مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تجارب تعليم اللّغة العربيّة في دول القارّة الآسيويّة

تحرير

خليفة بن عربي

٤

مباحث لغوية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تجارب تعليم اللّغة العربيّة في دول القارّة الآسيويّة

تحرير

خليفة بن عربي

المشاركون

إدريس حمروش
صالح الحباشة
إدريس ولد عتيه
عبدالقادر حبيب
حسيب الكوش
محمد أحمد المومني

٤
مباحث لغوية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تجارب تعليم اللغة العربية في دول القارة الآسيوية.

خليفة بن عربي

الرياض ، ١٤٤٥ هـ

البريد الإلكتروني: nashr@ksaa.gov.sa

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ، ١٤٤٥هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

١٩٧ ص ؛ ١٧*٢٤ سم

رقم الإيداع : ٢٠٢٠٥ / ١٤٤٥
ردمك: ٢ - ٣٨ - ٨٤٤٤ - ٦٠٣ - ٩٧٨

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة ، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية ، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

(صدر هذا الكتاب عن مركز الملك عبدالله للتخطيط والسياسات اللغوية، والذي جرى دمجه في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية).

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقيّاً، أوتداولها تجاريّاً

بسم الله الرحمن الرحيم

أطلق مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ضمن أعماله وبرامجه مشروعَ: (المسار البحثي العالمي المتخصص)؛ لتلبية الحاجات العلميّة ،وإثراء المحتوى العلمي ذي العلاقة بمجلات اهتمام المجمع،ودعم الإنتاج العلمي المتميّز وتشجيعه، ويضم المشروع مجالات بحثية متنوعة،ومن أبرزها:(دراسات التّراث اللُّغوي العربي وتحقيقه،والدّراسات حول والمعجم،وقضايا الهويّة اللُّغوية،ومكانة العربيّة وتعزيزها،واللسانيّات،والتخطيط والسّياسة اللُّغوية،والترجمة،والتّعريب،وتعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بها وبغيرها،والدّراسات البينيّة).

وصدر عن المشروع مجموعة من الإصدارات العلمية القيمة (جزء منها–ومن بينهاهذا الكتاب– صدرعن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللُّغوية والذي جرى دمجه في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية). ويسعد المجمع بدعوة المختصين،والباحثين،والمؤسسات العلميّة إلى المشاركة في مسار البحث والنشر العلمي،والمساهمة في إثرائه،ويمكن التواصل مع المجمع لمسار البحث والنشر عبر البريد الشبكي :(nashr@ksaa.gov.sa) .

والله ولي التوفيق

كلمة المركز

يجتهـد مركـز الملـك عبدالله بـن عبدالعزيـز الـدولي لخدمة اللغـة العربية في العمـل في مجـالات متعددة تحقق تعميـق الوعي اللغوي علـى المستويات المختلفة (الاجتماعيـة والعلمية/ الأهلية والرسميـة) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستهـا للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتهـا الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتـدادا لذلـك. ينشط المركز في مجـال النشر، مستقطبـاً الأعمال العلمية الجـادة وفق لائحـة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجـال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنواناتٍيقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرصـ الممكنة لخدمة اللغـة العربية في المجالات المختلفـة، ملبّياً بذلك الحاجات التـي يلمسـ المركز تطلّـع المكتبة اللغويـة العربية إليهـا، ولافتاً الأنظـار إلى أهمية التعمـق فيهـا بحثياً، واستكشاف مـا يمكن عمله تنفيذياً في هـذه المجالات. ويسعد المركـز بـأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع مـا يربو على مئتي باحث، موسِّعاً دائـرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميـا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحـث الرئيسيـة والفرعيـة، ومنفتحا على كل ما مـن شأنه خدمة اللغـة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّـل هـذا الكتـاب واحدا من الكتـب التي صـدرت ضمن سلسلـة (مباحث لغويـة) يحتـوي عددا من الأبحـاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لمـا رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتـودّ الأمانــة العامــة أن تشيد بجهد الســادة المؤلفين، وجهد محــرر الكتاب، ومديــر هــذا المشروع العلمي علــى ما تفضلوا به مــن التزام علمــي لا يستغرب من مثلهــم، وقــد ترك المركــز للمحرر مساحة واسعــة من الحرية في اختيــار الباحثين ووضــع الخطة العلمية - بالتشــاور مع المركز -؛ سعيــاً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركــز بالضرورة، ولكنها من جملــة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمــع العلمــي وللمعنيين بالشأن اللغــوي لتداول الرأي ، وتعميــق النظر، ونلفت انتبــاه القــارئ الكــريم إلى أن ترتيب أسمــاء المؤلفين على الغــلاف موافق لترتيب أبحاثهــم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التــي تفضّل المحرر - مشكورا- باقتراح خطتها.

والشكــر والتقديــر الوافــر لمعــالي وزيــر التعليم المشــرف العام علــى المركز، الــذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغويــة العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعــوة موجّهة لجميــع المختصين والمهتمــين بتكثيف الجهود نحــو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

مقدّمة

لا يخفـى حجم التّحدّيات الكبيرة الّتـي تواجهها اللّغة العربيّة في ظلّ التّزاحم الفكـريّ والثّقـافيّ الّـذي يتّسم به هـذا العصر، وأمـام سياسات تغليـب الثّقافات الأخـرى الّتي تتّخذ مداراتها الطّبيعيّة ضمن دائرة الصّراع التّاريخيّ الّذي يفرض ثقافة الأمم الغالبة – سياسيًّا- على الأمم المغلوبة، واللّغة بلا شكّ هي تابع طبيعيّ لأيّ ثقافة .

بيـد أنّ اللّغـة العربيّة لها افتراق خاصّ يجعلها تقع في خانة خاصّة تختلف عن غيرهـا من اللّغـات، ذلك أنّها لغة مرتبطة بالقرآن الكـريم الّذي تعهّد الله بحفظه إلى يـوم الدّين، فمهما قلنا عن نظريّات السّيرورة التّاريخيّة لتطوّر اللّغات وتغيّرها بقائها وفنائها، فإنّ اللّغة العربيّة بما تحويه من خصائص بنائيّة ومقوّمات خاصّة، استطاعـت أن تبقى صامدةً أمام كلّ الظّروف الّتي مرّت بها، وأمام كلّ الصّدامات الّتي تعرّضت لها، وستبقى كذلك ما شاء الله لها أن تبقى، ولذلك فإنّها لا تفتأ تجد لهـا في كلّ عصـر وآن من يشمّر عن ساعـد الجد والعمل في الدّفـاع عنها ونشرها وتعليمها ووضع الأطر المساهمة في ذلك .

ونحـن في هـذا السّيـاق نجد تجـارب تدريـس اللّغة العربيّـة آخـذة في النّموّ والتّطوّر مفيدةً من نظريـات التّعليم والتّعلُّم القديمة والحديثة، بل تعدّى الأمر إلى أن أصبحت هذه النّظريّات واقعًا ملموسًا ومطبّقًا في العديد من الدّول العربيّة وغير العربيّـة، ومن هنا جاء هـذا الكتاب الّذي يتنـاول «تجارب تعليم اللّغـة العربيّة في القارّة الآسيويّة».

وتنبع أهمّيّة هذا الكتاب من جانبين مهمَّيْن:

أوّلهما : أنّ هذه التّجارب هي تجارب عمليّة مُمَارَسَةٌ على الأرض، وقد أخذت وقتها في تحقيق مراميها الّتي وُضعت لأجلها.

وثانيهما : أنّها تجارب تمّ تبنّيها من قبل الحكومات وبعض المؤسّسات الرّسميّة الفاعلة، أي أنّه قد لحقها اهتمامٌ كبيرٌ جدًّا ماديًّا ومعنويًّا، ممّا يعمّق الاعتقاد بالمدى الكبير لفاعليّتها طيلة سنوات اشتغالها .

وتهدف هذه البحوث إلى أن تقدّم هذه التّجارب لتكون محلّ فحص ونظر للإفادة منها، على أساس أنّها تجارب عمليّة حيّة، كما تحاول هذه الدّراسات أن تقيِّم تلك التّجارب، وتضعها داخل حيّز النّقد البنّاء، وتضفي عليها من آراء باحثيها ما يمكن أن يكمّل بعض الجوانب فيها .

وتحاول بحوث هذا الكتاب أن تسير وفق المنهج الوصفيّ التّحليليّ القائم على ثلاث ركائز رئيسة هي: الوصف، والنّقد، والاستنباط، حيث تصف البحوث تجارب تعليم اللّغة العربيّة بشكل تفصيليّ مرتّب، ثمّ تحاول أن تظهر جوانب التّميّز والبروز من جانب، ومن جانب آخر تظهر بعض الملاحظات عليها في إطار نقديّ بنّاء، ثمّ تقدّم لنا بعد ذلك ما استنبطته من تصوّرات وتوصيات بحسب ما يراه الباحثون، كلٌّ من الجهة الّتي ينظر من خلالها إلى التّجربة. هذا وتتصدّر جميعَ الدّراسات قراءاتٌ تنظيريّة في بعض المناهج التّعليميّة الحديثة الّتي لها تعلُّق بالتّجربة المدروسة .

وقد ركّزت الدّراساتُ على تحليل تجارب التّعليم في إقليمين محدّدين من القارّة الآسيويّة هما دول الخليج العربيّة، ودول شرق آسيا، ولعلّ السّبب في ذلك يرجع إلى خبرة وتجربة الباحثين أنفسهم، وهذا يؤكّد كفاءة العمل بوصفه ناتج عن خبرة ودراية ومعايشة .

هـذا وقد ساهم في كتابـة بحوث هذا الكتاب مجموعة مـن الأساتذة الأكفاء، أصحـاب الخبرة في مجال تعليم اللّغة العربيّـة، الّذين مارسوا القضيّة ووقفوا على جوانب كثيرة من تنظيراتها، وهؤلاء الباحثون هم :

١. الأستاذ الدّكتور: عبدالقادر حبيب فيدوح من الجزائر.
٢. الدكتور: صابر الحباشة من تونس.
٣. الأستاذ المبرّز: محمد أحمد المومني من تونس.
٤. الأستاذ الدّكتور: إدريس حمروش من الجزائر.
٥. الأستاذ الدّكتور: إدريس ولد عتيّه من موريتانيا.
٦. الدّكتور: حسيب الكوش من المغرب.

سائلـين المـولى عـزّ وجلّ أن ينفـع بهذا العمـل، وأن يجعلـه خالصًا لوجهه الكريم.

إنّه وليّ ذلك والقادر عليه .

المحرر
د.خليفة بن عربي
الأستاذ المساعد بجامعة البحرين

القسم الأوّل

تجارب تعليم اللغة العربية
في دول الخليج العربية

تعلم اللغة العربية بين المنهج التلقيني والاصطفاء التقني في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

الأستاذ الدّكتور / عبد القادر فيدوح (*)

(*) أستـاذ النقد والبلاغة والدراسـات السيميائية بجامعة قطـر، وجامعة وهران بالجزائر (سابقاً)

نظام التعلّم في ظل مجتمع المعرفة :

إن مـا يميـز منظومتنا التربويّة في المدارس العربيّة هو تركيزهـا على ثقافة الذاكرة، وعلى النظام التعليمي التقليدي الذي يجمع ما بين الحفظ والقدر اليسير مـن الفهـم، وهو مـا يسهم في إغفـال جوهر الطاقـة الفكرية، بحيـث يكون ظاهر الأمـر المتابعة والتلقين، وباطنه التقصـير في التفكير، وبذلك يتكرس نظام التعليم التقليـدي الذي لم يعد صالحًا لهذا العصـر، لوجوب اللجوء إلى نمط تعليم المهارة النفعية والعملية للمعرفة وفق التفاعلات مع الحياة. من خلال هذا المنظور نعتقد أن مسؤوليتنـا اتجاه أبنائنا مسؤولية عظمى امتثالاً لقوله تعالى: "﴿ وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُـوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا ﴾[1]، وكمـا جـاء في قوله صلـى الله عليه وسلم : « كلكـم راعٍ وكلكم مسـؤول عن رعيته»، فـإذا سلمنا بأن هذه الرعية هي مصـدر قوة البناء الحضاري، فإن حضارة أمة ما لا يبنيهـا إلا المبدعون. من هنا ينبغي الاهتمام بهـم تبعًا لطريقة التنشئة والرعاية الاجتماعيـة الصالحـة، حتى نتمكن من خلق كفاءة متميـزة بعيدة عن زرع المعرفة العشوائيـة نتيجة الافتقار إلى المعلومة، والمعلومـة الصريحة، وهو الأمر الذي يفقد في مواهبنا الفذة التفوق بالأداء المتميز.

إن وظيفـة التعلـم الناجـع في هـذا العصـر هي مـن أولويات مسعـى التقدم الحضـاري لكل أمة، وحتى تقوم المدرسة العربيـة بواجبها التعليمي عليها أن تسهم مـع الأسرة في خلق إنسان قادر على التبادل والاتحاد، وهذا يستلزم مهارات تربوية تقـوم علـى التوجيه السليم قبـل تلقين التعليم، ومـن هنا فإن كثيرًا مـن مدارسنا العربية مازالت تفتقر إلى أن تؤدي الدور الأساس في بناء المجتمع، كما أنها مازالت تتخبـط في كنـه الحاضـر التربوي الـذي يشكو من عـدة نواقص وقصـورات، وفي

(١) سورة النساء، الآية ٨ .

مقدمتها الإطناب المعرفي الممل، والحشو المعلوماتي الرهيب الذي يميز محتوياتها وبرامجها على حساب الإبداع والابتكار، ويعود هذا الإطناب، وهذا الحشو إلى كون هذه المحتويات والبرامج إن لم تكن منقولة بالحرف عن مناهج وتربويات المجتمعات الغربية البعيدة كل البعد عن المشاكل والتحديات الحقيقية التي تواجه المجتمع العربي، فهي على الأقل نظرة مناقضة للنظرة المألوفة التي ترى التاريخ الفكري بعامة والتربوي بخاصة كخط مستقيم ومتطور، يمتد من ماضٍ تربوي منحط إلى مستقبل تربوي راق ومزدهر.[1]

وإذا كانت التحديات التي تواجه نظام التعليم في ظل مجتمع المعرفة مشروعة بعد دخول الألفية الثالثة، وإذا كانت مصادر المعلومات وطرق توظيفها مستمدة مقوماتها من ثورة المعلومات المتنامية باستمرار، وإذا كان أبناؤنا لا يختلفون عن غيرهم ممن لهم القدرة على الإبداع، فإن توافرها يتعزز بالأدوات المعرفية التي تستخدمها أساليب التعلم الحديثة التي من شأنها أن ترقى بالإمكانية الإبداعية لدى براعمنا الفتية، من حيث إنها تحتاج إلى التوجه السليم، فضلاً عن الحوافز حتى لا نكون سببًا في وأدها وضياعها، أما ما ينبغي توافره لأجيالنا الواعدة ـ فضلاً عن الإدراكات المعرفية ـ فيمكن إدراجه ضمن النقاط الرئيسة الآتية :

- التوجه السليم
- صقل الذهن وسلامته
- رعاية مظاهر الاستنتاج
- إخضاع التجربة للحكم العقلي
- تعزيز القياس البرهاني، على اعتبار أن وجود الاستدلال نابع أصلاً من قدرة أداء العقل على المحصلة المعرفية.

---

(١) ينظر، عبدالله العروي : ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، ١٩٨٣، ص١٩٨، ١٩٧.

إن الإطار المرجعي الذي من شأنه أن يسهم في إبراز مظاهر الموهبة الإبداعية لـدى طلابنا متشعـب المعارف، بحكم المحيط الـذي ينشأ فيه أجيالنـا، غير أن ما يمكن حصره في هذا المجال بعد عوامل البيئة وعوامل الأسرة، هو كسر الحاجز بين الطالب وأستاذه، أو أي عائق يحدده الضبط الاجتماعي، حتى نفسح له المجال أمام الظهـور، ومنحه فرصة تجاوز سلطة الرؤيـة البيداغوجية الكلاسيكية، « من جراء أن كل فعل بيداغوجي قيد الممارسة في نظرته التقليدية. يتهيأ بطبيعته على سلطان بيداغوجـي، فـإن المتلقـين البيداغوجيـين مهيؤون منـذ الوهلـة الأولى للاعتراف بشرعيـة الإخْبَاريـة المرسَلة، وبسلطـان المرسِلين البيداغوجيـين، إذن هم مهيؤون لتقبّل الرسالة واسبطانها»[1] بالقدر التلقيني وبفعل سلطة الإلقاء والحفظ.

لقـد استطاعت تكنولوجيا التعلّـم أن تطور من أساليب التكوين، وأن تحسّن من عمليـة التدريـس، وذلك بالنظـر إلى ما تملكه هـذه التكنولوجيا مـن وسائل وموارد مستخدمـة أسهمت بشكل ملحوظ في تعزيز الاكتساب المعرفي والوعي الثقافي، حسب مقتضـى متطلبـات العصر، بعـد أن أصبح مـرام المعرفة غنيا بمصـادر المعلومات، وتزايـد برامج التقنيـات، وقواعد البيانات، كمـا قلّصت هـذه التكنولوجيا كل أنواع الارتبـاط بالتواصـل، واكتساب المهـارات، والمعـارف المستجدة، وتيسـير استيعابها في جميـع مراحـل التعليم بخاصة في مقـرر المهـارات skills syllabus بوصفه أهم المقررات التي تعنى بتنظيم القدرات المختلفة الأساسية التي يتضمنها استخدام اللغة لأغراض مثل، القراءة، والكتابـة، والاستماع، والمحادثة، ومعالجة اللغة؛ لإتقان عدد من المهارات الفردية أو الفرعية التي يتألف منها النشاط، بخاصة في هذه المهارات:

- الكتابـة : التـي تعنى بابتـكار الجملة الرئيسـة للموضـوع، والتفريق بين الأفكار المحورية والجمل الداعمة، وتعزيز التحرر الذاتي.

---

(١) بيـار بورديـو، وجان كلود باسـرون: إعادة الإنتاج. في سبيل نظريـة عامة لنسق التعليم. ترجمة : ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط١، ٢٠٠٧م، ص ١٢٣ .

- الاستمـاع : الذي يعنى بالتعرف إلى معلومات النص الأساسية، سواء من خلال الاستيعـاب السماعـي Listening Comprehension أو الاستماع الموجه Directed Listening .

- الـكلام: الـذي يهتم بالتعـرف إلى استخـدام إستراتيجيـات الاتصال، وتحسين الأداء في المحادثة في أثناء مناقشة أي موضوع.

- القـراءة: القـراءة من أجـل الحصول علـى جوهر الموضـوع في معالجة مضامينـه، وفهم معاني الكلمات من السيـاق، والتحكم في عملية النطق المصاحبة للسرعة المناسبة للأداء.[1]

إن إدخـال تقنية المعلومات على المنظومة التعلّمية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في بداية الألفية الثالثة ـ على وجه التحديد ـ قدم العديد من الخدمات العلميـة والثقافية، وذلك بفضل الخطة الإستراتيجية لنشر تقنية المعلومات؛ بدافع تحسين مهارات التعليم، والوعي الثقافي. ولم يكن لهذا الإنجاز أن يتحقق لولا حكمة القيـادات الرشيدة، والجهات الراعية للمنظومـة التعليمية في هذه الدول على وجه التحديد.

إن نظـام التعليم في ظل مجتمـع المعرفة جعل من التحصيـل العلمي مشروعًا تفاعليًّا، يستهدف درجـة الوعي؛ بغرض تمكين المتلقي من إنتاج المعنى المراد، ومن ثـمَّ فإن العلاقة بين هذا المشـروع وذاك الإنتاج تكمن في تطبيق آليات المنهج المتبع؛ الأمـر الذي مـن شأنه أن يؤمـن لنا تحصين الوعـي الفكري لدى المتلقـي، ويسهم في تمكـين إعـداد "رجل الغد" حتى يكون قـادرًا على التحليق والإبـداع والإنتاج في مجتمعاتنـا العربية، وعلى رعايتنا له أن تكون دقيقة؛ لأن طالب العلم في مؤسساتنا

---

(١) جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، وآخر، مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م، ص ٢٠٤ .

التعليمية اليوم أشبه ما يكون بالطائر الخشبي العاجز عن الحركة، مسلوب الفاعلية والإرادة، فما الذي حوَّل طيورنا المحلِّقة إلى طيور خشبية؟.[١]

مـن هذا المنظـور، وانطلاقًا من الرغبـة في إمكانية تجاوز مـا زرعته المناهج التلقينية في وعي براعمنا الفتية من بذور الحكم التقويمي، يُفترض تجاوز ما نبهنا إليـه طه حسـين منذ ما يقرب من ٨٠ سنـة، حين قال: إن الصبـي منذ دخوله إلى المدرسـة موجه للامتحان، أكثر مما هو موجه للعلـم، مهيأ للامتحان أكثر مما هو مهيأ للحيـاة، وبحسب رأي طه حسين فإن الطالب العربي الذي يتخرج في الجامعة العربيـة اليوم هو أشبه مـا يكون بالطائر الذي لا يقوى علـى الطيران، ويبحث عن النتيجـة بمعـزل عن الإجـراءات التبريريـة، ومن ثم فهـو طائر خشبـي، مسلوب الإرادة، فكيـف تريد مـن هذا الطائر أن يعزز هويته، ويحافـظ عليها بالقدر الذي حافظ عليها أسلافنا الذين صنعوا حضارة مازلنا نبكيها مثل «الأطفال» لم نحافظ عليها مثل الرجال(!..)

وإذا كنـا نريـد للغتنا أن تتطـور؛ فلأننا نريد الاستمـرار لحضارتنا، وما بناه أسلافنـا، اعتقـادًا منـا أن أي نقص، أو قصـور، ينعكس بشكل قطعـي على رهان مستقبـل هويتنـا، ومن ثـم يستحيـل مواكبة التطـور الحضاري، ونكـون بذلك قد فقدنا وعاءنا الـذي احتضن مجد حضارتنا» المتأتية من قدرتها على مسايرة تطور العـرب الحضاري، ومن هنـا نفهم قول الفيلسوف الرياضـي الشهير ألفريد نورث وايتهيد (Whitehead North Alfred 1861-1947) في كتابه (أنماط الفكر): "إن اللغـة أهـم وأخطر من أن تـترك للغويين فقط؛ لأنها قد تحكم علـى حضارة كاملة بالزوال".[٢]

---

(١) ينظر، شاكر النابلسي: الطائر الخشبي، دار الشروق ١٩٨٨م، ص٣٢ .

(٢) ينظـر، شكري نجـار: ملاحظات حول حضارية اللغة العربيـة وتطورها، مجلة دراسات عربيـة، ع١٤، ١٩٨٢م، ص١٥٩، ١٦٠. نقلا عن: Whitehead,A: Modes of Thought (1938) The Free Press, New-York,1978,P110

إن الرغبة في التفكير إلى إمكانية تجديد الفضاء المعرفي هو في حد ذاته إسهام في تحقيق وظيفة المعرفة، "وهذا يعني توظيف المعلومات النظرية التي يدرسها المتعلم في مواقف واقعية، أو حياتية، يكتشف من خلالها أهمية المعرفة ودورها في الحياة اليومية".[1]

ولعل الحقيقة التي تقف عندها المؤسسة التعليمية، ويسعى إليها المنهج، تكمن في مصلحة تنامي البحث عن جوهر الاكتساب والتحصيل، ونشر الوعي الفكري والثقافي، ومن ثمّ فإنه لا حقيقة علمية من غير الوعي بآليات المنهج، وإجراءات تفعيله، عدا ذلك كانت الخسارة فظيعة، والهدر من الجَهد ضالّ، والنتائج سدىً.

ومهما يكن من أمر تبعات المناهج الحديثة على المنظومة التعليمية، فإن المدرسة الخليجية فيها بعض الخصوصيات، تميزها عن غيرها من المؤسسات التعليمية في الوطن العربي، ويظهر ذلك جليا في الاستناد إلى طرائق التعليم التفاعلي، بوصفه ممارسة معرفية مستمرة، وذاتية، وذلك بفضل استثمار كل الطاقات المادية والمعنوية للنهوض بنشر جودة التعليم، وانتشاره بين أفراد المجتمع، اعتقادًا من المشرفين على التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية أن أهم استثمار هو في نوعية التعلم؛ الأمر الذي من شأنه أن يعزز من قدرة المجتمع على خلق الوعي الكافي، والإنتاج المتزايد، لذلك وفرت هذه الدول كل الإمكانات المادية، حيث « تمثل نسبة الإنفاق على التعليم معيارًا من المعايير الأساسية التي تترجم سياسة الدول تجاه التعليم، ونظرتها إليه ضمن أولويات مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. كما أن تحسين جودة التعليم الذي تدعو إليه السياسات التعليمية في المنطقة يتطلب تخصيص اعتمادات مالية بنسب جيدة من الناتج

---

(١) يسن عبد الرحمن قنديل، نظرة معاصرة للتربية العملية ودورها في إعداد معلم المستقبل، مجلة، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة العشرون، العدد التاسع والتسعون،١٩٩١م، ص١١٨ .

القومـي الإجمالي، مقارنة بدول العالم التي تتقـارب معها في الدخل، وتتراوح هذه النسب بين ٣،١٪ و ٥،٨ ٪.[١]

تعـد هـذه الدراسة في ضوء هذا التصـور إطلالة على أهمية مـا توصلت إليه المنظومة التعلّمية في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية التي عززت من إضفـاء الصبغة العلميـة لبنية التعلم التعـاوني، المشفوعة بتقنيـات المعلومات المتعلقة بأجهزة التواصل الاجتماعي، والحاسوب على وجه التحديد، والتي تتضمن في طياتهـا الإلمام بمهارات التعلم الذي يقوم على التفاعل النشط فيما بين الطلاب والأستـاذ الموجـه، بالإضافـة إلى تمكـين الطلاب من المهـارات اللغويـة بوظائفها الطبيعية، وممارستها ممارسة صحيحة، والإعداد المهني الكفء للأستاذ، والحرص علـى نوعيـة مخرجات المادة العلمية للمقرر، كل ذلك مـن أن أجل أن تتاح الفرصة للطالـب بممارسة اللغة على الوجه السليم والتعامل معها في يسر، واستثمارها على أرضـ الواقع، على النحو الذي نصت عليه لائحة «دليل تدريس مقرري عربي ١٠٠، وعربـي ٢٠٠ في جامعـة قطر، و تقـوم فلسفتهما على المنهـج التكاملي الذي يراعي مبدأ تضافر المهارات اللغوية؛ لتحقيق جملة من الغايات، لعل أهمها:

- تقديم محاضرات تفاعلية شائقة، تتسم بالتنوع والعمق.
- تعزيـز حب اللّغة العربية، وارتباط الطالب بهـا على المستويين، الوظيفي والإبداعي.
- تقـديم اللغة العربيـة بوصفهـا أداة تواصـل، ووسيلة تثقيـف لبناء وعي صحيح، وتعزيز انتماء الطالب بوطنه وهويته.
- التأكيد على أن مهارات التفكير مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمهارات اللغوية.

---

(١) حمـد علـي السليطـي: التعليـم والتنمية البشريـة في دول مجلس التعاون لـدول الخليج العربيـة، دراسـة تحليليـة، مركـز الإمـارات للدراسـات والبحـوث الإستراتيجية، ط١، ٢٠٠٢م، ص١٢ .

التدريس الفعال للغة العربية

١. الإثارة الفكرية :

لعل ما يدعى في وقتنا الراهن بمراجعة أساليب تعلّم اللغة العربية، يُعدُّ من أولويات المنظومة التعليمية في الوطن العربي عامة، وفي دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي بخاصة، حيث أصبح المهتمون بتوظيف اللغة العربية يعنون بإمكانية تجاوز إعاقة سبل التطور، والرغبة في إمكانية تقريب اللغة العربية من مظاهر التنمية وعوائدها على النمو الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وبذلك بدأ التعليم في هذه الدول « يحتل موقعًا إستراتيجيًّا في أذهان القيادات السياسية، وأصبح يرتبط بالأمن القومي بوصفه الوسيلة لتحقيق تحسن الأداء الاقتصادي للأمة، ورفع مستويات المعيشة، وتحقيق الاستقرار السياسي»[١] لهذه الدول التي فتحت البوابات المعرفية والتواصلية أمام تدفق مستجدات التحول الهائل، والتطور السريع في جميع ميادين العلم والمعرفة، والتي حدثت بفعل الثورة المعلوماتية، بخاصة في مجال الاتصالات والمعلومات والوسائط.

ولسنا هنا بصدد الدفاع عن اللغة العربية، أو بصدد الحديث عن تشخيص الأسباب الموجبة لتغيير المنظومة التعليمية، ولا بصدد معرفة العلاقة القائمة بين البيئة التعليمية وبيان كفاياتها، ولكن رسم الطرائق الحديثة الواجب اتباعها، والتزود بالكفايات التعليمية الجديدة هو سبيلنا في هذا البحث الذي يستند إلى مقومات المنحى الوظيفي، ومبادئ ربط الطالب بفكر اللغة في وظائفها اليومية، ومبادئ التفاعل النشط بين مكونات المنظومة التعليمية، بخاصة، وبين تفاعل الطلاب ضمن سياق التعلم التعاوني، في أثناء تلقيهم المادة العلمية داخل الصف، أو خارجه؛ الأمر الذي من شأنه أن يخلق جوًّا من الإثارة والتنافس، رغبة في اكتساب مهارات النظام اللغوي الميسر، من خلال العناية بالجوانب التي من شأنها

---

(١) المرجع نفسه، ص٨ .

أن تسقصـي، أو تستقـرئ، أو تبحث، بمعية الأستاذ الموجـه، إسهامًا منه في توجيه الطـلاب إلى تحصيل أدق، ودافعية متزايـدة، وتبين دلالة المعنى في الاتجاه الميسر؛ وذلـك لضمان نجـاح الحوار، والقـدرة على التفاهـم، وتلبية حاجـة الطلاب إلى إمكانية إنجاز ما يرغبون فيه، وبما يتفق مع معيار (الدافع والتوجه).

تنتهـج الطرائق المتبعة لتدريس اللّغـة العربية في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ودولة قطر على وجه التحديد، التعلم التعاوني بوصفه بديلاً في منحـاه الوظيفي.. للتعليم التنافسي أو الفردي، وذلك بالاستناد إلى تفوق وسائل التعلـم المساندة، والتي من شأنها أن تسهم في خلـق التشويق، والإثارة، والتحديات الفكرية، وتساعد على أهمية درجة الإتقان، والسرعة في التحصيل، ووفرة اكتساب المهـارات النوعيـة الجديدة في أثناء تقـديم المادة العلمية، كالحـوار، والتواصل مع الآخـر، واكتسـاب سبل التلقـي الجيـد، بفضل حسـن الاستماع وطلاقـة اللسان، والاعتمـاد على الإثارة العقليـة؛ مما يحدث في نفس الطالـب تشويقًا للمشاركة في تفعيل المادة العلمية.

إن الإثـارة الفكريـة التي يدفع بها الأستاذ إلى مجمـوع الطلاب من شأنها أن ترفـع من مستـوى الكفاءة الفكريـة، وتمكّنهم من التعبير السليـم، كما تغذي هذه الإثارة المتبعة في الصف القدرة على الدافعية، والجذب، من خلال المناقشة، وتبادل الآراء في أثنـاء تنـاول أي ظاهرة بالشرح، والتحليـل، والتعليق. وفي هذا الاتجاه ما يوجـه الطالب إلى تحقيق ذاتـه، وينمي قدراته، بعد فهم واستيعـاب المادة العلمية المعروضة في الصف.

ولعـل من بـين أساليب الإثـارة في أداء المـادة العلمية من وجهـة نظر المناهج الحديثة، ما يأتي:

- تحليل التفاعل داخل الصف Classrooms Interaction Analysis
- تمثيل الأدوار Role Playing

- التدريب بالفريق Team Training
- تحليل الأداء المرئي Audiovisual Analysis
- تحليل الأداء المسموع Audio Analysis

ويتجه الحديث في المدة الأخيرة إلى التركيز على الوسائل التعليمية التي من شأنها أن تؤدي الدور الفعال في تنمية آلية المثير، وتدفعه إلى مقوم الاستجابة، وذلك حتى نضمن "الوصول إلى الأهداف بأيسر وقت وأقل جهد، ولا يمكن للوسائل التعليمية أن تؤدي إلى تحقيق الغايات إلا إذا كان الأستاذ الذي يستعملها مؤمنًا بجدوى الوسيلة التعليمية، متحمسًا لاستخدامها...أضف إلى ذلك أن الجانب الإنساني في العملية التعليمية ليس كافيًا وحده، فلا بد من إعداد الأساتذة إعدادًا حديثًا يستجيب لتيار التقدم العلمي والتكنولوجي في عصرنا؛ ليستطيع، بل يجب أن يستخدم هذه التقنيات في تخطيط أصول التدريس".[١]

وحتى تكون لدى الطالب أكثر قابلية للتلقي، وأكثر حيوية للمشاركة، يحتاج إلى توافر قدر من تنشيط الدافعية، والمتطلبات الأساسية للمثير والاستجابة بغرض:

- استمالة رغبة التلقي
- استدعاء المحصلة المعرفية السابقة
- اكتساب مهارة جديدة [٢] (قد تكون غائبة عنه)

---

(١) ينظر، نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، الرابط www.qsm.ac.il . وينظر أيضا، السيد محمود: الوسائل المعينة بين الأمس واليوم، مجلة المعلم العربي، العدد الثاني، شباط١٩٨٠م، ص١١٢.

(٢) أنواع المهارات كثيرة، منها: ١. مهارات توليد الأفكار من خلال الطلاقة في (مهارة تعددية الأفكار)، والمرونة في (مهارة الأفكار المتنوعة)، والأصالة في (مهارة الأفكار الجديدة)، والتفاصيل في (مهارة الأفكار المفصلة) ٢. مهارات تحليل الأفكار: وتتضمن (مهارة علاقة الجزء.. بالكل)، (مهارة المقارنة .. والمقابلة)، (مهارة التصنيف)، (مهارة التسلسل) ٣. مهارات التفكير الناقد/ ٤.مهارات تقويم معقولية الأفكار/ ٥.مهارات تحليل الحوا ر / ٦ مهارة دقة الملاحظة/ ٧. مهارة موثوقية مصادر المعلومة/

٢. الصلة بين الباث والمتلقي (الأستاذ والطالب ووسائل التواصل الاجتماعي) :

تـؤدي عملية التلقي دورًا أساسًا في إنجاح العملية التعلّمية، كما أنها بالأساس تستند إلى تمكين القدرة على التواصل التفاعلي بين الأستاذ والطالب، وتمكين هذا الأخـير من تعزيز فرضياتـه الموجهة، والتي تربطه برابطة الفهـم؛ بغرض التقليل ممـا قد يعترضه من إشكال. ويعدّ التلقي المشفوع بالمفاهيم الحديثة أسلوبًا ناجعًا، ينبغـي أن تبـع في منظومتنا التعلّميـة - بعد أن أثمرت نجاعتـه في تحليل النصوص - بغرض إعطاء فرصـة أكبر لتسهيل نمو التحصيل، وتحسـين الظروف الدراسية؛ الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على الحياة الاجتماعية .

ومصطلح التلقي من بين المصطلحات الأكثر أهمية في المنظومة التعلّمية، وهو بتأرجحـه بين السلب والإيجاب يجعل الطالب في حالـة قلق إذا لم يوظف التوظيف الجيـد؛ إذ إن تعليـم الطالـب اللغة العربيـة من غـير إدراك أهمية كيفيـة التلقي معرّض للإخفاق؛ لأنه يجد نفسه في هذه الحال أمام ازدواجية في التعامل السلوكي والمعـرفي، في حين هو بحاجـة إلى كيفية تقويم تفكيره ودفعه نحو ما هو أفضل، وهو الأفق المتوقع انتظاره مما يوفره سياق التلقي، ومن هنا يتأسس البناء الذهني لعقل الطالـب كمرآة عندما يضع الأستاذ المنهج الترشيدي ضمن نظام الرؤية المتبصرة بمنظـور استشرافي، يجد فيه الطالـب نفسه تلقائيًا حتى يكون قـادرًا على بصيرة الفكـر المبـدع من حيث كونـه "يتميز أكـثر من غيره بالثقـة بالنفـس، والتحصيل المتزايـد، والمثابـرة، والحساسيـة الشديدة في سرعـة التعلم، والميـل إلى التساؤل، وحـب الاستطـلاع والمغامرة، كمـا يميل إلى تأكيـد الذات والاستقلاليـة والاعتماد علـى النفس، والتحرر من القيود والاندفاعية، والعدوانية، والسيطرة، والتلقائية في

٨. مهارة تقويم الاستنتاجات.. واستخدام الدليل / ٩. مهارة التفسير العلمي / ١٠ مهارة الاستنتـاج بالتماثل / ١١مهارة التعميم /١٢ مهـارة تقويم الاستنتاجات .. و الاستنباط /١٣ مهارة الاستنتاج الشرطي / ١٤. الاستنتاج المطلق .

تفاعله مع الآخرين دون الاهتمام كثيرًا بعضويته في الجماعة، ودون الاهتمام كثيرًا بنقـد الآخرين له، أو بالسلطة والقوانين"[1] ذلـك أن دهاء العقل وقوة الذكاء لدى الطالب مع التلقي الجيد يمنحه القدرة على التعبير الجيد، ضمن إطار مرآة العقل، بوصفـه عتبة التحول من المرئي إلى اللامرئي، من الواقع إلى المتخيل الاستشرافي، عندمـا تكون ـ هذه ـ المرآة عاكسة مشهد الواقع، وحضور نفاذ البصيرة؛ باستدعاء ما لم يفكر فيه سلفًا، حتى يكون مصدرًا للإبداع الخلاق .

ومن ناحية أخرى كلما حاولنا ترشيد عملية التلقي إلى الأفضل برزت القدرات الإبداعية، وفرض الطالب نفسه بإثبات الوجود الذاتي والمعرفي؛ لأن الإرشاد في كل حـال يهدف إلى مساعدة الطلاب، وخاصة الموهوبين منهم، على اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم، بهدف المعاونة في اتخاذ القرارات التي تتصل بخطة الدراسة، واختيار نوع التخصص الدراسي، والمساعدة في التغلب على الصعوبات التي تعترض المسار الدراسي أو التعليمي للطلاب الموهوبين[2]، ومن ثمة فهو بمثابة توجيه يزود الطالب بالمعلومات المساعدة للدروس التي يتلقاها حتى يتمكن من اجتياز العقبات.

ولعـل ما يقـدم لطالب جامعة قطر على سبيل المثـال في إعطائه مهارات مادة اللغـة العربية المقررة على جميع الطلاب، من سائـر التخصصات، ما يؤكد أهمية المشرفـين على دعم مكانة عملية التلقـي بتوجيه الأستاذ إلى تبني مثل هذه المعايير في تواصلهم مع المادة العلمية في الصف:

- استخدام إستراتيجيات الاستماع في أثناء قراءة ما يعطى له (تحديد مدى وضوح ما يقال وتنظيم المعلومات الواردة والتغيير في النبر والصوت).

---

(١) ينظـر: رفيقة سليم حمـود: معوقات الإبـداع في المجتمع العربي وأساليـب التغلّب عليها، مجلة مستقبل التربية العربية، م١ ع٢، ١٩٩٥م، ص٦١.

(٢) ينظـر، شطري سيد أحمد، ومحمد خلفان الـراوي: الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمارات العربية المتحدة مجلة مستقبل التربية العربية، م ١ / ع٣ / ١٩٩٥، ص٨٨.

- تحديد الطرق والأساليب الإقناعية التي يعتمدها الطالب في مناقشته.
- التحـدث بوضوح واستخـدام اللغة العربية الفصيح مـع مراعاة النبر في النطق، وانثناءات الصوت، وبوتيرة مطردة مناسبة.
- يوجـه الطالـب إلى إعطـاء تقديمـات شفهيـة (إقناعية) عـن موضوع مـن المواضيع المدروسـة، يبرهن فيها عن فهمه للموضـوع، ويعطي بعض المعلومات والتفاصيـل المرتبطة بالموضوع، وتكـون المعلومات التي يعطيها منظّمة (بتتابع واستقامة وبناء لغوي متماثل) ويعطي رأيه في الموضوع.
- يقدّم موضوعًا يتوقع من خلاله أن يقنع المستمع إليه بوجهة نظره، وذلك بـأن: يحدّد بوضـوح موقفه من الموضـوع الذي يطرحـه، يتضمن حديثه براهـين تثبـت صحّة موقفـه كإعطـاء أسباب ونتائـج أو مقارنـة موقفه بمواقف أخرى قد تكون أقلّ إقناعًا.
- يستخـدم في مناقشاته رأياً واضحاً ومدعّمـاً بالمنطق والحجة، بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة.

لقـد أدخلـت المنظومة التعلمية مـع بداية الألفية الثالثة - علـى وجه التحديد - المجتمـع في عالم يتم فيه إجراء كل شيء «عن بعـد» أو بـ control remote، وهو ما يطلـق عليه بـ «مجتمع التكنولوجيا»؛ حيـث التواصل بالمرونة من خلال التركيز على الأرقام، والرموز بأنواعها التي أصبح لها الدور الفاعل في تغيير الأساليب التقليدية في المؤسسـات التعلّمية خاصة، ومن ثم تعد وسائل التواصل الحديثة من أهم وسائل الإفـادة، وتحقيـق الأهداف في العمليـة التعلّمية، بعد أن فرضـت نفسها على العقل البشـري، من خلال تحسين الصوت، وعرضـ النص بجودة عالية، وتقديم الصورة بشكل مغرٍ، والدخول في عقل الأسرار اللاشعورية الدفينة The Secrets From Your Subconscious Mind الوهميـة والممكنـة. وتنتشـر أشياء هـذه المعلومات في جميع المجالات، ويبدو التواصل بوسائله الحديثة فيها مثل الماء، والغذاء، والهواء".[1]

(1) ينظـر: Michael Dertonzos, Comment Les nouvelles technologies vont changer notre vie? (Paris: Calman-Levy, 1999), pp. 80-85

ولعل الطالب، وخاصة في الجامعات، يعد من أهم عناصر التفاعل مع هذه التكنولوجية، والبديل المنافس للأستاذ، في أثناء عملية التواصل، كونها تعزز فيه مهارات اكتساب المعلومة عن بعد، وتقلل الفجوة بينه وبين انتشار المهارات المستجدة في ميدان المعرفة، ويمكن حصر الدواعي إلى إفادة الطالب الجامعي من خدمات التواصل الحديثة المساعدة على التحصيل المعرفي في «إمكانية الحصول على معلومات متنوعة من مصادر مختلفة، وسهولة الاتصال، والسرعة، وقلة التكلفة، وتدعيم التعليم التعاوني بين الطلاب، وذلك عن طريق العمل الجماعي والنقاش، وتوفير أكثر من طريقة لتدريس المواد العلمية، وتوفر برمجيات تعليمية لمختلف التخصصات، ومختلف المستويات الأكاديمية» [1].

وقد أدركت جامعة قطر - على سبيل المثال - أهمية الإفادة من شبكة التواصل الاجتماعي الحديثة وتوظيفها في العملية التعلية؛ مما سهل على الطالب التفاعل مع المعلومة بشكل إيجابي في أثناء تعاطيه مع مهارات اللغة العربية في المستويين الأول والثاني؛ لتحقيق تعليم تعاوني فعال، ولنأخذ على سبيل المثال ما يقدم للطالب من مادة يمكن له تحضيرها بالاعتماد المتبادل بينه وبين هذه الوسائل على نحو ما ورد مثلا في الدرس الثاني من مقرر مهارات اللغة العربية للمستوى الأول، نركز في هذا النموذج على ما له صلة بالموضوع، بعد تخطي بقية المحاور التي لا تقل أهمية عن الغرض المطلوب في هذه الدراسة :

- الكتاب: مهارات لغوية
- المستوى: الأول لطلاب جامعة قطر
- نموذج الدرس: أسعد زوجين، لـ "توفيق الحكيم" ص ١٣.

بعد التطرق إلى مجموعة محاور في شكل متطلبات تقدم في الصف، يأتي محور: المادة المرئية، وهو عبارة عن نص مرئي عن طريق YouTube يعرض

(1) ينظر: Williams, B(1995) The Internet for Teachers, Foster City CA;IDG Books Worldwide

قصيـدة لمحمود درويش بعنوان: "لم ينتظر أحدًا" تتناغم مع متطلب المادة العلمية المقصـودة من ناحية المضمون، وبعـد مشاهدة الطالب المقطـع المشبوك مع وسيلة اتصال الإنترنت في الصف، يطلب من الطالب الإجابة عن مثل هذه الأسئلة:

- كم مـرة وردت عبارة "لم ينتظر أحداً " في النصـ(بدافع إحضار ذهن الطالب في التركيز على ما قيل من معلومات تتعلق بالموضوع.
- وردت مفـردات من عـالم هذا الإنسان الـذي لا ينتظر أحـداً، اذكر ستًا منها؟
- قارن بين نموذج الرجل لدى درويش في هذه القصيدة (المرئية)، ونموذج الزوج في نص الحكيم.

ولعـل الغرض من تقـديم المـادة المرئية بهـذا الوصـف هو بدافـع الانطلاق في تدريـس كفايـات الاستماع مـن مواقف لغويـة تواصلية، تتصـل سياقاتها بواقع حاجـات الطالب الحياتيـة؛ قصد استثـارة إدراكه السمعي؛ لفهـم بنية الخطاب، وتحليـل مكوناته، واستخلاصـ أغراضه الظاهرة ومقاصـده الضمنية، مع مراعاة ما يقتضيـه التدريب على الاستماع من تنمية اتجاهـات التواصل اللغوي التفاعلي، وقيمـه من إصغاء جاد، وإقبال على متابعة المتحـدث بوعي واهتمام، بالإضافة إلى مراعاة تعدد وسائط عرض الخطاب المسموع، والمزاوجة بينها (سمعية، وبصرية، وتفاعليـة مباشـرة) لملاءمـة مستويات تعقد وضعيـات التواصل اللغـوي الشفاهي الـذي يتسم به عـالم اليوم، وتعدد مجالاتـه، وتنوع مقتضياته التعلمـة، والمعرفية، والثقافية.[1]

وبعـد التطرق إلى محـاور أخرى موالية يأتي محور «مكتبـة إلكترونية وروابط تفاعليـة» حيث أهم ما في هذا الجانب الإلكتروني، موافاة الطالب بمعجم الإعراب

(١) ينظـر: لائحـة مشروع منهج اللغـة العربية المطـور في إطار نظام المسـار الموحد، وحدة مناهج اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، البحرين، ص١٥، ١٦ .

والبناء في اللغة العربية، وبعد تقديم هذا الدرس على الشاشة المرئية، يحال الطالب إلى مجموعة روابط إلكترونية تتعلق بهذا الدرس، بما في ذلك بعض المعاجم الإلكترونية. (حددت بثمانية روابط)[1]. بالإضافة إلى بعض المحاور الأخرى موزعة على بقية الدروس، والتي تحيل الطالب إلى التواصل مع الشبكة المعلوماتية العالمية جاءت تحت محاور، شملت جميع الدروس:

- مادة مرئية
- تهيئة الحافز
- مكتبة إلكترونية وروابط تفاعلية
- روابط إلكترونية

ولا تقتصر جهود الطلبة على مشاهدة ما يقدم لهم في هذه الروابط فقط، بل يتم مناقشة ذلك في الصف، «تقديما، وتعلّما، وتقويما» لكل ما ورد في مضمون هذه الروابط؛ لإتاحة الفرصة للطلبة بغرض الوصول إلى صفحات المواقع التعليمية التي وضعت بواسطة مجموعات أخرى في التخصص نفسه، ودمجها في المشروعات الدراسية، وتوطين بعض المقررات الدراسية في المواقع الإلكترونية من أجل الدراسة المستقلة، أو لعدم تكرار نفس المقرر كل فصل، أو سنة دراسية، وضع مواد تعليمية إثرائية للمقررات الدراسية، وبرامج ونماذج كمشاريع للطلبة من قبل الجامعة».[2]

وتعد ظاهرة «التواصل في ربطها بما يسمى بالتعلم التعاوني» نوعاً جديداً من رأس مال العملية التعلّمية الجديدة، بوصفها تقوم على سرعة اكتساب الأفكار والخبرات والممارسات الأفضل، وفي أقل مدة زمنية، وتدعمها وسائل تكنولوجيا

---

(١) ينظر: ص٢٠ من كتاب لغة عربية رقم ١ .

(٢) عبد الله سالم المناعي: مجالات الإفادة من خدمات الأنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر ع ٥، ٢٠٠٤، ص ٢٥.

المعلومـات التي من شأنها أن تحفز المتلقي(الطالب) على أن يكون في أحسن حال، حيـث تمارس ثـورة المعلوماتية تأثـيرًا استثنائيًا علـى توصيل المعلومـة التي تعزز تكوينه. كما يتيح هذا التواصل ربط الطالب بالعالم الخارجي للمؤسسة التي ينتمي إليهـا؛ للاطـلاع على مستجدات مـا يتناسب مع ما يقدم لـه في مؤسسته، وتضمن لـه كيفية الوصـول من خلال كافة الوسائل والمعـالم الثقافية، بما في ذلك المجالات المعرفية ذات الطابع الثقافي.

لقـد أصبحت وسائل الاتصال الحديثة تحاصر الإنسـان بجاذبيتها البصرية في كل مـكان على شكل ملصقات، ولوحات إعلانيـة، وصور، وفي التقنيات السمعية البصريـة technologies audiovisual خـلال فـترة الاستراحـة الفاصلـة بـين العروض والمواضيـع، وتعززت أكثر عندما تطورت وسائل اتصال مجتمع المعلوماتي Society Information و تكنولوجيـا المعلومـات information technology التي تحولت إلى أداة للتعبئة mobilization والإقناع persuasion.

ربط اللغة العربية بتقنية المعلومات (جامعة قطر نموذجا) :

١. تطويع تقنية المعلومات للغة العربية :

إذا كانت اللغة العربيـة في السنوات الأخيرة تشهد تراجعا مثيرا ولافتا، نظرًا إلى حدة خطورته، فإننا نخشى أن يمتد هذا التراجع ليصبح مرضًا ـ لسانيًّا ـ مزمنا يصعـب علاجه. ولعل سبـب تخوفنا يكمن في الفـزع من تأثير وسائـط تكنولوجيا المعلومـات السلبي علـى صياغة أفكار جيلنـا الواعد، وسلوكه المعـرفي والأخلاقي. ويعتقـد الكثير من الباحثين التربويـين، ومنظري المعارف والعلـوم، أن أي شخص لا يمكنـه استيعاب التعبـير، إلا بالوصول إلى مطلوب المهـارات اللغوية. وقد أثبتت الدراسـات العلمية أن تشخيص اللغة لدى الفرد يكمـن في توسع بُعد النظر، ومحو المجهـول، وتثبيت المعلوم، وتقريب المقصـود، بسرعة يصعب فيها على غير المتعلم، أو المتمكـن من الكفايـة اللغوية، إدراك الأشياء، وبالمقابـل يسهل على المتعلم كشف

الحقائـق والتعبير عنها بيسر؛ الأمر الذي يسهـم في نمو معارفه وأفكاره في الحياة العملية والعلمية.

وتعـد الكفايات اللغويـة حصانة لحسـن الطوّية، وضمانا مـن أي ضرر يهدد المجتمـع، ويخـل بالأمن الفكري. على وجـه التحديد. بوصفه لـبّ الجوانب الأمنية الأخرى، وخالصها، وخيارها في شتى المجالات، سواء منها الثقافية أو الاجتماعية، أو السياسيـة، أو الاقتصاديـة، إلى غـير ذلـك مـن دعائم المؤسسـات الاجتماعية وسندها القوي.

ولعـل الحديث عن اكتساب مهـارات اللغة العربية، بهـذه الطروحات، يقودنا إلى الحديـث عـن ربطها بتقنيـة المعلومات، ومدى الدور الـذي تؤديه في وظل وفرة وسائـل التواصـل الاجتماعي، والأنظمة الحديثة في الاتصـال، وما تحمله معها من إمكانيات غاية في الأهمية. لتحقيق الكثير من المطالب التي تعود بالنفع على المتلقي. بالنظر إلى النمو المتسارع في الجانب المعرفي، بخاصة، والتجديد المستمر في معظم نواحـي الحياة. لذلك تسعى مؤسسـات التعليم لمجلس التعاون لدول الخليج العربية إلى عمليـة التطوير والتجديد والإفادة مـن التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال. ويمثـل تطويـر الحواسيـب وبرمجياتها نقلة نوعيـة في مجال المستحدثـات التقنية الرقميـة في عمليـة "التعليم والتعلم والبحث العلمي"، مقارنـة بالتقانات التقليدية المستخدمـة سابقـا، وتم تتويج هذا الإنجـاز التقني في مجـال المستحدثات التقنية الرقمية والاتصال بنقلة نوعية أخرى هي شبكة الإنترنت.[1]

وتعـد مقاربة التقنيات الحديثة البديل الأنجع حتى الآن والمعروض في العملية التعلّميـة لتنميـة المهارات اللغويـة، ولعناية المفاهيم الأساسية مـن خلال مقاربات

(١) عبد الله سالم المناعي: مجالات الإفادة من خدمات الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمـي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطـر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع ٥ ، ٢٠٠٤، ص ٢٠.

نظريــة النظـم System Theory التــي طورت مــن مدخلات ومخرجـات المدخل المنظمــي، وخاصــة، في أنظمــة التعلـم Systemic Approach in Teaching and Learning (SATL) عــن طريق توظيــف كافة الأساليب، وتوفير الوسائط اللازمة المتفاعلة؛ لردم الهوة بين الطالب واكتساب المهارات المعرفية ـ عامة ـ بالاستناد إلى توظيــف تكنولوجيا المعلومــات، والإنترنيت على وجه الخصوص، " بوصفها إحدى التقنيــات الحديثــة التي يجــري توظيفها بفاعليــة في الاتصال وتخزيــن المعلومات والبيانات؛ إلى جانــب الإفادة منها في العملية التعلّمية والبحث العلمي...وقد حدد (Williams,1995) عدة أسباب تستدعي استخدام الإنترنيت في العملية التعلمية، وهــي: إمكانيــة الحصــول علــى معلومات متنوعــة من مصــادر مختلفــة، وسهولة الاتصــال، والسرعة، وقلة التكلفة، وتدعيم التعلم التعاوني بين الطلاب، وذلك عن طريــق العمل الجماعي والنقاش، وتوفير أكثر من طريقة لتدريــس المواد العلمية، وتوفير برمجيات تعلمية لمختلف التخصصات، ومختلف المستويات الأكاديمية"[1]

وتعنــى جامعــة قطر بضــرورة أهميــة تكنولوجيــا المعلومات التــي تعتمد على نظــام التوجيه بالحاســوب Computer Tutorial System، بخاصة، وذلك لتجاوز نظام التعليم الخطــي Linearity إلى التعلم المنظومــي Systemic، وبدافع مواكبة المتغيرات الجوهرية التي أحدثتها سبل تقنيات تكنولوجيا المعلومات باعتمادها على الوسائــط المتعدد المتفاعلة Interactive Multimedia ولمــا توفره من مزايا تقريب المعلومــة المتنوعة، وبأسرع فرصة ممكنة، من أجل تعزيــز التعلم الذاتي، ضمن ما يطلــق عليه ببيئة تعلــم افتراضيــة شبكيــة Net Worked Virtual Learning Environment التــي أصبحت توفــر تقنيات عالية الجــودة وذات مرونة، وقدرة، على محاكاة بعض من عناصر بيئة ما يقدم في الفصول الدراسة التقليدية.

---

(١) ينظر، عبد الله سالم المناعي، مجالات الإفادة من خدمات الأنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر، ص ٢٠.

ويتجلى ذلك بوضوح من خلال توفير أحدث الأجهزة التي صممت خصيصا ببرامج تساعد على كيفية تحصيل المادة العلمية لكافة منتسبي جامعة قطر، وبتقنيات عالية الجودة، ومزودة بآخر ما توصلت إليه تكنولوجيا المعلومات من برامج؛ الأمر الذي يستلزم عقد دورات تدريبة في مركز التنمية المهنية وتطوير عمليات التعليم (OFID) لتطوير قدرات منتسبي الجامعة على استخدام هذه الحواسيب، حرصا على ضمان مردودية الأهداف المنشودة، «التي شددت على الحاجات الفردية للمتعلم، ودور الخبرة الفردية، والحاجة إلى تنمية الوعي، والتأمل الذاتي self-reflection والتفكير الناقد critical thinking وإستراتيجيات المتعلم learner strategies والخصائص والمهارات الأخرى التي يعتقد أن من المهم تنميتها عند المتعلمين."[1]

٢. اللغة العربية عبر الحاسوب :

تشهد عملية تعلم مهارات اللغة العربية تطورا نوعيا ـ شأنها في ذلك شأن بقية المهارات والمعارف الأخرى ـ بفضل توظيف الحاسوب Computer بوصفه أهم وسيلة تفاعلية تعالج البيانات وتخزنها مع توفير العديد من الوسائط المساندة لتحسين عملية التعلم بأسلوب مشوق، عن طريق وفرة البرامج التي تساعد على توصيل المعلومة بشكل فعال، حيث "يمتاز الحاسوب عن الوسائل الأخرى بقدرته على استيعاب الصور والصوت والنصوص والحركات ومقاطع الفيديو، وكذلك قدرته على إيجاد حالة من التفاعل مع المتعلم، وتعدّ هذه الخاصية من أهم خصائص التعلم بوساطة الحاسوب، حيث يكون المتعلم نشطا، ويتلقى التغذية الراجعة الفورية عن أدائه، ولديه الفرصة في اتخاذ القرار المناسب، والقيام بعملية الاختيار والتوجيه إلى المستوى المناسب حسب قدراته"[2].

---

(١) جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، (مرجع سابق) ص ١٥٤.

(٢) خالدة عبد الرحمن شتات: تعليم اللغة العربية بواسطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى، المواقع والمأمول، الرابط، www.majma.org.jo

لقـد جذبت تقنية توظيـف الحاسوب Computer في تعلم اللغـة العربية إليها دافعيـة التلقـي المميز، وحوافز تشجع الطـلاب على التفاعل مع المـادة بشكل مثير لاهتماماتهـم، ومخالف لما تلقوه مـن مادة علمية بالوسائل التقليدية، بعد أن أصبح للحاسـوب تأثـير كبير يبلغ حـدّ الإفراط لـدى المتفاعلين معه، وبعـد أن أحدث في نفسهم الرغبة المشوقة في توظيفه؛ لما فيه من جوانب إيجابية كثيرة، لعل أهمها:

- اختزال زمن التلقي
- توفير التحصيل النوعي
- التأثير الإيجابي على التركيز والتذكر
- تنـوع الطرائـق والسبـل التوضيحيـة المدعومة ببرامج حيويـة مصحوبة باللون، والصورة بجميع أشكالها، والصوت، والحركة، والموسيقى، وتنوع الخطوط، والرسوم بجميع أشكالها.

ويأتـي ذلك في شكل منظومة تعلّم جديدة، عمادها القضاء على الفواصل بين تعلـم مهارات اللغة وسبل توضيحها، على النحو الذي تدعو إليه الطرائق المنظومية Systemic التـي تتضافر فيها كفايات الربط بين المادة العلمية والوسائط المساعدة التي من شأنها أن تربط حبل الوصل بين الطلاب وما يستعملونه في حياتهم اليومية مـن تقنيات حديثة، بغرض إنماء مهارات العلم المنظومي الشامل لديهم؛ ومن أجل الارتقـاء بمستوى المهارات اللغوية، واستيعابها بما يضمـن لهم إمكانية مواجهة ما قد يعترض سبيلهم من أهداف توفرها له المادة العلمية.

وتـزداد فائدة تقنية الحاسوب عندما يتم ربطه باستخدام الشبكة المعلوماتية العالميـة World Wide Web لتصفـح المستندات المتعلقـة بالغرض، ويؤكد ذلك ما قمـت بـه من استجواب عينـات عشوائية من طلاب جامعة قطـر ممن درست لهم مهارات اللغة العربية؛ لمعرفة قياس مستوى تحصيلهم في ضوء استخدام الحاسوب بوسائطـه المتنوعة لتعلم هذه المهـارات، فكانت النتيجة أن الـكل أجمع على أهمية

توظيـف الحاسوب لما يوفره من أسلوب جيد ومشـوق في الأداء؛ الأمر الذي يضمن لهـم التحصيـل المتميـز، كما أشـارت هـذه النتيجـة إلى أن استخـدام تكنولوجيا الكومبيوتـر، وتكنولوجيـا التعلم، وصفحـات الشبكة المعلوماتيـة العالمية تعزز تعلم المتعلـم؛ وذلـك لأن الطلبة أكثر تحفيـزا More Motivated للحضور والمشاركة في الفصـل، كما يزيد من مدة احتفاظ Retention المتعلم بالمعلومات، ويمكّن الطلاب مـن دمـج المعلومات والمفاهيم ومـواد المقرر؛ مما يـؤدي إلى فهم أوسـع للمهارات المستهدفة، وتحسين المعدل، وكسب الثقة.(١)

مداخل التعلم التفاعلي للغة العربية :

١. المدخل التواصلي/ التداولي :

إن تنميـة المهارة اللغوية من القائمين على التحصيل المعرفي المميز لأبنائنا، لا يسـد المرام والمطلب المتوخى، وحده، بل ينبغـي أن يترجم إلى إجراء وظيفي ضمن أساليب متطورة، تؤمن كيفية التفاعل بين اللغة، وتداولها مع المحيط - بوصفها أداة تواصـل - الأمر الذي من شأنه أن يعزز عملية التحصيل، وربط الجسور بين المفهوم والإجراء، أو النظرية والممارسة التطبيقية.

هـذه هي المهارة التي سنجتهد في توضيحها، تبعا لكفايات المهارات التواصلية المتنوعة، وانطلاقا من أن أي مهارة مهما كان نوعها - تحدثا، أو كتابة، أو تعليقا، أو إشـارة - تعد إجراء تواصليا، ونشاطا إرساليًّا من المرسِل إلى المتلقي بقصد الرغبة في التأثير المؤدي إلى التحصيل النوعي.

ولعل النسق الأدائي الذي يندرج ضمن الدراسات التداولية التي تعنى بالخطاب - بوصفه نصًّا تضبطه قواعد معينة لتعليم اللغة العربية، من شأنه أن يفيد في تنمية

---

(١) ينظـر، أحمد جاسم الساعي: فاعلية توظيف برنامج العرض القديمي المتبوع بالأنشطة الفرديـة والجماعية على أداء طالبات كلية التربية بجامعـة قطر، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، ع ٦، ٢٠٠٥، ص ٣٧.

الحس اللغوي السليم، وهو ما قد يضمن لنا ربط العلاقة بين الاستخدام الصحيح للغة، والأنماط الثقافية والاجتماعية في أثناء عملية التداول؛ لأن " فهم اللغة واستعمالها إنما يمثلان نقطة ارتكاز رئيسة لحكم الأساتذة، فإن رأس المال اللغوي لا يكفّ يومًا عن مزاولة تأثيره: إن الأسلوب دومًا مأخوذ بالحسبان في كل مستويات المسيرة، وفي الدروب الجامعية كلها، وحتى العلمية وإن بدرجات شتى".[1]

أما بالنسبة إلى الكيفية التي تعطى بها مادة مهارة اللغة من حيث الإجراء التواصلي التداولي في جامعة قطر - على سبيل المثال، ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بشكل عام - فإنه ينهج طريقة التعلّم التعاوني؛ لتحقيق غاية دراسة مهارات اللغة العربية في الاستعمال التواصلي، وهو ما يطلق عليه في الأنظمة التعلّمية الجديدة بـ « بيداغوجية الإدماج Pedagogy of integration على اعتبار أن الإدماج في هذا السياق يتعلق «بتوظيف المتعلم مختلف مكتسباته، بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة؛ أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة»[2]، وتتحقق هذه الخطوة على النحو الآتي:

أطراف التواصل :

- المرسل : الأستاذ (المرشد الموجه)
- المرسل إليه : الطالب (يستند في تواصله إلى الحجاج وأفعال الكلام، بالتحليل والنقاش)
- وسائط التعلم : الهيئة/ البيئة التواصلية (القاعة مهيئة بوسائط اتصال متنوعة في جهاز شامل - على منصة بطول متر ونصف تقريبا - تحتوي على:

---

(١) بيار بورديو، وجان كلود باسرون: إعادة الإنتاج - في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ص ١٨٨

(٢) ينظر، عبد الله بوقصة: تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تأويلية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الرابط: http://www.chlef-univ.dz/

- جهاز الحاسوب(الكمبيوتر)
- وسيلة ربط التواصل مع الشبكة المعلوماتية العالمية World Wide Web (الإنترنت)
- جهاز عرض البيانات (Data Show Projector)
- الفيديو التفاعلي Interactive Video
- السبورة الذكية Smart Board
- مؤشر الإضاءة الليزر Smiling Shark Lighting (لتوضيح المعلومة بتوجيه المؤشر إلى المراد)

- مكبر الصوت (عند الحاجة إلى عرض المادة المرئية)
- بالإضافة إلى أجهزة الطلبة المتنوعة من(حاسوب / كمبيوتر، وجهاز لوحي iPAD إلى أنواع مختلفة من أجهزة الهواتف الذكية المربوطة بالشبكة المعلوماتية العالمية / الإنترنت)

- مرجعية البلاك بورد Blackboard: وهو عبارة عن تقنية تواصلية مربوطة بالإنترنت تعنى بتواصل عملية التعلم عن بعد، ومتابعة الطلبة، وإعطائهم كل ما يتعلق بالمادة العلمية، بما في ذلك النتائج والمراسلات؛ بغرض ربط الطالب بما يعطى له، حرصا على تنمية كفاءته العلمية.[1]

---

(١) كما تتيح هذه التقنية فرصة لتواصل الطلبة مع مقرراتهم الدراسية خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال أدوات متنوعة للإطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسرة بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر و بقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية مختلفة. ويتكون من أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية و تفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة و بسيطة و حتى يتمكن من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال.ينظر، موقع جامعة الطائف: الرابط http://deanships.tu.edu.sa/

- ويجـد الطالب نفسه أمام سبل هذه الخيـارات المتعدد ـ مع تضافر جهود التوجيـه ـ متقبـلا إيجابيًّا؛ الأمر الـذي يدفع بـه إلى التحصيل النوعي، وذلـك بفضل عناية المؤسسات التعليمية في هـذه الدول التي تهتم بتوفير الأساليـب الأفضـل و والوسائط الملائمة؛ لإنجاح العمليـة التعلّمية، وفقًا لظروف مستجدات العصر؛ من أجل ربط الطالب بمكونات مهارات اللغة الوظيفية، سواء من حيـث البعد السيمنطيقي Semantic Dimension ، أو مـن حيث البعد التواصلي التـداولي في الصف وخارجه Speaker and addressee لتحقيـق الأهـداف المنشودة، من خـلال الاستفادة من هذه الوسائط التي تعنى بمهارات تحليل النص المصحوبة بالصوت، والصورة، والموسيقـى في تناغم متكامل، وبما أننا نعيش في حضارة الصورة.. فإنها كما يقول الصينيون تساوي ألف كلمة.

- الرسالة : عند التطرق إلى أيٍّ من المهارات اللغوية الواردة في أحد الكتابين المقررين على طلاب جامعة قطر ـ مثلا ـ نجد مخرجات تعلم هذه المهارات تستنـد إلى طريقة التعلم التعـاوني، بالتفاعل مع ما يطرح في الصف من نقاش، وحوار، بين الطلبة فيما بينهم، وبين الأستاذ من جهة ثانية، ضمن سياقات تتعدد فيها المثـيرات والاستجابات. ولتوثيق ذلك نستعرض أهم ما تنطوي عليه من نتائج تقديم المادة العلمية (الرسالة) بعد الإفادة من الوسائـط المصاحبة لعملية التعلم؛ لتحقيق الهدف الإجرائي من توظيف الطالب لهذه المهارة أو تلك في استعمالاته اليومية لها:

- مستوى الشيـوع: حيث الاعتماد على المهارات اللغويـة الوظيفية، الكثيرة الاستعمـال في حياة الطالـب اليومية، والتي يحتاج إليهـا لتمنية مهاراته اللغوية.

- استيعـاب نظام المهارات اللغوية بعد إتقان تيسير الطريقة التي قمت بها؛ لضمان العائد المعنوي لما بذله في أثناء تعلمه لهذه المهارات.

- تعزيـز القابلية Teach ability: وتحفيـز المبادرة لدى الطلاب من خلال خلق المثيرات التي تشجعهم على الانتباه، وتخاطب فيهم الحواس.
- خلـق نشـاط التشويـق من خـلال توافر جميع مهـارات التلقـي(قراءة، استماع، رؤية بصرية، تأمل، حوار، إلخ...)
- الدافـع إلى عمـق المعالجـة من خـلال تفعيل المهـارات بالوسائـط التي تتناسب نمط تعلم الطلاب.
- زيادة الإدراك، بخاصة عندما يقدَّم الدرسُ على صيغة العرض التقديمي PowerPoint.

ومن هنا تبرز أهميـة الوسائط الحديثة في توصيل عملية التعلم التعاوني على الوجـه الأكثر ملاءمة مـع أذواق الطلاب، بخاصة « الحاسـوب بوسائطه المتعددة، وتقنياتـه الحديثة كوسيلـة تعليمية تزود الطالب بكم هائل مـن التفاعل الحقيقي، والمشاركة الفعلية المباشرة والمستمرة في اتجاهين؛ وذلك من خلال أنشطة مشتركة ومتبادلة يتم بها استقبال المعلومة المعروضة، وتسجيل الاستجابة، والتفاعل، وبعدها يعطي تغذية راجعة تعزيزية، أو تصحيحية، وهكذا تتكرر عملية التفاعل التي تؤدي إلى تعلم فعال»[1]، وتضمـن لهم نمو المهارات اللغوية السليمة، والفكر اللازم الذي يقوم على مبدأ التغذية الراجعة في تنمية مخزون مهارات القراءة والكتابة.

٢. المدخل الكلي :

إذا كان المدخـل التواصلـي/ التداولي عاملا أساسًـا في توصيل المعرفة والتي تضـم كلا مـن المادة التعليمية أو المحتـوى والطالب والجهاز. علـى نحو ما مر بنا. بدافـع خلق اتصال كفء للوسيلـة التعليمية؛ فإن المدخل التكاملـي يعد أحد لبنات

(١) ينظـر، أحمـد عودة القرارعـة، وآخـرون، أثر استخـدام الفيديو التفاعلـي على تنمية الاتجاهـات العلمية، مجلة العلوم التربويـة، كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، ٢٠٠٧، ص ٢٠٦.

التصاميـم الأساسية لمهارة أي لغة، من خلال تحديد المحتوى، وتنظيم الإجراءات المتبعـة، وتنوع الوسائل التعليمية، فضلا عن سبـل المداخل الأخرى التي تقوم بدور تعلـم لغـوي فاعل، والارتقاء بالأداء المميز، وذلـك بالاعتماد على مخرجات التعلم للمـادة العلميـة، وإشراك الطلاب في تقـديم الدرس، واستثمـار وسائل تكنولوجيا المعلومات، والوسائط المتعددة Multimedia Technology.

وحتى يصـل الطالب إلى تحقيق ذاته، وتعزيز قدرات، لممارسة المهارة اللغوية بيسر وسهولة في حياته اليومية، حرص المعنيون بمهارات اللغة العربية في مؤسسات التعليـم لمجلس التعاون لـدول الخليج العربية على المنحـى الوظيفي لهذه المهارات، بالاستنـاد - أيضـا - إلى مخرجات المدخـل الكلي، بوصفه أحـد المرتكزات التي يتم مـن خلالها « تحقيق الكلية والكمـال والوحدة، وهي عملية تحدث في المتعلّم، وتعني أن مـا يتعلّمه الطالب يصبح جزءًا من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهـات، ليكون مـا تعلّمه مفيـدًا وذا معنى عنـده، يُترجمُ في سلوكـه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه...وذلك من خلال نص لغوي متكامل، يعالج بطريقة تعتمـد إجراءاتها على التكامـل والتدريب والممارسة اللغويـة، وتقويم أداء المتعلّم بصورة تكاملية؛ وذلك بما يحقق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: معرفياً ووجدانياً ومهاريا.[1]

إن الإفـادة مـن المدخـل الكلي وضـرورة تفعيله في المهـارات اللغويـة، وصلته بالوسائـط التعليميـة لا يخفي القصـد الحقيقي حول التواصل بـين الباث والمتلقي

(١) مـراد، سعيـد محمد: التكاملية في تعليم اللغة العربيـة: دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ٢٠٠٢م، ص ١٥. وينظر أيضا، دخيل الله بن محمد الدهماني: المُدْخَل التكاملي في تعليـم اللغة العربية بمراحـل التعليم العام، الرابـط، https://uqu.edu.sa وينظر أيضـا، عوض أحمـد عبده: مداخل تعليم اللغـة العربية – دراسة مسحيـة نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، ٢٠٠٠م، ص ٢١.

فحسب، بقدر ما يعزز الوعي الذاتي الذي من شأنه أن يرسم أشكال النمو، وتأثيره في بناء الملامح الرئيسة للطالب؛ الأمر الذي يستوجب أهمية التفاعل بين جميع الأطراف. ولإيمان الجهات المعنية بأن تدريس المهارات اللغوية لا تكتمل حلقاتها إلى بالإلمام الشامل لما في النص من مهارات؛ فإن المحاور التي احتواها كل درس من كتاب اللغة العربية رقم(٠١) في جامعة قطر استند إلى عرض النص بما يتضمنه من واجبات، تناقش في الصف عن طريق التعلم التفاعلي، أهمها:

- اكتساب مهارة قراءة النص التي تعتمد على المعرفة والفهم (ويقصد بها الجوانب المعرفية المختلفة التي يكتسبها الطالب في أثناء تعاطيه المادة العلمية، ويشار إلى الموضوعات المختلفة التي تتطرق لها هذه المادة، ومدى الفهم الذي يتحقق لدى الطلاب في هذه الجوانب)

- اكتساب المهارات الذهنية (ويقصد بها المهارات الذهنية التي يكتسبها الطالب في المادة المقدمة له، مثل القدرة على التفكير المنظم، وحل المشكلات، وتحليل القضايا، والتفكير النقدي، والاستنتاجات الفكرية، وتحليل وتقديم المعلومات، واتخاذ القرارات، واختبار الفروض)

- اكتساب مهارة الإثارة ، لتقبل الدرس بالتشويق، وبجذب انتباه الطلاب نحو الدرس عن طريق عرض وسائل تكنولوجيا المعلومات المشوقة. وتعزيز مهارات الأسئلة.

- اكتساب المهارات العملية والمهنية (ويقصد بها المهارات العملية التي يتداولها الطلاب في الجانب العملي للمقرر، والمهارات التي لها قابلية التطبيق في الحياة المهنية)

ويتم ذلك من خلال هذه المحاور التي تتشابه في الطرح في كل مادة علمية من الكتاب:

- الاختبار القبلي(ويقصد به طرح أسئلة تمهيدية لتهيئة أجواء الدرس)
- مخرجات تعلم الطالب (ويقصد بها مناقشة الغاية من هذا الدرس)
- التهيئة الحافزة (ويقصد بها خلق الجو المناسب لعرض النص والتمهيد لفهمه)
- أسئلة الاستيعاب (بوضع أسئلة افتراضية تتلاءم مع جو النص، والإجابة عنهـا بطريق الصـح (√) أو الغلـط (X) بغرض الإعـداد الجيد لفهم مهارات الدرس.
- المـادة المرئية (يعرض فيها موضوع مرئي بالفيديو Interactive video مناسـب للنصـ، وجميع ما يتعلـق بالدرس على السبـورة الذكية Smart Board ومناقشته في شكل حوار متبادل بين الطلاب وبتوجيه من الأستاذ)
- منـبر النقاش: يـوزع الطلبة سلفا علـى مجموعات حسب محـاور المادة العلميـة المبثوثـة في ثنايا الكتاب، وعلى مدار الفصـل الدراسي، وتناقش كل مجموعة موضوعا موازيا للمادة العلمية المقدمة، في جلسة دائرية لمدة ربـع ساعة، يتبادلون فيها أطراف الحديث عن الموضوع المختار من جميع جوانبه، استجابة لتفعيل التعلم التعاوني، وبغرض تعميم الفائدة.
- أوراق عمـل صفيـة (ويقصـد بها وضـع أسئلة مستمـدة في معانيها من النصـ، تمهيدًا لاكتساب المهارات اللغويـة، يتم الإجابة عنها في الصف، وفي شكل حوار متبادل بين الطلاب، وبتوجيه من الأستاذ)
- استنتـاج (ويقصد به فهـم الغاية من مضمون المحـور السابق، للدخول في عمـق إحدى مهـارات اللغة العربية، مثل الاسـم، أو الفعل ، أو المبتدأ، إلخ...)

- مهارة الخريطة النحوية (يتم فيها مناقشة ظاهرة نحوية بوسيلة العرض التقديمي PowerPoint)

- أوراق عمل غير صفية (بحيث يوجه فيها الطلاب إلى تناول الموضوع المعروض سلفا، ومناقشته خارج الصف باستعمال وسيلة تواصل البلاك بورد Blackboard، وتتيح هذه التقنية للطلاب فرصة التواصل مع بعضهم، ضمن سياق التعلم التعاوني؛ لتبادل الآراء حول الموضوع المعروض للنقاش)

- مهارة الأخطاء الشائعة (يعرض في هذه المهارة مجموعة من الأخطاء الشائعة التي وردت في النص، إن وجدت، وإلا يُؤتى بنص موازٍ، تتوافر فيه بعض الأخطاء، يتم استكشافها، ومناقشة خلفيات ومبررات هذه الأخطاء) .

- مهارة التفاعل مع المكتبة الإلكترونية، وروابط تفاعلية ذات صلة بالموضوع (لإحالة الطلاب إلى الإفادة منها عند الحاجة، وتقوية قاموسهم اللغوي؛ ولمعرفة طريقة البحث عن معاني المفردات من أمهات المعاجم) .

- مهارة الموضوع النحوي (يتم في هذه المهارة استنتاج المحصلة المعرفية للمادة النحوية المعروضة في الدرس، ومناقشتها بكافة الوسائط، لعل أهما وسيلة العرض التقديمي Power Point)

وهكذا الشأن مع بقية الدروس.

في ضوء ما سبق وعلى الرغم من أهمية طرائق التعلم التفاعلي بوصفها أساس الإلمام بمختلف مهارات التعلم، وعلى الرغم من تركيز الاتجاهات الحديثة على أهمية تنمية مهارات اللغة بالوسائط التفاعلية الجديدة، ومن خلال تصميم المناهج الحديثة بما يتوافق مع طبيعة اللغة، وطبيعة تعلّمها وتعليمها، فإن التفاعل

الإيجابي للطلاب من شروط ضمان فاعلية المدخل الكلي؛ لاكتساب المعرفة الجديدة مع الخبرة السابقة، مما ينعكس بصورة إيجابية على كافة المواد الدراسية الأخرى.

٣. المدخل المنظومي :

لقـد أخـذ نظام التعلّم التعاوني منحـى التمّيز في التعاطي مـع المادة العلمية، بخاصـة في تميّـز المهـارات الوظيفيـة، من خـلال «مدخـل منظومـي» يستند إلى الوسائـط التواصلية التـي أنتجتها ثورة تكنولوجيا المعلومـات، والإفادة مما حققته إنجـازات كافة العلوم؛ الأمر الذي أسهم في تنظيم جميع المعارف، بعد أن جعل من أجزائها وحـدات متناسقة، ومرتبطة بعضها ببعضـ، ارتباطا منطقيا. وقد ساعد هـذا التنظيم - وبهذه الوسائـط - منظومة التعلم على تحقيق التحصيل الشمولي في المهارات العلمية، واللغوية منها على وجه الخصوص.

ويعـد نسـق "المدخل المنظومي" في العمليـة التعليمية أحد أهـم الأنظمة التي تعنـى بالتخطيط لوظيفـة التعلم التعـاوني، بوصفه نظاما يصـوغ معايير مهارات التعلـم، ضمن العلاقـات الكلية التي يمكن أن تفيد الطالـب بتوظيف هذه المهارات في حياتـه اليومية، وهو ما يدفعه إلى التميّـز في الأداء، والتواصل الفعال، والتكوين الذاتي المتوخى.

ولعل المفيد في "المدخل المنظومي" أنه لا ينطلق في طروحاته من أنساق النماذج التقليديـة، أو تلـك التي تُبنى علـى المداخل النمطية الخطِّيـة Linearity، والتي تُعنى بتنـاول المسائـل الجزئية علـى حساب الظواهر الكبـيرة في كلياتهـا. ومعنى ذلك أن "المدخل المنظومي" يعتمد علي ما يسمي بمفهوم النظام أو النسق System والذي يعني في جوهـره مجموعـة من الأشياء تجمعت مع بعضها في ميـدان أو مجال معين، وتوجد فيمـا بينها علاقات متفاعلة، تستهدف تحقيق أهداف معينـة، كما أنه يكشف أساسًا عن العلاقـات الكلية وأنمـاط العلاقات والتفاعـلات الشاملة بين مكونـات الظواهر

التربوية، وذلك في ضوء افتراضية أن الكل الواحد يساوي مجموع الأجزاء.[1]

وبوسعنا إذا ما حاولنا معرفة وظيفة "المدخل المنظومي" في مؤسسات تعليم مجلس التعاون لدول الخليج العربية، وجامعة قطر على وجه التحديد - بخاصة إذا ألقينا نظرة تأمل، بروية وتفكير، في منهجية تعلم المهارات اللغوية المطبقة في هذه الجامعات من سائر التخصصات - أن نقول إن توظيف المدخل المنظومي يراعي بشكل لافت حالة تعميم التنفيذ من قبل جميع الأساتذة. ومن هنا يحظى الطلبة بتوحيد الرؤية، والتعميم في التحصيل، كأحد شروط الاستقرار في التعاطي مع المادة العلمية؛ عندئذ يتضح للطالب أن ما تلقاه يندرج ضمن سياق "التكوين المرتبط بغاية معينة"، وهذا يعني أن دافعية "المدخل المنظومي" تعنى بأهمية دور التعلم التعاوني، بظهور أثره الوظيفي.

وبوسع "المدخل المنظومي" أن يتخذ كل الأشكال الممكنة لتعزيز تكوين الطلاب ذاتيا، طالما توافقت مبررات ارتباطهم بأركان التعلّم التعاوني، حيث يتعلم الطلاب عن طريق آليات التعلم التعاوني الناجع بينهم في الصف، وفي حياتهم اليومية، ويسعى إلى "إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب، حتى يكونوا قادرين على الرؤية المستقبلية الشاملة للموضوع دون أن يفقدوا جزئياته، وكذلك إنماء القدرة على التحليل والتركيب، وصولا إلى الإبداع الذي يُعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح. كما يستهدف الأخذ بالمدخل المنظومي تنمية التفكير المفتوح، بحيث يكون تفكيرا نابعا من واقع الإدراك، والوعي الشامل بأبعاد المشكلة، أو الموقف الذي يواجهه الشخص، فينطلق من منظور "كلي"، ومن علاقة الكل

---

(١) ينظر، رضا مسعد السعيد: آليات البحث التربوي بين الخطية والمنظومية، قدم البحث في أعمال المؤتمر الرابع للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٣-٤ إبريل ٢٠٠٤ ، الرابط :

http//:mbadr.net/

بالجزء، وعلاقة الأجزاء بعضها ببعض، وعلاقة كل منها بالموقف الكلي، ولا يتوقف عند مجرد تحليل الجزئيات وتجميعها.[1]

والمتأمـل في أي نص من النصوص المقررة في كتـب المهارات اللغوية المبرمجة في معظم الجامعات الحكومية لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، في ضوء الخطة الدراسيـة التـي أقرتهـا - هذه الجامعـات - يجد أنهـا تهيئ الطالب بمـا يضمن له الدرايـة التامة بالنظام المعرفي، والسياق الثقافي، وفـق ما يطرحه النص في جميع عناصره ومكونات مهاراته، من خلال العناية - على وجه التحديد - بهذين المحورين الأساسيين:

- **المحـور الأول :** ويتعلق بما طرحناه سابقا، والمتضمن الاختبار القبلي/ التمهيـدي، وأهداف المخرجـات، والتهيئة الحافـزة، وأسئلة الاستيعاب، ومحتوى المادة المرئية، والتدريبات، واستنتاجاتها، والاطلاع على الأخطاء الشائعة في النص، وعرض المكتبة الإلكترونية، والمادة اللغوية بتفاصيلها.

- **المحـور الثاني :** ويتعلق بالتوسـع في مهارة التدريبات المستخدمة في كل نصـ، وتكون موجهة مـن الأستاذ، بحيـث تعود بالنفع علـى فهم النص واستيعابـه، مثل: تحديد الفكرة المحورية في النصـ، وتقسيم النص إلى فقـرات، حسـب أفكارهـا الرئيسة، وإعطـاء عناوين لكل فقـرة، وإعادة صياغـة بعض الأفكار بأسلـوب الطالب الموجه إليه السـؤال، وتعليق أحد الطلاب على الأفكار الرئيسة التي وردت في الفقرات المختارة، واستخرج بعض الصـور البلاغية، وتحديد المفردات والتراكيب التي ينبغي الوقوف عليهـا في أثناء تلقي الدرس، وربط النص، أو الفقرات، بما يدور في حياة الطـلاب اليوميـة، واستنتاج ما له صلـة بالبيئة، أو ممـا شابه، وتحديد

(١) ينظر، رضا مسعد السعيد: مهارات التفكير المنظومى:
http//:mbadr.net

الغرض من إنتاج النص، واستنتاج الفائدة من النص. ويتم ذلك من خلال التهيئة الحافزة بما يتلاءم مع أذواق الطلاب. وللأستاذ الدور الفاعل في تنظيم الحوار بطريقة تثير فضولهم، وتشجعهم على الحوار وتبادل الآراء. بالإضافة إلى العناية بتدريبات التكوين، القائمة على إنتاج الجمل السليمة، وتوسعتها، والربط بين أركانها، واستنتاج دلالاتها، وغير ذلك مما يستحضر من مهارات في أثناء تبادل النقاش في الصف، وما يفيد قدرة الطالب على تنمية المهارات اللغوية، والثقافية، والفكرية، والاجتماعية، والتربوية.

ولعل حرص المؤسسات التعليمية على توظيف "المدخل المنظومي" وفق نظرية النظام العام General System Theory في أداء سبل تعلم المهارات، نابع من كون مخرجات هذا المدخل تستند إلى منظومة متكاملة في التعاطي مع الموضوع المطروح، في أثناء عملية التعلم، وبتخطيط محكم، من خلال الإلمام بالكليات عن طريق عرض التفاصيل والجزئيات؛ الأمر الذي يوفر للطلاب تحقيق التفاعل مع استثمار المهارات المقدمة لهم في جميع ما يمت بصلة إلى بقية المهارات في المعارف المكتسبة الأخرى.

والمتتبع للمهارات اللغوية المقدمة لطلبة جامعة قطر - بخاصة - من سائر التخصصات يدرك مدى أهمية المشرفين على استبدال طرائق التعلّم المبنية على المنظومية Systemic بنظام التعليم الذي يستند إلى نظام الخطية Linearity، من منظور أن هذه المنظومية تحتوي في مضامينها أهم مدخلات العملية التعلّمية، ولما فيها من نجاعة في مساعدة الطلاب على التفكير في مجالات الحياة اليومية المختلفة، ومكوناتها الأساسية، وبنظرة متكاملة تدفع بهم إلى تحليل الأفكار والنظريات والمفاهيم، والتحري من مدى صلاحيتها، والجدوى من سلامتها.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المراجع :

١. بيـار بورديـو، وجان كلود باسرون: إعادة الإنتـاج ـ في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم ـ ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت ط ١، ٢٠٠٧

٢. جـاك ريتشاردز: تطويـر مناهج تعليم اللغـة، ترجمة: ناصر بـن عبد الله بن غالي، وآخر، مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٢٨ هـ / ٢٠٠٧م

٣. حمـد علـي السليطي، التعليم والتنميـة البشرية في دول مجلـس التعاون لدول الخليـج العربيـة ، دراسـة تحليليـة، مركـز الإمـارات للدراسـات والبحـوث الإستراتيجية، ط ١، ٢٠٠٢

٤. شاكر النابلسي: الطائر الخشبي، دار الشروق ١٩٨٨

٥. عبدالله العروي: ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، ١٩٨٣.

٦. عوضـ أحمد عبده: مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، ٢٠٠٠م

٧. مجموعـة مؤلفين: اللغة العربية (١٠٠) كتاب مقـرر على طلاب جامعة قطر، مكتبة الجمعة، ربيع ٢٠١٤ .

٨. مراد، سعيد محمد: التكاملية في تعليم اللغة العربية: دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد ،الأردن، ٢٠٠٢م.

الدوريات :

١. أحمد جاسم الساعي: فاعلية توظيف برنامج العرض التقديمي المتبوع بالأنشطة الفردية والجماعية على أداء طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، ع ٦، ٢٠٠٥.

٢. أحمد عودة القرارعة، وآخرون، أثر استخدام الفيديو التفاعلي على تنمية الاتجاهات العلمية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، ٢٠٠٧.

٣. رفيقة سليم حمود: معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها، مجلة مستقبل التربية العربية، م ١ ع ٢، ١٩٩٥.

٤. السيد محمود: الوسائل المعينة بين الأمس واليوم، مجلة المعلم العربي، العدد الثاني، شباط١٩٨٠.

٥. شطري سيد أحمد، ومحمد خلفان الراوي: الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمارات العربية المتحدة مجلة مستقبل التربية العربية، م ١ / ع٣ / ١٩٩٥.

٦. شكري نجار: ملاحظات حول حضارية اللغة العربية وتطورها، مجلة دراسات عربية، ع ١٤، ١٩٨٢.

٧. عبد الله سالم المناعي، مجالات الإفادة من خدمات الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر ع ٥، ٢٠٠٤

٨. يسن عبد الرحمن قنديل، نظرة معاصرة للتربية العملية ودورها في إعداد معلم المستقبل، مجلة، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة العشرون، العدد التاسع والتسعون، ١٩٩١.

المواقع والروابط الإلكترونية :

١. خالدة عبد الرحمن شتات: تعليم اللغة العربية بواسطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى، المواقع والمأمول، الرابط:

www.majma.org.jo

٢. دخيل الله بن محمد الدهماني: المُدْخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، الرابط:

https://uqu.edu.sa

٣. رضا مسعد السعيد: آليات البحث التربوي بين الخطية والمنظومية، قدم البحث في أعمـال المؤتمر الرابع للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٣-٤ إبريل ٢٠٠٤ ، الرابط:

http//:mbadr.net/

٤. عبـد الله بوقصـة: تعليمية اللغـة العربيـة في الجزائر مقاربـة تأويلية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الرابط:

http//:www.univ-chlef.dz

٥. نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، الرابط:

www.qsm.ac.il

المراجع الأجنبية :

1. Michael Dertonzos. Comment Les nouvelles technologies vont changer notre vie? (Paris: Calman-Levy. 1999). pp. 80-85

2. Whitehead. A: Modes of Thought (1938) The Free Press. New-York.1978.P110

3. Williams. B(1995) The Internet for Teachers. Foster City CA;IDG Books Worldwide

تعلميّة اللّغة العربيّة وتعليمُها في البحرين: المنظورُ المنهاجيُّ، والواقعُ التّعليميُّ

الدكتور صابر محمود حسن الحباشة(*)
والأستاذ المبرّز محمّد أحمد يوسف المومنيّ (**)

(*) اختصاصـي مناهج اللغة العربية (سابقا) بإدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين

(**) المحاضر بكلية البحرين للمعلمين جامعة البحرين

١. مدخل تاريخيّ عامّ :

يمكـن الحديث عن تعليم اللّغة العربيّـة في البحرين في المدارس النّظاميّة، في العصـر الحديث انطلاقًا من سنة ١٩١٩ تاريخ تأسيس مدرسة «الهداية الخليفية»، وقـد اعتمـدت المدرسـة الرسمية، في بادئ الأمـر، مقرّرات أزهريّـة، ثم تم توطين المقـرّرات وإضفاء طابع خليجيّ عليها، مـن خلال إقرار «القدر الخليجيّ المشترك» في مختلف مراحل تدريس اللّغة العربيّة الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة.

وفي مساق متوازٍ مع التعليم النّظاميّ العامّ، ظلّ المعهد الدّينيّ (السُّنِّيّ) يُدرّس اللّغـة العربية في المرحلة الإعداديّة والثّانويّة مقرّرات أزهريّة، في حين أنّه تم توحيد مقرّرات المرحلة الابتدائيّة لتكون مطابقة لمقرّرات التّعليم العموميّ في سائر مدارس وزارة التربية والتعليم.

أمّـا المدارس الخاصّـة، فوضعُ تدريـس اللّغة العربيّة يحتـاج إلى تحسين، ولا سيمـا تلك التي تعتمـد مناهج إنجليزيـة (بريطانيّة أو أمريكيّـة أو هنديّة...)[١]،

---

(١) أشـار محمـد جابر الأنصاري إلى محاذيـر "حلول اللّغة الإنجليزية محـلّ اللغة الوطنيّة للبـلاد، وهـي اللّغة العربيّـة، حلول تلك اللغـة الإنجليزيـة في التكوين اللّغـوي والذهني والقيمي للطالب البحريني واجتثاثها للغة العربية وليس التعايُش والتفاعل الخلاق معها. فاللّغـة ليسـت مجرّد ألفاظ وجُمل لكنهـا أفكار ومضامين وقيم وثقافـة وحضارة ونظرة إلى العـالم والحياة والكون، وعندما يفتقدُ الإنسانُ لغتَه يفقدُ كل هذه الأشياءِ مُجتمعةً". انظـر مساهمته "إشكالية التكوين الوطني بين التعليـم العام والتعليم الخاص (محاذير المستقبـل)"، مركـز البحريـن للدراسـات والبحـوث، المنامـة، ١٩٩٨، ص ص١٨-١٩. واقـترح الأنصاري بعض الحلول من ناحية المضمـون، من بينها وضع منهج محدد "لمادة اللغـة العربية ونصوصهـا ونماذج من أدبها القديم والحديث بمـا في ذلك أدب البحرين وثقافتهـا". (المرجع نفسه، ص٢٥) مثلما اعتـبر أن "المدارس الوطنية البحرينية مؤهلة (..) بحكـم مستواهـا التعليمـي المتطـور أن تقـدّم نموذجًا راقيًـا لتعليم اللغـة العربية والحضارة الإسلامية (...)" (المرجع نفسه، ص٢٣).

وبعضُ تلك المدارس يعتمد مقرّرات اللّغة العربيّة المعتمدة من قبل وزارة التربية، والبعضُ الآخرُ يعتمد مقرّرات أخرى بعضها لبنانيّ، أو أردنيّ، أو سعوديّ لشركات متخصّصة في تأليف الكتب المدرسيّة وطباعتها، ولكنها جميعًا تخضع لمراقبة وزارة التربية والتعليم، ممثلةً في إدارة المناهج وإدارة التعليم الخاص، من حيث اعتماد تلك المقررات، أو طلب تعديلها إن قدّرت الوزارة أنها لا تتوافق وسياسة الدولة التعليمية أو لا تستجيب للقيم الوطنية والخليجية والعربية والإسلامية.

وقد شهدت مقرّرات اللغة العربية تطويرًا منذ العام الدراسيّ ٢٠٠٧/٢٠٠٨، شمل المقرّرات المعتمدة في تدريس موادّ اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمختلف مساقاتها، وشهدت الكتب التي تمّ تعهيدها لشركة خاصّة، بعد مناقصة استجابت فيها للمعايير التي وضعتها إدارة المناهج في وزارة التربية، فتمّ اعتماد هذه الكتب في نسخ تجريبية، ثم تمّ تعميمُها شيئًا فشيئًا.

والملاحظ أنّ هذه المناهج المعتمدة من قبل وزارة التربية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية قد عرفت ردود فعل مختلفة: فمن المتخصّصين في هندسة المناهج من اعتبر أنّها نقلة نوعية من حيث الجودة محتوًى وشكلًا، بل إنّ بعض تلك المقرّرات أضحت مرجعًا للتّدريس في كلية البحرين للمعلّمين. ومن المعلمين من وجد أنّها قفزة هائلة حرقت مراحلَ، كان ينبغي التمهّل في التدرّج فيها، لأنّ المعلمين والطلبة لم يتعودوا مثل هذه المناهج، من حيث الرؤية والطرح، والخطاب البيداغوجيّ. ومن الخبراء التربويّين من اعتبر أنّ إصلاح المناهج يبدأ من الأسفل إلى الأعلى لا من الأعلى إلى الأسفل، فالأَوْلى أن يبدأ الإصلاح من المرحلة الأساسية بشقّيْها الابتدائيّ والإعداديّ، قبل مرحلة التعليم الثانويّ. فتلك المراحل الأساسية تمثّلُ التمهيد الحقيقي والصحيح لتلقّي مناهج متطوّرة، وتُمكّنُ من تحقيق أهداف تربويّة مسطَّرة بنجاح، في المستويات العليا. فالطالب الذي يعتمد المناهج التقليدية في المرحلة الأساسية، ثم يُلقى في حوض المقرّرات الجديدة للتعليم الثانوي، سيجد

نفسـه في خضـمٍّ لم يتعوّد خَوْضَـه، وكذلك الأمـر بالنسبة إلى المعلّـم الذي لم تقع تهيئتُـه ليصل إلى إحكام التعامُل وحُسـن التعاطي مع تلك المقرّرات الجديدة، التي لم يدرس مُقارباتهـا في حياتـه الجامعية، ولم يتـمّ تأهيلُه عمليًّا ليكـون منفِّذًا لها بنجاح.

٢. اكتسابُ العاميّة وتعلُّمُ الفصحى: مبحثُ الأمومة اللّغويّة المُشَاغِبُ.

تنـدرج اللّغة العربيّة ضمـن ما يسمّى في الأعراف اللسانيّـة باللّغات التأليفيّة أو الإعرابيّـة، وهي اللّغات التي يعْمد فيهـا المتكلّم إلى تغيير أواخر الكلمات بحسب محلاّتهـا النحويّـة أو بحسب العامل، وينجرّ عن هذا التغيـير في العلامة الإعرابيّة تحـوُّلٌ فونولوجـيّ (صوتمـيّ)[1]، يلحقه تحـوُّل دلاليّ، ويلحقهما بعـد ذلك تحوُّل

(١) – ثمّـة فرق بين الصوتيّات (phonetics) والصوتمية (phonology)؛ فالأولى تدرس الأصوات ومـن فروعهـا دراسـة أعضاء التصويـت، ودراسـة الخصائص الفيزيائيـة للأصـوات، ودراسة جهاز السمـاع وفـكّ شفـرات الأصوات، أمّـا الثانيـة (أي الفونولوجيـا أو الصوتمية) فتدرس الفونيمات في علاقتها بالمدلولات: إنها تهتمّ بالدراسة اللسانية للوحدات التمييزية للسان، مثلما تدرس التنغيم (مدّة التصويت، كثافته، لحنه). لمزيد التوسّع: انظر:

La phonétique et la phonologie, website:
http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html

لكـن الباحثـين في تعليم اللّغات يتحدّثون عن «الوعي الفونولوجـيّ» الذي ينبغي أن يُغرس لدى طلبة مرحلة الروضة، قبل الدخول إلى المرحلة الابتدائية في المدارس النظامية (وهو الأمر المفقود، في روضات الأطفال في البحرين، الأمر الذي يدعو بإلحاح إلى تفعيل فكرة إيجـاد نظام تعليمي رسمي تقرّه وزارة التربيـة في البحرين لتعميم منهج لتهيئة الأطفال لدراسة اللغة العربية في مرحلة ما قبل الدخول إلى المدرسة، بطريقة علميّة مضبوطة، ولا يُترك الحبل على الغارب لاجتهادات بعض المعلّمات. لا سيما أنّه يمكن تجنُّب تبعات ضعف مستـوى عموم الطلبة في اللغة العربية، واستبـاق الحلول ابتداءً من مرحلة الروضة، عبر تشخيصـ الواقع وابتكار الحلول المناسبة، قبل فـوات الأوان، واتّساع الخرق على الراقع. نحـن بإزاء إمكان تدارُك الضعف الجليّ التي تسجّله المدارس البحرينية الحكومية منها، ولا سيما الخاصّة، في تحصيل اللغة العربية. هذا الضعف يعود لأسباب مختلفة: منها ما يتعلق بنمط الحياة، ومنها ما يتصل بتكوين معلّمات رياض الأطفال، ومنها ما يرتبط=

تـداوليّ. وقـد نبّه الزّجّاجيّ منـذ القِدَم إلى هـذه القضيّة، إذ أفـرد بابًا للقول في الإعـراب والكلام أيّهمـا أسبق، أبان فيه عـن معايير هذه الأسبقيّـة، ليخلُص إلى أنّ الإعـراب «عَرَضٌ دَاخِلٌ في الكلام لمعنى يُوجِدُه ويَـدُلُّ عليه»[1]. وقدّر أنّ ظاهرة الإعراب إنّما نشأت مع نشوء اللّسان العربيّ، واستقلاله مُعجَمًا وتركيبًا عن سُلالته السّاميّـة، مفنِّدًا قولَ القائلـين بغير ذلك: «فإن قال: فأخبروني عن الكلام المنطوق به الذي نَعْرِفُه بيننا، أتقولون إنّ العرب كانت نطقت به زمانًا غير مُعْرَبٍ، ثمّ أدخلت عليـه الإعراب، أم هكذا نطقت به في أوّل تبلبل ألسنتها، قيل له: هكذا نطقت به في أوّل وهلة، ولم تنطق به زمانًا غيرَ مُعْرَبٍ ثمّ أعربَتْه»[2].

= بالمستوى الاجتماعي (الأمثلة على ذلك كثيرة، منها: قضاء الأطفال وقتًا طويلًا مع خَدَم لا يتكلّمون، في معظم الأحيان، العربية (حتى العامّيّة)، أصول الكثير من المقيمين، وعدد مـن المواطنـين غير العربية، سـواء أكان ذلك من جهة أحد الأبويـن أم من جهة كليهما، تنـوّع ألسُن الجاليات الوافدة، ...)، بالإضافـة إلى أنّ سنّ الطفل في الروضة (بين ٤ و٦ سنـوات) هي الفترة الذهبيّة لاكتساب اللغـات، مثلما يُجمع على ذلك علماء نفس الطّفل وعلـم النفس التّربـويّ واختصاصيّو علوم التربية. وبالنسبـة إلى تعليم اللّغات، ولا سيما اللّغـة الرّسمية (وهي العربية، في سياق الحال) يُفترض أن يتمّ العمل في مرحلة الروضة على أصوات الكلام مقاطعَ وأصواتًا، وعلى استخراج المبدأ الذي يحكم النظام الألفبائيّ، بحيث يكون الطالب، في نهاية مرحلة الروضة، وفي مستهلّ المرحلة الابتدائية، قد اكتسب القـدرة على تمييز الأصـوات، وتمييز مقاطع الكلام المنطوقـة، وتمكّن من معرفة مقطع واحد في أقوال مختلفة، وتبيّن موافقة كلمة القول القصير شفويًّا وكتابةً، وتمكّن من ربط العلاقة بين الأصوات والحروف. لمزيد التوسّع: انظر:

Sylvie Descazaux : Qu’est-ce que la conscience phonologique ? Website:
http://www.acbordeaux.fr/ia40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/compte_rendu_animation_du_14-01-09.pdf

(١) أبـو القاسـم الزجّاجـي: الإيضاح في علـل النّحو، تحقيق مـازن المبـارك، دار النّفائس، بيروت، ١٩٨٢، ص٦٧.

(٢) – المصدر نفسه. ص ٦٩.

غير أنّ اللّغة العربيّة قد حاق بها ما حاق ببقيّة اللّغات، أي الانسلاخ من الطّور الإعرابـيّ التأليفـيّ إلى طور تحليليّ، عبر تواريخ متفاوتـة في الزمن بحسب ضغط التّاريـخ والأحداث والحاجات المتجدّدة إلى التّواصل، فظهرت الدّوارج أو العامّيّات التـي حلّت محلّ الفصحى/الفصيحة في التواصل والتعبير عن الحاجات، وقد طال هذا القانونُ ألسنةً أخرى كاللاتينيّة مثلًا.

ولقـد سبق أن نبّه ابن خلدون إلى هـذا الأمر منذ القِدَم، إذْ أشار إلى أنّ «لغة العـرب لهذا العهـد مستقلّةٌ مُغايِـرةٌ لِلُغَةِ مُضَر وحمـير «[1]، وأضـاف: «ذلك أنّنا نجدهـا في بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سنن اللّسان المضريّ، ولم يفقد منها إلا دلالـة الحركات على تعيين الفاعل من المفعـول، فاعتاضوا منها بالتقديم والتأخير وبقرائـن تدلّ على خصوصيّـات المقاصد».[2] إنّ حديث ابن خلدون في أمر اللّغة، منذ سبعـة قرون قرون تقريبًـا، كان إيذانًا بالبحـث في كيفيّات اضطـلاع العامّيّات بأداء وظيفة التواصل دون رفض الأصل الفصيح الذي بَقِيَ مقصورًا على الإدارة ومؤسّسات الدولـة والتعليـم بالمؤسسات الدينيّة في ذلك التاريخ. ولنـا أن نتساءل الآن عن قضيّة أشـارت التصريحات الخلدونيّة إليها، وهي قضيّة الازدواج اللّهجيّ (Diglossia)[3]. وهـذا مبحـث أساسـيّ في اللّسانيّـات الاجتماعيّـة (Sociolinguistics). ولا تعنينا المسألـة داخل الوسط الاجتماعيّ الكبـير[4]، بل يهمّنا الانتبـاه إليها ودراستُها من

(١) – ابن خلدون: المقدّمة، دار إحياء التّراث، (د.ت.)، الفصل الثّامن والثّلاثون.

(٢) – المصدر نفسه، ص ٥٥٥-٥٥٦.

(3) -Diglossia: a situation in which two languages (or two varieties of the same language) are used under different conditions within a community, often by the same speakers. The term is usually applied to languages with distinct ‘high’ and ‘low’ (colloquial) varieties, such as Arabic. Oxford Dictionary. Website:
http://www.al-badyh.com/archive/index.php/t-15973-p-12.html

(٤) شخّصـ عبدالفتاح كيليطو طبيعة الازدواجيّة اللّغويّة في المغرب، على النّحو الآتي: «ربّما يمثّل المشكل الأساس للازدواجيّة اللّغوية في المغرب ف يهذا الاتّفاق المكتوم، في هذا =

خـلال ملاحظة عيّنة اجتماعيّة مصغّرة (Micro society) هي المجتمع «الطلاّبيّ» في المرحلة الابتدائيّة، في مدارس مملكة البحرين.

لا تُعير الممارسات التي يعتمدها المعلّمون، لا سيّما في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائيّ، عناية كبيرة بالزاد اللغويّ الطبيعيّ الذي يأتي الطالب الصغير مزوّدًا به إلى المدرسـة. ومن المعلوم أنّ الطفل العـاديّ يأتي إلى المدرسة مزوّدًا بلسان مكتمل معجمًـا وتركيبًا ودلالةً، ولْنعدَّه، منذ الآن، دارجةً مـن الدوارج أو لهجةً من لهجات العربيّـة التحليليّة التي انسلخت عن الأصل الإعرابـيّ. ومن خصائص هذا اللّسان أن يمكّـن المتعلّـم الطفل مـن التعبير عن حاجاتـه تعبيرًا يستوفي شـروط الصحّة التركيبيّـة والإفادة المعنويّة، غير أنّ هـذا اللّسان يُعدّ في عرف المدرسة عائقًا يَحُولُ دون اكتسابـه الفصحـى[1]. وربّمـا كان السبـب في ذلـك وقـوع الفاعلين في مجال التربية (المعلّمـون، اختصاصيّو المناهج، المشرفون التربويّون) تحت سطوة العبارة

= التّقبّـل للفصل بين عالمين، وفي هذا التواطؤ السّلبـيّ الذي يحول دون الاعتراف المتبادل، وهكـذا، فإنّ الانطبـاع السّائد هو أنّنا لا نعيش وضعيّة الازدواج اللّغـويّ، بقدر ما نعيش وضعيّـةً يتساكن فيها شكلان للأحاديّـة اللّغويّة». عبدالفتاح كيليطو: أتكلّم جميع اللّغات، لكـن بالعربيّـة، ترجمة عبدالسـلام بن عبدالعـالي، دار توبقال للنّشر، الـدار البيضاء، ط.١، ٢٠١٣، ص١٧-١٨.

(١) يقول كيليطو: «كانت الفصحى، التي كنتُ أدرسُها في الوقت نفسه مع الفرنسية، مقصورةً أيضًـا على المدرسة، على الكتاب. كنّا نتعلّمها مـن أجل قراءتها وكتابتها، مثل الفرنسية. رغم التقارب بين الدّارجة والفصحى، هناك اقتسام للوظائف: الدّارجة للتّواصل اليوميّ، أمّـا الفصحى فمرتبطةٌ بالدّين والسّياسة، وبما هو نبيلٌ ورسميٌّ وفخمٌ. لأجل ذلك، فهي تبعث على الخوف بعض الشيء، خصوصًا أنّها تتحوّل بسهولة إلى لغة متخشّبة. لا يُتحدَّثُ بهـا، بـل إنّ مناسباتا لتحدّث بها أقلّ مـن الفرنسية. وفي استطاعتنـا أن نذهب حتّى الزّعم بأنّه بعيدًا عن بعض المناسبات، فمن المحرّم التّحدّث بها، وإلّا العُرضة للاستهزاء: فلا أحد، علـى سبيل المثال، قد يتجرّأ على استعمالها وهو يتسـوّق ويقضي مهامّه اليوميّة». عبدالفتاح كيليطـو: أتكلّم جميع اللّغات، لكـن بالعربيّة، ترجمة عبدالسلام بـن عبدالعالي، دار توبقال للنّشر، الدار البيضاء، ط.١، ٢٠١٣، ص١١.

التـي تسيطر عليهم فكرة مشاغبة، هي كـون الفصحى لغةً أُمًّا[1]، وهو أمرٌ يُناقض العلـم منهجًا ومحتوًى. وبالرغـم ممّا سبق يحرص الفاعلـون في مجال التربية في البحرين- ونعنـي بالفاعلين جمهور المعلّمين والمعلّمات تحديـدًا على إعمال طرائق مخصوصة في حصص اللغة العربيّة لا سيّما في مرحلة التعليم الابتدائي، كالنّقل/ أو الإنقال اللهجيّ[2] في بابي المعجم والتركيب. ولقد كانت قضيّة القدرات اللسانيّة الطبيعيّـة المكتسبة في وسط بيئيّ غير مدرسيّ، أو سابق للطور المدرسي وضعا لغويّا تواصليّا قائما في الصفّ، وهذا ما جعل القائمين على الشأن التربويّ يعيدون النظر

(1) " -Mother tongue: refers to the first language learned at home in childhood and still understood by the person at the time the data was collected. If the person no longer understands the first language learned, the mother tongue is the second language learned. For a person who learned two languages at the same time in early childhood, the mother tongue is the language this person spoke most often at home before starting school. The person has two mother tongues only if the two languages were used equally often and are still understood by the person. For a child who has not yet learned to speak, the mother tongue is the language spoken most often to this child at home. The child has two mother tongues only if both languages are spoken equally often so that the child learns both languages at the same time.", Statics Canada: Website:
http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/language-langue01-eng.htm

(٢) – النقـل اللهجـي أو الإنقال اللهجـي، ترجمة حرجة لعبـارة Transposition Dida-lectale . وهو، في أبسط معانيه، انتقالٌ باللفظ من سجلّه (مستواه اللّغويّ) العامّيّ إلى سجلّـه (مستـواه اللّغويّ) الفصيح، في البنية الإعرابيّـة، أو في الأصوات التي تقوم عليها اللفظـة، أو في المفردة ذاتها. وينبغي التمييز بينه وبـين "التداخُل" بين الألسن (inter-férence) النّاجـم عـن اجتماع لسانيْن لدى متكلّم واحد، مثلمـا لا ينبغي أن يُساوى بين الإنقـال اللّهجيّ أداةً لتعليم العربيّة الفصحى، وبينً اعتماد اللّهجة العامّيّة، بشكل كامل، في تدريس الفصحى، أو الرّكون إلى ضرب من تناوُب السَّنَن (alternance codique). طبعًـا، من نافلة القول إنّنـا لسنا في وارد عرْض أدبيّات المفاضلة بين الفصحى والعامّيّة، ولا في مقام المنافحة عن اللّغة العربيّة الرّسميّة، بل ننبّه على أهمّيّة حُسن استثمار معارف الطّالب السابقة لضمان استيعابه للّغة العربيّة الفصحى بأيسر السُّبُل وأنجعها.

في كيفيّات الاستفادة من العاميّة البحرينيّة وتنويعاتها في تعليم الفصحى باعتماد إستراتيجيّتيْ الإنقال اللّهجيّ والتحديث السجلّي.

٣. فلسفة مناهج تدريس اللغة العربية :

أشار بعض الباحثين إلى تضرّر منزلة اللغة العربية في الأنظمة التربوية العربية تضرُّرًا ناجمًا عن «الخلط بين الغاية التاريخية والغاية الوظيفية من تعليم هذه اللغة، الأمر الذي حال بينها وبين أن تكون لغة حياة وتواصل بين الناطقين بها»[١]. ويعلّل هذا الخلط بكون «هذه النظم التربوية لم تفقهْ دور اللغة كقوة ضابطة للحراك الاجتماعي أو معبّرة عنه، وفاتها أن تدرك أن علوم اللغة وعلم النحو على وجه الخصوص ماهي إلا أدوات لتنظيم الفكر، وهي لا يمكن أن تؤخذ على أنها قوالب يُصبُّ فيها الفكرُ»[٢]. وقد اقترح الباحثان أن يتم تخيُّر النصوص اللغوية الداخلة في مناهج اللغة العربية لأنها تؤدي في نظرهما «دورًا متميّزًا في التدريب اللغوي والفكري للطلاب»[٣]. وقد ضبطا لهذه النصوص بعض الشروط الأساسية: إذ ينبغي أن تكون نصوص منهج اللغة العربية «خادمة لأغراض اجتماعية وقيمية معاصرة مثل التدريب على التفكير الناقد المحلّل، والتنشئة على الحرية، وتذوّق الجمال، وقيم التسامح وقبول الآخر»[٤] ويجب أن تكون تلك النصوص «وسيلة ليس إلى معرفة الماضي وحده، بل وإلى فهم الحاضر، حاضر الأمّة العربية والأمّة الإسلامية وحاضر العالم الذي يحيا فيه المتعلمون ومعرفة أعلام المفكرين ماضيًا

---

(١) – محمد بن جاسم الفتم ومحمد جواد رضا، رؤية وتجربة في الإصلاح التربوي من منظور خليجي: من ثبات التاريخ إلى ديناميكية الحياة – البحرين نموذجًا –، المنامة، مركز البحرين للدراسات والبحوث، ٢٠٠٣، ص٧٨.

(٢) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(٣) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(٤) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وحاضرًا»[١]. مثلما تمّ التشديد على وظيفية النصوص المعتمدة في تدريس منهج اللغة العربية، وعلى عدم الاقتصار على النصوص الأدبية، بل ينبغي الانفتاح على النصوص العلمية والاقتصادية والسياسية الجيّدة.

ولاحظت التوصيات أن أسلوب تدريس اللغة العربية «يجب أن يكون تواصليًّا (communicative)»[٢]، وألّا يتمّ التمسّك بالقواعد، بل يكون «تدريس النحو (عَرَضِيًّا) بمعنى أن يتمّ اختيارُ حُكْم أو أكثر من أحكام النحو في النص المدرسي وشرحه ومناقشته في سياق النصّ الذي ورد فيه وجلاء وظائفه اللغوية التعبيرية في حدود ذلك النص من دون إغفال الجانب الشكلي فيه مثل حركات الإعراب»[٣].

والواقع أن هذه الشروط الواجب اعتمادها في تأليف الكتب المدرسية التي تُعتمد في تدريس اللغة العربية، مهمّة ومنطقية، ولكن يحول بينها وبين أن تُنزَّل على أرض الواقع، أو أن تتمّ الاستجابة لها بشكل إيجابيّ فعّال أمران: أحدهما عدم تهيئة المعلّمين، في عمومهم، لكي يحقّقوا قفزة نوعية في طرائق التدريس وطرائق النظر إلى موادّ اللغة العربية، الآخر نوعية الاختبارات الوطنية واختبارات النقل وصياغاتها المكرَّسة التي تقوم على نمطية لا تقيس جوانب المهارة والقيم والمعارف بطريقة وظيفية، بل وفق سبيل عتيقة في التقويم تقوم على الاستظهار وحفظ القواعد أكثر من البراعة التواصلية باللغة العربية تحريرًا ومشافهةً. بل إنّ بعض تلك الاختبارات تكرّس التناظُر بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية، على الرغم من أنّ الأولى هي لغة رسمية بحسب الدستور، ولكن يتم التعامل معها في امتحان الاستماع،

(١) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
(٢) المرجع نفسه، ص٧٩.
(٣) المرجع نفسه، ص٧٩.

وكأنها لغة أجنبية أو لغة ثانية، لا فرق بينها وبين الإنجليزية، في هذا الجانب[1].

٤. مقرّرات اللغة العربية بحسب مراحل التعليم[2]:

١،٤. مميّزات مقرّرات اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

تتميّز المقرّرات المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين بأنها تعتمد مقاربة البنائية بيداغوجيًّا، والمقاربة البنيويّة في تحليل النّصوص (مع تطعيمها بمناهج الأدب المقارن، وعلم اجتماع الأدب، والتحليل النفسي للأدب، في مواضع وسياقات تقتضي ذلك). غير أنّ اللافت أن الكتب التي وُضعت لتنفيذ هذه المقررات لا تُعلّم الطالب كيف يصطاد، بل هي تُلقي له السمكة مطبوخةً ولا تعلّمه حتى كيف يزدردها... فقد جاءت المحامل البيداغوجية مُثقلةً بالتحليلات والإجابات، من دون ترك الفرصة للطالب أن يُنتج بنفسه (اللهمّ إلّا إذا

---

(١) ثمة عوامل أخرى عديدة أخرى، يضيق المجال عن استعراضها، من بينها الافتقار إلى رصد علمي لحقائق تطوّر الواقع اللغوي في المجتمع، والاكتفاء بانطباعات ارتسامية أو باستقراءات ناقصة. وفي هذا السياق يشير بعض الباحثين نقلًا عن بعض المستشرقين إلى أنه "توشك أن تولد بعيدًا عن الفصحى التقليدية والعامّيّة المتضادّتين، عربيّةٌ فصحى حديثةٌ تنتمي بتطوّرها النحويّ إلى عائلة اللغات الغربيّة الثقافة". محمد جمال صقر، رعاية النحو لعروبة أطوار اللغة والتفكير. موقع الوراق: الرابط:
http://www.alwaraq.net/Core/ExLib/bookpage?book=40021&session=ABBBVFAGFGFHAAWER&fkey=2&page=1&option=1

(٢) سنُعنى بالمرحلتيْن الابتدائيّة والإعداديّة عنايةً خاصّة، وسنتوقّف عندهما بشكل أطول من التّعليم الثّانويّ لاعتبارات موضوعيّة، من أبرزها، أنّ المناهج والمقرّرات التي يتمّ تدريس موادّ اللغة العربية بواسطتها في المرحلة الثّانويّة، حاليًّا، هي حديثة العهد، نسبيًّا، ثمّ إنّ بعضها في طور المراجعة والتقييم، والبعض الآخر في مرحلة التنقيح والتصحيح، أمّا مناهج تدريس اللّغة العربية في المرحلتيْن الابتدائيّة والإعدادية ومقرّراتهما فتعودان إلى عدّة عقود، لذلك فهي أحقّ بصرْف العناية، وبذل الجهد للعمل على تجديدها وتحديثها بما يواكب العصر، ثمّ إنّه لا يُعقل أن يشمل التطوير (على الرغم من الملاحظات الواردة عليه) مرحلة دون سائر المراحل، بل الأولى أن يبدأ الإصلاح منذ مرحلة ما قبل المدرسة، لا بعد انتهاء التعليم الأساسيّ.

استثنينـا كتب التمارين التي جُعلت رديفةً لكتب النصوص)، بل تتركه أمام «تُخمة» مـن النصوص المعالجة معالجةً تـكاد تكون تامّةً، فـكأنّ عنصـر التشويق ومجال الابتكار وباب الاجتهاد يتمّ إيصادُه بطريقة الإشباع فوق الحدّ تلك.

٢،٤. مواصفات مقرّرات اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والابتدائية :

تعـود الكتب المدرسيّة التي يتـمّ تدريس اللغة العربيـة في المرحلتين الإعدادية والابتدائيّـة في مملكـة البحريـن بهـا إلى سنة ١٩٨٢م، وقـد صُمّمت تلـك الكتب المعتمدة في تدريس اللغة العربية وفق طريقة كلاسيكية ضمن الاتجاه السلوكي.

تُعدّ مناهج اللّغة العربيّة للتّعليم الأساسيّ من أقدم المناهج وأطولها عمرًا من بـين أجيال المناهج المختلفة المعمول بها في المنظومة التّربويّة البحرينيّة، ولقد وَسَمَ ضـربٌ من الارتجال جيلا من المناهج القديمة التي أُلّفت في سياقه الكتب المدرسيّة قبـل وثيقة المنهج، وذلك يكشف حقبـة تربويّة كان فيها الكتاب المدرسيّ هو المنهج، حتّـى أنّ تأليف وثيقة في المنهج تبقـى حبيسة رفوف مكاتب الإدارة كاد يكون مجرّد تبرير أو سند يؤيّد الكتاب ويُكسبه مشروعيّة مفقودة[١].

وضمـن طور أول، وفي مرحلة أولى كان معهـا في بدايته خفيًّا، لم تُدرك وحدة اللغـة العربية للتعليـم الأساسي حضوره إلّا حـين أُعْلِنَت وثيقتـان تضمّنت أولاهما أهـداف تعليم اللّغة العربيّة للتّعليم الأساسـيّ، وتضمّنت الثّانية عرضا لخصائص سياق التّطوير «كونيًّا» ومحليًّا؛ لتقترح مجموعة من الحلول الفنيّة لعلّ أبرزها تبنّي مفهـوم الكفاية سبيـلاً لضمان تعليم يتناغم وحجم التعقّـد الّذي صرنا نُعايشه في عالم اليوم. وفي مرحلة ثانية عُقدت فيها سلسلة من الاجتماعات انتهت إلى تحديد كفايـات اندماجيّة نهائيّة ثلاث لمراحل التّعليم الأساسيّ الثّلاث؛ ليتوقّف العمل بعد ذلك فترة قادت إلى الطّور الثّاني من أطوار المراجعة[٢].

---

(١) نقـلاً عن تقريـر أعدّه الأستاذ سامي رحموني والأستاذ محمـد المومني تشخيصًا لمنهج اللغة العربية المعتمد في المرحلة الإعدادية، في مملكة البحرين (غير منشور).

(٢) المرجع نفسه.

وقـد حاولـت إدارة المناهج خـلال السنـوات الخمس الأخـيرة ٢٠٠٩/٢٠١٣ العمـل على تغيير تلك الكتب، فانعقدت بـإدارة المناهج اجتماعات مشتركة ومكثفة بـين اختصاصيي مناهـج اللغة العربية للتعليـم الأساسي ولجنة تحليـل كتب اللغة العربيـة، التي تمّ تشكيلها علـى مستوى وزارة التربية والتعليـم، بتوجيه من الوكيل المساعـد للتعليـم والمناهج، وتناولت تلـك الاجتماعات تحليل الكتـب المدرسية للغة العربيـة بمرحلة التعليم الأساسي، وإضافة الأنشطـة والتمارين والأسئلة والأجهزة البيداغوجيـة الملائمة؛ إذ زاد اختصاصيـو المناهج تلك الإضافات وبنوّها بالتوافق مع ملاحظات اللجنة. وقد اتضح أن مرئيات اللجنة المذكورة في ما يتعلق بالأخطاء اللغويـة، لا تعـدو أمورًا شكليّة ترتبـط بقضايا خلافية، لم يكـن للمؤلّفين الأصليين للمناهـج أن يذهلوا عنها، وإنهـا هي اختيارات صائبة من بين بدائل أخرى ممكنة. هذه اللجنة التي تشكلت لتحليل الكتب المدرسية (٢٠١٢) اقتصر عملها على النظر في الكتب في حدّ ذاتها، من دون أن تكون منفتحة على تهيئة كتب المرحلة الإعدادية لتكـون متوافقة مع كتب المرحلـة الثانوية الجديدة المعتمـدة، لذلك كانت تعديلات المقترحة من قبل اللجنة المذكورة، وعلى الرغم من فائدتها، لا تضمن سلاسة المرور ولا تحقّـق الاسترسال المطلوب بين مرحلتـي التعليم الإعدادي والثانوي، على النحو المرجـوّ. ولقـد مضى على اعتماد كتـب المرحلة الإعدادية ثلاثة عقـود من الزمان، فقـد بدأ العمل بها منذ سنة ١٩٨٢، وقد حـان الوقت لتغييرها، لذلك طالبت إدارة المناهـج بالإذن في الشـروع في تأليف وطني لكتب اللغة العربيـة للمرحلة الأساسية تأليفًـا يستعـين بأفضل بيوت الخبرة التي تؤشّـر إدارة المناهج – بحكم تعاملها مع كثـير من بيوت الخـبرة، وقدرتها على تقدير الأصلح منها – على نفاذها إلى عيون المعاصـرة واقتدارهـا على الارتقاء بالكتب المدرسية شـكلًا ومضمونًا (بما في ذلك اعتمـاد طرائق حديثـة وبناء المنهـج على نظريـات تربية وتطبيقـات تربوية ثبتت نجاعتهـا وظهرت فوائدهـا). وأعدّت إدارة المناهج جملة مـن المقترحات التي من شـأن اعتمادها تحسين مستوى تحصيل اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وتتلخّص تلك المقترحات في ما يأتي:

- إعداد اختبار تشخيصي يعدّ من أهم المنطلقات للبدء في أيّ عمل علاجي لمتدني التحصيل، ومن ثم تصنيف الصعوبات اللّغوية، ومنها القصور التركيبي والمعجمي والدلالي، والصعوبات القرائيّة والكتابيّة، ووضع حلول ناجعة لكلّ صعوبة.

- لتنمية الرصيد المعجمي واللغوي للطلبة نقترح برمجة مطالعة قصص رديفة للكتاب المدرسي.

- لتفريد التعليم وتصنيف الطلبة بحسب مستوياتهم التحصيلية، نقترح اعتماد أنشطة وتدريبات تستجيب للتمايز.

- لتهيئة استجابة أفضل للتعزيز اللغوي، نقترح تكثيف الاعتماد على الأنشطة الحاسوبية الإلكترونية التفاعلية.

- لتحسين الخط وزيادة الوعي بخصائص الحرف العربي وجمالياته، نقترح استمرار العناية بكراسة الخطّ، وذلك بإدراج أنشطة تعليميّة للتمييز بين الحروف صوتًا ورسمًا.

- لتركيز التفاعل الإيجابي مع مواد اللغة العربية وتركيز المهارات الأربع الرئيسية، نقترح مزيد الاعتماد على ألعاب تعليمية تستهدف إغناء الزاد المعجمي للطالب.

- التركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف، واستخدام أساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابة، وتصحيح خطأ الطلبة فوراً، مع مراعاة التنوع في أساليب التدريب وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة والعلوم والعمل على استخدام مفردات من بيئة الطلبة وتوظيفها، بالإضافة لممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر خلال المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى السادس الابتدائي. كذلك

تفعيل مشروع فكرة الإملاء اليومي في علاج الضعف الإملائي، فضلاً عن التعاون مع المدرسة ومتابعة توظيف المعرفة التي تحصل على الطلبة في البيئة التي يعيشون فيها.

- وسائل تعلمية مناسبة مثل: بطاقات تعليمية، مكعبات، لوحات تحدّث، ملصقات، صور واضحة وكبيرة.

٣,٤. مقررات اللغة العربية في المعهد الديني (المرحلة الإعدادية): مقارنة

نقف على بعض الملاحظات المقارنية التي من شأنها توضيح صورة التقارب والتشابُه بين مقررات اللغة العربية في التعليم النظامي، في المدرسة البحرينية، وبين مقررات اللغة العربية في التعليم الديني، وفق النظام الأزهري:

- الخطّة الدراسية لمواد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمعهد الديني في مملكة البحرين تعادل الخطة الدراسية للغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، إذا رُوعيَ تعزيز دروس النحو، حيث إنّ عدد حصص النحو في المعهد الديني في هذه المرحلة لا يتجاوز ثلث عدد حصص النحو في المعاهد الدينية الأزهرية. (انظر الجدول المرفق، والتحليل المصاحب له).

- الكتب الدراسية لمواد اللغة العربية في هذه المرحلة مؤلَّفة محلّيًا في البحرين، ومقاربتها تتباين مع المقاربة الأزهرية، من حيث اعتماد المنهج التكاملي والمقاربة بالكفايات والنحو الوظيفي، في حين أنّ الطرائق المتوخّاة في المعاهد الأزهرية تنحو نحو أساليب أخرى. (لا نجزم بالأمر، لعدم توافر الكتب المدرسية والتطبيقات التربوية لنُعاين الأمر بشكل مباشر).

المواد	المعهد الديني			مجموع الحصص	المعاهد الأزهرية			مجموع الحصص	النسبة المئوية للزيادة	النسبة المئوية للنقص
الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث			
النحو الصرف	١	١	١	٣	٣	٣	٣	٩		٧٣٪
					–	١	١	٢		
الإملاء الخط	١	١	–	٢	١	١	١	٤		٢٥٪
					١					
الاستماع	١	١	١	٣	١	١	١	٣	–	–
المطالعة والنصوص (القراءة)	٢	٢	٢	٦	–	–	–	–		١٠٠٪
الإنشاء (التعبير)	١	١	١	٣	١	١	١	٣	–	–

نـودّ الإشارة إلى عدد الحصص في فـروع مادة اللغة العربية في المعهد الديني يبلـغ ٦ حصصـ أسبوعية، أمّـا في المعاهد الأزهرية فهي ٨ حصصـ. ونلاحظ أنّ موضوعـات التعبير في المعهد الديني ترتبط وثيق الارتباط بطبيعة المحاور القرائية المدروسة .

٤,٤. دراسة حالة :

نظـر بعض الباحثين في دروس النحـو الواردة في كتاب اللغـة العربية، الجزء الأول، للصـف الثالـث الإعـدادي، واستخلصوا أنّ الجـودة في تعلّم اللغـة العربية وأحكامهـا لا تتحقّـق إلا بإدراك «المفاهيم» المستبطنـة في الأحكام اللغوية، ذلك أن علم النحو مثلًا لا يعيّن كون الكلمة فاعلًا أو مفعولًا وإنّما يعيّن ذلك إدراك المتحدث ومتـى مـا استقر في ذهن المتحدث كونها فاعلًا أو مفعولًا جـاء دورُ النحو بأن يذكر

الصـوت الـلازم الذي يُوضع على آخر الكلمة»[1]. ولعـلّ في ذلك إشارة ضمنية إلى «النحـو الطبيعـيّ»، في تأسيسه للنحـو الصناعيّ، ووجوب بناء مناهـج تعليم اللغة العربية علـى تغذية النحو الطبيعي وحُسن استثماره، عـبر قراءة مسترشدة للنحو الوظيفي الذي يصلح مدرسيًّا انطلاقًا من مقاربة تعتمد اللسانيات التطبيقية.

غير أنّ الناظر في مجمل كتب اللغة العربية المعتمدة في البحرين، يلاحظ أنها، على الرغم من قيامها على محاولات التيسير وتخفيف الجانب القواعدي، والتعويل علـى الاستعمال، فإنهـا لم تَخْلُ من النظـرة السكونية للنحو، بوصفـه آلةً خارجيةً (تركيبيـة، إعرابية) لا باعتباره منظومةً لعقْل المعنى وإدراك الدلالة. بل إنّ دروس النحو ما تزال تفتقر إلى العناية بالتمييز بين النوع والوظيفة[2].

---

(١) محمد بن جاسم الفتم ومحمد جواد رضا، رؤية وتجربة في الإصلاح التربوي من منظور خليجـي: من ثبـات التاريخ إلى ديناميكية الحياة – البحريـن نموذجًا –، المنامة، مركز البحريـن للدراسات والبحـوث، ٢٠٠٣. انظر: القسم الرابع: مشـروع قياس التحقّق من جودة التحصيل الأكاديمي لتلاميذ التعليم العامّ في مملكة البحرين، ص١٢٩-١٤٤.

(٢) فجُملة من قبيل: (فوق الغُصن عصفورٌ) تُعرب مدرسيًّا كالآتي:

- **فوق: ظرف، وهو خبر مقدّم**
- **الغصن: مضاف إليه**
- **عصفور: مبتدأ مؤخر.**

والحال أنّ (فـوق الغصـن): مركّب إضافيّ، وظيفتُه خـبر مقدّمٌ. فالإعراب المعتمـد لا يعتدّ بعنصريْ المركّب الإضـافي على مسـتوى واحد؛ إذ يمثّلان معًا وظيفة الخبر. ولعلّ اعتماد أسلوب التحليل وفق تقنيـة الصـناديق أو التشـجير من شـأنها أن تسـاعد على بيان هـذا الفرق بين النـوع والوظيفة، لأنّ إدراك الفـرق بـين الأمريْـن، من شـأنه أن يرقّي الوعي النحوي ويُضـفيَ فهمًا أدقّ وأوضـح للإسـناد وللفضلة في الجملة:

فوق	الغصن	عصفور
مضاف	مضاف إليه	مبتدأ مؤخر
مركب إضافي: خبر مقدّم		

فهذا التمثيل للمركّبات ولمكوّنات الجملة أوضحُ وأدقّ.

٥. في الخلفيّات النّظريّة: من السّلوكيّة إلى البنائيّات:

يطرح الحديث عن الخلفيّـات النّظريّة الكامنة وراء الاختيارات البيداغوجيّة والتعليميّة (الديداكتيكيّة) المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة إشكاليّة المناويل التّعليميّة والتّجارب العالميّة في إعـداد النّاشئة وتعليمها التي تناوبت على المدرسة البحرينيّة في تعليـم اللغـات واللغة العربيّـة على وجه التخصيـص، بطريقة جعلـت المؤسّسة التّربويّـة الحديثـة تكاد تكون علـى الرغم من قصر عمرها اختـزالًا عجيبًا لتاريخ المدرسـة الحديثـة في العالم كلّـه. وهذه الصّـورة، وإن عدّها بعضُهـم شهادةً على حرصـ المفكّرين وصنّاع القرار التّربويّ على إرسـاء مناويل معرفيّة-تنمويّة، فإنّها عنـد آخرين اقتضاءٌ منطقيٌّ وضرورةٌ حضاريّةٌ فرضهما واقعُ التغييرات المتسارعة في مجال التربية والتعليم على الصعيد العالميّ.

إنّ مثـل هـذا الإدراك يحقّ لنـا - بشيء من التّجاوز- أن نعـدّه حدثًا فارقًا في تاريخ التّربية والتّعليم في البحرين؛ إذ انفتح معه عهد تربويّ جديد ومرحلة جديدة حاسمـة في مسارات التّأسيس التّربويّ فرضت مجموعة من الأسئلة الّتي قادت إلى إعـادة النّظر في مفهـوم التّربية والتّعليم، وفي موقعهما مـن إدارة الموارد البشريّة، ومـن ثمّ في مفهوم مناهج التعليم وآليّـات تصميمها باعتبارها الوجه الفنيّ الفعّال في هندسـة خبرات التعلّم وتحويلها إجرائيًا إلى فرصـ تعلّم تيسّر للمتعلّم امتلاك الخـبرات الّتي أوكلت السّياسة التّربويّة إلى خبراء المناهج أمر تصميمها وأجرأتها وتفعيلها بترجمتها إلى كتب مدرسيّة وخطاطات دروس وأدوات تقويم وتقييم.

ولمّـا كان تعليم اللّغـة العربيّة في صميم خـبرات التعلّم الموكولـة إلى المدرسة الوطنيّـة المؤتمنة على تنمية رأس المـال الرّمزيّ للمجتمع، فإنّ الأسئلة الّتي طُرحت على المنظومة التّربويّة في المملكة تكتسب قيمة مضاعفة لأسباب لعلّ أهمّها:

- منزلـة اللّغـة العربيّة منهما لغـةً رسميّةً مهيمنةً تحمـل في ذاتها مكوّنات الشّخصيّـة الثّقافيّة والحضاريّة لذات المتعلّم، وهـي مكوّنات تجعل تعلّم هذه اللّغة اكتسابًا لمقوّم رئيسيّ من مقوّمات الهويّة الوطنيّة.

- واقـع تعليم اللّغة العربيّة، وقد ظلّ في وجـه من وجوهه يشكو وهنًا هيكليًّا يُفسِّر تواضُع مخرجات التعلّم وعجز المتعلّمين حتّى في مستويات عليا عن التّواصل السّليم باللّغة العربيّة الفصيحة.

- التحـوّلات الهيكليّـة التي نعيش على إيقاعها في عـالم اليوم، والّتي جعلت اللّغـة العربيّـة مستهدفة في عقر دارها؛ لتتعالى أصـوات من هنا وهناك تتنـادى إلى التّركيز أكثر في تعليم اللّغـات الأجنبيّة؛ لأنّ اللّغة العربيّة قد باتـت لغة محتضـرة بعيدة عن الواقع، أو إلى تيسير هـذه اللّغة سواءً من خـلال التملّص من علامات الإعراب أو اختزالها واختصارها والتّخفيف من وطأتها[1]؛ أو من خلال إعادة النّظر في طرائق تعليم اللّغة العربيّة.

- حاجة المتعلّم إلى تملّك ناصية الكفاية التّواصليّة في لغته الأمّ؛ ليتمكّن من ابتناء السّكيمات[2] Schemes الذّهنيّة والمعرفيّة اللاّزمة لنموّه ذاتا قابلة للتعلّـم قادرة عليه[3]، وتحصيل المناويل البانيـة للكفاية التّواصليّة كفاية مركزيّـة أفقيّـة تتأسّس من خلالها وعبرها جلّ كفايـات التعلّم والحياة، إن لم نقل كلّها.

---

(١) -إبراهيم أنيس: من أسرار اللّغة، مكتبة نهضة مصر، ط.٥، ١٩٦٢، ص ٢٠٣.

(٢) - ترجـم عبـد القادر الفاسي الفهري Schema بـ"خطاطـة". أُنظر: اللّسانيّات واللّغة العربيّـة، ط. ٤، دار توبقـال، الـدّار البيضـاء، ج٢، ص٢٦٦. ونسج علـى منواله باحثون كُـثر، منهـم: عبد الجبّار بن غربيّـة، مدخل إلى النّحـو العرفانيّ، كلّيـة الآداب والفنون والإنسانيّـات بمنّوبـة ومسكيلياني للنّشـر، تونس، ٢٠١٠، صـ ١٤٨. وترجم توفيق قريرة المصطلح بـ"شـكل" أُنظر: العرفانيّ في الاصطلاح النّحويّ العربيّ، كلّية الآداب والفنون والإنسانيّات منّوبة، تونس ٢٠٠٧، ص ١٩٨. أمّا إدريس الخطّاب فقد ترجم المصطلح بـ" خطاطة". انظر ترجمته لكتاب فرنسوا راستيي، فنون النصّ وعلومه، دار توبقال للنّشر، ط.١، ٢٠١٠، ص٣٦٧.

(٣) - يُراجـع في هـذا مقـالا تعلّـم (Apprentissage) وسكيمـة (Schème) في دائـرة المعارف الكونيّة (Encyclopaedia Universalis).

- حاجة مناهج اللّغة العربيّة إلى مراجعة جذريّة وشاملة[1] تجعلها مواكبة للتغيّرات المتسارعة الّتي نعيشها في عالم اليوم، مستجيبة للتحدّيات المطروحة على حقلي التّربية والتّعليم عامّة ومجال تعلّم اللّغة العربيّة خاصّة.

- حاجة الجهود التّطويريّة إلى إطار منهجيّ عامّ ينتظمها؛ لتقترب قدر المستطاع من مقتضيات الإجراء العلميّ الصّارم فتبتعد عن منطق الأهواء أو الاجتهادات الشّخصيّة العصاميّة التي وإن حرّكتها سلامة النّوايا فإنّها بحكم غياب إطار مرجعيّ تستند إليه ويوجّهها قد تخطئ الوجهة فتجني على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بدلا من خدمته والنّهوض به.

- حاجة الممارسات التّعليميّة التّعلّميّة وطرائق تعليم اللّغة العربيّة إلى موجّهات فنيّة ترتقي بالعمليّة التّعليميّة إلى حدّ من التّمهّن أو الاحترافيّة يُعدّ ضروريًّا في ظلّ تنامي الدّعوة إلى تبنّي الجودة عنوانا للخدمات التّعليميّة الّتي على المؤسّسة التّربويّة تأمينها لحرفائها ومرتاديها.

إنّ هذه الأسباب، وإن كانت غيضا من فيض، فإنّها مُوَجِّهٌ منهجيٌّ دفع الدول

(١) - إذا كانت مناهج اللّغة العربيّة في تونس قد روجعت مرّتين على الأقلّ في العشريّتين الأخيرتين (المراجعة الأولى كانت بعيد إصلاح ١٩٩١ الّذي أقرّ منظومة التّعليم الأساسيّ وفعّل بيداغوجيا الأهداف سبيلا تعليميّا، والمراجعة الثّانية كانت بعيد صدور القانون التّوجيهي للتّربية والتّعليم عام ٢٠٠٢ وفيها تمّ اعتماد المقاربة بالكفايات منوالا تصميميّا يترجم التصوّرات البنائيّة لحدث التعلّم)، فإنّ مناهج اللّغة العربيّة في مملكة البحرين قد ظلّت على حالها زمنا طويلا كبُر معه المتعلّمون وعامر وأمل بطلا كتاب الصفّ الأوّل الابتدائيّ ثابتان لا يتزحزحان، ولم يشمل التّغيير فعليًّا إلّا مناهج المرحلة الثّانويّة الّتي شهدت جيلا جديدا من الكتب المدرسيّة والمناهج قم في ظاهره على المقاربة بالكفايات، وقد سعت إدارة المناهج في مملكة البحرين إلى مراجعة منهج التّعليم الأساسيّ وتمّ تصميم منهج جديد رُكن في رفوف المكاتب ولم يُفعّل إلى حدّ اللّحظة.

إلى التّفكـير الجادّ في البحث عن إطار مرجعيّ تحتكم إليه عمليّات تصميم مناهج تعليم اللّغـة العربيّة وطرائق تدريسها؛ ليكون ذلك عنـوان انخراط فعليّ في حداثة تربويّـة تُعـدّ ضروريّة لاسترجـاع الثّقة المفقـودة بالمدرسة وأدوارهـا ومخرجاتها، ولضمـان سلامة تحقّق الواجـب الحضاريّ الموكـول إلى المؤسّسـة التّربويّة في ظلّ عـالم بات يُخشى فيه على ضياع اللّغة العربيّة عصبِ الهويّة العربيّة الرّئيس وعمادِ معمارها وحضورها في العالم.

فكان أن عملت مملكة البحرين على تطوير نسختها الوطنيّة من بيداغوجيا الأهـداف لتُلبسهـا بُعدا بنائيّا يجعلهـا أقرب إلى المقاربة بالكفايـات. ولقد أدركت المدرسـة البحرينيّة وأهلها القائمون على أمرهـا حاجتها إلى إطار مرجعيّ ضابط لعمليّـات تطوير المناهج وأدركت بنسب نجاح متفاوتة حدّ المنهج تصميما منظوميّا لخبرات مُقترحة للتعلّم قد تُبَلَّغُ كلّها أو تُبلغ جزئيّا في ضوء عمق التّكامل بين آليّات تصميـم المنهـج وطرائق التّدريـس وأداء المعلّمـين والمتعلّمين الّذي يُعـدّ في النّهاية الضامن الحقيقـيّ الأوحد لسلاسة التحوّل التعلّمي مـن المعرفة العالمة إلى المعرفة المتبقّية[1] . فكان أن وضعت نُسختها الوطنيّة من تصوّراتها التّعليميّة لطرائق تعليم

(١) – نشـير هنـا إلى المنـوال التعلّمـيّ (Didactique) الّذي رسم لنا طرائـق التحوّل من المعرفة المرجعيّة إلى المعرفة المدرسيّة وفقا للتصوّر الآتي:
المعرفـة العالمـة (المعرفـة العلميّـة خـارج المدرسـة كمـا تشكّلـت في مختبلـرات البحـث والجامعـات...) Zالمعرفـة القابلة للتعلّـم (المعرفة المستجيبـة لمقتضيـات التعلّم في المقام المدرسـيّ والصّالحـة لأن تُحوَّل إلى مـادّة مدرسيّة) Z المعرفة المصوغـة في مناهج/برامج (المعرفة المُعالجة تعلّميّا بالقطع والتّخفيف والدّمج وإعادة التّرتيب حتّى لا تتعارض مع العلم المرجعـيّ ومع حاجات المتعلّـم وخصائصه النّمائيّة، وباستنبـاط أساليب نقلها تعليميّا بغية تحويـل المفاهيم العلميّـة التخصّصيّة المرجعيّة إلى مفاهيم مدرسيّـة مبسّطة تحويلا يُعهد إلى خبرات المعلّم التّواصليّة ومعارفه) Z المعرفة المدرّسة (المعرفة كما تتشكّل في الصّفوف الدّراسيّة المختلفة، وهي وإن انتسبت إلى المعرفة المصوغة في مناهج فإنّها ليست بالضّرورة هـي؛ لاختـلاف المعلّمـين والظّـروف الحافّـة بالعمليّـة التعليميّـة التعلّميّـة) Z المعرفة=

اللّغة العربيّة لترتقي بالعمليّة التّعليميّة من حدود الممارسة الطّبيعيّة العفويّة[١] التي كانـت إلى عهد غـير بعيد محكومة بخلفيّة تعلّميّة معياريّـة تبنيها اجتهادات فقهاء اللّغة وترى في حفظ قواعد اللّغة نحوا وبلاغة والتحكّم في أنساق اللّغة الشّكليّة غاية العلم وفي محاكاة كتّاب العربيّة الموهوبين غاية المنى، إلى حدود الممارسة القصديّة الواعيـة المخطّط لها في احترافيّة عالية وآتي وجدت في اللّسانيات الوصفيّة في طور أوّل واللّسانيـات التّداوليّة والتّطبيقيّة بغيتها المنهجيّـة في تصوّر جديد لتعليم اللّغة يسعـى جاهـدا إلى إكساب المتعلّم قـدرة تواصليّة تستجيب لحاجاتـه إلى استعمال اللّغة ولطبيعة اللّغة حدثًا لسانيًّا تداوليًّا تحكمه نوايا التّواصل أيًّا كان شكلُ التّواصل ومقاماته[٢].

= المكتسبـة (المعرفة الحاصلة لدى كلّ متعلّم، وهي ليسـت بالضّرورة المعارف ذاتها عند كلّ المتعلّمـين لأنّهم كيانات عرفانيّـة ووجدانيّة واجتماعيّة مختلفة) Z المعرفة المتبقّية (هي ما يبقى من خبرات مدرسيّة لدى المتعلّم بعد مغادرته المدرسة أو بعد انتقاله من صفّ إلى آخر أو من فصل دراسيّ إلى آخر ومن درس إلى آخر).
يُراجع في هذا مقالات تعلّميّة/ تعليميّة (Didactique) وتعليميّة اللّغة الأمّ (Didactique de la langue maternelle) وتعليميّـة الرّياضيّـات (Didactique des mathéma-tiques) في دائرة المعارف الكونيّة (Encyclopaedia Universalis).

(١) – يُعـدّ هذا المبدأ عمـاد فلسفة التّربية القائمة على الإقرار بهويّـة التّعليم نشاطا ثقافيّا يروّضـ به الإنسان الطّبيعة، وميزة طبيعيّة تجعل كلّ كائن حيّ قابل لأن يتعلّم، وممارسة علاميّـة رمزيّـة تستغـلّ طاقات العقـل البشريّ وقدرته علـى بناء الرّوابـط. انظر كتاب أوليفيـي ريبول: فلسفة التّربية سلسلة مـاذا أعرف؟ المنشورات الجامعيّة الفرنسيّة (Olivier Reboul; La philosophie de l›éducation, Que sais-je, édition Delta PUF, Paris, 7°édition août 1995)، وانظـر كتـاب سعيد إسماعيل علي: فلسفـات تربويّة معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٩٨ حزيران ١٩٩٥.

(٢) – عبـد الكـريم غريب وآخـرون: معجم علـوم التّربيـة، ديداكتيك اللّغـات سلسلة علوم التّربية، منشورات عـالم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط.٣، ٢٠٠١، ص ٧١-٧٣.

٦ـ في مستوى الممارسات وموضوعات التعلّم :

تفترض الخطابات التّربويّة المعتمدة إعادة النّظر في التعلّم ومفهومه ومقوّماته؛ لضمان التّناغم المطلوب مع التحوّل العميق الّذي شهده الميدان التّربويّ ببروز البنائيّة بتوجّهاتها المختلفة[١] بديلًا موضوعيًّا من السّلوكيّة وما وقعت فيه من تجزئة للمعارف وإغفال للمتعلّم ودوره، وسكوت عن حقيقة التعلّم بما هو جامع بين ما يدور في الذّهن من عمليّات وما يتجلّى من آثار في أداء المتعلّم تنبئنا بمدى حصول التعلّم[٢].

---

(١) –نميّز في هذا الإطار على الأقلّ بين اتّجاهين رئيسيّن من اتّجاهات البنائيّة: البنائيّة الاجتماعيّة الّتي شهدت ولادتها على يد العالم الرّوسي فيجوتسكي، والبنائيّة المعرفيّة الّتي تدين في نشأتها إلى أعمال العلاّمة السّويسري بياجيه. للتوسّع في هذه المسألة انُظر :

– علم النّفس المعرفيّ، رافع النّصير الزّغول وعماد عبدالرحيم الزّغول، دار الشّروق، عمّان، ٢٠٠٨.

– دائرة المعارف الكونيّة، (Encyclopaedia Universalis)، مقال البنائيّة (Con-structivisme)

– جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: نظريّات التعلّم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الجزء الأوّل، العدد ٧٠، الكويت أكتوبر ١٩٨٣.

– جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: نظريّات التّعليم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الجزء الثّاني، العدد ١٠٨، الكويت ديسمبر ١٩٨٦.

Pédagogie : dictionnaire des concepts clés , Françoise Raynal & Alain-Rieunier ; ESF éditeur Paris 1997

(٢) – كانت السّلوكيّة لا تعير اهتمامًا لما يحصل داخل الذّهن وتعتبره علبة سوداء لا يُمكن النّفاذ إليها واختزلت التعلّم في ما يحدث من آثار يتغيّر بها سلوك المتعلّم وهذا ما أوقعها في تذرية الأهداف وتجزئتها وجعلها تنمّط التعليم تنميطا كاد يُفقد التعلّم حقيقته ويُهمّش المتعلّم إلى حدّ صار معه الحاضر الغائب في عمليّة التعلّم. يُراجع في هذه المسألة: كمال بكداش ورالف رزق الله: مدخل إلى ميادين علم النّفس ومناهجه، دار الطّليعة بيروت (ط٢) ١٩٨٥. نايف خرما ود علي حجاج: اللّغات الأجنبيّة سلسلة عالم المعرفة الكويت العدد ١٢٦ يونيو ١٩٨٨ ، نايف خرما: أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد التّاسع سبتمبر ١٩٧٨.

إنّ تبنّــي المقاربات البنائيّة بديلا إجرائيّا عن المقاربة بالأهداف يفرض تحوّلا نوعيّـا في مستوى الممارسات التّعليميّة مـن استبدال/ نموذج التّعليم (Paradigme d'enseignement) إلى استبدال/ نموذج التعلّم (Paradigme d'apprentissage) تحوّلا نوجز أبرز عناصره في الجدول الآتي:

محاور التّباين	استبدال / نموذج التّعليم	استبدال/ نموذج التّعلّم
المعلّم	– ملقّن ومدرّب	- مرافق وملاحظ ومتدخّل في حالات التّعثر
المتعلّم	– متلقّ ورادُّ فعل	- فاعل (مستكشف وبانٍ)
المعرفة	– غاية في حدّ ذاتها – معلومات موسوعيّة – تطبيقات وتدريبات آليّة – بعض المهارات العمليّة	- موارد تُعالَج وتُوظّف في حلّ المشكلات (فرص تعلّم)
الممارسة التّعليميّة	– تحقيق الأهداف واستكمال البرنامج والتّدريب على بعض المهارات المشتّتة.	- تنمية الكفايات عبر التّكليف بمهمّات مُحدّدة ومن خلال إنجاز أنشطة متنوّعة
منطق التّعلّم	– الخطّيّة والمراكمة	- التّنظيم والتّشعيب والإدماج
الوسائل التّعليميّة	– وسائل تبيينيّة وإيضاحيّة	- تصميم الأنشطة أساسا وسيرورة الدّرس(إلى جانب توفير الموارد)
الأنشطة التعلّميّة	– تسجيل التّقييدات وتطبيقات وتدريبات آليّة	- التّمارين والمشروعات وحلّ المشكلات ودراسة الحالة
التّقويم	– الاستظهار والاختبارات الحكميّة الجزائيّة النّهائيّة	

إنّ استقــراء بسيطـا لهذا الجدول وظيفيّ في تأكيـد طبيعة الانقلاب الجذريّ الّـذي يُفترض أن تحدثه المقاربات البنائيّـة في التصوّرات السّائـدة حول مكوّنات

العمليّة التعليميّة التعلّميّة، إذ به يتحدّد الموقف من التعلّم عامّة وتعلّم اللّغة العربيّة خاصّة؛ ليكون بذلك فعاليّةً يتولاّها المتعلّم بنفسه من دون أن ينوب فيها عنه أحد، ذاتيَّ الدّافع والرّغبة، نابعا من وعيه بأنّه سيجد في ما يتعلّمه مُبرّرًا لأن يتعلّم ومغزى ومعنى يدفعانه إلى الإقبال على التّعلّم والاسترسال فيه، محكومًا بوجهة غائيّة أجلى مظاهرها ماثل في التعلّم من أجل العمل؛ بغية توظيف موارد التعلّم بعيدًا عن مقامات المدرسة. فأين مدارسُنا من هذا التصوّر ومناهج الحلقة الأولى تُغفل استعدادت المتعلّم اللّسانيّة، وتُهمل آليّات بناء معجمه الأساسيّ الّذي ثبت علميّا أنّه لا يُبنى من دون التّركيز في الكلمات البصريّة، وتنكر على الأدب دوره في ضمان اكتساب لسانيّ سليم يبني القاعدة النصيّة البانية لكفاية القراءة في مختلف مكوّناتها ومستويات أدائها تأويلاً منتهاه بناءُ رؤية للعالم تشهد للمتعلّم بأنّه ذاتٌ مُفكّرةٌ ناقدةٌ مُبدعةٌ؟ بل أين الفصيحة لغة تواصل وتدريس داخل الصفّ وضامن من ضمانات إنضاج الملَكة اللّغويّة (linguistic competence matura-tion) والإغماس اللّغويّ (Immersion) الذي يحتاج إليه المتعلّم ضرورة لاكتساب القدرة على استعمال الفصيحة استعمالا يسيرا؟ وأين هي ممّا يُمكن أن يجعل التعلّم قائما على معايير واضحة تختزل في ذاتها كلّ ما يبني الحدث اللّسانيّ بدءًا من معايير بناء الكفايات التّواصليّة وعيًا صوتيًّا، وتمييزًا للكلمات، وطلاقة في الأداء تحدّثًا وقراءةً وتلقّيًا واعيًا للنّصوص يُربّي في المتعلّم من خلال مرافقته في بناء مفاهيم النّصوص واكتساب إستراتيجّيات قرائيّة ينوّعها وفقا لمقتضيات المقروء أنواعًا وأنماطًا وأجناسًا ومقامات قراءة وصولًا إلى معايير التعلّم مدى الحياة بحثًا علميًّا وإبداعًا عند الكتابة أو التحدّث؟ وأين هي ممّا يُمكن أن يبني مؤشّرات أداء واضحة تُترجم المعايير إلى أداء متوقّع تجعلنا لا نقيس أداء المتعلّم بمقارنته بأقرانه بل نقيسه بمقارنه بالمعيار ومقتضياته[1]؟

(١) – راجع في هذا الباب كتاب هنادا طه تعليم اللّغة العربيّة المبنيّ على المعايير، عرب إكسبرتيز، اكاديميا أنترناشونال، بيروت، ٢٠١١.

إنّ تغـيّر الموقف من عمليّتـي التّعليم والتعلّم يفترض إجرائيًّـا خطوة أساسيّة تأسيسيّـة في اتّجاه تبنّي مقاربة تعليميّة جديدة حديثة تنهض بدرس اللّغة العربيّة، وتجعـل مناهجه ترجمة عمليّة دقيقة لنمـاذج تعليميّة أثبتت الأيّام نجاعتها؛ لعميق صلتهـا بحقيقة التعلّم كما تجري داخل الذّهـن[1]، ووثيق صلتها بواقع فرض علينا التّركيـز في طرائـق التعلّم بدلا مـن التّركيز في معـارف صار عمرهـا الافتراضيّ محـدودًا بشكل لافت للانتباه، وأصبحـت سبل تناقلها فائقـة السّرعة[2]. وهذا ما يعنـي أنّ خطوة التّطوير الأولى ينبغـي أن تنطلق من مراجعة نقديّة لمفاهيم التّعليم والتعلّـم[3] ومقتضياتهمـا وأدوارهمـا ورسائلهمـا وموقعهمـا من النّسيـج الثّقافي والاجتماعيّ والسّياسيّ والحضاريّ والاقتصادي العامّ؛ حتّى نبتني تصوّرا منظوميًا متكامـلا تنسجم سائـر مكوّناتـه في أداء المبادئ ذاتها وفي ضمـان نجاعتها. فهل التُـزم بهذا التصوّر في بلداننا العربيّ' مشرقـا ومغربا؟ وهل نجحت فعلًا في جعل

(١) – استفادت علوم التعلّم والتّعليم من الفتوحات العلميّة المحقّقة في حقول تقنيّات الإعلام والاتّصال وعلوم الحاسوب وجراحة الأعصاب والمخّ؛ لتقترح مناويل تعليميّة تعلّميّة تجعل التعلّم فهمـا ومعالجة دقيقة للبيانات وبناء لسكيمات وروابـط ذهنيّة جديدة، واستيعابًا وملاءمـة، وتعديلًا مستمرًّا للتصوّرات والمواقف. اُنظـر: (Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés , Françoise Raynal & Alain Rieunier ; ESF éditeur Paris 1997) الصّفحات ٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٤٠-٤١

(٢) – مـن مجتمـع المعلومات إلى مجتمع المعرفـة، ص ٢١، التّقرير العالمـيّ لليونسكو في قمّة تونس لمجتمع المعلومات ٢٠٠٥.

(٣) – يُعـدّ البحـث في التعليـم والتعلّم مدينـا في وجه مـن وجوهه فضلا عن علمـي النّفس والاجتماع إلى الأبحاث اللّسانيّة، وخاصّة منها اللّسانيّة التّطبيقيّة التي مثّلت في اتّجاهاتها المختلفة المهاد النّظريّ لجلّ الممارسات التّعليميّة التعلّميّة. اُنظر نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة سلسلة عالم المعرفة الكويت العدد ١٢٦ يونيو ١٩٨٨، نايف خرما: أضواء علـى الدّراسات اللّغويّة المعاصـرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العـدد التّاسع، سبتمبر ١٩٧٨.

الكفاية التّواصليّة قاسما مشتركا بين سائر حلقات التّعليم[1]، وفي أن تتبنّى مداخل تعلّميّة ترتبط بطبيعة الحدث التّواصليّ وآليّات حذقه تدرُّجًا من الوعي بأنماط النّصوص تلقّيًا وإنتاجًا إلى التمكّن من آليّات قراءة الخطاب وتحليله وتفكيكه بمقاربات منهجيّة مستحدثة تتناغم ومراسم قراءة الخطابات وإنتاجها وعيًا أجناسيًّا وخبرةً ثقافيّة ورؤيةً جماليّةً تذوّقيّة وقدرةً على النّقد والتّقويم؟

إنّ استقراء واقع تعليم اللّغة في بلداننا العربيّة لا يختلف كثيرًا عن واقع تدريس غيرها من الموادّ، إذ هو موسوم بـ:

- الاهتمام بالسّلوك الظّاهر، وإهمال المنهجيّات والعمليّات الذهنيّة والمعرفيّة اللاّزمة للتعلّم، واختزال التعلّم في الرّبط الآليّ بين المثير والاستجابة دون الانتباه إلى خصوصيّة الذّات المتعلّمة وخصائص سياقات التعلّم والظّروف الحاضنه له.
- التّركيز في المعارف بدلًا من التّركيز في المنهجيّات، وهو ما جعل الاختبارات تركّز في الحفظ والاسترجاع بدلا من التّركيز في حلّ المشكلات أو إعمال الفكر الإبداعيّ.
- ضعف المعالجة التعلّميّة لموارد التعلّم؛ حتّى لا نكاد نجد فروقا بيّنة بين ما يُقدّم في المدارس وما تقترحه مؤسّسات التّعليم العالي على طلبتها.
- عزلة الموادّ وغياب التّكامل بله التّواصل بينها[2].

---

(١) – يستمدّ هذا التصوّر مشروعيّة حضوره ممّا عُرّفت به الكفاية؛ إذ هي ممتدّة عبر الزّمان تتشكّل بتقدّم خبرات المتعلّم عبر الزّمان، فكفاية القراءة، مثلًا، هي ذاتها من المهد إلى اللّحد ولا متغيّر فيها إلاّ الخطاطات الذّهنيّة الّتي يبنيها المتعلّم في مساره المعرفيّ، وتنامي الموارد اللاّزمة لتشكّل حدث القراءة وتغيّرها.

(٢) – يُدرك هذا الأمر من خلال تكرار عدد من الموضوعات في أكثر من مادّة ومستوى دراسيّ، وهو ما قد يُفسّر ملل المتعلّمين ممّا تقترحه عليهم المدرسة.

- الخلط بين المعارف الأساسيّة والمعارف الفرعيّة بطريقة قادت إلى تشظّي الخبرات وتذريتها.
- غياب التّوازن بين النّظريّ والعمليّ.
- مركزيّة كلّ من المعلّم والمعرفة من العمليّة التّعليميّة وتهميش دور المتعلّم.
- عزلة المدرسة عن الواقع.

إنّ واقعًـا تربويًّـا كهـذا، وإن كان له الفضل في تخريج كوادرنـا الوطنيّة طوال عقـود طويلة من الزّمان، قد أفل نجمه، وباتت الحاجة إلى تطويره وفقًا لما يفرضه إيقـاعُ العصر حتميّةً حضاريّةً وتاريخيّـةً، واقتضاءً منطقيًّا، قد يُعيد الثّقة المفقودة بالمنظومة التّربويّة ومُخرجاتها، وهو ما لا يُمكن أن يتمّ إلاّ من خلال التحوّل الواعي المدروس مـن تعليم يركّـز في الأهداف إلى تعليـم يُركّز في كلّ مـا يجعل إدماج الخـبرات وإعادة هيكلة المعـارف السّبيل الأمثـل لإعداد ناشئة تتعلّـم كيف تتعلّم؛ لتتكيّف مع مستقبل لا نعلم من ملامحه شيئًا إلاّ أنّه مختلف جذريًّا عن عالم اليوم.

ومـن لا بدّ لتعليم اللّغة العربيّة أن يجعـل التّواصل المهمّة الرّئيسية التي ينبغي على المتعلّم إنجازُها حتّى نحكم له أو عليه بدرجة تملّكه كفايات تعلّم اللّغة العربيّة. ممّـا يجعـل تعليمنا اللّغةَ العربيّةَ منطلقًـا بالضّرورة من وضعيّـات تواصليّة أصيلة تتقاطـع مع واقع المتعلّم وسياقات استعماله الممكنـة للّغة العربيّة، قائمًا على تصوُّر إدماجـيّ دقيـق للكفايـات الفرعيّة اللاّزمـة لتحقّـق الكفاية التّواصليّـة في بعديها الشّفـويّ والمكتـوب، وفي مقاماتهـا التّواصليّـة المختلفـة استماعًا وتحدُّثًـا، وقراءةً وكتابـةً، وفي أبعادهـا الثّقافيّة والحضاريّـة، وعلى معالجة تعلّميـة دقيقة للخبرات اللاّزمة لتعلّم اللّغة العربيّة.

٧. تصوّرات جديدة: بشارات القرائيّة:

ينبـع اهتمام وحدة مناهج اللّغة العربيّـة في التّعليم الأساسيّ بمسألة القرائيّة من مصادر متنوّعة، أبرزها:

- قانـون التّربيـة والتّعليـم (٢٠٠٥)، الـذي نصّ علـى إلزاميّـة التّعليـم الأساسـيّ، وحـدّد غايات هذه المرحلة التّعليميّـة المهمّة من حياة المواطن البحرينـيّ وتعلُّماتها الرّئيسية؛ لتكون بذلك العنـوان التّشريعيّ المؤسّسيّ للحـدّ التّعليميّ الأدنى المكفول لكلّ مواطـن، وللكفايات الواجب امتلاكها وخاصّـة منهـا كفايات توظيـف المكتـوب والتّعامل معه بمـا ييسّر متابعة التعلّم أو الانخراط السّلس في سوق العمل..

- تبنّي الرّؤية الاقتصاديّة لمملكة البحرين ٢٠٣٠ مجموعة من المبادئ الّتي وجّهـت إلى التّعليم خيارًا إستراتيجيًّا، وشكلًا أَمْثَلَ من أشكال الاستثمار في المواطـن البحرينيّ الضّامن الأكـبر لتحقّق مبادئ العدالة والاستدامة والتّنافسيّـة الّتي قامت عليهـا الرّؤية الاقتصاديّـة ٢٠٣٠ ، وهذه المبادئ جعلت كلًّا من القرائيّة والعدديّـة وسيلة تعليميّة فعّالة لبلوغ هذه الغايات وهدفـا من الأهـداف الضّامنـة لبناء مجتمـع اقتصاد المعرفـة الّذي لا تتحقّق دعائمه من دون بناء مجتمع التعلّم.

- تبنّي التّعليم الأساسيّ في مملكة البحرين مفهومًا تعليميًّا وشكلًا تنظيميًّا جعل القرائيّة أولويّة تعليميّة وطنيّة مطلقة.

- إيمـان الوحـدة، تنفيـذًا منهـا لتوجّهـات وزارة التّربيـة الإستراتيجيّـة المنصوص عليها في خطـط الـوزارة ومشروعاتها التّطويريّـة المختلفة، بـأنّ اكتسـاب المتعلّم في نهاية التّعليـم الأساسيّ مجموعـة من الكفايات الأساسيّـة اقتضاء تشريعيّ وحضـاريّ في آن، وأنّ هذه الكفايات مرتبطة في جـلّ أبعادها بالقرائيّة كفاية مجـال بعينه (اللّغات) ومادّة بذاتها هي اللّغـة العربيّـة، لغةُ التّدريـس الأساسيّة وآلة التّواصـل الرّئيسة مع سائر الخبرات المدرسيّة.

- قـراءة اختصاصيّـي الوحدة للتحّـولات العميقة الّتـي نشهدها في واقعنا الكونيّ بحكم ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتّصال (الثّورة الرّقميّة) والّتي فرضت تصوّرًا جديدًا لمناهج التّعليم وبرامجه؛ إذ ولّى عهد المناهج المبنيّة علـى المعارف ليولد جيل المناهج المركّز في الكفايات الّتي تُعدّ الحلّ الفنيّ الأصلـح لسرعة تبـدُّل المعلومات وتقادُم المعارف، وهـو ما عملت الوحدة علـى تفعيله من خلال تصميمهـا منهجًا مطوّرًا للتّعليـم الأساسيّ يأخذ بعين الاعتبار مختلف الإجراءات الفنيّة الكفيلة ببناء مجتمع القرائيّة.

- تدبُّر الاكتشافات العلميّـة الحديثة في قطاعات معرفيّة عديدة ذات صلة مباشـرة بحدث التعلّـم وبعلوم التّعليـم، والّتي غيّرت الموقـف من تعليم اللّغـات تصـوّرًا وتخطيطًـا وتنفيذًا، ووجّهـت إلى تبنّـي القرائيّة ضمانًا تعليميًّا لإكساب المتعلّم الكفاية التّواصليّة تلقّيًا وإنتاجًا.

وقد تجلّت كلّ تلك المنطلقات في الإجراءات الفنيّة الآتية :

- تصميم المنهج انطلاقًا من تصـوّر لسانيّ (Linguistic) للّغة رُكّز في ما يُيسّر للمتعلّم تثقيـف كفاياته التّواصليّة وتوجيهها توجيها مدرسيًّا قوامه إعادة هيكلة تعليم اللّغة العربيّة بطريقة تضمن التّناغم بين طبيعة الحدث التّواصليّ وآليّات تعليمه وتعلّمه فكان التّركيـز في وضعيّتي التلقّي والإنتاج إجراءً منهجيًّا أصوليًّا تحدّدت من خلاله كفايات التعلّم ومجالاته.

- اعتمـاد تصوّر محـدث للكفاية في تصميـم المنهج قوامه رؤيـة إدماجيّة توجّـه التعلّم إلى مراعاة طبيعـة الحدث التّواصلـيّ ومقتضياته المعرفيّة والمهاريّة والقدريّة والقيميّة والاتّجاهيّة.

- اعتمـادُ التّواصـل السّليم قـراءةً واستماعًا، كتابةً وتحدُّثًـا رأس كفايات تعليـم اللّغة العربيّة في المنهـج المطوّر، جعل ثقافة المكتـوب قراءة وكتابة

بوّابـة حضور القرائيّـة مقوّمًا رئيسيًّا مـن مقوّمات منهج اللّغـة العربيّة المطوّر في التّعليم الأساسيّ.

- تصـوّر سندات للتعلّم توجّه الخبـرة اللّغويّـة توجيها تداوليّا يجعل تمكّن المتعلّم من الأنماط الخطابيّة المختلفة عنوان ظفره بالكفاية التّواصليّة.

- اختيـار مداخل فنيّة (أنماط الكتابة) ومضمونيّة قريبة من واقع المتعلّم، ومحقِّقـة لانتظاراته من تعلُّـم لغتـه الأمّ، وميسِّرة لتعهُّد الـذّكاء اللّغويّ بالعناية التي يستحقّ.

المراجع

أوّلًا : العربيّة والمعرّبة :

١. الأنصـاري (محمد جابـر): "إشكاليـة التكوين الوطني بـين التعليم العام والتعليـم الخاص (محاذيـر المستقبـل)"، مركـز البحريـن للدراسـات والبحوث، المنامة، ١٩٩٨.

٢. أنيس (إبراهيم): من أسرار اللّغة، مكتبة نهضة مصر، ط.٥، ١٩٦٢.

٣. بكداش (كمـال) ورزق الله (رالـف): مدخـل إلى ميادين علـم النّفس ومناهجه، دار الطّليعة، بيروت، ط.٢، ١٩٨٥.

٤. التّقريـر العالمـيّ لليونسكـو في قمّـة تونـس لمجتمـع المعلومـات، من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، تونس، ٢٠٠٥.

٥. خرمـا (نايـف) وحجاج (علـي): اللّغـات الأجنبيّـة، سلسلة عـالم المعرفة الكويت، العدد ١٢٦، يونيو ١٩٨٨.

٦. خرمـا (نايـف): أضـواء على الدّراسـات اللّغويّـة المعاصـرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد٩، سبتمبر ١٩٧٨.

٧. ابن خلدون (عبدالرحمن): المقدّمة، دار إحياء التّراث، بيروت، (د.ت).

٨. راستيـي (فرنسـوا): فنـون النّصّ وعلومـه، ترجمة إدريـس الخطّاب، دار توبقال للنّشر، الدار البيضاء، ط.١، ٢٠١٠.××××

٩. رحمـوني (سامي) والمومني (محمد): تقرير تشخيصيّ لمنهج اللغة العربية المعتمـد في المرحلة الإعدادية، في مملكة البحريـن، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين. (غير منشور)

١٠. الزجّاجـي (أبوالقاسم): الإيضاح في علل النّحو. تحقيق مازن المبارك، دار النّفائس، بيروت، ١٩٨٢.

١١. الزّغول (رافع النّصير) والزّغول (عماد عبدالرحيم): علم النّفس المعرفيّ، دار الشّروق، عمّان، ٢٠٠٨.

١٢. صقـر (محمـد جمال): رعايـة النحو لعروبـة أطوار اللغـة والتفكير، موقع الوراق: الرابط:

http://www.alwaraq.net/Core/ExLib/bookpage?book=40021&session=ABBBVFAGFGFHAAWER&fkey=2&page=1&option=1

١٣. علـي (سعيد إسماعيـل): فلسفات تربويّة معاصـرة ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد١٩٨، حزيران ١٩٩٥.

١٤. غـازدا (جـورج إم) وكورسينـي (ريموند جـي): نظريّات التعلّـم: دراسة مقارنـة، ج١، ترجمة علي حسين حجـاج، سلسلة عالم المعرفـة، العدد ٧٠، الكويت، أكتوبر ١٩٨٣.

١٥. غـازدا (جـورج إم) وكورسينـي (ريموند جـي): نظريّات التّعليـم: دراسة مقارنـة، ج٢، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عـالم المعرفة، العدد ١٠٨، الكويت ديسمبر ١٩٨٦.

١٦. الغتم (محمد بـن جاسم) ورضا (محمد جواد): رؤية وتجربة في الإصلاح التربـوي مـن منظور خليجي: مـن ثبات التاريـخ إلى ديناميكيـة الحياة – البحرين نموذجًا –، المنامة، مركز البحرين للدراسات والبحوث، ٢٠٠٣.

١٧. ابـن غربيّة (عبدالجبار): مدخل إلى النّحو العرفانيّ، كلّية الآداب والفنون والإنسانيّات بمنّوبة ومسكيلياني للنّشر، تونس، ٢٠١٠.

١٨. غريـب (عبد الكـريم) وآخرون: معجم علـوم التّربية، ديداكتيـك اللّغات، سلسلـة علوم التّربيـة، منشورات عـالم التّربية، مطبعة النّجـاح الجديدة، الدّار البيضاء ط.٣، ٢٠٠١.

١٩. طـه -تامير (هنـادا): تعليـم اللّغـة العربيّـة المبنـيّ علـى المعايـير، عرب إكسبرتيز، أكاديميا أنترناشونال، بيروت، ٢٠١١.

٢٠. كيليطو (عبدالفتاح): أتكلّم جميع اللّغات، لكن بالعربيّة، ترجمة عبدالسلام بن عبدالعالي، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، ط.١، ٢٠١٣.

٢١. الفهري (عبد القادر الفاسي): اللّسانيّات واللّغة العربيّة، ط. ٤، دار توبقال، الدّار البيضاء، (د.ت.) (ط١. ١٩٨٦)

٢٢. قريـرة (توفيـق): العرفـانيّ في الاصطلاح النّحـويّ العربيّ، كلّيـة الآداب والفنون والإنسانيّات منّوبة، تونس، ٢٠٠٧.

ثانيًا: المراجع الأعجمية:

.1 - Descazaux (Sylvie): Qu'est-ce que la conscience phonologique ?

2. Web site:

3. http://www.acbordeaux.fr/ia40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/compte_rendu_animation_du_14-01-09.pdf

4. - Encyclopædia Universalis, web site :

5. http://www.universalis.fr/encyclopedie/constructivisme/

6. - Oxford dictionary: web site :

7. http://www.al-badyh.com/archive/index.php/t-15973-p-12.html

8. - La phonétique et la phonologie, web site:

9. http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html

.01 -Raynal (Françoise) & Rieunier(Alain:) Dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, Paris.1997 ,

.11 - Reboul (Olivier:)La philosophie de l›éducation, Que sais-je, édition Delta, PUF, Paris, 7°édition, août.1995 ,

12. - Statics Canada, Web site:

13. http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/language-langue01-eng.htm

إستراتيجية التعليم التعاوني
تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
بجامعة قطر

الأستاذ الدّكتور إدريس حمروش(*)

(*) أستاذ الدراسات اللغوية بجامعة قطر وجامعة قسطنطنية بالجزائر (سابقا)

تعليم اللغة العربية لغير أهلها لا يخرج عن كونه تعليما للغة الأجنبية، ويتشعب بذلـك إلى قسمين: الأول: يخص تعليـم اللغة العربية لأغراض تواصلية، والثاني: يشمـل تعليـم اللغـة العربية لأغراض خاصة، ومع نشـوء الاهتمـام بتعليمية اللغة العربيـة لغير أهلهـا، برزت دراسات تظهـر مناهج تعليمية خاصة بهـا. غير أن ما هـو موجود لا يرتقـي إلى المستوى اللائق بلغة لا تفتأ تتقدم في الإحصائيات المتعلقة باستعمالها على الشابكة.

واللغـة العربية من اللغات التـي اكتسبت الصبغة العالميـة لاعتبارات عديدة، فهـي اللغة الرسميـة للدول العربية، كما أنهـا لغة التداول والتواصـل لما يفوق ٢٥٠ مليـون نسمـة، بالإضافة إلى أنهـا لغة ديانة سماويـة لثاني أكبر ديانـة، ناهيك لما تحملـه من بعدٍ حضاري إذ كانت لغة حضارة إنسانيـة، كانت مشكلة لجسر الربط بين الحضارات القديمة اللاتينية و الإغريقية من جهة والحضارة الحديثة من جهة ثانية.

وتـزداد أهميـة اللغة العربيـة اليوم لما تحتله مـن مكانة جيـو إستراتيجية في موقعهـا الجغـرافي العالمي، فهـي أداة الربط بـين تجمعات سكانية كـبرى، لموقعها الذي يتوسـط القارات العالمية، وكذا امتلاك أهلها لأكبر احتياطات الطاقة عصب الصناعـة الحديثـة ؛ أي أحد المحركات المهمة لاقتصاديـات العالم، وما تحتله من رقعة جغرافية.

ومـن هنا فاللغـة العربية لا يُستغنـى عنها في الحركية الحضاريـة الإنسانية، وحتـى عناصـر التنموية والتطـور التكنولوجي، لكـن مستوى حضـور اللغة العربية اليـوم يظل بعيدا عن مستـواه الحقيقي وما يجب أن تقوم به وتؤديه ضمن المنظومة المعرفيـة، فالمعاملات الاقتصادية والتجارية الحاليـة لا يعكس اتساعها وانتشارها

الفعلي، إذ أن حجم العمليات لا يتجاوز ١/بالمئة من المجموع الكلي، وتزداد متاعبها حتى تكون اللغة العربية لغة تقنية ومعرفة، فنموها مثلا على الشابكة العنكبوتية لسنة ٢٠٠٨ لا يتجاوز ٠,٣ بالمئة ليرتفع سنة ٢٠١١ إلى حدود ٢,١ بالمئة[١].

وحتى نحقق ما يطلب من اللغة العربية في الوقت الراهن لابد من إلحاقها باللغات التي تمد سائر ميادين المعرفة والتكنولوجيا بالاصطلاحات اللازمة، وذلك بأن نجعل منها لغة لاغنًى عنها ضمن اللغات العالمية والمشكِّلة للحضارة الإنسانية، وتدليل ما لحق بها من زوائد في بنيتها ومادتها مما أعاق من نهضتها وتطورها لتكون رديفة للغات الحية .

ومن العمليات المستعجلة اليوم أن نجعل من اللغة العربية لغة تجرى عليها العمليات التعليمية والطرق البيداغوجية، وذلك بأن تستجيب للمقاربات التعليمية التي جرت على اللغات الحية.

ونظرا لما سبق ذكره وما تكتسيه اللغة العربية من أبعاد مختلفة، إضافة للعولمة المعرفية والثقافية علينا أن نجري عملية تيسير اللغة العربية وتمرينها، حتى تتمكن من تطبيق المقاربات التعليمية في تعليم اللغات، وهذا ليس أمرا عسيرا على العربية، فقد سبق وأن خضعت في تاريخها لعمليات تحسينية لتسهل على المتلقين والراغبين في تعلم اللغة العربية، كما ذهب الجرجاني وبعض المؤدبين في تمكين الراغبين في تعلم العربية من أبناء اللغات الأخرى النحو العربي في صورة سهلة، تيسر عليهم تعلم القرآن الكريم وفهم معانيه[٢].

---

(١) United Nations Economic and Social Commission for western asia (escwa),Regional profile of Information society in Western asia 2011.Beirut ;escwa,2012,p166

(٢) عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة النحوية، تحقيق: البدراوي زهران. بيروت: دار المعارف، ط٣، ١٩٩٦ ،ص٤.

وقـد كان لفعل أبي الأسود من وضع ضوابـط أواخر الكلمات، ما هو إلا تيسير العربيـة لغـير العرب الذين يفـدون على الإسـلام وتعلم أحكامه واليـوم تتضاعف ضرورة تعلم العربية من قبل غير العرب حتى تندرج ضمن معرفة الآخر، واكتشاف نمـط تفكـيره ومصادره الثقافية، خاصة بعد أحـداث سبتمبر وما تبعها من تفاعل المنظومـات الفكريـة وسيـادة ثقافة الحوار، ومـا ترسمه العولمة من أبعـاد فلسفية وبيستمولوجية، ناهيـك ما تحاط به عملية تعلم العربية من قبل الآخرين، لأهداف اقتصادية وتجارية، وحتى سياسية وعسكرية.

ويبقـى أن تعلم اللغة العربية حاليـا للناطقين بغيرها هو في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموما، و يتميز بأنه تعليم موجه مبدئيا للكبار الذين يمتلكون نظاما لغويا جاهزا من لغتهم الأم، وأن تعلمه يسير في اتجاه خدمة أغراض معينة تلبية لحاجات المتعلمين المختلفة.

وحتـى تستفيد اللغة العربية بمـا جدَّ في مناهج وطرق تدريـس وتعليم اللغات ضروري أن نأخذ في الحسبان مجموعة إجراءات مهمة، منها:

أولهـا: معلوم أن عملية تعلم اللغات مرت بمقاربات عدة ومتنوعة في مناهجها وأساليبها حتى وصلت إلى ما هو عليه اليوم.

ثانيهـا: عملية تعلم اللغة العربية كلغة ثانية أو لغة أجنبية، يوجب التعرف على الأنظمـة اللغوية التي تكون الظاهرة اللغويـة، وذلك وفق القاعدة الثلاثية (المعلم- المتعلـم- المعرفة) ورصد عملية تفاعلها ضمن علـوم ومناهج مكملة كالبيداغوجية وعلـم النفـس وعلـم الاجتمـاع، والتـي استقـرت حديثـا متجمعـة في اللسانيـات التطبيقية[1].

(1) Jean-pierre Robert,Dictionnaire pratique De Didactique Du fle(Edtions PHRYS,2008

لكن عملية تعليم لغة ثانية عادة ما يشوبها كثير من المخاطر والعقبات، منها :

- رغبة المتعلم وغرضه من تعلم لغة ثانية، فمعلوم أن الإقبال على تعلم لغة ثانية تمليه الحاجة عند الأفراد، سواء أكانت حضارية أم علمية أم اقتضتها الضرورة الحياتية، وهنا تبرز رغبة الفرد كحافز ودافع، قد يقوى وقد يفتر، مما يجعله أحد العوامل الموجهة للعملية التعليمية.

- مدى توفر البرامج التعليمية المرنة، إذ غدت الوسائل التكنولوجية ومختلف وسائط الاتصال من الأشياء التي لا غنى عنها في عملية التعليم عموما، وتزداد الحاجة إليها في عملية تعليم لغة ثانية، ولذلك ونحن نؤدي عملية تعليمية اللغة العربية نصطدم بمشكلة معقدة أو ما يعرف باقتصاديات المعرفة، فاللغة العربية اليوم غير منتجة، ولا تتجاوز حدود الاستهلاك، فهي تشهد فقرا في الانتاج التكنولوجي والمعلوماتي ومن ثمّ فقرا مصطلحيا لقلة استخدامها في المنظومة المعرفية.

- أمر آخر يعود للغة ذاتها، إذ أنها تعاني ضعفا لغويا في بيئتها الأولى العربية، فالفصحى لا توجد إلا ضمن مساحات ضيقة لا تتجاوز الرسميات ومؤسسات علمية، أي ضمن اللغة المكتوبة أما المشافهة والتواصل، فلا تجد لها حضورا إلا ضمن بعض الكلمات الخاضعة لعمليات نحتٍ وتبدلاتٍ لغويةٍ وصوتية لكلمات وأبنية قد تكون غير عربية أصلا، وكانت المحصلة لمجموع هذه العمليات أن أنتجت مدونة مفرداتية هجينة أعاقت عملية التواصل بين أبناء العربية أنفسهم، مما اضطر إلى استخدام لغات أجنبية أحيانا، مثل ما هو في المغرب العربي، إذ يلجأ إلى الفرنسية كلغة مشتركة في عملية التواصل للتباعد اللهجي بين شعوبها، مما أنتج عربية مصنوعة، والأخطر من ذلك أن هذه اللغة المصنوعة نجدها لغة التواصل

والتعليم في المؤسسات التعليمية، خاصة في التخصصات العلمية التقنية، إذ لا تعار فيها لغةُ التدريس اهتماما في عملية توصيل المعلومة.

وهـذا مـا انتج جيلا من الطـلاب والمتعلمين متهجنـا لغويا، كمـا يقول "نهاد الموسـى": (إن الطالـب العربي المتخرج في المدرسة بـل المتخرج في الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ..ولا يكتب كما ينبغي أن يكتب، فهو كثير الخطأ في الإملاء، وكثير الخطأ في النحو..)[1].

وهذه المشكلة لا تخص بلدان المغرب لوحدهم، ففي بلاد المشرق العربي تعاني العربية مشكلا خاصا، ويتمثل في طغيان اللهجات المحلية على العربية الأم، فهناك لهجة مصرية، ولهجة سورية، ولهجة لبنانية، وتدرسُ الجامعات والمؤسسات العلمية بهذه اللهجات المحلية الخاضعة لتبدلات صوتية يمليها اقتصاد الكلام، لأن اللسان مجبـول على طلب الخفة وتجنب الثقل. مع أنها تختلف عن العربية الفصحى سواء في صفـات أصواتها ومخارجها أو حتى في بعض تراكيبها، مما أوجد عربية مكتوبة وأخرى منطوقة، والأمثلة في ذلك كثيرة نلحظها في الكتابة الخطية للطلاب ووسائل الإعلام.

وتبعـا لهذه الأسباب والدواعي المتنوعة – ذاتية أو خارجية عن اللغة- يصعِّب إيجـاد وسائـط للتواصل باللغـة العربية لغير الناطقـين بها، خاصـة وأن التواصل اللغوي من أهم ما يعتمد عليه في عملية تعليمية اللغة لغير الناطقين بها.

- من التحديات التي تواجه عملية تعليم اللغة العربية، ما يعود للغة العربية وخاصيـة المدود وضبط وتشكيل الكلمات، فالعربية لغة صوتية، فالصوت كثـيرا ما يحـدد معاني كلمـات ومدلولاتها، وكذا وضع الحـركات، فتغير

(١) الموسـى نهاد: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية.أشغنـدوة اللسانيات فية اللغة العربية، تونس:الجامعة التونسية، سلسلة اللسانيات، عدد٥، سنة ١٩٨٣،ص ١٥٢.

حركة مثلا مـن الكسر إلى الفتح يبدل المعنى ، وهذا يوجد صعوبة عملية في تعليم اللغة العربية، ففي دراسة أجراها روجر ميتون (mitton،1996) على برامج التدقيق الإملائي في النصوص المطبوعة باستخدام الحاسب يمكن إرجاؤها إلى أخطاء في الطباعة مثل حذف أو إضافة حرف واحد.

- ومن التحديات التي تواجه عملية تعليم اللغات ولا يخص العربية لوحدها هـو العملية التعليمية الخالية من المعنـى، وتمظهرات اللغة الأم بأنظمتها النحويـة وبناها الصرفيـة ومعانيهـا المعجمية، فالمتعلـم الناجح هو من يقضي على حضور التزواج والثنائيات بين اللغة الأصل واللغة المستهدفة، لأن تعليـم لغـة ما لابـد أن يتخلص المتعلـم من عقد المقارنـات وعمليات الربـط بين اللغة الثانيـة واللغة الأم، لأنه لا جدوى منه، كما يفقده سرعة التلقي والتجاوب مع الدخيل الجديد.

وبأخذنا لواقـع تدريس اللغة العربية وما يتطلبه الراهن المعرفي والتكنولوجي، يجـدر بنـا أن نطرح سؤالا كبيرا، ألا وهو: ما هي المقاربـة التعليمية في عملية تعليم اللغـة العربية، ضمن هـذا الخضم المعرفي والتكنولوجي؟ بمعنـى آخر، كيف نحقق الاستفادة من طرق تعليمية اللغات بطريقة أنجع في تعليمية اللغة العربية؟

من هذه المناهج والمقاربات نجد المناهج التقليدية أو ما يعرف بمناهج (النحو-الترجمـة) إذ استعملت لتدريس اللغات الميتة سابقـا كاللاتنية والإغريقية، قبل أن تشكل طريقة تعلم للغات الحية، وظلت سائدة ما يفوق القرن، حتى شهدت تغيرات مهدت لظهور الطريقة المباشرة[1]،

(1) puren Christian:Histoire des methologies de l ensiegnement des langues, paris nathn-cle international,1988

التي من خصائصها :

- التركيز على النصوص المكتوبة للغة.
- الاعتماد على الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة المصدر.
- التركيز على الشكل النحوي من اللغة، وعلى عملية الحفظ.

ونظـرا لمحدودية فعالية المناهج التقليدية في تحقيق الكفاية اللغوية في تعليمية اللغة لغير الناطقين بها، وتزايد الطلب على تعلم اللغات الأجنبية، ذهب كريستيان بـيران(puren) إلى تبنـي الطريقـة الطبيعيـة التي استعملـت في ألمانيـا وفرنسا وغيرهما ، ومن خصائصها:

- تعلم اللغـات الأجنبية دون المـرور بالترجمة، وذلـك بالاستعانة بالصور والأشكال لتسريع تعليم المتعلم التفكير باللغة الأجنبية.
- استعمال اللغة المنطوقة دون المرور باللغة المكتوبة.
- تعليم النحو يتم بطريقة غير مباشرة عن طريق التمارين.
- ومـا يميز هذه الطريقة حسب بيران هو لجوؤها إلى البيداغوجيا العامة، إذ يتـم الأخذ بعين الاعتبـار دافعية التلميذ، ويتم تكييف المناهج بحساب اهتمامـات وحاجات وقدرات التلاميذ[1]. ونظـرا لتطور الدرس اللساني واللسانيات التطبيقية خاصة على يد العالم السلوكي بلومفيلد (Bloom-field) الـذي كان وراء البرنامج المكثف[2] لتعليم اللغات الأجنبية للجيش الأمريكي بدءا من سنة ١٩٤١، في عملية انتقال من السلوكية إلى المناهج السمعية-الشفوية، والسمعية البصرية.

(1) Histoire des methodogies de l enseignement des langues,135
(2) Ginet Alain(dir)et al. 1997 du laboratoire de langeues a la sale de cours multi medias ,paris Nathan,1997 p18

فبعـد أن أثـر التيار السلوكي بقوة على مفاهيـم تعليم اللغات لأكثر من نصف قـرن مقترحـا نظريات إشراكيـة أساسا تسلـم بطرائق المحـاكاة والتذكر لتفسير نشـاط اكتسـاب اللغة، برز هـذا الاتجـاه في تعليمية اللغـات الأجنبية مـع طرائق سمعية-شفويـة (Audio-Lingual)، وأساسهـا أن تعليم لغة حيـة هو أولا التعامل مـع الأشكال بغرس نظام استجابة تدريجيا، وهو إشـراط ردّات فعل التلاميذ بناء على نشاط منظم.

ويلحـق بهذه الطريقة السمعية-البصرية، التيار البنيوي الذي ينظر إلى اللغة نظـرة ميكانيكية تكسـب عن طريـق مثير-استجابة، وتعطي أهميـة لجانب المعنى والوظيفة المرتبطة بالسياق التداولي لإنتاج الكلام في اللغة-الهدف.

وترتكز هذه المقاربة على:

- التذكر عن طريق حفظ النماذج الشكلية للغة وتكرارها لتكون العادة.
- المثير-الاستجابة لإنتاج اللغة ميكانيكيا.

المقاربـة الوظيفية وقد عنت بالمحتوى، فكان سؤالها ما الذي يجب أن ندرسه؟ أي يكـون اعتمادها على تحديد الغايات من عملية التعلم وبيان الأهداف من ذلك؟ ممـا يسمح بتوقع النتائج مـن العملية التعليمية والتعلمية، وقـد حاول سيمون ديك تحديـد الكفايـة اللغوية التي تمكـن المتعلم من اكتسـاب لغة الاستعمـال في عملية التواصـل، سواء ما يتعلـق منها بالإلمام بقواعـد الاستعمال اللغـوي الاجتماعي، أو منها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة إستراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي.

وتعد أعمال سيمـون ديك من أهم الأعمال في عملية تحديد القدرة التواصلية من خلال بناء نموذج لاستعمال اللغة الطبيعية، وهي خمس طاقات:

- الطاقـة اللغوية التي تمكن مستعمل اللغـة الطبيعية من أن ينتج العبارات

اللغويــة، ويأولها إنتاجا وتأويلا صحيحين، مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنوي أو كانت الأوضاع التواصلية التي تم فيها إنتاجها.

- الطاقــة المعرفيــة التــي تمكن مستعمــل اللغــة الطبيعية من بنــاء قاعدة معرفيــة منظمــة، واستعمالها عن طريــق صياغة معارفــه في صور لغوية مناسبــة، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها.

- الطاقــة المنطقيــة التي تمكــن مستعمل اللغــة الطبيعية مــن استخلاص معلومــات جديــدة من معلومات قديمــة أو معطاة بواسطــة إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

- الطاقــة الإدراكية التي تمكــن مستعمل اللغة الطبيعية مــن إدراك العالم الخارجــي بواسطة وسائــل الإدراك البشري من سمع وبصر ولمس وذوق، واكتســاب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، واستعمال حركات الجسد وتأويلها في أثناء عملية التواصل.

- الطاقة الاجتماعيــة التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغويــة وتأويلها بمــا يتناسب مع أوضاع المخاطبــين الاجتماعية وظروفهم العامة[1].

وآخر المقاربات في المناهج التعليمية للغات الأجنبية المقاربة التواصلية والمقاربة الإجرائيــة، فالأولى يمكــن اعتبارها إصلاحا بيداغوجيا، وذلــك لإعادة الانسجام بــين المبــادئ التعليمية المحــددة بالتركيز على المتعلــم، والنظرة الجديــدة للتعلم. فهــي تخلص إلى انصهار ضمن مجموعة من المناهــج والطرائق، والإستراتيجيات

(1) springer, claude: la didactique des langues face aux defies de formation des adultes.paris: ophrys,1996 p.94

المرتبطة بحقل تعليمية اللغات، والتي تنطلق من اللسانيات التداولية، والسوسيو لسانية، ولسانيات النص، ولسانيات الخطاب والتي تتجمع في الاهتمام بالمظهرين التواصلي والتفاعلي للغة في بعدها السوسيو ثقافي[1]، وتؤكد أن الهدف من تعلم اللغة هو تطوير الكفاءة التواصلية كما أنها تركز على التعلم، وتهتم في تعليم اللغة بما تتطلبه المواقف البيداغوجية، ويذهب هايمز إلى أن هذا المفهوم ظهر نتيجة التقاء تيارين متمايزين هما التيار التوليدي التحويلي وأثنوغرافيا التواصل، ولا يقتصر مفهوم الكفاءة التواصلية حسب معرفة النسق اللغوي، وإنما تتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الإجمالي ولذلك يتحقق الفعل التواصلي الناجح.

فالكفاءة التواصلية هي مقدرة المتكلم على إنتاج منطوقات مناسبة لأنماط المواقف الاتصالية المختلفة لا جملا نحوية.

وتهدف الكفاءة التواصلية إلى إحداث التفاعلية بين التعليم التفاعلي والتواصلي للغة، لنصل إلى إدماج المشاركين في العملية التعليمية التواصلية، ضمن تعليم تعاوني بين المتعلمين والمعلم على أن يحتفظ كل مشارك بإستراتيجيته من عملية التعلم.

ويقوم التعليم التفاعلي للغة على مبادئ، منها :

- أن يتمتع المتعلم بالحافز، وهو مسؤول عن تعلمه مع توفير المادة اللغوية، وصياغتها على أهداف وحاجات المتعلمين اللغوية ووفق ظروف استعمالها، على أن يكون تعليمهم التعاوني بالاستعمال اليومي للغة وظيفيا، في وضعيات تواصلية حقيقية تكون مرتبطة بسياقاتها الاجتماعية والثقافية، مع سيادة العلاقات داخل قاعات الدرس، كالاحترام والتعاون التفاعلي.

---

(١) عبد العزيز عبد اللطيف وآخرون: معجم علم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطاب، المغرب، ط١، ١٩٩٤، ص٢٢.

ولأن التعلـم التعـاوني مقاربـة منظمـة ومنهجيـة تحـدد مـن جهـة المسـار البيداغوجـي للطلبـة، ومن جهة أخرى تقدم تقنيات التدريـس المستعملة، ويصنف التعـاون والتفاعـل على أنه مـن الطرق التعليميـة التي تهدف إلى تعزيـز وتشجيع التعـاون والتفاعـل بين الطلاب، وإزالة نزعة التنافـس القائمة بينهم التي تؤدي في غالب الأحيان إلى التثبيط والفردية وانعدام مبدأ التعاون، كما هو الحال في التعلم.

- ويقوم التعلم التعاوني على الاشتراك ضمن مجموعات صغيرة يعمل فيها الطلاب مع عضهم بعضا على أن يشارك كل طالب بشكل كاف في عمل أو واجب جماعي تمَ تحديده بشكل واضح .
- كمـا يقوم الطلاب بعملهم الـذي كلفوا به دون تدخل مـن المعلم على أن يتحقق الحد المطلوب من التعلم.
- يعتمـد الوسائـط الالكترونيـة ،كالأنترنيـت مدخـلا تعليميـا قائما على العمل التشاركي بين مجموعة من المتعلمين، يتقاسم فيه كل فريق العمل والأنشطة ويتبادل الخبرات والمعلومات.
- إقامـة منتديات تعليمية وغرف حوار ومؤتمرات سمعية- بصرية وغيرها من أساليب التواصل عن بعد.

وتقـوم إستراتيجيـة التعلـم التعـاوني علـى تجزئـة طـرق التعليـم وتنويعها وفـق الأهداف المحـددة لطبيعـة الفئـة المستهدفة من عمليـة التعلـم، وتكون وفق الإستراتيجيات الآتية:

أ- إستراتيجية المعلومات المجزأة (Jigsaw)
ب- إستراتيجية التعلم معا (Learning Together)
ج- إستراتيجية الاستقصاء الجماعي (Group Investigatio)

ينـدرج التعليم التعـاوني في تعليم اللغة العربية لغـير الناطقين بها تحت باب تعليمية اللغات الأجنبية، المنضوي بدوره تحت تعليمية اللغات العامة، كما يكون وراء ظهور مباحث كثيرة في الدراسات اللغوية العربية كالأصوات، والمعجمية .

مجالات النشاط التفاعلي :

لتحقيـق مبدأ النشاط التفاعلـي يقتضي التركيز على ثـلاث محاور تطبيقية يؤدِّيها المعنيون بعملية التعلم، بصفة مشتركة أو فردية :

النشاط القرائي : إذ تعدّ القراءة أداة أساسية في التواصل اللغوي، باعتبارها غاية لما تشكله من مدخل لتوسيع الثقافات، فهي عملية ديناميكية تنطلق من التعرف علـى أصوات اللغـة، إلى فكّ رموزهـا وإدراك معاني تعابيرها وجملهـا، واكتشاف استعمالاتهـا الحقيقية والمجازية، والتعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة[1].

يكشـف هذا التعريـف للنشاط القرائي علـى أن القراءة عمليـة فكرية تعتمد علـى إدراك المتعلـم ونموّه، مـن أجل اكتساب الوعـي الصوتـي الفونولوجي، الذي هـو الأساس في تمثـل الصور الصوتية للقـراءة، وكذا إدراك معـاني التعبيرات في وضعيات مختلفة، وما يمكن أن ترسمه من مستويات للوصول للفهم /للنص المقروء وجمله.

ويعـد النشـاط القرائـي أداة لتحقيـق مجموعـة أهـداف في إستراتيجية القراءة، وهي:

- تمكين المتعلمين من التحكم الصوتي في أداء الأصوات اللغوية.
- فـك رموز اللغة والوصول من خـلال ذلك إلى المعنى المستتر في النص في حدود وقت معين.

---

(١) تعليمية اللغة، أنطوان، دار النهضة، بيروت، لبنان ٦٦/٢

- التمكـن من الفهـم القرائي للنص بأبعـاده المختلفة الذي يعـرف بأنه (عملية عقلية معرفية تقوّم معنى الكلمة أو فهم الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة، وتمييـز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية والتمييز بين المعقول وغير المعقول ومعرفة سمات الشخصية وإدراك علاقة السبب بالنتيجـة، وإدراك القيمة المتعلقة بالنص ووضـع عنوان مناسب للقطعة والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به ومعرفة الجملة المحورية في النص. كما أنّه عملية عقلية ما وراء معرفة تقويم على مراقبة الطالب لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها في أثناء القراءة وتقييمه له)[1].

٢ نشـاط التحـدث: وهو مخطـط يشترك فيـه المتعلّمـون بقيـادة المعلّم أو أحدهـم، باعتبـار المحادثـة أنشطـة تفاعلية يديرهـا أكثر من متعلـم، وهي بذلك ترتكـز على الوجه التواصلي التشاركـيّ الذي يؤدّي إلى تنميّـة شخصية المتعلمين، لأن النشاط الشفوي له أهمية بالغة في تمكين المتعلم من استخدام اللغة في المواقف التي تواجهه في الحياة اليومية، لذا يتوجب على المعلم أن يراعي في إعداده موضوع المحادثة تعيين الهدف، اختيار مادة الحديث، إدارة الحديث، تقويم الحديث.

ويمكـن تبنـي الإستراتيجيـة الآتيـة في تتبـع خطـوات تعليميـة التحدث، وهي:

- التمهيـد لموضـوع الحديـث عن طريـق تهيئة حافـزة لأذهـان المتعلمين له وتشويقهم لسماع فحواه، والتحدث فيه، ومناقشته، وقد تحدد قواعد عامة تتناسب لطبيعة الموضوع مع مراعاة لمستوى الفروقات الفردية.

- اختيار الموضوع وقد يكون من قبل المعلم أو المتعلمين، مع الحرص على أن تنسجم مع الأهداف الأولية والكلية من إستراتيجية المحادثة.

---

(١) الضعـف في القراءة وأساليب التعلـم، النظرية البحوث والتدريبـات والاختبارات، سعد مراد علي عيسى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،ص٨٩, ٨٨

- المناقشة، على أن تدار بطريقة عفوية، يترك فيها للمتحدثين ليعبروا عن آرائهم من وضعيات مختلفة.

- تغليب الطابع الوظيفي على الطابع النظري، وذلك من أجل استثارة المتعلمين للتجاوب مع الوجوه الحياتية الوظيفية، مع عملية التقويم عند انتهاء العرض الشفوي، إذ يقوم

- المتعلمون بصفة جماعية بعملية التقويم، مع مراعاة القواعد الآتية:

- عدم تصحيح أخطاء المتحدثين في أثناء الحديث، بل يؤجل ذلك إلى نهاية كلامه لتجنب الإرباك والأمراض اللغوية.

- ترتيب الأخطاء بحسب الأبواب المحددة للمقرر اطرادا، دون توسيع مجالات التصويب.

٣- النشاط الكتابي: تعدّ الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني التي يتمّ بها معرفة أفكار الآخرين، وتعتبر المفتاح الضروري للتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، إذ هو(عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابيا حسب نظام لغة معينة في ما يسمى نصا[1].

وحتى يكون النشاط الكتابي ناجحا لابد من إخضاعه للشروط الآتية:

- الالتزام بمبدأ التيسير والتدرج في تعلّم الكتابة.
- ترغيب المتعلمين في الكتابة وذلك عن طريق تحفيزهم في النشاط التأليفي الصفي، لاكتساب أساليب تعبيرية وظيفية جديدة.

---

(١) تعليمية اللغة العربية، أنطوان ياح،٢/١٦٥.

- تغليـب الطابع الحياتي على نشاط التعبـير المكتوب من خلال العمل على تقنيات التعبير.
- ربط نشاط الكتابة بنشاط القراءة .
- انتقاء الموضوعات الغنية المشوقة والمناسبة لمراحل نموّ المتعلمين الانفعالية والعاطفية.

تجربة جامعة قطر :

تقـدم جامعـة قطر من خلال قسـم تعليم اللغـة العربية لغـير الناطقين بها، تجربـة جديرة بالمتابعة والتقييم، وذلك لتحديد عناصر الجدة والتنوع بها، وقياس مـدى تطابقها مـع المقاربات المتبنـاة في تعليمية اللغات في المؤسسـات العلمية التي تتبنـى مشاريع تدريس وتعليم اللغات لغير الناطقين بها، ومبادرة تجربة قسم اللغة العربيـة لغير الناطقين بها تعتمد في طرقهـا وأساليبها مبدأ التعليم المكثف، وذلك بإخضاع المتعلم إلى دورة مكثفة لمدة سنة تشمل مجموع الطلاب الأجانب.

ويقدم الدورة أعضاء هيئـة التدريس من تخصصات متنوعة وإتباعها بعملية تقييـم، كما يعتمد التعليم التعاوني في تعليم العربيـة لغير الناطقين بها، من حيث الإنجـازات إلى تنشيط دخول تكنولوجيات المعلومات والاتصال في المجال التعليمي، بعـد إخضاع المتعلمين لدورة تعليم اللغة العربية المكثفـة لمدة عام للطلاب الأجانب الذي يضم فصلين دراسيين. ويهدف البرنامج إلى تعليم اللغة العربية وإلى تعريف الطالـب التاريخ والأدب العربي والإسلامي، والثقافة القطرية، كمواد مساعدة على الاندمـاج في التعليم التعـاوني بعد الانتهـاء والإلمام بجوانـب سوسيوثقافية، والتي تنصهر في مجموعها في تحقيق مهارات اللغة الجديدة المكتسبة.

ويهـدف برنامـج اللغة العربيـة لغير الناطقـين بها بجامعة قطـر إلى تحقيق مجموعة أهداف تتمثل فيما يأتي:

١. عرض اللغة العربية لغير الناطقين بها على الذين تمَّ قبولهم في جامعة قطر لمدة عام دراسي واحد بالإضافة للدورات تعليم اللغة العربية.

٢. إتقان اللغة العربية قبل الالتحاق بالكلية أو البرنامج الذي يختارونه من قبل المتعلمين من غير العرب والمنظمين لجامعة قطر.

٣. إعداد وتطوير برامج ومناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤. عرض مخصصات المقررات التي ينبغي أن تدرس في مجموعات، حتى تلبي احتياجات التعلم الفردية لمشاركين والمصالح الفكرية والمهنية.

٥. تعزيز التفاعل مع غيرها من الجامعات والمعاهد والمراكز البحثية التي تركز على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في مجالات البحوث والدراسات ومنهجيات التدريس.

٦. تقييم نتائج الأداء والتعلم في ضوء القواعد والمعايير الدولية المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها.

٧. الاستفادة من خبرات فريق أجنبي، خاصة في ما يتصل بتاريخ المنهجية التي من شأنها مساعدتهم على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أو استخدام اللغة العربية في بلدانهم.

يقدم برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها ستة مستويات من دراسة العربية: مبتدئ ١ و ٢، متوسط ١ و ٢، ومتقدم ١ و٢، ويتمّ التركيز على وظائف اللغة ومهارات الاتصال، بما في ذلك الاستماع والفهم والتحدث والقراءة والكتابة و التقدير من أنماط اللغة، في جو تفاعلي تعاوني.

ويقدم طلاب المرحلة المتوسطة والمتقدمة دورات تطبيقية متخصصة في مجالات الإعلام المكتوب، والأدب العربي الحديث، والأدب العربي الكلاسيكي.

كمـا يجري برنامج اللغة العربية لغـير الناطقين بها دورات في فصول دراسية مجهـزة بأجهـزة كمبيوتـر الوسائط المتعـددة، وأجهـزة العرض LED، وأنظمة الصـوت. ويتـم تشجيع الطلاب على المشاركة في أنشطـة الجامعة لمساعدتهم على تحسـين مهاراتهـم اللغوية. يشجـع البرنامج الطـلاب أيضا لزيـارة أماكن مثيرة للاهتمـام في قطر وتعريـف أنفسهم مع أنماط الحياة والتقاليـد العربية. من أجل تعريـف الطلاب علـى البلاد و إدماجهـم معرفيا لإحداث التفاعـل المحفز للعملية التعليمية التفاعلية.

ويتـم تشجيـع جميع الطلاب علـى استخدام الشبـكات العصبيـة الصناعية في مكتبـة جامعة قطـر، التي تضم مؤلفـات باللغة العربية والشعـر والنقد الأدبي، والدوريات، والمكتبة تكنولوجيا التعليم، ومرافق الجامعة التكنولوجية.

البرنامج العربي لغير الناطقين بها بجامعة قطر، يجذب مجموعة متنوعة من المرشحين كفئات مستهدفة، على سبيل المثال:

١. المعلمين غـير العرب يعملون في مجال الدراسـات العربية والإسلامية في بلدانهم الذين يرغبون في مواصلة تعزيز لغتهم والدراسات الإسلامية.
٢. الطـلاب غير العـرب الذين حصلـوا على المنـح الدراسيـة ويرغبون في الانضمام إلى جامعة قطر.
٣. طـلاب الجامعات غـير العرب المهتمين بالحصول علـى الطلاقة اللغوية في برنامـج مكثف لتوسيع دراستهم للثقافة والسياسة والدينية، في العالم العربي.
٤. أعضاء السلك الدبلوماسي الذين يرغبون في تحسين مهاراتهم التواصلية العربية لها.
٥. أعضاء الجالية في قطر الراغبين في تعلم اللغة العربية لأغراض اجتماعية وتواصلية.

فالبرنامج من خلال ما يتضمنه من مقرراته وطبيعة الطلاب المنتسبين إليه، وكذلك تنوع المؤطرين، يمكنه خلق جو من التفاعل التواصلي الذي يكرس مبدأ تعليميا أساسيا في إنجاح العملية التعليمية التعلمية. من خلال محتواه وما يوجده من محيط تعليمي تفاعلي للمتعلم.

فوجود الحافز من خلال المقبلين الذين تتملكهم غايات مختلفة توجد نوعا من التنوع، بالإضافة إلى الظروف المحفزة التي توفرها جامعة قطر، حتى تجعل من المقبلين على البرنامج في ظروف ملائمة، وبعث روح المبادرة والمناقشة، مع أخذه للفوارق الفردية بين المتعلمين اعتمادا على المعطيات السيكولوجية والظروف السوسيوثقافية.

كما يسعى البرنامج إلى خلق جو من الوضعيات التواصلية، حتى يمكن المتعلمين من تحقيق المعنى التداولي للغة المتعلمة شفهيا وكتابيا، وهذا ما يمثل أحد الإستراتيجيات التعليمية والتقنيات المستخدمة فيها.

كما يسعى البرنامج إلى الامتداد للواقع الفعلي لتعلم اللغة وإلى خارج فصول الدراسة، ليقوم بعملية دمج للمتعلم في المجتمع وتحقيق التفاعل الثقافي، كما يوظف المواقف التواصلية الحقيقية في عملية تعلم اللغة، والقبول بالدخول في ثقافة الآخر والتفاعل معها، على اعتبار أن اللغة مفتاح الاندماج الثقافي والمعرفي.

كما يوظف المقرر الوسائل والوسائط الالكترونية لتمكين المتعلم من تحقيق مبدأ التعليم التعاوني، وتسهيل كسب مهارات لغوية كتابة ومشافهة.

وتخضع تجربة جامعة قطر لمبدأ التقييم من خلال التدرج في المستويات، وهو تقييم ليس عقابيا، وإنما هو تقييم تنبيهي وتوجيهي وتربوي، يحفز المتعلمين على تصويب مسارهم التعليمي، مع الإشارة إلى أن التقييم المجدي هو ما يكون متعدد الاتجاهات. في الجانب البيداغوجي وفلسفة التعلم، أو في شق الوسائل التي تسمح

بالتفاعل بين المتعلمين فيما بينهم، وكذا ما يتوجب للمعلمين والعناصر المساعدة في عمليــة التعلم، فإن توفر هــذه المعطيات يمكن أن يحقق متابعة ناجحة لعملية التعلم وتقويمهــا وفــق أسس ثابتة، مــع ضرورة توفــير برنامج التعليــم التفاعلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها لفضاء تفاعلي بين المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغات، و تجاوز ثنائية اللغــة المنطوقة والمكتوبة، وكذا النص الأصلي والنص المترجم، مما يمكِّــن بذلك للتعليــم المباشر الاستعمال الفعلــي للغة، كما يجــب أن يسعي برنامج التعليــم التفاعلــي إلى تطوير الكفاءة التواصلية التــي أضحت بديلا لا غنى عنه في تعليمية اللغات، والتخلص من المقاربات التقليدية التلقينية، والتي واكبت العمليات التعلمية لزمن طويل، بالإضافة إلى ضرورة توظيف الوسائل والوسائط الإلكترونية المساعــدة والمسهلــة لعملية التعلــم، وكسب تنوع في المهارات التــي تمكن المتعلم من تجاوز المواقف التواصلية، مع اعتماد التقييم الإيجابي وذلك من خلال وضع المتعلم في وضعيات مشكلة في أثناء اندماجه الثقافي دون إخضاعه للتصحيح المستمر، لأن هذا الأخير عادة ما يكون من خارج العملية التعليمية وأدوات تحصيلها.

المصادر والمراجع

أ- العربية

١. تعليمية اللغة، أنطوان، دار النهضة، بيروت، لبنان

٢. الضعـف في القـراءة وأساليـب التعلـم، النظريـة البحـوث والتدريبات والاختبـارات، سعد مراد علي عيسـى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

٣. عبـد العزيز عبـد اللطيف وآخـرون: معجم علـم التربيـة، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطاب، المغرب

٤. عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة النحوية، تحقيق: البدراوي زهران. بيروت: دار المعارف، ط٣، ١٩٩٦

٥. الموسى نهـاد: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية.أشغندوة اللسانيات فية اللغـة العربية، تونس:الجامعة التونسية، سلسلـة اللسانيات، عدد٥، سنة ١٩٨٣.

ب-الأجنبية

1. Ginet Alain(dir)et al. 1997 du laboratoire de langeues a la sale de cours multi medias ،paris Nathan،1997

2. Histoire des methodogies de l enseignement des langues،

.3 Jean-pierre Robert،Dictionnaire pratique De Didactique Du fle(Edtions PHRYS،2008

4. puren Christian:Histoire des methologies de l ensiegnement des langues. paris nathn-cle international.1988

5. Springer. claude: la didactique des langues face aux defies de formation des adultes.paris: ophrys.1996

6. United Nations Economic and Social Commission for western asia (escwa).Regional profile of Information society in Western asia 2011.Beirut ;escwa.2012

القسم الثّاني

تجارب تعليم اللّغة العربيّة في دول شرق آسيا

تجربة تعليم اللغة العربية في آسيا (للناطقين بغيرها)

مثال دول جنوب شرق آسيا

الأستاذ الدكتور إدريس ولد عتيّه(*)

(*) أستاذ التعليم العالي بجامعة نوكشواط بموريتانيا (سابقا) .

أهمية اللغة عموما :

تكتسـي اللغة أهمية بالغـة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع، فبهـا يتواصل الكائن البشـري بين محيطه أخذا وعطاء، وبها تنشـط مختلف مناحي الحياة الاجتماعية بوصفهـا وسيط اتصـال وتفاهم وتبادل؛ كما أن وعاء الثقافـة والحضارة والتاريخ الـذي تحفظ به وتنتقـل عموديا عبر الزمـان وأفقيا عبر المكان مـن جيل إلى جيل ومـن أمة إلى أخرى، ومن قطر إلى آخر، ولذا يتشكل النسيج الحضاري من الوعاء اللغوي، ليست اللغة مجموعة الفاظ تنتظمها تراكيب معينة، وإنما هي أنماط عيش وصيـغ عـادات ورؤيـة معينة في الحيـاة؛[1] لذا كان تعلـم أية لغة لايمكـن أن يكون منفصـلا عن أهليها، ((لا شـك أن تعلم اللغة الأجنبية أية لغة أجنبية، في موطنها، وبين أهلها، يكسب الدارس من المهارات اللغوية المتكاملة ما لا يستطيع اكتسابه من يدرسها خارج وطنها)[2].

ولقـد أبانت الطرائـق التربوية الحديثة أن تعليم اللغـة أو استعمالها منفصلةً عـن الجانب الاتصالي التشاركـي يجعل استعمال اللغة جزيـرة لغوية معزولة، فما النشاط التواصلي إذا؟

«إن النشـاط الفعلـي القائم على ممارسـة اللغة واستخدامهـا يعد الأصل في المقـرر الاتصـالي، أما الجانـب اللغوي فهو شـيء معاون ومطلـوب في التعبير عن الموقـف حتى في الحالات التي يركز المدرس انتباهـه فيها على العناصر اللغوية من

---

(١) في مساق ربط اللغة بمستعمليها يعرف ابن جني اللغة قائلا: إنها أصوات يعبر بها كل قوم عـن أغراضهـم. (الخصائص – ابن جني – المجلـد الأول – نسخة إلكترونية – المكتبة الشاملة)

(٢) وقائـع نـدوات تعليم اللغة العربية لغـير الناطقين بها – الجزء الثـاني – المدينة المنورة ١٤٠١هـ الصفحة ٢٢٥

تركيب نحوي ومقررات وأساليبَ وتنغيم من أجل الحدث أو الموقف الاتصالي، لهذا يصبح إعداد مواقف اتصالية في حجرة الدراسة أمرا في غاية الأهمية لتدريس وتعليم اللغة الأجنبية» [١].

وإضافةً إلى المنحى الاتصالي السالفة الإشارةُ إليه؛ لاتقل الدوافع والحوافز أهميةً، إذ بها يربط تعلم اللغة واستعمالها، ويتأتى ذلك باستمزاج المنحى اللغوي الصرف بالهدف المنفعي المنشود من تعلم اللغة انطلاقا من حاجات أو أغراض معينة، ويوضح Holec الأمر إذ يقول: "إن الأمر الأساسي في تحديد الحاجات والدوافع والأغراض هو أنها سبيلنا لوضع نظام تدريس اللغة وتحسين مواده بحيث يكون أكثر فاعلية؛ ولهذا السبب فإن معرفة حاجات وأغراض ودوافع أكبر عدد من المتعلمين أمر ضروري كلما أمكن ذلك خاصة أن هذا النظام سيقام على أساس من هذه الحاجات" [٢].

وبَدَهِيٌّ أن المهارات اللغوية الأربع الكبرى (مهارات القراءة والتحدث والاستماع والكتابة) هي نسيج كلي به يقاس مدى التمكن من تملك ناصية اللغة، بيد أن مهارة التحدث أو التعبير هي سَنامُ التمكن اللغوي: «يمثل التعبير من بين فروع اللغة مصبا تتدفق إليه الروافد، فهو المحصلة النهائية لتعليم اللغة بكل فروعها وفنونها، فالهدف الغائيُّ هو إقدارُ المتعلم على التعبير عما في نفسه في وضوح ويسر، سواء كان ذلك شفهيا أو تحريريا». [٣]

---

(١) برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم - جامعة أم القرى – معهد اللغة العربية –– مكة المكرمة ١٤٠٦ هـ الصفحة ١١١

(٢) برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم - جامعة أم القرى معهد اللغة العربية –– مكة المكرمة ١٤٠٦ هـ الصفحة ٢٥

(٣) الدكتور محمد صلاح الدين عالي مجاور- دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية - دار القلم الكويت ١٩٧٤ – الطبعة الأولى الصفحة ٦٨

مكانة وأهمية العربية :

لقد حُرِصَ في بداية هذا البحث على إيراد جملة من الآراء المتعلقة بالإطار اللغوي الكامل سعيا إلى ربط موضوعه بتصور لغوي أشملَ، ليَخصِّصَ الحيز المناسب لوصف أهمية اللغة العربية عامة وأهميتها الخاصة للناطقين بغيرها؛ إذ ليست العربية بدعا من اللغات الأخرى، وإنما ينطبق عليها ماينطبق على اللغات الأخرى المشابهة لها سِجلَّ تاريخ وتطورَ حضارة وعراقةَ منشأ، ومن ثم كانت أهمية اللغات على قدر مكانَ وقوة وعظمة الأمم والشعوب التي تتحدث بها وتستخدمها، وعلى قدر المضمون الفكري والعلمي والديني الذي تحمله.[1]

ولقد كان الاهتمام باللغة العربية وتنشئةُ الأبناء على الفصاحة والطلاقة والأداء الصحيح دَيْدَنَ سلفِ هذه الأمة ومَأمًّا سعت إليه عِلِّية القوم: «يقول الشافعي عن نفسه: ثم إني خرجتَ عن مكة فلزمت هذيلا في البادية أتعلم كلامها وآخذ طبعها وكانت أفصح العرب، قال فبقيت فيهم سبع عشرة سنة أرحل برحيلهم وأنزل بنزولهم» [2].

لقد كان نزول القرآن الكريم إيذانا بدخول العربية عهدا حضاريا جديدا، ودعت فيه فضاءها المحدود وانداحت في آفاق كونية؛ لِمَا كان لهذه النُّقلة الحضارية الهائلة من عظيم الأثر على حياة اللغة العربية؛ إذ لم تعد لغةَ أهل الجزيرة العربية، وإنما أصبحت وعاء شاملا استوعب أعراقا وثقافات، وأمما مختلفةَ التفكير والتصور لتغدوَ الفصحى الخيطَ الناظمَ بين هذه الفُسَيفِسَاءِ البائنِ اختلافُها الرائع تباينُها العجيب تلاؤمُها.

---

(١) انظر مثلاً: د. إدريس ولد عتيه - الثراء الدلالي للغة العربية واقتران ذلك بالحمولات الثقافية لها في «موسوعة المستكشف» خمسة مجلدات وخمسة معاجم- تأليف ___ الصفحات ٤٠٠، ٤٢٠، ٧٠٠ - نشر المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إسيسكو) الرباط ٢٠١١

(٢) د. حسن يشو- حاجة العلوم الإسلامية إلى اللغة العربية دراسة تأصيلية تطبيقية -- إصدارات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - دولة قطر -٢٠١٣ الصفحه ٤٨٠

ولذلـك تعد اللغة العربيـة إحدى أهم اللغـات العالمية وتكتسـي أهمية خاصة لكونها لغةَ القرآن الكريم ولغةَ الإسلام، ومن ثم لغةَ الثقافة والحضارة الإسلاميتين؛ وهكـذا وحـدت هذه اللغةُ أمةَ الإسـلام من عرب وفرس وتـرك وروم ومغول وهنود وبنغاليين وصينين وماليويين وغيرهم.

ولأن الفتـح الإسلامـي قـد بدأ مبكـرا فكانـت اللغة العربيـة تنتشـر انتشار هـذا الفتـح وتُغذُّ الخطى سرعـةَ ضوء، وهي تكتسـح عَرَائِنَ لغـات عريقة بوهجها الحضـاري المتألـق، وكان لشعوب جنوب شرقي آسيا قصـبُ السبق في الإقبال على العربية والعَضِّ عليها بالنواجذ ومنهم الإندنوسيون:

«تطلـع الإندونيسيون إلى تعلم العربية منذ أمد بعيد، ورغب العرب المهاجرون إلى أرخبيـل الملايو (اليمنيـون والشَـوَامُّ والسودانيون وغيرهـم) في تعليمها لهم، وتعددت الدوافع لطلب العربية، بعضهم يلتمسها يقيم بها عباداته من صلاة وصوم وذكـر ودعاء وحج وعمرة، ويتعرف شرعَ الله في كتـاب الله تعالى ودستورَ المسلمين من خلال السنة المطهرة». [1]

إن كسـب رهان نشـر الفصحى وتعليمَها للناطقين بغيرهـا يستوجب التشمير عـن السواعد، واتبـاعَ أحدث الطرق وأنجـعَ الأساليب لتحقيق ذلـك الهدف، ولن يتأتى ذلك إلا إذا أدركنا عوامل قوة دوافع الساعين إلى تعلم اللغة العربية، دون أن يمنعنـا ذلك من التشخيص الدقيق للمؤتلف والمختلـف اللغوي الذي يجمع أو يفرق بين لغتنا ولغات إخوتنا في المعتقد والتاريخ الحضاري المشترك.

إن استشعـار ذلـك يجعل المخططين التربويين يفقهون تلـك الفروق ويُجمعون كَلَّ أمرهم لانتزاع مُناخ تعلمي ملائم يتسلح بكل الأدوات العلمية والتربوية لذلك.

---

(١) أ.سيـف الدين حسن عوض – وسائل الإعلام ونشر اللغة العربية في جنوب شرق آسيا – من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة :
http//:www.arabiclanguageic.org/

وفي تحديد ذلك يتضح القول: «إن طبيعة مادة اللغة الأجنبية تختلف عن معظم المـواد المدرسية الأخـرى؛ لأن القدرة على استيعاب لغة أجنبيـة والتعبيرَ بها تتألف مـن مهارات معقدة توجب استخدام وسائلَ تعليميـةٍ معينة سمعية وبصرية لتمكين الطـلاب من اكتسـاب تلك المهارات؛ ولهذا لم يعد تدريـس اللغة الأجنبية مقتصرا على الكتاب والسبورة بل أخذ يستفيد من جميع الوسائل السمعية والبصرية». [١]

وبفضـل الحفظ والاستمرار التاريخي لهذه اللغة – طيلة أكثر من خمسة عشر قرنا- ، والمتعلق بوجه كبير بكونها وعاءَ القرآن الكريم والحاضنةَ اللغوية للإسلام: «حتـى كانت العربية شعار الإسلام وأهله، الذى أقـره ابن تيمية فى أكثر من أربعة وأربعـين موطنـا ، واتضـح لنا أيضًا مـدى التلازم بـين القرآن الكـريم من جانب، والدراسـات الإسلامية من جانب آخر، فكانـت النتيجة تثبت أن العلوم الإسلامية، ما هي إلاخادمة للقرآن الكريم» . [٢]

ولعـل طرائق تدريـس الفصحى للناطقين بغيرهـا (ومنهم آسَوِيُّـو جنوب شرق القـارة) ، يعانـون من تعثر الخطـوات المنهجيـة الصحيحة لتعلـم الفصحى ___أولَ مرحلـة___ وإتقانهـا ___ثانيَ مرحلـة___ مما استتبـع تخبطَ الطالـب وخلطَه بين لغتـه الأصليـة وتأثيرَ اللغات الأخرى، وخلطةً من الفصحى ممـا يصوره الرأي الآتي: «الدارس عندما يبدأ بتعلم لغة أجنبية؛ فإنه بالطبع لا يتقنها في المرحلة الأولى؛ وعليه فإننا إذا لحظنا لغة الدارس في هذه المرحلة نلحظ عجباً؛ لأنه يتكلم لغة غربية لا هي اللغة الهدف التي تعلمها ولا هي اللغة الأصلية له، ويُطلَقُ عليها اللغةُ الانتقالية» . [٣]

---

(١) د. علـي محمد القاسمي– اتجاهات حديثة في تعليـم العربية للناطقين باللغات الأخرى –الناشر عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض ١٩٧٩ الصفحة ٩١

(٢) د.عبـد الكريم عوض هيـازع– أهمية تدريس العلوم الإسلاميـة باللغة العربية – مجلة القسم العربي – جامعة بنجاب لاهور باكستان العدد الثامن عشر – ٢٠١١ الصفحة ٩

(٣) تعليـم اللغـة العربية لغير الناطقين بهـا – عمادة البحث العلمـي بالجامعة الإسلامية– المدينة المنورة، المرجع كاملا من هنا :
https//:www.google.com/url?

إن مرونــة وحيوية وثراء اللغة العربية مكنتها عبر مسيرتها الطويلة ليس فقط من الاستمرار والبقاء، بل من مواكبة التطور الحضاري والثقافي بما في ذلك التطور العلمــي الحديــث، ويتضح ذلك ويتمثــل في أن «خلاصة الأمر أن مثــل اللغة العربية بالنسبــة إلى القرآن الكــريم كمثل وعاء زجاج سُكِبَ فيه ماء، فكان يُرى من خلاله وضوحًا وبهجة وجمالاً بحيث لو وضع في إناء غيرِ زجاجي لاتّسم بالغموض».[١]

ولعل هذه المرونة والحيوية هي مايجعل الفصحى تُقبِل على عصر جديد، دون أن يعنــي ذلــك أن الطريق باتت سالكــة أو أنها مفروشة بنمارق الــورود، ومع ذلك فهنــاك معطيــات موضوعية تدعو إلى التفــاؤل: «إنّ لغة الضاد تشهــد حالياً إقبالاً عظيماً على تعلّمها، ســواء من المسلمين الناطقين بها وبغيرها بحسبانها لغةَ الذكر الحكيــم ووعاءَ الثقافــة الإسلامية، أو من الدارسين والباحثــين الذين أدركوا قيمة اللغــةَ العربيــة بوصفها اللغــةَ التي احتضنت حضــارةً عظيمةً بالغة الــثراء موفورةَ العطاء» .[٢]

تعليم العربية للناطقين بغيرها :

يعــد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحد أهم روافد تعليم اللغة العربية، خاصــة في العصــور الحديثــة، وتشــير الدراسات الحديثــة إلى أن عــدد الناطقين بالعربية في العالم حاليا يقدر بـ: أربعمائة وثمانين مليون نسمة.[٣]

وقــد أنجــزت دول وهيئات متخصصــة متعددة من بينها المنظمــة الإسلامية

---

(١) د.عبد الكريم عوض هيازع– أهمية تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية مجلة القسم العربي – جامعة بنجاب لاهور باكستان العدد الثامن عشر ٢٠١١ الصفحة ٧

(٢) د.عبدالعزيز بن عثمان التويجري – مستقبل اللغة العربية – منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) – ١٤٢٥ هـ/٢٠٠٤ الصفحة٤٦،٤٥

(٣) موسوعة ويكيبيديا :

http//:ar.wikipedia.org/wiki/

للتربيــة والثقافة والعلــوم (الإسيسكو) عــدة دراسات وخُطط لتطويــر تعليم اللغة العربيــة للناطقين بغيرها؛ وقــد نفذت بالفعل عدة مشاريــعَ في هذا المجال في عدة بلدان إفريقية وآسوية، ولكن ذلك يستدعي أن نستثمر كل المعطيات والأدوات العلمية المساعــدة وصــولا إلى الهدف الأمثل لتعليــم هذه اللغة للناطقــين بغيرها استثمارا لعناصــر متعددة منهــا: «التطلع إلى مقاربــة ما أنجزه الآخــرون في تعليم لغاتهم، واستثمار منجــزات نظريات التخطيــط اللغوي، ومعطيات اللسانيــات الاجتماعية التطبيقيــة، والعلاقة بــين اللسانيات والحاســوب، وما انتهى إليه هــذا التعالق من بروز اللسانيات الحاسوبية ومعالجة اللغات الطبيعية».[١]

إن البحث يهدف إلى إعطاء صورة عن واقع وآفاق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرقي آسيا، مع التركيز على نموذجي إندنوسيا وماليزيا.

فمــا هو جنوب شرقي آسيــا؟ وما هي المنطقة الإسلامية فيــه؟ وما هو الإطار الجغرافي والسَّاكِنيُّ لهذه المنطقة؟

يطلــق اســم «جنوب شــرق آسيا» على المنطقــة المحصورة بــين جنوب الصين وجنوبهــا الغربــي وشرق الهنــد، حيث تبلــغ مساحتها كُلُّها أكثرَ مــن مليون ونصف مليــون ميــل مربع، ويقطنها زهــاءُ ثلثِ مليار نسمــة، وهي تضم عــدة دول مستقلة مــن أهمها: جمهوريــة إندونيسيا، واتحاد ماليزيــا، وسلطنة برونــاي دار السلام، وجمهورية الفلبين، فضلا عن تايلاند وسنغافورة وبورما وكمبوديا وفيتنام.[٢]

---

(١) أ.د.محمــد عبداللطيــف رجب عبدالعاطــي - التوظيف التقني للقــرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها –د.محمد عبد الفتاح الخطيب، الصفحة ٣٢ – ندوة: القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة، المرجع من هنا :
https//:uqu.edu.sa/files2

(٢) انظر: خارطة المنطقة متعرفا مختلف دولها وأعراقها وأديانها، موسوعة ويكيبيديا مثلاً:
http//:ar.wikipedia.org/wiki/

وقبل الخوض في موضوع تعلم وتعليم اللغة العربية في جنوب شرقي آسيا من خلال النموذجين: (إندنوسيا وماليزيا)، يجدر بنا أن نشير أن اللغة العربية - وإن اكتسحت بِلَأْلَآئِها الحضاري المُشِعِّ العالمَ القديمَ- فإن طوارئ حضارية بنائية ووظيفية تجعل رحلة عودة اللغة العربية إلى سابق ريادتها الحضارية أمرا لايخلو من كثير من الصعاب والعِقَاب، وأصبح مفهوم التعرب لغةً وحضارة مختلفا عن التعرب في الماضي، وصار ضرورةً أن يقترن بإرادة سياسية معينة، إذ كانت العربية في الماضي مطلوبة محبوبة ولئن كانت ماتزال محبوبة، إلا أنها تعاني من اقترانها بالواقع الحضاري العربي الإسلامي، وتخلفه وهيمنة الغرب الحضارية، ولكن ذلك لايمنع الشعوب المسلمة ونخبها من السعي إلى كسب الرهان وجعل عودة اللغة العربية هدف الأهداف وغاية الغايات، مما يعطي المفهوم التعريفي للتعريب اللغوي البعد الآتي: «هذا التعريف لمفهوم التعريب لايناسب مجتمعات غير ناطقة بالعربية، فلم تزل كلمة التعريب لها معان مختلفة حسب المجتمع الذي تظهر به؛ لذلك ظهر مفهوم التعريب بشكل آخر في البلاد الغربية والآسوية، ونستطيع أن نطلق عليه التعريب السياسي، أو التعريب الإستراتيجي؛ بمعنى أنّ هناك سياسةً تتبعها الدولة لتشجيع أن تكون اللُّغةُ العربية لغةَ العلم والعمل والفكر، فالتعريب بناء على التعريف السابق هو: إدخال اللُّغة العربية في التعلِّيم مساندةً للُّغة الأم».[1]

تجربة تعليم العربية في المنطقة: الواقع والآفاق:

لاشك أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة في جنوب شرقي آسيا يجب أن يواجه تحديات وعقبات متعددةً لعل من أبرزها: كيفيةَ تأليف الكتاب المدرسي المناسب للناطق بغير العربية مراعاةً لاختلاف المُستَنبتات اللغوية

(١) د.عبد الرحمن بن شيك، وريم عادل الترك: تعريب التعليم الجامعي في ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجا - الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا، البحث كاملاً من هنا:

http//:conferences.ju.edu.jo/

والثقافيــة والسلالية بين الناطقــين بالعربية، والناطقين بغيرها، ومــع ذلك فــ: « إن حركــة تأليف كتــب تعليم العربية للناطقين بغيرها، تنتشــر خارج العالم العربي والإسلامــي، إذ تشــير الإحصائيــات إلى أن حركة تأليف العربيــة للأجانب تتركز خــارج أرض العرب، وعلمائها الذين ينتمون إليها لغة وثقافة وحضارة، فمجموع ما ينتج من كتب وفق هذه الإحصائية في أمريكا وألمانيا وانجلترا وفرنسا زهاءُ ٥٢٪ في حركة التأليف، ومجموع ما تنتجه الدول الإسلامية غير العربية زهاءُ ١١٪، وتنتهي الإحصائيــةُ إلى أن حركــة نشــر كتب تعليــم العربية الناطقين بغيرهــا في المنطقة العربية ما زالت دون المستوى (زهاء ٣٤ ٪) »[١].

إن اللغــة العربية هي أبرز عنصر مــن عناصر الهُوِّية العربية والإسلامية؛ لذا يستشعر أكثرُ من واحد الخطرَ الداهم الذي يتربصها، ولاشك أن لغة عربية كسيرة في أوطانها وعلى ألسن الناطقين الأصليين بها ليست خير مايقدم للآخرين ــــولو جمعتنــا بهم روابط أُخُوَّة المعتقد ــــ؛ لذا وجبت المبادرة أولا من العرب حتى لا يقع المحذور ويتسع الخرق على الراقع: «نحن العربَ، ماذا بقي لنا لكي نتماسك ولكي لا نضمحل ونتلاشى ونذهب خبرا من الأخبار، ونذوبَ كما ذابت من قبلنا أمم فقدت شخصيتها السياسية؟

لم يبــق لنــا إلا اللغةُ، فقد تكالب علينا الغزو الثقافي من كل جانب، يعمل دائما ليل نهار لكي يقوض لغتنا: لغة القرآن، ويحوِّلَها إلى أمشاج يسهل ابتلاعها وتكوينها على النحو الذي يريد».[٢]

---

(١) سعــد بن محمود الطباخ – توظيف القــرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها –إشراف الدكتــور. عبــد المنعم حسن الملــك عثمان –الماجستير ــ المستوى الثالــث ١٤٣٣ ـ ١٤٣٤، الصفحة ٢ من موقع نافع الحجيلي:
http//:www.t-nafie.com/

(٢) الدكتورة اعتماد عبد الصادق عفيفي: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها – كلية الدراسات الإسلامية – جامعة الأزهر، من موقع مركز =

ولئـن كانت تقوية مكانة اللغـة العربية في موطنها الأصلي خـير وسيلة لسفرها إلى عوالم الناطقين بغيرهـا؛ فإن ذلك يستوجب أيضا التسلح بإدخال مناهجَ حديثةٍ تستثمر تطور دراسات اللغة العربية وخاصة اللسانيةَ، وصولا إلى أيسرِ طريق وأقصرِه لتعلم هذه اللغة وتعليمها: «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتمد اعتمادا أساسيا علـى معطيات تعليـم اللغات الأجنبية المستمرة من نتائـج الدراسات اللغوية النفسية (psycholinguistic studies) والتطبيقات التربوية، وهي علوم حديثة" .[1]

يعـود تدريس اللغـة العربية في هذه المنطقة إلى عهـود سحيقة، ويرتبط بوعي المجتمعـات المسلمة في جنوب شـرق آسيا بأهمية تعلم اللغـة العربية لفهم الإسلام وتشريعاتـه وأحكامـه وعقائده، وكونها وسيلـةَ التفاهم والترابط بـين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها.

وهكـذا أولت هذه المجتمعات عنايات كـبرى لتدريس اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات، كما قررت بعض الدول أن تكون اللغة العربية مادة إجبارية في نظامها التعليمي: «تمتد علاقـة المجتمع الملايوي باللغة العربية إلى العصور الأولى مـن السنة الهجريـة، وذلك مع وصول الإسـلام إلى الأرخبيـل الملايوي عن طريق التجـار العـرب، ومنذ ذلك الحين، بدأت دراسة اللغـة العربية في الانتشار بوصفها وعاءً للدين الإسلامي الجديد وعلومه، ولم تتوقف حتى عصرنا الحالي» .[2]

= الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
http://azhar-ali.com/go/

(١) الدكتورة عتماد عبد الصادق عفيفي: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقـين بغيرها – كلية الدراسـات الإسلامية - جامعة الأزهر، من موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
http://azhar-ali.com/go/

(٢) الدكتور مجدي حاج إبراهيم اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا– قسم اللغة العربيـة وآدابها – كلية معارف الوحـي والعلوم الإنسانية –الجامعـة الإسلامية العالمية بماليزيا، الصفحة ٢ المرجع كاملا:
http//:www.alarabiah.org/uploads/pdf

لقـد كان للغة العربيـة إسهامها في إثراء لغات الشعـوب المسلمة في جنوب شرقي آسيا، وتجسد ذلك في دخـول سيل من الاصطلاحات العلمية والدينية والحضارية إلى لغـات هـذه الشعوب: «ومنذ أن اعتنقـت شعوب هذه المنطقة الديـن الإسلامي، أخذوا مـن اللغـة العربية كل ما لا يوجـد في لغاتهم من مفردات واصطلاحـات وتعابيرَ تتعلق بالإسـلام وتعاليمه، وانصهرت هذه الألفـاظ والتعابير في لغات هذه الشعوب فصارت جـزءاً منهـا؛ وبمـا أن الإسلام ديـن شامل يتنـاول كل جوانب الحياة مـن أمور الدين والدينـا والآخرة، فقد أثرت اللغة العربية في لغـات الشعوب الذين اعتنقوا الإسلام في شتى المجالات: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والشريعة والعقيدة» .[١]

ولعـل المكانـة الخاصـة التي تحظى بهـا العربية مـن الشعب الماليـزي المسلم هـو مـاكان سببـا أن يكـون للفصحـى تبوؤ مـكان الصـدارة في المجتمـع الماليزي المسلـم خاصة؛ لكونها لغـةَ القرآن الكريم وتعلمها هو أفضـل سبيل لمعرفة الأحكام الشرعية: «للغة العربية مكانة خاصة لدى الشعب الماليزي المسلم؛ وبناء على ذلك، فقدأصدرت وزارة التعليم الماليزية قرارا بتدريس اللغة العربية في المدارس الوطنية الماليزيـة الابتدائية ابتداءً مـن عام ١٩٩٨م، بوصفها مـادةً إجبارية على التلاميذ الذين لايريدون أن يدرسوا اللغتين: الصينية أو التاميلية».[٢]

أ- تعليم اللغة العربية في أندونيسيا :

مـرت اللغـة العربيـة في ماليزيا بعـدة مراحل ابتـداء من مرحلـة الابتدائية وصـولا إلى ظهـور المدارس الإسلاميـة الحديثة التي تدرس اللغـة العربية بوصفها

---

(١) عبـد الرحمن بـن تشيك – آفاق تعليم اللغـة العربية ومعوقاته في جنـوب شرقي آسيا – مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٠١٢، مستخرج بتاريخ ١٠ يونيو ٢٠١٤

(٢) الدكتـور مجـدي حاج إبراهيم – اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا – قسم اللغـة العربيـة وآدابها – كلية معـارف الوحي والعلـوم الإنسانية –الجامعـة الإسلامية العالمية بماليزيا، الصفحة ١ المرجع من هنا:
http//:www.alarabiah.org/uploads/pdf

لغـةَ التخاطب ولغة الأُخُوَّةِ الدينية، وانتهاء بمرحلة نشـأة المؤسسات التعليمية للغة العربيـة أهليـةً كانت أم حكوميـة باتباع مناهج معينـة لتعليم اللغـة؛ ونظرا للعمق التاريخي وقوة تغلغل اللغة العربية في المجتمع الإندنوسي على مر الحقب والأجيال، فلقـد كان تأثـير اللغة العربية في اللغة الإندنوسية واضحـا: "وفقا لدراسة منشورة حـول الكلمات العربيـة المقترضة المستخدمـة في اللغة الإندونيسيـة (التي جمعتها «راسـل جونز» وقد ركزت تحديدا علـى جذور الكلمات المشتقة من اللغتين: العربية والفارسية) فإن هناك خمسين وسبمعائة وألفين من الكلمات الإندنوسية مشتقة من العربيـة، وهو ما يعني أنه حتى لو كانت بعضـ الكلمات في قائمة جونز قد أصبحت الآن عتيقـة متقادمة؛ فإن العدد الحقيقي للكلمـات العربية في الإندنوسية قد يكون أكثر من ثلاثة آلاف كلمة".[١]

وليس تأثير اللغة العربية في اللغة الإندنوسية بِبِدعٍ من الأمر، ولايستغرب منه؛ نظـرا للوعاء الحضـاري والثقافي الذي تحمله اللغة العربية مؤثـرةً وتستوعبه اللغة الإندنوسية متأثرةً، فالعلاقـة التي ((تقوم بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة، ترجع إلى عدة أسباب من أهمها: أن اللغة تربط بين الثقافة وأبنائها)).[٢]

كما أن لغـة البهاسا (اللغة الإندنوسية الرسمية) لاتتضمن مايسميه اللغويون ثنائيـة الدارج والفصيـح (diglosie) بل هي نسق فصيح، وهـو مايسعى كثير من العروبيين اللغويين إلى تحقيقه ويرون أنه من الممكن المتاح للغة الضاد، لغة البهاسا نموذجـا: «مـن الناحية النظريـة، كانت هناك إمكانيـةٌ للغة البهاسـا الإندونيسية

---

(١) الدكتـور نيكولاوس فان دام –مقـال: اللغة العربية في إندنوسيـا المعاصرة –– (مقالات الدكتور نيكولاوس فان دام) – نشر عبر الإنترنت في ٣ أغسطس ٢٠٠٩

Arabic Language in Contemporary Indonesian, Posted by Dr. Nikolaos van) (Dam on August 3, 2009 in Articles, Dr. Nikolaos van Dam

(2))S. Pit Corder, Introducing applied Linguistics, Hazell Watson &Viney Ltd., Great Britain, 1975, p: 70(

(اللغـة الإندنوسيـة الرسمية) لإنجاز المثل الأعلى الذي سعـى كثير من العرب إلى تحقيقـه للغتهـم، ألا وهو أن يكـون الجميع يتكلمون لغة رسمية واحـدة بوصفها لغةً أُمًّا».[١]

ولعـل مـن التحديات والعقبـات والأخطاء التي وقـع فيها تعليـم اللغة العربية للناطقـين بغيرها هو عدم مراعاة الخصوصيـة الثقافية والعرقية للمجتمعات غير العربيـة؛ مما نتج عنـه إلباس مناهج تعليـم العربية للناطقين بغيرهـا لَبُوسا غيرَ لبوسهم الثقافي، ففي مراعاة هذه الخصوصيات يمكن أن تبدأ مرحلة جديدة أكثرُ نجاحـا من المراحـل السابقة لتعليم اللغـة العربية للناطقين بغيرهـا: "إن المناهج الدراسيـة وأمـر التعليم يحتاجـان إلى أن نبدأ بالاعـتراف أولا بالهوية العرقية ثم الوطنية ثم العالمية.

إن المقاربـة متعـددة الثقافات تطبـق من أجل المساعـدة في عكس الاتجاهات والمواقـف من خـلال تعليم وتثقيف الطلاب في المجموعـات المختلفة ثقافيا، وتوفير الفرص للأفراد من الخلفيات المتنوعة للتعلم والعيش والعمل معا".[٢]

---

(١) نيكولاوس فان دام، وشيكلانـا دي لا فرونتيرا – معجزة البهاسـا الإندنوسية والعربية– إسبانيا، | الرأي | الأربعاء، ١٢ أكتوبر ٢٠١١، ٠٤:٠٠
(The miracle of Bahasa Indonesia and Arabic),
Nikolaos van Dam, Chiclana de la Frontera, Spain, | Opinion | Wed, October 12 2011, 4:00 AM

(٢) من مقال بعنوان :
(Teaching and learning Arabic language through Multicultural Approach & Applied ICT in Pesantran Institution), MaimunAqshaLubis

(ميمون أقصىلوبيس – تدريـس وتعلم اللغة العربية من خلال المقاربة متعددة الثقافات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التطبيقية في مؤسسة البسنتران)، وهذا المقال منشور في مجلة:
International Journal of Education and Information Technology, Issue 3, Volume 3, 2003, p. 178

كمـا أن مـن التحديات التـي يجب وعيهـا أن الطريقة التقليديـة التعليمية لم تعـد كافيـةً منفردةً بذلك، وإنما يجـب أن تَعْضُدَها المهـارات الاتصالية للمعلمين: "إن هـؤلاء المعلمـين هم إنتاج هذا الاتجـاه التقليدي فلا يدعو للاستغراب إذا كانوا متمكنـين من حيـث القواعدُ والترجمةُ، وضعفـاءَ في المهـارات الاتصالية أو مهارة الكلام على وجه التحديد».[١]

ويتجلـى أيضا مقـدار هائل من العقبات يواجه معلمي اللغـة العربية في إندنوسيا منـه تركيز هؤلاء علـى تعليم القواعد والترجمـة دون استخدام المهـارات الاتصالية، والأدهـى مـن ذلك اعتمادهم علـى اللغـة الأم الإندنوسية مما لايسهـل على المتعلمين الأمـر إطلاقا: ((إن طريق التدريـس التي شاع استخدامها في تعليـم اللغة العربية في إندنوسـي اهي طريـق النحو والترجمة؛ ذلك لأنها تناسب مـا تستتبعه أهداف التعليم ومـواده المركزة على القواعـد والترجمة إضافة إلى ذلك، فإن هذه الطريقة تسمح إلى حد كبير باستخدام اللغة الأم في أمر التعليم وهذا ملجأ آثره عدد غير قليل من المعلمين في إندنوسيا الذين لا يتمتعون بما يكفي من مهارة التحدث باللغة العربية" .[٢]

كمـا أنه من الأخطاء التي وقع فيهـا تعليم اللغة العربية في إندنوسيا استنساخ تجاربَ تعليميةٍ أخرى أعدت لأهداف ومقاصدَ مغايرةٍ ومنها تجربةُ الجيش الأميركي في تعليم جنوده اللغاتِ الأجنبيةَ في أثناء الحرب العالمية الثانية: "في الحقيقة، كان برنامـج تعليـم اللغة العربيّة في مالنـج يهتدي بمدرسة الجيش الأمريكيّ في تعليم

---

(١) د.نصـر الدين إدريس جوهـر: تعليم اللغة العربية في إندونيسيـا بين التطورات الواعدة والمشـكلات القائمـة – جامعة سونن أمبيـل الإسلاميـة الحكومية-إندونيسيا، من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة: http://arabiclanguageic.org/

(٢) محمد علي زمراني – تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا وقائع ومشكلات وتطورات – من موقع وحدة خدمة اللغات الأجنبية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية بإندنوسيا: http://id.ac.stainsalatiga.upb//2010/08/11/

اللغـات الأجنبيّة في عهـد الحرب العالميّـة الثانيّة، حينئذٍ اقتضـتْ ظروف الجيش الأمريكيّ أن يقوم بأمر تعليم مكثّف لعدّة لغات في آنٍ واحد لعدد هائل من الأفراد، وفي أقلِّ وقت ممكن فيما يتراوح بين ستَّةٍ إلى تسعةِ أشهر» .[١]

ب- تعليم العربية في ماليزيا :

أشرنا سابقا إلى المكانة العالية التي تتبوؤها اللغة العربية في المجتمع الماليزي المسلم، مما يجعل أرضية هذا المجتمع خصبةً لتقبل وتعلم اللغة العربية، اتكاءً على الروابط العقدية والتاريخية التي تربط الماليزيين بهذه اللغة، ومع ذلك لايخلو طريق تعلـم اللغـة العربية في ماليزيا من أكـثَر من عقبة وتحدٍّ، نظـرا للمنافسة الشرسة بينهـا ولغـات لها قوتهـا وحضورها في المجتمـع الماليزي بمختلـف مكوناته المسلمة وغـير المسلمـة: "ومع تلك المحـاولات المبذولة، فإن الأمر لم يكـن ميسورا ولا سهلا بالنسبـة إلى الشعب الماليزي في حياته اليومية، لكونـه يعايش اللغات المختلفة بدءًا من اللغـة الملايوية المُعتَرفَة لغةً رسمية للدولة، ثـم اللغة الإنجليزية التي تنافسها منافسـةً عنيفة بوصفها لغـة مهنية عالمية، واللغتين: الصينيـة والهندية من جانب آخر، فتتظاهران مظاهرة متماثلـة لعناصر شائعة في الشوارع الماليزية، وأما اللغة العربية فبقيت ساكنة في النفوس والقلوب دون الأفواه" .[٢]

---

(١) معوقـات تعليـم اللغـة العربية في جامعـة إمام بنجـول الإسلامية الحكوميـة (بيادنج- إندنوسيـا)- Abdul MananSihombing, MA (DosenBahasa Arab FIBA)، من مدونة مركز (IPPA) لدراسة الثقافة الإسلامية: http://lppbi-fiba.blogspot.com/

(٢) الإستيراتجيـات والتحديـات في سياسة برنامج تعليم اللغـة العربية – Muhamadul, B.Y.
Department of Arabic Language and Literature, Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia، المرجع كاملا: http://www.gjat.my/

وقد مر تعليم العربية في ماليزيا بمراحل متعددة ويمكن تقسيمها إجمالا إلى مستويين:

- مستوى المدارس والمعاهد مثل: المعهد المحمدي في كلنتان ومعهد الهادي في ملاقا ومدرسة المشهور الإسلامية في بينانج ومدرسة السلطان زين العابدين العربية في ترنجانو.[١]

ولقد كانت المرحلة الأولى من تعليم اللغة العربية في ماليزيا تتسم بكثير من الصعوبة لاعتمادها على الطريقة القديمة، وعدم ملاءمتها لمستويات الطلبة مما انعكس سلبا على هؤلاء:

"وقد شهدت البدايات الأولى من مسيرة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها صعوبات بالغةً، حيث اعتمدت تقديم مجموعة من المقررات التقليدية الخاصة بالناطقين بالعربية، تحوي معلومات ومعارفَ تدور حول طبيعة اللغة العربية، وقواعدها وتراكيبها؛ مستمدةً من كتب أصول اللغة العربية وعلومها، فكانت في منتهى الصعوبة على الدارسين" .[٢]

كما أُقِرَّ في ماليزيا برنامجٌ لبناء الشخصية الثقافية الماليزية، يعتمد على أربعة أركان: «يقوم برنامج جي قاف (J-QAF) على أربعة أركان أساسية تتكامل جميعه البناء الشخصية الماليزية وفق رؤية إسلامية تأخذ بمعطيات العصر الحديث، ويرمز كل حرف من حروف البرنامج إلى أحد هذه الأركان الأربعة».[٣]

---

(١) تعليم اللغة العربية في ماليزيا – بقلم د. عبدالرحمن شيك (أستاذ مشارك في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)، نص المقال كاملا: http://www.edu.iium.irep/m/my

(٢) تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطموح – أياد عبدالله، باشا أبو بكر، أحمد باغدوان، المرجع كاملاً: http://www.ukm.my/

(٣) الدكتور مجدي حاج إبراهيم - اللغة العربية في المداس الابتدائية في ماليزيا -- قسم اللغة العربية وآدابها – كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية – الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الصفحة ٣ المرجع كاملا: http://www.alarabiah.org/uploads/pdf

- مستـوى المؤسسات الجامعيـة: مثل الجامعة الوطنيـة الماليزية والجامعة الإسلاميـة العالميـة وقسـم اللغة العربيـة وآدابها في كليـة معارف الوحـي والعلوم الإنسانية.

وعلـى الرغم مـن سعي الجهات الرسميـة الماليزية إلى ترسيـم اللغة العربية وتوسيـع دائـرة استعمالها فما يزال أمام تلـك الجهات أشواط بعيـدة قبل تحقيق الأهـداف المنشـودة: «ولكن أهداف تدريـس اللغة العربية التي أعلنـت عنها وزارة التعليـم الماليزية ما تـزال بعيدة المنال؛ وذلك يعود إلى جملة مـن الأسباب أهمها: أن مـادة اللغة العربية بعد أن أصبحت مادة إجبارية على جميع التلاميذ المسلمين، ماتـزال في حقيقة الأمر مـادة اختيارية؛ لأنها لاتؤثر في الشهـادة الابتدائية، حيث إنها تشبه إلى حد ما مواد التربية الرياضية والتربية الفنية» .[1]××

وانطلاقا من استعراضنـا للنموذجين السابقين: الإندنوسي والماليزي، تتجلى مشـكلات وعقبات في أمـور متعددة تعترض تعلم وتعليم اللغـة العربية، (إندنوسيا وماليزيـا نموذجين) منهـا : الصـراع الحضاري، والنفـوذ الاستعمـاري الغربي، والصراع مع اللغـات الأوروبية، ومنافسة الحرف اللاتيني في كتابة اللغات المالوية، وبعـد المنطقـة عن العالم العربـي، وفقدانه للبيئة العربية، ونـدرة المتخصصين في تعليـم اللغة العربية وعلومهـا بوصفها لغة ثانية، مما يُبَطِّئُ سرعة انتشار تعلم هذه اللغة وتعليمها في جنوب شرقي آسيا.[2]

---

(١) الدكتـور مجـدي حاج إبراهيم - اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا- قسم اللغـة العربيـة وآدابها - كلية معـارف الوحي والعلـوم الإنسانية -الجامعـة الإسلامية العالميـة بماليزيـا، الصفحة ١٥ المرجـع كامـلاً: http://www.alarabiah.org/-up pdf/loads

(٢) لتفصيل ذلك يمكن العودة إلى المرجع السابق نفسه.

خاتمة :

خلاصة القول: هي أن تعليم اللغة العربية في منطقة آسيا عموما وجنوب شرق آسيا خصوصا يمثل رهانا أساسيا لمستقبل تطور وانتشار هذه اللغة في المَدَيَيْنِ: المنظور والمتوسط من جهة، كما يعد وسيلة متميزة لتطوير التعاون والتبادل والتكامل العلمي والثقافي والاقتصادي والاجتماعي بين أجزاء العالم الإسلامي خاصة بين شعوب جنوب شرق آسيا والمنطقة العربية.

وإذا كانت آفاق تعليم العربية في هذه المنطقة جيدة فإن ثمة مشكلات وتحديات يلزم العمل والبحث الحثيث عن وسائل حلها والتغلب عليها.

المراجع

١. "موسوعـة المستكشـف" خمسـة مجلـدات وخمسـة معاجـم– تأليف د. إدريـس ولـد عتيه– نشر المنظمـة الإسلامية للتربية والثقافة والعلـوم (إسيسكو) الرباط ٢٠١١

٢. ابـن جنـي- الخصائـص – المجلـد الأول – نسخة إلكترونيـة – المكتبة الشاملة

٣. وقائـع ندوات تعليم اللغـة العربية لغير الناطقين بهـا – الجزء الثاني – المدينة المنورة ١٤٠١هـ

٤. برامـج تعليم اللغـة العربيـة للمسلمين الناطقـين بلغات أخـرى في ضوء دوافعهم- جامعة أم القرى – معهد اللغة العربية –مكة المكرمة ١٤٠٦

٥. الدكتـور محمـد صـلاح الدين عـالي مجـاور- دراسة تجريبيـة لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية – دار القلم الكويت ١٩٧٤ – الطبعة الأولى

٦. الدكتـور حسن يشـو- حاجة العلـوم الإسلامية إلى اللغـة العربية دراسة تأصيليـة تطبيقيـة – إصدارات وزارة الأوقـاف والشؤون الإسلاميـة – دولة قطر -٢٠١٣

٧. د. عبدالرحمن شيك -تعليم اللغة العربية في ماليزيا –نص المقال كاملا:

a. http://irep.iium.edu.my/m

٨. أ. سيف الدين حسن عوض - وسائل الإعلام ونشر اللغة العربية في جنوب

شرق آسيا – من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة:

http//:www.arabiclanguageic.org/

٩. الدكتور علي محمد القاسمي– اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى –الناشر عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض ١٩٧٩

١٠. د. عبد الكريم عوض هيازع – أهمية تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية - مجلة القسم العربي – جامعة بنجاب لاهور باكستان العدد الثامن عشر– ٢٠١١

١١. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية– المدينة المنورة، المرجع كاملا من هنا:

ttps://www.google.com/url?

١٢. د. عبدالعزيز بن عثمان التويجري - مستقبل اللغة العربية - منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) - ١٤٢٥ هـ/٢٠٠٤

١٣. موسوعة ويكيبيديا:

http://ar.wikipedia.org/wiki/

١٤. د.محمد عبد الفتاح الخطيب، وأ.د. محمد عبداللطيف رجب عبدالعاطي – التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها – ندوة: القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة، المرجع من هنا:

https//:uqu.edu.sa/files٢

١٥. موسوعة ويكيبيديا :

http//:ar.wikipedia.org/wiki/

١٦. د. عبـد الرحمن بن شيك، وريم عادل الـترك –تعريب التعليم الجامعي في ماليزيـا (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجـا) –الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا، البحث كاملا من هنا:

http://conferences.ju.edu.jo/

١٧. سعد بـن محمود الطبـاخ- توظيف القـرآني في تعليم العربيـة للناطقين بغيرهـا - إشراف الدكتور. عبـد المنعم حسن الملك عثمـان -الماجستير ـ المستوى الثالث ١٤٣٣ ـ ١٤٣٤، من موقع نافع الحجيلي:

http://www.t-nafie.com/

١٨. الدكتـورة / اعتمـاد عبـد الصادق عفيفـي– الصعوبـات اللغوية وطرق علاجها في تعليـم العربية للناطقين بغيرها - كلية الدراسات الإسلامية - جامعة الأزهر، من موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

http://azhar-ali.com/go/

١٩. عبـد الرحمـن بن تشيك - آفـاق تعليم اللغة العربيـة ومعوقاته في جنوب شرقي آسيا - مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٠١٢، مستخرج بتاريخ ١٠ يونيو ٢٠١٤

٢٠. مجدي حـاج إبراهيم –اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا – كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية –الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، المرجع من هنا:

http//:www.alarabiah.org/uploads/pdf

٢١. الدكتور نيكولاوس فان دام – مقال اللغة العربية في إندنوسيا المعاصرة -

(مقالات الدكتور نيكولاوس فان دام) - نشر عبر الأنترنت في ٣ أغسطس ٢٠٠٩

i. (Arabic Language in Contemporary Indonesian, Posted by Dr. Nikolaos van Dam on August 3, 2009 in Articles, Dr. Nikolaos van Dam)

22.) S. Pit Corder, Introducing applied Linguistics, Hazell Watson &Viney Ltd., Great Britain, 1975, p: 70)

٢٣. نيكولاوس فان دام، وشيكلانا دي لا فرونتيرا- معجزة البهاسا الإندنوسية والعربية - إسبانيا، | الرأي | الأربعاء، ١٢ أكتوبر ٢٠١١، ٠٤:٠٠

a. (The miracle of Bahasa Indonesia and Arabic),

b. Nikolaos van Dam, Chiclana de la Frontera, Spain, | Opinion | Wed, October 12 2011, 4:00 AM

٢٤. من مقال بعنوان: (Teaching and learning Arabic language through Multicultural Approach & Applied ICT in Pesantran Institution), Mai-munAqshaLubis

٢٥. ميمون أقصىلوبيس -تدريس وتعلم اللغة العربية من خلال المقاربة متعددة الثقافات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التطبيقية في مؤسسة البسنتران، وهذا المقال منشور في مجلة:

a. International Journal of Education and Information Technology, Issue 3, Volume 3, 2003, p. 178

٢٦. د. نصر الدين إدريس جوهر - تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين

التطورات الواعدة والمشكلات القائمة - جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية- إندونيسيا، من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة:

http://arabiclanguageic.org/

٢٧. محمـد علي زمراني - تعليم اللغـة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا وقائـع ومشـكلات وتطـورات - مـن موقع وحـدة خدمة اللغـات الأجنبيـة بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية بإندنوسيا:

http://upb.stainsalatiga.ac.id/2010/08/11/

معوقـات تعليـم اللغة العربيـة في جامعة إمـام بنجول الإسـلامية الحكومية.28 Abdul MananSihombing, MA (DosenBahasa(بابادنـج – إندنوسـيا) - Arab FIBA)) لدراسة الثقافة الإسلامية:IPPA، من مدونة مركز

http://lppbi-fiba.blogspot.com/

٢٩. الإستيراتجيـات والتحديـات في سياسـة برنامـج تعليم اللغـة العربية – .Muhamadul. B.Y)

30. Department of Arabic Language and Literature, Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia:المرجع كاملا ،

http://www.gjat.my/

٣١. أياد عبدالله، وباشا أبـو بكر، وأحمد باغدوان- تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطموح –المرجع كاملا:

http://www.ukm.my/

منهاج اللغة العربية وتنـمية الإنسان:

التدبير البيداغوجي فـي برنامج جي قاف (J-QAF) بماليزيا نموذجا

الدكتور حسيب الكوش(*)

(*) الأستاذ المساعد في الأدب الحديث والدراسات السيميائية بجامعة الجديدة بالمغرب.

تصنـع كل أمـة أمجادهـا من خـلال بناء الإنسـان، حيث يتحـدد البناء باعتبـاره سيرورة تتكامل فيهـا عناصر معرفيـة وثقافية واجتماعيـة ودينية...أي عـالم محيـط من الدلالات التي تقتحم وعي الإنسان، وكما هـو الشأن في أي تشييد لا بـد مـن إستراتجية تحدد أولويـات التشييد تصورا وتخطيطـا وتنفيذا، وفي هذا الصدد تعـد المناهج التربوية الإطار العام الذي يحـدد مواصفات الإنسان المنشود للنهوض بالوطن والحفـاظ على سيادته ووحدتـه وهويته وقيمه، مـن ثم فالمنهاج فلسفة ومبـادئ وقيم وقوة استشرافيـة تراهن على الإنسان الممكـن لزمن الأزمة، وليس فقط خطوط عامة يهتدي بها مؤلفو الكتب الدراسية.

ولئـن كان المنهـاج يشـكل جوهر التنمية الإنسانيـة بالنظر إلى مرتكزاته التربويـة، فإن اللغة تعد مركز جذب لـكل التفاعلات الإنسانية داخل المجتمع، فهي حامـل وسائطي متعـدد، فاللغة هي التي تصنـع الإنسان، تصنع تفكـيره ومعرفته وسلوكـه ومتخيلـه وقيمـه ودينـه ومواطنته، حيث يمكـن القول بـأن كل الحمولات التربوية تمر عبر اللغة.

ضمـن هـذا التصـور المعرفي العـام - تنمية الإنسـان من خلال اللغـة - يندرج برنامج جـي قاف (J-QAF) الـذي نهجته ماليزيـا، فبمناسبة مشـروع "الإسلام الحضاري"، بدأت الحكومة الماليزية بخطوات عملية للنهوض بمستوى التعليم على أسس إسلامية، وذلك من خلال تنفيذ برنامج جديد في مجال التعليم وهو برنامج "جـي قاف" (J-QAF)، الـذي يُوجَّه إلى التلاميذ في مراحـل التعليم كافةً بهدف بناء الشخصية الماليزية وصياغتها على هدى التعاليم الإسلامية.

فما المقصود، إذن، بالمنهاج التربوي؟ وما هي مرتكزاته على ضوء بيداغوجيا الكفايـات؟ وما هي أبرز التمفصلات المعرفية والتربوية في برنامج جي قاف؟ وإلى أي حـد يستجيب منهاج اللغـة العربية بالتعليم الماليزي لشـروط التنمية الإنسانية على ضوء التحديات والرهانات الآنية؟

المنهاج التربوي: من أجرأة البرامج إلى بناء الإنسان.

المنهـاج فلسفـة موجهـة وتنظيـم قائـم على برمجـة نسق مـن العمليات التعليمية/التعلمية لمسـار تربوي ما، والمقصـود بالعمليات كل مـا يتعلق بمفردات البرنامـج التربـوي شـكلا ومضمونا، مـن وسائـل ديداكتيكية كالكتـاب المدرسي، والمحتويات، وأساليب التقويم...

إن الفلسفـة الموجهة للمنهاج تعنـي التماهي المفضـي إلى التنمية بين مشروع المدرسـة أو المؤسسـة التربويـة من جهـة، ومشروع المجتمـع بتداعياتـه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية من جهة أخرى، غير أنه يجب التمييز بين المنهاج باعتبـاره تصورا منشودا للنهوض بالإنسان والمجتمع، والمنهاج بالنظر إلى إمكانات تفعيلـه على مستـوى الواقع التربوي[1]، فالتنمية مطمح دائـم للمجتمعات من أجل مستقبل أفضل، لكن تجسيدها محكوم بالسياقات، هذا التفاوت الإبستمولوجي بين إقرار منهـج معين وتنزيله تتضاف إليه نسبية أخرى تتعلق بالأولويات، فالمجتمعات العربيـة الإسلامية تسعى إلى تحقيق نفـس المشروع التنموي في بناء الإنسان، ولكن شـروط التنزيل المحكومة بما هـو سياسي، اجتماعي، ثقافي...تحـدد آليات تنزيله وفق الحاجات الآنية لكل مجتمع.

يخضع تعديل المنهـاج لعوامل داخلية وخارجية متفاعلـة ومتكاملة، داخلية تتعلق بدينامية النسق التربوي وخارجية تتعلق بدينامية المجتمع، ويمكن حصرها كالآتي[2]:

- التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، حيث تحدد هذه التحـولات طبيعـة المنتوج التربوي المطلـوب، مما يستلزم تعديـل المحتويات وآليات

(1) Perrenoud, Philippe: Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses, In Educateur, édité par le Syndicat des enseignants romands (SER), Suisse, Numéro spécial « Un siècle d›éducation en Suisse romande », n° 1, 2002, P: 48.

(2) Miled, Mohamed: Elaborer ou réviser un curriculum, In Le Français dans le monde, Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, n° 321, mai- juin 2002, P: 35-36.

النقل الديداكتيكي توافقا مع الأهداف والغايات المستجدة...

- التحـولات البيداغوجية المرتبطة بالمعرفة التربوية، فجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية/التعلمية اقتضى إبدالا تربويا جديدا على مستوى إعداد المناهج، حيـث يستلـزم هذا التمحور حـول المتعلم باعتبـاره كيانا فاعـلا ومتفاعلا في بناء المعرفـة مراعاة وضعه كذات مبدعة لشروط تعلمها، لها حاجاتها وخيالها التعليمي وإيقاعهـا النفسي والمعرفي والزمني والمكاني...وهو ما يعني ابتكار مقاربات تربوية تمتلـك القدرة علـى الإحاطة بهذه الطاقـات الخلاقة والكامنـة في المتعلم دون أن تفجرهـا وفق مخطـط مسبق ومقصود، بل فقط أن توجههـا، هذه المقاربات تتميز بالسيرورة/الصـيرورة لأنهـا تخاطـب كائنا حيـا عاقلا، وهو ما يعنـي تجددها/تجديدهـا الدائـم، وفي هذا الإطـار تستلهم العلـوم التربوية مستجـدات المجالات المعرفية الأخرى كالعلوم المعرفية والنفسية والاجتماعية...

- التحولات العلمية المرتبطة بالتطورات الإبستمولوجية لمادة دراسية معينة، فالعلم سيرورة من التجاوزات النظرية، حيث يعد التطور العلمي كشفا لنسق نظري جديـد مـن خلال تجـاوز نسق نظري قـديم، أي من خـلال قطيعـة إبستمولوجية، هـذا التحـول على مستـوى النماذج النظريـة داخل حقل العلـوم يترجم إلى تحول علـى مستوى النمـاذج الديداكتيكية لتدريس المواد، وأيضـا نقل المعرفة من طابعها الأكاديمي الصرف إلى معرفة مدرسية تراعي الإيقاع المعرفي للمتعلمين.

- التعديل الناتج عـن إستراتجيات التقويم، فكل منهاج يجب أن يتضمن في بنيته التصورية آليات التقويم الذاتي، من خلال إجراءات المراقبة والمصاحبة على مستوى التنزيل داخل المؤسسة، بالإضافة إلى التقويم الخارجي للفاعلين والمتدخلين والمعنيـين بالشـأن التربوي، التقاطـع بين نتائـج التقويمين على ضـرورة وإلزامية التعديـل يستوجـب مراجعـة المناهج: عـدم التوافق بـين أهداف المنهـاج وحاجات المجتمـع الآنية، عـدم التدرج في سلسلـة الكفايات المنشـود اكتسابها، عدم نجاعة

الأساليب البيداغوجية والديداكتيكية، خلخلة نسق القيم في المجتمع...

يتبين من خلال مما سبق أن موضعة منهاج معين يقتضي الأخذ في الحسبان سياقات معينة، في حدودها الدنيا ترتبط بمجتمع الفصل من مدرس ومتعلم ومعرفة مدرسية والبيئة التربوية داخل المؤسسة، وفي حدودها القصوى تتعلق بتنمية الإنسان وبناء صورة المجتمع، دون القفز على القيم المتأصلة في المجتمع وتفتيت هويته أو القطع السياسوي (صعود توجه سياسي معين يفرض أيديولوجيته في تصور المنهاج التربوي ضدا على أفول خصم سياسي معين)، فالمنهاج عندما يتلبس أيديولوجية ظرفية فوق ثوابت الأمة ومقدساتها وفوق إنسانية الإنسان ينتهي إلى عقيدة دوغمائية تنمي الإقصاء والعنف بين الأفراد والمجتمعات، غير أن هذه العوامل الموضوعية تصبح أقل خطرا مقارنة مع العامل الذاتي المتجلي في المدرس، فدون تكوين مدرس حامل وحمال لثقافة تربوية ومعرفية عالية، تستبطن روح التضحية والمواطنة وتؤمن برسالتها يظل المنهاج تصورا محلقا، ولا يتحجج أحد بالإكراهات المادية، فهذا أمر طارئ في المجتمعات المتقدمة والنامية، بل بشخص المدرس، فالمواطنة جمرة يقبض عليها وليست بضاعة نسلعها.

يتطلب إعداد المنهاج تضافر خبرتين، الخبرة التقنية المتشبعة بروح البحث التربوي والعلمي بما هو مجموعة من الإجراءات المنظمة والقابلة للترجمة على مستوى الواقع التربوي، وأيضا خبرة الممارسة، أي كل الفاعلين داخل مجتمع المدرسة من إداريين ومدرسين ومتعلمين ومفتشين وآباء وإعلام...ففي المحصلة يجب أن تتقاطع في المنهاج تمثلات كل هؤلاء، أي معنى مشترك حول المدرسة التي نريد. وتتعدد مداخل بناء المناهج، غير أن التطورات المستجدة في العلوم التربوية تعتبر مدخل الكفايات قوة اقتراحية مهمة في أي بناء منهاجي، من خلال تركيزه على المتعلم باعتباره بانيا للمعرفة ومنتجا للممارسات التربوية وليس فقط وعاء لشحن المعلومات، فما المقصود ببداغوجيا الكفايات ؟

بيداغوجيا الكفايات والإدماج: التعلم الذاتي في مواجهة تعقيد الحياة.

لقـد عرفت المقاربـة بالكفايات، كمدخل للمناهج والبرامـج، تطورا من حيث المفهـوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة[1]. وخلال كل مرحلة مـن مراحـل هذا التطور، تم تدقيـق مفهوم الكفاية بهدف صياغـة وظيفية تساعد علـى بنـاء أسس نظرية لهـذه المقاربة من جهـة، ومن جهة أخرى تجـاوز النماذج البيداغوجية التي استنفدت قوتها الإجرائية، وعلى الخصوص المقاربة بالأهداف.

لقـد ساهم التدريس بالأهـداف في تحقيق عدة مكتسبـات هامة، منها :وعي الأساتـذة بضـرورة تحديد هدف كل نشـاط تعليمي/تعلمي بشـكل دقيق، وترجمة محتويات التدريس إلى أهداف، ووضع خطط دقيقة لتحقيقها، وتصنيف الأهداف إلى معـارف ومهـارات ومواقف، وضبط عمليـة التقويم سواء تعلـق الأمر بالتقويم التكويني أم التقويم الإجمالي، واستثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم.

وقد بـرزت، رغم هذه المكتسبـات، بعض النقائص، نذكـر منها :بروز علاقة ميكانيكية بـين المثير واستجابة التلميذ في إطار البحـث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظـة، وتجـزيء وحـدات التعلـم إلى مكونـات متعـددة، تتمثل في مـا يسمى بالأهـداف الإجرائية، مما أدى إلى تفتيت البنية العقليـة للتلميذ، وانعدام التلاؤم بـين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التـي تصادف التلميذ في حياته العامة، مما يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة.

---

1. Cindy E. Hmelo-Silver, Howard S. Barrows: Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator, The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, IJPBL is Published in Open Access Format through the Generous Support of the Teaching Academy at Purdue University, the School of Education at Indiana University, and the Instructional Design and Technology program at the University of Memphis, v 1, no. 1, 2006, P: 24.

شكلت بيداغوجيا (التدريس بحل المشاكل) المرحلة التمهيدية والمؤسسة لبيداغوجيا الكفايات والإدماج، وقد تم تطبيقها في البداية داخل الحقول التربوية المرتبطة بالعلوم الطبية، قبل أن تشمل العلوم الحقة والعلوم الإنسانية.

وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فانبثقت بيداغوجيا الكفايات والإدماج باعتبارها إبدالا تربويا جديدا. وقد عرف مفهوم الكفاية تطورا مهما ساهم فيه كل من البحث التربوي والتجارب الميدانية في بعض الأنظمة التربوية. وتأتلف التعريفات على الصياغة الآتية لمفهوم الكفاية : «الكفاية هي إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات-المشكلة»[1].

يبرز هذا التعريف العناصر الأساسية للكفاية، ومنها : أولا إمكانية التعبئة، وتعني توفر الفرد على الكفاية بشكل دائم، وليس عند ممارستها في وضعية معينة فقط، مما يجعل الكفاية ملازمة للفرد ودائما في خدمته. وثانيا الكيفية المستبطنة، والمقصود بذلك طابع الاستقرار والملازمة اللذان يميزان الكفاية، مع قابليتها للتطوير والدعم من خلال ممارستها عبر سياقات مختلفة، وأخيرا حل فئة من الوضعيات-المشكلة، حيث يتعلق الأمر بوضعيات متكافئة، تتميز بنفس الخصائص (المعطيات، صعوبة المهام، دقة المعلومات المقدمة ...) .كما نستنتج من هذا التعريف أن الكفاية تستلزم امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة، وتبنيه لمواقف واتجاهات، تمكنه من اتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته و محيطه، وتمرنه على ممارسة الكفاية في وضعيات متكافئة مختلفة، واستعداده الدائم لممارسة الكفاية وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة.

تتميز الكفاية بخصائص، أهمها : تعبئة مجموعة موارد، الوظيفية، العلاقة بفئة من الوضعيات، الارتباط بمحتوى دراسي، والقابلية للتقويم. فهي تستلزم: تعبئة مكتسبات مدمجة، وليست مضافة بعضها إلى البعض، والإحالة إلى فئة

(1) Roegiers, Xavier: Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2 e édition, 2004, P: 22-23.

مـن الوضعيـات محددة من خـلال معاملات، وتجسيـد الكفايـة في وضعيات ذات دلالـة (بعد اجتماعـي مثلا)، لتصير ذات معنـى، وضمان إمكانيـة إعداد وضعية جديـدة للتقويم، والتمركز حول مهمة معقدة، والقابلية للتقويم، والملاءمة للبرنامج الرسمي.

انطلاقـا من تعريـف الكفاية، تبرز أهميـة اعتبار القـدرة والهدف (معارف ومهارات ومواقف) والوضعية-المشكلة في تنمية وتطوير وتقويم الكفايات. وإذا كانت القدرة تمثل البعد المستعرض للكفاية والأهداف تمثل البعد المتعلق بالمادة الدراسية فـإن الوضعية-المشكلة تمثل المجال الذي تأخذ فيـه التعلمات معنى حقيقيا، يربط بـين مـا يتم تحصيله من تعلمات، ومـا يتطلبه حل مشاكل الحيـاة المهنية أو العامة التي تتسم بالتعقيد.

تعتـبر الوضعية-المشكلـة، في إطار المقاربة بالكفايـات، عنصرا مركزيا، وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاية، أو أنشطة تقويم الكفايـة نفسها[1]. وتتكون الوضعية-المشكلـة حسب روجيرس من: وضعية (situation) تحيـل إلى الذات (Sujet) في علاقتها بسياق معـين(contexte)، أو بحدث (évènement)، مثال: خروج المتعلم إلى نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتوجات، عيد الأم، اليـوم العالمي للمدرس...ومشكلة (problème) : وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجـاز مهمة أو تخطي حاجز، لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي. وتحدث الوضعية-المشكلـة، في الإطار الدراسـي، خلخلة للبنية المعرفيـة للمتعلم، وتساهم في إعـادة بناء التعلم، وتتموضـع ضمن سلسلة مخططة من التعلمـات. تتمثل أهم مميـزات الوضعية-المشكلـة في كونها: تمكن من تعبئة مكتسبـات مندمجة، وتوجه التلميـذ نحـو إنجاز مهمة مستقاة مـن محيطه، وبذلك تعتـبر ذات دلالة تتمثل في

(1) - Roegiers, Xavier: Des situations pour intégrer les acquis, De Boeck Université, Bruxelles-Paris, 2e édition, 2007, P : 17-18.

بعدها الاجتماعي والثقافي... كما أنها تحمل معنى بالنسبة للمسار التعلمي للتلميذ، أو بالنسبة لحياته اليومية أو المهنية، وتحيل إلى صنف من المسائل الخاصة بمادة أو بمجموعة مواد، وتعتبر جديدة بالنسبة للتلميذ عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية. وتعمل هذه المميزات على التمييز بين التمرين التطبيقي لقاعدة أو نظرية من جهة، وبين حل المشكلات المتمثل في ممارسة الكفاية من جهة أخرى.

تتكون الوضعية-المشكلة من عنصرين أساسيين، هما :

١- السند أو الحامل : ويتضمن كل العناصر المادية التي تقدم للتلميذ، وتتمثل في: السياق ويعبر عن المجال الذي تمارس فيه الكفاية، كأن يكون سياقا عائليا أو سوسيوثقافيا أو سوسيومهنيا... ويتم تحديد السياق عند وضع السياسة التربوية (التوجهات والاختيارات التربوية)، والمعلومات التي سيستثمرها التلميذ في أثناء الإنجاز، وقد لا يستغل بعضها في الحل فتسمى معلومات مشوشة، تتمثل أهميتها في تنمية القدرة على الاختيار، والوظيفة وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، مما يحفز التلميذ على الإنجاز.

٢- المهمة : وتتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه. ويستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة، تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الرأي، واتخاذ المبادرة، والوعي بالحقوق والواجبات، والمساهمة في الشأن الأسري والمحلي والوطني، الخ.

للوضعية-المسألة وظائف عديدة، منها ما يرتبط بالمادة المدرسة، ومنها ما له علاقة بتنشئة المتعلم بصفة عامة. فبالنسبة للمادة المدرسة، يمكن للوضعية-المشكلة أن تؤدي وظيفة ديداكتيكية تتمثل في تقديم إشكالية لا يفترض حلها منذ البداية، وإنما تعمل على تحفيز التلميذ لانخراطه الفاعل في بناء التعلم، ووظيفة تعلم الإدماج حيث يتعلق الأمر بتعلم إدماج الموارد (التعلمات المكتسبة) في سياق خارج سياق المدرسة، ووظيفة تقويمية تتحقق عندما تقترح وضعية-مسألة جديدة،

بهـدف تقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلمـات في سياقات مختلفة، ووفق معايير محـددة. ويعتـبر النجـاح في حـل هـذه الوضعية-المشكلـة دليلا علـى التمكن من الكفاية. كمـا أن للوضعية-المشكلـة وظائف أخرى، منها بنـاء وتحويل وتنمية القيم والاتجاهات، ودعم التفاعل بين المواد، وتنمية القدرة على الخلق والإبداع من خلال الأسئلة المفتوحة.

في إطـار المقاربة بالكفايات، يعتبر التلميذ الفاعل الأساسي في بناء التعلمات، وإدماجهـا مـن خـلال وضعيـات ذات دلالة. كمـا تعتبر القـدرة على إدمـاج هذه التعلمات مؤشرا على امتلاك الكفاية المستهدفة. وتتمثل أهم الأنشطة التعلمية فيما يلـي: أنشطة تعلمية جزئية (apprentissages ponctuels)، يتمكن خلالها التلميذ مـن تحقيق الأهداف المسطـرة لكل نشاط، وأنشطة بنينـة المكتسبات (structura-tion des acquis) في إطـار السياق المدرسي (الارتبـاط بالمادة)، كإدماج مختلف الأهـداف المحققة في حل تمرين توليفـي، وأنشطة تعبئة المكتسبات في حل وضعية-مشكلة مدمجة خارج السياق المدرسي (تعلم الإدماج intégration).

ويمكـن تناول هـذه الأنشطة عبر مراحل أربعة، يكون فيها التلميذ محور كل اهتمـام، والفاعل الأساسي لمجمـوع الإنجازات التي يمكن أن تتـم بشكل فردي أو جماعي. وتتمثل هذه المراحل في الآتي :

١- مرحلة التقديم (présentation) : يتم خلالها توضيح المكتسبات التي سيحصلهـا التلميذ بعد التعلمات، فيزداد اهتمامه. ويمكن أن تتضمن هذه المرحلة : طـرح وضعية-مشكلة جديدة يتم حلها لاحقا، وتقديم وثيقة (صورة، رسم، نص، ...) أو شـيء (آلة، جسم مادي، ...) للملاحظة، واقتراح تمرين يربط المكتسبات السابقة بموضوع التعلم، وإنجاز خرجة لمكان ما لجمع المعطيات وإجراء ملاحظات، واقتراح بحث ينجز لاحقا، من خلال تحليل وثائق، أو استشارة مختصين...

٢- مرحلة التطوير (développement) : يتم فيها استثمار القدرات العقلية والحس -حركية للتلميذ، بهدف التوصل إلى التعلمات الأساسية، وفهم دلالاتها، ودمجها مع التعلمات السابقة. وينجزها التلميذ بمساعدة الأستاذ أو باستعمال الكتاب المدرسي أو موارد أخرى، في إطار جماعي أو فردي. ويمكن استثمارها في: استخلاص موضوع التعلم في إطار تعميم ما هو خاص (علاقة، قانون، قاعدة،...)، مع تجنب التعميم السريع المبني على حالة واحدة، إضافة معلومات ومعطيات جديدة، واستنتاج موضوع التعلم من العام إلى الخاص (تعريف، قاعدة، قانون، ...)، وتقديم توضيحات خاصة (أمثلة، صور، ...)، والبرهنة على نتيجة أو محاكاة إنجاز...

٣- مرحلة التطبيق (application) : تطبيق التعلمات المكتسبة من خلال إنجاز: تمارين تطبيقية تتعلق بمعرفة الموضوع واستعماله داخل وخارج المؤسسة التعليمية، وتمارين لتقويم فهم التلميذ لموضوع التعلم، وأنشطة الاستدراك خاصة بموضوع التعلم أو بمكتسبات سابقة، وأنشطة التقويم، وخصوصا التقويم التكويني والتقويم الذاتي...

٤- مرحلة الإدماج (intégration) : إضافة التعلمات المحصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ، بطريقة تفاعلية، من خلال ربط علاقات بين مختلف التعلمات، وتحويل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى، خاصة بالمادة المدرسة أو بمادة أخرى، وإنجاز أنشطة إدماج التعلمات في وضعيات مستقاة من المحيط، وتقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلمات.

يعتبر إدماج التعلمات نشاطا تعلميا يعمل على تمكين التلميذ من استثمار مكتسباته المعرفية والمهاراتية في حل وضعيات-مشكلة، من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة متمفصلة بهدف تحقيق غاية معينة. وتتمثل أهم أهداف الإدماج في الآتي: إعطاء دلالة للتعلمات، ويتحقق هذا

الهدف من خلال وضع التعلمات في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، وأيضا مرتبط بوضعيـات محسوسـة يمكنها أن تعترضه في حياته اليوميـة، وتمييز ما هو أهم وما هـو أقـل أهمية بالتركيز على التعلمـات الأساسية، باعتبارهـا قابلة للاستعمال في الحيـاة اليومية أو ضرورية لبناء تعلمات لاحقة، وتعلـم كيفية استعمال المعارف في وضعية، وذلك بربط علاقات بـين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم (المتمثلة في تكويـن المواطن الصالـح والمسؤول، والعامل الكفء، والشخصـ المستقل، الخ)، وربـط علاقات بين المفاهيم المختلفـة المحصلة لتمكين التلميذ مـن رفع التحديات التـي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيـل التي قد يصادفها في حياته. لكن، كيف يمكن إنجاز هذه الأنشطة؟

بعـد سلسلة من التعلمات العادية، تخصص فترة معينة لتدريب التلاميذ على الإدمـاج، ويمكن تخطيط أنشطة الإدماج عند نهاية التعلمات المتعلقة بالكفاية، كما يمكن التطرق للإدماج بالتدريج خلال تقدم الأنشطة التعلمية وفق مراحل الكفاية. وخـلال عملية الإدمـاج، تقدم للتلاميذ وضعية-مسألة من فئـة الوضعيات المسائل المرتبطـة بالكفاية. ويتم حل هـذه الوضعية من لدن كل تلميذ، مـع إمكانية اعتماد العمـل في مجموعات عند بداية هـذه الأنشطة. وإذا لم يتمكـن بعض التلاميذ من حـل الوضعية-المشكلة، يعمـل الأستاذ على رصد الصعوبـات الأساسية التي حالت دون ذلـك، ويقـترح أنشطة تكميلية للرفع من مستـوى أدائهم. ولتحقيق ذلك، لابد من إيلاء جودة التعلمات عناية خاصة، والتأكد من التمكن التدريجي لكل التلاميذ منهـا، ولـو اقتضى الأمر تقليصها كميا إلى أقصى حـد. فتنمية كفاية ما لا ترتبط بكمية المعلومـات أو المعارف المحصلة بقدر ما ترتبط بجودة هذه المعارف وبالقدرة على استثمارها في الحياة اليومية. هذه الجودة لا تتحقق إلا من خلال آليات للتقويم.

يعتـبر التقويم نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم، وتتنوع أساليبه وتقنياتـه وأدواتـه تبعا للأهداف التـي يروم تحقيقها، وغالبا مـا يتعلق الهدف من

التقويم بقرار يتم اتخاذه على ضوء نتائج التقويم، كتنظيم حصص للدعم والتقوية لفائدة مجموعة من التلاميذ، أو السماح لتلميذ بالانتقال إلى مستوى أعلى، أو إلزام تلميذ بتكرار المستوى، الخ... ونظرا لخطورة بعض القرارات المبنية على نتائج التقويم، يتم العمل على توخي الموضوعية التامة، مما يستدعي اعتماد معايير تتلاءم وهدف التقويم.

يعرف دوكيتيل التقويم على أنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار"[1]. فبالنسبة للمعلومات، يمكن أن تكون : حقائق، كعدد التلاميذ الذين أجابوا عن سؤال، أو نسبة التمارين المنجزة من لدن تلميذ، ... أو تمثلات، كآراء ومواقف وتصورات الأشخاص المستهدفين من التقويم. ويراعى في جمع المعلومات الفعالية والصدق والثبات، وتتمثل فعالية المعلومات في مطابقتها للهدف المحدد للتقويم، ويتعلق صدقها بتطابقها والمعلومات المستهدفة من التقويم، أما ثباتها فيتجلى في إمكانية الحصول عليها من لدن أشخاص آخرين وفي أوقات أو أماكن أخرى. وتكتسي المعايير أهمية خاصة، إذ على ضوئها تتخذ القرارات، وترتبط المعايير بهدف التقويم، فإذا كان الهدف هو تقرير نجاح أو رسوب التلميذ، يكون المعيار مثلا مدى تمكن التلميذ من التعلمات، دون الاهتمام بكيف تم التعلم أو لماذا لم يتم، أما إذا كان الهدف هو تقرير تدارك هفوات التلميذ، فإن المعيار يرتبط بكيفية التعلم والصعوبات التي تحول دونه.

ترتبط وظائف التقويم بالغاية المحددة له، أو بطبيعة القرار الذي سيتم اتخاذه. فاللجوء إلى التقويم يتم في فترات مختلفة، لمعرفة هل بإمكان التلميذ أن ينجح (المصادقة على التعلم)، أو هل هناك صعوبات تحول دون استيعاب

1. (1) - De Ketele, Jean-Marie: L'évaluation conjuguée en paradigmes, In Revue française de pédagogie, v 103, n°103, avril -juin 1993, P: 75.

التعلمـات (تعديـل النشاط التربـوي)، أو هل يتوفر على الأسـس الضرورية لمتابعة التعلـم (توجيه التلميذ أو الفعل التربوي). وانطلاقا من هذا المنظور، يمكن إجمال وظائف التقويم كالآتي :

وظائف التقويم	توقيت التقويم	موضوع التقويم	نتائج التقويم
وظيفة التوجيه	قبل بداية التعلم	المؤهلات والمخاطر	توجيهات، تنبيهات
وظيفة التعديل	في أثناء التعلم	الأخطاء الشائعة	تشخيص الأخطاء وخطة العلاج
وظيفة المصادقة	نهاية التعلم	النجاحات	الدليل/الحجة على التمكن

انطلاقـا مـن هذا التصـور للمناهج التربوية في علاقتهـا بوظائف التعليم وبدينامية المجتمـع، ولما يحيـط إعدادهـا أو مراجعتهـا مـن صعوبـات وإكراهات، وللضمانـات التي من شأنهـا أن تجعلها ثابتة الصلاحيـة ومستوفية لمختلف المجالات التربويـة ومجالات المعرفـة والتكنولوجيا ومستجيبة لمنتظـرات القطاعين الاجتماعي والاقتصادي، يظهر أن إمكانية التحكم في استمرار مواءمة المناهج التربوية الجديدة مع متطلبات المجتمع في مجال تكوين الرأسمال البشري تستوجب الإبقاء على مراجعة المناهـج مفتوحة من خلال إخضاع تنفيذها للتتبـع والتقييم بكيفية مستمرة، وإدخال التصحيحـات اللازمـة كلما دعـت الضرورة إلى ذلـك، وإذا كانت المناهـج التربوية بلـورة لإستراتيجيـة تربوية، فإنها مجرد فرضية للتدخـل في الإصلاح التربوي تحتاج إلى إجـراءات ممهدة وأخـرى مساعدة في مجالات استكمال تكويـن الأطر التربوية، وتجهيـز المؤسسات بالوسائل التعليمية والديداكتيكيـة اللازمة، وتحتاج بالأساس إلى

تعبئة كافة الفاعلين التربويين أيا كان موقعهم وانخراطهم في مسيرة الإصلاح[1].

إذن، إذا كان المنهاج يشكل اختيارا مصيريا للأمة وليس للمتعلم، وإذا كانت بيداغوجيا الكفايات تسعى إلى بناء الإنسان القادر على مواجهة المستقبل باعتباره أزمة، فما هي مرتكزات المنهاج القائم على خلفيات بيداغوجيا الكفايات؟

المنهاج القائم على بيداغوجيا الكفايات والإدماج: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة.

إن الاختيارات التربوية الموجهة لمناهج التربية والتكوين المستلهمة لبيداغوجيا الكفايات والإدماج تنطلق من[2]:

- العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج؛
- وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه؛
- إعداد المتعلم لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها؛
- إعداد المتعلم للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته.

---

(١) لجان مراجعة المناهج التربوية: الكتاب الأبيض، الجزء الأول، وزارة التربية الوطنية بالمغرب، الرباط، ط ١، ٢٠٠٢، ص: ٣.

(٢) لجان مراجعة المناهج التربوية: الكتاب الأبيض، م.س، ص: ١٠-١٤.

- استحضـار أهم خلاصات البحـث التربوي الحديـث في مراجعة مناهج التربيـة والتكوين باعتمـاد مقاربة شمولية ومتكاملـة تراعي التوازن بين البعـد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريبـي والتجريدي كما تراعي العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي؛

- التـوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف، ومختلف أساليب التعبير (فكـري، فني، جسدي)، وبين مختلف جوانـب التكوين (نظري، تطبيقي عملي)؛

- التنسيـق والتكامل في اختيار مضامين المناهـج التربوية، لتجاوز سلبيات التراكم الكمي للمعارف ومواد التدريس؛

- التجديد المستمر والملاءمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقا لمتطلبات التطور المعرفي والمجتمعي؛

- ضـرورة مواكبة التكوين الأساسي والمستمر لكافـة أطر التربية والتكوين لمتطلبات المراجعة المستمرة للمناهج التربوية؛

- اعتبـار المدرسة مجالا حقيقيـا لترسيخ القيم الأخلاقيـة وقيم المواطنـة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديموقراطية.

ولتفعيـل هذه الاختيـارات، يستلزم اعتماد التربية علـى القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين. والمتمثلـة في: قيم العقيدة الإسلامية؛ وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقيـة والثقافيـة؛ وقيـم المواطنـة؛ وقيم حقـوق الإنسان ومبادئهـا الكونية. ويتوخى من أجل ذلك الغايات الآتية:

- ترسيخ الهوية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛ والتفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛
- تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛ والمساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛ التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية؛ والتشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛وترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛ والتفتح على التكوين المهني المستمر؛ وتنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحر في في مجالات الفنون والتقنيات؛

يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي: الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛ والاستقلالية في التفكير والممارسة؛ والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته؛ والتحلي بروح المسؤولية والانضباط؛ وممارسة المواطنة والديمقراطية؛ وإعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛ والإنتاجية والمردودية؛ وتثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛ والمبادرة والابتكار والإبداع؛ التنافسية الإيجابية؛ والوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة؛ واحترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري.

لتيسير اكتساب الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم، يتعين مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع إستراتيجيات اكتسابها. ومن الكفايات الممكن بناؤها نجد منها: المرتبطة بتنمية الذات، والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كفاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل

المجـالات؛ والقابلـة للاستثمـار في التحـول الاجتماعي، والتي تجعـل نظام التربية والتكويـن يستجيـب لحاجـات التنميـة المجتمعية بـكل أبعادها الروحيـة والفكرية والمادية؛ والقابلـة للتصريف في القطاعات الاقتصاديـة والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويمكـن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا إستراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيـا أو تكنولوجيا. تستوجب تنمية الكفايات الإستراتيجية وتطويرها، في المناهج التربوية: معرفة الذات والتعبير عنها؛ والتموقع في الزمان والمكان؛ والتموقع بالنسبة للآخـر وبالنسبة للمؤسسـات المجتمعية (الأسـرة، المؤسسة التعليميـة، المجتمع)، والتكيـف معها ومع البيئة بصفة عامة؛ وتعديـل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

وحتى تتـم معالجة الكفايـات التواصلية بشـكل شمولي في المناهـج التربوي، ينبغـي أن تـؤدي إلى: إتقان اللغـة الأم والتمكن من اللغات الأجنبيـة؛ والتمكن من مختلـف أنواع التواصل داخـل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛ والتمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف الكفايـات المنهجية من جانبها بالنسبـة للمتعلم اكتساب: منهجية للتفكـير وتطوير مداركـه العقلية؛ ومنهجيـة العمل في الفصـل وخارجه؛ ومنهجية تنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة الكفايات الثقافية شمولية، ينبغي أن تشمل: شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته

بوصفـه مواطنًا وإنسانًا منسجمًا مع ذاته ومع بيئته ومـع العالم؛ وشقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

واعتبـارا لكـون التكنولوجيـا قد أصبحـت في ملتقى طـرق كل التخصصات، ونظرا لكونها تشكل حقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستديمة وجودة الحيـاة، فـإن تنميـة الكفايـات التكنولوجيـة للمتعلم تعتمـد أساسا علـى: القدرة علـى تصور ورسم وإبـداع وإنتاج المنتجـات التقنية؛ والتمكن مـن تقنيات التحليل والتقدير والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛ والتمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛ وربط أخلاقيات المهن والحرف من جهة، والأخلاقيـات المرتبطـة بالتطور العلمـي والتكنولوجي من جهة أخـرى مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

إن ربـط منهاج اللغـة العربيـة ببداغوجيا الكفايـات والإدماج يهـدف إلى بناء الإنسـان، فالقيـم الإنسانيـة لا يمكن أن يتـم تمريرها إلا من خـلال اللغة، خصوصا واللغة العربية حاملة للقرآن والإسلام، ضمن هذا الإطار يصبح من المشروع التساؤل: مـا هو وضع اللغـة العربية في أرخبيل الملايـو؟ وما هي تمظهـرات التفاعل التاريخي بـين اللغة العربية واللغة الملاوية؟ وما هي الأسـس البيداغوجية والخلفيات التصورية لمنهـاج اللغة العربية في التعليم الماليزي المؤطر ببرنامج جي قاف؟ وما هي الإكراهات والتحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية بماليزيا وسبل تجاوزها ؟

اللغة العربية في أرخبيل الملايو: من التفاعل الديني إلى التفاعل اللغوي :

رغـم اختـلاف الباحثـين تاريخيا حول زمـن وصول الإسـلام إلى أرخبيل

الملايـو وكيفيات انتشـاره[١]، فإن المؤكد أن الامتلاء الحضـاري الذي خلقه القرآن علـى مستوى الحياة الاجتماعيـة والثقافية والدينية يوازيـه امتلاء لغوي، تجلى في الانصهـار والتفاعل بين البنيات اللغوية للعربيـة والبنيات اللغوية للملاوية[٢]، مما جعـل دول الأرخبيـل في جنوب شرق آسيا، سـواء ذات الأغلبيـة المسلمة (ماليزيا، اندونيسيـا، بروناي دار السـلام) أو ذات الأقليـة المسلمة (الفلبـين، وسنغافورة، وتايلاند، وبورما، وفيتنام، وكمبوديا، ولاوس)، تفكر في إقرار مناهج لتدريس اللغة العربية.كيف، إذن، تطور درس اللغة العربية في النظام التعليمي الماليزي؟

تطور تدريس اللغة العربية في ماليزيا :

عـرف تدريس اللغـة العربية في ماليزيا تطورا على مستـوى المناهج والبرامج تبعـا لتطـور رؤية الدولة مـن جهة، والتحول علـى مستوى مؤسساتهـا التربوية من جهـة أخرى[٣]. فقد شكل نظام الحلقات الدينية الصيغة التمهيدية لبروز المدارس

---

(١) Farid Mat Zain, Wan Kamal Mujani and Ibrahim Abu Bakar: The Islamic Education and The 'j-QAF' Program in Malaysia, Advances in Natural and Applied Sciences, V 6, n°3, 2012, P: 310-313.

(٢) – عبـد الرحمن بن تشيك: آفاق تعليم اللغة العربية ومعوقاته في دول جنوب شرق آسيا، مجلة إسلامية المعرفة، المعهـد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة بيروت الإسلامية، العدد الثاني عشر، السنة الثالثة، 1998، ص: 188-183.

يتجلى التفاعل/التداخل/التثاقف اللغوي. على سبيل الأمثلة. في المماثلة الصوتية بين حروف اللغتين والكلمات المقترضة من العربية والمتداولة في المالاوية، والتي تتجاوز 1000 لفظة.

(٣) – عبد الرحمن بن تشيك: آفاق تعليم اللغة العربية ...، م.س، ص: ١٧٩-١٨٠.

عـرف انتشـار اللغة العربيـة بأرخبيل الملايـو مدا وجزرا بحسـب السياقـات التاريخية والأوضـاع السياسية المزامنة لها، حيث شهدت اللغة العربية أوجها في عهد مملكة ملاقا (١٤٣٠م/١٥١١م)، ويعـود ذلـك إلى إعلان السلطان مظفر شـاه أن الإسلام هو الدين الرسمـي للمملكـة، لكن مع توالي الاحتـلال الأجنبي منذ سنـة ١٥١١م سيتراجع الوضع الاعتبـاري للغـة العربية أمام محـاولات الطمس الثقـافي والديني التـي مارستها القوى المستعمرة.

العربيــة، وتميــزت على مستــوى هيئــة التدريس بطابــع المشيخة (الشيــخ)، وعلى المستوى المؤسساتي بالمساجـد والزوايا، وعلى مستوى البرامج بهيمنة طرق التلقين التقليدية التي تركز على المحتويات الدينية والتعبدية للإسلام.

يعتـبر المـؤرخ الماليزي كـو كاي كيـم أن أول مدرسـة عربيـة بالمعنى الحديث أنشئـت في شبه جزيـرة الملايو (ماليزيا) هي المدرسـة الحامدية في ليمبونج كافل بولايـة قدح، أنشأها الحاج وان سليمان وان صديق، ثم تلتها مدارس عربية أخرى: مدرسـة المعهد المحمدي في كلنتان (١٩١٥م)، مدرسة الهادي في ملاقا (١٩١٥م)، مدرسة المشهور الإسلامية في بيانغ (١٩١٦م)، المدرسة الخيرية الإسلامية في بيانغ (١٩٣٥م)، ومدرسة السلطان زين العابدين العربية في ترنجانو (١٩٣٦م).

شكلـت التبرعات المالية وأموال الوقف والزكاة من المسلمين المصدر الأساسي للتمويـل، قبـل أن تشـرف مجالـس الشـؤون الدينيـة التابعـة لحكومـات الولايات بمسؤوليـة الإشراف المباشر وتحمـل الميزانية. بعد استقـلال ماليزيا سنة ١٩٥٧م ازداد الاهتمام على مستوى إعداد مناهج التربية باللغة العربية، وهو ما سيتوج سنة ١٩٧٧م بإنشـاء وزارة التربية الماليزية إحدى عشرة مدرسة دينية للمرحلة الثانوية الوطنيـة (SMKP)، حيث تم إدماج اللغة العربية ضمن المواد المقررة في التدريس، وفي عـام ١٩٩٨م أصـدرت وزارة التعليـم الماليزية قرارا بتدريـس اللغة العربية في المدارسـ الوطنية الماليزية بناء على قـرار لجنة المناهج المركزية في نوفمبر ١٩٩٦، بوصفهـا مادة إضافية تحت مسمى اللغة العربية الاتصالية، وتم تجريب هذه العدة البيداغوجية داخل ٩٧ مدرسة ابتدائية وطنية. في عام ٢٠٠٣م أعلن رئيس ماليزيا السابق عبد الله أحمد بدوي بعد توليه الحكم مشروعه القومي الذي سماه الإسلام الحضاري، والـذي تضمن ضمـن إستراتيجيته العامة للنهوض بالمجتمع الماليزي خطـة تربوية تهـدف إلى بناء الإنسان الماليـزي وفق منظور الشخصيـة المتكاملة، وذلك من خلال برنامج جي قاف.

لم يقتصر الاهتمام باللغة العربية تعليميا على المستويات الابتدائية والوسطى والثانويـة، بـل امتـد إلى التعليم الجامعـي، وفي هـذا الإطار هنـاك مجموعة من الجامعـات التي تدرس اللغة العربية أو باللغة العربية، وتضم تخصصات تجمع بين علوم اللغـة العربية والعلوم الإسلامية، من بينها: جامعـة ملايا، الجامعة الوطنية الماليزية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، جامعة العلوم الإسلامية...

برنامج جي قاف: مشروع الشخصية الإسلامية الخلاقة.

اقتضـت إستراتيجيـات تنفيذ مشـروع «الإسلام الحضـاري» أن تولي الدولة الماليزية عناية فائقة بمناهج اللغة العربية، وفي هذا الإطار بدأت الحكومة الماليزية بخطـوات عملية للنهوض بمستوى التعليم علـى أسس إسلاميـة، وذلك من خلال تنفيذ برنامج جديد في مجال التعليم وهو برنامج «جي قاف» (J-QAF)[1].

يقـوم برنامـج "جي قاف" علـى أربعـة أركان أساسية تتكامـل جميعها لبناء الشخصيـة الماليزية وفـق رؤية إسلامية تأخذ بمعطيـات العصر، ويرمز كل حرف مـن حروف البرنامـج إلى أحد هذه الأركان. فيهدف الركـن الأول الذي يقوم عليه المشـروع، ويرمز له بالحـرف «j»، إلى كتابة اللغة الملايوية "بهاس ملايو" بالحرف العربـي والمعروف بـ"الجـاوي" ، أي اللغة الجاوية أو الكتابـة الجاوية. أما الحرف «Q» فيرمـز إلى الاهتمام بتعليم القـرآن الكريم وإحسان الصلة بـه وجعله منهجاً للحياة، بينما يرمز الحرف «A» إلى الاهتمام باللغة العربية لأنها الوسيلة الأساسية لفهم القرآن الكريم، كما يرمز الحرف «F» إلى اهتمام البرنامج بالعلوم الإسلامية الواجـب معرفتهـا (فرض عين على كل فرد مسلم) في المجـالات الدينية والتعبدية علما وعملا، نظرا وسلوكا .

(1) Muhammad Mustaqim Mohd Zarif, Nurfadilah Mohamad and Bhasah Abu Bakar: Assessing Quranic Reading Proficiency in the j-QAF Programme, International Education Studies, Published by Canadian Center of Science and Education, V 7, n°2014 ,6 , P: 1-3.

إن برنامج "جي قاف" من أهم المشاريع الحضارية التي تعمل على ترسيخ القيم الإسلامية، يبدأ تنفيذ هذا البرنامج من مرحلة التعليم الابتدائي والتي تستغرق ٦ سنوات، ثم يمتد تدريجياً إلى بقية الصفوف الأخرى في المرحلة المتوسطة والثانوية حتى نهاية التعليم الجامعي. وتستهدف المرحلة الابتدائية إلى تكوين التلميذ الماليزي بما يؤهله من التمكن من حفظ وفهم القرآن الكريم وأساسيات العلوم الإسلامية من فروض العين واللغة العربية دون أن يغفل بقية اللغات والعلوم الأخرى. لا يطبق هذا البرنامج على التلاميذ غير المسلمين، فلهم البديل حيث تقرر لهم مادة الأخلاق. وجدير بالذكر أن القانون الماليزي يسمح لغير المسلمين ببناء مدارس خاصة لهم. أما مادة اللغة العربية فهي اختيارية بالنسبة لغير المسلمين.

وهذا المقرر الجديد بدأ تطبيقه بالصف الأول في سنة ٢٠٠٥م، ثم الصف الثاني في سنة ٢٠٠٦م، والصف الثالث في عام ٢٠٠٧م، وهكذا تدريجياً حتى الصف السادس في عام ٢٠١٠م. ومنذ بداية تطبيقه في سنة ٢٠٠٥م، شاركت فيه ١٢٢١ مدرسة وكلف ٣٦٦٣ معلماً لإنجاح هذا البرنامج، وقد تم توسيع خريطة تدريس اللغة العربية سواء من حيث الموارد البشرية المرتبطة بهيئة التدريس، أو المقبلين على تعلمها، أو من حيث البنيات والفضاءات المدرسية.

تتمفصل عناصر برنامج "جي قاف" (J-QAF) كالآتي:

١- أهمية تحسين الكتابة الجاوية (J):

تعد الكتابة الجاوية من ضمن مقرر التربية الإسلامية، والذي بدأ تنفيذه في سنة ٢٠٠٣م، حيث خصصت له ساعتان أسبوعيًا ضمن المقرر الدراسي خلال الستة أشهر الأولى للصف الأول.

٢- أهمية ختم القرآن الكريم (Q):

إن تعليم القرآن الكريم يُعدُّ جزءًا أساسيا من التربية الإسلامية في تربية الناشئين على تلاوة القرآن منذ الصغر وختمه وتدبر معانيه.

٣- أهمية اللغة العربية (A) :

تدرس اللغة العربية في المدارس الابتدائية بوصفها مادةً من اللغات الإضافية أو المواد الاختيارية. فتعليمها كان يشمل فقط المدارس المختارة والمحددة فقط، وهذا يعني أنها لم تكن تدرَّس لجميع الطلاب. ولكن من خلال برنامج "جي قاف" تم التوسع في تدريس مادة اللغة العربية وتعميم دراستها في كل المدراس، بل أصبحت مادة إجبارية على الطلاب المسلمين.

٤- أهمية فروض العين : (F)

لا يقتنع كثير من الآباء بالمستوى التحصيلي لأولادهم في المعارف والعلوم الإسلامية وفروض العين وبصفة خاصة في تعلّم الصلاة. ولهذا، يؤمل بعد تنفيذ نموذج عبقرية الصلاة (Model Bestari Solat) أن يساعد البرنامج في تثبيت مهارة الأبناء وإلمامهم بفروض العين الواجب عليهم تعلمها، وإتقان المهارات التعبدية.

يتبين، إذن، أن اللغة العربية تشكل محور التفاعلات البيداغوجية في برنامج جي قاف، فحروفها أساس الكتابة الجاوية أولا، وهي لغة القرآن ثانيا، بالإضافة إلى كونها ضرورية في مجموعة من السلوكات التعبدية. فما هي أبرز مرتكزات منهاج اللغة العربية المؤطر ببرنامج جي قاف؟

منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بماليزيا.

يهدف منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية إلى تزويد التلاميذ بالمهارات اللغوية الأساسية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وجعلهم قادرين على استخدام اللغة العربية في الكتابة والكلام داخل المدرسة وخارجها، حيث يقدر التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية على[١]:

(١) قسم مناهج التربية الإسلامية والأخلاق، إدارة التربية الإسلامية والأخلاق: المنهج المتكامل للمدارس الابتدائية: المنهج الدراسي للغة العربية، وزارة التعليم الماليزية، كوالامبور، ط ١، ٢٠١١، ص:٤-١٨.

١. الاستماع إلى أصوات الحروف والكلمات والجمل مع الفهم.
٢. نطق أصوات الحروف والكلمات نطقا سليما.
٣. التحدث باللغة العربية في الموضوعات المعينة مع الفهم.
٤. قراءة الكلمات والجمل قراءة واضحة صحيحة مع الفهم.
٥. كتابة الحروف والكلمات والجمل كتابة صحيحة مع الفهم.
٦. استخدام قواعد اللغة العربية الأساسية.
٧. استخدام اللغة العربية الفصحى من حيث المفردات والأنظمة الصوتية والقواعد الإملائية والنحوية والصرفية في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.
٨. حفظ المحفوظات المختارة والأوزان الصرفية الأساسية وتسميعها.
٩. التحلي بالأخلاق الفاضلة والقيم الإيجابية والحبُّ والولاء للوطن والأمة.

يرتكز المنهاج الدراسي المتكامل للغة العربية في المرحلة الابتدائية على الأسس الآتية :

(أ) المهارات اللغوية :

تتكون المهارات اللغوية من مهارات الاستماع والكلام (النطق) والقراءة والكتابة، وهي تعتبر العمود الفقري لتعلم اللغة العربية، ويمكن بسطها كالآتي :

١) مهارة الاستماع :

الاستماع إلى أصوات الحروف : الاستماع إلى أصوات الحروف بإتقان، والتأكد من صحة أصوات الحروف المسموعة، وترديد أصوات الحروف المسموعة، والتمييز بين أصوات الحروف المختلفة المسموعة، والتمييز بين أصوات الحروف المتماثلة المسموعة.

الاستمـاع إلى الكلمـات والعبـارات : الاستمـاع إلى الكلمـات والعبارات بإتقـان، والاستمـاع إلى الأرقـام والأعـداد بإتقـان، والتأكـد من صحـة الكلمات والعبارات والتراكيب المسموعة، وترديد الكلمات والعبارات المسموعة، والتمييز بين نبرات الكلمات والعبارات المسموعة.

الاستمـاع إلى الجمل : الاستماع إلى الجمل بإتقان، والتأكد من صحة الجمل المسموعـة، وترديد الجمل المسموعة، والتمييز بـين التنغيمات في الجمل المسموعة، والاستجابة للتحيات والأوامر والحوارات المسموعة، والاستجابة للنصوص المختلفة المسموعة .

٢) مهارة الكلام :

نطق الحروف : نطق الحروف الهجائية نطقا صحيحا، ونطق الحروف المرتبة نطقا صحيحا، ونطق الحروف العشوائية نطقا صحيحا، ونطق الحرف المركز عليه في الكلمـة نطقـا صحيحا، ونطق الحروف المختلفة نطقـا صحيحا، ونطق الحروف المتماثلة نطقا صحيحا.

نطـق الكلمـات والعبـارات : نطـق الكلمـات والعبـارات نطقـا صحيحا، ونطـق الكلمات والعبارات المشتملة على حروف المـد نطقا صحيحا، ونطق الكلمات والعبـارات المشتملة على الحروف المشددة نطقا صحيحا، ونطق الكلمات والعبارات المشتملة على «أل» القمرية و«أل» الشمسية نطقا صحيحا، وتسمية الأشياء والصور، وذكر الأرقام والأعداد، ومراعاة النبرات عند نطق الكلمات والعبارات.

استخـدام الجمل في الكلام: إلقاء المحفوظـات المختارة، والتعبير في الكلام بالجمل السهلة والبسيطة حسب المواقف والوظائف المختلفة، ومراعاة التنغيمات في الـكلام، والإبداع في التعبير الشفوى، وتأدية الكلام بأسلوب مؤدب حسب الظروف والأماكن.

٣) مهارة القراءة :

قـراءة الحروف : قـراءة الحروف الهجائيـة وأشكال الضبط والمـد والشَّدة، وقراءة الحروف الهجائيـة المرتبة، وقراءة الحروف الهجائيـة العشوائية، وتسمية الحروف في الكلمات المكتوبة، وتعيين أشكال الضبط والمد والشَّدة في الكلمة المكتوبة والتمييز بينها، ونطق الحروف المضبوطة بالأشكال.

قـراءة الكلمات والعبارات : قراءة الكلمات والعبارات قراءة صحيحة، وقراءة الأرقام والأعداد قراءة صحيحة، والتوفيق بين الكلمات أو العبارات والصور قراءةً، والتوفيق بين الكلمات أو العبارات والأرقام أو الأعداد قراءةً، ومراعاة النبرات عند قراءة الكلمات والعبارات.

قراءة الجمل : قراءة الجمل السهلة والبسيطة قراءة صحيحة، وقراءة الفقرة القصيرة قراءة صحيحة،

ومراعاة التنغيمات عند قراءة الجمل والفقرات، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمواد المقروءة، وإعادة التعبير عن المواد المقروءة، والتعبير الموجه على منوال المواد المقروءة.

٤) مهارة الكتابة :

كتابـة الحـروف : مسـك أدوات الكتابـة بطريقـة صحيحـة، والانسجام بين حركـة اليـد والعين، والتدرّب علـى تحريك اليد والأصابع حسـب الاتجاه الصحيح لتكويـن الحروف، ووصل النقـاط لتكون حرفا، ونسخ الحـروف بطريقة صحيحة، وكتابة الحروف بطريقة صحيحـة، وضبط الحروف بالأشكال والمد والشَّدة ضبطا صحيحا.

كتابة الكلمات والعبارات : وصل الحروف لتكوّن كلمة، ونسخ الكلمات والعبارات بطريقـة صحيحـة، وترتيـب الأرقام والأعـداد ترتيبـا صحيحا، وكتابـة الكلمات

والعبارات كتابـة صحيحة، وكتابة الأرقام والأعداد بطريقة صحيحة، والتوفيق بين الكلمـات أو العبارات والصور كتابةً، والتوفيق بـين الكلمات أو العبارات والأرقام أو الأعداد كتابةً، وإملاء الكلمات بطريقة صحيحة.

كتابـة الجمل : نسـخ الجمل السهلـة البسيطـة، ونسخ المحفوظـات المختارة، وترتيب الكلمات لتكون جملة مفيدة، وكتابة الجمل السهلة البسيطة، وترتيب الجمل لتكـون فقـرة مفهومة، التوفيـق بين الجمل والصـور كتابةً، وإمـلاء الجمل السهلة البسيطة، ومراعاة علامات الترقيم عند كتابة الجمل والفقرات.

(بـ) المواقف :

يتم اختيار الموضوعات للمرحلة الابتدائية حسب المواقف المتعلقة بالتلاميذ وخبراتهـم المباشـرة والحياة المحيطـة بهم، وكل هـذه الموضوعـات تتمحور حول عالم التلاميـذ في البيت والمدرسة وألعابهم وآمالهم وصـولاً إلى متطلبات العصر الحديث مثل العلوم والتكنولوجيا، وكذلك الموضوعات المتعلقة بالوطن، وتتمثل أهم المواقف في الآتي:

١. في المدرسـة (الأدوات الدراسيـة، والأدوات في الفصـل، والأماكـن في المدرسة، والألعاب الرياضية، واليوم الرياضي).
٢. عالم التلميذ (أعضاء الجسم، والملابس).
٣. الأرقام والأعداد.
٤. الألوان والأشكال والجهات.
٥. في البيت (الأماكن في البيت، والأدوات في البيت، وأعضاء الأسرة).
٦. المأكولات والمشروبات.
٧. الفواكه والخضراوات والنباتات والزهور.
٨. الحيوانات.
٩. وسائل النقل.

١٠. العلوم والتكنولوجيا.
١١. الهوايات والمهن والآمال.
١٢. القرية والمدينة والوطن.
١٣. المواعيد والأوقات والساعات والأيام والشهور.

وهـذه المواقف يمكـن أن يعبر عنهـا بالوظائف اللغوية المختلفـة مثل التحيات والترحيبات والأوامر وطلب الحاجات والتوجيهات والإرشادات والحوارات وغيرها.

(جـ) المواد اللغوية :

١) النظام الصوتي :

النظام الصوتي جزء من المتطلبات الأساسية في تعليم اللغة العربية، يهدف هـذا النظام إلى جعل التلاميذ قادرين على: نطق الحـروف نطقاً سليماً، والتمييز بـين الحروف، وقـراءة الكلمات مـع مراعاة النـبرات السليمـة، وممارسة الكلام باستخدام الجمل السهلة والبسيطة مع مراعاة التنغيمات السليمة.

٢) المفردات :

تضـم المفردات ٦٠٠ كلمةٍ من الكلمات المحيطـة بالتلاميذ وتتعلق بالموضوعات السابقة، وتكون المفردات المختارة مستعملة وشائعة في جميع المجالات ومسايرة للتطور اللغـوي المعاصـر، وتـزداد هذه الكلمـات حسب نموهـم الجسمي والعقلـي، وتعد هذه الخطوة مُمَهِّدَةً لهم لكسب العلوم العربية والدينية ومعارفها في المراحل المتقدمة.

٣) قواعد اللغة العربية :

إن قواعـد اللغة العربية جـزء لا يتجزأ من دراسة اللغة العربية وهي تصون لسـان التلاميذ وكتابتهم عند استخدامها، ويهدف تعليـم قواعد اللغة العربية إلى تنميـة قـدرات التلاميذ علـى استخدام اللغـة العربية بقواعدهـا الصحيحة نحوا وصرفـا، حيـث يختار بعضـ الموضوعات المهمـة من قواعـد اللغة العربيـة، وهي:

الضمائـر المنفصلة، والضمائـر المتصلة، والاسم المقترن بضمـير، والفعل المقترن بضمـير، وأسماء الإشارة، وحروف الجـر، والاسم المذكر والاسـم المؤنث، وأدوات الاستفهام، والظرف المكاني والزماني، والأفعال، والمفرد والمثنى والجمع.

٤) الحكم والأمثال :

يتم استثمار الأمثال والحكم لتجويد النطق من جهة، وأيضا لتشذيب الأخلاق وتقويـة القيـم الفاضلة من جهة أخـرى، ومجملهـا كالآتي: «العلم نـور»، «الصبر شجاعـة»، «من جد وجـد»، «من اجتهد نجـح»، «المؤمن أخو المؤمـن»، «آفة الكلام الكـذب»، «مـن أحبك نصحك»، «مـن كثر إحسانه كـثر إخوانـه»، «العلم بلا عمل كالشجر بلا ثمر».

(د) أسس المنهاج القيمية والمهارية :

يقـوم المنهاج على مجموعة من القيـم والمهارات، من بينها: العلم والمعرفة، والقيم النبيلة المحلية والإنسانية لإعداد الإنسان الصالح، والقيم الوطنية، والنظم الاجتماعيـة والثقافيـة، والمهـارات ذات القيمـة الإضافية التي يقصـد بها مهارة التفكير ومهـارة استخدام التكنولوجيا الإعلامية والاتصاليـة ومهارة تعلم أسلوب التعلـم (التعلـم الذاتـي) ومهـارة الدراسـات المستقبليـة ومهارة تعدد الـذكاء[١] (اللغوي والمنطقي والفني والموسيقـي والحركي والطبيعي...) ومهارة التعلم البنّاء ومهارة التعلم السياقي (التعلم السياقي هو أن يربط المدرس محتوى المنهج بخبرات المتعلم اليومية وحياته المستقبلية، ويكون التعلم ناجحاً إذا استطاع أن يربط المعرفة

---

(١) Gardner, Howard: Multiple Intelligences: The Theory in Prac- - .tice, Basic Books, New York, 1993, P: 35

إن القيمـة المضـافة لنظريـة الـذكاءات المتعـددة تكمـن في تجـاوز التصـور الأحادي والنمطـي للذكاء البشـري وكيفيات اشـتغاله، مما جعل المشتغلين بالتربية يعيدون النظر في تصنيف القدرات المعرفية للمتعلمين على ضوء مقدراتهم الذهنية والنفسية الخاصة، فلكل فرد طاقته الخلاقة، وليس هناك نموذج واحد للذكاء يمكن تعميمه على كل البشر.

الجديدة التي يتعلمها في الفصل بحياته الواقعية). وهذه العناصر يمكن تسريبها في عملية التعليم والتعلم مراعاة لنتاج التعلم وقدرة المتعلم والمصادر المتوفرة بين يدي المعلم، وتهتم المهارات ذات القيمة الإضافية بخبرات التلاميذ سواء داخل الفصول الدراسية أو عالمهم الحقيقي أو قضايا العالم المعاصرة، وبناءً على ذلك، فإن المنهج المتكامل لتعليم اللغة العربية يربط التعلم بالمهارات الأخرى التي تلبي المتطلبات المعاصرة.

(هـ) إستراتيجيات التعليم والتعلم:

تنهض إستراتيجيات التعليم والتعلم على عشر آليات هي: التعليم المتمركز على المتعلم، وتعدد الطرق والتقنيات (المناقشة والتمثيل واللعب والنشاط التربوي والمحاضرة والطريقة الجزئية والكلية والانتقائية والاستقرائية والقياسية والاتصالية)، وتعدد المصادر (المكتبة ومركز المصادر ومختبر الحاسوب والجرائد والمجلات والمعاجم والمقالات من الإنترنت وبرامج التعلم والمواد الأدبية وغير الأدبية ...)، واستخدام قواعد اللغة العربية الصحيحة، والقراءة الموسعة، والترابط والتكامل بين المهارات، والتسريب (إدخال القيم الأخلاقية والوطنية والمهارات ذات القيم الإضافية في عملية التعليم والتعلم بشكل طبيعي وغير مباشر وبعيدا عن التصنع والقهر)، والتعليم والتعلم حسب الموضوعات والمواقف، والإصلاح، وأخيرا الإثراء.

رغم التمايز بين هذه الإستراتيجيات العشر فإنها تتميز بالتفاعل والتكامل على مستوى سيرورة العملية التعليمية/التعلمية، وعلى سبيل المثال، إن التعليم المتمركز على المتعلم يتمثل في الأنشطة الآتية: ترديد المسموع وقراءة المتعلم الكلمات ونسخ الحروف على السبورة والكراسة وتلوين الحروف والتدرب على الكتابة، بينما يظهر تعدد التقنيات في التمثيل والحوار بين المتعلمين واللعبة اللغوية وربط الصور بالكلمات ووصل الحروف لتكون كلمة...

(و) التقييم :

إن التقييـم جـزء لا يتجـزأ من عمليـة التعليم والتعلـم، فالتقييم يمكن من معرفة درجة تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات المدرسة، وعلى ضوء ذلك يخطط المعلـم لإستراتيجيـات الأنشطـة الإصلاحيـة أو الأنشطة الإثرائيـة التي تمكن من تحقيق أهداف التقييم الذاتي المبرمج للمدارس الابتدائية (PKSR).

يتبـين مـن خلال الجرد السابـق لأسس منهاج اللغة العربيـة المتكامل للغة العربية للمرحلة الابتدائية بماليزيا أنه يقوم على مرتكزات متكاملة تستلهم الأصالة والمعاصرة من جهة، والرغبة في التحديث من جهة أخرى، فكيف يتم تصريف هذا المنهاج على مستوى البرامج؟

مرتكزات برنامج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من خلال الكتاب المدرسي.

يتـم تصريـف منهـاج اللغة العربية مـن خلال برنامـج متكامل بين كتاب التلميـذ وكتاب التدريبات ومرشد المعلم بالنسبة للسنة الأولى والثانية والثالثة، أما بالنسبـة للسنوات الرابعة والخامسة والسادسة فيقتصر على كتاب التلميذ ومرشد المعلم، ويمكن إبراز أسس هذا البرنامج كالآتي :

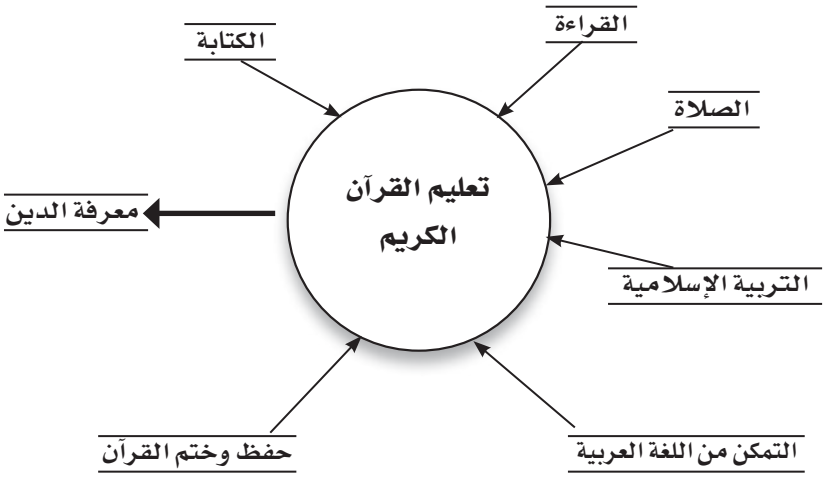
كتاب التلميذ	كتاب التدريبات	مرشد المعلم
. يتمحور محتوى الكتاب المدرسي حول تنمية ذات المتعلم من خلال التفاعل مع محيطه الأسري والمدرسي والبيئي والتكنولوجي، مع ترسيخ القيم الإيجابية. . يتشكل من عشر وحدات، تحتوي كل وحدة على ثمانية دروس، ويستقل كل درس بصفحة مستقلة. . تتوزع الدروس بين: الاستماع، والكلام، والقراءة، والنشيد، والنظام الصوتي، والنظام التركيبي/الأعداد والأرقام، واللعبة اللغوية، والمراجعة.	. يتكون من عشر وحدات توافق ترتيب محتويات كتاب التلميذ. . تتضمن هذه الوحدات إنجازات صفية (داخل القسم) يطلب من المتعلم إنجازها للتحقق من مدى تمكنه من المهارات المكتسبة واستيعابه لها والقدرة على توظيفها.	. يقدم العناصر الديداكتيكية اللازمة لبناء العمليات التعليمية/التعلمية. . يحتوي على عشر وحدات مطابقة لما في كتاب التلميذ، ومؤطرة منهجيا وبيداغوجيا.

برنامج جي قاف: تقويم المرجعيات والأسس والإجراءات :

سؤال المرجعية في برنامج جي قاف :

إن مطمح الإنسان المسلم المتكامل الشخصية يشكل جوهر الأخلاق كما حددتها مبادئ الإسلام، ومن ثم يستبطن برنامج جي قاف جهود العلماء المسلمين في التربية والتأدب والتعليم، ويذهب مجموعة من الباحثين إلى كونه يتمثل تصورات العالم أبو الحسن علي بن محمد خلف المعافري، المعروف بالقابسي، من خلال رسالته المفصلة لأحوال المتعلمين، وأحكام المعلمين والمتعلمين، والتي استلهمت آراء محمد بن سعيد بن حبيب، التنوخي القيرواني، المعروف بابن سحنون.

تصدى القابسي في رسالته إلى الكلام عن تعليم الصبيان من حيث أغراضه ومناهجه وطرق تدريسه وأماكنه ومراحله، كما تحدث عن بعض الأحكام الخاصة بالمعلم، فالغرض من التعليم معرفة الدين علما وعملا، ويجعل القابسي من تعليم القرآن غرضا هامّا لتعليم الصبيان، فالقرآن ضرورة لمعرفة الدين، والصلاة لا تتم إلا بقراءة شيء من القرآن، وهي مفروضة على المسلمين؛ لأنها ركن من أركان الدين، وهو يتفق مع غيره من علماء المسلمين في أن الغرض الأول من تعليم الصبيان هو معرفة الدين علما وعملا، أو نظرا وتطبيقا وممارسة، ويمكن إجمال تصوره من خلال الخطاطة الآتية



يبدو من خلال المقارنة بين النموذج التربوي للقابسي وبرنامج جي قاف أنهما يبتغيان نفس الأهداف، مع اختلافات فرضتها سياقات التدبير البيداغوجي، حيث يشتركان في أهمية الكتابة والقراءة، علما أن الكتابة الجاوية محكومة بسياقات المجتمع الملاوي، كما أن التربية الإسلامية بما هي فرائض وعبادات ومعاملات تتضمن مقاصد الصلاة وفروض العين، غير أن ختم القرآن في جي قاف لا يشترط حفظه كاملا، ويعود ذلك إلى طبيعة المؤسسة التربوية الحديثة بالقياس إلى دور القرآن أو المسجد من جهة، ومتطلبات التلميذ الحالي المرتبطة بشبكة من التخصصات والمهارات من جهة أخرى، ثم التماثل من حيث إلزامية وأهمية تدريس اللغة العربية، فهي مفتاح القرآن، ويشدد القابسي على تعلم القواعد الإعرابية لدورها في فهم معاني القرآن، وهو ما يتبدى منهجيا من خلال المداخل اللغوية في برنامج جي قاف. وإجمالا فالمرجعية التصورية لبرنامج جي قاف تستلهم المشروع الإسلامي لبناء الإنسان المتكامل وفق الخصوصية الماليزية.

أجرأة برنامج جي قاف: الواقع والممكن :

إن تنفيـذ العدة التربوية لبرنامج جي قـاف يتطلب تكامل جهود كل الفاعلين، عبر تناغـم الواجب والمسؤولية والمواطنة العقلانيـة، ولتقييم عمليات التنفيذ قمنا بتوليـف عناصر كمية، تتمثل في إحصائيات تهم جوانب أساسية في تدبير البرنامج مـن جهة[1]، وعناصر كيفية محـددة عبر أركان البيئة المدرسيـة (هيئة التدريس، والممارسـة البيداغوجيـة، والحيـاة المدرسية للمتعلمـين، والمقاربـة الديداكتيكية، والتمكـن من المهارات، والحكامة التربوية والدعامات التربوية)، وقد أفضى تقويم العدة الإجرائية في برنامج جي قاف إلى المعطيات التحليلية الآتية :

(1) Asmawati Suhid, Lukman Abdul Mutalib and Abd. Muhsin Ahmad: Application of Arabic Language Communication Model in Teaching and Learning of Islamic Education, World Journal of Islamic History and Civilization, IDOSI « International Digital Organization for Scientific Information », Dubai, UAE Publications, v 2, n° 2, 2012, P: 97-100.

مجال التقويم	مؤشرات التقويم	معايير التقويم			تدعيم إحصائي
		ضعيف الملاءمة	ملائم	جد ملائم	
هيئة التدريس	مقاربة النوع			×	الذكور ٢٦,٥٪ الإناث ٧٣,٥٪
	الوضعية المهنية	×			٥٨٪ في وضعية تدريب
	التجربة المهنية في تدريس جي قاف	×			٧٣٪ في حدود سنتين
	المستوى المؤهل للتدريس	×			شهادة البكالوريوس
	التخصص المعرفي	×			٧٩,٩٪ دراسات إسلامية ٢,٣٪ تربية إسلامية ١٧,٨٪ اللغة العربية
	السن	×			٧٠٪ أصغر من ٢٨ سنة
الممارسة البيداغوجية	الرغبة والمتعة في تدريس اللغة العربية			×	٨٠٪
	اعتبار فضاء القسم أسرة			×	٨٠٪
	توجيه ومساعدة المتعلمين على الاكتساب الجيد للغة العربية			×	٨٠٪
	إلزامية ومسؤولية الأولياء في تعليم الأبناء العربية بدل المدرسة		×		أقل من ٣٠٪
الحياة المدرسية للمتعلمين	الرغبة في تعلم اللغة العربية داخل الفصل			×	٨٠٪
	انضباط التلاميذ خلال حصة اللغة العربية			×	٨٠٪
	اللامبالاة وعدم الاهتمام في حصة اللغة العربية	×			٦٨٪
	الرغبة الذاتية في تحسين مستوى اللغة العربية			×	٨٠٪

مجال التقويم	مؤشرات التقويم	معايير التقويم			تدعيم إحصائي
		ضعيف الملاءمة	ملائم	جد ملائم	
المقاربة الديداكتيكية	المقاربة المتمركزة حول المتعلم	×			هيمنة المقاربة التلقينية ٩٥٪
التمكن من المهارات	القدرة على استيعاب حرف سماعا وفهما			×	٨٧٪
	القدرة على استيعاب كلمة سماعا وفهما		×		٦٦٪
	القدرة على استيعاب جملة سماعا وفهما	×			٤٦٪
	القدرة على نطق حرف			×	٨٥٪
	القدرة على نطق كلمة		×		٧٧٪
	القدرة على نطق جملة	×			٥٩٪
	القدرة على كتابة حرف			×	٧٥٪
	القدرة على كتابة كلمة		×		٧٣٪
	القدرة على كتابة جملة	×			٦٢٪
	قراءة جملة عربية تامة بشكل سليم		×		٥٨٪
	توظيف المكتسبات اللغوية شفويا في موقف من صميم الحياة اليومية	×			٤٣٪
	إنجاز منتوج تعبيري كتابيا يستثمر جملا بسيطة حول موقف من الحياة اليومية	×			٣٩٪
الحكامة التربوية والدعامات التربوية	الإدارة التربوية			×	٧٠٪
	المجتمع المدني والفاعلون التربويون			×	٧٠٪
	المنتوج التشريعي التربوي والوسائل البيداغوجية		×		٦٥٪

نستنتـج مـن خـلال المعطيات السالفـة أن هنـاك تفاوتا بـين إرادة البرنامج الطموحـة، والمتمثلة في تنمية الإنسان عقلا وروحا، وواقع الممارسة التربوية، ويمكن إجمال هذا التفاوت كالآتي:

هيئـة التدريـس : نثمن إيجابيـة المقاربة النوعية (تمثيلية المـرأة على مستوى هيئـة التدريـس)، رغم كونهـا تمثيلية مشروطـة بالسياق الاجتماعـي، فقليلة هي الأنظمـة التربوية التـي يهيمن فيهـا حضور المـرأة المدرسة بهذا الشـكل اللافت، كمـا أن طبيعة التكوين المعرفي لهيئة التدريس تحتـاج إلى سياسة مندمجة للتكوين الذاتـي والتكوين المستمر، خصوصا في اللغة العربية، بالإضافة إلى تشويش الوضع المهنـي (وضعية تدريب) على الاستقرار النفسـي والاجتماعي للمدرسين، وبالنظر إلى الحمولـة الدينية والقيمية لبرنامج جي قاف فإن مهمة تنزيله تحتاج بالإضافة إلى الكفـاءة التجربة والخبرة، والأهم تحقق نمـوذج للاقتداء في شخص المدرس، وهي سمات تترسخ مع التقدم في العمر وليس في مقتبل الشباب.

الممارسة البيداغوجية : هناك رغبة جامحة في تحمل المسؤولية وتفعيل غايات برنامـج جي قاف، غير أن ما أشرنا إليه سابقا بخصوص تكوين المدرسين لا يمكن من ممارسة بيداغوجية سليمة، فالرغبة في الفعل وإرادة الفعل تحتاجان لتحققهما إلى القـدرة على الفعل، هذا العوز التكويني يترجـم إلى دعوة الأسر لتعليم أبنائها العربيـة، ومعلوم أن دور الأسرة مركزي في تكويـن المتعلم معرفيا ونفسيا وسلوكيا، فغايـات مؤسسة الأسرة ومؤسسة المدرسة تتقاطعـان ولكن لا تتطابقان، تتقاطعان في السعـي نحـو تنمية الإنسـان، وتتمايزان من حيث كـون الأولى تسعى إلى تحقيق الإنسان الاجتماعي، بينما الثانية تهدف إلى تحقيق الإنسان المعرفي.

الحيـاة المدرسية للمتعلمين : يتبدى وضع المتعلم الماليزي في إطار برنامج جي قاف كمفارقة، من جهة الانضباط، وهو ما يعبر عن الرغبة في التمتع بمعرفة اللغة العربية، ومن جهة أخرى اللامبالاة في حصة اللغة العربية، وهو ما يمكن تفسيره من

خلال غياب وضعيات تفاعلية على المستوى الديداكتيكي، مرتبطة بالمدرس (وهو ما نرجحه) أو بالمعرفة المدرسة، أو بالسياق المجتمعي في علاقته باللغة العربية، وعل العموم فهذا الغياب يترجم سلوكيا بالانتقال من حالة الرغبة في التعلم الممتع إلى حالة إحباط عنوانها اللامبالاة في القسم.

المقاربة الديداكتيكية : رغم تشديد المنهاج على ضرورة التركيز على المتعلم باعتباره عصب العملية التربوية، فإن أغلب الممتهنين للتدريس يميلون إلى المقاربة التلقينية التقليدية، فالشحن القائم على التكرار وتكديس المعلومات ينتهي إلى خلق متعلم يفتقر إلى روح النقد والإبداع، وهذا المعطى يزكي المحصلات السابقة من غياب الخبرة والتجربة والمعرفة، وأيضا غياب التفاعل البيداغوجي المحفز للتعلم داخل الفصل، فالدرس الناجح هو الذي يكسر الفجوة بين فضاء الأسرة وفضاء القسم وفضاء المجتمع، فالمعلومات نوظفها لبناء الإنسان، إنسان يمتلك عقلا متفاعلا وذاكرة للمستقبل، بدل ذاكرة للماضي تبجل المعارف لا أن تخلخلها.

التمكن من المهارات : يتجلى من خلال الملاحظة الأولية أن تحقيق المهارات الأربع المقررة في المنهاج يتقلص كلما انتقلنا من قدرة بسيطة إلى قدرة مركبة، وطبيعي أن الدماغ البشري يحتاج إلى سيرورة معرفية مضاعفة لإنجاز العمليات الذهنية غير البسيطة، وخصوصا عندما تقترن بالتجريد، لكن ما هو غير طبيعي أن المعطيات تكشف صعوبة توظيف المكتسبات اللغوية من طرف المتعلمين في غالبية الأنشطة اللغوية غير البسيطة، وإذا علمنا أن مهارة كتابة موضوع حول موقف معين، مع توظيف المكتسبات اللغوية، تمثل الوضعية المناسبة لقياس قدرة المتعلمين على توظيف مهاراتهم، فإنه للأسف ما تزال هناك حاجة ماسة لبذل مجهود أكبر في معالجة هذا التعثر المعرفي، وفي تقديرنا فإن اعتماد وضعيات ديداكتيكية قائمة على حل التمارين والتطبيقات بدل وضعيات قائمة على مشكلات وعوائق معرفية ساهم بشكل كبير في بروز وتفاقم هذا التعثر (ينظر جدول التقابلات أدناه).

الحكامـة التربوية والدعامـات التربوية : يجمع أغلب المهتمين على إيجابية البيئـة المدرسية المحيطة بتصريف برنامج جي قاف، وهذا في حد ذاته يعد مكسبا كبـيرا، فالديمقراطيـة التربوية تحتاج حكامـة مبدعة تصون كرامـة كل الفاعلين وكرامة الرسالة التربوية، لأن المسألة تتعلق ببناء الوطن الآن وغدا، كما أن التدبير التفاعلـي، القائم على الوسائط والدعامات المعلوماتيـة في تعليم اللغة العربية، قد يشكل أفقا واعدا لتطوير تعلمها وتعليمها[1].

لقـد أوضحنا آنفـا أن مرتكزات بيداغوجيا الكفايـات والإدماج تهدف تمكين المتعلمـين من البناء الذاتـي لمهاراتهم وقدراتهم الذهنيـة والمعرفية لمواجهة عوائق المحيـط الذاتي والخارجي[2]، طبيعـي أو غير طبيعي، ومن خـلال تمحيص أسس منهاج اللغة العربية للمرحلـة الابتدائية بماليزيا والمؤطر بإستراتيجية برنامج جي قاف، ثم أخذا بعين الاعتبار المحصلات التحليلية السالفة يمكن استنتاج جملة من التقابلات التي مكنت مـن استكشاف القوة الاقتراحية في التصور التربوي الناظم لبرنامـج جي قاف، حيث يمتلك بالنظر إلى مرجعياته ومفاهيمه وبعده العملي على مستـوى الممارسـة البيداغوجيـة أغلب خصائصـ المنهاج القائم علـى بيداغوجيا الكفايات والإدماج:

(1) Maimun Aqsha Lubis, Khairatul Akmar Abdul Latif: Development and Evaluation of Multimedia Software for the Communicative Arabic Implementation of the J-QAF Programme in Primary Schools, GJAT, Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah, Malaysia, V 3, ISSUE 2, December 2013, P: 15.

(2) Loarer, Even: L›éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, In: Revue française de pédagogie, Volume 122, N°1, 1998, P: 134.

منهاج اللغة العربية المؤطر ببرنامج جي قاف	المنهاج القائم على بيداغوجيا الكفايات والإدماج
تحقيق القدرات	تحقيق الكفايات النوعية
الترابط والتكامل بين التعلمات المختلفة	تحقيق الكفايات المستعرضة
بناء التعلم من خلال الوضعية الديداكتيكية: حل تمرين أو تطبيق	بناء التعلم من خلال الوضعية المشكلة: مواجهة عائق معرفي
ربط المنهج بالبيئة الإنسانية والطبيعية	ربط المنهج بالبيئة الإنسانية والطبيعية
مبدأ التخفيف والتدرج في المعارف	مبدأ التخفيف والتدرج في المعارف
التشبع بقيم العلم والمعرفة والأخلاق والثقافة والمهارات التكنولوجية: التسريب	التشبع بالقيم الدينية والوطنية والإنسانية والتكنولوجية
تنمية المهارات التواصلية والمعرفية: التفكير، الاستكشاف...	تنمية المهارات التواصلية والمعرفية
استلهام النظريات المعرفية: نظرية الذكاءات المتعددة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، واللعب المعرفي...مؤطرة دينيا	تبني مرجعية أساسها العلوم المعرفية والإنسانية والاجتماعية
التعلم السياقي: ربط المعرفة المدرسية بالحياة الواقعية	استدماج المعرفة المكتسبة في سياقات يومية
التمركز حول المتعلم	التمركز حول المتعلم
الإثراء	البيداغوجيا الفارقية
الإصلاح: PKSR	التقويم وبيداغوجيا الدعم

تعليم اللغة العربية في ماليزيا: نحو إستراتيجية للتحدي:

أصبحت إشكالات تدني مستوى تحصيل المتعلمين للغة العربية والتذمر من صعوبة تعلمها وممارستها تواصليا ظاهرة تستحق التعاطي العلمي، خصوصا وأن اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية ليست أداة للتواصل فحسب، بل شعيرة تمارس بروح الشعيرة، فهي مستغرقة في النسق الديني للإسلام بحضارته وثقافته وقرآنه وأنواره الإيمانية، ضمن هذا المنحنى تشكل العربية كينونة المسلم، وأمام هذا التحدي تطرح مسألة إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في ماليزيا: هل

باعتبارها اللغة الأم؟ أم بوصفها لغة أجنبية ثانية؟ أم هي لغة ثانية؟[1]

بالنسبة للاختيار الأول فكينونة المسلم من كينونة اللغة العربية، باعتبارها الحامل الدلالي لمعـاني القرآن الكريم، أي مكونا مركزيا في تحديد الهوية، والهوية هـي الواقيـة، وبالتـالي ففـي المجتمع الإسلامـي لا يمكـن أن نتحدث عـن التنافر والصـراع بين اللغـة العربية واللغات الأصليـة، بل يمكن الجـزم بإمكانية التفاعل والتكامل. أما الاختيار الثاني فقد يستهدف المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، لأن طبيعة البرنامج تكون إجرائية، الغاية منه التمكن من التواصل الفعال في الحياة اليوميـة، ويتبـين أن هذا الاختيـار مشمـول بإستراتيجية الاختيـار الأول. بالنسبة للاختيار الثالث فهو يراوح بين الاختيارين السابقين، فمن جهة أولوية اللغة العربية بعـد اللغة الأصلية، ومن جهة أخرى حضورهـا في الأنشطة التواصلية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

إن إكراهـات استنبـات اللغة العربية في الحياة اليومية للماليزيين تنضاف إلى بعدها المنهاجي الذي أبرزناه سابقا وهو التدافع اللغوي القائم مع اللغة الملايوية باعتبارهـا اللغـة الرسمية للبـلاد، واللغـة الانجليزية بوصفها لغـة مهنية منفتحة علـى آفاق الشغـل والبحث التقني، وأيضـا اللغتين الصينيـة والهندية المتجذرتين تاريخيـا وجغرافيا وثقافيا، بالإضافة إلى تسويق العنف الرمزي ضد اللغة العربية، من خـلال تنامي حركية ازدرائية البيئـة الاجتماعية والثقافيـة والاقتصادية التي تحيط بتعليم وتعلم اللغة العربية (حتى في البلدان العربية)، حيث .زعموا عن جهل وقصد واستعلاء ماكر. أنها قاصرة عن مواكبة المستجدات العلمية وتطورات العصر المتسمـة بالتعقيد...وليس المقام فيه متسع للرد عن هذه الترهات، لأن تاريخ العلوم يحفل بأكثر من شاهد صادق على إبداعية اللغة العربية في صوغ النظريات العلمية،

(1) Muhamadul, B.Y: Strategies and Obstacles on Educational Policy of Arabic Language Program, **GJAT, Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah**, Malaysia, V 2, ISSUE 1, JUNE 2012, P: 91.

والواقع- كما يقول المناطقة- لا يرتفع، غير أن هذا لا يمنع من تضافر الجهود لرعاية اللغة العربية من خلال تغيير التمثلات السائدة عنها، فاللغة العربية وسعت كلام الله، فكيف تعجز عن ما يريده البشر.

إن المتعلم في وضعية تعليمية تعلمية ليس آلة ناسخة، ولا وعاء فارغا، وإنما هو مجموع استعدادات ومؤهلات نفسية وعقلية ووجدانية وجسمية، ومجموع مكتسبات قبلية يتم انطلاقا منها استدماج واستيعاب المعارف الجديدة، والمادة المعرفية في هذه الوضعية ليست بنيات جاهزة ومغلقة ومنتهية، وإنما هي في وضعية بناء وتشكيل وتكوين، وهي حصيلة نشاط تبادلي يكون فيه للذات المتعلمة دور مركزي في بنائها وتفسيرها وتأويلها والتحكم فيها، من ثم لا يصبح نشاط التعليم والتعلم مجرد عمليات شحن وملء ودفع للاستهلاك، وإنما هو عمليات تلق وبناء وإدماج فاعل، وإنتاج تشارك الذات المتعلمة في تحقيقه، كما أن اكتساب المعارف والمهارات والقيم لا يتم بالمراكمة والإضافة، أو بالانتقال من الجهل إلى العلم، ومن اللامعرفة إلى المعرفة، وإنما بالانتقال من تمثل إلى آخر، ومن بنية ذهنية استكشافية إلى بنية ذهنية خلاقة، بهذا المعنى يمكن أن نؤسس لإستراتيجية التحدي، نؤسس لمنهاج يمهر على الكتابة بالحرف العربي وختم القرآن وامتلاك ناصية اللغة العربية والتعبد بروح عقلانية منفتحة على التسامح والاختلاف والتضامن والسلم والمحبة.

المراجع

باللغة العربية :

١. القابسي، أبو الحسن علي: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين، وأحكام المعلمين والمتعلمـين، دراسة وتحقيـق وتعليق وفهارس وترجمة فرنسيـة: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط ١، ١٩٨٦.

٢. عبد الرحمن بن تشيك: آفاق تعليم اللغة العربية ومعوقاته في دول جنوب شرق آسيا، مجلـة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكـر الإسلامي وجامعة بيروت الإسلامية، العدد الثاني عشر، السنة الثالثة، ١٩٩٨، ص: ١٥٩-١٩٠.

٣. قسم مناهـج التربية الإسلامية والأخلاق، إدارة التربية الإسلامية والأخلاق: المنهج المتكامل للمدارس الابتدائية: المنهج الدراسي للغة العربية، وزارة التعليم الماليزية، كوالامبور، ط ١، ٢٠١١.

٤. لجـان مراجعة المناهج التربوية: الكتاب الأبيض، الجـزء الأول، وزارة التربية الوطنية بالمغرب، الرباط، ط ١، ٢٠٠٢.

بغير اللغة العربية :

1. Asmawati Suhid، Lukman Abdul Mutalib and Abd. Muhsin Ahmad: Application of Arabic Language Communication Model in Teaching and Learning of Islamic Education، World Journal of Islamic History and Civilization، IDOSI « International Digital Organization for Scientific Information »، Dubai، UAE Publications، v 2، n° 2، 2012، P: 95-101.

2. Cindy E. Hmelo-Silver. Howard S. Barrows: Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. IJPBL is Published in Open Access Format through the Generous Support of the Teaching Academy at Purdue University. the School of Education at Indiana University. and the Instructional Design and Technology program at the University of Memphis. v 1. no. 1. 2006. P: 21-39.

3. De Ketele. Jean-Marie: L'évaluation conjuguée en paradigmes. In Revue française de pédagogie. v 103. n°103. avril -juin 1993. P: 59-80.

4. Farid Mat Zain. Wan Kamal Mujani and Ibrahim Abu Bakar: The Islamic Education and The 'j-QAF' Program in Malaysia. Advances in Natural and Applied Sciences. V 6. n°3. 2012. P: 310-315.

5. Gardner. Howard: Multiple Intelligences: The Theory in Practice. Basic Books. New York. 1993. P: 35.

6. Loarer. Even: L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. In: Revue française de pédagogie. Volume 122. N°1. 1998. P: 121-161.

7. Maimun Aqsha Lubis. Khairatul Akmar Abdul Latif: Development and Evaluation of Multimedia Software

for the Communicative Arabic Implementation of the J-QAF Programme in Primary Schools. GJAT. Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah. Malaysia. V 3. ISSUE 2. December 2013. P: 15-22.

8. Miled. Mohamed: Elaborer ou réviser un curriculum. In Le Français dans le monde. Revue de la Fédération internationale des professeurs de français. n° 321. mai- juin 2002. P: 35-38.

9. Muhamadul. B.Y: Strategies and Obstacles on Educational Policy of Arabic Language Program. GJAT. Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah. Malaysia. V 2. ISSUE 1 . JUNE 2012. P: 91-98.

10. Muhammad Mustaqim Mohd Zarif. Nurfadilah Mohamad and Bhasah Abu Bakar: Assessing Quranic Reading Proficiency in the j-QAF Programme. International Education Studies. Published by Canadian Center of Science and Education. V 7. n°2014 .6 . P: 1-8.

11. Perrenoud. Philippe: Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses. In Educateur. édité par le Syndicat des enseignants romands (SER). Suisse. Numéro spécial « Un siècle d›éducation en Suisse romande ». n° 1. 2002. P: 48-52.

12. Roegiers. Xavier. Xavier: Des situations pour intégrer les acquis. De Boeck Université. Bruxelles-Paris. 2e édition. 2007.

13. Roegiers. Xavier. Xavier: Une pédagogie de l'intégration. compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck. Bruxelles. 2 e édition. 2004.

14. Siti Salwa Md.Sawari. Muhamad Zahiri Awang Mat: Harmonizing AL-QABISY's view and practice of J-QAF programme in Malaysian primary school. Asian Journal of Management Sciences and Education. V 3. n°1. Oya-ma. Japan. January 2014. P: 153-162.

خاتمة وتوصيات

حاولـت البحـوث السّابقة أن تجـريَ حفرا معرفيًّا في عـدّة تجارب لتعليم اللّغـة العربيّـة في القـارّة الآسيويّة، منبثقـة – في غالبها – عن درايـة عمليّة لتلك التّجـارب، ولقد توصّل الباحثون إلى عدّة توصيات لتعزيـز مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات الحيّة، نستطيع أن نوجزها في الآتي:

١. نشـر التّجانس الثّقـافيّ اللّغـويّ حتّـى يكـون ذلـك بمثابـة هـدف إستراتيجيّ لتعزيز مكانة اللّغة العربيّة.

٢. تعزيز الثّقة باللّغة العربيّة، حفاظاً على كيانها، وترسيخًا لشخصيّتها ووجودهـا؛ إيمانًا بأنّ التّفريط في لغـة القرآن يعدّ تفريطا في الهُويّة العربيّة والإسلاميّة.

٣. إبراز دور اللّغـة العربيّة في الحضارة الإنسانيّة وتعزيزها حتّى تكون لغة وظيفيّة بين أجيالنا، وبين من يرغب في تعليمها.

٤. مسايـرة اللّغة العربيّة بما يفيدها مـن وسائل التّكنولوجيا الحديثة، وبمختلِـف وسائـل نشـر التّواصل الاجتماعـيّ، وبالوسائـط المتعدد المتفاعلة (Interactive Multimedia).

٥. محاولـة دعـم الشـرّكات المتطـوّرة التـي تُعنَـى بتصنيـع الوسائل التّكنولوجيـا ـ خاصّة وسائـل التّواصل الاجتماعـيّ الذّكيّة ـ بإضافة برامج تسّهل عمليّة توظيف اللّغة العربيّة، وتهيئة الفرص للمزيد من العناية بنشرها بوصفها لغة حضارة.

٦. تمتـين الصّلة بين الجهات المعنيّة لتفعيل اللّغة العربيّة عند الحاجة، وطنيًّا، وإقليميًّا، وعالميًّا، مع مراعاة تطوير الكيف والكمّ في نشرها.

٧. وضـع رؤية إستراتيجيّـة لرعاية اللّغـة العربيّة من الجهـات المعنيّة (المنظمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة (إيسيسكو ISESCO) و(المنظمّة العربيّة للتّربية والثّقافـة والعلوم (أليكسو ALECSO)، ومجامع اللّغة العربية وغيرها.

٨. بناء مرجعيّة وطنيّة للّغات تظهر فيها مراتب اللّغات الّتي يقع تدريسها بصفـة نهائيّة باعتماد مقـولات التّصنيف اللّسانيّـة (المستمدّة من اللّسانيّـات التّطبيقيّة أساسًـا) والتّصنيف اللّغويّ الّـذي وقع تبنّيه من قبل تلـك المنظّمات والدّوائر المتخصّصة، واستنادًا إلى ما سبق تصنّـف الألسنـة في الوسط التعليمـيّ والاجتماعـيّ إلى: لسان أمّ، ولسان وطنيّ/رسميّ، ولغة أولى، ولغة ثانية، ولغة أجنبيّة....إلخ.

٩. وضـع برامـج دراسيّة تخضـع للمعايـير العالميّة من حيـث المعرفة ووسائل تكنولوجيا المعلومات.

١٠. الاستناد إلى المناهج الحديثة لتعلّم اللّغات والإفادة منها لنشر تعليم اللّغة العربيّة.

١١. مراجعة الجهـات المعنيّة التعليميّة بوضع المناهـج الدراسيّة والكتب المنفـذّة لها، لضمان جودة تعلّم اللّغة العربيّة، حتّى تستجيب لحاجة المتعلّـم، وتستفيـد من إمكانـات العصر الحديث وتقنياتـه المتنوّعة بالوسائل السمعيّة والبصريّة الحديثة، والمختبرات الّتي تتوافر فيها أجهزة الاستماع، والأشرطة المرئيّة، والشّرائح المصوّرة.

١٢. رعايـة القائمين علـى تعليم اللّغـة العربيّة، وتوجيههـم بما يحمّلهم

مسئوليّة الدَّوْر المنوط بهم لضمان خدمة اللّغة العربيّة وثقافتها وقيمها وحضارتها.

١٣. الحرص على معرفة مستجدّات مهارات التّعليم التّفاعليّ للإفادة منها حسب آخر ما وصلت إليه التقنيّة الحديثة في هذا المجال. والإفادة من تجارب الآخرين في مجال إستراتيجيّات التّدريس ومداخله وأساليبه وتقنيّاته.

١٤. إيجاد مشترك نحويّ ومعرفيّ بين اللّغات في الوسط المدرسيّ (الكلّيّات النّحويّة الّتي لا بدّ من النّظر فيها عند تدريس اللّغة، مهما اختلف اللّسان).

١٥. إدراج مساقات تعليم اللّغة العربية في المدارس ضمن رؤية موحّدة وإطار مرجعيّ جامع ينظّم منزلة اللّغة العربيّة ضمن برامج التّدريس المتّبعة في التّعليم النّظاميّ والأهليّ فيها، في مختلف مراحلها، من التّعليم التمهيديّ (ما قبل المدرسة، أو رياض الأطفال) إلى التّعليم الجامعيّ، مرورًا بالتّعليم الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ والتمهيديّ للمستوى الجامعيّ.

١٦. تنسيق إصلاحات مناهج تدريس اللّغة العربيّة لتكون مبنيّة وفق معايير متدرّجة ومتكاملة، بحيث نتجنّب كلّ ما قد يؤدّي إلى الوقوع في عيوب التّكرار أو الحشو أو التّنكيس(تعلُّم المهارات العليا قبل المهارات الدّنيا) أو الثّغرات المعرفيّة والخانات الفارغة في تكوين الطلبة.

١٧. إقرار التّكامل بين مهارات اللّغة الأربع (الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة)، وحسن التّنسيق مع التّجارب الخليجيّة

والعربيّة والأجنبيّة الرّائدة في اعتماد إستراتيجيّات تضمن التّكامل بين تلك المهارات في مناهج تدريس اللّغة الأمّ.

١٨. تجديد الكتب المدرسيّة الموجّهة إلى الطلاّب بحيث يوضع الاستعمال اللغويّ قبل المعرفة اللغويّة، ولا يتأتّى ذلك إلا بتخفيف الاصطلاحات والمفاهيم الموصولة بالتّراث اللغويّ النحويّ؛ إذ لا يحتاج طالب المرحلة الابتدائيّة إلى معرفة علم اللّغة قدر حاجته إلى معرفة استعمالها واستخدامها في سياقات أصيلة حقيقيّة.

١٩. الكفّ عن تقديم أمثلة قياسيّة معيارُها الجملةُ المفردةُ، وإحلالُ النّصوص التامّة محلَّها عند رصد الظّاهرة اللغويّة واستعمالها، ويُحبَّذُ اعتماد نصوص من القرآن الكريم والأحاديث النبويّة الشّريفة وما استُخلص من أدب الطّفل شعرًا ونثرًا.

٢٠. إعمال مبدأ المراجعة الدّورية للمناهج الحاليّة المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة، وتشجيع المدرسين على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى بدلًا من اللّهجة المحلّية بما من شأنه أن يكون عونًا للطّلاّب على إتقان تلك اللّغة.

٢١. ضرورة وضع آليّة لتوسيع وإعادة استخدام الحرف العربيّ في كتابة لغات شعوب المنطقة، على أن تتولّى ذلك جهات علمية متخصصّة مؤهّلة وذات وسائل ماديّة وبشريّة كافية، بعيدا عن الدّعاية والتجّاذب السّياسيّ.

٢٢. تدريب المعلّمين والمعلّمات على مبادئ الإنقال/النقل اللهجيّ (Transposition Interlinguale) من العامّيّة إلى الفصحى في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائيّ على وجه التخصيص؛ إذ لمّا كان

الفرق بـين العامّيّة والفصحى في مستوى البنيـة السطحيّة المنجزة لا في مستـوى البنيـة العميقـة المولّدة، وجـب أن يكون هـمُّ المعلّم أو المعلّمـة منصرفاً إلى مساعـدة الطّالب على إغنـاء المعجم الفرديّ لـدى الطّالـب ومساعدته على إظهار علامـات الإعراب المناسبة في كلّ خطاب ينشئه مشافهةً أو كتابةً.

والحمد لله من قبل ومن بعد.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
كلمة المركز	٥
المقدمة	٧
القسم الأول: تجارب تعليم اللغة العربيّة في دول الخليج العربية	١١
- تعلّم اللغة العربية بين المنهج التلقيني والاصطفاء التقني في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. (أ.د.عبدالقادر فيدوح)	١٣
- تعلُّميّةُ اللّغة العربيّة وتعليمُها في البحرين: المنظورُ المنهاجيُّ، والواقعُ التّعليميُّ (الدكتور صابر محمود حسن الحباشةوالأستاذ المبرّز محمّد أحمد يوسف المومنيّ)	٥٣
- إستراتيجيةالتعليم التعاوني تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة قطر (الأستاذ الدّكتور إدريس حمروش)	٨٩
القسم الثّاني: تجارب تعليم اللّغة العربيّة في دول شرق آسيا	١١٣
- تجربة تعليم اللغة العربية في آسيا للناطقين بغيرها، مثال دول جنوب شرق آسيا (الأستاذ الدكتور إدريس ولد عتيّه)	١١٥
- منهاج اللغة العربية وتنـمية الإنسان: التدبير البيداغوجي فـــي برنامج جي قاف (J-QAF) بماليزيا نموذجا. (الدكتور حسيب الكوش)	١٤١
– خاتمة وتوصيات	١٨٩
– فهرس الموضوعات	١٩٥

هذا الكتاب

يُصدر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا لموضوعات علمية رأى المجمع - بعد الدراسة - حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها ، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تنبه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المجمع الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة ويود المجمع أن يشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم. والشكر والتقدير الوافر لسمو وزير الثقافة رئيس مجلس أمناء المجمع الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة والدعوة موجهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

9 786038 444382