المعلم قطب فعال في المثلث التعليمي

قراءة في المعايير الواجب توفرها في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الدكتور مجاهد ميمون

جامعة سعيدة ـ الجزائر

لقد تيقن جميع المختصين أن النظرة الموضوعية للتعليم وفعاليته تستوجب الاهتمام بعناصر العملية التعليمية الأساسية، أو ما يطلق عليها بالأقطاب الثلاثة (المعلم، المتعلم، المعرفة)، والتي تعرف بالمثلث التعليمي، لأن ذلك وحده كفيل بالوصول بالعملية التعليمية إلى نتائج طيبة وفعالة. شأنه شأن المتعلم والمعرفة يعتبر المعلم قطبا فعالا في هذا المثلث التعليمي والتعليمية بصورة عامة، لكن فعاليته يجب أن تتجسد أكثر في تعليمية اللغات.. لما تكتسيه من طابع خاص بها يختلف عن الأنشطة الأخرى وهذا في الظروف العادية، أما إذا تعلق الأمر بتعليمية اللغة العربية في غير وسطها، ولغير الناطقين بها، فإن مأموريته تصبح صعبة شائكة تحتاج منه تحديا أكبر وتأقلما سلسا، مع واقع يفرض عليه التعامل مع ذهنيات مختلفة، وسياقات مختلفة، وثقافات مختلفة..

Résumé: La structure didactique est constituée de trois pôles : l'enseignant, l'élève, le savoir. Ce triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. En effet, la dynamique de toute action éducative est basée sur l'interaction entre ces trois pôles.

L'enseignant constitue un pôle primordial parmi ce trio, surtout quand il s'agit de l'enseignement de la langue arabe comme langue seconde ou étrangère dans l'espace et milieu du C.E.E.à partir de cela, il est important qu'il soit doté de certaines caractéristiques: intellectuelles, sociales, et psychologiques, afin qu'il puisse mener sa mission avec efficacité.

توطئـة: إن الغاية الأساسية التي تنشدها تعليمية اللغات هو تمكين المتعلم من التواصل بطرق تسمح له بالتكيف مع مختلف الوضعيات والحاجيات، خاصة في ظل التحولات الجديدة والسريعة التي يعرفها العالم على كافة المستويات والأصعدة. لقد أصبحت اللغة عاملا فاصلا في حياة الأفراد والمجتمعات، وليس ذلك على مستوى التواصل فحسب؛ بل في سياق بناء الاستراتجيات المختلفة سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية، أو ثقافية، حيث صارت اللغة أكثر من أي وقت مضى دليلا على النفوذ في كافة المستويات.

لم يصبح في هذا الوضع الذي نتحدث فيه التركيز على اللغة الهوية فحسب بل أصبح ضروريا أكثر من وقت سابق، التفتح على جميع اللغات، تعليمها وتعلمها، وبطرق أكثر نجاعة وأقل تكلفة، من هنا أصبحت تعليمية اللغات تضطلع بالدور الرئيسي في هذا المجال، وصارت كل البحوث منصبة، على التفكير في المناهج والطرق والوسائل والآليات التي تمكن من الوصول

إلى نتائج تدفع بعملية تعليم اللغات واكتسابها واستثمارها بحيث تكون سندا لمستعملها في كافة مجالات حياتهم.

إن الاستراتجيات التواصلية[1] هي التي أصبحت تشكل الدافع الرئيسي لتعليم اللغات، لذلك أصبحت الهاجس الأول في بحوث تعليمية اللغات، وأصبحت أقطاب العملية التعليمية، إضافة إلى الوسط والظروف التي تتفاعل فيها أكثر من أي وقت سابق، محط أنظار المهتمين في بحوث تعليمية اللغات، لأنها هي التي تضمن الوصول إلى نتائج تجسد تلك الاستراتجيات وكيفيات التعامل معها.

1 . أهمية المثلث التعليمي في التعليمية:

المعروف أنه إلى وقت ليس بالبعيد، كانت كل الاهتمامات في العملية التعليمية منصبة على ضرورة التحكم في مادة ما لتعليمها بنجاعة وفعالية، لكن سرعان ما أثبت ذلك محدوديته، وتيقن جميع المختصين أن النظرة الموضوعية للتعليم وفعاليته تستوجب الاهتمام بعناصر العملية التعليمية الأساسية، أو ما سيطلق عليها بالأقطاب الثلاثة(المعلم، المتعلم، المعرفة)، والتي ستعرف بعدها بالمثلث التعليمي، لأن ذلك وحده كفيل بالوصول بالعملية التعليمية إلى نتائج طيبة وفعالة.

إن التكفل الجدي بالعملية التعليمية يمر عبر الاهتمام بالعلاقات والتفاعلات التي تنسجها هذه الأقطاب فيما بينها، لأن ذلك هو المجسد الفعلي للوضعيات التعليمية المختلفة التي هي الموضوع الأساسي للتعليمية، لقد تأكد للجميع أن فهم هذه العلاقات والتفاعلات سيساهم إلى حد بعيد في تقديم العديد من الإجابات عن أسئلة كثيرة طالما أرقت المهتمين بالحقل التعليمي.

إن كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته مع الأقطاب الأخرى يحيل إلى وضعية تعليمية، شكلت جوهر اهتمامات التعليمية، وأصبح من الضروري على كل باحث في هذا الميدان أن ينطلق منها؛ لأن فهم طبيعة هذه العلاقات وخصوصياتها هو الذي يسمح بالوصول إلى نتائج إيجابية من شأنها أن ترفع من مردودية العملية التعليمية برمتها وتجعلها أكثر نجاعة، ثم إنه انطلاقا من هذا المثلث ستنتج مجموعة من المفاهيم التي ستسهم في إثراء بحوث التعليمية. إن هذا المثلث يضعنا أمام مجموعة من التفاعلات، "وهي تفاعلات تعكس ثلاث علاقات كل واحدة منها تحيل على وضعية ديداكتكية:

. علاقة المعلم والمتعلم: العقد الديداكتيكي

. علاقة المتعلم والمعرفة: التمثلات.

. علاقة المعلم والمعرفة: النقل الديداكتيكي."[2]

إن طبيعة هذه العلاقات، وارتباطها، وتكاملها هو الذي يجسد العملية التعليمية برمتها، كونها تأخذ بعين الاعتبار جميع عناصر الفعل التعليمي، التي تسهم في دفع هذه العملية وجعلها أكثر نجاعة. وما تجب الإشارة إليه أن هذه العلاقات تحدد طبيعتها سلفا، إن في المنهاج أو المحتوى أو المضامين، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن تعتمد بطريقة عشوائية أو اعتباطية ؛ بل يجب أن تكون محددة المعالم بالنظر إلى ملمح المتعلم الذي تطمح إلى الوصول إليه، والسياسة التعليمية التي رسمت للوصول إلى ذلك مسبقا.

ومنه يمكن القول "..إن التحويل البيداغوجي التعليمي على مستوى المثلث الديداكتيكي، من حيث الأدوار التي يفترض أن يلعبها كل قطب من الأقطاب الثلاثة، لا تعود بالدرجة الأولى لخيارات ذاتية، وإنما لخيارات مجتمعية وسياسية، مادام أن الفعل التعليمي انعكاس مباشر للخطاب السياسي والاقتصادي والاجتماعي، بل يمكن القول أن الأدوار الممنوحة لأقطاب العملية التعليمية محسومة بشكل مسبق من طرف سلطة القرار داخل المجتمع."[3]

ما تجدر الإشارة إليه هو أن بعض المختصين تحفظ على اختزال الفعل التعليمي في الأقطاب السالفة الذكر، ورأى انه من الواجب إضافة عنصر آخر رأوه مهما ويتمثل في الوسط التعليمي، بالنظر إلى أنه يكتسي الأهمية البالغة التي لا ينبغي تجاهلها، لأن لكل وسط معطياته التي تجعله متفردا، وبالتالي من غير المنطقي وضع تصور عام للعملية التعليمية، دون الأخذ بعين الاعتبار طبيعة كل وسط وخصوصياته على حدة.

1 . 1العقد التعليمي[4]**: Contrat didactique**

إن علاقة المعلم بالمتعلم هي أساس العلاقات البيداغوجية، ورغم أنها كانت تثار في سياقات الفعل التعليمي سابقا، إلا أنها لم تكن تستأثر بالقدر الكافي من الاهتمام، وكان الطرفان يغيبان في أهميتهما لصالح المعرفة، والتركيز عليها على حسابهما. مع التعليمية ستصبح هذه العلاقة إحدى مرتكزات العملية التعليمية، وواحدة من أهم الوضعيات التعليمية التي سيهتم بها. وسترتبط هذه العلاقة بما سيصطلح عليه بالعقد التعليمي الذي سيصبح مفهوما مركزيا للتعليمية. وسيسمح هذا العقد المعنوي بالبحث الدائم عن الآليات التي تسمح بالالتزام به وتجسيد نتائجه واقعيا بما يسمح والوصول إلى نتائج مرضية للطرفين.

في معناه العام يحاول العقد التعليمي وصف التفاعلات الواعية أو غير الواعية بين المعلم والمتعلم، فيبرز سلوكات وتصرفات المعلم المنتظرة من قبل تلامذته وسلوكات المتعلمين المنتظرة من قبل المعلم وكذلك علاقة المعلم والمتعلم مع المعرفة المتوخاة من التعليم.إن المتعلم تبعا لذلك يجب أن يدمج في مشروع المعلم وعلى المعلم انطلاقا من ذلك أن يوفر جميع الظروف المناسبة للقيام بعملية التعليم وتجسيد غايته وتقييمه ونجاحه.من هنا يمكن أن

"يعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية الديداكتكية، وهذا العقد هو الذي يحدد مكانة المتعلم والمدرس على حد سواء وكذا المعرفة، وينظم مختلف أشكال التفاعلات."[5]

إن طبيعة هذا العقد، فعلية ومعنوية، يكون الأطراف جميعهم معنيين بالحفاظ عليه واحترامه خاصة من قبل المعلم والمتعلم "ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني (أو صريح) دور كل واحد في العلاقة الديداكتكية التي تربطهما"[6]. فكل قطب مدعو إلى الحرص على تنفيذ هذا العقد، وذلك بالتزامه القيام بدوره بطريقة فعالة تسمح بالتكفل الجدي بالعملية التعليمية، ومن ثم الوصول إلى النتائج المرجوة والمخطط لها سلفا.

إن فشل الوصول إلى الأهداف المرسومة سلفا وعدم تحقق النتائج المرجوة دليل على عدم احترام هذا العقد في أغلب الأحيان لذلك، فالمعلم مدعو أن يعيد النظر دائما في مناهجه التعليمية وطرق تدريسه لبلوغ الغايات التي بنشدها وتحقق له الفعالية والنجاعة.كما يجب عليه العمل دائما على خلق جو ملائم يدفع المتعلم إلى الالتزام هو بدوره بهذا العقد من خلال الانسجام والتكيف مع مشروعه التعليمي والتعامل معه على أنه طرف أساسي وفعال فيه.

ما نخلص إليه هو أن احترام هذا العقد عامل أساسي من عوامل نجاح الفعل التعليمي برمته، باعتبار أنه المحرك والدافع من جهة والمجسد الفعلي للغايات المراد الوصول إليها من جهة أخرى.فلا علاقات تعليمية ناجحة، دون الالتزام بالعقد التعليمي، ومنه فالمراقبة المستمرة لآليات هذا العقد، والحرص الدائم المستمر على احترامه والالتزام به، وحدهما كفيلان ببلوغ النتائج المرجوة، لذلك" يمكن القول بأن العقد مؤشر إيجابي لنجاح العلاقة الديداكتكية، وحراك ديناميكي في تحقيق المردودية التعليمية التعلمية لدى المتعلمين "[7].

2 .1التمثلات[8]: Representations

إن علاقة المتعلم بالمعرفة سيصبح الاهتمام بها أساسيا وذلك تصحيحا لفكرة سابقة طالما جعلت من المتعلم فردا محايدا، ونظرت إليه على أنه وعاء فارغ يجب حشوه بالمعرفة.لينظر إليه على أساس أنه فرد فعال يجب أن يشرك في عملية تعليمه انطلاقا من استثمار المعارف السابقة الموجودة لديه، وبناء على ذلك سيستثمر مفهوم جديد في التعليمية سيصطلح عليه بالتصورات أو التمثلات.

لقد اقتنع بعض[9] المختصين والباحثين في ميدان التعليمية أن بداية كل فعل تعليمي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المعارف المسبقة للمتعلمين ومحاولة رصدها وضرورة اتكاء المعلم على ما يفيده منها حتى يصل إلى نتائج أكثر فعالية في العمليات التعليمية.لأنه مهما يكن من أمر، فإن للمتعلمين تصورات وتمثلات مسبقة عن المعارف التي سيتعاملون معها أو التي

سيجتهدون في تحصيلها، والتي ستكون غاية المعلمين.و رغم أن هذه المعارف قد تكون متذبذبة أو غامضة في أذهانهم لكن الأكيد أنهم يمتلكونها وبالتالي يصبح ضروريا أخذها بعين الاعتبار في كل عملية تعليمية.

إن التركيز في التعليمية على التمثلات أو التصورات تصحيح لنظرة خاطئة كانت في أذهان المعلمين سابقا، كانت تظن أن المتعلم لا يملك أي تصورات أو تمثلات مسبقة عن المعارف التي هو بصدد اكتسابها إن التمثل هو "الكيفية التي يوظف بها الفرد معارفه السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة وبالتالي فهي منظومة معرفية تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه"[10]. إذن فهذا المفهوم يعتبر أن ذهن المتعلم لا يكون خاليا قبل تعلمه لمعارف جديدة، بل غالبا ما تكون له تصورات مسبقة وأولية عنها. تسمح له بفهمها بطريقته الخاصة.

لم يكن الباحثون . أو على الأقل بعضهم . يهتمون بالتمثلات ويولونها العناية الكبرى لولا ملاحظتهم الأخطاء الكثيرة والمتكررة التي كان يقع فيها المتعلمون وتضارب الأفكار عندهم وتناقضها أحيانا الأمر الذي أكد لهم أن هؤلاء يملكون حتما أفكارا مسبقة وتصورات أولية عما يأخذون من معارف، تكون السبب في أغلب الحيان في تذبذب اكتسابها عندهم، والحل في نظرهم هو ضرورة استثمار هذه التمثلات أو التصورات بطرق تسمح بتوظيفها لصالح المتعلمين. لذلك يمكن القول "إن الاهتمام الديداكتيكي، بالتمثلاتالمعرفية، ارتبط بشكل مباشر بالأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين، بما هي عوائق أو أهداف عراقيل تحول دون الوصول إلى الأهداف السلوكية المرتقبة.ومن هذه الزاوية.. جاء هذا الاهتمام بالتمثلات، لكي تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الفاعلين التعليميين أثناء التحضير لدروسهم "[11].

الأكيد إذن أن الذين أخذوا بالتصورات أو التمثلات في العملية التعليمية، اقتنعوا بما لا يدع مجالا للشك عندهم أن هذه تشكل دافعا إيجابيا في العملية التعليمية، كونها ستسهم في تحديد الرصيد المعرفي الموجود عند المتعلمين وبالتالي البناء عليها في تحديد الأهداف التي يتوخونها أثناء تحضير دروسهم، الأمر الذي يكفل لهم النتائج الجيدة والتعليم الفعال.

3-1النقل أو التحويل التعليمي[12]: Transposition didactique

إن علاقة المعلم بالمعرفة بدورها أضحت معادلا أساسيا في هذه المعادلة الثلاثية الأطراف، وصار من المستحيل تجاهلها، لما لها من أهمية هي أيضا. فالمعرفة الواجب تبليغها وتعليمها يحدد حجمها في البرامج مسبقا، وعلى المعلم أن يكيف معارفه التي سيقدمها للمتعلمين تبعا لما ما هو محدد سلفا، ووفق طاقاتهم وإمكانيات استيعابهم، وانطلاقا من

الاختيارات المنهجية والأهداف المتوخاة، وكنتيجة للعلاقة بين هذين القطبين وتفاعلهما ستثرى التعليمية بمفهوم رئيسي آخر هو ما سيعرف بالنقل أو التحويل التعليمي.

يحتل هذا المفهوم مع المفهوم السابق (التمثل أو التصور) مكانا مركزيا في حقل التعليمية، ويعد مصطلح "النقل التعليمي" من أقدم المصطلحات استعمالا في هذا الحقل تركز التعليمية على هذا المفهوم الذي هو الفعل الذي بفضله يتم تحويل المعرفة العلمية المرجعية أو ما يصطلح عليه بمعرفة العالم إلى معرفة تعليمية يمكن أن تعلم إلى متعلمين أو تكيفها حسب طاقاتهم وخصوصياتهم. فهو مفهوم جوهره إعادة صياغة المعرفة الخام، معرفة العالم إلى معرفة للتعليم والاكتساب لتصبح منسجمة مع مستوى تعليمي معين بفضل وسائل إجرائية تؤسس وتخطط لهذا التحول. إن النقل التعليمي يلزم المعلم الذي يبحث عن المعارف العلمية المرجعية لإنجاز دروسه وتحضيرها بضرورة الأخذ بعين الاعتبار توجهات السياسة التعليمية والبرامج الواجب تعليمها، لجعلها مكيفة منسجمة مع طاقات تلاميذه والأهداف التعليمية المتوخاة. والمتتبع لأعمال بعض الباحثين في هذا الميدان يجد أنهم فرقوا بين أربعة أنواع من المعارف أثناء حديثهم عن التحويل أو التعليمي [13]:

المعرفة العلمية، المعرفة الواجب تعليمها، المعرفة المدرسية، المعرفة التعليمية المكتسبة.

1 . **المعرفة العلمية:** وهي المعرفة المرجعية، المعرفة الخام والمعرفة الأكاديمية، التي تجسد الخصائص العلمية المحضة لكل نشاط على حدة، وهي معرفة معقدة يصعب لغير المختصين فهمها واستيعابها وتمثلها.

2 . **المعرفة الواجب تعليمها:** وهي المعرفة التي تجسد انطلاقا من السياسة التعليمية المراد تطبيقها في المناهج والبرامج، وهي معرفة مأخوذة أصلا من المعرفة العلمية لكن في صور تنسجم فيها مع الفعل التعليمي أو العملية التعليمية.

3 . **المعرفة المدرسية:** وهي المعرفة التي يعلمها المعلم لمتعلميه مباشرة، المجسدة في الكتب المدرسية ومحتوياتها، والمرتبطة بمختلف المستويات التعليمية.

4 . **المعرفة التعليمية:** وهي المعرفة التي يكتسبها المتعلم، وهي جوهر العلاقة بين المعلم والمتعلم، التي تمثل غاية العقد التعليمي باختصار هي آخر حلقة في عملية النقل التعليمي وغايته الأساسية.

2 ـالمعلم قطب أساسي في تعليمية اللغات:

إن العلاقات السالفة الذكر تشكل القاسم المشترك بين جميع التعليميات، لكن المختصين في تعليمية اللغات يوجزون اهتماماتها في ثلاثة مجالات أساسية، يشكل كل واحد منها مجالا محوريا في عملية تعليم اللغات واكتسابها، وتشكل مجتمعة تفاعلات المثلث

التعليمي، وتجسد علاقاتها الأرضية الأساسية للعقد التعليمي، كما تمثل هذه المجالات في خصوصياتها طبيعة الوضعيات التعليمية التي هي الموضوع المركزي لتعليمية اللغات. وهذه المجالات هي:

أ - التركيز على اللغة أو اللغات كموضوع للتعليم والتعلم: انطلاقا من تحديد اللغة أو اللغات التي يراد تعلمها أو تعليمها.والذي تضطلع به السوسيولسانيات في سياق ما يعرف بالسياسة اللسانية والتخطيط اللساني، أما تعليمية اللغات فيوكل لها البحث في الآليات التي تسمح بتجسيد ذلك تعليميا، بطرق ينعكس بفضلها في أرض الواقع.

ب -دور المتعلم في صياغة كفاءاته: انطلاقا من البحث في كيفيات تعلمه للغة أو للغات، وتعلمه طرق استعمالها.كونه طرفا مهما، وقطبا أساسيا يستحيل الوصول إلى نتائج دون إشراكه، كونه الدعامة الأساسية للفعل التعليمي وإحدى غاياته.وتعليمية اللغات من هاهنا تعمل على استثمار طبيعة شخصيته، ظروفه والوسط الذي يتفاعل معه.وتبحث في الملامح المنشودة فيه[14].

ج - دور المعلم في الدفع بعملية تعليم اللغة، وإبراز المناهج التعليمية والتعلمية التي يستند عليها[15] وينتهجها للوصول إلى نتائج فعالة. وهي في ذلك تعطي أهمية لجانب التكوين والتأطير، التي وحدها تهيء المعلم الفعال الذي يقع على عاتقه العبء الأكبر كونه الذي سيترجم الأهداف والغايات فعليا، ويساهم بالقسط الأوفر في تهيئة المتعلم المنشود. لكن هذا المعلم لا يساعده في بلوغ غاياته المنشودة إلا مناهج معدة سلفا وبصورة علمية يتكئ عليها ويعتمدها كمرجع أساسي يحدد بفضله المجال الذي يتحرك فيه. وانطلاقا منها يبرم العقد الذي يربطه بالمتعلم ويعمل كل ما في وسعه على احترامه وتنفيذه بصورة تجعل الفعل التعليمي ناجعا وفعالا. شأنه شأن المتعلم والمعرفة يعتبر **المعلم** إذن قطبا فعالا في هذا المثلث التعليمي والتعليمية بصورة عامة، لكن فعاليته يجب أن تتجسد أكثر في تعليمية اللغات.. لما تكتسيه من طابع خاص بها يختلف عن الأنشطة الأخرى وهذا في الظروف العادية، أما إذا تعلق الأمر بتعليمية اللغة العربية في غير وسطها، ولغير الناطقين بها، فإن مأموريته تصبح صعبة شائكة تحتاج منه تحديا أكبر وتأقلما سلسا، مع واقع يفرض عليه التعامل مع ذهنيات مختلفة، وسياقات مختلفة، وثقافات مختلفة..

لا نظن أن أي معلم يستطيع رفع هذا التحدي، وإنما معلم تتوفر فيه صفات وخصائص معينة وحده قادر على الاضطلاع بهذه المهمة، وذلك إما فيما يتعلق بتجسيده الصحيح واحترامه للعقد الديداكتيكي الذي يربطه بالمتعلم الذي يختلف كثيرا عن ذلك الذي يربطه بمتعلم اللغة العربية من الناطقين بها.أو باستثماره الصحيح لتمثلات المتعلم التي تختلف أيضا، لطبيعة الوسط والثقافة اللذين يشكلان منبع متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها...أو في مدى قدرة تحكمه في النقل الديداكتيكي، لأن نوع المعرفة التي يجب نقلها إلى متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها تختلف في بعض خصوصياتها عن تلك التي تنقل إلى متعلم اللغة العربية من الناطقين بها.

تبعا لذلك نقول إنه يجب أن تتوفر في معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجموعة من الخصائص الشخصية والمعايير الثقافية التي تؤهله للعب الدور التعليمي المنوط به على أحسن وجه، لأن طبيعة الوسط التعليمي والمتعلق هنا بالوسط الأوروبي المتعدد الثقافات.. واللغات... وذهنية المتعلمين تستوجب ذلك حتى تكون العملية التعليمية فعالة وناجعة... وعليه يجب إعطاء أهمية قصوى لعملية تكوين معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفق ملامح واضحة تجعلهم قادرين على التأقلم مع معطيات ثقافية واجتماعية تتحكم في المتعلمين لجعل العملية التعليمية فعالة..

3 . المعايير الشخصية الواجب توفرها في معلم العربية لغير الناطقين بها في الوسط الأوروبي المشترك...

إن وسط متعلمي العربية اللغة من غير الناطقين بها في الوسط الأوروبي المشترك، وبيئة تنشئتهم تتميز بمميزات خاصة، سواء أتعلق الأمر بطبيعة ثقافاتهم، أم مرجعياتهم الفكرية، أم مرتكزات تربيتهم...فكل شيء في واقعهم متعدد، اللغات متعددة والثقافات متعددة، وطبيعة التفكير يؤسس له انطلاقا من الاختلاف والتمايز... وهذه سمات على معلم اللغة العربية أن يأخذها بعين الاعتبار...لأن شخصية هؤلاء المتعلمين ليست متجانسة، وليست أفقية في تكوينها الفكري والثقافي والاجتماعي... وعليه أن يأخذها بعين الاعتبار حتى يتمكن من الانسجام مع خصوصيات المتعلمين الذين تسند له مهمة تعليمهم...و في نظرنا المعلم القادر على التأقلم مع ذلك معلم يجب أن تتوفر فيه معايير شخصية يمكن إجمالها فيما يلي:

3.1 قوة الشخصية: إن تعليم اللغة العربية لمتعلمين غير ناطقين بها، تفرض على المعلم أن يكون ذا شخصية قوية، تمكنه من احترام العقد التعليمي، الذي يربطه بالمتعلم " الذي هو مؤشر إيجابي لنجاح العلاقة الديداكتيكية، وحراك دينامي في تحقيق المردودية التعليمية التعلمية لدى المتعلمين.."[16]، لأن المتعلم كلما أحس ذلك كلما انسجم مع معطيات الوضعيات التعليمية المختلفة، انطلاقا من إحساسه بالثقة في نفسه، وهذه الأخيرة لا يجعله يحس بها إلا معلم قادر على التأقلم مع كل المستجدات النفسية والمعرفية، يعطيه الأمان ويخلق لها جوا متوازنا يسمح له باكتساب المعرفة التي هي الغاية الأساسية للعلاقة التي تربط بين المعلم والمتعلم..

2 . 3 التفتح: إن متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، يسعى إلى الانفتاح على ثقافة أخرى وفكر آخر، وتلك من الغايات الأساسية التي تدفعه إلى ذلك ؛ والعلاقة الأولى التي تمكنه من تلمس ملامح ذلك هو المعلم نفسه، لأن المعلم بصورة أخرى هو الذي يلقى على عاتقه، إحساس التلميذ بطبيعة تلك المعرفة والثقافة، وفهم مقوماتها، لكن بشرط أن يكون هو نفسه متفتحا على الآخرين، وكلما اتسم بذلك كلما استطاع دفع المتعلم إلى ذلك، وتحبيبه إلى الانفتاح أكثر. والأكيد أن المتعلم لن يتوق إلى ذلك كله، إلا إذا أحس بالرغبة، لكن هذه لا يحركها فيه إلا معلمه، الذي

من خلال تعليمه لغة لاينطق بها، يدفع فيه حب الانفتاح على شيء جديد لم يعهده في منظومة منشئه الثقافية والفكرية...لكن عليه أن يتكئ هو نفسه – أي المعلم – على جعل المتعلم يحس أن معلمه متفتح على ثقافته، عارف ببعض ملامحها، مهتم بها. فتصبح العملية التعليمية عملية تشارك وتفتح تدفع إلى الاحتكاك الذي يؤسس للاحترام والتسامح..فكلما أحس المتعلم بأن معلمه متفتح ومتسامح، كلما تعلق به، وأحب ما يقدمه له من معارف، وازداد شغفا لتعلم اللغة العربية.

3.3 الصبر وسعة الصدر: إن أهم خاصية يجب أن يتصف بها أي معلم كان، هي خاصية الصبر، فلا يستطيع امتهان هذه المهنة إلا إنسان صبور، صاحب صدر متسع، يحتضن المتعلم، ولا يضجر ولا يمل، هذا عندما يتعلق الأمر بتعليم عادي أو تعليم لغة لناطقين بها، أما إذا تعلق الأمر بتعليم لغة لغير ناطقين بها، وكانت تلك اللغة العربية، فإن المهمة تتطلب صبرا أكبر، وصدرا أوسع..انطلاقا من أن تمثلات المتعلم في هذه الحالة تكاد تنعدم وذلك أمر يجعل من العملية التعليمية صعبة، ومن تنفيذ العقد التعليمي أصعب."لأن التمثلات السابقة تصفي وتنتقي المعارف المكتسبة حيث يتم تتميمها وتحديدها وتحويلها الشيء الذي ينتهي بتشكيل تمثلات جديدة"[17]. أما في هذه الوضعية فالأمر يصبح معقدا.. فيتضاعف جهد المعلم لاستدراك هذا النقص الخارج عن إرادة المتعلم..كونه يتعامل مع معطيات تعليمية جديدة لم يسبق له معرفة خصوصياتها. أمام هذا الوضع يشترط على معلم اللغة العربية أن لا يهن ولا يستكين، وأن يأخذ بيد المتعلم، لأن الرهان ليس سهلا، كلما زاد إلحاحا، كلما ساهم في جعل المتعلم يتوق إلى تعلم اللغة العربية، لأن عقلية المتعلم أيضا قد تستكين وتحس بالملل والضجر، وبالتالي تنفر من تعلم اللغة العربية، إذا لمس أن المعلم لا يساعده بالقدر الكافي ولا يأخذ بيده ولا يرافقه بالشكل الجيد.

3.4 سرعة التكيف مع المستجدات: متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، تعود في بناء منظومته على تحليل الأشياء دون التسليم بها بسهولة، لذلك نشأ على الفضولية، وحب معرفة كل ما هو جديد، ومعرفة عوالمه. فتعلمه لغة معينة معناه فضوله إلى سبر أغوارها، من هنا تجد لديه حركية نشيطة للسؤال عن ماهية الأشياء وطبيعتها، رغم ان الأمر يتعلق بتعليم لغة غير لغته. وعليه يجب على المعلم أن يتكيف مع ذلك، لأنه سيكون أمام وضعيات ديداكتكية مستجدة تفرض عليه التكيف معها.. وهذه العملية كثيرة الحصول في علاقته مع متعلم داخل هذا الوسط. إضافة إلى هذه المعايير الشخصية التي ذكرناها يوجد الكثير من التي لا يتسع المجال لذكرها رغم أهميتها.

4. المعايير الثقافية الواجب توفرها في معلم العربية لغير الناطقين بها

إن مهنة التعليم ترتكز أساسا على سعة الاطلاع والكفاءة والتحكم الكبير في المعرفة المراد تعليمها.لذلك يفرق المختصون بين معلم مميز، يمتلك مؤهلات وخصائص فطرية تساعده في تأدية

مهمة التعليم، كأنه خلق أصلا لهذه المهنة، ومعلم لا تربطه بها إلا الوظيفة، يحاول التأهل قدر المستطاع لتأدية هذه المهنة...والواقع أن معلم اللغة العربية لا يمكن أن يكون إلا مميزا حينما يتعلق بتعليمها للناطقين بها، ولكن عندما يتعلق الأمر بتعليمها لغير الناطقين بها فيجب عليه أن يكون أكثر تميزا.خاصة في مجموعة المعايير الثقافية، إضافة بطبيعة الحال إلى المعايير الشخصية التي ذكرناها سابقا. ومن بين المعايير الثقافية الواجب توافرها فيه ما يلي:

1 .4**التحكم الكبير في اللغة العربية وخصائصها:** إن اللغة العربية شأنها شأن جميع اللغات تتميز بخصائص تتعلق بها، تنعكس في منظومتها النحوية والصرفية والمعجمية والصوتية والتركيبية والدلالية. لذلك لا يمكن أن تسند مهمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلا لمعلم متحكم في ناصيتها، ولا يمكن أن نتصور غير ذلك.و يجب أن يتجلى ذلك خاصة في التأسيس للمعارف الأولية التي تشكل العمود الفقري للغة، ويتعلق الأمر هنا باللغة في شقها الصوتي-الفونتيكي والفونولوجي ـ والتركيبي.وهذه القاعدة أساسية في العملية التعليمية الأولى. تعليم نطق الأصوات المشكلة للمنظومة الصوتية للغة العربية بصورة صحيحة هو أول تحد يواجه المعلم، والسبب التداخل الذي يوجد عند المتعلم والمتعلق أساسا بتكوينه اللغوي في المنشأ.وهنا تكمن خطورة إسناد المهمة لمعلم لا يعطي هذا الجانب أهميته المنوطة به، لأن البناء كله بعد ذلك يكون مختلا...ولا شك أن أجزاء المنظومة المتعلقة باللغة العربية تتكامل تبعا لارتباط بعضها ببعض...

2 .4**ثقافته المميزة:** معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يجب أن يكون مسلحا بثقافة واسعة متعددة، حتى يساير التحديات التي تفرض عليه في وسط معروف بطبيعته الثقافية الواسعة، باعتبار المحيط الثقافي الذي نشأ فيه المتعلم والذي يتميز بخصوصيات التعدد والاختلاف والتفتح في آن واحد....إن ثقافة المتعلم هي الحصن الذي يجب أن يحتمي به، حتى يكون واثقا في نفسه ويبعث الثقة عند المتعلم الذي أوكلت له مهمة تعليمه.

إن الغاية الأساسية من تعليم اللغة العربية هو تقديم مجموعة من المعارف ذات الصلة بها.ولا يمكن إيصال هذه المعارف إلا استنادا لمخزون معرفي يمتلكه المعلم فيؤهله لإيصاله بالصورة السليمة إلى المتعلم.

3 .4**تكوينه التربوي والتعليمي:** إن المعلم مهما كان ضلوعا بلغة ما يريد تعليمها، لكنه لن يتمكن من تعليمها بنجاعة إلا إذا فهم جوهر العملية التعليمية، والمقصود بذلك طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أهداف وغايات ذلك، الطرق الناجعة التي تسمح بذلك. وهذا كله وحده كفيل بالسماح له بالتعامل مع المتعلم وفق آليات تربوية علمية من شأنها جعل العملية التعليمية فعالة. وتكمن أهمية ما نحن بصدد الحديث عنه. انطلاقا من أن المعلم يضطلع بأدوار ثلاثة أساسية يوجزها أحد المختصين في اعتباره":

- منظما ومسيرا للعملية التعليمية.
- موجها وناصحا للمتعلمين.
- محاورا للمتعلمين."[18]

وعليه لا نتصور أن معلما قاصرا في تكوينه الديداكتيكي، يستطيع القيام بهذه الأدوار الأساسية.

مما سبق نستنتج أن تكوين المعلمين أمر ضروري يجب أن تتكفل به الهيئات المختصة، لأن ذلك هو المدخل السليم للوصول إلى نتائج فعالة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.فلا يجب أن تكون الأمور عشوائية مرتجلة، لأنه من غير الممكن إسناد هذه المهمة لأي كان.ثم إنه لا يجب الاقتصار على التكوين الاختصاصي داخل الهيئات بل" من الواجب على المعلم العمل على تكوينه المستمر قصد تحيين معارفه، والتكيف مع المستجدات التي تواجهه في السياقات التعليمية التي يتعامل معها"فشأنه شأن المتعلم الذي أصبح اليوم مجبرا على العمل بتوسيع معارفه وتحيينها ومواصلة تكوينه حتى خارج الأطر الرسمية".[19]

خاتمة:

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لن يكون ناجعا وفعالا، إلا إذا أعطي الاهتمام الكافي لتكوين المعلم، حتى يتمكن من أن يكون المكون والمشارك والمربي والمرافق والموجه في نفس الوقت للمتعلم، الذي يجب أن يحس أنه معه يشكلان طرفين أساسيين في العملية التعليمية وشريكين لإنجاحها وجعلها فعالة مع الاعتماد على الوسائل الحديثة واستثمارها الاستثمار الحسن، حتى يكون تعليم اللغة العربية تعليما ناجعا فعالا مكيفا مع الوسط الذي يعيشه المتعلم.

مراجع البحث وإحالاته:

1 . للتوسع أكثر في هذه المسألة يرجى الاطلاع على: الخطابات الرائجة حول ديداكتيكا اللغات. الموجود في المرجع التالي:
. علي أيت وشان . اللسانيات والديداكتيك . الطبعة الأولى - دار الثقافة -- الدار البيضاء- المغرب. 2005. ص84 .85.

2 . علي أيت وشان . اللسانيات والديداكتيك . ص24

3 . محمد لمباشري . الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة. الطبعة الأولى - دار الثقافة -- الدار البيضاء- المغرب. 2002. ص23

4 . كان الفضل في اعتماد هذا المصطلح للعالم غي بروسو.Guy Brousseau.قبل ذلك كانت هناك مصطلحات أخرى معتمدة للدلالة على ذلك منها dialogue éducatif وكذلك Transaction éducatif وأخيرا المصطلح Contrat pédagogique

5 . علي أيت وشان . اللسانيات والديداكتيك . 27.

6 . محمد لمباشري . الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة. 34

7 . المرجع نفسه . ص37

8 . أول من استعمل هذا المفهوم هو العالم دوركايم الذي استعمل مصطلح " التمثل الاجتماعي " حين حديثه عن الطابع الخاص للفكرالاجتماعي في علاقته مع الفكر الفردي.ثم تطور المفهوم في سياق علم النفس الاجتماعي.، يرجى الجوع إلى المرجع التالي: Laurence Cornu et Alain Vergnoux –la didactique en question-hachette- éducation-1992- p65

9 . تراوحت الآراء حول الأخذ بالتصورات أو التمثلات، فرأت مجموعة من الباحثين بضرورة التعرف عليها والانطلاق منها في بناء أي نشاط تعليمي.بينما رفضت مجموعة أخرى الاعتراف بوجودها أصلا خاصة رواد المدرسة السلوكية. انظر المرجع التالي:محمد لمباشري . الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسةص48 . 49

10 . علي أيت وشان . اللسانيات والديداكتيك . ص30

11 . محمد لمباشري . الخطاب الديداكتيكي . ص48

12 . ظهر هذا المفهوم لأول في تعليمية الرياضيات وقد استعمله شفلار عند بحثه في كيفية تكييف المعارف مع مستويات التعليم التي تدرس فيها.أي نقلها من مجالها العلمي الأكاديمي المحض إلى معارف يسهل تعليمها واستيعابها من طرف المتعلمين. فاعتبر أن النقلة التعليمية هي مجموعة من التغيرات التي تحدث على المعرفة العلمية المرجعية حتى نستطيع تحويلها إلى معرفة تعليمية.مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

لأخذ فكرة أوسع عن الموضوع ينصح الرجوع إلى المرجع التالي:

1.Y.Chevallard et M.A.Joshua _la Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné,la pensée sauvage,grenoble,1985

2.J.P.Astolfi et M.Develay-la didactique des sciences,PUF,que sais-je ?1993

13. ينظر في المراجع التالية:

1.. محمد لمباشري . الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة . ص31 . 36.

2.Laurence Cornu et Alain Vergnoux –la didactique en question-hachette-. éducation-1992- p. 61- 63

3.. علي أيت وشان . اللسانيات والديداكتيك . ص33 . 40.

14 . كل السياسات التعليمية تركز حاليا على ملمح المتعلم والتي ترتبط بسؤال جوهري يتعلق بأي متعلم نريد وماذا نريد منه، لأي غاية نهيئه.

15 . للمناهج التعليمية والتعلمية العلاقة الوطيدة بما ذكرناه سالفا والمتعلق بقضية التحويل أو النقل المعرفي..

16 . محمد لمباشري . الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة . ص37

17 .. علي أيت وشان . اللسانيات والديداكتيك . ص32.

18 -Narcy J-P. apprendre une langue étrangère.édition d'organisation.1990.

Selon Jean Paul Narcy le rôle de l'enseignant est triple.il doit être:

- Organisateur et gestionnaire de formations.
- Conseiller des apprenants.
- Interlocuteur des apprenants.

19 - Jean Pierre Cuq - Isabelle Gruca – cours du didactique du français langue étrangère et second p: 140.