The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	Difficulties of Learning Arabic for Japanese Students and Some Suggestions for Their Improvement : A Study in the Light of Contrastive Analysis and Linguistic Error Analysis
Author(s)	Kasim, Hosam Ahmed
Citation	大阪大学世界言語研究センター論集. 2010, 3, p. 207-246
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/3653
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

Difficulties of Learning Arabic for Japanese Students and Some Suggestions for Their Improvement : A Study in the Light of Contrastive Analysis and Linguistic Error Analysis

KASIM Hosam Ahmed

要　旨

日本人学生のアラビア語学習における困難点
―対象言語学的観点と誤用分析の観点からの研究―

本稿では対照言語学と誤用分析の手法を使用し，日本人学習者にとってのアラビア語学習における困難点を取り上げる。本稿の２つの目的は，⑴日本人がアラビア語を学習する際のもっとも大きな困難点を特定し,⑵それを克服するための方法を提案することである。困難点を特定するために，学習者が書いたアラビア語文をサンプルに誤用分析を行い，アラビア語と日本語の両言語の相違点を検討し，学習者を対象にその困難点についてアンケート調査を行った。

本稿は４リサーチから構成されており，第１リサーチでは音声的な困難点を，第２リサーチでは形態的な困難点を，第３リサーチでは統語的な困難点を，第４リサーチでは語彙的な困難点を取り上げる。またそれぞれのリサーチではアンケート調査や誤用分析などの結果を生かし，困難の度合いに従って困難点を並べ，それを克服するための方法を提案した。

本稿では多くの用例を通じ，両言語間の比較対照が学習の困難点を特定する上で非常に有効な手段だと確認できたが，それだけでは十分ではない。なぜなら，両言語の範疇の間には大きな違いがあっても，それが学習の困難点になるとは限らないからである。誤用分析も学習の困難点を知る上では非常に有効な手段であるが，これだけでは十分ではなく，学習者が書いた文章に現れない重要な困難点は，アンケート調査と両言語間の対照によって特定できた。また，本稿が提案した解決方法の一部は，日本人学習者がアラビア語学習における困難点を克服するために有効であることが分かった。学習者のアンケート調査も同じ結果を示した。

Keywords：contrastive analysis, linguistic error analysis, learning Arabic, difficulties of learning Arabic, Arabic for Japanese speakers

キーワード：対照言語学 , 誤用分析 , アラビア語学習 , アラビア語学習の困難点 , 日本人話者ためのアラビア語

- محمود إسماعيل صيني، دفع الله أحمد صالح، ١٩٨٧، النحو العربي المبرمج، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

- محمود فهمي حجازي،١٩٩٢: النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي، أبحاث مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين.

- نايف خرما، وعلي حجاج، ١٩٨٨: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٢٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

(2009. 12. 21 受理)

٢٠	هل دراسة اللغة العربية ممتعة	نعم، ممتعة جدا	نعم، ممتعة	نعم، ممتعة أحيانا	لا، ليست ممتعة
٢١	هل ترى أن التدريبات على القراءة الموقعة مفيدة:	نعم، مفيدة جدا	نعم،مفيدة	نعم،مفيدة بدرجة قليلة	لا، ليست مفيدة
٢٢	هل تحسنت قراءتك بسبب التدريبات على القراءة الموقعة	نعم، تحسنت جدا	نعم،تحسنت	نعم، تحسنت بدرجة قليلة	لا، لم تتحسن

مصادر الإحالات:

- إبراهيم أنيس، ١٩٩٠، الأصوات اللغوية، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أحمد محمد المعتوق، ١٩٩٦، الحصيلة اللغوية:أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، رقم٢١٢ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- بسام خالد الطيارة، ٢٠٠٣: مدخل إلى قواعد اللغة اليابانية، ط١، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان.
- تمام حسان،١٩٨٥: جدوى استعمال التقابل في تعليم العربية لغير أبنائها، وقائع ندوة تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- حسام أحمد قاسم،٢٠٠٥ : الأسس المنهجية للنحو العربي ، ط١ ، دار النصر للتوزيع والنشر ، القاهرة .
- ـــــ ٢٠٠٦، مدخل إلى قواعد العربية المعاصرة، ط١، دار النصر للتوزيع والنشر، القاهرة.
- ـــــ٢٠٠٧ : المحتوى الدلالي للوظائف النحوية، نحو صياغة جديدة للنحو العربي، مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة، العدد٤٢.
- سيبويه١٩٧٧: الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون ، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- شهاب الدين السيد فارس، ٢٠٠٤: اللغة اليابانية، بعض السمات والمشكلات، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عاطف مدكور، ١٩٨٦: علم اللغة بين القديم والحديث، ط ١،دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبده الراجحي، ١٩٩٦، علم اللغة التطبيقي واللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- المبرد١٩٩٤، : المقتضب ، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، ط٢، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة.
- محمد حماسة عبد اللطيف،١٩٩٠، من الأنماط التحويلية فى النحو العربى، ط١، مكتبة الخانجى، القاهرة.
- محمد حماسة عبد اللطيف، ١٩٨٣، النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، ط ١، مطبعة المدينة، القاهرة.
- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين،١٩٨٢ التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢	ما الجوانب الصعبة جدا في اللغة العربية	نطق الأصوات الجديدة غير اليابانية	المحادثة	الأبجدية	القواعد
		القراءة	الاستماع		
١٣	ما وجه الصعوبة في قواعد اللغة العربية	فهم قواعد اللغة العربية	كثرة القواعد	غرابة القواعد واختلافها عن اليابانية	تطبيق القواعد : أنا أفهم القواعد ولا أستطيع تطبيقها
١٤	ما الصعب وما السهل في هذه القواعد	صعب جدا	صعب	ليس صعبا	سهل
وضع الحركات في أواخر الكلمات العربية.					
تصريف الأفعال مع الضمائر					
ترتيب الكلمات في الجملة العربية					
التفرقة بين المفرد والمثنى والجمع					
التفرقة بين المذكر والمؤنث					
استعمال الأسماء الموصولة (الذي....					
الحصول على المشتقات اسم الفاعل					
التعريف والتنكير					
قواعد العدد					
علاقة الفعل بحرف الجر					
١٥	ما الجوانب السهلة في اللغة العربية	نطق الأصوات	القواعد	المحادثة	القراءة
		حفظ الكلمات	الكتابة	الاستماع	
١٦	ما الجوانب الممتعة في دراسة العربية	القراءة	المحادثة	الاستماع	النصوص
		القواعد	جوانب أخرى	لا توجد جوانب ممتعة	
١٧	هل تحاول أن تتحدث بالعربية أثناء المحاضرة	أحاول كثيرا	أحاول أحيانا	أحاول قليلا جدا	لا أحاول مطلقا
١٨	هل تسأل الأستاذ عندما تجد شيئا صعبا	أسأل دائما	أسأل قليلا	لا أسأل	لا أسأل أبدا
١٩	هل تحاول أن تتحدث بالعربية مع أصدقائك	أحاول كثيرا	أحاول أحيانا	أحاول قليلا جدا	لا أحاول مطلقا

اللغة المكتوبة هي أنها تتيح للكاتب التذكر والمراجعة، وأن هذه الخاصية درجات فكتابة الطلاب في ورقة الإجابة في زمن محدد أمر يختلف عن كتابتهم لمقالات في المكتبة أو في منازلهم، ومن ثم فتمحيص النتائج من خلال إجراءات أخرى ومن خلال متابعة الأداء الشفوي للطلاب يعد أمرا مهما. وأحسب أن النتائج العلمية للبحث قد جاءت في ضوء تطبيقه لهذه النتائج المنهجية منضبطة إلى حد كبير.

ملحق بأسئلة الاستبيان [قدم الاستبيان للطلاب مترجما، وفي جداول تفصيلية]

١	هل تحب دراسة اللغة العربية	أحبها جدا	أحبها	أحبها بدرجة قليلة	لا أحبها
٢	هل اللغة العربية صعبة	صعبة جدا	صعبة	ليست صعبة	سهلة
٣	هل تعتقد أنه من الممكن أن تتعلم العربية جيدا بعد انتهاء الدراسة في الجامعة	نعم، هذا ممكن جدا	نعم، هذا ممكن	لا، هذا صعب	لا، هذا صعب جدا
٤	هل تحصل على تقديرات عالية في امتحانات اللغة العربية	نعم، أحصل على تقديرات عالية(S+A)	أحصل على تقديرات متوسطة (B)	أحصل على تقديرات ضعيفة(C)	أحصل على تقديرات ضعيفة جدا (D)
٥	ما عدد الساعات التي تخصصها لمذاكرة اللغة العربية كل أسبوع	أكثر من عشرين ساعة	أكثر من خمس عشرة ساعة	أكثر من عشر ساعات	أكثر من خمس ساعات
٦	هل قل عدد الساعات التي تخصصها لدراسة العربية عن العام الماضي	نعم، قلت كثيرا	نعم، قلت	لا، لم تقل	لا، زادت
٧	هل سبق لك السفر إلى بلد عربي	نعم، سافرت للدراسة لمدة عام	نعم،سافرت للدراسة لمدة أقل من عام	نعم، سافرت لمدة قصيرة	لا، لم أسافر من قبل
٨	هل تفهم عندما تستمع إلى متكلم عربي	نعم، أفهم جيدا	نعم، أفهم قليلا	لا، لا أفهم	لا، لا أفهم مطلقا
٩	هل تحب أن تعمل في عمل متصل باللغة العربية	نعم، أحب ذلك جدا	نعم، أحب ذلك	لا، أحب ذلك	أرفض أن أعمل في وظيفة باللغة العربية
١٠	هل تعتقد أنه من الممكن أن تجد في اليابان عملا له علاقة بدراستك للغة العربية	نعم، أعتقد أن ذلك ممكن	لا، أعتقد أن ذلك صعب	لا، أعتقد أن ذلك صعب جدا	لا، أعتقد أن ذلك مستحيل
١١	هل تستمع إلى اللغة العربية خارج الجامعة	نعم، أستمع إلى العربية خارج الجامعة كثيرا	نعم، أستمع إلى العربية خارج الجامعة قليلا	لا، أستمع إلى العربية خارج الجامعة مطلقا	

فأعجبها إيقاعها دون أن تفهم شيئا بطبيعة الحال. وربما يعود ذلك إلى أن الشعر الياباني شعر كمي يعتمد في موسيقاه أيضا على عدد المقاطع، ومن ثم فنحن إزاء ميزة نسبية كبيرة بالنسبة للشعر العربي والطالب الياباني معا لا يمكن إهمالها، حتى إذا اضطررنا إلى التأليف خصيصا لهم، أو إحداث تغييرات كثيرة في نصوص قائمة.

خاتمة:

نظرا للشروط الأكاديمية للنشر فقد اكتفى البحث بتسجيل النتائج مع شرح موجز لها ولأدلتها وإجراءات الوصول إليها، بل اكتفى بتسجيل ما كان مرتبطا بأهدافه بشكل أساسي؛ ومن ثم فلن نسترجع هنا نتائج تحليل مادة الدراسة التي تمثلت في تحديد أهم الصعوبات اللغوية التي تواجه الطلاب اليابانيين في تعلم العربية، ومحاولة التعرف على ترتيبها من حيث أثرها في إعاقة التعلم، واقتراح حلول مناسبة لها. وقد تم ذلك من خلال تحليل نتائج ثلاثة إجراءات هي تحديد أهم الفروق بين اللغتين، وتحليل أخطاء الطلاب في عينة مناسبة من كتاباتهم، واستبيانهم حول صعوبات التعلم، ولذلك فسوف تكتفي هذه الخاتمة بتأكيد بعض النتائج المنهجية للبحث، التي تمثلت في التدليل على الحاجة للجمع بين الدرس التقابلي وتحليل الأخطاء، حيث قد يتوقع الدرس التقابلي نتيجة وجود فرق كبير بين اللغتين في ظاهرة ما أنها ستكون أهم الصعوبات ولا يتحقق ذلك فعلا، وكذلك قد يؤكد تحليل الأخطاء غياب ظاهرة ما من بين الصعوبات التي يخطئ الطلاب فيها ولا يكون ذلك صحيحا، وإنما يعود لأن الطلاب قد تجنبوها في كتاباتهم، أو لأنها قليلة الاستعمال في اللغة، بينما قد يكثر الخطأ في ظاهرة رغم سهولتها لكثرة استعمالها.

ولذلك فقد خلص البحث إلى أهمية الاعتماد على الشيوع النسبي عند إحصاء الأخطاء، فتقدر نسبة شيوع الخطأ ليس بعدد تكراراته في ماد البحث، وإنما بنسبة المرات التي أخطأ الطلاب فيها في استخدام القاعدة، إلى عدد المرات التي استخدمت فيها هذه القاعدة نفسها. كذلك أظهر البحث أن الدرس التقابلي لا يساعد في تحديد الأخطاء والصعوبات فحسب، وإنما يسهم كذلك في تحديد الفرص والعناصر المساعدة.

وفي إطار تأكيد الحاجة إلى تعدد الإجراءات أظهر البحث أهمية استبيان الطلاب حول الصعوبات التي تواجههم، وأهمية اعتبار كل النتائج التي يوصل إليها إجراء بعينه فروضا لا تتأكد إلا في ضوء تضافر القرائن التي تدل على صحتها، وأهمية دخول الخبرة الشخصية للباحث والأساتذة في مناقشة هذه النتائج وسبرها.

كذلك أظهر البحث في إطار سعيه للتحقق من نتائج الإجراءات المتعددة التي استخدمها، واعتبارها فروضا تجب مناقشتها– أظهر أن استخدام لغة الكتابة مادة لتحليل الأخطاء يجب أن يراعي خاصية مهمة في

وفيما يتصل بالإيقاع يجب أن يكون هذا الإيقاع واضحا، بل يحسن أن يكون صاخبا، ومن ثم يفضل أن تكون النصوص على البحور أحادية التفعيلة، كما يحسن أن تكون الزحافات بها قليلة، ويحسن أن تكثر بها الأبيات التي تحتوى على كلمات تستقل بالتفعيلات، مثل قول شوقي في قصيدة النملة والمقطم[١٨]:

كيف أنجو كيف أسلم
حل يـــومـــي وتـــحتم
ليـــتني لـــم أتـــأخـــر
ليتـــني لـــم أتـــقـــدم

فنهايات التفعيلات في الأشطر السابقة تتوافق مع نهاية كلمات، مما يجعل الإيقاع أوضح، والوقف على نهاية التفعيلات أسهل، وقد أثبتت التجربة أن وضوح الإيقاع وسهولة قراءة الأبيات قراءة عروضية من أهم العوامل التي تحبب النص للطلاب، وترغبهم في تكراره، مما يخفف عليهم مؤونة حفظه، ومن ثم فهذه ميزة نسبية كبرى لا يمكن لواضع المقررات العربية للناطقين بغيرها أن يفرط فيها كما يحدث في المقررات الحالية.

ومما يسهل على الطلاب القراءة العروضية التي بدت محببة إليهم كثيرا، أن تستغل إمكانيات الكتابة على الكومبيوتر ، فيكتب النص بالكتابة العادية، ويفصل بين نهاية التفعيلات بمسافة مناسبة، ذلك أن الكتابة العروضية تحتاج إلى مران كثير، كما أنها غير مناسبة للطالب غير العربي، وقد ثبت أن الطلاب لا يكادون يخطئون عندما يكتب لهم النص بالطريقة العادية مع الفصل بين التفعيلات، على النحو التالي:

كانـــــت النملـــــة تمشـــــي مـــــرة تحـــــت المقطـــــم
كانت النمـــــ لـــة تمشـــي مرة تحـــــ ت المقطـــم
٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥//٥/// ٥/٥//٥/

ويبدو أن الميزة النسبية التي يوفرها تدريس الشعر العربي بالشروط السابقة لا تتصل بموسيقى الشعر العربي فحسب، وإنما تتصل بالطالب الياباني أيضا، فقد لاحظت استجابة كبيرة لتقطيع الأبيات صوتيا تفوق في أحيان كثيرة استجابة الطالب العربي، ولعل من أسباب ذلك أن الطالب الياباني يدرس الموسيقى منذ المرحلة الابتدائية، وهو مولع بها، وقد أخبرني الطلاب في بعض المدارس الابتدائية أن حصة الموسيقى هي أحب الحصص إليهم، ولذلك لم أعجب حين أخبرتني إحدى الطالبات أنها التحقت بقسم اللغة العربية عندما استمعت إلى قصة من ألف ليلة وليلة تقرؤها إحدى مذيعات القسم العربي بهيئة الإذاعة اليابانية،

---

١٨ – أحمدشوقي،٢٠٠٠: الشوقيات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان: ج٤، ص:١٠٦.

غير أن هناك مشكلة حقيقية فيما يتصل بحفظ النصوص بالنسبة للطلاب الذين يدرسون العربية في المرحلة الجامعية، فقدرتهم على الحفظ تكون أقل كثيرا من قدرة الأطفال عندما يدرسون اللغة، ومن ثم يجب أن توجد عوامل مساعدة تساعد على حفظ النصوص .

وقد بدا من خلال التجربة أن استخدام الشعر العربي يساعد على حفظ النصوص مساعدة كبيرة إذا أحسن اختيار النصوص وأحسن تدريسها، ومرد ذلك إلى ما يتمتع به الأدب بشكل عام من قدرة على الإمتاع ، وإلى ما يتمتع به الشعر العربي بشكل خاص من مزايا إيقاعية تجعله أشد تعلقا بالذهن وأصعب تفلتا.

نحن إذن نحتاج إلى نصوص تتوفر فيها شروط لغوية وفنية وإيقاعية خاصة:

– فمن الناحية اللغوية يجب أن تحتوى على معجم شائع مستعمل، إذ يفضل أن يكون هدف النصوص المحفوظة تثبيت وجود المفردات في الذاكرة، مما يعنى أفضلية لأن تكون المفردات الجديدة في النص قليلة. كما يفضل أن تكون المفردات مستخدمة بدلالاتها الحقيقية إلى حد بعيد، أي أن تكون المجازات في النص قليلة، فيكون سهل التناول بالنسبة للطلاب، والأمر كذلك مع التراكيب التي يجب أن تضاف إلى صفة شيوعها صفة أخرى هي عدم كونها مما يختص بالشعر من التراكيب، فالجملة الشعرية يكثر فيها الحذف والتقديم والتأخير، بينما الجمل المستخدمة في النصوص المراد استعمالها للحفاظ على حصيلة لغوية مناسبة عند الطلاب الأجانب يحسن أن تنتمي إلى اللغة النثرية المراد تعليمها لهم.

ومعنى هذا أن معايير الفنية يجب أن تكون مختلفة عن معايير الفنية التي تختار على أساسها النصوص للدارس العربي، لكن لا يمكن الاستغناء عن فنية النص، فكونه نصا ذا قيمة فنية يجعله ممتعا ومحببا وقريبا إلى نفوس الطلاب، ويمكن أن تكون الفنية هنا مرتبطة بقصصية النص، أو بكيفية معالجته للفكرة التي يقدمها، فيحتوي على رسالة عميقة ويقدمها بطريقة شفافة تحتاج إلى إعمال الفكر، على ألا تكون بعيدة معقدة. إننا نتعامل مع طلاب ناضجين فكريا وإن كانت حصيلتهم اللغوية قليلة، ومن ثم فإن الشعر الموجه للناشئة لا يصلح في مجمله لأداء هذه الوظيفة.

وتؤكد نتائج الاستبيان المقدم للطلاب ندرة ممارستهم للعربية على المستويات كافة، فنسبة ٥٢% من الطلاب ذكروا أنهم لا يستمعون إلى العربية خارج الجامعة مطلقا، ونسبة ٤٨% ذكروا أنهم يستمعون إليها قليلا، و لم يذكر أي من الطلاب أنه يستمع إليها كثيرا، كذلك ذكرت نسبة ٥٤% من الطلاب أنها تحاول الحديث بالعربية في المحاضرة قليلا جدا ، وذكرت نسبة ٣٨% من الطلاب أنها تحاول قليلا، بينما لم يذكر سوى طالب واحد أنه يحاول كثيرا، أما محاولة الحديث مع الأصدقاء بالعربية خارج المحاضرة فلم يذكر أي من الطلاب أنه يحاول كثيرا، وذكرت نسبة١٠% من الطلاب أنها تحاول أحيانا ، وقالت نسبة ٤٠% أنها تحاول قليلا جدا، بينما ذكر معظم الطلاب ٥٢% أنهم لا يحاولون مطلقا. وإزاء هذا الوضع تكون تنمية الحصيلة اللغوية صعبة جدا، ويكون الحفاظ عليها أصعب. ويضاف إلى ذلك بطبيعة الحال قلة ما يحفظه الطلاب من النصوص، أو انعدامه في كثير من الأحيان.

وهناك وسائل كثيرة لتدعيم الحصيلة اللغوية للطلاب وتثبيتها، بعضها يتعلق بطريقة التدريس، وبعضها يتعلق بالمقرر المستخدم، وبعضها يتعلق بكيفية التقييم[١٧]، بل إن بعض هذه الوسائل يمثل علاجا لمشكلات لغوية سابقة مثل التدريب على صياغة المشتقات من الأفعال الموجودة في كل نص من النصوص، فقد سبق أن قواعد الاشتقاق تمثل صعوبة صرفية، لكن هذه الصعوبة تتحول من (عائق) إلى (عامل مساعد) بالإكثار من التدريبات عليها؛ حيث إن الانتظام الشديد في قواعد الاشتقاق يجعل التدريب عليها ناجحا جدا، ويساعد من ناحية أخرى على أن يكتسب الطالب مع كل فعل يتعلمه عددا كبيرا من المفردات.

وسوف نتوقف هنا عند وسيلة واحدة من وسائل تنمية الحصيلة اللغوية للطلاب هي زيادة النصوص التي يحفظونها؛ إذ إن معنى حفظ النص إضافة جميع المفردات التي يتكون منها إلى الذاكرة، كما أن ذلك الحفظ أمر بالغ الأهمية بالنسبة للجانب التركيبي من اللغة، حيث تمثل النصوص المحفوظة مستودعا لتراكيب يمكن للطالب أن يقيس عليها، ويصوغ على منوالها جملا كثيرة جدا. ومن ثم فإن حفظ الطالب لكم كبير من المادة اللغوية يساعد مساعدة كبيرة على تمكينه من تعلم اللغة وممارستها.

---

١٧ – أحمد محمد المعتوق، ١٩٩٦، الحصيلة اللغوية:أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، رقم٢١٢ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص:٢٢٥، وما بعدها.

-والرابع دعم هذه التجريدات بعدد كبير من التدريبات التي تقيس درجة فهم الطالب لطريقة تكوين الجملة العربية، وتقيس مدى قدرته على إنتاجها.

رابعا: الصعوبات المعجمية:

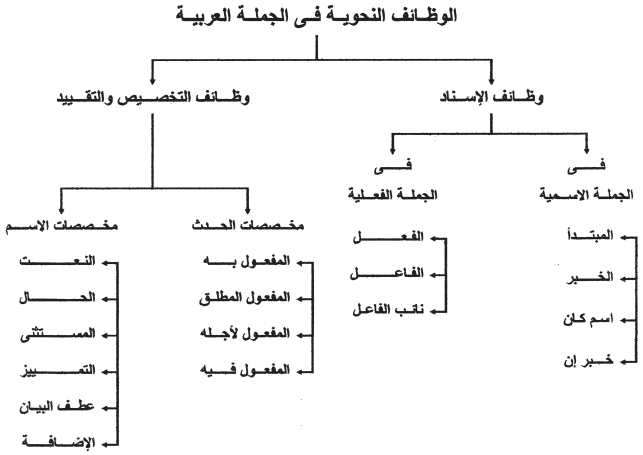
كان من الطبيعي أن يعود الاهتمام من جديد بالحصيلة اللغوية عند المتعلمين، بعد أن قل الاهتمام بها نتيجة التركيز الشديد على الأبنية اللغوية في فترات سابقة، وإنما كان ذلك طبيعيا لأنه دون حصيلة لغوية مناسبة لا يمكن دخول الطالب في مرحلة ممارسة اللغة، فالوعي بالبنى اللغوية لا ينتج جملا إلى أن تملأ هذه الأبنية بالمفردات، وعدم الدخول في مرحلة الممارسة من شأنه كما سبق أن يعيق عملية التعلم إعاقة تامة، ويوقفها عند مرحلة أولية سرعان ما تتلاشى نتائجها مع التوقف عن الدراسة، بينما تثبت الممارسة ما تعلمه الطلاب، وتضيف دائما إليه، لا سيما ما يتصل بالجوانب السماعية غير القاعدية.

وبالنسبة للطالب الياباني لا توجد مشكلة كبيرة في بداية مراحل التعلم فيما يتصل بالحصيلة اللغوية، فقدرة الطالب الياباني على حفظ المفردات كبيرة، وهذا أمر طبيعي بالنسبة لطالب تعود على الجدية والدأب في حفظ الكانجي، لكن هذا الأمر يختلف اختلافا كبيرا في مراحل التعليم المتقدمة، فما يكون لدى الطالب من حصيلة لغوية في هذه المراحل يكون أقل كثيرا من المستوى المطلوب .

وتؤكد الاختبارات التي أجريتها لقياس الحصيلة اللغوية للطلاب أن طالب الفرقة الرابعة يفقد جانبا كبيرا من المفردات التي تعلمها في الفرقتين الأولى والثانية، فطلاب الفرقة الثانية يكونون أقدر على الإجابة عن سؤال يطلب صناعة جمل في بنية نحوية بسيطة دون الحاجة إلى المعجم، بينما يكون الطالب في الفرقة الرابعة غالبا في حاجة إلى المعجم، كما أن طالب الفرقة الرابعة الذي لم تسبق له الدراسة في بلد عربي لا يفهم غالبا بشكل جيد قطع الفهم التي تقدم له، حتى إذا كانت جميع مفرداتها تنتمي إلى مفردات شائعة سبق له دراستها في الكتاب المقرر في الفرقتين الأولى والثانية، بينما يفهم طالب الفرقة الثانية القطع نفسها بشكل أفضل.

وتتجاوب نتيجة الاستبيان المقدم للطلاب مع ما سبق، فقد ذكر ٢٠% من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة أن حفظ المفردات يمثل أسهل جوانب العربية بالنسبة لهم، غير أن أيا من طلاب الفرقة الرابعة لم يعد هذا الجانب من جوانب السهولة في العربية.ويعود ذلك بشكل كبير إلى ندرة ممارسة العربية عن طريق الحديث وقلة ممارستها كتابة واستماعا، ومن ثم يصعب على الطالب الاحتفاظ في ذاكرته بالمعجم الذي يكتسبه، فما لا يستعمل كثيرا يفقد سريعا.

جدول رقم(٣):



ويكون إكمال هذا الإطار من خلال أربعة إجراءات:

-الأول التعريف بكل وظيفة من هذه الوظائف على أساس مدخل المحتوى الدلالي، فيقال إن المفعول هو الكلمة التي تجيب عن السؤال: ما الذي وقع عليه الفعل، والحال هو الذي يجيب عن السؤال: ما صفة الفاعل عندما قام بالفعل، والظرف هو ما يجيب عن السؤال بـ(أين)؟ أو (متي)، وهكذا... كما أوضحت بشكل تفصيلي في دراسة سابقة[١٦].

-والثاني تقديم أشيع الأنماط التي تعبر بها اللغة العربية عن كل وظيفة من الوظائف، فيقال إن الإجابة عن السؤال: ما صفة الفاعل عندما فعل الفعل؟ تكون بوسيلتين أساسيتين، فنقول: جاء سعيدا، أو جاء وهو سعيد، وعن المكان بوسيلتين أساسيتين، فنقول: كتب داخل البيت، وكتب في البيت، وعن السبب بوسائل كثيرة، فنقول: حضر إلى الجامعة رغبة في التعلم، وحضر ليتعلم، وكي يتعلم، وحتي يتعلم، ولأنه يريد أن يتعلم.

-والثالث هو دعم هذه التجريدات بأكبر عدد من الأمثلة التي تنتمي إلى النصوص التي درسها الطلاب بالفعل أو يدرسونها بوصف ذلك وسيلة للتثبيت عن طريق التكرار.

---

١٦ - حسام أحمد قاسم،٢٠٠٧ ، المحتوى الدلالي للوظائف النحوية، ص: ١٣٥.

يستطيع كل واحد من أبناء اللغة إنتاج ما لا يحصى من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل، غير أن هذا الكم الهائل من الجمل يدخل تحت أنماط محددة من التراكيب، فإذا ما استهدفنا حصر الأنماط الشائعة فسوف نكتشف أن الأبنية الأساسية للجملة ذات أعداد محدودة، وهذه الأبنية الأساسية يجب أن يتقنها الطلاب إتقانا تاما ويتدربون عليها بشكل مستمر، فتكون كافية لأن يعبروا عن المعاني التي يريدون نقلها تعبيرا سليما، وبذلك يمكن أن يدخلوا في مرحلة الممارسة، التي تتكفل بتعليمهم ما بقي.

وقد أنجزت في العربية أعمال كثيرة لوصف أبنية الجملة العربية، من خلال حصر أشكال الجملة عند عدد كبير من الكتاب والشعراء، ويجب أن تقدم أشيع هذه الأنماط للطلاب، ويشرح لهم تكوينها، ثم يتدربون بشكل دائم على إنتاجها، من خلال التدريب التالي : اصنع جملا مشابهة للجملة التالية:

فعل ماض	فاعل	مفعول	صفة	زمان الفعل	مكان الفعل
كتب	زيد	مقالا	مفيدا	يوم السبت	في بيته
...	...	...	...	...	...

٤ ــ تدريس موجز مستقل لقواعد النحو العربي يربط بين أبوابه.

اعتادت كتب تعليم اللغات على تدريس العربية من خلال النصوص، وهذه طريقة مفيدة جدا كما أظهرت نتائج عددكبير من الدراسات، غير أن ذلك لا يمنع من أهمية وجود تصور موجز لكنه مكتمل عن قواعد اللغة في ذهن الطلاب، من خلال عدد قليل من الدروس، لكنه كاف للإلمام بكيفية تكوين الجملة العربية، وكيفية اتساعها، بحيث يكون الطالب قادرا على مراجعة ذلك الموجز على نحو دائم.

والربط بين قواعد النحو وأبوابه يمكن أن يتم من خلال أطر كثيرة، غير أن أقربها للطالب هو فهرسة أبواب النحو على أساس تكوين الجملة، وتقسيم الوظائف المستعملة إلى: الوظائف التي تمثل أركان الإسناد والوظائف التي تخصصه، وتقسيم المخصصات إلى وظائف تخصص الأسماء نحو النعت والحال، ووظائف تخصص الأحداث نحو الزمان والمكان والسبب. على النحو التالي[١٥]:

[١٥] – حسام أحمد قاسم،٢٠٠٧ : المحتوى الدلالي للوظائف النحوية ، ص: ١٣٤.

لرغبته في التعلم، أو حتى يتعلم أو كي يتعلم أو ليتعلم، أو لكي يتعلم، أو لأنه يريد أن يتعلم. مع التركيز بطبيعة الحال على الأنماط الشائعة.

وهكذا سيدرس الطالب النحو من خلال الأسئلة والمعلومات التي يريد أن ينقلها في الجملة.وبذلك سيكون قادرا على تحليل الجملة إلى عناصرها دون الحاجة إلى مصطلحات النحو، وذلك من خلال التعرف على السؤال الذي تجيب عنه الكلمات في الجملة على النحو التالي:

قرأ	ماذا فعل الطالب؟
الطالب	من قرأ ؟ من القارئ؟
الياباني	أي طالب قرأ؟
درس اللغة العربية	ماذا قرأ الطالب؟ ما المقروء؟ قرأ درسا، أي درس قرأ؟ درس اللغة، أي لغة؟ العربية.
في المكتبة	أين قرأ الطالب الدرس
صباح الاثنين	متى قرأ الطالب الدرس
وهو سعيد	ما صفة الطالب عندما قرأ الدرس

وتفيد هذه الفكرة بشكل كبير جدا في التفرقة بين الوظائف المتشابهة التي لا يميز الطلاب بينها مثل وظائف الحال والنعت والخبر، فكلها من حيث المعنى صفات، غير أن الفرق يكمن فى الوظيفة التى تؤديها كل صفة من هذه الصفات ، ومن ثم في السؤال الذي تجيب عنه، ففى الجمل التالية:

ـــ زيد سعيد.

ـــ جاء زيد السعيد.

ـــ وجاء زيد سعيدا.

يوصف زيد بالسعادة ، غير أن الصفة فى الجملة الأولى تجيب عن السؤال: زيد ما حكمه ؟ أو ما شأنه؟ أو ماذا تريد أن تقول عنه؟ أما فى الجملة الثانية فهي تجيب عن السؤال: أي زيد جاء؟ حيث تفرق بين زيد السعيد وزيد غير السعيد ، أما فى الجملة الثالثة فتجيب عن السؤال: ما صفة زيد عندما جاء ؟ إذ إنها تصفه بالسعادة ساعة المجيء ، لا قبلها ولا بعدها. وبهذه الطريقة يمكن للطالب أن يتمثل القواعد على نحو يجعله قادرا على نقل المعنى الذي يريده في جملة مكتملة الأركان، واضحة الدلالة.

٣ ـــ تدريس الأنماط الأساسية للجملة العربية:

السؤال أين كتب على الدرس ؟ وإذا أراد أن يقدم معلومة عن سبب الكتابة قال : رغبة فى النجاح ، ليجيب عن السؤال : لماذا كتب الدرس ؟ وإذا أراد أن يقدم معلومة عن صفة الكاتب عندما كتب الدرس قال : نشيطا ، ليجيب عن السؤال : ما صفة على عندما كتب الدرس ؟ وهكذا ...

وفكرة المحتوى الدلالي فكرة أصيلة من أفكار النحو العربي القديم فقد استخدمها سيبويه لتعريف بعض الوظائف النحوية والتفرقة بينها، فهو على سبيل المثال يعرف المفعول له من خلال تحديد السؤال الذي يجيب عنه، يقول" هذا باب ما ينتصب من المصادر لأنه عذر لوقوع الأمر ، فانتصب لأنه موقوع له ، ولأنه تفسير لما قبله لم كان ؟ وذلك قولك: فعلت ذلك حذار الشر، وفعلت ذلك مخافة فلان، وادخار فلان،... فهذا كله ينتصب لأنه مفعول له، كأنه قيل له: لم فعلت كذا وكذا؟ فقال: لكذا وكذا "[١٣]

وقد أثبتت التجربة أن الطلاب سواء العرب أو الأجانب قادرون على استنتاج الأسئلة التي تجيب عنها الوظائف بأنفسهم عندما تشرح الفكرة لهم. فعل ذلك الطلاب اليابانيون مع وظائف كثيرة مثل الظرف، والحال، والنعت، حيث ذكروا أن النعت في نحو: جاء زيد الطويل يجيب عن السؤال أي زيد جاء؟ لأن الجملة تعني أن هناك أكثر من زيد، وهو المدخل نفسه الذي كشف به "المبرد" عن وظيفة النعت حين قال: " اعلم أنك إذا قلت جاءني عبد الله ، وقصد إلى زيد ، فخفت أن يعرف السامع اثنين أو جماعة اسم الواحد منهم عبد الله أو زيد ـــ قلت : الطويل أو العالم أو الراكب أو ما أشبه ذلك من الصفات، لتفصل بين من تعنى وبين من خفت أن يلتبس به ، كأنك قلت جاءني زيد المعروف بالركوب أو بالطول،وكذلك جاءنى زيد بن عمرو،أو زيد النازل مكان كذا." [١٤]

وفائدة مدخل المحتوى الدلالي أنه يربط قواعد اللغة بالفكر والمنطق، مستغلا ما يفيد في فهم القواعد من المفاهيم الموجودة في الذهن الإنساني بشكل عام، ومن ثم يستطيع الطالب الأجنبي الذي يفكر بلغة أخرى أن يجد بسرعة المقابل المناسب للمعنى الذي يريد نقله، مع ملاحظة أنه سيتدرب على الأنماط اللغوية التي يقدم بها كل معنى من المعاني أو التي يجاب بها عن كل سؤال من الأسئلة، فعلى سبيل المثال: يتعلم الطالب أنه يمكن أن يجيب عن السؤال: لماذا فعل الفاعل الفعل بالمصدر المنصوب، أو المجرور باللام، أو بالمضارع المنصوب باللام، أو بـــ(كي)، أو بـــ(حتى)، أو بـــ(لكي)... فيقول: حضر إلى الجامعة رغبة في التعلم أو

---

١٣ – سيبويه(هارون)، ١٩٧٧: الكتاب، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ، ج١،ص: ٤٦٧-٤٦٨.

١٤ – المبرد (عضيمة) ١٩٩٤: المقتضب ، ط٢، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ج٤، ص: ١٦٦.

على كل الرجال، لكن عندما نقول جاء رجل قصير نكون قد حددنا الكلمة السابقة وخصصناها، وكذلك عندما نقول: قرأ زيد، نكون قد نسبنا إلى زيد فعل القراءة، لكن المقروء يكون عاما، فزيد يمكن أن يكون قد قرأ قصة، أو كتابا أو مقالا أو قصيدة... فإذا ما اخترنا مفعولا فإننا نكون قد خصصنا القراءة وحددناها. وكذلك عندما نقول قرأ في البيت، فقبل مجيء شبه الجملة كان مكان القراءة عاما قد يكون البيت أو المكتبة أو الجامعة أو الأتوبيس، لكننا عندما نقول: في البيت نكون قد حددنا مكان القراءة وخصصنا هذه القراءة بمكان معين، وهكذا مع بقية المخصصات سواء التي تخصص الاسم أو الفعل.

والجملة تكون قصيرة إذا تكونت من الركنين الأساسيين فقط ، وتكون طويلة إذا أضيفت إليهما بعض المخصصات، أما إذا كان الخبر جملة، أو كان مخصص من المخصصات مثل الحال أو الصفة جملة فإن الجملة تكون مركبة، مثل جاء زيد وهو يضحك، وزيد أخوه نشيط، وتسمى الجملة الداخلة في تكوين الجملة المركبة جملة تابعة.

إن هذه التصنيفات للجملة يجب أن تكون واضحة تماما في ذهن الطلاب ويجب أن تكثر التدريبات التي ترسخ وعيهم بها، وأن يسألوا دائما عن نوع الجملة من حيث البساطة والتركيب والطول والقصر، والاستقلال والتبعية حتى يرسخ في أذهانهم تكوين الجملة العربية وكيفية اتساعها وتركيبها.

٢ ـــ استخدام مدخل المحتوى الدلالي للوظائف النحوية في تدريس القواعد:

والمقصود بالمحتوى الدلالي للوظيفة : المعلومة التي تقدمها هذه الوظيفة ، والسؤال الذي تجيب عنه[١٢]؛ ذلك أن كل وظيفة نحوية إنما تأتى فى الجملة لتقدم معلومة معينة تمثل معناها النحوي ، وتجيب عن سؤال خاص، ففي الجملة : [كتب على الدرس] ، لدينا – على الأقل ـــ أربع معلومات تقدمها هذه الجملة ، هي : ـــ أن هناك كتابة ، وأن الكتابة قد حدثت فى الزمن الماضي ، وأن الكاتب هو على ، وأن المكتوب هو الدرس . وكل معلومة من هذه المعلومات تعد إجابة عن سؤال ، فالمعلومة الأولى تجيب عن السؤال : ماذا حدث ؟ والمعلومة الثانية تجيب عن السؤال : متى حدث ؟ والمعلومة الثالثة تجيب عن السؤال : من الكاتب ؟ والمعلومة الرابعة تجيب عن السؤال : ما المكتوب ؟

وكلما أراد المتكلم أن يضيف معلومة جديدة جاء بوظيفة نحوية جديدة لتقديم هذه المعلومة ، وللإجابة عن السؤال الذي يرتبط بها ، فإذا أراد أن يقدم معلومة عن مكان الكتابة قال : داخل المدرج ، ليجيب عن

---

١٢ – حسام أحمد قاسم،٢٠٠٧ : المحتوى الدلالي للوظائف النحوية، نحو صياغة جديدة للنحو العربي، مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة، العدد٤٢، ص: ٨٤.

وصف قواعد العربية بأي درجة من درجات الصعوبة، وإنما هي نتيجة تضافرت عوامل كثيرة للوصول إليها تتصل بالطالب والمقرر وطريقة التدريب وطريقة التقييم ووضع العربية في المجتمع الياباني. وكذلك فإن علاجها يتطلب جهودا تتصل بهذه الجوانب جميعا، إذ بدون تحسين القدرة على إنتاج جمل عربية سليمة يستخدم الطلاب من خلالها حصيلتهم اللغوية، فإن هذه الحصيلة تتآكل بسرعة شديدة، ومن ثم يفقد الطالب بسرعة أيضا ما سبق أن تعلمه، وهي ملاحظة أكدها كل من قابلته من الخريجين السابقين، إذ أبلغوني أنهم فقدوا ما تعلموه من العربية في شهور بعد التخرج، وإن بقيت بطبيعة الحال المعلومات الثقافية المهمة التي اكتسبوها.

وفيما يتصل بالمادة المقررة وبطريقة التدريب والتقويم فإن هناك حزمة من الإجراءات التي تعمق الوعي بتركيب الجملة العربية، وتضيف البعد الدلالي إلى البعد الشكلي في دراستها، مما يجعلها قادرة على تقديم مساعدة كبيرة في تجاوز هذه المشكلة ووضع الطالب الياباني على طريق تعلم العربية وإتقانها، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

١ــ **التركيز على تدريس مفهوم الجملة العربية** من حيث هي مركب إسنادي ومجموعة من المخصصات التي تخصص الأحداث أو الأسماء، والتي توضح كيف تطول الجملة، وكيف تتحول من جملة بسيطة إلى جملة مركبة. بيان ذلك أن الجملة تتكون من ركنين الأول اسم دائما، وهو المتحدث عنه أو المسند إليه الذي ستقول الجملة عنه شيئا ما، أما الركن الآخر فهو المتحدث به، وهو الركن الذي يمثل الكلام الذي تقوله الجملة عن المتحدث عنه. الركن الأول يجيب عن السؤال: عمن أو عم تتكلم الجملة؟ والركن الثاني يجيب عن السؤال: ما شأنه أو ما حكايته أو ماذا تقول الجملة عنه؟ فعندما يقول المتكلم زيد ويسكت، فإن السامع سيسأله ماذا تريد أن تقول عن زيد؟

وإذا كان المتحدث عنه يجب أن يكون اسما، فإن الأشكال التي يأخذها كثيرة فقد يكون علما ، أو مضافا، أو ضميرا، أو مصدرا مؤولا، أما المتحدث به فقد يكون صفة أو فعلا أو شبه جملة، ويجب أن يدرس الطالب هذه الأشكال كلها، ويتدرب كثيرا على الكشف عن المتحدث عنه والمتحدث به في كل جملة من الجمل.

لكن الجملة العربية شأنها شأن الجملة في كل اللغات تطول وتتعقد، تطول عندما تكثر القيود أو المخصصات، وتتعقد إذا كان خبرها أو أحد مخصصاتها جملة. والمقصود بالمخصص أو المقيد الكلمة التي تأتي بعد كلمة سابقة لكي تحددها وتوضحها وتقلل من عمومها، فعندما نقول جاء رجل ، تنطبق كلمة رجل

لأهم أنماطها. يؤكد ذلك أن نسبة كبيرة من الجمل التي كتبها الطلاب تكاد تصل إلى ٣٠% كانت عبارة عن تعابير غامضة لا تحمل معنى واضحا ولا تجسد أي نمط من أنماط الجملة المعروفة. إنني هنا أفرق بين ثلاثة أنماط من التعابير:

-الأول يمثل جملا صحيحة، نحو: حضر الأستاذ إلى الجامعة أمس.

-والثاني يمثل جملا غير صحيحة نحو : [حضرت الأستاذ إلى الجامعة أمس]، أو [حضر الأستاذة إلى الجامعة أمس] ، أو حتى: [حضرت الأستاذ عن جامعة غدا]، بوجود أربعة أخطاء في الجملة الواحدة، في زيادة تاء التأنيث، وحرف الجر الذي يتعدى به الفعل، والتعريف والتنكير، والظرف المناسب لزمن الفعل. وما دامت الجمل التي كتبها الطلاب قابلة للإصلاح باستبدال بعض العناصر أو حذفها أو إضافتها، أو تغيير ترتيبها، فهي تنتمي إلى ذلك النوع، نحو قول بعضهم : [أسعار إنتاج في مصنع غالي جدا ، لأن مادة خام غير من النفط هي مستوردة] يقصد: تكلفة الإنتاج في المصنع غالية جدا لأن المادة الخام مستوردة ما عدا النفط. وكذلك:[اتخذ الأمم المتحدة قرار الذي هو يطلب من قوات التحالف ارسالا إلى العراق] يقصد: اتخذت الأمم المتحدة القرار الذي يطلب من قوات التحالف الذهاب إلى العراق.

-أما النمط الثالث فيمثل تعبيرا غامضا لا يحمل معنى، ولا ينتمي لأي نمط من أنماط الجملة العربية من حيث هي مركب إسنادي يحمل معنى، ويأخذ صورا وأشكالا بعينها، نحو:[عن جامعة أستاذ أمس فيه]. وهذا الضرب من التعابير شائع على نحو لافت في جمل الطلاب حتى الفرقة الرابعة، مثل:

ـــ ألم ناهضوا مشروب الإسلامية الناس في العالم المسيحي.

ـــ الخلافة الأموية في الأندلس التي افتخر ازدهار وأصبح شبه الجزيرة الايبريا عصر حرب.

ـــ أنا أريد أكتب هذه المقالة إلى تبيين شخصية خريطة اللي الشاريف الإدريسي رسم، وأنا أوضح تمثال سجص على الشريف. [كذا]

ومن الطبيعي أن يمثل انتشار هذا النمط المشكلة النحوية الأساسية التي يجب علاجها، والبحث عن أسبابها، إذ بدون هذا العلاج لا يمكن أن يدخل الطالب في مرحلة الممارسة التي سبق أنها وسيلة تثبيت ما تعلمه وتعليمه جوانب جديدة، لا سيما الجوانب السماعية غير القاعدية، وهي كثيرة ، إضافة إلى أن عدم الدخول في هذه المرحلة يفقد الطالب الأمل في تعلم اللغة، مما يؤثر على دافعيته للاستذكار ومواصلة التعلم.

ورغم أن فقدان القدرة على الاستماع الذي تسببه الصعوبات الصوتية التي سبقت الإشارة إليها يمثل أحد أسباب ظاهرة شيوع هذا النمط من التعابير، فإنه لا يكفي لتفسيرها، كذلك لا يكفي لتفسيرها

متصلة بالعربية، بدليل أنها صعوبة أساسية عند الطلاب العرب أنفسهم، وهذه النتيجة تؤكد صحة وجهة النظر التي ترى أن الدرس التقابلي غير كاف بمفرده، لتحديد الأخطاء، وأنه قد يتوقع ما لا يقع، ومن ثم فإن تحليل الأخطاء الفعلية هو الذي يؤكد وجود الصعوبات.

وللوهلة الأولى قد يبدو أن السبب في هذه النتيجة أن العينة المستعملة عينة مكتوبة لم يطلب من الطلاب فيها وضع الحركات، إضافة إلى طبيعة اللغة المكتوبة التي تسمح بالتروي والمراجعة، لكن هذا غير صحيح فإجابات الطلاب عن سؤال الضبط في الاختبارات التي خاضوها تؤكد أن رأيهم الذي عبروا عنه في الاستبيان صحيح ، وأن ظاهرة الإعراب لا تمثل إحدى المشكلات الكبرى التي تواجههم في تعلم العربية. وربما يعود ذلك إلى تركيز الأساتذة اليابانيين على ما يتصل بالعلامة الإعرابية، وربما يعود إلى تدريس النحو على أساس وصفي يهتم بالجوانب الشكلية التي تفسر كثيرا مما يتعلق بقواعد الإعراب، أو إلى وجود لواحق توضع بعد الكلمات في اليابانية لتحديد الوظيفة النحوية مما يشبه علامات الإعراب، فيعرف الطالب الياباني على سبيل المثال أن الضمة في العربية تقابل اللاحقة اليابانية (WA) التي توضع بعد المبتدأ والفاعل وهكذا.

وترى نسبة ٤٤% من الطلاب أن وجه الصعوبة في القواعد يتصل بكثرة القواعد، بينما ترى نسبة ٤٦% منهم أنها تتصل بالقدرة على تطبيق القواعد فهم يفهمونها ولا يستطيعون تطبيقها، وعزت نسبة ٤٢% الصعوبة لفهم القواعد، أي لوجود صعوبة ذاتية في قواعد العربية، لكن نسبة أقل من الطلاب هي ٢٢% أعادت صعوبة قواعد العربية إلى غرابتها واختلافها عن قواعد اللغة اليابانية، وقد رأت نسبة ٦% من الطلاب أن قواعد العربية سهلة، ونسبة ١٢% من الطلاب أنها ممتعة، وأغلب هؤلاء طلاب في الفرقة الثانية.

ولا تختلف هذه النتائج كثيرا عما تشير إليه الخبرة الشخصية ونتائج اختبارات الطلاب، التي تؤكد أن وجه الصعوبة الأول هو في تطبيق القواعد، فإجابات الطلاب عن الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم أفضل كثيرا عن تلك التي تقيس القدرة على إنتاج الجمل، وهذا ما أكده الطلاب أيضا عندما ذكروا أن أصعب جوانب العربية هي ما يتصل بمهارات إنتاج الجمل، حيث اختار ٥٨% المحادثة، واختار ٤٤% الأنشطة الكتابية.

ويشير ذلك إلى نتيجة أظهرها تحليل الأخطاء بوضوح، وهي أن أهم مشكلات القواعد ليست متصلة بأي من القواعد السابقة على حدة، إذ من الممكن بعد وضوح هذه الصعوبات التركيز على ما يعالجها من التدريبات، وإنما تتصل المشكلة الأساسية بقدرة الطالب الياباني على تكوين الجملة العربية، وبمدى تمثله

- علاقة الفعل بحرف الجر .
- علامات الإعراب.
- استعمال الضمائر المناسبة لما قبلها.
- استعمال الأسماء الموصولة.
- قواعد العدد.

أما الترتيب وفقا لنتائج الاستبيان كما هو موضح في الجداول السابقة فهو: قواعد العدد- علاقة الفعل بحرف الجر، وضع الحركات، ترتيب الكلمات في الجملة- استعمال الضمائر المناسبة لما قبلها - استعمال الأسماء الموصولة.

وهناك ملاحظتان أساسيتان على هذه النتائج:

- الأولى أن هناك فرقا كبيرا بين نتيجة الاستبيان ونتيجة تحليل الأخطاء، يتصل بقواعد العدد التي جاءت في الاستبيان في المرتبة الأولى، وفي تحليل الأخطاء في المرتبة الأخيرة. ويبدو أن ما ذكره الطلاب في الاستبيان هو الصحيح لأسباب كثيرة، منها الصعوبة الذاتية لقواعد العدد في العربية، ومنها أن العينة موضوع الدراسة عينة مكتوبة تتيح للطلاب تجنب القواعد التي يخطئون فيها، وقد كان الطلاب بالفعل يكتبون الأعداد بالأرقام لا الحروف، ومنها أن الإحصاء لا يصلح في كل الحالات لتفسير درجة الصعوبة، إذ من الطبيعي أن القواعد قليلة الاستعمال ستكون الأخطاء فيها أقل، رغم أنها قد تكون الأصعب، وقلة الاستعمال قد تنتج عن قلة ورود هذه القواعد في اللغة، كما قد تنتج عن هروب الطلاب من استعمالها.

وفي هذه الحالة يمكن اللجوء إلى الشيوع النسبي، حيث لا تتم المقارنة بين عدد الأخطاء في كل قاعدة على حدة، وإنما بين نسبة وجود الخطأ بين الجمل التي استخدمت فيها هذه القاعدة، بمعنى أن يتم إحصاء الجمل التي استخدمت فيها القاعدة، وتحديد نسبة الخطأ في استخدامها، وفي هذه الحالة كانت نسبة الخطأ في قواعد العدد حوالي ٩٠% مما يؤكد أن إجابة الطلاب في الاستبيان كانت الأدق، وهذا ما تحققت منه أيضا بوسيلة أخرى أثناء المحاضرات حيث يخطئ الطلاب دائما في قراءة الأعداد المقدمة لهم بالأرقام.

ومن اللافت للنظر تأخر درجة الصعوبة بالنسبة لعلامات الإعراب فقدكانت نسبة الطلاب الذين رأوا أنها صعبة جدا هي ١٦% من الطلاب في حين رأى ٣٢%من الطلاب أنها صعبة، ورأى ٣٦% منهم أنها ليست صعبة، و١٦% أنها سهلة، أي أن أكثر من نصف الطلاب لا يرونها صعبة، رغم أنها من حيث الدرس التقابلي تمثل الفارق النحوي الأهم بين العربية وغيرها من اللغات، ورغم أنها تمثل صعوبة ذاتية

المقروء صعوبة كبيرة حتى بالنسبة للطلاب المتميزين في المراحل الدراسية المتقدمة مثل مرحلتي الماجستير والدكتوراه.

وقد كان طبيعيا أن تمثل قواعد النحو العربي صعوبة بالنسبة للطلاب اليابانيين، ليس فقط لأن هناك اختلافات كبيرة بين العربية واليابانية، فاليابانية على سبيل المثال:

-لا تستخدم الأسماء الموصولة[١١]

-ولا توجد بها علامات الإعراب.

- ولا تعرف قواعد المطابقة في التعيين والنوع والعدد.

- وتضع الفعل دائما في نهاية الجملة لا أولها كما في العربية.

- وتأتي الصفة فيها قبل الموصوف لا بعده.

- ولا تفهم علاقة الإسناد في جملتها الاسمية بدون فعل الكينونة

.....

وإنما أيضا لوجود جوانب صعوبة خاصة بالعربية، فالعربية تكاد تنفرد من بين اللغات بظاهرة التثنية، كما أنها من اللغات القليلة التي تستخدم العلامة الإعرابية وسيلة أساسية للتفريق بين الوظائف النحوية، كذلك فإن هناك بعض الجوانب التي تحمل صعوبة ذاتية كبيرة حتى بالنسبة للمتميزين من الطلاب العرب، مثل قواعد العدد التي احتلت كذلك الدرجة الأولى في الصعوبة في رأي الطلاب اليابانيين.

ومع ذلك فالدرس التقابلي يشير إلى وجود جوانب مساعدة، فعلى سبيل المثال تعبر اليابانية عن الوظائف النحوية بلواحق تأتي بعد الكلمات مما يساعد كثيرا في فهم واستعمال ظاهرة الإعراب، كذلك توجد في اليابانية بعض التراكيب العربية النادرة، مثل الجملة الاسمية التي يخبر عنها بجملة اسمية، مثل : زيد كتابه جديد، غير أن الاسم الثاني في اليابانية يجب أن يكون جزءا من الأول، نحو: الفيل أنفه طويل، ولا شك أن وجود النمط التركيبي يساعد على فهمه واستخدامه.

وفقا لنتائج تحليل الأخطاء تأتي أكثر جوانب النحو العربي صعوبة على الترتيب التالي :

- قواعد المطابقة(في التعيين والنوع والعدد).
- ترتيب الكلمات في الجملة .

---

[١١]- شهاب الدين فارس،٢٠٠٤: اللغة اليابانية: بعض السمات والمشكلات، ص: ٦٣،٧٣.

كثرة القواعد	٢٢	٤٤%
غرابة القواعد واختلافها عن اليابانية	١١	٢٢%
تطبيق القواعد : أنا أفهم القواعد ولا أستطيع تطبيقها	٢٣	٤٦%

السؤال السادس عشر

١٦	اذكر ما تراه صعبا وما تراه سهلا من هذه القواعد :			
	صعب جدا	صعب	ليس صعبا	سهل
وضع الحركات في أواخر الكلمات العربية.	١٦%	٣٢%	٣٦%	١٦%
ترتيب الكلمات في الجملة العربية	١٤%	٣٠%	٤٢%	١٤%
علاقة الفعل بحرف الجر	١٨%	٣٤%	٣٤%	١٤%
استعمال الضمائر المناسبة لما قبلها	١٢%	٤٠%	٣٦%	١٢%
استعمال الأسماء الموصولة (الذي....	٤%	٣٠%	٥٠%	١٦%
قواعد العدد	٥٤%	٣٨%	٤%	٤%

وقد سبق أن أهم الصعوبات الصرفية تمثلت في الإسناد إلى الضمائر وقواعد التعريف والتنكير، والتذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، والاشتقاق. ومن الطبيعي أن ينعكس ذلك على القواعد النحوية، ومن ثم يظهر تحليل الأخطاء في العينة المدروسة حضورا كبيرا للأخطاء المرتبطة بالمطابقة في النوع والعدد والتعيين بين المبتدأ والخبر، والنعت والمنعوت، والحال وصاحبه، وجملة الصلة والموصول، حيث يجب أن يكون الموصول معرفة في اللغة العربية، بينما لا توجد الموصولات في اليابانية، ولا يوجد هذا الشرط في الإنجليزية التي تعلمها الطلاب قبل دراستهم للغة العربية، والتي يمكن أن نجد فيها جملة من قبيل: رأيت طالبا الذي نجح، ومن ثم نقرأ عند الطلاب اليابانيين جملا من قبيل:

- فكر في بناء مسجد الذي يعادل المسجد الكبير.
- ولكن لا يوجد دليل الذي يؤيد ذلك.

كذلك فمن الطبيعي أن تنعكس الصعوبات المتصلة بقواعد التعريف والتنكير، والإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث على المطابقة بين الضمير والاسم الذي يعود عليه، وهذا أمر شديد الأهمية في اللغة العربية، وهو يمثل خطأ من الأخطاء الشائعة عند الطلاب، كما يمثل التعرف على معاد الضمير في النص

وفقا للاستبيان الذي أجاب الطلاب عنه تمثل القواعد ثالث أصعب جوانب العربية، وقد قدم الطلاب من خلال إجاباتهم معلومات مهمة عن وجه الصعوبة في القواعد، وعن ترتيب الصعوبات من وجهة نظرهم، وهذه هي إجابات الطلاب عن الأسئلة المتصلة بعلاقتهم بقواعد العربية:

السؤال الثاني عشر

١٢	ما الجوانب الأكثر صعوبة في اللغة العربية؟	عدد الطلاب	النسبة المئوية
	نطق الأصوات الجديدة غير الموجودة في اليابانية .	١٧	%٣٤
	المحادثة	٢٩	%٥٨
	الأبجدية	٢	%٤
	القواعد	٢٢	%٤٤
	القراءة	٢١	%٤٢
	الاستماع	٣٤	%٦٨
	الكتابة[كتابة المقالات- التقارير...]	٢٢	%٤٤

السؤال الثالث عشر

١٣	ما الجوانب السهلة في اللغة العربية ؟	عدد الطلاب	النسبة المئوية
	نطق الأصوات	١٠	%٢٠
	القواعد	٣	%٦
	المحادثة	٢٨	%٦
	القراءة	٤	%٨
	حفظ الكلمات	١٠	%٢٠
	الكتابة	١	%٢
	الاستماع	١	%٢

السؤال الرابع عشر

١٤	ما وجه الصعوبة في قواعد اللغة العربية ؟	عدد الطلاب	النسبة المئوية
	فهم قواعد اللغة العربية	٢١	%٤٢

قدرتهم على الاستذكار كبيرة أيضا، كما تظهر إجاباتهم عن الاستبيان المقدم إليهم حيث ذكرت نسبة ٦٦% من الطلاب أن عدد الساعات الأسبوعية التي يخصصونها للاستذكار تقل كثيرا من عام إلى عام.

ومما يساعد على إتقان الإسناد إلى الضمائر أن هذه الظاهرة في العربية من الظواهر التي تحكمها القواعد تماما دون شذوذ إلا في حالات نادرة جدا وغير مؤثرة، ومن ثم فإن التدريب الدائم عليها يجعل من الممكن تحويلها إلى مهارة عند الطلاب بحيث لا يحتاجون معها إلى التفكير والتذكر، وعندئذ يتمكن الطلاب من ممارسة اللغة ومن الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة، وهي مرحلة اتساع الممارسة التي تمكنهم من الوصول إلى مرحلة الإتقان.

وأساس التدريب هنا هو التكرار الدائم، ومن ثم يجب أن يقوم الطلاب مع كل درس من الدروس بإسناد الأفعال المستخدمة فيه إلى الضمائر، على أن يقوم المعلم باختبار ذلك شفويا، ويتسلم الطالب للتدريب ثلاثة جداول، الأول هو جدول التدريب على إسناد أفعال النص إلى الضمائر، وصورته:

- أسند الأفعال التالية إلى الضمائر في صيغ الماضي والمضارع والأمر:

جدول رقم (٢) جدول إسناد الأفعال إلى الضمائر في العربية

	أنا	نحن	أنت	أنت	أنتما	أنتم	أنتن	هو	هي	هما		هم	هن
										الولدان	البنتان		
أكل	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		...	...

والثاني جدول مساعد يحتوي على عدة أفعال من كل مجموعة من مجموعات الأفعال، مجموعة الفعل الصحيح، والمضعف، والمثال، والأجوف، والناقص، بحيث يسمح للطالب في المراحل المبكرة باستخدامه للقياس والتذكر.

أما الجدول الأخير فيحتوي على جميع الأفعال ذات نسبة الشيوع والتكرار العالية مسندة إلى الضمائر، مع إخبار الطلاب بضرورة أن تكون هذه الأفعال جزءا من الحصيلة اللغوية لهم، وضرورة أن يكونوا قادرين على إسنادها للضمائر بشكل سريع إذا طلب منهم ذلك، وإخبار الطلاب أن هذه القائمة تحتوى على الأفعال التي تستخدم في قطع الفهم التي يختبرون عن طريقها، وعندئذ تكون قدرة الطلاب على الاستذكار والحفظ في أقوى حالاتها.

ثالثا: الصعوبات النحوية:

تضيفه مرحلة القدرة على الاستعمال من تثبيت القواعد المتعلمة واكتساب معلومات جديدة عن طريق الخبرة المباشرة، ودعم الأمل في تعلم اللغة.

ولا يتعارض هذا الوصف مع نتائج تحليل الأخطاء أو نتائج الاستبيان، وذلك لأن نتائج تحليل الأخطاء ترتبط بمادة مكتوبة، واللغة المكتوبة كما سبق تتيح للكاتب وقتا للتأمل والتذكر وفرصة للمراجعة، ولذلك فإن الوضع يختلف تماما أثناء الاختبارات الشفوية حيث يخطئ الطلاب كثيرا جدا في الإسناد إلى الضمائر، أما نتائج الاستبيان فمرتبطة بهدف الطلاب من تعلم العربية، وهو القدرة على الكتابة بها، فالنسبة الأكبر من العينة تنتمي إلى طلاب الفرقة الثالثة والرابعة، الذين ذكروا أن احتمال القدرة على الحديث بالعربية بالنسبة لهم مستحيل أو صعب جدا، وعندما يكون الهدف هو القدرة على الكتابة توجد فرصة للتذكر والمراجعة، وعندئذ يبدو الإسناد إلى الضمائر أسهل من التعريف والتنكير ومن التذكير والتأنيث، إذ الإسناد إلى الضمائر محكوم بالقواعد، بينما في التعريف والتنكير، وكذلك في التذكير والتأنيث جوانب كثيرة سماعية تؤخذ من الاستعمال لا من القواعد، وبما أن الطالب الياباني لا يدخل عادة في مرحلة الاستعمال بسبب الصعوبات الصوتية السابقة، وبسبب صعوبة الإسناد إلى الضمائر كذلك، فإنه لا يتقن أبدا كل ما يحتاج إتقانه إلى السماع والخبرة المباشرة.

وتبدو إجابات الطلاب مرتبطة كذلك بالجهد الذي يبذله الأساتذة اليابانيون معهم في تدريس قواعد الإسناد إلى الضمائر والتدريب عليها؛ لإحساسهم بمدى صعوبتها، حتى إن أحد الأساتذة داعب الطلاب في إحدى حفلات التخرج بأن دراسة العربية ستكون إحدى أدوات النجاح بالنسبة لهم مهما كان عملهم بعيدا عن العربية، لأنهم تعلموا الصبر، وتعلموا إمكانية تجاوز كل الصعوبات بتعلمهم الإسناد إلى الضمائر في العربية.

وعندما نتأمل الصعوبات الصرفية السابقة فسنكتشف أن صعوبة الإسناد إلى الضمائر هي الصعوبة التي من شأنها أن تحول دون دخول الطالب في مرحلة الممارسة ، ولذلك فهي الصعوبة الصرفية الأهم، نظرا لأنها حتمية للممارسة، واللغة لا يمكن اتقانها دون ممارستها.

ونظرا لهذه الأهمية لقواعد الإسناد إلى الضمائر فإن على معلم اللغة للطلاب اليابانيين الذين لا توجد في لغتهم الأم ظاهرة اختلاف شكل الفعل باختلاف الضمائر التي يسند إليها أن يولي هذا الجانب عناية فائقة منذ مراحل التعلم الأولى، وهي المراحل التي تكون الدافعية فيها للتعلم عند الطلاب كبيرة جدا، وتكون

غير أن قواعد الاشتقاق تبقى ضمن صعوبات العربية عند الطلاب اليابانيين لسببين، الأول أن أكثر الطلاب قد أكدوا ذلك في الاستبيان، فقد جاءت بوصفها في المرتبة الأولى بين القواعد الصرفية، والثاني أن الاختبارات الشفهية قد أظهرت أن هناك صعوبة في اشتقاق اسم الفاعل والمفعول لا سيما من الفعلين الأجوف والناقص، إضافة إلى حضور الأخطاء المرتبطة بها في كتابات الطلاب وإن سبقتها غيرها من الأخطاء.

وفيما يتصل بالاستبيان كان ترتيب الصعوبات الصرفية على النحو التالي

- قواعد الاشتقاق.
- التفرقة بين المفرد والمثنى والجمع.
- تصريف الأفعال مع الضمائر.
- التعريف والتنكير. وكان توزيع نسب الصعوبة على النحو التالي:

	صعب جدا	صعب	ليس صعبا	سهل
الحصول على المشتقات:[اسم الفاعل..]	٤٤%	٣٢%	١٨%	٦%
التفرقة بين المفرد والمثنى والجمع	٣٠%	٤٦%	١٨%	٦%
تصريف الأفعال مع الضمائر	٢٦%	٤٦%	١٦%	١٢%
التفرقة بين المذكر والمؤنث	١٦%	٢٠%	٥٢%	١٦%
التعريف والتنكير	١٠%	١٢%	٥٤%	١٢%

ومع ذلك فعندما نرتب الأخطاء الصرفية وفقا لمعيار الأهمية فإن الصعوبة الأساسية بالنسبة للطلاب اليابانيين يجب أن تكون صعوبة الإسناد إلى الضمائر، رغم أنها جاءت في المرتبة الثالثة عند تحليل الأخطاء، وجاءت كذلك في المرتبة الثالثة في استبيان الطلاب، وذلك لأمرين، الأول هو معيار الأهمية بالنسبة لقواعد العربية، فالصعوبة المتصلة بالإسناد إلى الضمائر تعيق قدرة الطالب على إنتاج جملة عربية من الأساس، وليس عن إنتاج جملة عربية صحيحة؛ إذ الإسناد إلى الضمائر خاصية أساسية من خصائص العربية، وهي خاصية شديدة الشيوع فلا تكاد جملة تخلو من أفعال مسندة إلى ضمائر، ومن ثم فعدم تحول معرفة قواعد الإسناد إلى الضمائر إلى مهارة يؤديها الطالب دون حاجة إلى تفكير أو تذكر يجعله غير قادر على إنتاج جملة عربية؛ ومن ثم يتجنب الطلاب الدخول في حوار بالعربية، ولا يتمكنون من استعمال اللغة والإفادة مما

٤- لا توجد في اليابانية ظاهرة اختلاف شكل الفعل باختلاف الإسناد إلى الضمائر .

٥- أن اللغة اليابانية لغة إلصاقية كالتركية، بينما اللغة العربية لغة اشتقاقية .

وقد أثبت تحليل أخطاء الطلاب في المادة موضوع الدراسة صدق توقع الدرس التقابلي لمناطق الصعوبة عند الطلاب اليابانيين، حيث كانت هذه الجوانب هي أكثر الجوانب التي أخطأ الطلاب فيها، كما أكدتها إجاباتهم على الاستبيان المقدم إليهم حيث تراوحت أوصافهم لهذه الجوانب بين صعبة وصعبة جدا وإن اختلف الترتيب بين نتيجة تحليل الأخطاء ونتيجة استبيان الطلاب.

فيما يتصل بتحليل الأخطاء كان الخطأ الأول متصلا بالتعريف والتنكير، وجاءت في الترتيب الأخير قواعد الاشتقاق، و لم تكن الفروق كبيرة بين الأخطاء الثلاثة الباقية التي وردت على ترتيبها السابق، ويبدو ذلك مبررا تماما من حيث إن الكثير من حالات التعريف والتنكير تؤخذ سماعا، دون وجود قاعدة عامة تجمعها، ففي أسماء البلدان نجد بعضها يسبق بأل نحو اليابان والسودان والهند وبعضها لا يسبق نحو مصر وإيران وأمريكا، كما نجد أن قواعد التعريف والتنكير واسعة الاستعمال، حيث تشمل قواعد المطابقة بين المبتدأ والخبر والصفة والموصوف، والحال وصاحبه، كما تتصل بقواعد الإضافة، والابتداء... ومن نماذج الأخطاء المتصلة بالتعريف والتنكير:

- ذهبت إلى مصر هذا صيف.
- اندلعت الحرب بين العراق والأمريكا في ٢٠ مارس في سنة ٢٠٠٣.

ورغم حضور الأخطاء المتصلة بالاشتقاق فقد كانت نسبتها أقل من التعريف والتنكير والتذكير والتأنيث والإسناد إلى الضمائر، وهذا ما يخالف نتيجة الاستبيان، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أربعة أسباب: الأول أن كثيرا من المشتقات لا يشيع استخدامها في الكلام، وإنما يشيع استخدام اسم الفاعل واسم المفعول فقط، والثاني أن بعضها يمكن الاستعاضة عنه بوسائل لغوية أخرى مثل صيغ المبالغة التى عادة ما يفر الطلاب من استخدامها باستعمال الكلمات الدالة على الكثرة، فيقولون: كثير الأكل، ولا يقولون أكول، ومن ثم فإن هذه الصعوبة التي يعطيها الطلاب الدرجة الأولى من بين الصعوبات الصرفية لا تظهر في تحليل الأخطاء بهذه الأهمية لأنهم يهربون منها، والثالث الانتظام الكبير في قواعد الاشتقاق في العربية، وهو انتظام يجعل تذكر القاعدة أو أحد الأمثلة المشابهة كافيا لتجنب الخطأ، والرابع أن المادة المتستخدمة في تحليل أخطاء الطلاب كانت مادة مكتوبة، واللغة المكتوبة لغة معدة مسبقا، تتيح لمنتجها فرصة للتذكر والمراجعة والتصحيح، ومن ثم فمن الطبيعي أن تقل فيها الأخطاء المتصلة بالقواعد شديدة الانتظام.

عن اليابانية في قواعد كثيرة، غير أن ما لا يدركه الطلاب هو أن عدم القدرة على النطق والاستماع يمثل العقبة الأساسية في تعلم قواعد العربية، وليس صعوبة هذه القواعد في ذاتها، إذ إن فقدان القدرة تماما على القراءة والاستماع يحرم الطلاب من أسهل أنواع الممارسة وأكثرها شيوعا، ويؤكد ذلك أن النسبة الأكبر من الطلاب ذكروا أن صعوبة القواعد بالنسبة لهم تتمثل في عدم القدرة على تطبيق القواعد، وليس في فهمها، أو في كثرتها.ولذلك تمثل مشكلات النطق الصعوبة الأكبر أثرا.

لقد سبق أن تعلم اللغة الأجنبية يمر عادة بثلاث مراحل، في المرحلة الأولى تكون الدراسة المنتظمة هي الأساس،حيث يتعلم الطالب ما يستذكره، لكن لا بد لنجاح عملية التعلم من دخول الطالب مرحلة متوسطة يكون التركيز فيها بشكل أساسي على ممارسة الطالب لما تعلمه، كتابة وحديثا واستماعا، مما يعني تثبيت المعلومات التي يحصلها فلا ينساها، كما يعني تعلم أمور كثيرة دون دراسة واستذكار، أي أن الطالب يضيف في هذه المرحلة إلى ما يتعلمه عن طريق الدراسة ما يتعلمه عن طريق الاكتساب والخبرة المباشرة، وأشيع صور الممارسة وأكثرها عملية هي ممارسة الحديث والاستماع. وعندما لا يصل الطالب إلى مرحلة القدرة على الاستماع لا يمكنه أن يدخل في المرحلة الثالثة التي هي مرحلة الاتقان، ذلك أن جوانب اللغة كثيرة جدا، ويصعب تعلمها جميعا من خلال الدراسة، إضافة إلى وجود جوانب سماعية لا تفيد فيها القواعد. ولذلك فإن عدم تمكن الطلاب اليابانيين من الدخول في مرحلة ممارسة العربية استماعا وحديثا بسبب المشكلات الصوتية السابقة، وبسبب مجموعة من الصعوبات غير اللغوية- يمثل العائق الأساسي أمام تعلمهم للقواعد، وليس صعوبة هذه القواعد في حد ذاتها. والحق أن الاستماع والممارسة هما أساس تعلم اللغات.

وبطبيعة الحال يشمل مصطلح القواعد قواعد الصرف التي تختص ببنية الكلمة المفردة، كما يشمل قواعد النحو التي تختص ببنية الجملة. ويشير الدرس التقابلي إلى أن أهم الفوارق الصرفية بين العربية واليابانية تتمثل فيما يلي[١٠]

١- الفرق الكبير بين العربية واليابانية في التعريف والتنكير.

٢- لا تفرق اللغة اليابانية بين المفرد والمثنى والجمع .

٣- لا تفرق اللغة اليابانية بين المؤنث والمذكر.

---

[١٠]- بسام خالد الطيارة، ٢٠٠٣: مدخل إلى قواعد اللغة اليابانية، ط١، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ص: ١٩،٢٩، وانظر: شهاب الدين فارس: اللغة اليابانية: بعض السمات والمشكلات، مرجع سابق، ص: ٦٦،٨٦،٧٤.

إن هذه الظواهر يجب الوصول في التدريب عليها إلى مرحلة الإتقان، ويكون ذلك بالتدريب المستمر على نطق جميع أمثلتها في كل نص من النصوص التي يدرسها الطالب مع مصاحبة النطق بالإيقاع كما سبق.

ومن الأفضل أن يتم تدريب الطلاب صوتيا لفترة دون تقديم القواعد المتصلة بهذه الظواهر الصوتية، بحيث يطلب من الطلاب أن يكرروا بعد قراءة الأستاذ، وأن يلاحظوا طريقة نطقه، ثم تقدم لهم قواعد النطق متكاملة وبطريقة مبسطة من خلال الأمثلة التي درسوها ، ثم يطلب منهم استخراج هذه الظواهر دائما في كل نص يدرسونه حتى تصير لهم ملكة لا يحتاجون معها إلى التذكر والتفكير، أي يطلب منهم بعد كل نص من النصوص إكمال جدول ظواهر النطق التالي:

جدول رقم:(١) جدول ظواهر النطق الأساسية في اللغة العربية

(ال) الشمسية	(ال) القمرية	همزة الوصل	همزة القطع	المد المحذوف قبل الوصل	الحركة المساعدة التي يؤتى بها منعا لالتقاء الساكنين			الضمير المشبع	الضمير غير المشبع
					الفتحة	الضمة	الكسرة		
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

وقد أثبتت التجربة أن الطلاب الذين تزيد قدرتهم على النطق السليم، وقراءة الجملة العربية مكتملة قراءة سريعة، تزيد قدرتهم على سماع العربية في صورتها العادية، عن زملائهم الذين لا يجيدون ظواهر النطق إجادة طيبة .

ثانيا: الصعوبات الصرفية:

تشير إجابات الطلاب عن أسئلة الاستبيان المقدم إليهم إلى أن القواعد تمثل بالنسبة لهم ثالث أكبر جوانب العربية صعوبة، بعد الاستماع والمحادثة، وهي أكثر الجوانب التي يشكون منها ابتداء، وهذا مبرر في ضوء أن الهدف اللغوي الذي يطمعون إليه هو أن يكونوا قادرين على الكتابة بالعربية، ومن ثم فإنهم يلاحظون أن أكثر الأخطاء التي يقعون فيها تعود إلى مشكلات تتصل بقدرتهم على تطبيق القواعد، بينما لا تظهر مشكلات النطق عندما تكون الممارسة الكتابية هي الهدف وحدها. ولا شك أن في قواعد العربية درجة ما من الصعوبة من حيث تفردها ببعض القواعد مثل قواعد التثنية والإعراب، ومن حيث اختلافها

قدرة هذه الطريقة على بساطتها في تحسين قدراتهم على القراءة، فقد جاءت إجابة الطلاب عن السؤالين: الحادي والعشرين والثاني والعشرين على النحو التالي:

٢١	هل ترى أن التدريبات على القراءة الموقعة مفيدة:	عدد الطلاب
نعم، مفيدة جدا	%٢٢	١١
نعم،مفيدة	%٥٦	٢٦
نعم،مفيدة بدرجة قليلة	%٢٢	٢١
لا، ليست مفيدة	%٢	٢

٢٢	هل تحسنت قراءتك بسبب التدريبات على القراءة الموقعة	عدد الطلاب
نعم، تحسنت جدا	%١٦	٨
نعم،تحسنت	%٣٦	١٨
نعم، تحسنت بدرجة قليلة	%٤٦	٢٣
لا، لم تتحسن	%٢	١

غير أنه من المفيد أيضا أن يصاحب ذلك تركيز على ظواهر النطق الصعبة التي تفرق بين نطق الكلمات بمفردها ونطقها داخل الجملة، والتي تنبع صعوبتها من أن النظام الكتابي لا يعبر عنها غالبا.والفرق بين لغة النطق ولغة الكتابة وإن كان موجودا في اليابانية إلا أنه غير معهود على هذا النحو.

ويمكن تقسيم هذه الظواهر إلى ما هو أساسي، وما هو هامشي، يعد أساسيا ما كان شائعا، ويعد هامشيا ما كان غير شائع أو غير حتمي عند العرب المعاصرين أنفسهم، أو ما كان مشتركا بين اللغتين بحيث يؤديه الطالب الياباني تلقائيا، مثل الإقلاب ، نحو قلب النون الساكنة ميما في نحو ذنب التي تقرأ ذمب. فهذا مماثل لقواعد النطق اليابانية حيث تنطق النون الساكنة ميما في نحو: (shinbun) جريدة، فهي تقرأ: (shimbun) وكذلك (enpitsu) قلم رصاص، فهي تقرأ: (empitsu).

أما أكثر ظواهر النطق أهمية في العربية وفقا للمعايير السابقة فهي قواعد اللام الشمسية والقمرية، وهمزة الوصل وهمزة القطع، والتغييرات الصوتية التي تحدث فرارا من التقاء الساكنين، مثل إشباع الضمير، وحذف حرف المد السابق لهمزة الوصل، وتحريك الساكن السابق لهمزة الوصل بالفتح أو بالكسر أو بالضم.

قصيرة ومقطع متوسط، وفي لغة النثر أيضا نجد أربعة مقاطع قصيرة ومقطع متوسط، أما غير ذلك فبالغ الندرة.

وإذا استخدمنا التعبير الرمزي العروضي الشائع الذي يعوض عن الحرف المتحرك أو المقطع القصير بالرمز (/) وعن الصوت الساكن بالرمز(ه) فإن هذا يعني أننا نجد في درج الكلام النثري العربي الأشكال التالية(/ه - //ه - ///ه - ////ه - /////ه) ويعوض عن الأول بنقرة واحدة بعدها وقفة، وعن الثاني بنقرتين متتاليتين بعدهما وقفة، وعن الثالث بثلاث نقرات متتالية بعدها وقفة، وعن الرابع بأربع نقرات متتالية بعدها وقفة، وعن الخامس بخمس نقرات متتالية بعدها وقفة.

وعلى هذا تقرأ الجملة العربية : (كيف الحال ؟ كيـْـ فل حا ل) (/ه/ه/) مصحوبة بأربعة نقرات بينها وقفات، وهو إيقاع يختلف اختلافا جذريا عن الإيقاع الذي يقرأ به اليابانيون العاديون الجملة على نحو يلائم النظام الصوتي لليابانية وهو : (كيف ل حال) (/ه/+/+/ه/)، ولذلك فعندما يقرأ الطالب الجملة مصحوبة بالنقرات الملائمة يجد نفسه مضطرا لنطقها نطقا صحيحا وهكذا.

وقد لفت نظري سرعة استجابة الطلاب لهذه الطريقة، كما لفت نظري في مرحلة لاحقة سرعة الاستجابة للتدرب الصوتي على الإيقاعات البسيطة للشعر العربي، وربما يعود ذلك إلى الاهتمام الكبير بدراسة الموسيقى في المدارس اليابانية، ومدى شغف الطلاب اليابانيين بدراستها، وربما يعود إلى الطبيعة الكمية لموسيقى الشعر الياباني الذي يعتمد أيضا على توالي المقاطع.

وأيا ما كان التفسير فقد أكدت التجربة كفاءة كبيرة جدا لهذه الطريقة على تعويد الطلاب على النطق الصحيح للعربية . وهي لا تؤدي أثرها الحاسم إلا إذا أصر الأستاذ في مرحلة متوسطة من التدريب على أن يقرأ الطالب الجملة العربية مرة واحدة ، وأن يقرأها بسرعة كبيرة في مرحلة متقدمة منه، وحينئذ يتمكن الطلاب من نطق العربية بطريقة صحيحة.

وقد تأكدت هذه الكفاءة في ضوء المقارنة بين طلاب تدربوا على النطق بمصاحبة الإيقاع على النحو السابق بطلاب آخرين لم يتدربوا على ذلك، وقد قدمت للمجموعتين نصا بسيطا لم تسبق لهم قراءته ، وقد كان الفرق كبيرا جدا لصالح المجموعة الأولى رغم أنهم كانوا طلابا في الفرقة الثانية، بينما مثل المجموعة الثانية طلاب في الفرقة الرابعة. وقد دعم هذه النتيجة كذلك أمران: الأول دراسة تتبعية على مدار عام ونصف لتحديد مدى تحسن أداء الطلاب بعد تدريبهم بهذه الطريقة، والثاني شهادات الطلاب أنفسهم عن

- تصحيح ما في الأداء من أخطاء أثناء الممارسة، ولا يقوم الأداء الكتابي هنا بدور الأداء النطقي لاتساع دائرة الأخير.
- تسهيل عملية تعلم الجديد حيث يضاف إلى ما يتعلمه الطالب عن طريق الدراسة والاستذكار ما يحصله من الحوار والاستماع إلى المواد الإذاعية والتلفزيونية، وهي أمور تجعل التعلم أيسر وأمتع، وتمكن من ربط الأحداث الكلامية بسياقاتها، إضافة إلى تعلم الجوانب السماعية التي لا تحيط بها القواعد، والجوانب الإيحائية، والنغمية .

والدخول في هذه المرحلة التي يتوسع فيها الطالب في استعمال اللغة مشروط بنمو قدرته على النطق والاستماع إلى الحد المناسب، والطالب الياباني بسبب هذه المشكلات الصوتية لا يصل إلى هذا الحد الذي يمكنه من ممارسة اللغة، ولا يتمكن من نطق الجملة العربية بطريقة مقبولة نسبيا تشجعه على الحديث.

ويؤدي عدم إجادة ظواهر النطق في العربية إضافة إلى فوات هذه الفرص إلى أثر سلبي آخر كبير ؛ حيث إنه يرسخ الشعور باليأس من تعلم اللغة، ويدعم بمرور الوقت الاتجاه نحو عدم المحاولة، وهو اتجاه له أسباب أخرى تتصل بطبيعة الطالب الياباني نفسه، مما يجعل عملية التعلم شاقة جدا إن لم تكن مستحيلة. ويمثل هذا سببا مهما يمكن في إطاره تفسير جزئية النجاح المتحقق في تعليم العربية للطلاب اليابانيين بالمقارنة بغيرهم من الطلاب، رغم ما يعرف به الطالب الياباني من جدية ومثابرة.

ورغم جذرية هذه المشكلة واتساع آثارها على النحو السابق فإن تجاوزها ليس على هذا القدر من الصعوبة، بل لعله يكون سهلا إذا أحسنا الإفادة من الطبيعة الكمية المنتظمة للمقاطع العربية، والميزة النسبية التي يوفرها الانتظام الموسيقي للشعر العربي كما سأوضح في فقرة لاحقة.

ويكون ذلك عن طريق مصاحبة القراءة في فترات التعلم الأولى بأداء إيقاعي عن طريق نقرات تعبر عن إيقاع المقاطع العربية، فيعوض القارئ عن المقطع القصير بنقرة تفصلها مسافة زمنية أقصر عن المقطع التالي، وعن المقطع المتوسط بنقرة تفصلها مسافة زمنية أطول عن المقطع التالي، أي : يعوض عن المقاطع القصيرة بنقرات متتالية، بينما يقف وقفة أطول عند المقاطع المغلقة التي تنتهي بالسكون.

ونكتشف سهولة هذا عندما نلاحظ انتظام الغالبية العظمى من الكلمات العربية موسيقيا في غير حالات الوقف مع التقسيم العروضي القديم لتوالي الحركة والسكون في الوحدات الإيقاعية الأربعة التالية: السبب الثقيل، وهو يساوي المقطع المتوسط؛ والوتد المجموع وهو يساوي مقطعا قصيرا وآخر متوسطا، والفاصلة الصغرى وهي تساوي مقطعين قصيرين يتلوهما مقطع متوسط، والفاصلة الكبرى وهي تساوي ثلاثة مقاطع

عن السؤال عن الجوانب السهلة في العربية أن الاستماع يمثل جانب سهولة، وكانت إجابة الطلاب على السؤالين الثامن والثاني عشر من الاستبيان المقدم إليهم على النحو التالي:

٨	هل تفهم عندما تستمع إلى متكلم عربي؟	عدد الطلاب
نعم، أفهم جيدا	%٤	٢
نعم، أفهم قليلا	%٣٢	١٦
لا، لا أفهم	%٥٢	٢٦
لا، لا أفهم مطلقا	%١٢	٢٤

١٢	**ما الجوانب الصعبة في اللغة العربية؟**	عدد الطلاب	النسبة المئوية
نطق الأصوات الجديدة غير الموجودة في اليابانية		**١٧**	**%٣٤**
المحادثة		**٢٩**	**%٥٨**
الأبجدية		**٢**	**%٤**
القواعد		**٢٢**	**%٤٤**
القراءة		**٢١**	**%٤٢**
الكتابة [كتابة المقالات والتقارير...		**٢٢**	**%٤٤**
الاستماع		**٣٤**	**%٦٨**

والحق أن تأثير هذه الصعوبات الكبيرة على النطق وعلى الاستماع إلى العربية في سرعتها الطبيعية يتعدى مجرد التأثير على مهارتي النطق والاستماع فحسب ، وإنما يؤثر تأثيرا سلبيا حاسما على تعلم العربية بشكل عام . وتفسير ذلك أن متعلم اللغة لا بد أن يمر بمرحلة وسطى تتسع فيها ممارسته لمهارتي الكلام والسماع وبدون المرور بهذه المرحلة لا يتأتى الوصول إلى مرحلة الإتقان، حيث يعمل اتساع دائرة الممارسة نطقا واستماعا على ثلاثة أمور:

- تثبيت ما تعلمه الطالب والحفاظ عليه، تطبيقا للقاعدة التي تقول إن ما يستخدم يبقى، وما لا يستخدم ينسى.

المقطع[n] ، بينما تمثل المقاطع المنتهية بالسكون أشيع المقاطع في العربية التي يتفق دارسوها على أمور يوجزها عاطف مدكور فيما يلي[٩]:

١- أن اللغة العربية تميل عادة إلى المقاطع المغلقة أي تلك التي تنتهي بصوت صامت: Consonant. مما يعني كما سبق فارقا جوهريا عن نظام المقاطع في اليابانية.

٢- أن المقطع العربي لا بد أن يبدأ بصوت صامت ثم تتلوه حركة، أي أن الكلمة العربية لا تبدأ بصامتين .وإن كان من الممكن أن يرد صامتان في وسط الكلمة مثل (يشكر) حيث يتجاور صوتا الشين والكاف، الشين نهاية المقطع الأول والكاف بداية المقطع الثاني.

٣- أن نظام المقاطع في العربية لا يسمح بتوالي أكثر من صوتين صامتين، فإذا تجاورت ثلاثة صوامت فإنه يجب أن يتحرك أحدها، للتخلص من التقاء الساكنين.

وإلى الملاحظتين الأخيرتين يعود فارق آخر مهم بين العربية واليابانية هو كثرة الاختلافات بين طريقة النطق والكتابة في العربية، بينما نجد ذلك قليلا في اليابانية، فعلى سبيل المثال لا تنطق همزة الوصل في درج الكلام؛ حيث إنها همزة يؤتى بها تجنبا للبدء بساكنين، والأمر كذلك مع التحريك تجنبا لالتقاء الساكنين، حيث يجد القارئ نفسه يحرك نون التنوين الساكنة التي لا تكتب أصلا إذا جاءت بعدها همزة وصل لا تنطق أيضا، كما في نحو:[يحب محمد التاريخ]؛ حيث تقرأ :[يحب محمدن تتاريخ]. وكذلك تحذف للسبب نفسه حروف المد كلها، إذا ما وليها ساكن، فنقرأ : [في التاريخ] : [فتتاريخ] .

وقد أثبتت الملاحظة أن هاتين المشكلتين اللتين تعودان أساسا إلى الفرق بين نظامي المقاطع في اللغتين تمثلان أصعب المشكلات الصوتية التي تواجه الطالب الياباني في القراءة والتكلم والاستماع إلى العربية، حيث تبقي مشكلات النطق هذه لفترة طويلة، بينما سرعان ما تزول الصعوبات الناتجة عن وجود أصوات خاصة بالعربية، بل إن بقاء هذه المشكلات يستمر مع الطلاب حتى التخرج، حتى مع الطلاب المتميزين الذين لا توجد لديهم مشكلات كبيرة على مستوى المعجم والقواعد.

ومن الطبيعي أن تنعكس هذه الصعوبة كذلك على مهارة الاستماع، وقد أكد ذلك استبيان الطلاب؛ حيث ذكروا أن الاستماع يمثل أكثر جوانب العربية صعوبة بالنسبة لهم، فقد ذكر طالب واحد في الإجابة

---

[٩]- عاطف مدكور، ١٩٨٦: علم اللغة بين القديم والحديث،دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ١، ص: ١١٥.

أحدهما صائت، وذلك ما عدا الصوت:(n) الدال على السكون، أي إن الصوامت: (الحروف الساكنة) في اللغة اليابانية لا تستخدم منفصلة حيث يجب أن يلصق بها أحد الصوائت الخمسة... ولا تحتوي هذه المقاطع على مقطع صوتي غير ملفوظ، أو ليس له ضرورة، فكل مقطع صوتي لا بد من ظهوره في النطق. ونطق كل مقطع بسيط، وله نفس الطول في مسافة النطق أو الصوت، فمثلا إذا أخذنا كلمة:(sakura)، نجد أنها تتكون من ثلاثة مقاطع صوتية: (sa+ku+ra) ...وهكذا نجد أن تركيبة المقطع الصوتي في اللغة اليابانية سهلة وبسيطة، وحتى أكثر الأصوات تعقيدا لهذا النظام الصوتي نجدها تتكون من ثلاثة أصوات:(صامت + شبه صائت (semi-vowel) +صائت) ، كما في المقاطع (kya-kyu-kyo)، ومعنى ما سبق أنه لا بد أن ينتهي المقطع الصوتي بحرف صائت، باستثناء الكلمات التي تنتهي بالصوت (n) "[٦].

وفي هذه النتيجة يكمن واحد من أهم الفوارق الصوتية بين العربية واليابانية ، حيث إن ما يعد نادرا في اليابانية يمثل أكثر المقاطع شيوعا في اللغة العربية ، فالمقطع الطويل المغلق في اصطلاح بعض علماء اللغة العربية، أو المقطع المتوسط في اصطلاح آخرين، الذي يبدأ بصامت وينتهي بصامت وتتوسطهما حركة قصيرة، مثل الكلمات(من – لم – عن – هل – بل) مقطع شديد الشيوع في العربية[٧]، إضافة إلى أن ثلاثة مقاطع أخرى من مقاطع العربية الست[٨] تنتهي بالسكون.كما أن كل الصوامت في العربية كثيرا ما تنطق ساكنة، بينما يندر الوقوف على مقطع ساكن في اليابانية. ومن هنا ينطق الياباني العادي الجملة العربية :(كيف الحال ؟) على النحو التالي: (كيف ل حال) حتى تتلاءم مع النظام الصوتي لليابانية، وهكذا، مع بقية الكلمات والجمل، فيتسع الفرق جدا بين نطقه والطريقة التي ينطق العرب بها.

ورغم وجود السكون في اليابانية، في الحرف المشدد، كما في الكلمات:[مجلة =zasshi ، زوج =otto] وفي النطق المعاصر لكلمة [desu= يكون] التي تنطق الآن [des]، إلا أن ذلك من الناحية الكمية لا يقارن بانتشار السكون في العربية، كما أنه من الناحية الكيفية لا يوجد في نهاية المقطع، إلا مع

٦- شهاب الدين فارس، ٢٠٠٤، اللغة اليابانية بعض السمات والمشكلات، ص: ٧-٨-٩.

٧- إبراهيم أنيس،١٩٩٠، الأصوات اللغوية، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص: ١٦٤.

٨ - انظر في مقاطع العربية وترتيب شيوعها: إبراهيم أنيس، ١٩٩٠، الأصوات اللغوية: ص: ١٦٠ وما بعدها.

ب – لا توجد في اليابانية الأصوات الحلقية والبلعومية مثل الأصوات العربية : الحاء، والخاء، والعين، والغين، والقاف. وهي نسبة مهمة من أصوات العربية.

ج– لا توجد في اليابانية أصوات الصفير أو الأصوات الاحتكاكية الأكثر رخاوة مثل الصاد في العربية.

د – عدم وجود الأصوات الصامتة المعروفة في الإنجليزية بالصوت الملفوظ بلطف نسبيا (Liquid) مثل حرفي الراء واللام(L,r) إلا في صوت المقطع (ra) ولذلك يصعب التمييز بين حرفي الراء واللام كما في كلمتي " الخير" و " الخيل" في العربية ، أو كلمتي: [right – light]في الإنجليزية؛ حيث إنهما يكتبان باستخدام مقطع صوتي واحد باللغة اليابانية هو المقطع (ra) .

هـــ – عدم وجود الأصوات الأسنانية مثل الذال، والظاء، والثاء.

وبشكل عام نلاحظ قلة الصوامت في اليابانية مقارنة بالعربية؛ مما يعني أن على متعلم العربية الياباني التدرب على نطق أصوات جديدة كثيرة غير موجودة في لغته .

ورغم كثرة الصوامت غير الموجودة في اليابانية فإن هذا الجانب لا يمثل صعوبة كبيرة بالنسبة للطالب الياباني الذي يتعلم العربية ، فباستثناء مشكلة التفرقة بين اللام والراء التي يثبت تحليل الأخطاء بقاءها إلى المراحل المتقدمة من الدراسة، فإن الطلاب اليابانيين يكونون بعد فترة لا تتجاوز الشهور الأربعة الأولى قادرين على نطق الأصوات العربية بشكل جيد عندما يحصلون على تدريبات صوتية ملائمة، ويستمعون كثيرا إلى نطق العربية نطقا صحيحا. وقد يعود ذلك إلى أنهم يدرسون العربية بعد دراستهم للإنجليزية، أو يعود إلى السهولة النسبية في نطق الصوامت الجديدة إذا ما قورنت بالصوائت، التي تزيد في اليابانية كما سبق عن العربية مما يجعل الطالب الياباني غير مطالب بنطق صوائت جديدة. بل إن التجربة والمقارنة تشير إلى ميزة للطلاب اليابانيين على نظائرهم الأوربيين في سرعة التدرب على أصوات العربية الأخص والأصعب مثل الحاء والعين.

ويبقى الجانب الثالث من جوانب الاختلاف الصوتي بين العربية واليابانية هو الجانب الأكثر صعوبة والأكثر احتياجا إلى حلول غير تقليدية . ويتمثل هذا الجانب الثالث في الاختلاف الكبير بين نظام المقاطع الصوتية في العربية واليابانية. وهو اختلاف كبير جدا، ونتائجه كثيرة . ويتضح هذا الاختلاف من مقارنة الوصف الصوتي الذي تقدمه الدراسات الصوتية للغتين على النحو التالي:

" يتكون النظام الصوتي اللغوي في اللغة اليابانية حسب المقاطع الصوتية التي تعرف باليابانية بـــ (haku) =(syllable) ، ويتكون كل مقطع صوتي من هذه المقاطع عادة من صائت أو من حرفين

وسوف يركز هذا البحث على المشكلات اللغوية ، إلا أنه يجب الإقرار بأن الجوانب غير اللغوية ذات دور حاسم في إعاقة عملية التعلم، لا سيما في حالة الطالب الياباني الذي يتصف بصفات خاصة، ويعيش في إطار ثقافي واجتماعي خاص، يجعل من مراعاة خصوصياته في برامج التعلم وطرق التدريس أمرا حتميا. بل لعلي أقطع بعدم كفاءة أي برنامج لا يستجيب بطريقة إبداعية لهذه الخصوصيات.

وبالنسبة للمشكلات اللغوية التي تواجه الطلاب اليابانيين في تعلم العربية فهي تنتمي إلى مستويات التحليل اللغوي كلها: الصوتي والصرفي والتركيبي والمعجمي، ومن ثم فهي تنعكس على أدائهم للمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والقراءة والكتابة والكلام، أما المشكلات غير اللغوية فبعضها يتصل بالطبيعة النفسية الخاصة للطالب الياباني، وبعضها يتصل بوضع العربية في المجتمع الياباني، وطبيعة سوق العمل به، وهي تحتاج إلى أن تفرد بدراسة مستقلة .

أولا: صعوبات التعلم على المستوى الصوتي

يمكن أن نوجز أهم الاختلافات الصوتية بين اللغتين العربية واليابانية، في ثلاثة جوانب: الأول هو الاختلاف في الصوائت، والثاني هو الاختلاف في عدد الصوامت ، والثالث هو الاختلاف في نظام المقاطع، وبعض هذه الجوانب يمثل مصدر سهولة في تعلم العربية وبعضه يمثل مصدر صعوبة على النحو التالي.

– الجانب الأول يمثل ميزة نسبية للطالب الياباني في تعلم العربية، وهو وجود عدد أكبر من الصوائت في اللغة اليابانية، فالعربية تحتوي على ثلاثة صوائت فحسب، هي الفتحة والضمة والكسرة[a-u-i]، وهذه الصوائت تستخدم طويلة وقصيرة، بينما تزيد اليابانية صائتين لا وجود لهما في العربية الفصحى[e-o] مما يجعل العربية في هذا الجانب أيسر تعلما على الطالب الياباني من اليابانية على الطالب العربي[٤].

– أما الجانب الثاني فيتمثل في وجود عدد كبير من الصوامت التي تختص بها العربية، كما نجد في الملاحظات التالية[٥]:

أ– لا يحتاج نطق اليابانية إلى استخدام الشفتين كثيرا حيث لا يوجد الحرفان V,F (الشفويان الأسنانيان ـــ Labiodental) كما أن استخدام حرفي الـــ w,p ليس بدرجة شيوع بقية الأصوات.

---

[٤] – شهاب الدين السيد فارس، ٢٠٠٤: اللغة اليابانية، بعض السمات والمشكلات، جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، الرياض، ص:١٧، وانظر التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ص:(١٧–٢٩)

[٥]– شهاب الدين فارس، ٢٠٠٤، اللغة اليابانية بعض السمات والمشكلات، ص: ١٥–١٦.

قبل الاستبيان ثلاثة فصول دراسية، وعشرين منهم في الفرقة الثالثة درسوا قبل الاستبيان خمسة فصول دراسية، وعشرة طلاب في الفرقة الرابعة درسوا قبل الاستبيان سبعة فصول دراسية، وقد استبعدت طلاب الفرقة الأولى الذين كانوا قد درسوا عند إجراء الاستبيان فصلا دراسيا واحدا.

وقد وضعت أسئلة الاستبيان من خلال استقراء أهم جوانب الاختلاف بين العربية واليابانية على المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية ، ومن خلال تحليل أخطاء الطلاب في عينة كبيرة تشمل خمسة عشر ملخصا لأبحاث التخرج كتبها طلاب الفرقة الرابعة في العام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ بقسم اللغة العربية بجامعة أوساكا،، كما تشمل ستين مقالة كتبها طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بالقسم نفسه، بين كل عشرين منها أربعة شهور دراسية لتتبع تطور قدراتهم على الكتابة، ولاختبار كفاءة بعض الحلول التي يفترض البحث قدرتها على تجاوز المشكلات.

وقد قامت الدراسة التقابلية ودراسة تحليل الأخطاء بوظيفة أخرى غير المساعدة في إعداد الأسئلة التي توجه للطلاب في الاستبيان، وهي استخدام نتائجها في تمحيص نتائج إجابات الطلاب ومناقشة هذه النتائج بغية التوصل إلى أكبر صعوبات التعلم أثرا على أدائهم. ويعني ما سبق أن البحث يتخذ قرارا بكون أحد جوانب العربية يمثل صعوبة بالنسبة للطالب الياباني، ويحدد درجة هذه الصعوبة، ويحدد ترتيبها، في ضوء المقارنة بين نتائج هذه الإجراءات الثلاثة، إضافة إلى نتائج الخبرة الشخصية للباحث وزملائه.

وقد شملت أدوات البحث أيضا تحليل تسجيلات صوتية للطلاب، تشمل ثلاثة تسجيلات لكل طالب من طلاب الفرقة الثانية تفصل بين كل منها والآخر أربعة شهور دراسية، لتتبع تطور قدراتهم على قراءة النصوص، ولاختبار كفاءة بعض الحلول التي يفترض البحث أن لها قدرة على تجاوز المشكلات.

ويمكن تقسيم المشكلات التي تواجه الطلاب اليابانيين في تعلم العربية إلى قسمين ، يتمثل الأول في المشكلات اللغوية، والثاني في المشكلات غير اللغوية، وهما قسمان على القدر نفسه من الأهمية، فعملية تعلم لغة أجنبية بشكل عام عملية بالغة التعقيد تتدخل فيها عوامل كثيرة[٣]، ويحتاج النجاح فيها إلى إزالة جميع العوائق التي تقف في طريق عملية التعلم من ناحية، وتقديم كل وسائل الدعم واستغلال كل الفرص المتاحة التي تساعد على نجاح هذه العملية من ناحية ثانية.

---

٣ – نايف خرما، وعلي حجاج، ١٩٨٨: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٢٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص: ٦.

ما سبق أن هذا البحث يتابع وجهة النظر التي تذهب إلى أهمية الجمع بين الاتجاهين، وإلى أن العلاقة بينهما علاقة تكامل لا تعارض[1].

وتنبع أهمية الجمع بين الاتجاهين من عدم كفاية الدرس التقابلي؛ إذ توجد إمكانية لأن يتوقع هذا الدرس صعوبة دون أن تتحقق بالفعل، وكذلك عدم كفاية تحليل الأخطاء في التعرف على صعوبات التعلم؛ فهناك إمكانية لأن يتجنب الطلاب ظاهرة ما في سلوكهم اللغوي لا سيما الكتابي، فلا يخطئون فيها، رغم أنها تمثل صعوبة حقيقية، بل توجد إمكانية لأن يخطئوا فيما هو سهل من جوانب اللغة إذا دعتهم سهولة هذا الجانب لاستعماله دون ترو. ولهذا فقد أضاف هذا البحث أيضا إلى الإجرائين السابقين استبيان الطلاب حول الصعوبات التي يواجهونها في تعلم العربية، إضافة إلى الإفادة في تحليل نتائج الإجراءات الثلاثة من الخبرة الشخصية للباحث ولزملائه من الأساتذة اليابانيين القائمين على تدريس العربية للطلاب في قسم اللغة العربية بجامعة أوساكا.

وأحسب أن الكتابات قد كثرت في التعريف بعلم اللغة التقابلي وفروضه وما وجه إليه من انتقادات، وكذلك في التعريف باتجاه تحليل الأخطاء ومنطلقاته وما وجه إليه من انتقادات، وما أنجز في إطاره من دراسات مما يجعل من غير العلمي البدء دائما بمثل ذلك التعريف، على نحو يوحي بجدة أمر لم يعد جديدا، ويعد تكرارا لجهود سابقة تحسن الإحالة إليها، ويجب البناء على نتائجها[2]،دون تكرار ما سبقت إليه.

ومن الناحية الإجرائية يعتمد هذا البحث كذلك على استبيان الطلاب حول الصعوبات التي تواجههم في تعلم العربية، ويبلغ عدد الطلاب الذين قاموا بالاستبيان خمسين طالبا، عشرين منهم في الفرقة الثانية، درسوا

---

[1] – للمزيد من التفاصيل انظر: محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين،١٩٢٨: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

[2] – انظر على سبيل المثال: تمام حسان،١٩٨٥: جدوى استعمال التقابل في تعليم العربية لغير أبنائها، وقائع ندوة تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

– عبده الراجحي، ١٩٩٦، علم اللغة التطبيقي واللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

– محمود فهمي حجازي،١٩٩٢: النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي، أبحاث مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، ص:(٥٣–٨٠)

صعوبات تعلم العربية عند الطلاب اليابانيين وبعض الاقتراحات لتيسيرها
دراسة في ضوء التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

حسام أحمد أحمد قاسم

يحاول هذا البحث أن يرصد الصعوبات التي تواجه الطلاب اليابانيين في تعلم العربية. وأن يقدم مجموعة من المقترحات التي تساعد على حلها. ويتوصل البحث إلى تحديد هذه الصعوبات عن طريق ثلاث وسائل:

- الوسيلة الأولى هي تحليل الأخطاء التي يقع فيها الطلاب من خلال عينة مناسبة من كتاباتهم.
- والوسيلة الثانية هي التعرف على أهم الفروق بين اللغتين كما رصدتها الدراسات التقابلية بين العربية واليابانية؛ إذ إنه من المتوقع أن تزداد صعوبة التعلم في الجوانب التي يكون الفرق فيها بين اللغتين كبيرا.
- والوسيلة الثالثة هي استبيان الطلاب أنفسهم حول هذه الصعوبات.

ويحاول البحث كذلك من خلال الوعي بخصائص اللغتين أن يقترح حلولا لأكبر الصعوبات التي تسبب إعاقة كبيرة لعملية التعلم. وتتحدد درجة الصعوبة من خلال ثلاثة معايير:

- الأول هو نسبة شيوع الخطأ الناتج عن هذه الصعوبة.
- والثاني هو استبيان الطلاب حول درجة الصعوبة.
- أما المعيار الثالث فهو أهمية الجانب موضوع الصعوبة بالنسبة إلى اللغة العربية، فالصعوبة تكون مهمة عندما تتصل بالخصائص الجوهرية للعربية؛ بحيث لا يمكن استخدام اللغة دون علاجها، ولا تكون مهمة إذا كانت متصلة بقواعد غير أساسية، أو كانت الأخطاء الناتجة عنها من الأخطاء الشائعة بين العرب أنفسهم.

وما سبق يعني أن هذا البحث يفيد من اتجاهين من اتجاهات الدرس اللغوي الحديث: اتجاه علم اللغة التقابلي الذي يفترض أن صعوبات التعلم تنتج عن الفروق بين اللغة الأم واللغة الهدف، وأنه يمكن في ضوء تحديد الفروق بين اللغتين التنبؤ بصعوبات التعلم، واتجاه تحليل الأخطاء الذي يذهب إلى أن الدرس التقابلي قد يتوقع صعوبات لا وجود لها ، وأن المحك الأساسي إنما هو الأخطاء الفعلية التي يقع الطلاب فيها. ويعني