الأكاديمية للدراسات
الإجتماعية والإنسانية

توظيف الاستراتيجيات النشطة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

Employing active strategies in teaching Arabic to non-native speakers

Dr. Kadda GACEM
University Centre of Tissemsilt -Algeria-

د . قاسم قادة
المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي– تيسمسيلت – الجزائر–
Kada.gacem@yahoo.fr

ملخص

في بحثي هذا تتبّعت أثر توظيف معلّم اللغة العربية أثناء تعليمه لها لغير الناطقين بها إلى وجوب مُراعاة ما يعيشه المتعلم من حركية وتفاعل في بيئته على وجه العموم، وما لهذه الالتفاتة من أثر في تحقيق النشاط والحيوية في البيئة التعليمية، وبمراعاته لهذه الإستراتيجية يمكن أن يحوّل المعلّم فضاء القسم إلى ما يضاهي به الواقع الحياتي للمتعلّم، فيعمل بذلك على إزالة الكثير من المعيقات، الأمر الذي ينجرّ عنه تحقيق تحصيل المعارف مع الأغلبية.

إنّ مُراعاة مثل هذا الإجراء بإمكانه أن يُرقي من تعليم اللغة العربية خاصة في نشاط التعبير (الشفوي والكتابي) الذي اعتمدناه في بحثنا كنموذج تطبيقي لتوضيح أثر هذه الإستراتيجية في ترقية فعل التحصيل .

الكلمات الدالة: الطرائق النشطة، إستراتيجية التعلم، البيئة المتحضرة، غير الناطقين بالعربية، التواصل اللغوي.

Abstract

In my research, I traced the impact of the employment of the Arabic language teacher while teaching to non-native speakers that the learner must be aware of the mobility and interaction of the learner in his civilized environment in general , And this attention to the impact of the activity and vitality of the learner, and attention to this strategy can transform the teacher space section to match the reality of the life of the learner , While at the same time helping the learner to achieve the process of acquisition, leaving it to the activities of communication in both oral and written.

Key words : *Active methods, Learning Strategy, The civilized environment, Non-Arabic speakers Language communication*.

مقدمة

إنّ الملاحظ لواقع تعليم اللغة العربية في غير حيّزها التداولي يُمكنه أن يقف على الإقبال المتزايد في تعلّمها من هذه الفئة، إلاّ أنّ هناك ثمّة إشكال يُطرحُ والذي مفاده أنّ مُعلمي اللغة العربية والمتخصصين فيها، وهم في الأصل من غير بيئة المتعلّم قد يلجؤون إلى تقديم وحداتها تقديما تقنياً بعيدا كلّ البعد عمّا يدور في محيط المتعلّم من الحركة والنشاط، حيث يسعون إلى تقديم أنشطة اللغة العربية تقديما معرفيا دون مُراعاة الواقع الحركي للمتعلّم، وهو ما يُحدث في ذات المتعلّم شيئاً من الفتور أثناء تعامله مع تعلّمها في فضاء القسم الذي تُسيّرُ فيه الأمور وفق ضوابط تعليمية محضة قد لا تلتقي بما يبعث الحركة والنّشاط في ذات المُتعلّم، وهو ما يترتب عليه محدودية فعل تحصيل التعلّم للّغة العربية مع هذه الفئة، وبذلك فحقل التعليم الناجح هو الذي يخضع في تأثيره وتأثراته ببيئات أخرى منها وجوب مُراعاة الواقع الفعلي للمتعلّم.

إن الذي أقصده من عنصر الحركة والنشاط هو ما ينبغي أن يحرص عليه معلمو اللّغة العربية لهذه الفئة أثناء تقديم وحداتها كآلية مُوظّفة لكلّ ما هو نَشِط، أو ما يُحفّزّ على النّشاط، والتي فيها من التّفتح على ذات المتعلّم، هذا فضلا عن استخدام المعلّم لكلّ ما هو مُلفت ومُثير من حركات قصد لفت انتباه المتعلم، وتوظيفه لكلّ ما يراه يدفع بالمتعلّم إلى النشاط والحيوية من وسائل وطرائق تجعل من الفعل التعليمي مُنفتحا، ومُتطابقا لما تعيشه هذه الفئة من حركية وديناميكية في واقعها المعيش، وبمراعاة ذلك نضمن شدّ انتباههم في فضاء ما يُقدّم لهم من تعلّمات في المجال، الأمر الذي ينتج عنه تحقّق تحصيلها وتعلّمها نتيجة توافق وانسجام البيئتين في ذات المُتعلّم .

إن الفهم القويم للطرائق النشطة لا يمكن حصره إلا في ما هو حركي ملموس بل قد يتعداه إلى تفعيل ذهن المتعلم وتحريكه من خلال جملة من العمليات التي ينبغي أن تكون حاضرة مع المعلّم، وتنشيطها وفق ما يحياه في واقعه الحركي، وبهذا الربط بين واقع هذه الفئة المتميّز بالنشاط، وبين ما يحدث في فضاء القسم تُكتسب التعلمات، وفي ظلّ إهمال ذلك ينعكس سلبا على فعل التحصيل، وهي إشكالية أردت معالجتها في بحثي هذا، حيث يسعى بعض القائمين على تعليم اللّغة العربية لهذه الفئة إلى التعامل معها دون مُراعاة الآليات التي من خلالها نضمن حضور المتعلّم بشيء من الحيوية، وقد ينجرّ عن هذا الإشكال طرح جملة من التسؤلات، ولعلّ منها :

- ما مدى تطابق المفهوم التربوي للطرائق النشطة مع بيئة المتعلّم غير الناطق باللغة العربية ؟

- كيف يمكن تفعيل وأجرأة هذه الطرائق من القائم بفعل التعليم، وبالأخصّ في نشاطي التواصل : (الشفوي والكتابي) ؟

وللتوسّع في كنه هذا الطّرح محورت بحثي في ثلاثة مباحث عنونت أوّلها بـ : خصوصية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أمّا المبحث الثاني فقد خصصته لـ : الأقلمة بين الواقع المعيش، والواقع التعليمي من خلال ربط المناهج والطرائق، والوسائل، وانتقاء المحتويات، وأساليب التقييم والتقويم في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي المبحث الثالث تعرّضت لـ : كيفية تسيير نشاطي التواصل اللّغوي لغير الناطقين بالعربية وفق الطرائق النشطة، وفي ثنايا التوسع، والتنقيب حرصت على إتباع المنهج الوصفي التحليلي .

المبحث الأوّل

خصوصية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إنّ واقع تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها أثبت لنا مدى اهتمام هذه الفئة بتعلمّها، وهو ما يتجلّى لنا في تزايد إقبالهم وحرصهم عليها، الأمر الذي يُفسّر حاجتهم إلى تعلّمها، لذا يسعى منظرو تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى اعتبارها لغة ثانية بالنّسبة لهذه الفئة، واعتماد كلّ الأساليب والطّرائق المعمول بها في كيفية تعليمها، وهو ما أقرّه البحث اللّساني في هذا المجال، إلاّ أنّ هناك ثمّة " مُعيقات تقف حاجزا أمام تعلّم اللّغة العربية، وهو أنّها غير مُتداولة في الوسط الذي يعيش فيه التلميذ، " [1] الأمر الذي يحدّ من توظيفها واستعمالها.

إنّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كلغة ثانية يقتضي التعامل معها كأيّ لغة أجنبية بالنّسبة للنّاطقين بها من العرب، وما يصلح لتعليمها قد يصلح لتعلّم أيّ لغة ثانية أخرى، فإن كان إنجليزيا لغته الثانية قد تكون الألمانية، أو العربية، أو الاسبانية، أو الفرنسية، وبالتالي ما يصلح كطريقة لتعلّم أحد اللغات يصلح لتعلّم الأخرى،[2] مثل هذا المنحى في الحقيقة لا يفرّق بين خصوصية اللّغات؛ لأنّه ببساطة يتعامل معها من باب إطارها العام في تلقين أبجديات اللغات الثانية، ولا تهمه الخصائص اللغوية لهذه اللغة أو تلك، الأمر الذي قد ينتج عنه فعل التحصيل والتعلّم لها، كما قد لا ينتج عنه تحصيل، ولا تعلّم لها.

إنّ تعليمية اللغة العربية كلغة ثانية لها من الميزات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية عن اللغات الأخرى، وفي هذا النوع من التّوجه في تعليم اللّغة الثانية يجتهد القائمون في التخطيط لها، حيث تُراعى جملة من القضايا في ذلك بغية تمكين متعلميها من اكتسابها وتعلّمها.

مثل هذا المنحى كفيل لأن نُلفت إليه القارئ، وجدير بالتنبيه إليه من خلال استقصاء فحواه، وإنّ تعليم اللغة العربية من زاوية هذا الاتّجاه يقتضي منّا النظر إلى الطريقة المستعملة، وتجديدها كلّما اقتضى الأمر ذلك، لا لشيء إلاّ لكون أنّ الطريقة تتحكم في نجاح وتحقيق فعل التعلّم، وإنّ استهداف

اللغة العربية تعليما لغير الناطقين بها يدفعنا إلى مُراعاة المستويات اللغوية التالية :

1 ـ المستوى الصوتي

من المعيقات التي يُمكن الوقوف عليها أثناء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها صعوبة التعامل نطقا مع أصواتها،[3] ولهذا العائق تفسير واحد مردّه إلى تدرّب الجهاز النطقي لهذه الفئة غير الناطقة بالعربية أصلاً على طريقة نطق أصوات لغة الأمّ وفق نبرات خاصة، وفي تعليمنا إيّاه لأصوات اللغة العربية يجد المعلّم صعوبة في ذلك؛ لأنّ القضية تحتاج إلى تضافر عنصرين هما :

أ . تقنية التدريب

وهي مهارة ينبغي أن يتوفر عليها معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها في كيفية الأخذ بهذه الفئة إلى النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية التي تختلف في مخارجها عن لغة الأمّ للمتعلّم، ولعلّ أيسر تمكين له في ذلك هو الانتقال به ممّا يملكه من آليات في التعامل مع نطق أصوات لغته الأمّ وإسقاطها على أصوات اللغة العربية كوضعية[4] قد تشقّ على الكثير من المعلمين إلاّ أنّه بالتّفطن لاعتماد ما يُفعّل ذلك كإستراتيجية فاعلة، والتّنويع منها قد يُمكن ذلك في ترسيخ نطقها الصّحيح، مع تفعيل العملية بتدريبات متتالية كلّما اقتضى الأمر ذلك.

ب . الوقت الكافي

إنّ الذي أقصده من الوقت الكافي هو الزمن المُخصّص في تصويب وضبط نطق الأصوات وفق ما هو سليم وصحيح، وذلك تفاديا للوقوع في التداخل بين الأصوات، ومثل هذا المُنجَز يتطلب وقتا، ولبلوغ تقويم إيجابي مع بعض الحالات على المعلم أن يتفادى المعالجة الآنية اللحظية والإلحاح في تصويب عملية النطق؛ لأنّ ذلك قد يؤدي إلى ترسيم الخلل النطقي، كما يؤدي إلى لفت انتباه المتعلمين إلى النّقص الذي يصدر من هذا المتعلّم، مثل هذه القضايا في ثنايا الانجاز قد تأخذ من وقت النشاط المراد تقديمه، وهي في نفس الوقت تتطلب شيئا من اهتمام المعلم، وإذا لم يربط المعلّم أهدافه الصّفية العارضة بالإطار الفلسفي الكلّي، فليس من المتوقع أن تفلح التربية في تحقيق الآمال المعلقة عليها، وستضيع عندئذ معالم الصورة في ركام الجزيئات والتفصيلات،[5] الأمر الذي يتطلب من القائمين على تعليم هذه الفئة بمراعاة هذين العنصرين في المجال الصوتي، وبذلك يمكن أن يصبح تعليمنا لهذه الفئة في هذا المستوى اللغوي إيجابيا، وسليماً.

2ـ المستوى النحوي

إنّ لحسن انتقاء النّصوص وحفظ مأثور القول العربي الأثر البالغ في تمكين المتعلّم غير الناطق باللغة العربية من اقتفاء وتركيب جمل صحيحة، كما لشخصية المعلّم الدّور البالغ في تحقيق هذا المستوى من خلال تفعيل تعامله مع فصيح القول العربي، خاصة إذا كان المتعلّم غير الناطق باللغة العربية مُتمكناً من لُغته الأمّ، فهذا لا يعني أنّ تحصيله، وتعليمه للّغة العربية في مستواها النّحوي سيتمّ بالسهولة التي يتوقعها البعض، وهو ما يعني خصوصية بعض اللغات الذي يستلزم مُراعاة أصول اللغة المراد تعليمها .

إنّ خصوصية النحو كمستوى لغوي في حقل تعليمية اللغة العربية يقتضي منّا أثناء تعليمه لغير الناطقين بالعربية أن نُذلّل كُلّ تعقيد، مع الحرص على تقريب المفاهيم وتبسيطها؛ لأنّ الهدف منه هو تمكين المتعلّم من تفادي الأخطاء، وإذا كان الأمر كذلك فإنّ الممارسة اللغوية هي التي تساعدنا على تحقيق الكفاية اللغوية،[6] ومثل هذا المنحى يؤدّى من قبل المُعلّم في ثنايا التقديم، إذا كان على درجة من الكفاية اللغوية، فيُنشّط بذلك واقع التعلمات ويثري مواقفهم التعليمية، الأمر الذي يُمكّنهم من النسج على منوال ما يقدّمه المعلّم بشيء من الثراء الفعلي لما يُنشّط واقعهم التعليمي .

3ـ المستوى الصرفي

من العلوم اللغوية العربية المُهمّة التي ينبغي أن نُعلّمها لمتعلمي اللغة العربية " علم الصرف " وهو مستوى قد تتوقف عليه بعض القضايا المطروحة وبتعليمنا إيّاه يُصبح المتعلّم قادراً على التفريق بين البنيات في اللغة العربية، كما يُمكّنه ذلك من معرفة أصول الكلمات، وتصريف الأفعال، وغيرها ..

إنّ الإشكال الذي يُطرح في المستوى الصّرفي بالنسبة لغير الناطقين باللغة العربية هو كيفية تقريب المفاهيم الصرفية، وتبليغها للمتعلّم، وانتقاء الأدوات الإجرائية والتطبيقية لها باعتبار خصوصية الصرف العربي، إلاّ أنّ شخصية القائم على الفعل التعليمي ومحاولة تقريبه لهذه المعطيات من خلال حرصه على تفعيل الأداء يُمكن له أن يُذلّل الكثير من القضايا الصرفية .

4ـ المستوى الدلالي

ممّا تزخر به اللغة العربية كمستوى لُغوي هو رصيد ألفاظها الدلالي، وما هو محصور في المعاجم اللغوية العربية ليس إلاّ من باب الجمع، والضبط، وإنّ ما يهمّ غير الناطقين بها أثناء تعاملهم مع النصوص في مستوى مُعيّن، هو معرفة معانيها[7] من خلال تذليل المعجم للكلمات الصعبة، وهو ما يُميّز اللغة العربية باعتبار أنّ الكثير من الكلمات تخرج أثناء الاستعمال إلى دلالات جديدة، الأمر الذي يجعلنا ننتبه إلى الدلالة السياقية التي يُمكن الوقوف عليها من خلال مضامين أخرى، وهو ما يفرض التعامل مع واقع هذه الفئة بشيء من الحركية .

ممّا سبق طرحه في مجال المستويات اللغوية للغة العربية في تعليمها لغير الناطقين بها يتّضح لنا ضرورة التعامل الخاص معها، وحرص المعلّم على توظيفها بما يهيئ تفاعلهم.

المبحث الثاني

مجالات الأقلمة بين الواقع المعيش والواقع التعليمي

من الخطأ تفادي اعتماد الواقع المعيش للمتعلّم وعدم وضعه في الحسبان أثناء التخطيط لرسم تعلماتهم، فهو يشكل عنصرا مُهماً في إنجاح العملية التعليمية، ولعلّ القصد من ذلك هو إحداث انسجام بين المتعلّم ومحيط تعلماته، إذْ كلّما كان ذلك يسير وفق توافق مكّنا بذلك تيسير الفعل التعليمي، ونكون بذلك قد حققنا فعل الترابط بين الواقع والتعليم، وإلاّ نكون قد حصرناه في " انحراف إدراكي "distortion perceptual " [8] يجد نفسه بين واقعين مُختلفين، وهو ما يُفضي به في نهاية المطاف إلى اعتماد واقعه بدل واقع الفعل التعليمي، وبذلك يتوقف بناؤه التكويني نتيجة عدم مُراعاة الواقع الفعلي، وإقصاء كلّ ما يعمل على تنشيط المتعلّم .

إنّ من مُعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها مَن يسلك مسلكا فيه من النقل الكلّي لما هو مُبرمَج قي تعليمها لأبنائها، حيث يعمد إلى التعامل مع نفس المحتوى، والطريقة، والوسيلة، وأساليب التقويم والتقييم بما هي عليه للناطقين بها، ويُسقطه على فئة غير الناطقين بها مع مُراعاة المستوى فقط، وفي هذا المسعى الترقيعي،[9] قد يُنجز الفعل التعليمي مع هذه الفئة دون مُراعاة خصوصياتها الواقعية .

إنّ الملاحظ للواقع الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والسياسي لفئة متعلّمي اللّغة العربية غير النّاطقين بها، وبالأخصّ مَن هم في الدّول الأوروبية قد يخرج بحكم مفاده أثر بيئتهم المُتميّزة بالديناميكية، والحركية في سلوكياتهم العقلية، والحركية، والنفسية، وهي نتيجة موقعهم المُتميّز بالجوّ الحضاري،[10] الذي ينعكس على أبنائها شكلاً ومضمونا، ومن هنا وجب على مَن يخطّط لتعليم هذه الفئة أن يضع هذا الجانب في الحسبان، وأن يتفادى نقل ما هو مُخطّط لتعليم أبنائها؛ لأنّ هناك ثمّة اختلال- حتما - سينتج عنها طابع الفشل في تعليمها.

إذا كان ابن خلدون قد أثبت في مقدّمته بتفادي وتجنب تقديم مقفل الأبواب مع مُراعاة طاقة المُتعلّم؛ لأنّ " المُتعلّم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقيَ، وحصل له نشاطٌ في طلب المزيد والنّهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خُلِطَ عليه الأمرُ عجز عن الفهم وأدركهُ الكَلالُ وانطمس فكرُهُ ويئِس من التّحصيل،"[11] وأدّى به ذلك إلى النفور، وهو ما يتجلّى في تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها عند إقصاء المعلّم لما يُفعّل الجوّ التّعليمي من طرائق وأساليب تجعل من مُتعلّميها على درجة من الحركة والنّشاط الذي ينبغي أن يتجلّى في مختلف عناصر العملية التعليمية، وهو ما سأقف مُحللاً له، ورابطا بينه وبين ما ينبغي أن تكون عليه في واقع مُتعلميها، ومن هذه العناصر :

أ- المحتويات

قصد بلوغ تعليم فعّال ونشط في اللغة العربية مع غير الناطقين بها، يتعيّن على المخططين لتعليمها استهداف محتويات قريبة من مُحيط المتعلم - خاصة المبتدئين في طلبها - ، وهذا من باب القياس في بداية تعليم اللغة الأمّ الذي يتطلب مُراعاة الرصيد اللغوي المكتسب والبناء عليه، ومع غير الناطقين باللغة العربية في تعليمها علينا مراعاة خبراته وتجربته في لغته الأولى وربط ذلك بواقعه.

إنّ مثل هذا المنحى الإجرائي، وغيره لا يمكن أن يتحقق إلاّ إذا تحمّل المعلم " مسؤولية الاهتمام بالمتعلم وتقديم الدعم له ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخر تكوينه الذاتي، وهذا لن يتأتى إلا بمسايرة المستجدات التربوية، وفهم كل ما تقدّمه من جديد طرق التدريس والتقييم والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ"،[12] وكلّما كانت العملية وفق هذا المنحى كانت أفيد وأنفع للمتعلّم، " فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها، قواعدها، ومبادؤها، ومهاراتها الأدائية، وإيصالها مسؤولياتها التي تستهدف التعليم والمتعلم." [13]

إذا ضبطنا محتوى تعليميا ما وفق هيكلة بيداغوجية مناسبة للمستوى، ومشدودة بواقع المتعلّم نكون بذلك قد ضمنّا تجاوب المتعلّم معه، وكلّما حصل التجاوب بين المتعلم والمحتوى حصل فعل التعلّم، والعكس صحيح، ومفهوم التجاوب في هذا المقام يأخذ مسارين رئيسيين هما :

أ - التجاوب المرتكز على قناعة المتعلم وحبّه لتعلّم هذه اللغة

مثل هذا يساعده كثيراً في تحقيق التعلّم وتحصيله، إذ كلّما كان الميل مصحوبا بشيء من الحبّ تحقّق فعل التعلّم.

ب- التجاوب الناتج عن تقريب المحتوى وتبسيطه

ممّا له من التأثير في حصول التعلم تجاوب المتعلّم مع المحتوى نتيجة فعل التناسب.

إنّ مراعاة واقع المتعلّم الراغب في تعلّم اللغة العربية في مجال بناء المحتويات يعمل على شدّه وانتباهه لما هو مُعاين في واقعه كأشكال، أو نصوص، أو مسميات... وشيئا فشيئا حينما يصبح المتعلّم قادرا على التعامل مع اللغة العربية قراءة نترقى معه في بناء محتويات تقتضيها طبيعة اللغة العربية.

جـ - الطرائق

تختلف طرائق تعليم اللغة العربية من نشاط إلى آخر، فطريقة تعليم النحو تختلف عن طريقة تعليم التعبير، وطريقة تعليم المطالعة تختلف عن طريقة تعليم العروض وهكذا... ولعلّ ذلك يرجع إلى فطنة المعلم وخبرته في التعليم، وهو ما يقتضي منه مُراعاة المتعلم وربط ذلك بظروفه، وبيئته، وإنّ أحسن طريقة تعليمية تُفضي إلى تحقيق نتائج إيجابية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هي ما ينبغي أن يراه المعلّم مُنعِشا ومُحرّكا للفوج، باعتبار أن المفهوم الحقيقي

للتربية يكمن في العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة، وإلى تنمية القدرات، وتدريب وتحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات وخلال حياة الإنسان كلها [14]

وهذا لن نقف عليه إلاّ إذا كان لمفعول الطريقة المُتّبعة فيها من الفاعلية.

د – الوسائل

من منظور مقارن بين تطور الحياة المادّية عموما في الدول الأوروبية، وبين توظيف وسائل تعليمية محدودة في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، – وهي لا تتجاوز الكتاب المدرسي والسبورة –، يقف المتعلّم بين هذين الموقفين موقفاً يتأكد له فيه احتياجه إلى مُعينات تساعده على ضبط التعلمات وتقريبها، مثل هذه القناعة تُولّد فيه نظرة نقص لما يُقدّم له، الأمر الذي يترتب عليه ضعف تحصيلها.

مثلما هو منصوص عليه بيداغوجيا في حقل التعليمية، فإنّ التعليم بالوسيلة يساعد على تقريب المعارف، وتثبيتها، وكلّما كانت هذه الوسائل مرتبطة بالواقع الحياتي للمتعلّم مكّنه ذلك من توظيفها واستعمالها فيما نودّ تعليمه.

إنّ الاكتفاء بما هو عام كوسيلة غير كاف في حقل تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها لاعتبار واحد وهو أنّ فكر المتعلّم في هذا العالم، وما يعرفه من زخم في الوسائل التكنولوجية قد يعمل على الإحالة بينه وبين فعل التعلّم في هذا المجال، لذا أصبح من اللازم على معلمي اللغة العربية لهذه الفئة طرق باب التنويع من توظيف الوسائل لضمان وتحقيق الآتي :

– تفعيل الفعل التعليمي – ربط المتعلم بواقعه – ضمان تطوير تعليم اللغة العربية – إزالة معيقات التعلّم ...

د- أساليب التقييم والتقويم

إنّ مفهوم التقويم في مجال تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها – خاصة الذين يطلبون تعلّمها بناء على رغبة ما مثلما أشرنا إليه سابقا – يختلف عن التقويم المرادف للتقييم المصحوب بالعلامة والنتيجة فقط.

إنّ من الآليات المهمّة في مجال التقويم[15] لهذه الفئة هو تمكينهم من تصويب أخطائهم، وتعدّي كلّ العقبات التي تحول دون تحقيق تحصيل المعرفة، إذا أصبح معلمو هذه الفئة على مثل هذا الوعي البيداغوجي يمكن أن يتحول الفعل التعليمي للغة العربية إلى فعل ناجح، فلا مجال فيه للمنافسة الترتيبية، وعندئذ يدرك المتعلم أنّ الغاية من فعل التحصيل في فلسفتها الديداكتيكية هي تحقيق الهدف المنشود، والذي لا يتحقق إلاّ بتخطي النجاح بعد الآخر.

مثل هذه الرؤى إذا سعى معلمو اللغة العربية لهذه الفئة إلى بلورتها إجرائيا في ثنايا المواقف التعليمة، يمكن أن تُحقّق مفهوما جديدا لفعل التقويم، وهو ما يترتّب عليه تحصيلها، وفي حال عدم تحقّق ذلك ينبغي التعامل مع عملية تهيئة المتعلّم مع روح المادة، باعتبار أنّ طبيعة اللغة العربية كمحتوى معرفي تقتضي من معلميها أن ينبهوا إليه، وذلك من خلال تعريف المتعلم بالنصوص الراقية، هذا فضلا عن ربط التحصيل والاكتساب بالفعل الارتقائي بمعنى أنّه مهما تصورنا إجابة المتعلم، واحتوائها على عناصر إيجابية تبقى إجابته صحيحة ولكن هناك تساؤلات تقتضي إجابات أخرى، الأمر الذي ينتج عنه بذل المزيد من الجهد، وبهذا الأسلوب نخرج بالمتعلم من المفهوم الضيق للتقويم إلى ما هو أوسع، ولن يتمّ ذلك إلاّ إذا راع المعلّم العنصرين التاليين :

• تنويع أساليب التقويم

نتيجة تطور العلوم وتداخل فروعها فيما بينها لم يعد مفهوم التقويم محصورا في معرفة تقدير معارف المتعلم، بل أصبح يأخذ منحى إجرائيا في قدرة المعلم على ضبط نقائص المتعلم في المجال التعليمي، وما يرتبط بشخصية المتعلم بما في ذلك الجسدية [16] والحرص على إفادته وتمكينه من المعرفة، ولن يتمّ له معرفة ذلك إلاّ بعد محاصرة أشكال الضعف ومعرفة أسبابها بناء على آليات تقويمية متنوعة يجتهد المعلم في اعتمادها بناء على قياس وتجربة مدى فاعليتها .

إذا سلّمنا بما يحصل في حياة الأفراد في المجتمع الغربي من نماء مادّي وما يترتب عليه من تأثيرات قد تكون إيجابية، وقد تكون على حساب جوانب حياتية أخرى، وما نلاحظه من تلميحات تفسر في أغلبها بالايجابية، عندئذ يستقر الرأي في أنّ حياتهم برمتها تخضع لتقويم مستمرّ، وإلاّ كيف يُفسّر فعل التنامي في تطور أوضاعهم الماديّة.

من هذه المسلمات الواقية التي تُثبت ممارسة فعل التقويم، وحدوثه في حياتهم، يتعيّن على معلمي اللغة العربية أثناء تعليمها لغير الناطقين بها مراعاة ذلك، إذْ كلّما نوّعنا من أساليب التقويم مكّننا ذاك من الإحاطة بحقيقة التحصيل وزيادة نسبة تحقيقه .

• تفعيل آليات التقويم من بداية النشاط

مثل هذا الاتّجاه في مجال التقويم التربوي والمقتبس في إطاره العام من حياة الأفراد في المجتمع الأوروبي كفيل لأن يحقّق لنا نجاحا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعندئذ تُصبح اللغة العربية على درجة من التّداول بينهم، والتواصل بها.

المبحث الثالث

التواصل اللغوي لغير الناطقين بالعربية وفق الطرائق النشطة

لبلوغ عملية الربط بين الواقع المعيش في بيئة هذه الفئة والفعل التعليمي للغة العربية حريّ بي أن أُطرح السؤال التالي :

ما هي مميزات وخصائص الحياة السياسية، والاجتماعية، والثقافية... لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من الأوروبيين ؟

مما يمكن حصره كإجابات لهذا السؤال ما يلي- الحرية –

الديمقراطية - الاعتماد على الذات - التعاون فيما بينهم - الحوار - المطالعة ...

وحتى نُمكن هذه الفئة من تحقيق النجاح في تعليمية اللغة العربية، خاصة نشاطي التواصل الكتابي والشفهي ينبغي لنا كمؤطرين للعملية التعليمية أن نربط بين ما هو حاصل في حياتهم العامة وتوظيف أطره وذلك بُغية إحداث تفاعل بين واقع المتعلم، وبين ما يحدث في الفصل الدراسي، وبهذا الأسلوب يمكن للمتعلّم أن يعيش جواً مُنسجما بين الحياة الواقعية، والفعل التعليمي، الأمر الذي يدفعه إلى استغلال ما استفاده من حياته العامة المفعمة بالحركية والنشاط [17] واستغلاله في ثنايا واقع العملية التعليمية.

إنّ طبيعة التمفصل القائم بين نظام الحياتين قد يُعكّر على متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها صفو تعلمهم إياها، ونتيجة لعدم مراعاة ذلك قد يصعب عليهم تعلمها وتحصيلها، وقد لا يتفطن إلى الخلل المتسبّب في ذلك إلاّ بعد احتكاك بالمتعلّم ومعرفة احتياجاته .

إذا سلّمنا بأهمية نشاط التواصل اللغوي : الشفوي والكتابي في الحياة التعليمية، فهذا التسليم يقتضي منّا أن نُفكّر في الآليات التي من خلالها يمكن للمتعلم أن يُسقط مكتسباته النظامية العامة في تعليم اللغة العربية، ومثل هذا الإجراء مرتبط بالمعلم ومدى انتباهه لاستغلال ذلك، وهو ما سنسعى إلى توضيحه في الآتي:

أ - الطرائق النشطة في تعليمية التعبير الشفوي لغير الناطقين باللغة العربية

قد يقف الواحد منّا على متعلّم نموذجي، ومثالي في الاسترسال والتعبير بطلاقة، الأمر الذي يدعو إلى السؤال عن سرّ هذه الكفاءة، هل مرجعها إلى الاكتساب القويم للّغة، أم إلى جوانب أخرى ؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجد نفسي مُضطراً لتناوله من جوانب مُختلفة مُركزاً على ذكر جملة من العناصر وشرحها منها:

1- ربط اختيار الموضوع بما يناسب المتعلم كفكرة ولغة

قد يفرض المعلّم على المتعلمين موضوعا غير مطروق لا في النصوص، ولا في المطالعة، ولا متناولا كجزئية في أمثلة اللغة، مثل هذه الحقائق تعمل على الحدّ من فعل مشاركة المتعلّم؛ لأنّه لا يملك فكرة كافية عن الموضوع، وإذا اقتضى الأمر لزومية هذا الطرح يتعين على المعلم أن يساعد متعلميه في الحصول على الأفكار الكافية، كما أنّ مثل هذا الطرح مع متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها يدعو إلى وجوب التروّي في انتقاء الموضوعات التي هي قريبة من بيئة المتعلم، وبذلك نضمن نشاطه وتموقعه في عملية التعبير عن رؤاه .

2- حركية المعلم الفكرية والأدائية

لنشاط المعلّم وحبّه لأداء واجبه انطباع إيجابي على نفسية المتعلّم، وفي مجال تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها الأثر البالغ في ذلك، إذ كلّما تجلت أفكاره بين مُتعلميه تأرجحت كفة علمه بينهم، وكلّما نطق بلغة عربية سليمة إلاّ وازداد تعلقهم به، وبذلك يُصبح المعلم في سلوكه الفكري، واللساني باعثا لعنصر الحركية والنشاط في ذات المتعلّم .

3- اعتماد ديناميكية تفعيل الفوج

إنّ التركيز على عيّنة من المتعلمين في نسج نشاط ما، وجعل بقية الفوج من المتفرجين، في الحقيقة لا يدفع إلى تحقيق الفاعلية والديناميكية بينهم، مثل هذا العمل الذي تحرّكه جماعة مُعينة في الحقيقة يحتاج من المعلّم إلى التفكير في البحث عن إيجاد آليات فيها من النشاط لإقحام بقية المتعلمين، وهذا هو الدّور البيداغوجي للمعلّم .

4- التشجيع على التعبير العفوي

كلّما كان تحفيز المعلم للمتعلم على تناول الكلمة والاسترسال فيها، كان ذلك عاملا مساعدا على تنشيطه، ودفع نشاط الآخرين على التعبير وتناول الكلمة، وفي تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها تصبح سجية فيهم فينشط بذلك الفوج كله .

5- مساعدتهم على استحضار الكلمات والأساليب اللغوية

قد تغيب على مَن يتناول الكلمة في التعبير الشفوي مُفردة، ولكن حضور المعلم ووعيه بما يُريده المتعلم يجعل منه مُتدخلاً إيجابيا فيساعده على توظيفها، كما قد يستوقف المعلم المتعلم ويُحيله إلى استخدام صيغة ما، مثل هذا الإجراء يعمل على تطوير الحصيلة التعبيرية للمتعلم، وفي تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها يلفت هذا المنحى نظر الكثير من المتعلمين، الأمر الذي ينتج عنه توفر عنصر النشاط والحركية.

إنّنا حينما نصل إلى تحقيق انسجام بين هذه الوضعيات والحالة النفسية التي هو عليها متعلّم اللغة العربية غير الناطق بها عندئذ يُمكن أن يتحقق فعل النشاط الذي بدوره يفضي إلى تحقيق فعل التعلّم.

ب- الطرائق النشطة في تعليمية التعبير الكتابي لغير الناطقين باللغة العربية

إنّ لعملية الكتابة بلغة ثانية ليست بالعملية الهيّنة، وإذا أُنجزت فإنّها ستنجز بشيء فيه من الصعوبة خاصة إذا كان صاحبها يفتقر إلى لبنات البناء كالقراءة، والمطالعة، وحفظ مأثور القول...إلاّ أنّ فعل الكتابة بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها إذا أردنا أن نصنع من هذه الفئة مُمارسة لفعل الكتابة ينبغي أن " يتمّ بناء التّعلّم عن طريق التفاعل بين التلاميذ ومعلّمهم، وبين التلاميذ فيما بينهم،"[18] وممّ ينبغي مُراعاته في ثنايا ذلك ما يلي :

1- اختيار موضوع جدير بالكتابة

حينما نُحسن انتقاء الموضوع الذي نستهدفه بالكتابة نكون بذلك قد مكّنا متعلمينا من مُمارسة الفعل الكتابي، وقد تستغلق على الكاتب عملية الكتابة نتيجة عدم توفره على معلومات في

الموضوع، وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يتحتم على القائمين بتعليمها انتقاء مواضيع مناسبة تدفعهم إلى الكتابة.

2ـ تقديم تعبير كتابي تجريبي جماعي

بغية تفعيل عملية الكتابة مع هذه الفئة، وتنشيط الفوج من خلال تشكيل أفواج تشترك في تحرير الموضوع، ولضبط العملية حيّدا يعمل المعلم وفق مُخطّط يوزّع فيه الحاضرين إلى أفواج حيث يشترك أعضاء الفوج في كتابة ما تمّ تكليفهم فيه، وبهذا الإجراء نضمن شيئا من الحركية والنشاط، وبذلك نكون قد مكنّا الجميع من الاستعداد للخوض في الكتابة الفردية.

3ـ قراءة المنتج وتشجيع التعليق عليه

بعد الانتهاء من عملية الكتابة الجماعية ضمن الأفواج، وبغية تعميم الفائدة يُكلّف رئيس كلّ فوج بقراءة ما تمّ تحريره مع التركيز على تفعيل العملية بالمناقشة والتعليق، وبمثل هذا السلوك نضمن تحقّق فعل النشاط والتجاوب مع عملية الكتابة.

4ـ الشروع في الكتابة الفردية

مثل هذه الحركية الفكرية والاجتماعية، ينجرّ عنها انبساط النفوس، الأمر الذي يترتّب عليه تحقّق فعل الدافعة لدى الكثير من المتعلّمين حيث يسعى كلّ متعلّم إلى التعامل مع الموضوع والشروع في تحريره، وفي هذا المستوى من التعامل يسعى المعلّم إلى تشجيع متعلميه إلى التعامل مع الموضوع بشيء من الخصوصية بناء على ما يملكه كل فرد من خبرات في السياق المطروق.

5ـ التحفيز على حسن الاستثمار

إذا كان الهدف من نشاط التعبير الكتابي هو تحبيب المتعلم للتعامل مع فعل الكتابة، فإنّ ذلك لا يتحقق إلاّ إذا أحسن استغلال ما يقرؤه ويطالعه ويحفظه، وعندئذ تصبح الأنشطة المتعلّمة في حقل اللّغة العربية كلّها مُفيدة بالنسبة للمتعلّم في إنجاح عملية الكتابة.

يبقى أن نُشير إلى أن الأساس في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والقاطنين في الدّول المُتقدّمة إذا لم نعتمد معهم على ما يدفعهم إلى الحركة والنشاط بُغية تقريب الفعل التعليمي من واقعهم الحركي نكون بذلك قد أحدثنا شرخا بين ما يعيشه في بيئته الحقيقية كفعل حركي، وما نعتمده كطريقة فيها من الفتور في التقديم.

الخاتمة

ممّا تمّ تحليله في هذا البحث الذي توسمت إشكاليته في ردّ ضعف تحصيل فئة من طالبي تعليم اللغة العربية في الدّول المتقدّمة، وهم من غير الناطقين بها إلى عدم مُراعاة معلمي هذه الفئة عنصر الحركة والنشاط أثناء تقديم وحداتها، فإقصاء جزء من شخصيته الاجتماعية وعدم اعتمادها أثناء إنجاز الفعل التعليمي له من التأثير السلبي على عملية التحصيل باعتبار هذه السمة جزء من واقعهم المعيش، وعلى ضوء ما تمّ تحليله توصلنا إلى جملة من النتائج منها:

- تحقّق فعل التعليم الايجابي مرهون بمراعاة واقع المتعلّم.

- مفهوم التوظيف الواقعي لما يحيط بالمتعلّم لا يُراد به دوما تكييف المعارف، بل ينبغي أن يتعدّى ذلك لبلوغ ما يحياه في مُجتمعه ومحاولة إقحامه في جوّ الدّرس.

- توظيف الحركية في تعليم أشطة اللغة العربية - باعتبارها سمة بارزة في واقع أفراد المجتمع غير الناطق بالغربية جزء من حياة هذه الفئة – وهو كفيل بإحداث تغيّر في الموقف التعليمي.

- تتبع جملة من الخطوات كإستراتيجيات تعليمية في نشاطي التواصل الكتابي والشفوي بإمكانها ترقية فعله وتمكين متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من التحصيل والتّعلّم.

الهوامش

1- محمد علي الدراوي، أبناء المهجر وتعلّم اللغة العربية، مجلة علوم التربية – دورية مغربية فصلية متخصصة – العدد الواحد والستون، يناير 2015م، ص 112.

2- إلاّ أنّ من الباحثين مَن يرى صعوبة أدائية في ثنايا تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، خاصة إذا كان القائم على تعليمها لا يراع مهارات اكتساب اللغة وتعليمها فهي غائبة تقريبا، فالاستماع إلى عربي فصيح صحيح نادر، والقراءة الجهرية لها وجود لا يذكر، إذا قيس بأهميتها بوصفها سيدة المقررات في اللغة، وغياب هاتين المهارتين يستتبع - بالضرورة – ضعفا ملحوظا في تفعيل المهارتين الأخريين الكتابة والحديث. (- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 1999م، ص18.)

3- وهنا يجب أن تشير إلى بعض من صفات الأصوات العربية التي تُعين على الأداء الجيّد خاصة عند القراءة الجهرية أي بصوت مرتفع، ومنها : 1- الجهر : خروج الصوت مجهورا قويا واضحا. 2 – الهمس : خروج الصوت خفيا ضعيفا. 3 – الشدة: انحباس الصوت، ثم ينطلق مع انطلاق الهواء في قوة. 4 – الرخاوة: جريان الصوت في ضعف. (- فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، دار الوفاء الطبعة الثانية 1994م، ص21 – 22.)

4- أما الوضعية حسب الدكتور محمد الدريج فتطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحلّ إشكال ما يعرف بالكفاية. (- ينظر: محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة المعرفة للجميع مطبعة النجاح، الدار البيضاء 2003م، ص76.)

"الوضعية حالة يشعر فيها المتعلم بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة عنه مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات (- العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الطبعة الأولى الدار البيضاء 2006م ص63.)

5- سعيد التل وآخرون، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت ص65.

6- إن الكفاءة اللغوية عند تشومسكي هي" قدرة المتكلم - مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة.

إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما (ينظر: العربي سلماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء 2006م، ص17-18.)

7- " وربما كان من أهم العوامل التي تساعد على الحوار المقنع تحديد معاني المفردات المستعملة تحديدا دقيقاً لئلا يكون كلا من المتحاورين يستعملها

بمعنى مختلف عن الآخر فلا ينتج عن ذلك إقناع واقتناع، بل لبس وسوء تفاهم . " (- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة الكويت، العدد التاسع،سبتمبر 1978م، ص33.)

8- " عدم الاتفاق بين إدراك الفرد لشيء ما، وبين ما هو شائع عن إدراكه، أو بما لا يتفق مع خواصه الطبيعية. " (- فؤاد أبو حطب وآخر معجم علم النفس والتربية، ص46.)

9- " غالبا ما يظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدراسي أمر هيّن، حيث يقتصر دور المدرّس على إلقاء المقرر الدراسي الموجود والمهيأ مسبقا في الكتب المدرسية، وانتهى الأمر. ولعل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس؛ فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفء وعن مهاراته وقدراته، وكفاياته التدريسية." (- حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، الطبعة الأولى، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء،2009 م، ص 6.)

10- نستخدم هذه العبارة مرادفة للكلمة الإنجليزية(culture) التي تكون المبحث الرئيسي في علم الإنسان الانثروبولوجيا، والتي تعني في مفهوم علماء الإنسان طريقة الحياة بأسرها بالنسبة لشعب من الشعوب أو مجتمع من المجتمعات، وهي بهذا المفهوم " تشمل جميع مفاهيم ذلك المجتمع ومعتقداته قديمها وحديثها وجميع عاداته وتقاليده وتاريخه وديانته، وفلسفته وفكره، وأدبه ومهاراته، وأدواته وكافة الأوجه الأخرى التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع. " (خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت 1978م العدد 126، ص110.)

11- ابن خلدون، المقدمة، المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر العربي بيروت، طبعة محققة 2002م، ص552.

12- حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ص71.

13- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2009م، ص31.

14- ينظر : محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، الطبعة الأولى، بيروت1999م، ص -26 29 .

15- عملية تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية وتعمل على حفز الفرد للعمل ومساعدته على معرفة مواطن القوة لديه من اجل تطويرها وتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة ".(- رائد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر عمان الأردن 2004م، الطبعة الأولى، ص44.)

16- L'instituteur ne peut, non plus que le père de famille négliger l'éducation du corps, puisque le corps est une partie constitutive de l'homme, et que c'est pour l'esprit un instrument indispensable de développement. -) PÉDAGOGIE DÉFINITION DE LA PÉDAGOGIE FONDEMENTS DE CETTE SCIENCE SON BUT-SA DIVISION QUEBEC IMPRIMERIE A. COTÉ ET Cie 187 7 , P: 04 .

17- " نظرية التنشيط activation theory of " هي التي تصف الأفعال بأنها نتاج التفاعل الذي يحدث في الكائن الحيّ، ويقول أصحاب هذه النظرية إنّ النوم يحدث عندما تخفّ حدّة هذا التفاعل " (- فؤاد أبو حطب وآخر، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية 1984م، الجزء الأول، ص07 .)

18- أحمد أوزي، التعليم والتعلّم الفعّال- نحو بيداغوجية منفتحة – منشورات مجلة علوم التربية، العدد(39)، الطبعة الأولى2015م، ص51.