ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

منهاج توحيد تدريس اللغة العربية: الأساس اللساني وأليات التنزيل

عبد الله شويري[1]

الملخص

تتعامل المناهج اللغوية مع تدريس اللغة العربية واستعمالها الطبيعي تعاملا يجعلهما جزرا معزولة عن بعضهما البعض. والحال أن استعمال اللغة الطبيعي منطلق أساسي في بناء وتصميم المناهج اللغوية الناجحة. لذا سعينا في هذا البحث إلى بيان مدى حاجة المتعلم إلى مقاربة تكاملية تتيح للمتعلم القدرة على الاندماج في البيئة اللغوية العربية الطبيعية.

وقد خلصنا إلى أن منهاج "العربية الموحدة" انتبه إلى وضع متعلم العربية الذي يقف أمام هوة الفرق بين الاستعمالين في البيئة الرسمية (داخل فصول الدراسة) والطبيعية. لذا استحضر البحث في تصوره النظري ضرورة تهيء مادة عربية أصلية تلبي حاجات المتعلم الوظيفية في استعمال اللغة. حيث يظل التجسير بين النسقين مرجعا طبيعيا لنموذج الكفاية الفطرية العربية. وشكلا من أشكال بناء الكفاية التكاملية في التواصل الفكري والثقافي باللغة العربية لدى المتعلم.

الكلمات المفتاحية: تصميم المنهاج اللغوي _ العربية الموحدة _ المتصل اللغوي _ تحليل حاجيات المتعلم اللغوية _ كفاية الناطق الفطري النموذجية.

[1] الباحث: عبد الله شويري abdoullahchouiri98@gmail.com

طالب باحث في سلك الدكتوراه (السنة الثالثة) في مجال إعداد وبناء مناهج تدريس اللغة العربية. بكلية علوم التربية ـ جامعة محمد الخامس الرباط ـ المغرب.

عضو سابق بالمركز الأردني للبحوث والدراسات 2021.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

Unified Arabic Language Teaching Curriculum: Linguistic Basis and Implementation Mechanisms.

ABDOULLAH CHOUIRI

Abstract

Curriculum approaches to Arabic language teaching often deal with language instruction and natural language use as isolated entities. However, natural language use is fundamental to the construction and design of successful language curricula. Thus, our research aims at highlighting the learner's need for an integrated approach that enables them to integrate into the natural Arabic language environment.

We concluded that the "Unified Arabic" curriculum recognizes the challenges faced by Arabic learners who face differences between formal (classroom) and natural language usage. Therefore, the research takes into consideration in its theoretical framework the necessity of preparing authentic Arabic material that respects the functional needs of learners in language use. Bridging these frameworks remains a natural reference for the development of the authentic Arabic proficiency model, which is a form of integrated competence in intellectual and cultural communication in Arabic for learners.

Keywords: curriculum design, Unified Arabic, linguistic continuum, analysis of learner language needs, typical native speaker proficiency.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مقدمة:

تطور تعليم العربية جنبا إلى جنب مع العديد من التطورات الآنية التي يشهدها مجال تعليم اللغات الأجنبية. حيث استفادت العربية من التجارب الناجحة في هذا المجال، من خلال تحيين طرق تدريسها كلغة ثانية في البيئة العربية.

وقد شمل التحيين أيضا النظر في علاقة الاستعمال اللغوي الفطري بطبيعة المادة اللغوية المقدمة في مناهج تدريس العربية. حيث انشغل الباحثون والديدكتيكيون، والمدرسون، ومصمموا المناهج، بأسئلة وجودية تتعلق بتحديات تدريس اللغة العربية في بيئتها الطبيعية؛ مما شكل رؤى متعددة أدت إلى اتخاذ العديد من القرارات لتطوير مناهج تدريسها في جميع أنحاء الأوطان المتداولة فيها.

السؤال الإشكالي في هذه العلاقة هو: كيف تنظر مناهج تدريس العربية لغة ثانية للاستعمال الطبيعي للعربية الذي يجمع بين الفصحى واللهجات؟

هذا السؤال من أبرز الأسئلة الوجودية التي شغلت مدرسي اللغة العربية ومطوري المناهج لفترة طويلة. بعد أن كانت الرؤية السائدة في القرن العشرين متمثلة في "تدريس أنماط العربية أنماطاً مستقلة"، لغايات أكاديمية فقط دون مراعاة رغبات المتعلمين المتباينة، حيث يعتبر تصور الجمع بين نمطي العربية تحت ما يسمى بمنهاج تدريس"اللغة العربية الواحدة Arabic as one Language"، محاولة تستجيب لاحتياجات المتعلمين المتمثلة في " التواصل باللغة مع أبنائها والتعرف على ثقافتها المشتركة؛ وهو ما دعا إليه المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) عام 2006، حين نشر مقاربة جديدة لبرامج تدريس لغات العالم؛ ركزت أساسا على "التواصل والثقافة"، وفي مقدمة المعايير العربية، نجد العبارة التالية التي تعطي دعما قويا لتوحيد تدريس اللغة العربية: "**الجزء الأساسي لتعلم اللغة العربية هو معرفة كل من الفصحى وتعلم عامية واحدة أو أكثر، وإتقان كيف ومتى وإلى أي مدى يتم مزجها، إما عن طريق إدخال الكلمات العامية في الفصحى أو عن طريق إدخال تراكيب الفصحى إلى العامية**"(NSFLEP 2006, P 116).

على ضوء ما سبق يهدف هذا البحث بيان الأساس اللساني والمقاربة التعليمية لمنهاج توحيد تدريس العربية لغة ثانية؛ من خلال توجيه دفة النقاش إلى بيان العلاقة بين مدخلات المنهاج ومخرجاته؛ ويعني ذلك تحديدا، الكشف عن علاقة "نظرية المتصل اللغوي التي تعتبر خلفية لسانية للمنهاج، وتحليل حاجات المتعلم اللغوية بتوصيفات الكفاية المرغوبة لدى المتعلم؛ والتي تعتبر من مخرجات المنهاج الأساسية، حيث ينطلق البحث من فرضية مفاده أن منهاج العربية الموحدة يستجيب لحاجات المتعلم اللغوية، ويمَكِّنه من كفاية مماثلة لكفاية الناطق الفطري بالعربية.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

1. **الأساس اللساني للمنهاج**

1.1 تحليل احتياجات المتعلم

الهدف من هذه العملية أثناء تصميم المنهاج هو اكتشاف ما يجب أن يتعلم، وما يرغب المتعلمون في تعلمه. حيث يُوَجِّه تحليل الاحتياجات بشكل رئيسي أهداف ومحتوى البرامج والدروس المقدمة للمتعلم. ذلك أن التحليل الجيد للاحتياجات يدفع مصمم المنهاج إلى طرح أسئلة صحيحة والعثور على الإجابات بأكثر الطرق فعالية(I.S.P. Nation, John Macalister 2010).

فمناهج تدريس العربية التي أثبتت فشلها داخل بيئة عربية طبيعية تشجع المتعلم على التعلم؛ لم تنطلق من دوافع المتعلم ورغباته اللغوية أثناء تصميم المنهاج، بل حاولت تطويع حاجياته مع أهداف المنهاج المستعرَضَة عبر بيئات مختلفة وسياقات متباينة، والموضوعة مسبقا لغايات غير لغوية، وهو ما يعيق التعلم.

لقد كان اهتمام المتعلمين الناطقين بغير العربية يقتصر على تعلم الفصحى عندما كان تعلم اللغة العربية يُنظَر إليه على أنه مسعى أكاديمي لا يتجاوز ترجمة النصوص، والاطلاع على الأدب والتراث العربي. حيث يمكن تبرير هذه الاختيار التربوي من خلال الاطلاع على نظرة المتعلمين لأنماط اللغة العربية القائمة على مفهوم "الثنائية اللغوية" السائد آنذاك، والذي عرض الفصحى على أنها نمط لغوي رفيع كتبت به السجلات اللغوية العربية الرسمية، في حين قدم العامية على أنها نمط لغوي سفلي خاص بالتواصل اليومي فقط(فيرغسون، 1959أ، ب).

إن التركيز الحصري على الفصحى في مناهج تعليم اللغة العربية لغة أجنبية استمر حتى الثمانينيات، حين ظهرت مقاربات ونظريات جديدة عززت المقاربة التواصلية في تدريس اللغات الثانية، واستحضرت ربط اللغة بوظائفها السياقية والخطابية أثناء التعلم.. واستمرت هذه المقاربات في التطور خلال التسعينيات مع التركيز الجديد على تطوير المعرفة الثقافية والتواصل الثقافي في المناهج اللغوية. (Al- Batal, 2018)

هذه التطورات شكلت تحدياً لمدرسي اللغة العربية ومصممي المناهج. إذ أصبحت حاجة المتعلمين اللغوية لا تقتصر على تعلم الفصحى فقط؛ باعتبارها نمطاً لا يعزز كفايتهم التواصلية الحقيقية، ولا يسمح بتعرفهم على التلوينات الثقافية المنصهرة في اللغة العربية (شويري 2021). وهو ما يؤكده كيرك بيلناب (2006) من خلال دراسة استقصائية استهدف من خلالها متعلمين يدرسون اللغة العربية ب و.أ. م، حيث خلص إلى أن أهم ما يدفع المتعلمين لدراسة اللغة العربية ينحصر في ثلاثة أسباب هي:

(1)التفاعل مع الأشخاص الذين يتحدثون العربية؛

(2)السفر إلى العالم العربي؛

(3)تطوير فهم أفضل للثقافة العربية.

وفي دراسة أخرى، توصل غسان الحسيني (2006) أيضا إلى نفس النتائج، وحدد الأسباب الثلاثة الأولى على النحو التالي:

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

(1) التحدث مع العرب؛

(2)السفر؛

(3) فهم ثقافات العالم.

فضرورة تصميم "منهاج تدريس العربية الموحدة" يأتي استجابة لحاجة المتعلم الحديثة، ومواكبة لانتقال رغبة المتعلمين من تحقيق أهداف أكاديمية إلى تحقيق أهداف تواصلية وثقافية.

إذ نلاحظ من الدراستين السابقتين أن دافعية المتعلم غير الفطري في تعلمه للغة العربية قائمة بالأساس على رغبته في التواصل بالعربية الطبيعية مع أبنائها الناطقين بها. وأن هؤلاء المتعلمين الذين يدرسون اللغة العربية، يهتمون أولاً وقبل كل شيء بالتواصل مع المتحدثين العرب، والتعرف على ثقافتهم ثانيا. ولهذا لا يمكن تلبية هذه الاحتياجات إذا تم الاعتماد على مناهج تدريس اللغة العربية الفصحى باعتبارها الوسيلة الوحيدة للتواصل والتفاهم الثقافي، فهدف إعداد المتعلمين للتواصل مع الناطقين باللغة العربية لا يمكن تحقيقه من خلال المنهاج التقليدي بل من خلال التصور الجديد، لأن الكفاية التواصلية في اللغة الهدف هي معرفتنا متى نقول؟ ماذا نقول؟ ولمن نقول؟ (هايمز 1984). أي إن اللغة لم تعد هدفا بل أصبحت في المنهاج الجديد وسيلة لتلبية رغبة المتعلم في الاندماج والانغماس والتكيف في البيئة العربية الطبيعية.

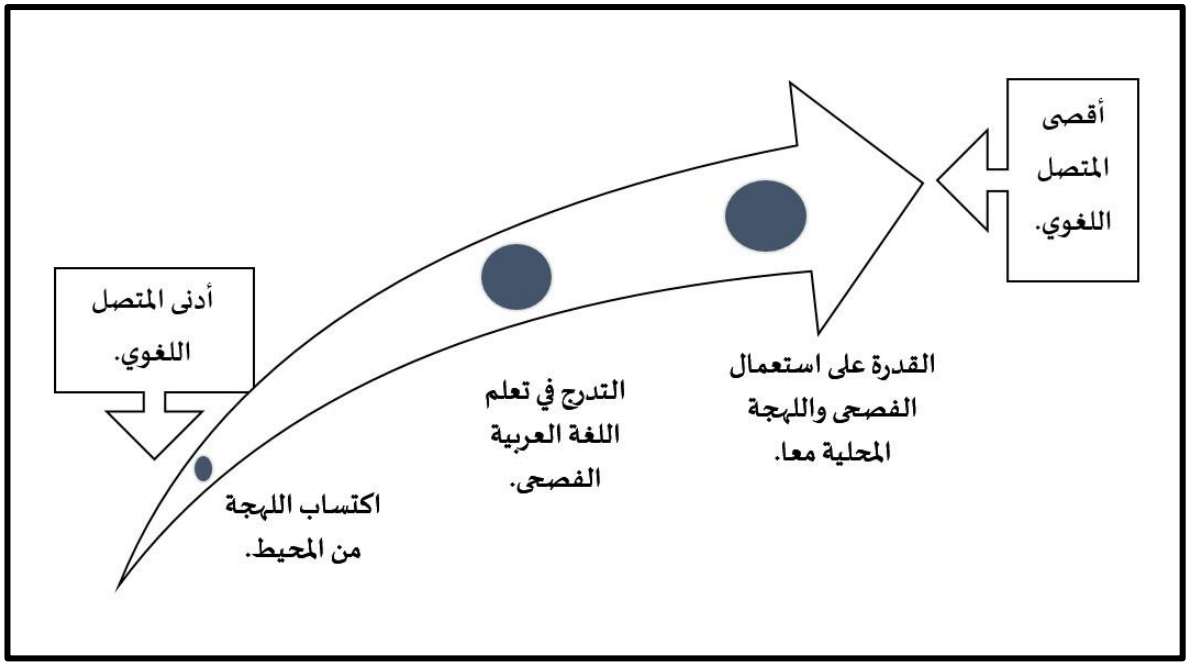
التحدث إذن بالعربية ينبغي أن يتضمن استخدام المادة العربية الحقيقية المتداولة اعتمادًا على اختلاف السياقات والمهام. ويجب أن تساهم مناهج التدريس في إعداد المتعلمين للتحدث بالعربية الطبيعية والواقعية من حيث كيفية التواصل بها.

عموما إن الواقع التواصلي داخل البيئة الطبيعية العربية، وحاجات المتعلم اللغوية فرضا دعواتٍ نادت بإدراج اللهجات في المناهج العربية. حيث اهتم مصممو المناهج بمراجعة طبيعة المادة اللغوية المقدمة، وديدكتيك دمجها لاختيار ما يخدم تطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، ومايعزز تعرفهم على ثقافة الناطقين الفطريين بالعربية، فغاية متعلمي اللغات الثانية عموما هي بلوغ أو مماثلة الكفاية النموذجية للناطق الفطري باللغة الهدف كحد أدنى؛ حيث تعتبر كفاية الناطق الفطري مرجعا يقيس به المتعلم مدى تفاعله بذات اللغة مع أبنائها الناطقين بها فهما وإنتاجا.

1.2 نظرية المتصل العربي أساس لساني لمنهاج العربية الموحدة:

إن كفاية الناطق العربي الفطري النموذجية تتدرج في متصل عربي تصاعدي، يجمع بين مستوى اكتساب اللهجة ويصل إلى مستوى التمكن من الفصيح عبر التعلم الرسمي، (الفاسي الفهري2013، النهيبي 2017، العمراوي 2020، شويري 2021). إذ يبقى المتكلم العربي الفطري قريبا من إحدى الطرفين (العامي/ الفصيح) متى غلب على استعماله اللغوي خصائص هذا الطرف دون الآخر. (أنظر الشكل الآتي)

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26



الشكل 1: نظرية المتصل اللغوي العربي.

من خلال هذا المنطق اللساني، يمكن القول إن اللهجات العربية والفصحى ينتميان إلى لغة واحدة. وكلاهما يتمتعان بالشرعية التربوية في تدريسهما وتعلمهما، والتواصل بهما لأنهما: جزء من نفس النظام التواصلي الواقعي، الذي يؤدي أدوارا تكاملية، ذلك أن تنوع اللغة العربية لا يمثل كيانات منفصلة معزولة ولكنها جزء من نظام لغة واحد يسمى "العربية". (KIRK BELNAP, 2018).

ولذا يمكن تعريف منهاج العربية الموحدة بأنه: منهاج يدرس عربية تصهر نسقين لغويين، نسق اللهجات العربية ونسق الفصحى، ويشكلان بذلك مادة لغوية واحدة طبيعية وواقعية تدرَّس في إطار مقاربة تهدف إلى تطوير كفايات المتعلم التواصلية والثقافية في النمطين معا.

إذ لا يمكن تمكين المتعلم من الكفاية التكاملية التي تعادل أو تقترب على الأقل من كفاءة المتكلم الفطري في استعماله للغة العربية، من خلال برنامج مجزئ للغة العربية. فحتمية تكامل اللهجات مع الفصحى أمر لا بد منه إذا كان الهدف هو تطوير مناهج تستند إلى استخدام لغة واقعية وطبيعية وتعكس حقًا الأساليب المبتكرة في بيداغوجيا التدريس، حيث يساهم هذا التصور التعليمي في تطوير دينامية مجال تدريس اللغة العربية، ومساراته المستقبلية؛ من خلال تجاوزه النقاش الأيديولوجي اللغوي، والعقائد العميقة التي تشور بها الجماعات اللغوية النظام اللغوي وفق هرم يعطي أولوية لنمط دون الآخر، إذ لا يمكن أن تشكل هذه الأيديولوجيات المبادئ الرئيسية التي يهتم بها الديدكتيكي والمصمم أثناء تصميم منهاج تدريس العربية لغة ثانية.

إن الهدف من توحيد تدريس العربية في ذات المنهاج، تعليمي/ لغوي فقط، ويتمثل أساسا في: الوصول بالمتعلم إلى كفاية تواصلية ذات توصيف مماثل أو يقارب توصيف الكفاية النموذجية للناطق الفطري.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

وهو هدف تعليمي بيداغوجي غير إيديولوجي ينطلق من شروط الواقع التواصلي الحقيقي دون تصنع، ويراعي خصوصية المادة العربية الطبيعية دون تعسف، وحاجة المتعلم اللغوية دون تطويعها لأهداف خارج لغوية.

شكل 2 : أنماط العربية المقدمة كوجبة تعليمية موحدة/ (البطل، 2018، الشكل1.2، ص.7)

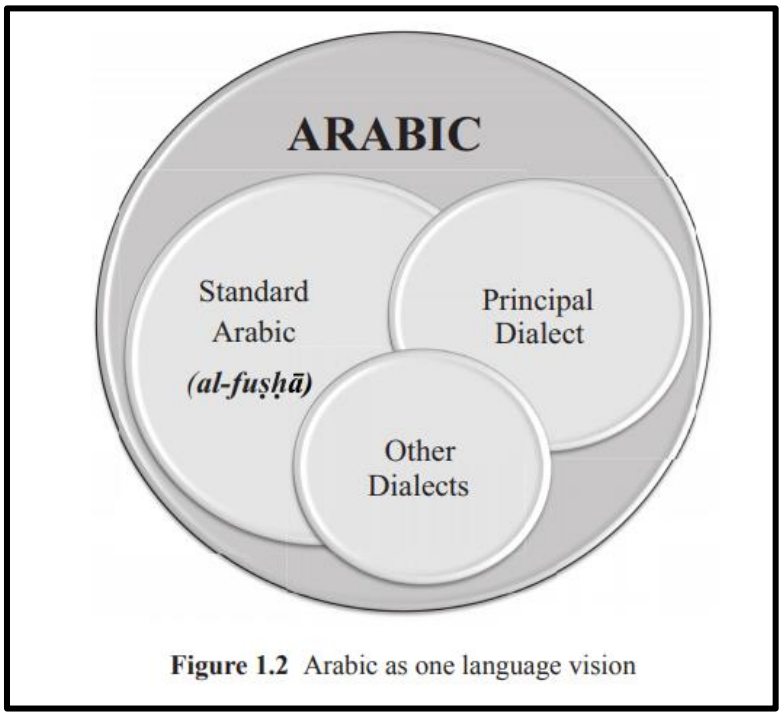


Figure 1.2 Arabic as one language vision

فمنهاج العربية الموحدة يسعى إلى تجاوز مجموعة من المشاكل سقط فيها المنهاج التقليدي الأكاديمي الذي يتبنى مقاربة عزل تدريس الفصحى عن اللهجات، ويجزئ مكونات العربية في التدريس. لأن الأساس المنطقي لهذه المقاربة يأتي من وجهة نظر مفادها أن اللهجات العربية لا تنتمي للفصحى، وهو اعتقاد خاطئ (مكتبي،1991)، لا تبرره اللغة وإنما تبرره الإيديولوجية فقط.

فقد أوضح بيتر هيث (1990)، أن الطريقة التي يتم بها عزل اللهجات العربية عن اللغة العربية الفصحى في المناهج العربية تعزز التصور المغلوط حول عدم انتماء اللهجات إلى الفصحى، وهو تشويه كبير للواقع اللغوي في جميع أنحاء العالم العربي الذي يبين اندماج اللهجات مع اللغة العربية الفصحى بانسجام وتفاعل وتكامل في جميع المجالات الحيوية.

إن الرؤية التقليدية حاضنة لإشكالات تعليمية عديدة؛ حيث يمكن طرح سؤال أمام مخرجات المنهاج التقليدي مفاده: هل استطاعت المناهج التي تعزل العربية الفصحى عن اللهجات من تمكين المتعلم غير الفطري من الانغماس في البيئة العربية التي تعرف استعمالا لغويا موحدا يجمع بين الفصحى واللهجات العربية؟، هل

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

استطاع هذا البرنامج أن يمكن المتعلم غير الفطري من الكفاية التكاملية في اللغة العربية التي تقارب كفاية الناطق العربي النموذجية؟

فحرمان المتعلمين من معرفة اللهجات، وعدم رفع وعيهم بالتجسير بين نمطي العربية؛ يعني حرمانهم من فرصة تعلم كيفية التواصل بشكل طبيعي مع غالبية الناطقين بالعربية الذين لا يتقنون التفاعل مع الفصيح. أو يتقنون الفصيح ولهجة معينة أو لهجات كثيرة، إضافة إلى أن هذا المنهاج يحد من قدرة المتعلم في تعرفه على العديد من الجوانب الاجتماعية للثقافة العربية المتوزعة في لهجاتها والمنصهرة في العربية المشتركة (العمراوي،2018) إذ يشكل التدريس وفق هذا التصور نموذجا لكفاية معيوبة ومتناقضة مع الواقع اللغوي العربي، كما يجعل التمكن من العربية غير مكتمل لدى المتعلم.

بمنطق استنتاجي يرمي هذا التصور إلى تذليل الصعوبات التي ستواجه المتعلم الأجنبي في تعلمه للغة العربية، عبر تنبيهه إلى إمكانية التجسير وتقليص الهوة بين الاستعمالين من خلال توشيج العلاقة بينهما أثناء التعلم،(قدرية هوكلكلي، 2017). وعبر تقريب هذه اللهجات من الفصحى باستثمار آليات لسانية منطقية وعلمية، للوصول بكفاية المتعلم إلى ملامسة استعمال أبناء اللغة العربية الفطري. وإقداره على التكيف Language Adaptation، في البيئة اللغوية الطبيعية بالأوطان العربية.

إذ لا بد من التأكيد على أن مقترح " توحيد تدريس العربية" لا يدعو إلى إرساء اللهجات العربية في التدريس، بل يستهدف استثمار التلاحم القائم بين نسق اللهجة والفصحى في النسيج اللغوي العربي، وهو مقترح يستدعي جهودا لسانية جبارة لتهيء المادة اللغوية المقدمة للمتعلم، وتهيء المصفاة اللغوية التي ستمر منها تعابير ومفردات اللهجة في درس اللغة، أي عبر إرجاعها إلى أصولها في الفصيح، واستثمار المقاربة التقابلية، وتقنيات المقارنة بين النسقين؛ لبناء وعي لغوي لدى المتعلم بنمطي هذه اللغة، والتقليل من توقفه أمام الهوة بين الاستعمالين. فالبحث لا يدعو إلى تعليم العاميات عوض الفصحى، بل يدعو فقط إلى استحضار تكاملهما في بناء كفاية لغوية غير شائبة وتامة لدى المتعلم.

2. آليات التنزيل

2.1 ديدكتيك تهيء المادة اللغوية

إذا سلمنا أن اللغة العربية لغة واحدة نتساءل ما هي معايير اختيار وتهيء المادة اللغوية العربية المقدمة في المنهاج لبناء كفاية المتعلم التواصلية باللغة العربية؟

للحديث عن المادة اللغوية العربية لابد من تحديد معايير اختيارها باستحضار ملاءمتها لغايات المنهاج وأهدافه، ذلك أن، أهداف المنهاج التي حددناها ترمي إلى تمكين المتعلم من كفاية تواصلية فعالة في اللغة العربية يستطيع من خلالها استعمال العربية الوظيفية والحيوية التي تعكس طبيعة الاستعمال اللغوي لدى أبنائها الناطقين بها فطريا، لذا يمكن استحضار المعايير التالية في اختيار المادة العربية ونقلها ديدكتيكيا:

- ملاءمة اختيار المادة العربية لأهداف المنهاج التواصلية والثقافية.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

- ربط المادة العربية المستعملة بالحياة في المجتمعات العربية.
- استحضار لغة عربية تستخدم في التواصل الفعلي اليومي.

بشكل عام المعيار العام في اختيار المادة العربية وهو **ربط هذه المادة بالحياة الواقعية، أي ربط تعلم العربية بالحياة العربية في المحيط المحتضن للبرنامج** (Michael Byram,2002)

يستدعي ربط تعلم العربية بالحياة العربية؛ استخدام لغة عربية تواصلية في الفصل الدراسي، واستثمارها في المواقف الطبيعية خارجه. فالمقصود من هذا التقريب هو استعمال عربية معاصرة وممعيرة يستطيع المتعلم التواصل والانغماس بها بحرية أكبر في البيئة العربية الطبيعية، ويصل إلى فهم وإنتاج خرج لغوي وظيفي.

فاتجاه التقريب يأتي من إصهار أكبر قدر من الاستعمال اللهجي في الفصيح، بحيث يشكل هذا الاتجاه في التجسير دعما لتدريس الفصيح، وتذليلا للصعوبات التواصلية لدى المتعلم بتطويع النمط اللهجي الأكثر تداولا، وهو الأمر الذي يرفع وعي المتعلم بالتعدد اللهجي في الاستعمالات العربية بين البلدان المتداولة فيها، ويرفع وعيه بوجود لغة عربية تشترك فيها جميع هذه اللهجات.

إن مسألة توفير المادة اللغوية العربية هي مسألة ديدكتيكية معقدة وتحتاج إلى استثمار نظريات وتصورات لسانية متكاملة، ذلك أن السؤال الإشكالي أمام هذه الرؤية اللسانية في تدريس العربية لغير أبنائها؛ متعلق بالكيف، وهذا يعني طرح سؤال من قبيل: كيف يمكن وضع التنوع اللغوي العربي في منهاج لغوي موحد؟، وقبل ذلك كيف يمكن بناء واختيار مادة لغوية تجمع بين النسقين؟، هذه الأسئلة المرتبطة بالكيف أمام التصورات النظرية هي تحديات طبعا، والتصور لا يكتمل إلا بالإجابة عنها، لكن الاستفادة من الجهود اللسانية العربية الحديثة، في بلورة هذا المشروع وتنزيله ممكن، ومن أمثلة الاستثمار اللساني: استدعاء المقاربة التقابلية اللسانية في تقريب اللهجة من العربية، والتواضع على مصفاة ديدكتيكية إما بالتفصيح أو العودة بالتعبير إلى أصوله الفصيحة، والاستناد على المعاجم المقارنة بين النسقين،[1] ويمكن تحديد مظاهر ديدكتيكية لنقل المادة العربية وتهييئها عبر مستويات البرنامج سواء أتعلق الأمر في استعمالها داخل الفصل أو خارجه:

1- **الشيوع**: أي التركيز على اختيار المعاني المشهورة، وهذا يعني أن تكون سهلة الفهم، شائعة في الاستعمال، بحيث لا يكون الاستعمال اللغوي محصورا ببلد معين أو في نطاق إقليمي ضيق.
2- **بساطة التركيب**: وهذا يعني أن تكون اللغة سهلة التداول والفهم خالية من تعقيدات التأليف التي يتكلم بها الخبير باللغة.
3- **استخدام اللغة المشتركة**: الاعتماد على تدريس لغة عربية يفهمها متحدثوا العربية على اختلاف أقطارها واختلاف لهجاتهم وأقاليمهم، إذ تشكل المادة المشتركة قاعدة أساس في العربية المشتركة.

[1] مشروع الدكتور عبد المجيد جحفة مثلا.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

4- **التفصيح**: تحتوي اللهجات على قاعدة واسعة ذات الأصل الفصيح، رغم خضوعها للإبدالات الصرفية والنطقية أو للكنة الأجنبية. والمفروض في تقديم هذه المادة أن يرفع وعي المتعلم بها، باستخدامها وإحيائها.

إن تحديد كيفية تقديم مادة تعليمية توحد اللغة العربية لا يمكن نمذجته، ذلك أن المناهج يمكن أن تتبنى أساليب متنوعة للتعامل مع مزج الفصحى باللهجات، حيث يرجع الأمر إلى خصوصية المنهاج ذاته وأهدافه[1]، والسياقات الطبيعية المرتبطة به، ونتائج التعلم ومستوياته واشتغال برامجه.

2.2 دور المدرس

يمكن أن تختلف المناهج العربية في طرق نقل المادة العربية وتهييئها، ولكن يجب أولاً اتخاذ القرار بإدراك حتمية أن الفصحى واللهجات جزء من لغة عربية واحدة، وقبول أن كليهما يتمتع بالشرعية في الفصل باعتباره بيئة رسمية، كما لهما الشرعية في البيئة الطبيعية.

إن مساعدة المتعلمين على تطوير قدرتهم في استيعاب التكامل بين النمطين، رهين بما يتلقوه من مدرسيهم. حيث يتم تزويد المتعلمين بمدخلات يتم بها رفع وعيهم بالتقاطعات والتداخلات والتكامل الوظيفي بين الاستعمالين. وبشكل متدرج يتحسن أداء المتعلم تدريجيًا من مستوى لآخر.

إذ لا يجب أن ينظر المدرس إلى توحيد تدريس العربية على أنه عملية عشوائية. بل باعتباره عملية تتم عبر مراحل منظمة؛ حيث يقوم المتعلم بنفسه بالانتقال من نسق إلى نسق، حتى يتمكن في المستويات المتقدمة من إتقان إدماجهما بطريقة مماثلة للمتحدثين الأصليين. إذ في المستويات الأولى يحدث لدى المتعلم خلط غير صحيح في استخدام التراكيب اللغوية، وهي مستويات معبرة عن مرحلة طبيعية لتطور اللغة البينية عند المتعلم. كما أن وجود الفجوة بين الفهم والإنتاج ليست علامة على الفشل أو التحجر، بل تنقص تدريجياً بمرور الوقت والممارسة مثل جميع جوانب اكتساب اللغة. ويؤدي المدرس دورا هاما من خلال تعليقاته وتشجيعاته للوصول بالمتعلم إلى منطقة الراحة في استعمال عربية تواصلية جيدة.

2.3 المحتوى الثقافي

اللغة والثقافة وجهان لتنمية الكفاية التواصلية الفعالة، فاللغة جزء من الثقافة والثقافة جزء من اللغة، إذ ينبغي أن يؤخذ تعلم ثقافة العرب على أنه جزء مكمل لتعلم العربية. وقد شهد العقدان الماضيان اهتمامًا متزايدًا بالثقافة، وسبل إدراج الثقافة في مناهج تعلم اللغة لمساعدة المتعلمين على تطوير الكفاية بين الثقافات.[2]

[1] المناهج اللغوية ترتبط بخصوصية البيئة الموجهة إليها، وطبيعة الفئة المستهدفة، وحاجيات المتعلمين، وسياق التعلم والتعليم وغير ذلك من المتغيرات...

[2] (انظر، على سبيل المثال، Byram و Gribkova و Starkey 2002 ؛ Fantini و Tirmizi 2006 ؛ Lustig and Koester 2006.).

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

ولكي يتم تصميم المحتوى الثقافي لمنهاج تدريس "العربية الموحدة"؛ لا بد من وضع اهتمام المتعلم ورغبته في التعرف على ألوان الثقافة العربية في بؤرة أهداف المنهاج، حيث يستهدف المنهاج رفع وعي المتعلم الثقافي Cultural awareness، من خلال:

- التعامل مع المواد الموثوق بها، [الجرائد، الكتب، المجلات، الأفلام العربية، الإعلام العربي إلخ..].
- التواصل مع المتحدثين الفطريين باللغة العربية في المحيط اللغوي الطبيعي، أثناء تأديتهم للمواقف التواصلية الطبيعية لمعايشة ثقافتهم العربية الواقعية.
- استعمال المواقف الثقافية كوسيلة معبرة عن اللغة.
- تعلم استعمال اللغة في التعبير عن العادات والتقاليد الاجتماعية.

من هذا المنطلق، فإن المحتوى الثقافي في المنهاج يجب أن يستجيب لاهتمام المتعلمين ورغبتهم في التعرف على الثقافة العربية. إذ إن التركيز على بناء الكفاية الثقافية كهدف مهم لتعلم اللغة قد قدم لمدرسي العربية أسئلة أكثر صعوبة. مثل: كيف يمكن تدريس الثقافة دون تعلم المتعلمين للهجات العربية ذات المحتوى الثقافي الهائل؟ هل يمكن للتركيز في التدريس على اللغة العربية الفصحى فقط أن يساعد المتعلمين على تطوير فهم ثقافي شامل؟ هل يجب تأجيل التعامل مع الثقافة حتى يسافر المتعلمون للدراسة في العالم العربي؟ مع الأخذ في الاعتبار أن جزءًا صغيرًا منهم فقط من يفعل ذلك؟ هل ينبغي أن تركز دراسة الثقافة على الأدب والقراءات حول الثقافة، أم ينبغي أن تعكس أيضًا براغماتية اللغة، كما تتجلى في التفاعلات الشخصية بين الأشخاص في الحياة الواقعية؟

إن التركيز على المعايير العالمية الثقافية للغة باعتبارها واحدة من الخمس المبادئ للغة؛ يجعل من واجب الباحثين في مجال تدريس العربية إعادة النظر في مقاربتهم للثقافة والتعددات اللغوية. إذ لا يمكن للمناهج العربية أن تزود المتعلمين بثقافة أحادية البعد من حيث التنوع اللغوي الذي تعكسه. والفصل الدراسي يجب أن يكون بيئة حاضنة لجميع أنواع التعبير الثقافي باللغة العربية (Al- Batal,2018).

2.4 أنشطة التعلم

يركز هذا المنهاج على قوة المتعلم ومدى دافعيته للتعلم، حيث يمنح له الأولوية للقيام بمهام وأنشطة خادمة لأهداف المنهاج وملبية لحاجات المتعلم ورغباته، ذلك أن دور المدرس يقتصر كما ذكر سالفا على التشجيع، والتغذية، والمساعدة، دون التعسف على حرية المتعلم ومبادرته من خلال التجكم في توجيه فعل التعلم.

إن الخيط الناظم لهذه الأنشطة يكمن في الجمع بين الأنشطة الصفية وغير الصفية، حيث يحصل التعلم من خلال الممارسة اللغوية في البيئة الرسمية والطبيعية معا. من أجل ذلك، سنعمل على تحديد الأنشطة التي تؤدي تساهم في بناء هذه كفاية تواصلية فعالة في اللغة العربية، مستحضرين تصور العربية الموحدة التي يقوم عليها المنهاج:

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

- التقابلات المعجمية بين النمطين

استخدام مبدأ التقابلات المعجمية في جميع الأنشطة، وفي جميع المستويات؛ إذ يؤدي توظيف المفردات والتراكيب العامة إلى جانب مقابلاتها بالمفردات والتراكيب الفصيحة دورا مهما في سد الثغرات التي يقع فيها المتعلم، ويسهل عليه تعلم مهارة المحادثة، بحيث أثبتت دراسة[1] أن 65 % من المتعلمين الذين درسوا في كتاب "الكتاب" الذي يدرج – إلى حد ما- بعض اللهجات استطاعوا فهم منطق اختلاف السياقات اللغوية في الأوطان العربية، حيث عبروا عن ارتياحهم في سفرهم إليها وقدرتهم على التواصل مع أبنائها بلغتهم التي تدمج العربية المعاصرة مع بعض المفردات اللهجية. في حين عبر 20 % من المتعلمين الذين درسوا في كتاب "العربية للحياة" الذي لا يضم بنى لغوية لهجية تقابل الاستعمال الفصيح عن عدم قدرتهم على التحدث سواء بالعربية الفصيحة أو بالعربية الموحدة.

- التفاعل مع أبناء العربية المتكلمين بها

من المهم في تدريس مهارة المحادثة في العربية أن يكون المتعلم طبيعيا، ويبتعد عن التقعر في استخدام اللغة غير المستعملة، بل يتوخى مقابل ذلك البساطة في التعبير والوضوح في المعاني. وفي سبيل تحقيق هذا الغرض، يمكن تأسيس ناد للمحادثة يشارك فيه متكلمون من أبناء العربية الناطقين بها الحوار مع المتعلمين غير الفطريين، إذ ينمي هذا الفعل لدى المتعلم الجرأة على أخذ المبادرة والإحساس بقدرته على استخدام خبرته في فك شفرات العربية حسب سياقاتها الاجتماعية الطبيعية.

- حضور المناسبات الاجتماعية العربية

يمكن أن يشارك المتعلم في المناسبات الاجتماعية المختلفة (حفل زفاف، أو عقيقة، أو حفل عزاء).. والمناسبات الدينية المختلفة (يوم الجمعة عند المسلمين، وعيد الفطر، وعيد الأضحى،).. ففي مثل هذه السياقات يتعلم المتعلم عبارات لغوية محددة تشحذ تواصله الفعال مع أبناء المجتمع العربي، لأن كل مناسبة تقتضي عبارات محددة دون غيرها. ففي حفل الزفاف سيتعلم المتعلم في ذات السياق عبارات: ألف مبارك لكما، وبالرفاء والبنين، وبارك الله لكما وجمع بينكما في خير، ومبارك يا عريس، فضلا عن العبارات التي تنتمي إلى النسق اللهجي الخاص بكل مجتمع عربي. وفي حضوره لمناسبة عزاء يتعلم المتعلم عبارات: آجاركم الله، وعظم الله أجركم، ورحم الله الفقيد، إنا لله وإنا إليه راجعون، اللهم ارحمه واغفر له. وفي العقيقة: سيتعلم أن يستعمل عبارات من قبيل ألف مبارك المولود الجديد،يتربى في عزكما، اللهم أنبته نباتا طيبا...

- الرحلات والزيارات الثقافية والتطوعية

[1] قدرية هوكلكلي، 2017، التجسير بين العامية والفصيحة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. المجلة العربية للناطقين بغيرها. ع1. ص 40- 67.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

وهي من الأنشطة الانغماسية الفعالة في البيئة الطبيعية للغة. التي تعتمدها كل هذه المؤسسات لأنها تقرب المتعلم من ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وتجعله يتعرف على بعض جوانبه الجغرافية والتاريخية والحضارية والسياحية أيضا. ولا تخفى أهمية هذه الزيارات عل المستوى اللغوي كذلك؛ إذ يجد فيها المتعلم نفسه أمام مفردات وعبارات عامة أو خاصة مرتبطة بالجوانب التاريخية والجغرافية والحضارية للبلد المستقبل، وهي عبارات تعزز قدرته اللغوية والتواصلية، وتمكنه من زيادة رصيده المعجمي في العربية. ومن الأنشطة الثقافية واللغوية التي تثري تجربة الرحلات اللغوية، تهيئ المتعلم وتمكينه من رصيد لغوي ومعرفي وثقافي يتواصل به ويستخدمه في رحلته. وتوجيه المتعلم إلى كتابة وصف يومياته أو التحدث عنها شفهيا بعد العودة منها.

- أنشطة الأندية

تساهم الأندية التربوية في تنشيط وتفعيل مبادرة المتعلم نحو التعلم، واستعمال اللغة حسب ميولاته ورغباته، ومن الأندية التي تؤدي هذا الدور، والخاضعة ميدانيا لتجارب البرامج اللغوية [نادي تدارس القرآن الكريم، نادي الطبخ، نادي الخط العربي، نادي الصحافة، نادي السينما، نادي المسرح والأدب العربي..]. وتتنوع هذه النوادي لتلبية حاجات المتعلمين وميولهم. ولتحقيق انسجام هذه الرغبات مع الأهداف التي يحققها البرنامج.

- أنشطة المحاكاة

وهي مجموعة من الأنشطة اللغوية والثقافية والتواصلية التدريبية التي يقوم بها المدرس مع المتعلمين داخل البيئة الرسمية من أجل تهيئتهم لوقائع تواصلية حقيقية في البيئة الطبيعية. وعليه، يتم إعداد حوارات وأنشطة لغوية مختلفة بحسب المجالات أو المواقف التواصلية التي يمكن للمتعلم أن يجد نفسه فيها، فيكون بحاجة ماسة إلى استعمال اللغة والتواصل بها للتعبير عن رغباته وأفكاره، أو التجاوب مع من حوله. وهكذا، يقوم المدرس بتأهيل المتعلمين على استعمال اللغة بما يناسب تلك المواقف والمقامات. ومن هذه المواقف التي يحاكي المتعلمون استخدام اللغة والتواصل فيها مسبقا [طلب الطعام في المقهى وأداء الثمن، التسوق في الأسواق الشعبية العربية، إجراء اتصال هاتفي بين زبون ورب العمل، حجز موعد في المستشفى أو في الفندق. السفر وشراء تذكرة القطار..] هذه المواقف حياتية يومية وحقيقية، لذا يمكنهم استثمار ما تعلموه أثناء محاكاتها في الفصل. لذلك سيكون من اللازم والأكثر فائدة أن يتنبه المتعلم إلى مثل هذه المواقف الانغماسية مسبقا، لأنها تحقق له فائدة مباشرة وكبيرة.

- أنشطة الشريك اللغوي

مهمته مرافقة المتعلمين وفق تعليمات واستراتيجيات خاصة بأهداف المنهاج، وتنسق أهدافه بما يلبي احتياجات المتعلمين الثقافية والمهارية المختلفة. وتكون اللقاءات بين المتعلم وشريكه متفقا بشأنها ومحددة زمنيا، ووفق تنظيم زمني تشرف عليه إدارة المؤسسة.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

إن اقتراح هذه الأنشطة تعتمد على الربط بين قاعة الدرس [البيئة الرسمية] والمجتمع العربي [البيئة الطبيعية]، ذلك أن التركيز يكون على ثنائيتي: تكثيف الاستماع للمادة العربية الأصلية، واستعمال هذه المادة في سياقات مختلفة واقعية وحقيقية.

2.5 نماذج ميدانية

أثبتت مجموعة من الدراسات التي خضع لها متعلمون دروسوا اللغة العربية من خلال مناهج تتبنى نفس التصور وذات المقاربة؛ أن تصور توحيد تدريس العربية يرفع وعي المتعلم بوجود إمكانية التجسير بين النسقين، وبحتمية تكاملهما في تأدية الأدوار الوظيفية بشكل منسجم، مما يدفع بالمتعلم إلى تجاوز الوقوف أمام هوة الفرق بين الاستعمالين أثناء التعلم. وفيما يلي يمكن أن نسوق هنا بعض الانطباعات العربية من دراسة قام بها. (Kirk Belnap, R. 2018, P42 _ 43 _44) سجلها المتعلمون عبر مقابلة (OPI) :

أ. متعلم سجل تقدم منخفض في نهاية البرنامج، وكان انطباعه في التقييم كما يلي:

"أعتقد أن تعلم اللغة المصرية، على الرغم من اختلافها الشديد عن المغرب، ساعدني عندما بدأت تعلم اللغة المغربية . . . أعتقد أنه ساعد في إعداد ذهني لتعلم اللغة المغربية، على الرغم من أن اللهجتين نادرا ما تتقاطعان. كان من الجيد أن يكون لديك بالفعل أساس واضح تمامًا لما كانت عليه الاختلافات بين اللهجة والفصحى. . . قبل الغوص في اللغة المغربية - وبهذه الطريقة ، أود أن أقول إن دراسة العامية كانت مفيدة للغاية".

ب. متعلمة أخرى ذكرت ما يلي حول تجربتها في :OPI

"استخدمت كل من المصرية والمغربية. لكن في الغالب مغربي. . . أتذكر أن المحادثة تضمنت التظاهر بأنني المستأجر والمختبِر هو المالك وهي تتحدث معي عبر نافذة مكسورة. . . . تحولت إلى مباراة مساومة حيث كنت أحاول أن أجعلها تدفع مقابل النافذة التي كسرتها. ها! لقد اعتقدت أن هذا مضحك للغاية ".

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

خاتمة

حاولنا في هذه الدراسة تقديم صورة شاملة لمنهاج "توحيد تدريس العربية"، ودوره في بناء الكفاية التواصلية الفعالة في اللغة العربية بشكل خاص. بحيث ارتكن البحث في تعميق النقاش إلى مبادئ ومحددات أساسية تقاطع فيها حقلان أحدهما لساني والآخر بيداغوجي تعليمي، الأمر الذي ساهم في مقاربة التصور من ناحيته اللسانية والتعليمية.

ونحن إذ ننهي هذا البحث، نأمل ألا نغيب في تدريس العربية لغة ثانية خصوصية مادتها واستعمالها الوظيفي، كما نأمل ألا نغيب تلبية حاجات المتعلم في تصميم وتهيء المناهج. إذ يأتي اقتراحُنا توحيد تدريس العربية من ضرورة التفكير في العلاقة الرابطة بين طبيعة استعمال المادة العربية وحاجة المتعلم التواصلية بها.

ومن ذات المنطلق أبرزنا ضرورة اعتماد مقاربة توفق بين: إيلاء الأهمية للمادة اللغوية العربية والعناية بالانكباب عليها وفحصها وتهييئها استنادا إلى نتائج البحث اللساني الحديث. واستحضار الأهداف التعليمية والكفايات الملائمة المستجيبة لحاجات المتعلم لبناء المناهج اللغوية الناجحة في تدريس العربية.

كان هذا إطارا عاما تشكل فيه مقترح توحيد تدريس العربية لغة ثانية باعتماد نظرية المتصل اللغوي العربي، وتحليل حاجيات المتعلمين اللغوية، وما قدمناه من اقتراحات لا يعدو أن يكون وسيلة ودافعا لتعميق البحث في التصورات المطروحة حول تدريس العربية، وإعادة النظر في المقاربات الأحادية التي تعزل استعمال اللغة العربية عن تدريسها أو تعزل التدريس عن البيئة العربية.

وإذا سلمنا بالحتميتين السابقتين كان لزاما أن نتبنى مقاربة تسمح للمتعلم أن يتدرج في المتصل اللغوي العربي الفطري، رغم أن هذا التدرج يجب أن يكون معكوسا، إذ يتعلم اللغة الفصحى ويصل إلى اللغة المنطوقة المجردة من قيود التقعيد/ اللهجات كإتمام لكفايته اللغوية وتوسعتها.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

قائمة المصادروالمراجع:

- شويري عبدالله. (2021). برنامج العربية التكاملية للناطقين بغيرها: الأسس النظرية والنماذج الميدانية. المجلة الدولية الأردنية أريام. عدد خاص بفعاليات مؤتمر العلوم الانسانية والاجتماعية والرياضية 2021. ص 133_ 144.
- العمراوي فؤاد. (2018). التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة وصفية، وتحليلية. المجلة العربية مداد، 3 . 141 - 194 . http://search.shamaa.org
- العمراوي فؤاد. (2020). نحو بناء وتطوير كفاية تواصلية فعالة في اللغة العربية: مقاربة لسانية ديدكتيكية لمستوى البكالوريا بالمغرب. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس الرباط.
- الفاسي الفهري عبد القادر. (2013). السياسة اللغوية في البلاد العربية. ط1. دار الكتاب الجديدة المتحدة.
- قدرية هوكلكلي. (2017). التجسير بين العامية والفصحى في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة العربية للناطقين بغيرها. عدد 1، ص 40 _ 67.
- مكتبي نذير. (1991). الفصحى في مواجهة التحديات .ط . 1 دار البشائر الإسلامية، بيروت.
- النهيبي ماجدولين. (2017). تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي، صرف صرف معجم .ط .1منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط.

- AL-Batal M. (2018). Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: vision , Rationale , and Models. From Al- Batal Mahmoud, Arabic as one language: Integrating Dialect in the Arabic language Curriculum. P 3-22. Georgetown University Press.
- Belnap, R. Kirk. (2006). "A Profile of Students of Arabic in US Universities." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by Kassem M. Wahba, Zeinab A. Taha, and Liz England, 169–78. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byram, Michael, Bella Gribkova, and Hugh Starkey. (2002). "Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching." Strasbourg: Council of Europe.
- Ferguson, Sharles (1959a). The Arabic Koinè. Languge 35.4, 616-630. (1959b). Diglossia. Word 15, 325-340.
- HAYMES, D. H. (1984). Vers la competence de la communication. HATIER. Paris.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

- Husseinali, Gh. (2006). "Who Is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students' Orientations at a Major University." Foreign Language Annals 39.395–412.
- I.S.P. Nation and John Macalister. (2010). Language Curriculum Design. Routledge, New York.
- Kirk Belnap, R (2018). Lessons Learned and Empirical Data from Twenty- Five Years of Using an Integrated Approach. Al- Batal Mahmoud. Arabic as one language: Integrating Dialect in the Arabic language Curriculum. P 3-22. Georgetown University Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP). (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 3rd ed. Lawrence, KS: Allen Press.