارها عشوائي، مقارنة بتلك التي كانت تصمّم وفق ترتيب واضح. (شعبان، ١٩٩٥)^{١٣}

يرتبط النحو الوظيفي بمفهوم الكفاية التفسيرية، وتقوم هذه الكفاية على ثلاث كفايات:

أ. الكفاية التداولية:

يعرف ديك الكفاية التداولية على الشكل الآتي:

على النحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات، وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل، يعني هذا أنّه يجب ألاّ نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنّها موضوعات منعزلة، بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلّم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدّد العبارات السابقة، وموقف تحدّد الوسائط الأساسية لموقف التخاطب. (المتوكل، ٢٠٠٦)^{١٤}

ب. الكفاية النفسية:

يرى ديك أنّ النماذج النفسية تنقسم بطبيعة الحال إلى نماذج إنتاج ونماذج فهم، تحدّد نماذج الإنتاج كيف يبيّن المتكلّم العبارات اللغوية وينطقها، في حين تحدّد نماذج الفهم، كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها. (المتوكل، ٢٠٠٦)^{١٥}

ج. الكفاية النمطية:

مفهومها كما يرى ديك: " يزعم المنظرون للسان الطبيعي أن بإمكانهم حصر الاهتمام في لغة واحدة، أو في عدد من اللغات فيما يقارب التنميطيون اللغة مقارنة (محايدة نظريا) تعتمد منهجا استقرايا شبه تام.

إن الدراسة النمطية لا تكون ذات نفع إلا إذا أطرّها مجموعة الفرضيات النظرية، و بالمقابل لا تكون النظرية اللسانية ذات جدوى إلا إذا كشفت عن مبادئ وقواعد، ذات انطباقية واسعة النطاق". (المتوكل، ٢٠٠٦)^{١٦}

٢.٢.٣. مفهوم النّحو الوظيفي:

إن الاتجاهات الحديثة لتعليم القواعد اللغوية في اللغة الثانية أصبحت تركز على التعبير في عملية الاتصال اللغوي وتجاوزت الشكل أو النمط اللغوي الذي كان سائدا في الدارسات اللغوية القديمة، ويؤكد الاتجاه الحديث أن النمو اللغوي للمتعلم مرهون بقدرته على العملية الاتصالية في اللغة فهما وحديثا، وبذلك باتت القواعد اللغوية وسيلة لتحقيق هدف أسمى، هو القدرة على التعبير عن الوظائف اللغوية التي يحتاجها أو يمر بها المتعلم، وهذا ما ندعوه بالنحو الوظيفي. (الخلف وآخرون، ٢٠١٦)^{١٧}

أ. مبادئ النحو الوظيفي:

- عدم تقديم المصطلحات النحوية أو تعريفها في بداية تعلّم اللغة.
- إكساب المتعلّمين مهارات القواعد الأساسية التي تساعد في إتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.
- أن نطلق في تدريسنا من خبرة متّصلة بغرض من أغراض المتعلّمين ، أو لسدّ حاجة لديهم، أي تعليم القواعد من بعض التعبيرات والمواقف التي تُقدّم لهم.
- أن تكون الاستجابة المراد من المتعلّمين القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم.
- التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلّمه من المتعلّمين.
- عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- تدريس النحو في ظلّ الأساليب أي: باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.
- التخفيف من النحو غير الوظيفي أي الابتعاد عن النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة. (الخلف وآخرون، ٢٠١٦)^{١٨}

ب. الفرق بين النحو الوظيفي والنحو الوصفي:

من الضروري جدا على مؤلفي مناهج اللغة العربية كلغة ثانية أن يدركوا الفرق بين هذين المصطلحين؛ فالنحو الوصفي غالبا ما يحتاجه المختصون باللغة العربية أو الناطقون بها والذين يستخدمون اللهجات المحلية في حديثهم لتصحيح كلامهم، فهم يملكون الوظائف اللغوية لكنهم بحاجة القواعد لضبط كلامهم، أما غير الناطقين بها فنحن بحاجة لأن ننمي لديهم عملية التواصل اللغوي وذلك بامتلاك مهارات التواصل اللازمة لذلك من تعبيرات وتراكيب وسواها.

وهنا يجب أن نوضح أهم نقاط الفرق بين المصطلحين:

الجدول (١): يوضح أهم نقاط الفرق بين النحو الوظيفي والنحو الوصفي

النحو الوظيفي	القواعد الوصفية
---------------	-----------------

ما يحتاج إليه المتعلّم للتواصل في اللغة	ما يحتاج إليه المتعلّم لتعلّم اللغة
تقديم القواعد النَّظريّة بشكل غير مباشر	تعليم مباشر للقواعد النَّظريّة
لا تُذكر المصطلحات النَّحوية	تذكر المصطلحات النَّحوية

وبعد عرضنا لمفهوم النحو الوظيفي ومبادئه والفرق بينه وبين القواعد الوصفية والمشكلات التي تواجهنا في تدريس النحو التقليدي نسأل:

ما الهدف من تدريس القواعد النحوية من منظور وظيفي؟

- استعمال الألفاظ والجُمْل والعبارات استعمالاً صحيحاً، فيُكوّن عند المتعلّمين عادات لغوية سليمة.
- تمكين المتعلّمين من التحدّث والكتابة بصورة خالية من الأخطاء.
- استخدام قواعد النحو الأساسية.
- أن تكون لديه قدرة على استخدام اللغة العربية في الحوار والاتصال بالآخرين.
- أن يوظّف بعض القواعد النحوية الأساسية في قراءاته وكتابات. (الخلف وآخرون، ٢٠١٦)^٩

٣. الإطار التطبيقي:

٣.١. منهجية الإعداد وميزاتها:

سنقف في البداية على ما تتمتع به سلسلة " العربية بين يديك " من مزايا إيجابية في تأليفها، وسنقوم بسرد هذه المزايا حسب المنهجية العامة:

- السلسلة تستخدم اللغة العربية الفصحى في صورتها المعاصرة، وتقدّمها مباشرة بأساليب مختلفة دون استخدام لغة وسيطة.
- لا تلجأ العربية إلى استخدام الترجمة أو استخدام لغة وسيطة في تقديمها لكل عناصر اللغة.
- لا تلجأ العربية بين يديك إلى الترجمة في التعليمات أو المفردات أو عند تقديم القواعد اللغوية.
- السلسلة مناسبة للبالغين والكبار من متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- أعدت السلسلة وفق أسس علمية لغوية وتربوية وفلسفية، ووفق أساليب حديثة في إعداد المناهج وتقديم المحتويات.
- تنقسم السلسلة إلى أربعة مستويات لغوية، وهذا يتناسب والميدان، وهذا التقسيم للمبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز.
- تعتمد على التكامل في تقديم المهارات اللغوية من استماع وكلام وقراءة وكتابة وقواعد لغوية وظيفية.

- سارت السلسلة في تقديم محتواها اللغوي من العناصر اللغوية وفق مبدأ التدرج من حيث تقديم المفردات والتراكيب.
- اعتمدت في اختيار المفردات والتراكيب على عناصر الشيوخ والانتشار والقابلية للتدريس والتوزيع وغير ذلك من الشروط التي يجب أن تتوفر في المفردة حتى يتم وضعها في منهاج تعليم اللغة.
- اعتمدت السلسلة على منهجية الوحدة التعليمية كحلقة واسعة تنقسم إلى حلقات أصغر تُقدّم فيها المهارات اللغوية الأربع والقواعد اللغوية، تُشكّل في مجملها هذه الوحدة العلمية، وتُعالج فيها المفردات والعبارات والتراكيب اللغوية، وكلّها تدور في فلك موضوع واحد، بحيث يعاد تدويرها في سياقات وقوالب جديدة حول هذا الموضوع، ونذكر أنّ كلّ ما أنتج باللغة الإنجليزية من سلاسل تعتمد هذه المنهجية.
- احتوت السلسلة على مقدّمة تعريفية، شرح فيها أصحابها منهجيتهم في بناء السلسلة، وقد احتوت المقدمة على مقدمة عامة للسلسلة، وعن منهجية بناء السلسلة وعدد الدروس، وعدد الساعات المخصصة للكتب، كما أوردت في المقدمة الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من حيث تحقيق الكفايات، اللغوية، والاتصالية، والثقافية، كما ورد في المقدّمة وصف عام لوحداث الكتاب وعن العناصر والمهارات اللغوية، وما المساحة التي تأخذها كل مهارة من الوحدة التعليمية؟، على سبيل المثال، التراكيب النحوية (٤ صفحات)، فهم المسموع (صفحتان)، الكلام (ثلاث صفحات)، وهكذا.
- احتوت السلسلة على دليل للمعلم لكل مستوى، أي أن هناك أربعة أدلة للمعلم.
- أُرِدّت السلسلة بمعجم للمفردات الواردة بكل من الكتب التعليمية الأربعة.
- اعتمدت السلسلة على الوظيفية في تقديم أغلب محتواها اللغوي، وهذا من المناهج الحديثة.
- كانت عناصرها التعليمية مقرونة بالصور الملونة الشارحة الواضحة التي تتميز بعنصر الجودة.
- تُشجّع السلسلة على التعلم الذاتي من خلال التسجيل الصوتي المصاحب للنصوص، أو من خلال وتيرة التدرج التي سارت بها السلسلة، أو من خلال المعجم المصاحب للسلسلة.
- التوازن التام بين عناصر اللغة ومهاراتها.
- التوازن التام للمفردات والتراكيب الواردة في كل وحدة تعليمية.
- التنوع في التدريبات وتعددتها بين اتصالية ومعنوية وخطية.
- هناك تقويم مرحلي احتوت عليه السلسلة لكل وحدتين تعليميتين وهو بمثابة تغذية راجعة في الوقت ذاته، ولهذا دور مهم في الحفاظ على الذاكرة طويلة المدى للمفردات والتراكيب.
- ضبط النصوص بالشكل كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك خاصة في المستويات المبتدئة.
- الاهتمام بالنظام الصوتي للغة العربية من خلال معالجة الأصوات أثناء الدروس في الوحدات التعليمية.
- راعت السلسلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- اختيار النصوص المتنوعة من حوارية وسردية، وقصصية، وأكثر السلسلة من النصوص الحوارية في المستوى المبتدئ، وبعض النصوص القصيرة المناسبة للمستوى.
- احتوت السلسلة على قائمة بالمفردات الواردة في كل وحدة تعليمية ووضعتها في نهاية الكتاب.
- الاعتماد على الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، مع مراعاة طبيعة اللغة العربية.
- احتوت السلسلة على مخطط تفصيلي للوحدات التعليمية (بيبلوغرافي) في بداية الكتب الأربعة، ويوضح هذا المخطط ما تحتويه كل وحدة تعليمية من أصوات وتراكيب ومهارات لغوية.
- بعد أن أوردت السلسلة فهرسا بالوحدات التعليمية لكل وحدة على حدى، عادت وعملت معجما مرتبا أبجديا لكل المفردات الواردة في الكتاب - كما أسلفنا سابقا-.
- كما تميّزت العربية بوضع مفردات مساندة وداعمة مقرونة بالصورة لكل وحدة تعليمية، وقد تم وضعها في نهاية الأجزاء من الكتاب الأول.
- كان الإخراج الفني جيّداً في " العربية بين يديك " فقد اعتمدوا على الصورة في كثيرة من الأماكن، وكانت أغلب عناصر الإخراج الفني تميّز بالجودة، كما سنعرضها لاحقا.
- وضعت السلسلة نصوص الاستماع في نهاية الكتاب، ولهذا إيجابية خاصة؛ لثُمَّكّن المتعلم من العودة إليها عند الحاجة إلى ذلك، وهذه تساعد أيضا على التعلم الذاتي لدى المتعلم.
- إذا ما دخلنا إلى المستوى المتوسط نشعر بالانبهار من إتقان الإعداد والإبداع فيه.
- اهتمت السلسلة بالقواعد الإملائية بالمستوى المتوسط وأوردت في كل وحدة قاعدة إملائية بمجموع ست عشرة قاعدة لكل الكتاب.
- اهتمت السلسلة بتعليم الخط العربي؛ فقد تمّ معالجة خط الرقعة، وخط النسخ في المستوى المتوسط.
- وضعت السلسلة اختبارا لتحديد المستوى، وفي الحقيقة كان اختبارا دقيقا يقيس المستوى المبتدئ، وشاملا للمهارات اللغوية وجزئياتها والقواعد والتراكيب النحوية، والكثير من المؤسسات الرسمية بحاجة لمثل هذا الاختبار عند البدء بالعملية التعليمية.
- وضّحت السلسلة الزمن اللازم لإتمام العمل بها؛ فقد خصّصت لتدريس جميع كتب السلسلة (٥٧٦) درسا، ويضاف إليها دروس للاختبارات (٢٤) درسا، يصبح المجموع (٦٠٠) ساعة، بمتوسط قدره (١٤٤) ساعة لكل مستوى من المستويات الأربعة، يتم تدريس السلسلة في مدة تختلف بحسب الساعات المحددة أسبوعيا لها، على سبيل المثال: برنامج يعتمد (٢٠) ساعة أسبوعا، فإنها تحتاج إلى (٣٠) أسبوعا لإتمامها.

٣.٢. مآخذ على المنهجية العامة:

- خلّت السلسلة من مقدمة صوتية يتعرّض لها المتعلم الصفري في بداية تعلمه للغة، وعالجت الأصوات في ثنايا الوحدات الدراسية.

- لم تذكر السلسلة المرجعية أو الإطار الذي قامت عليه، والذي أُعدت وفقه، فهل تم تصميمها وفق مبادئ المجلس الأمريكي، أو وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك؟ لذا غابت عن السلسلة مصطلحات شائعة وأساسية في تعليم اللغات، كالتقسيم إلى مستويات؛ المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم والمستوى المتميز التي ذُكرت على غلافها الخلفي فقط، وكان من الأولى أن تُوضَعَ على الغلاف الأمامي للكتاب.

- لم تُحدّد السلسلة الأهداف التعليمية الخاصّة بكل وحدة من الوحدات الدراسية.
- خلت السلسلة من البطاقات التعليمية كوسائل مساعدة في العملية التعليمية.
- لم يرد في السلسلة أي نوع من أنواع الألعاب اللغوية التي تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٣.٣. الوحدة التعليمية في " العربية بين يديك "

- اعتمدت العربية على أسلوب الوحدة في تنظيم المادة الدراسية، حيث يضم كتاب الطالب (١٦) وحدة، تتألف كل وحدة من (٩) دروس، وبهذا يحتوي الكتاب على (١٤٤) درسا أساسيا.
- تتألف كل وحدة تعليمية من ثمانية أقسام، وثلاثة حوارات، والتدريبات على المفردات مجتمعة، والمفردات الإضافية، والتراكيب النحوية وتدريباتها، والأصوات لفهم المسموع، والكلام وتدريباته، والقراءة وتدريباتها، والكتابة وتدريباتها.
- كان متوسط عدد الصفحات في الوحدة الدراسية (٢٥) تقريبا.

٣.٤. من المآخذ على الوحدة التعليمية:

التمهيد للوحدة: يعد التمهيد للوحدة عنصرا هاما من عناصر الوحدة التعليمية من حيث التقديم لها؛ حتى لا يشعر المتعلم بالفرق الواسع بين الوحدة السابقة والوحدة الحالية، وهذا التمهيد يساعد المتعلم على عدم الشعور بصعوبة المادة التعليمية التي ستعرض عليه، وعند فحصنا لـ " لعربية بين يديك " نجد أنها:

- خلت من المدخل التمهيدي للوحدة التعليمية؛ سواء من حيث تقديم بعض التدريبات على مفردات وظيفية أو تراكيب وقوالب مهمة ستضمونها الوحدة التعليمية.
- كما خلت السلسلة من الاستماع التمهيدي للوحدة التعليمية.

ويرى الباحث أن التمهيد للوحدة قد يكون ضروريا؛ فأغلب السلاسل التي أُنتجت في تعليم اللغات الثانية وخاصة اللغة الإنجليزية تأخذ به؛ فهو يعطي دافعية وتشويقا لدى المتعلم لمتابعة عملية تعلم اللغة بعناية واهتمام، ومن الصور التي يمكن أن يأخذها الشكل التمهيدي للوحدة:

- استماع بسيط: يدور حول عموميات دون الجزئيات والتفاصيل كأن يذكر فيه أسماء الأماكن وأسماء الأشخاص وخطوطا عامة ممكن أن تمثل مدخلا للوحدة التعليمية وتربط الخبرات السابقة باللاحقة.
- صل بين الصورة والكلمة أو العبارة أو التركيب أو الجملة.
- صل بين الكلمة وعكسها أو مرادفها.
- صل بين جزأي التركيب أو العبارة، واكتب التركيب في الفراغ.
- صل بين الكلمة ومعناها.
- املأ الفراغ بالكلمة المناسب.

٣.٥. الوظيفية في العربية بين يديك:

يقودنا الحديث عن الوظيفية " بين يديك " إلى الحديث عن بعض الجوانب كالمفردات والتراكيب النحوية والموضوعات، وهنا سنُفَصِّل فيها القول فيما يلي:

٣.٥.١. المفردات:

يؤكد كثير من الباحثين في حقل علم اللغة التطبيقي على أهمية المفردات، ومنهم مَنْ عدّ المفردات مهارة خامسة إلى جانب المهارات اللغوية الأربع الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة، ومنهم الدكتور طعيمة، بالمفردات تنمو الحصيلة اللغوية للمتعلم، وبها يستطيع المتعلم امتلاك المهارات اللغوية اللازمة للتعبير عن الوظائف اللغوية، وبمقدار ما لديه من هذه الذخيرة المفرداتية يستطيع أن يتواصل مع أقرانه المتعلمين ومع معلمه، ومع مجتمع اللغة الهدف، والمفردات تشكل العامل الأساسي في هذه الذخيرة، ولا شك أن الوتيرة لاكتسابها تسير بشكل تدريجي تصاعدي.

والسؤال: كيف تناولت " العربية بين يديك " المفردات؟

- بعيداً عن آليات اختيار المفردات التي تنص عليها وثائق إعداد الكتب التعليمية وأصول تأليفها من شيوخ وانتشار وقابلية للتدريس، لا بد أن نقول: إنّ مَنْ قام على العربية بين يديك مطلع على أحدث النظريات في إعداد مناهج تعليم اللغة الثانية، وحاولت السلسلة أن تُعالج المفردات في ضوء هذا المنهج؛ فالسلسلة اتخذت المنهج الوظيفي وسيلة لإعدادها، وهذا المنهج يؤكد على أن اختيار المفردات يتم في ضوء حاجات الطالب اللغوية، أي الاهتمام بالجوانب الوظيفية للغة، وهذا يعني أن يتم اختيار المفردات وفق ما ذكرنا سابقاً من شروط في اختيارها إضافة إلى شروط أخرى يجب أن تُراعى في ضوء هذه المناهج الحديثة.
- وانطلاقاً من هذا اهتمّت العربية بالجوانب الوظيفية في المفردات العربية، هذه الوظائف التي يحتاجها المتعلمون في تعلّمهم للغة العربية، لذلك تمّ اختيار المفردات على أساس المهمة اللغوية التي سيمر بها المتعلم، وقد وردت المفردات في مكانها المناسب.

- اعتمدت العربية بين يديك على موضوع الوحدة التعليمية، لذلك حاولت تدوير وتفعيل المفردات إلى درجة إثباتها في ذهن المتعلم للحفاظ على الذاكرة طويلة المدى لدى المتعلم، وعدم تعرّض المفردات للنسيان عند التقادم والاستمرار بتعلم اللغة، وهذا التدوير كان في مواقف لغوية، اتخذت شكل حوار أو نصوص لغوية أو في نصوص مهارة الاستماع، وفي التدريبات، وفي التراكيب اللغوية.
- ارتباط المفردات فيما بينها داخل الوحدة التعليمية ارتباطاً وثيقاً؛ فكلها تدور في فلك الوحدة التعليمية.
- عدد المفردات في المستوى المبتدئ (٦٩١) مفردة، وكانت موزعة على الشكل الآتي حسب الموضوعات.
- عدد المفردات المساندة في المستوى المبتدئ (٢٨٠) مفردة.

الجدول (٢): يوضح عدد المفردات في المستوى المبتدئ

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)
١	التحية والتعارف	٤٢	9	التسوّق	38
٢	الأسرة	٤٤	10	الجو	42
٣	السكن	٥٣	11	الناس والأماكن	41
٤	الحياة اليومية	٣٥	12	الهوايات	39
٥	الطعام والشراب	٥٣	13	السفر	26
٦	الصلاة	٥٣	14	الحج والعمرة	57
٧	الدراسة	٤٢	15	الصحة	50
٨	العمل	٢٩	16	العطلة	47

- مفردات الكتاب الثاني (المستوى المتوسط) في الجزأين الأول والثاني:

الجدول (٣): يوضح عدد المفردات في المستوى المتوسط

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عدد المفردات (الأساسية والإضافية)
١	العناية بالصحة	٦٩	9	العالم قرية صغيرة	٧٠
٢	الترويح عن النفس	٦٠	10	النظافة	٥٨
٣	الحياة الزوجية	٧٠	11	الإسلام	٦١
٤	الحياة في المدينة	٥٨	12	الشباب	٥٣
٥	العلم والتعلم	٦٠	13	العالم الإسلامي	٤٨
٦	المهن	٦٥	14	الأمن	٥٧
٧	اللغة العربية	٥٤	15	التلوث	٥٤

٦٣	الطاقة	16	٥١	الجوائز	٨
----	--------	----	----	---------	---

نلاحظ:

- أن عدد المفردات الإضافية والأساسية في المستوى المتوسط (٩٥١) مفردة.
- زاد عدد المفردات في المتوسط على عدد المفردات في المستوى المبتدئ لكنها زيادة قليلة.
- خلا المستوى المتوسط من المفردات المساندة.

٣.٥.٢. المآخذ على المفردات:

- الوتيرة البسيطة التي سارت عليها في تقديم المفردات، والعدد الراجح للمفردات في المستوى المبتدئ حسب الدراسات والبحوث حوالي (١٠٠٠) مفردة.
- بعض المفردات وردت على أساس أنها مرادف في فهرس كلمات الوحدة في نهاية الجزء الأول مثل (الجنسية " وثيقة"، و (الجو " السفر").
- ما الهدف من وضع المفردات المساندة في نهاية الكتاب إن لم تمرّ مع المتعلم بسياق لغوي وظيفي يسد حاجة عند المتعلم؟
- المفردات المساندة ذاتها تكرر في الجزأين الأول والثاني، وكان من الممكن أن تختار السلسلة مفردات مساندة لكل جزء على حدة بحسب الموضوعات.

٣.٥.٣. النحو والنحو الوظيفي في العربية بين يديك:

في المستوى المبتدئ: في معالجة النحو في " العربية بين يديك " تعرض كل وحدة عددا محددا من التراكيب النحوية الأساسية، وقد خصصت للتدريب على هذه التراكيب ثلاث صفحات، وقد اعتمدت على التدريبات النحوية الحديثة ذات الطابع الاتصالي، التي تقوم على المشاركة والتفاعل، وتلي الصفحات الثلاث صفحة رابعة، تحتوي على ملخص للتراكيب النحوية، التي تم تدريب المتعلم عليها، وقد غرّضت في جداول، والغرض من هذه الصفحة، مراجعة ما درسه المتعلم وتعزيزه.

وعند عودتنا إلى تلك التراكيب التي وردت في أثناء الوحدة الدراسية نجدها تميل إلى التدريبات الآلية النمطية وتبتعد عن الوظيفية، ومن خلال تفحص هذه التدريبات النحوية، نقول: إن في عرض النحو كانت " العربية بين يديك " مُقَصِّرة في هذا الجانب؛ فقد قدّمت التراكيب وعلى المتعلم أن يحاول تقليدها، دون أن يبدع المتعلم في إنتاج تراكيب أخرى جديدة بقالب اتصالي حقيقي، وسنحاول أن نضع تبويبا بالتراكيب النحوية التي تضمنها المستوى المبتدئ، مع أن السلسلة أكّدت أنها راعت الوظيفية في هذا الجانب من تأليف الكتب.

الجدول (٤): يوضح الموضوعات النحوية التي تمت معالجتها في المستوى المبتدئ.

الوحدة	الموضوع	الوحدة	الموضوع
١	السؤال بـ"هل"، الضمائر (أنا، أنت، أنتِ، هو، هي)، النسبة، هذا، هذه.	٩	من أسماء الإشارة (هذا، هذه)، الخبر المفرد والخبر شبه الجملة، الاستفهام بـ"بكم"، المضاف والمضاف إليه.
٢	أسماء الاستفهام (أين، مَنْ، ما)	١٠	الاستفهام بـ"كيف"، الضمائر المتصلة بالفعل، المستقبل ونفيه، المفعول به، حرف العطف (و).
٣	الاستفهام: هل والجواب (نعم، لا)، ماذا، كم، أي، الفعل المضارع.	١١	الاستفهام: لماذا، الفعل الماضي، ما رأيك في...؟ أدوات الربط: في، إلى، من، مع.
٤	الاستفهام: (متى، ماذا)، الفعل المضارع (تصريفه مع الضمائر)، المستقبل.	١٢	نفي الماضي، الضمير المتصل بالفعل، الجملة الاسمية المكونة من اسم الإشارة والخبر، تصريف المضارع، اتصال الاسم بالضمائر (المبتدأ المضاف).
٥	الاستفهام: (أين)، لا الناهية الجازمة، حروف الجر (على، من).	١٣	النفي بلا، ظروف المكان (الاتجاهات)، أسماء الاستفهام، الجملة الاسمية مع الضمير "أنا".
٦	الاستفهام: (لماذا)، الفعل المضارع، فعل الأمر، حروف الجر (إلى، في).	١٤	الاستفهام: (متى، كيف، بم، أين)، الفعل المضارع، المثنى المنصوب، العدد من (٢-١٠) وتمييزه.
٧	تدريبات على حروف الاستفهام كاملة، المستقبل، الجملة الاسمية، الفعل المضارع، فعل الأمر، حروف العطف (و، أو).	١٥	هل لديك، أشعر به، طلب مني
٨	الاستفهام ببعض الأدوات، المستقبل، العدد.	١٦	الاستفهام: (كم، أين) المستقبل، تصريف المضارع والمستقبل، المبتدأ المثنى المؤخر، يسافر إلى.

نلاحظ من خلال عرض الجزء الأول من الكتاب الأول أن:

- السلسلة قدّمت جميع أدوات الاستفهام قبل الوحدة السابعة، وعملت لها مراجعة كاملة في الوحدة السابعة دون أن تذكر المصطلح النحوي الوظيفي لها، وهي أنها أدوات استفهام، دون أن تحوّل في إعراب تفاصيلها فقط

تذكر لها الفائدة الوظيفية التي تؤديها من أجل استخدامها في سياقات اجتماعية مناسبة كـ " متى للزمان"، " وأين للمكان" ونحو ذلك.

- في نهاية الوحدة السابعة قُدمت التراكيب على ثلاثة أجزاء اشتملت على بعض أدوات الاستفهام، والفعل الماضي، والفعل المضارع، والجملة الاسمية، والمستقبل، وتصريف الفعل مع الضمائر، دون تدريبات كافية على الفعل الماضي أو الجملة الاسمية، وعلى باقي ما قُدمت من موضوعات نحوية أخرى.
- في استخدامها لزمان المستقبل اكتفت السلسلة باستخدام الفعل " سأكون"، ولا شك أن المعلم الذي يشرح هذه الوحدة سيفرق بينه وبين الأزمنة المعطاة، وسيعطي أمثلة من أفعال أخرى على استخدام هذه الأزمنة، فمن باب أولى كان على السلسلة أن تُقدِّم المصطلحات للاستخدام من توظيفها في سياقات يمر بها المتعلم، أي كان من الممكن أن تُعالج بطريقة يكون المتعلم فاعلاً فيها ومنتجاً لا مستقبلاً بتقليد نموذج معين.
- بهذا لو وضعت السلسلة جدولاً مفهرساً خاصاً بالأفعال التي وردت في السلسلة بتصنيفها بالزمن المضارع والماضي بالإضافة إلى المصدر.
- كما بهذا لو وضعت السلسلة فهرساً بالأفعال التي تلازم حروف الجر في نهاية كل جزء من السلسلة.
- بهذا لو أُلحقت المصطلحات الأساسية للموضوعات النحوية التي عالجتها في الكتاب الأول، وعددها (٦١) ظاهرة نحوية، مع عدم الخوض بتعريف المصطلحات ودقائقها حرصاً على مبدأ الوظيفية.

الجدول (٥): يوضح الموضوعات النحوية التي تمت معالجتها في المستوى المتوسط.

الوحدة	الموضوع	الوحدة	الموضوع
١	حروف الجر، لا النافية، الماضي والحاضر والمستقبل، أقسام الكلمة.	٩	بناء فعل الأمر، بناء الفعل الماضي، علامات الإعراب الأربع، إعراب المضارع.
٢	أدوات الاستفهام، الفاعل، يا (حرف النداء)، لا الناهية.	١٠	الاسم الموصول، إعراب المثنى، معاني أدوات الاستفهام، حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم.
٣	المذكر والمؤنث، الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، تاء التانيث، ضمائر الرفع المنفصلة.	١١	الحروف الصحيحة والمعتلة، جمع التكسير، إعراب جمع المؤنث السالم، الأعداد من ٣ - ١٠ وتمييزها.
٤	حروف العطف، المفعول به، المبتدأ والخبر، أقسام الفعل.	١٢	جزم المضارع المعتل الآخر، النكرة والمعرفة، إنَّ وإنَّ، ضمائر الجر المتصلة.
٥	لم ولا الجازمتان، المضاف والمضاف إليه، الاسم من حيث الأفراد والتثنية والجمع..	١٣	ظروف المكان، الفعل الصحيح والمعتل، ظروف الزمان، الأفعال الخمسة.
٦	أسلوب النفي، الفعل اللازم والمتعدي، الإشارة إلى القريب والبعيد، جمع المؤنث السالم.	١٤	تمييز الأعداد، المنادى وأنواعه، الأسماء الخمسة، الحال.
٧	الاسم الموصول (الذي، التي)، كان وأخواتها،	١٥	فعل الأمر المعتل، علامات الرفع، علامات

حروف المضارعة، الصفة.		النصب، علامات الجزم.
٨	جمع المذكر السالم، علامات التأنيث، أن ولن الناصبان، ضمائر النصب المتصلة.	١٦ علامات الجر، مراجعة لما سبق من أقسام النحو.

من خلال عرض المتوسط نلاحظ:

- أن هناك بعض الموضوعات تم تقديمها في المستوى المبتدئ لكن دون مصطلحات وفي المتوسط فقط تسمية المصطلح.
- بعض الموضوعات من حقها التقديم في المستوى المبتدئ للحاجة الوظيفية إليها كالنفي ب (ما، لم، ولن).

٣.٥.٤. المآخذ على عرض النحو:

- خصصت " العربية بين يديك " الجزء الأول لعرض التراكيب النحوية، مع أنها عرضت الكثير من الجمل البسيطة التي تضمنت الأفعال والأسماء والحروف، بالإضافة إلى التراكيب الإضافية والتراكيب الموضوعية.
- لم يكن هناك طريقة أخرى لمعالجة التراكيب بطريقة وظيفية تؤهل المتعلم للاتصال اللغوي الحقيقي باستخدام التراكيب بعيدا عن النمط المعطاة الذي سيطلب من المتعلم تقليده في بعض المفردات الأخرى المعطاة له كما في النموذج الآتي.
- كان من الممكن أن تُعالج التراكيب النحوية كتراكيب إضافية، والتراكيب الموصوفة، بنشاطات أخرى كالألعاب اللغوية أو تدريبات ملء الفراغ أو التوصيل بين جزأها.
- أهملت السلسلة التركيز على تصريف الأفعال مع الضمائر خاصة المضارعة في الجزء الأول من الكتاب الأول.
- كان من اللازم على السلسلة أن تُسمي المصطلحات النحوية مع عدم الخوض في تفاصيلها من أجل أن يعرف المتعلمون الفرق بين التراكيب عند الاستخدام ولتكون وظيفية بعيدة عن الحفظ واستظهارها.

٣.٥.٥. النمطية في العربية بين يديك:

بعد الدعاوى التي رأيناها من أولئك الملمين بالأسلوب البنوي ورده فعلهم على شكل المنهج الجديد من تصميم المناهج؛ ففي رأيهم أن تلك الأساليب الأكثر وظيفية كما في المناهج الوظيفية لا تضمن تعلم النظام القواعدي للغة، وبالتأكيد أن الوظيفية لا تهمل هذا الجانب بل تقصد تسهيل اكتساب وتعلم اللغة، واعتبر العديد أن ذلك يمثل نقطة ضعف محتملة خطيرة، ونتيجة لذلك فقد حاول العديد من العاملين في حقل تعليم اللغات الوصول إلى حل وسطي يربط بين المناهج البنوية والمناهج الوظيفية. وتبعاً لهذه النظرة يجب أن يكون هناك مكان في المنهج التعليمي للجوانب الوظيفية والجوانب البنوية، بالإضافة إلى جوانب النظام اللغوية الأخرى، ويمكن تنفيذ ذلك عبر منهج تعليمي بداياته بنوية ونهايته وظيفية، منهج ذي نواة بنوية ولكنه يتمتع باستثمارات وظيفية مستمرة، ترتبط بهذه النواة، أو منهج يحتوي على السمات الوظيفية جنباً إلى جنب، ولكن بنسب تتغير وفقاً لتقدم المنهج.

وعندما نعود إلى السلسلة المدروسة " العربية بين يديك " نجد أنها أخذت بهذا الجانب من التأليف خاصة في الكتاب الأول بجزأيه الأول والثاني، وقد ظهرت فيها جوانب وظيفية وأخرى بنيوية على الشكل الآتي.

- اعتمدت العربية على الحوارات المتعددة في الوحدة الواحدة، وورد فيها كثير من التراكيب والأنماط اللغوية.
- أوردت العربية الكثير من كلمات التمييز الصوتي التي فوق مستوى الطالب.
- أوردت بعض المفردات وأسمتها المفردات المساندة دون سياق ودون تفعيل ودون تدوير وتم إيرادها فقط لأنها من معجم الوحدة المدروسة.
- اعتمدت على شكل الحوار الواحد وعلى نمط الأسئلة الواحدة الواردة في كل الحوارات، فكان من الممكن أن ترد بعض الحوارات ليست مرتبة ويطلب من المتعلم إعادة ترتيبها، أو بعض التغيير في نمط الأسئلة، حتى لا يشعر المتعلمون بالملل نتيجة التكرار الدائم لشكل الأسئلة ذاتها.
- أوردت السلسلة كثيرا من التدريبات النمطية في الجزء الأول والجزء الثاني من الكتاب الأول، وكان عدد التدريبات أربعة تدريبات في كل وحدة، ومن المعروف أن المتعلم ليس فاعلا في مثل هذا النوع من التدريبات الآلية بل يكون مُقلِّداً، وبالتالي ليس جزءا من العملية التعليمية.

٣.٦. الإخراج الفني:

سنتناول عناصره وفق أهميتها على الشكل الآتي:

أ. الصورة: تميزت الصورة في "العربية بين يديك" بالوضوح والدقة، وقد أدرجت عددا كافيا منها في المستوى المبتدئ، وكانت الصور ملونة ودقيقة.

ب. الخط: كُتبت العربية بخط (Traditional Arabic) وهو تتخذه أغلب الكتابات الرسمية شكلا، وكان حجم الخط واضحا ومناسبا للقراءة من قبل غير العرب؛ فالأحرف واضحة ومريحة للعين، والكلمات غير متراصة كذلك، وقد استعملت الألوان بوصفها مُعينات في التمييز كالألوان المتعددة، وجاء الخطُ ملوَّنًا في وقت الحاجة إلى ذلك، كالتمييز بين الأصوات والشخصيات وما إلى ذلك من ضروريات تستلزم استخدام الألوان في الكتابة للتوضيح، وفي الحقيقة هذا يشد القارئ ويجذبه للكتاب.

ج. الغلاف: كان تصميم الغلاف جيِّدا ومناسبا، وجاء مقرونا بالعنوان الواضح والمعلومات الكافية من عنوان للكتاب وأسماء المؤلفين ومكان النشر، و الجزء ورقم الكتاب؛ فقد أُخرجت كُتُب السلسلة من القطع الكبير، والغلاف من الورق الفاخر الصقيل، ولكلِّ مستوى بجزأيه لون مختلف، وقد زينت الأغلفة بأحرف عربية، كما زينت بخريطة لنصف الكرة الأرضية، الهدف منها إيضاح مكانة قبلة المسلمين، وبعثة اللغة العربية الأولى.

٣.٧. المآخذ على الإخراج الفني:

- حجم الكتب كان كبيرا جدا ويُصعب على المتعلم حملها، وحذا لو تم تقسيمها إلى ثمانية أجزاء، حتى يكون حجمها مناسباً للحمل وللدراسة بها.
- النمطية في صورة المرأة في السلسلة قد تُؤلِّد مفاهيم مغلوطة لدى بعض المؤسسات الرسمية فيؤدي إلى نفورهم منها مما أدى إلى حكر استخدام السلسلة في نطاق معين، واقتصارها على البيئة الإسلامية.
- حذا لو وضعت السلسلة صوراً مركبة في نهاية كل جزء من الأجزاء لتشكل قصصاً مركبة فكل صورة تكمل الصورة الأخرى.
- كُتِب على الأغلفة الثلاثة الأولى الجزء الأول لكنها تضم الجزأين الأول والثاني، وكُتِب على الغلاف الرابع الجزء الثاني، لكنه يضم الجزأين الأول والثاني.

٣.٨. المهارات اللغوية:

ومن المعروف أن اللغة مهارات أربع، وسنحاول تلخيص القول فيها:

أ.الكلام: قد احتوت على عدد كبير من الحوارات والقوالب اللغوية والتراكيب والصور، التي حاولت من خلالها معالجة مهارة الكلام، وقد اتّصفت بالإيجابية الكبيرة من هذه الناحية.

ب.الاستماع: كانت معالجة فهم المسموع مقبولة في المستوى المبتدئ وجيدة في المستوى المتوسط، لكن كانت هناك بعض المآخذ على معالجة هذه المهارة؛ فقد اقتصرَت التدريبات في المستوى المبتدئ على تمييز الكلمات إضافة إلى بعض التدريبات التعريفية البسيطة التي تقيس الحد الأدنى من أهداف هذه المهارة، وغابت بعض التدريبات التي تلعب دوراً هاماً في هذه المهارة كتدريبات السؤال والجواب، كأن يسمع المتعلِّم السؤال، ويجب أن يتعرف على الجواب من بين مجموعة خيارات، والعكس صحيح، كأن يسمع المتعلِّم الجواب، وعليه أن يعرف السؤال بين مجموعة من الخيارات، وأيضاً تدريبات الحرف الناقص بالكلمة، كأن يسمع المتعلم كلمة، الكلمة ذاتها التي يسمعها تنقص حرفاً واحداً مكتوبة أمامه، وعليه أن يسمع الحرف ويكتبه، ثم الكلمة كاملة في جملة، وهكذا.

أما في المستوى المتوسط فقد كان هناك نوع واحد من التدريبات هو الصحيح والخطأ، ولم يكن هناك أي تدريب آخر على هذه المهارة، على الرغم من أن مهارة الاستماع تنقسم إلى قسمين استماع عام واستماع دقيق، فكان من الممكن أن تضيف السلسلة بعض الأسئلة التي تقيس الفهم العام، بالإضافة إلى تدريب الفهم الدقيق.

نرى لو أن السلسلة أحرزت بعض الآي القرآني في مهارة الاستماع وبعض أحكام التجويد التي أوردتها في مهارة الاستماع في المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط، إلى المستوى المتقدم أو المتميز لكانت بذلك مخصصة لفهم المسموع وقياس قدرة هذا الفهم عند المتعلمين، أو من الممكن أن تدعم مهارة الاستماع بتدريبات خفيفة من هذا النوع، تكون إضافية ثانوية لا رئيسية.

ب. القراءة: من أبرز ما تميزت به السلسلة معالجتها لمهارة القراءة.

ج. الكتابة: تأخرت السلسلة كثيرا في معالجة مهارة الكتابة، فلم تساير المهارات الأخرى.

وفي الختام سنخصص بحثا آخر بعون الله لمعالجة ما تبقى من جزئياتها كالأصوات والتدريبات والمحتوى الثقافي، وقد نقترح درساوظيفيا في ذلك البحث لقواعد اللغة العربية بعيدا عن النمطية، وفي الحقيقة منهج كالعربية بين يديك يحتاج إلى أبحاث وأبحاث وليس بحثا واحدا، وأوصي في هذا الجانب أن يردفوا هذا العمل العظيم بصيغة تفاعلية إلكترونية على نحو السلاسل الإنجليزية، وأن يجعلوا لها بعض الفيديوهات التفاعلية على موقع خاص لها على الإنترنت، كما نوصي أن يحاولوا تخفيض سعرها، وأن تكون كتب المعلم جزءا من قيمتها، فقد تمّ شراؤها وحدها (١٨٠ ليرة تركية) وكتاب الطالب (١٢٠ ليرة تركية)، وهذا سعر مرتفع.

المراجع:

١. الخلف، محمد أحمد، (٢٠١٥)، دراسة تقويمية تحليلية مقارنة بين سلسلة اللسان وسلسلي "Face to face" و "Taveler" الإنجليزي- المستوى المبتدئ، مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الدولي الأول (الرؤية والتجارب) إسطنبول، تركيا، ط١، ص ٣٠٥.
٢. شعيب، أبو بكر، (٢٠٠٦)، تحليل محتوى سلسلة العربية بين يديك، المجلة العربية للناطقين بغيرها، الخرطوم- السودان، معهد اللغة العربية جامعة إفريقيا العالمية، السنة الثانية، العدد الثاني، ص ٣١٩-٣٥٠.
٣. ين نايف، محمد بن تركي (دون تاريخ)، سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - دراسة وتحليلية، <http://daleel-ar.com/> ٢٠١٥/٢/٢٦/ سلسلة-العربية-بين-يديك-الجديدة.
٤. براون، دوجلاس، (١٩٩٤) مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن أحمد القعيد، وعبد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية لدول الخليج، ص ٤٥.
٥. ولكنز، ديفيد، (دون تاريخ)، اللغات الثانية كيف نتعلمها وكيف نعلمها، <http://faculty.ksu.edu.sa/homiedan/Publications/%D>
٦. الخلف، محمد أحمد، (٢٠٠٩)، دراسة مقارنة بين البرنامج البنوي والبرنامج الاتصالي في تعليم اللغة الهدف، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، ص ١٨٥.
٧. المرجع السابق، ص ١٨٦.
٨. المرجع السابق، ص ١٥٢.
٩. ريتشارد، جاك، (٢٠٠٦)، تطوير مناهج اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بنغالي، وصالح بن ناصر الشويرخ، دون طبعة، الرياض، جامعة الملك سعود، ص ٣٩.
١٠. خرما، نايف، وعلي حجاج، (١٩٨٨م)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (١٢٦)، ص ١٩٦.

١١. شعبان، علي أحمد، (١٩٩٥)، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، فهرسة مكتبة الملك فهد، ص ٨٣.
١٢. المرجع السابق، ص ٨٣.
١٣. المرجع السابق، ص ٨٣.
١٤. المتوكل، أحمد، (٢٠٠٦)، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول والامتداد، الرباط، دار الأمان، ط ١، ص ٦٤.
١٥. المرجع السابق، ص ٦٦.
١٦. المرجع السابق، ص ٦٨.
١٧. الخلف وآخرون، محمد أحمد، (٢٠١٦) دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، أكاديمية إسطنبول، ط ١، ص ٢٠٦.
١٨. المرجع السابق، ص ٢٠٦.
١٩. المرجع السابق، ص ٢٠٧.