مُعلِّم اللغة العربية للناطقين بغيرها: القابلية والتمكن

*بسمة الدجاني**

ملخص

صار تعلم اللغة العربية مظهراً من مظاهر هذه الفترة، فزادت أهمية اختيار معلمي اللغة العربية لتتحقق الاستفادة من الوضع الراهن بما يعود أثره إيجابياً على توضيح حقيقة الحضارة العربية الإسلامية، وتجلية صورتها شرقاً وغرباً.

يقوم البحث على إجابة مجموعة من الأسئلة الموضوعية التي تبحث في التعريف بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ شخصيته، وقابليته لخوض هذا المجال، وانسجامه في تحقيق أهدافه، وكيفية الوصول بالمتعلم إلى الاستفادة وروعة المعرفة الحقيقية، ومن ثم نجاحه المتمثل في نجاح الدارسين معه.

الكلمات الدالة: معلم العربية، الناطقين بغير العربية، القدرة، الوسيلة.

المقدمة

التفاعل الثقافي في عصر العالمية[١]

ثمة قضايا عديدة اليوم تشغل الفكر الإنساني، وتدور حولها المجالس، وتُعقد من أجلها اللقاءات العلمية مثل: حوار الحضارات، تأثير الثقافات، العولمة، الهوية، العالَم الصغير... وقد حظي "الآخر المختلف" في التراث الفكري الإسلامي باهتمام بحثي، كما رسخت صور عنه وانطباعات في كتب أدب الرحلات المتنوعة الغنية بالوصف الدقيق[٢]. وبعد أن كانت الترجمة هي الوسيلة الغالبة للاطلاع على ثقافة الآخر والتعرف إلى هويته، والانتظار هو السبيل لوصول نتاجه إلينا، ازداد التفاعل الإيجابي لتحقيق التعارف بخوض التجارب في بيئات جديدة.

فقد تفاعلت الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية في العقد الأخير بشكل مثير للتفكر، ونتج عنها تزايد أعداد متعلمي اللغات عموما، واللغة العربية خاصة. فمنذ أحداث الحادي عشر من أيلول عام ٢٠٠١ في الولايات المتحدة الأمريكية، واحتلال العراق وما ترتب عليه من أوضاع اقتصادية، زاد إقبال أبناء الثقافات المختلفة – من الشرق الأقصى إلى أقصى الغرب والجنوب والشمال– على استكشاف الوجه الغامض لهم من الحضارة العربية الإسلامية، وفهم مجرى هذه الأحداث الكبيرة التي يربطها الإعلام الغربي بمؤثرات الثقافة العربية.

فسعى طلاب العلم بنوعياتهم المختلفة، وعبروا البحار والمسافات ليمضوا أوقاتاً في ربوع البلاد العربية في رحاب أهلها يتجولون ويبحثون ويقارنون.

ومع زيادة الإقبال على تعلم اللغة العربية من أبناء الثقافات الأخرى، وزيادة الطلب على تكليف معلمين لها في هذا المجال في البلاد العربية وخارجها يقوم البحث على إجابة أسئلة عديدة حول ماهية معلم العربية، منها: هل بإمكان أي كان تدريس اللغة العربية لغير أبنائها؟ وهل يتطلب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها شخصية بعينها؟ وهل يكفي تخصص اللغة العربية والحصول على الشهادات العليا لدخول هذا المجال؟ وما صفات معلم اللغة العربية الناجح في تقديمها للناطقين بغيرها؟ وما المتعة التي يجنيها معلم اللغة العربية في تدريسها للناطقين بغيرها؟ وما الفرق بين تدريس اللغة العربية لأبنائها من جهة وللناطقين بغيرها من جهة أخرى؟ وأي الطرق يسلك لتفعيل استخدامها مع أبناء اللغات الأخرى؟ وكيف يحقق معلم العربية النجاح المُبتغَى مع أصول بشرية متنوعة في صف واحد؟ وأخيراً لماذا نحتاج إلى معلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

عينة البحث

ينهض البحث في الإجابة عن هذه التساؤلات على أكتاف دراسة تطبيقية أجريت على مجموعة تصل إلى أربعين طالباً وطالبة من المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٠–٢٠١١، تتراوح أعمارهم بين الثامنة عشرة والخمسين، فتسألهم، وتعرض النتائج. ثم تطرح الدراسة رؤيتها بغاية تحليل واقع تعليم اللغة العربية، وبغية الوصول إلى

* كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان. تاريخ استلام البحث ٢٠١٢/٤/٢٩، وتاريخ قبوله ٢٠١٣/٣/٤.

©٢٠١٣ عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الصورة المُثلَى المتوخاة في معلم العربية للناطقين بغيرها.

تعليم العربية في للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية

وانطلاقاً من اعتماد هذه الدراسة على المنهج التطبيقي في تعريفها قابلية المعلم وتمكنه، نستحضر تجربة عدد من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ولأبنائها في الجامعة الأردنية. فالمعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يضم خمسة وعشرين معلماً يُقدِّمون العربية للراغبين بها من أبناء الجاليات المختلفة في دورات فصلية، ودورات خاصة دبلوماسية واقتصادية وثقافية. إذ أدركت كثير من الجهات الحكومية الأجنبية مدى أهمية تعلم ممثليها في الدول العربية هذه اللغة، وضرورة إتقانهم لها في مجالات أعمالهم. وبذلت الأموال لتحقيق هذه الغاية بالمستوى الجيد.

وقد أثبت التفاعل بين الطلاب ومعلميهم أن هناك متطلبات ضرورية يجب توافرها في شخص المعلم الناجح؛ فليس كل من خاض تجربة التدريس قد نجح في نقل معرفته أو جذب طلابه. بل من المؤسف أن سوء اختيار المعلم وتكليفه بهذه المَهَمَّة المُهِمَّة يُحَوِّل إقبال الطلبة إدباراً، فيعزفون عن هذه اللغة التي تفتح لهم مجالات فهم واستيعاب ثقافة الحضارة العربية الإسلامية العريقة. فمن الأهمية اختيار القائمين على تدريس اللغة العربية في المؤسسات المعنية حيث أن لباقة المعلم مثلاً من أبرز الصفات التي ينبغي أن يتحَلَّى بها، مع تركيزه على الهدف الأساسي الذي هو جذب الطالب، وتحقيق المكسب اللغوي والثقافي.

الاستبانة

تقوم الاستبانة على ثمانية عشر مؤشراً هي:

١- هل يجب أن يكون المُعلم متخصصاً في اللغة العربية؟
٢- هل تريد أن يتبع أستاذك أساليب متعددة في تقديم اللغة؟
٣- هل تفضل أن يكون الأستاذ رجلاً؟
٤- هل تفضل أن يكون الأستاذ سيدة؟
٥- هل تفضل أستاذاً كبيراً في السن؟
٦- هل تفضل أستاذاً شاباً؟
٧- هل تريد أن يكون خط المعلم واضحاً وجميلاً؟
٨- هل تريد أن يكون صوت المعلم واضحاً ومسموعاً؟
٩- هل يجب أن يعرف المعلم اللغة الإنجليزية؟
١٠-هل يجب أن يكون المعلم مثقفاً؟
١١-هل يجب أن يحترم أستاذك ثقافتك.
١٢-هل المعلم والصف كافيان لدراسة اللغة؟
١٣-هل تريد أن يتحدث المعلم بالعامية؟
١٤-هل تتعلم أشياء كثيرة خارج الصف من غير المعلم؟
١٥-هل يجب أن يكون المعلم أنيقاً؟
١٦-هل يجب أن يكون المعلم وسيماً ؟ المعلمة جميلة؟
١٧-هل ستظل على تواصل مع معلمك بعد أن تسافر للتعلم اللغة منه عن بعد؟
١٨-هل تهتم كثيراً بأن يلتزم أستاذك بالوقت؟

ويجيب أفراد العينة عن هذه المؤشرات وفقاً للمتغيرات الآتية: دائماً، غالباً، قليلاً، نادراً، أبداً.

وسيقوم البحث على المنهج الاستقرائي في إجراء العينة، ثم سيعتمد المنهج التحليلي في مراجعة نتائج الاستبيان وقراءته، وسيبني بعد ذلك نتائجه في ضوء علم اللغة الاجتماعي.

قيمة المعلم

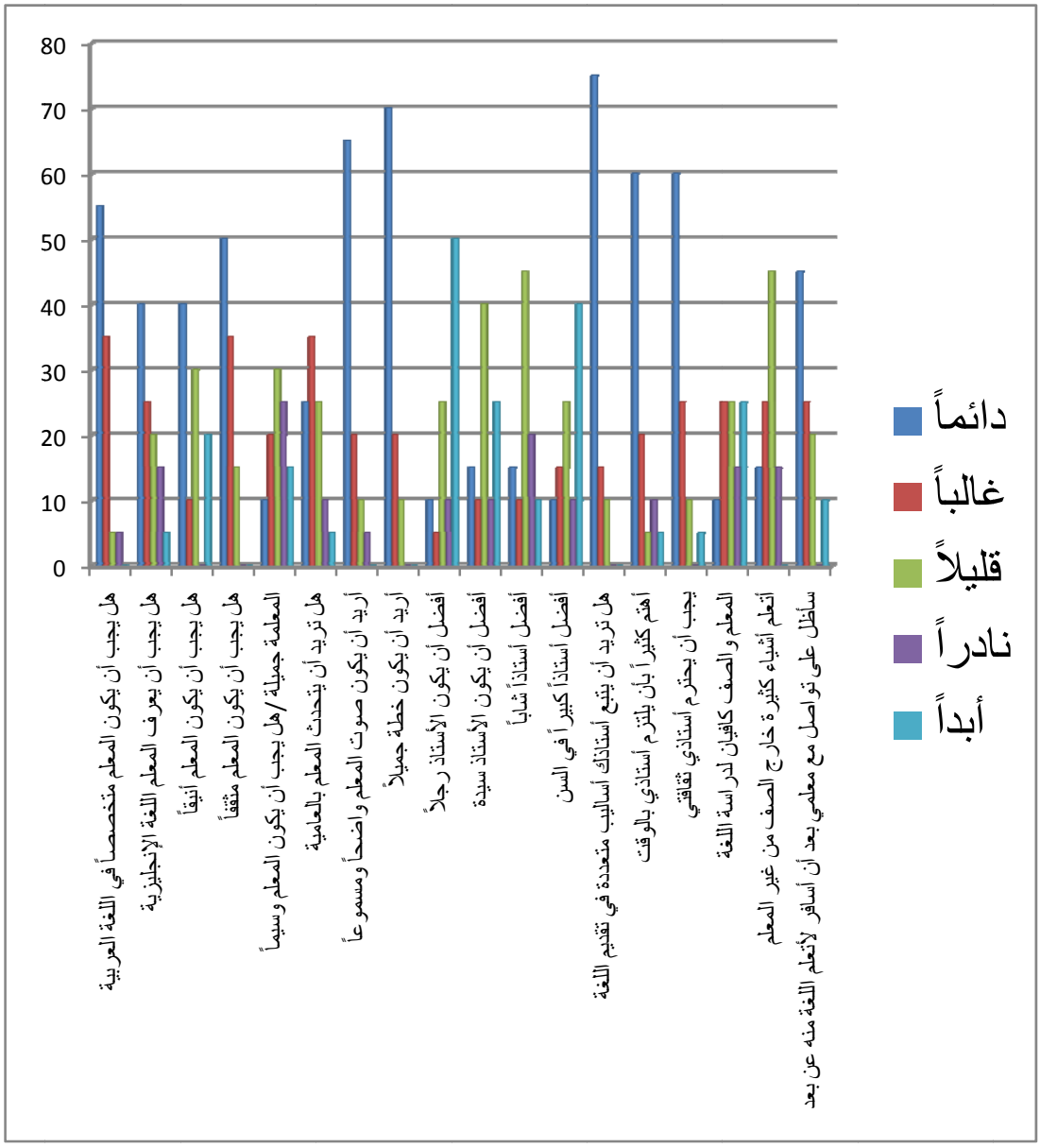
قُمْ للمُعلِّمِ وفِّـهِ التَّبجيـلا
كاد المُعلِّمُ أن يكونَ رسولا
أعلمتَ أشرف أو أجلَّ من الذي
يَبني ويُنشئ أنفُساً وعُقولا[٣]

إن المعلم الذي أكرمه أحمد شوقي بقصيدته هذه هو المعلم الذي تتناوله هذه الدراسة، فكما أن البناء فن وعلم يحتاج إلى معرفة بأصوله وقوانينه ليثبت ويستقر، كذلك التعليم هو علم وفن؛ يحتاج إلى ربان متمرس ليقود عملية توصيل المعرفة لتثمر وتؤتي أكلها. والمعلم هو العنصر الأساسي في قيادة الطلاب وتعليمهم أصول الغوص في بحور العلم الواسعة. "فالبشر يأخذون معارفهم تارة علماً وتعليماً، وتارةً مُحاكاة وتقليداً بالمُباشرة، إلا أن حُصول الملكات على المُباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رُسوخاً، فالرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ"، كما ارتأى ابن خلدون[٤]. فقديماً وحديثاً كان للسفر في طلب العلم أهميته وأسبابه المشجعة. واليوم يشهد العالم انتشار تبادل المعرفة عن طريق الوصول إلى الآخر، وتعلم لغته لاستيعاب ثقافته.

وقد برزت خلال النصف الثاني من العقد الماضي صناعة جديدة بغرض الاستجابة للحاجات اللغوية لملايين الناس، ونتج عنها مئات البرامج لإعداد مدرسي اللغة، وآلاف الكتب لتعليم اللغات، ووسائل تكنولوجية لتعلم اللغة، وإلى نشوء مبحث نظري جديد هو اكتساب اللغة الثانية[٥].

والتعليم صناعة تتطلب دراية بأسسها وإتقان لأساليبها كسائر الصنائع، وقد جاء في تحليل ابن خلدون لمختلف الصنائع:"الصنائع في النوع الإنساني كثيرة لكثرة الأعمال المُتداولة في العُمران فهي بحيث تشذ عن الحصر ولا يأخذها

العد، إلا أن منها ما هو ضروري في العمران أو شريف بالموضع فنخصها بالذكر؛ فأما الشريفة بالموضع فكالكتابة والوراقة"[٦]. فقد أحاطت بالتعليم هالة من التقدير، واختص تعليم اللغة بعلاقته بالهوية، وامتازت اللغة العربية بقدسية تربطها بالكتاب المبين، فحمل معلم اللغة العربية مسؤولية مهنية وروحية. وكما قال تشومسكي: "عندما ندرس اللغة الإنسانية فإننا نقترب مما يُسميه بعضهم بجوهر الإنسان؛ أي القيم المميزة للعقل والخاصة بجنس البشر"[٧].

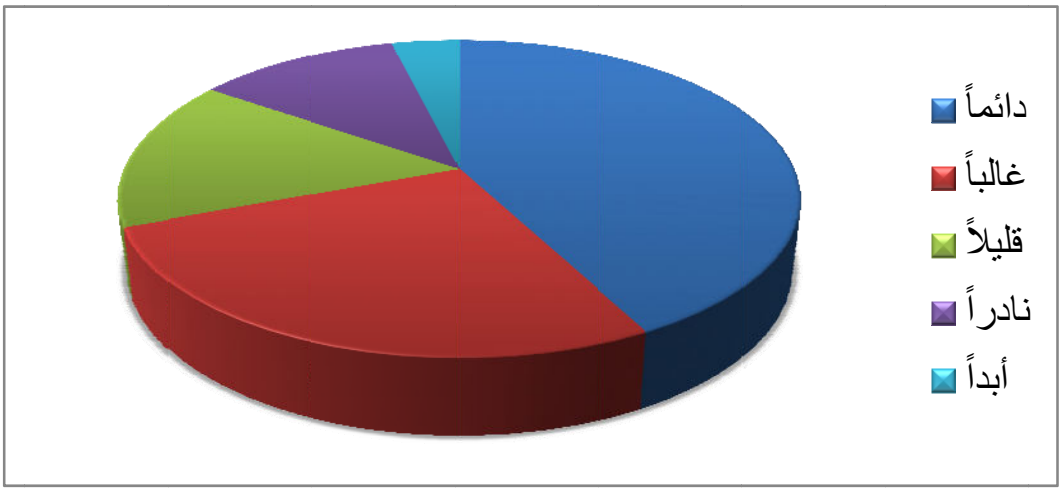


وفرضية هذا البحث هي ضرورة تهيئة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لدوره الكبير ومسؤوليته تجاه ثقافته وحضارته لتقديمها للآخر بأفضل الأساليب، مما يؤكد أن ليس كل ناطق بالعربية بإمكانه تقديم ثقافة أمته للراغبين في استكشافها، وتعليمهم لغته. فالناطق بلغة ما مختلف عن المتخصص بها. وقد جاء في الكتاب المبين: "قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"[٨]؛ فللمعلم جانبان؛ تربوي وعلمي يُقدَّمان في إطار شكلي هو الهيئة والهندام وحسن التصرف. ومعلم اللغة العربية – للناطقين بها وبغيرها– يحمل مسؤولية توصيل الارتباط العاطفي بين اللغة ومتلقيها. فيجب أن يكون هو أولاً من مُحبيها لأن عامل الارتباط النفسي بين المعلم واللغة من أهم العوامل التي تُميزه، وتُقنع من أمامه به.

ثم يبرز عامل المعرفة الجيدة باللغة حيث يجب أن يكون المعلم من المتخصصين بدراستها قبل تدريسها، ومن العارفين

بتاريخها، ومن المتعمقين في جذورها، ومن المتابعين لما يجري حولها من دراسات، ومن الباحثين في ميادينها[٩].

فتعلم اللغة على يد معلم مختص له خصائصه، وتعلمها على يد أبنائها غير المختصين له مجالاته، وللمتعلم الحق في الاختيار. وهذا ما أظهره الاستبيان عند إجابة الطلاب على سؤال هل يجب أن يكون المُعلم متخصصاً في اللغة العربية؟ حيث ذهب ٥٥% من الطلبة إلى ضرورة التخصص، بينما رأى ٣٥% أن التخصص مهم في غالب الأحيان، واتفق ١٠% على أن معلم اللغة العربية ممكن أن يكون أي متحدث بها. وهذا يعني أن ٩٠% من أفراد العينة يتفقون مع وجهة نظر البحث في أهمية تخصص المعلم في اللغة التي يدرسها، في حين أن ١٠% فقط رأوا أن اللغة الأم تمكن ابنها من تعليمها للآخر.



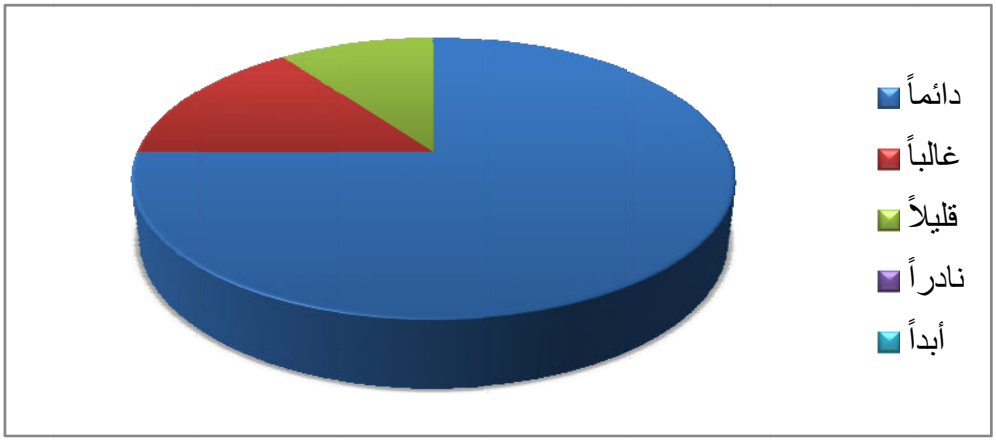
إن تعليم العربية للناطقين بغيرها أمر يتطلب الوعي الكامل بالنظام اللغوي، على أن ينطلق هذا الوعي من إدراك حقيقي لبنية اللغة القائمة على مجموعة من الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية التي تتسع وتتقاطع فيما بينها لتشكل باندماجها بنية الناطق. غير أن اللغة ليست فقط مجموعة القوانين والأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ولكنها كيان عام يضم أنظمة سلوكية وإشارية بالإضافة إلى الإفادات العقلية والانبعاثات الصوتية المرتبطة بعضها ببعض. وهي تواضع مجتمعي متوارث قابل للتطور والتأثر والتأثير، تحمل بين جوانبها التباين والاختلاف، وسيرورة الزمن، ومفردات الحضارة والثقافة. فاللغة ليست حقائق فحسب يحفظها الطالب، إنها مجموعة مهارات أساسية يتعلمها مثل تعلمه للمهارات الرياضية والحسابية والفنية التي يستوعبها الدارس عن طريق الشرح والممارسة؛ إذ لا بد من التدريب على إتقان مهاراتها في المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة حتى يصبح استعمالها سهلاً[١٠].

فللغة جانبان رئيسيان الأول نظري يبلوره علم اللسان عن طريق المنهج العلمي والمنهج الوصفي، والثاني تطبيقي يتولاه المعلمون وهو إكساب المهارات بشكل عام. وعلى معلم العربية أن ينطلق من المعرفة النظرية ويتولى تقديمها من خلال تمثل الجانب التطبيقي. كذلك يبرز دور المعلم في تقديمه للمنظومات غير التركيبية التي تميز المعنى بالصوت والنبرة والإشارة، خاصة عند تعليم مهارة المحادثة حيث تظهر أهمية إتقان هذه العناصر في استعمال اللغة؛ كأن يستفهم المتحدث عن أمر، أو يتعجب أو يشتكي. وقد اتضح من التفاعل بين الجنسيات المختلفة مدى تباين المقصود من الحركات بالوجه واليدين، مما يستلزم تخصيص المعلم لشروحات منهجية ولا منهجية لمعنى كل إيماءة وإشارة[١١].

المنظور الاجتماعي للغة

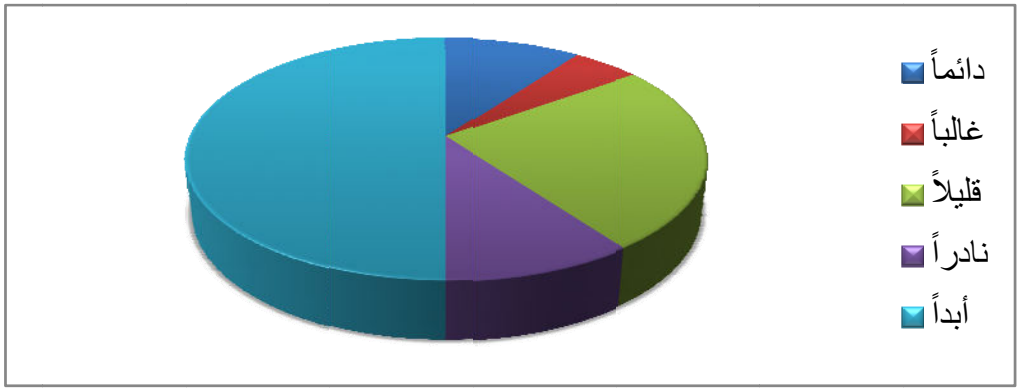
على المعلم كذلك أن يُعلِّم الطلبة ما وراء العبارات والألفاظ من واقع اجتماعي وتقاليد وأعراف اجتماعية ووقائع. ولما كان تعليم اللغة لا يستقيم أبداً بمعزل عن النصوص والأحداث العالمية – إذ يكشف الميدان أن رغبات الدارسين تتركز بشكل أساسي على تعلم لغة وسائل الإعلام وخطاب التواصل اليومي[١٢]– كان لا بد لمعلم العربية من الاطلاع الدائم على القضايا المستجدة على الساحة الدولية سواء أكانت تلك القضايا سياسية أم بيئية أم رياضية أم ثقافية. ذلك أن كل تلك القضايا ستشكل القاعدة التي ينطلق منها غالباً في تعليمه اللغة. وقد أجمع الطلاب في الاستبيان بما يصل إلى ٧٥% على أهمية أن يتبع المعلم أساليب متعددة دائماً في تقديمه للغة الجديدة، و١٠% توافقوا على تنوع الأساليب غالباً، بينما رأى ١٥% أنه

ليس مُهماً. وهذا يعني أن ٨٥% من الطلبة يتفقون على أهمية أن يتبع الأستاذ أساليب متعددة في تقديم اللغة، في حين لا يهتم قلة من الطلاب بهذا الأمر.

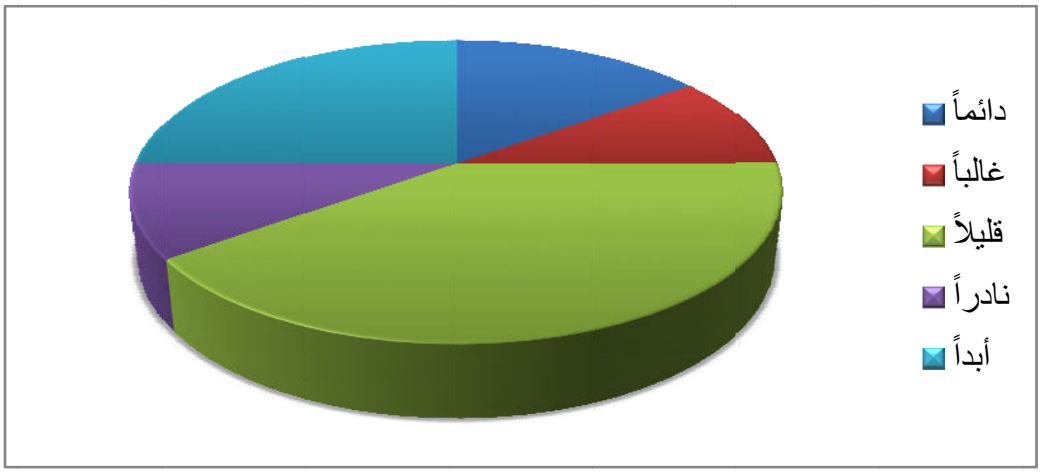


القابلية الفردية

إن لعامل مقدرة المعلم الشخصية أهمية كبيرة؛ حيث إن الإبداع في فن ما يتطلب وجود الموهبة مع أهمية التدرب على مبادئ هذا الفن وأصوله. ولأن التدريس فن، فإن وجود الموهبة الفردية ضرورة. فالمعلم يحتاج إلى أسلوب تلقائي جاذب بينه وبين طلابه يشدهم إليه، ويدمجهم في كل ما يقدمه لهم ملاحظاً درجة انسجامهم، ومتابعاً مدى استيعابهم لمادته. فأحياناً يكون الشخص من المتفوقين لكنه لا يجد متعة في نقل المعرفة التي بذل جهداً في الحصول عليها. وأحياناً لا يتقن المعلم فن توصيل المعلومة، فيفقد السيطرة على انتباه الطلبة في الصف، ولا يتحقق هدف التواصل. لذلك تشبه فريمان المعلم بقائد الفرقة المرسيقية الذي يقود ويشرف ويتحكم في سلوك طلبته حيال اللغة الجديدة[١٣]. ومما يلفت النظر في نتائج الاستبيان تفضيل غالبية طلبة العينة من الذكور والإناث لأن يكون المعلم رجلاً حيث رغب ٥٠% منهم بذلك دائماً، و١٥% غالباً، و٢٥% قليلاً، و١٠% يستوي الموضوع عندهم. وهذا مما يثير الباحث في محاولة معرفة سبب تفضيل ٩٠% من الطلبة من الجنسين للمعلم الرجل، ويدعو لمزيد من الاستبانات حول شخص المعلم وصفاته من وجهات نظر الطلبة.



وقد فضَّل ١٥% فقط أن تكون معلمةً، في حين رأى ١٠% ذلك غالباً، غير أن ٤٠% يفضلون ذلك قليلاً، و١٠% نادراً ما يميزون بين الجنسين، و٢٥% لا يكترثون أبداً إذا ما كان المعلم رجلاً أو امرأة. أي أن ٦٥% من الطلبة من الجنسين يفضلون معلمة، والأمر سيان عند ٣٥% من الطلبة.



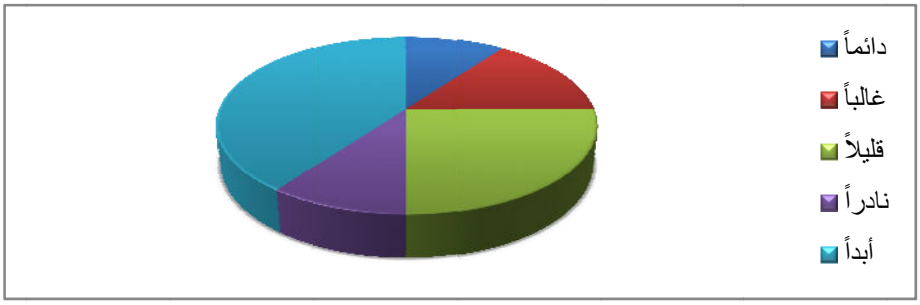
اللغة العربية بين أبنائها

تجدر الإشارة إلى أن مناهج تدريس اللغة العربية لأبنائها قد اتسمت بالضعف على مدار القرن المنصرم في مراحل التعليم المختلفة على مستوى الوطن العربي، مما نتج عنه بُعدُ أجيالٍ عن التأسيس العلمي المنهجي السليم، وخلْقُ شُعورٍ من الغُربة بين العربية وأبنائها، حتى كادت اللغة العربية أن تصبح غريبة في أرضها. فهل نُحمِّل المسؤولية للاحتلال الأجنبي وآثاره الملموسة حتى بعد جلائه عن معظم الأمة العربية في منتصف القرن العشرين؟ وهل تسبب وقوع الوطن العربي تحت وطأة الاحتلال بهوياته المختلفة (بريطاني– فرنسي– إيطالي) بتغيير النظام التعليمي الذي كان مُتَّبعاً خلال الحكم العثماني؟ وهل تميز الحكم العثماني بتعامله مع اللغة العربية فحافظ على مكانتها المقدسة وكيانها المستقل؟[١٤]

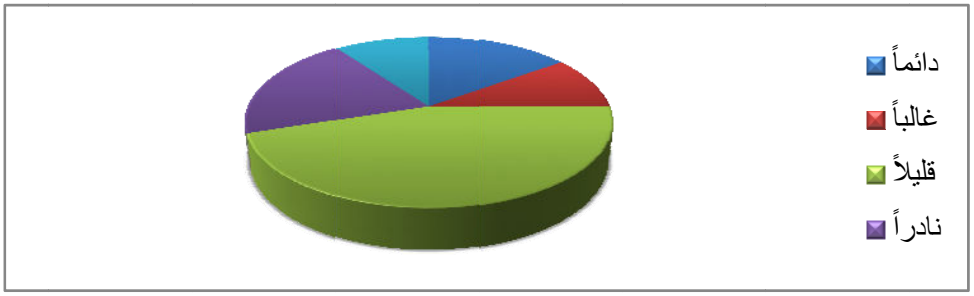
وإذا عدنا بالذاكرة إلى جيل الأجداد من أبناء الأمة العربية الذين نشأوا ودرسوا في النصف الأول من القرن العشرين، نتمثلهم ملتزمين إلى حد كبير باللغة العربية الصحيحة قراءة وكتابة واستيعاباً. فقد ساعدت المناهج الدراسية من خلال الأسلوب التعليمي المتبع آنذاك على حفظ الكثير من تراث الحضارة العربية الإسلامية أدباً وشعراً وعلماً. كما كان هناك تقدير لقيمة اللغة في الحفاظ على الهوية بجانب الإقبال على تعلم لغات الثقافات الجديدة القادمة مع المستعمر، فأتقنوا الإنجليزية والفرنسية قراءة وكتابة ومحادثة. وكان معظم أبناء ذلك الجيل حافظاً للقرآن الكريم، ولألفية ابن مالك، وللمعلقات من الأدب الجاهلي، ولدواوين شعراء العصر الإسلامي، والأموي، والعباسي، والأندلسي. وعُرف غالبيتهم بمتابعة إنتاج أدباء عصرهم، واهتمامهم بتطور أشكال الفنون الأدبية على أيدي رواد المدارس الثقافية. بينما يختلف الحال عند النظر إلى جيل أبناء الأمة العربية الذين نشأوا ودرسوا في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث يلاحظ أن نسبة غير قليلة منهم غير مدركين لجمال لغتهم الأم، ولا لرونقها، ولا لمنطقها، وغير مستوعبين لآدابها، ولا لشِعرها أو فنونها. بل تكونت لديهم صورة خافتة للغة غلبت عليها سيطرة اللهجات المحلية. وتباعدت بينهما المسافات، فما عادت القراءة تستهويهم، وما عاد الشعر ديوانهم، وتراجعت فصاحة اللسان، وخفَّ انسياب القلم شيئاً فشيئاً. حتى أن بعض طلبة الجامعة من أبناء اللغة العربية وأولياء أمورهم يطالبون بدراسة برنامج العربية للناطقين بغيرها خشية من مواجهة الموقف بمزيد من التعمق في لغتهم العربية. ومن هذا الجيل تخرج معلمو العربية لغة ثانية، فكيف ينقلون معرفتهم بها للآخر؟ وكما يقول طوليفصون إن فهمنا لكيفية اكتساب اللغة يتطلب دراسة تحليلية لأسباب إقبال أفراد جماعة ما على دراسة أكثر من لغة بينما يبتعد أبناء جماعات أخرى عن تعلم لغات ثانية؟؟[١٥] وما هي وسائل المعلم المحفزة لإكساب طلابه اللغة الثانية؟

يبدو أن لمرحلة الشباب جاذبيتها فقد أظهرت إجابة طلاب المعهد تفضيلهم للمعلم الشاب على المعلم الكبير في السن، حيث فضّل ١٠% منهم المعلم الكبير دائما، و١٠% غالباً، و٢٥% قليلاً، و١٥% نادراً، و٤٠% لا يحبذون ذلك أبداً. أي أن ٨٠% من الطلبة لا يفضلونه كبيراً، و٢٠% فقط لايمانعون.

©٢٠١٣ عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

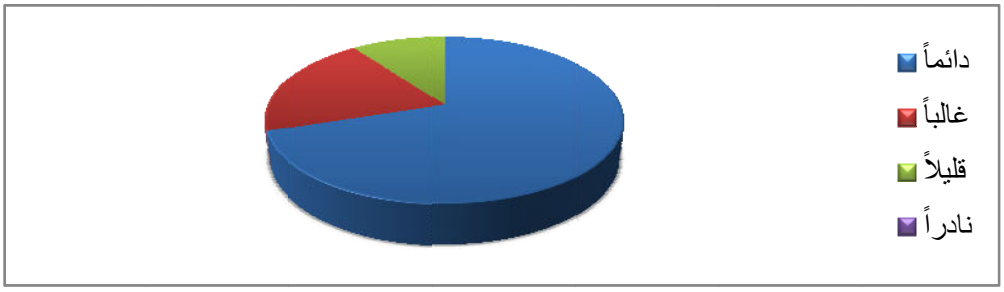


في حين فضَّل ٤٥% من أفراد العينة المعلم الشاب قليلاً، و٢٠% نادراً، و١٥% يفضلونه دائماً، و١٠% يفضلونه غالباً، و١٠% نادراً. أي أن ما نسبته ٧٠% من الطلبة يميلون للتفاعل مع معلم شاب، ويستوي الأمر مع ٣٠% من الطلبة.



وإذا كان المشهد الأكاديمي للغة العربية يُناقش علناً ضعف الطلبة العرب في تَمَثُّل قواعد اللغة الاملائية والنحوية والصرفية والتعبيرية على أنه "أزمة لُغوية" فإنه حريٌّ بنا أن نُناقش أزمة اللغة عند غير أبنائها ممن يُقبلون على تعلمها لاسيما وأنهم في ازدياد مُطَّرد. وهم بما يقترفونه من أخطاء قد يخلقون خلخلة في بُنية العربية على المستوى الرسمي الدولي؛ إذ إن نفراً غير قليل منهم يُقبل على تعلم العربية بغية استخدامها لأهداف سياسية واقتصادية. وهؤلاء هم الذين يستخدمون اللغة في المحافل الدولية، بل إنهم المترجمون في المجالس العالمية واللقاءات الدولية، وهم الناطقون الرسميون بأسماء بعض المُنظمات والأحزاب، وهم الوُسطاء السياسيون والاقتصاديون وموظفو السفارات ومندوبو الجمعيات الحقوقية والمُنظمات الإنسانية، وهم المُستشرقون الذين لاقت اللغة من بعضهم – فيما سبق – هجومات شرسة ودعوات هدّامة استهدفت بُنية اللغة وأنظمتها الأساسية التي تقوم بها.

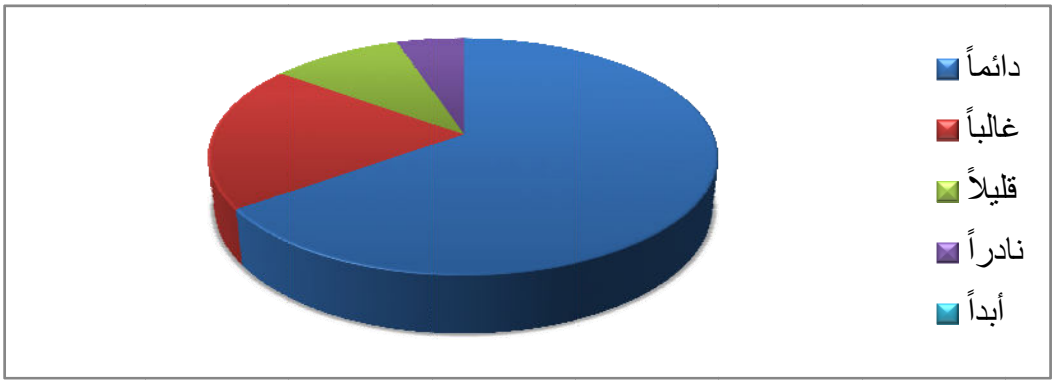
لذلك يحبذ المتعلم أن يكون معلمه دقيقاً في أسلوبه، وواضحاً في منهجه، ومتابعاً تطوره. كما يحرص المتعلم كثيراً على الاستفادة من ملاحظات معلمه، والتغذية الراجعة لأدائه اليومي. وفي سؤال الطلاب عن مدى اهتمامهم بوضوح خط المعلم، اتفقت الغالبية العظمى بنسبة ٧٠% على أهمية أن يكون خطه واضحاً، و٢٠% غالباً، بينما ١٠% قليلاً. فكل علاقة بين معلم ومتعلم علاقة فريدة، ومُهمّة الطرفين أن يفهما خصائص هذه العلاقة[١٦].



والمعلم المطلوب في هذا الميدان هو الذي يعرف كيف يعرض ما لديه بأسلوب ممتع وصوت رخيم، وشخصية إيجابية متفاعلة وانفتاح أفق على ثقافات الشعوب المختلفة. فلا يستحسن الطلبة مُعلماً خفيض الصوت خجولاً محدود الثقافة

يمضون معه ساعات دون تحقيق هدفهم المنشود. بل يُعبِّرون صراحة عن آرائهم في شخصه، ويرفضون مواصلة التفاعل السلبي[١٧]. وقد أظهر الاستبيان أن ٦٥% من الطلبة يؤكدون أهمية أن يكون صوت المعلم واضحاً دائماً، وأن تكون مخارج الحروف سليمة لديه، في حين قال ٢٠% غالباً، و٥% منهم أجابوا بـ قليلاً، و٥% كان جوابهم أنهم نادراً ما يهتمون بذلك.

أي ٨٥% من الطلبة يدركون مدى أهمية دور المعلم كمنظم ومحرك في القاعة الصفية لأنه هو من يضع اللغة في مواقف حية. فالمشكلة النفسية للغة داخل الصف تتمحور حول ثلاث نقاط؛ أولاً أن يكون لدى الطالب شيء يتحدث فيه، وثانياً أن يكون هناك من يتحدث إليه، وثالثاً أن يكون هناك حافز (طبيعي) يدفعه للحديث[١٨].



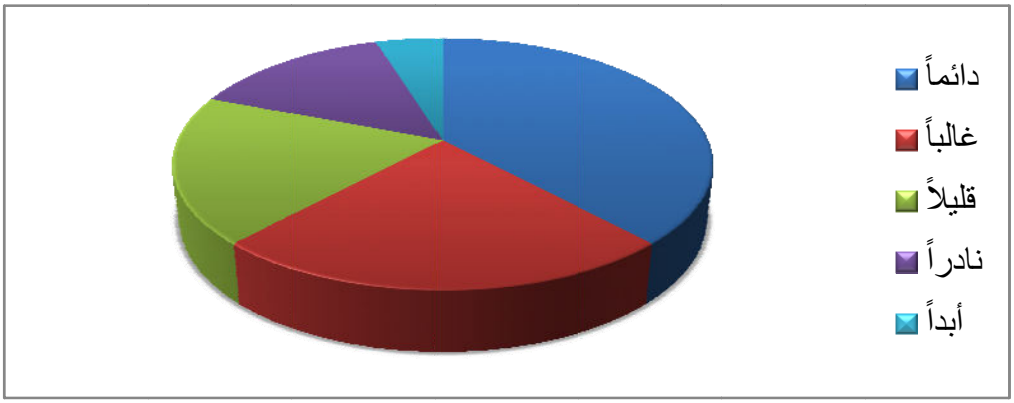
معلم العربية بين أبنائها والناطقين بها

إن معلم اللغة العربية للناطقين بها يسلك طرقاً مألوفة مع طلابه أبناء بيئته، ويجد أسس القاعدة التي يبني عليها الحوار، ويوصل من خلالها المعلومات مهيئة. فطلاب اللغة العربية من الناطقين بها يتلقون المادة من معلمهم بتسليم نسبي، وقد جرت طرق التدريس في الوطن العربي في العقود الماضية على أسلوب نقل المعلومة من المعلم إلى الطالب. كما كان للمنهج والمقررات المدرسية المختارة دورها السلبي في انتشار حالة الجذر التي قامت بين اللغة العربية ودارسيها من أبنائها حيث اختفى المد في هذه العلاقة. فقد استسلم المعلم من جهته للمادة اللغوية والأدبية المقررة عليه، ولم يستأنس بتطويرها وإضافة اختياراته التي تضفي عليها لمساته الإبداعية والتكميلية. كما لم يُعطَ الجانب الروحي والنفسي حقه في التعليم. ومن الأمثلة على ذلك أسلوب تقديم قواعد اللغة العربية في المرحلة الأساسية، فالذي حدث هو تجريد للغة العربية بتقديم قواعدها بشكل مباشر، وعدم اتباع الطريقة الوظيفية من خلال فقرات تشرح القاعدة. وكان من الأجدر إقناع أبناء اللغة بمنطقية لغتهم وخصوصيتها البنيوية التركيبية بأن يقوم المعلم بشرح القواعد عن طريق الحس التلقائي للغة الذي يبني عليه الطالب علاقته بها، وفهمه لها، وقناعته بها دون تعقيد وتنفير. خاصة أن هذا ما كان علماء العربية قد دعوا إليه؛ فابن حزم الأندلسي رأى في إغراق الطلبة في التفاصيل النحوية (مشغلة عن الأوكد) لا منفعة فيه، وبرزت دعوته لجعل النحو تعليمياً في إطار الوظيفية[١٩].

أما معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيقدم لطلابه مادة جديدة تماماً عليهم، والأساس الذي يبني عليه توصيل المعلومة أو شرح القاعدة هو ذلك العامل المشترك العام بين اللغات جميعها. فعليه إقناع طلابه بخصوصية كل لغة – مع التركيز على الأنظمة المشتركة بينها وبين اللغات الأخرى من ناحية– وعلى ما تختلف به عن غيرها بشكل تلقائي منطقي من ناحية أخرى.

لذلك يجدر بمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستهلال بتقديم فكرة عامة عن تاريخ هذه اللغة، وإبراز مكانة الحضارة التي قامت عليها، موضحاً حقيقة حفاظ اللغة العربية على شكلها بجذورها الراسخة منذ ما يزيد على ألف وخمسمائة سنة. بل من المفيد والممتع عقد المقارنات بين اللغة العربية وغيرها من اللغات اللاتينية والشرقية؛ تلك اللغات التي تطورت وتغيرت واختلفت جذرياً عما كانت عليه قبل قرون معدودة. فقارئ اللغة العربية يستطيع دراسة المخطوطات القديمة، مع تباين في الخطوط دون اختلاف الحروف. أما قارئ اللغة الإنجليزية المعاصرة فيجد صعوبة في قراءة كتب القرن الماضي، وعليه دراسة اللغة اللاتينية بشكلها القديم ليتمكن من قراءة أدبيات وإنتاج الأزمنة السابقة. إن تقديم المعلم لهذه الخلفية التاريخية يمهد الطريق أمام الطلاب لاحترام اللغة الهدف وتقديرها والإقبال عليها بشكل إيجابي. كما أن حيوية المعلم مطلوبة في إجراء مقارنات لطيفة بين الأحرف المنطوقة وغير المنطوقة

بين اللغة العربية والإنجليزية. لذلك فمعرفة المعلم لغة أجنبية تساعده على إقناع الطلاب بالفروقات اللافتة بين اللغات. ولدى سؤال طلاب العينة عن أهمية معرفة المعلم للغة الإنجليزية توافق ٤٠% منهم على أن المعلم يجب أن يتقنها لغةً وسيطةً، و٢٣% يعتقدون أنه يجب غالباً أن يعرفها، و٢٠% يرون أن يكون مُلمّاً قليلاً بالإنجليزية، و١٢% ليس مهماً في رأيهم معرفته بها إذ أجابوا عن ذلك بنادراً، و٥% لا يرون ضرورة أبداً لمعرفة المعلم الإنجليزية. مما يظهر إجماع أفراد العينة بنسبة ٨٣% على أهمية إلمام المعلم باللغة الإنجليزية لغة وسيطة، بينما يرى ١٧% عدم أهمية ذلك.



كثيراً ما يوجه المعلم في أول حوار له مع المتعلم السؤال: لماذا تدرس اللغة العربية؟ والحق أن أهمية هذا السؤال تقع على عاتق المعلم أكثر منه على الطالب، مثلما تقع على عاتقه إجابة مجموعة أخرى من الأسئلة التي وجهت إلى عدد من مدرسي مركز اللغات وطلابهم مثل: ماذا سيقدم المُعلم للمتعلم من لغته العربية وثقافتها؟ ومن أين سينطلق به في بحورها الواسعة؟ وكيف سيتخير الأفضل لعرضه على مسمع الطالب وناظريه ليقوده إلى معرفتها والتآلف معها؟ وهل يريد متعلم اللغة العربية أن يتقنها كأحد أبنائها؟ أم يريد أن يستكشفها بهدف التعرف إلى أبنائها؟ وهل يجب أن يتقنها إتقان المتخصص فيها؟ أم يرضيه الوصول إلى مستوى الوضوح في العرض والفهم؟ وهل يدرسها دراسة علمية للحصول على شهادة في فروعها؟ أم يكفيه تعلم مهاراتي المحادثة والاستماع ليعبر عن نفسه في بيئتها؟[٢٠]

إن متعلم العربية من الناطقين بغيرها يهدف بشكل عام إلى الوصول إلى درجة فهم من يُحدِّثه خارج قاعة الدرس، والتفاعل مع أبناء البيئة الجديدة عليه، والتعبير عن ذاته بالشكل المناسب ليكسب احترام من يلتقيه. وبعض طلاب الجاليات الإسلامية التركية والماليزية والأندونيسية وغيرها يواصلون دراستهم للحصول على تخصص في الشريعة الإسلامية أو اللغة العربية وآدابها، والبعض يتزاوج ويندمج في المجتمع. ومتعلم اللغة العربية يطلب مناقشة العديد من القضايا مثل الموضوعات اليومية البسيطة، والتعرف إلى المظاهر الدينية؛ كشهر رمضان وأحكام الصوم وما يرتبط به من واجبات، والعادات الاجتماعية في المناسبات المختلفة، وتقاليد التعامل.

فيجب على المعلم التركيز على مفردات تتعلق بهذه المحاور، وهذا نموذج لموضوعات دورة خاصة دبلوماسية[٢١]:

السياسة الداخلية: الانتخابات، الأحزاب، برامج المرشحين، الاضطرابات السياسية المحلية.

الاقتصاد القومي: التطور الاقتصادي، الميزانية، البطالة، التضخم الاقتصادي.

التجارة: الاستيراد، التصدير، العجز والفائض في الميزانية، المعوقات التجارية.

المعونات الخارجية: المنح، القروض، المساعدات الطارئة خلال الكوارث.

حقوق الإنسان: سجناء الرأي، التعذيب، الاضطهاد، تقييد الحريات، اللاجئون.

الحروب والصراعات: الداخلية والخارجية، الاضطرابات، الحركات الانفصالية.

نزع الأسلحة: التحكم في أسلحة الدمار الشامل، الألغام، التسلح الخفيف.

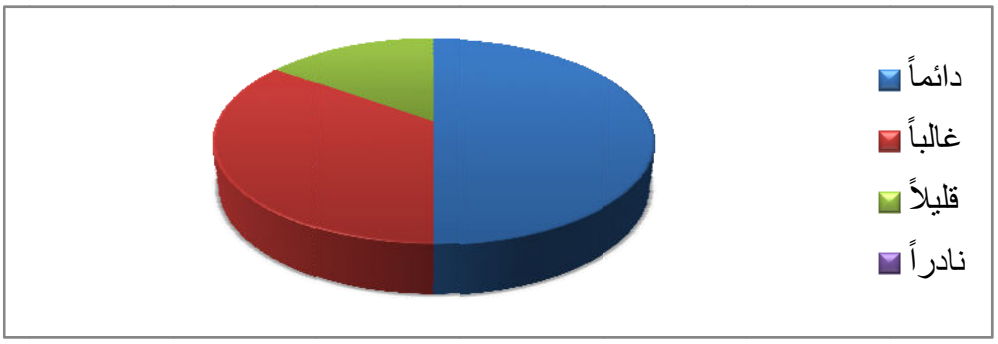
قضايا البيئة: تغير مظاهر الطقس، انخفاض طبقة الأوزون، الوعي البيئي، النفايات...

النظام العالمي: المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية، مناصرة المرشحين الوطنيين لتنصيبهم وظائف دولية، قرارات مجلس الأمن، التصويت.

اللغة الرسمية المناسبة: لمخاطبة الجمهور، التعارف، تبادل التهاني والتعازي.

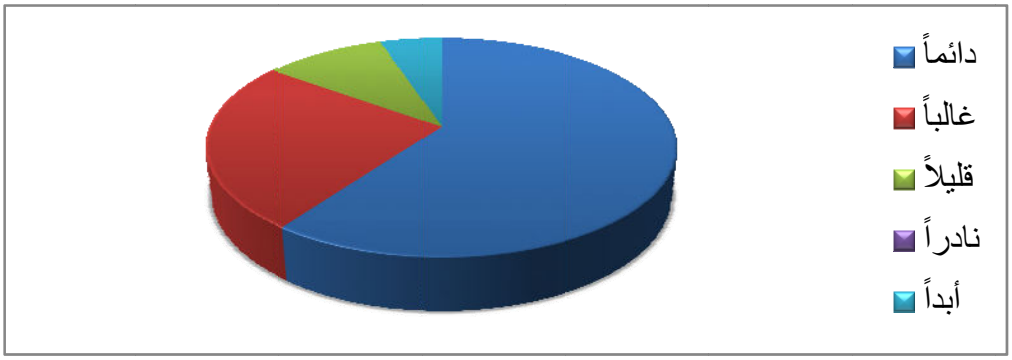
فيطلب الدبلوماسي التركيز على جوانب بعينها في دراسته للغة العربية، وخاصة المحاور السياسية التي سيخصص فيها

في وظيفته بالوطن العربي؛ كالقضية الفلسطينية والسلام في الشرق الأوسط أو القضية السودانية أو المشكلة العراقية وغيرها من الظروف الداخلية الخاصة للدولة العربية التي سيستلم موقعه فيها كاليمن أو لبنان. وبالتأكيد فإن هذه المحاور تستوجب درجة عالية من ثقافة المعلم ومتابعته المستمرة للأحداث العالمية. وهذا ما أدركه طلاب العينة إذ أجمع ٥٠ % منهم على ضرورة أن يكون المعلم مثقفاً بدرجة عالية دائماً، و٣٥% ارتأوا أهمية ذلك غالباً، و١٥% يجدون الثقافة البسيطة كافية. أي أن ٨٥% من أفراد العينة يتفقون مع الباحث في أهمية عنصر ثقافة المعلم.



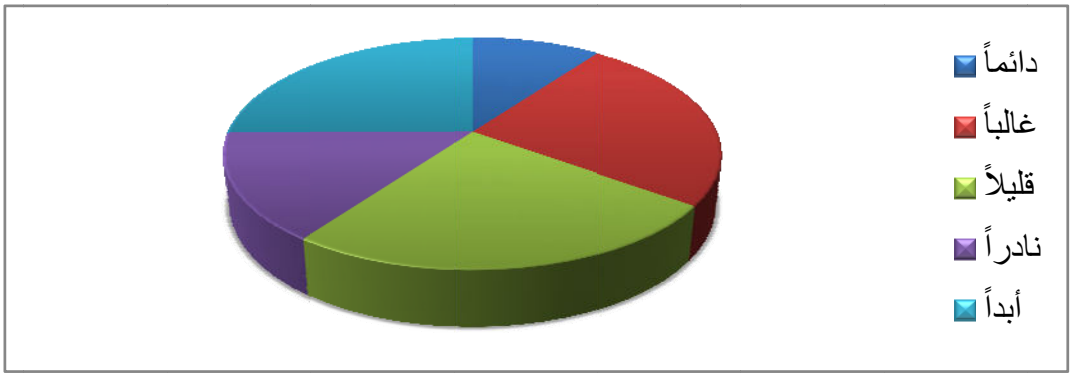
كما يهتم الدارس كذلك بالقضايا الاجتماعية والتعرف إلى خصائص البيئة الجديدة التي سيستقر فيها. فيطالب بتخصيص مادة وفيرة حول هذه المحاور الاجتماعية البارزة ومناقشتها من وجهات نظر مقارنة. حينئذ يضع المعلم الهدف أمامه واضحاً وهو تمكين المتعلم من استخدام مهاراته اللغوية بشكل أقرب إلى الطبيعي لإقناع من أمامه بأفكاره.[٢٢] فكما قال ابن خلدون في مقدمته: "الملكات إذا استقرت رسخت في محالها ظهرت كأنها طبيعية، وطبع هذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية، فإن هذه القوانين إنما تفيد علماً بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها". وهذا يؤكد على مكانة مهارتي الاستماع والمحادثة وأولوياتهما في اكتساب اللغة الهدف.

فعلى المعلم استيعاب الاختلافات الثقافية بين المجتمعات، ومراعاة أساليب التعامل بينه وبين طلاب أبناء الثقافات المختلفة. فعلى سبيل المثال يجب ألا يرفع المعلم التكليف بينه وبين طلابه إلى درجة ملحوظة.[٢٣] ويجب عليه اتباع أساليب غير مباشرة عند توجيه أسئلة حول أمور شخصية، وعليه مراعاة الخصوصيات في التعامل. فتركيز المعلم أولاً وأخيراً على كيفية تحقيق المتعلم لمبتغاه، وتزويده بما يفيده من الثقافة العربية في فترة محددة. لذلك رأى ٦٠% من طلاب العينة أنه يجب دائماً على المعلم احترام ثقافات طلابه المختلفين دائماً، ورأى ٢٥% منهم ضرورة هذا الأمر غالباً، بينما ١٠% لم ينظروا إلى الأمر بأهمية، و٥% لا يكترثون أبداً لهذه الصفة. مما يعني أن ٨٥% من أفراد العينة يستوعبون أهمية هذه الخاصية.



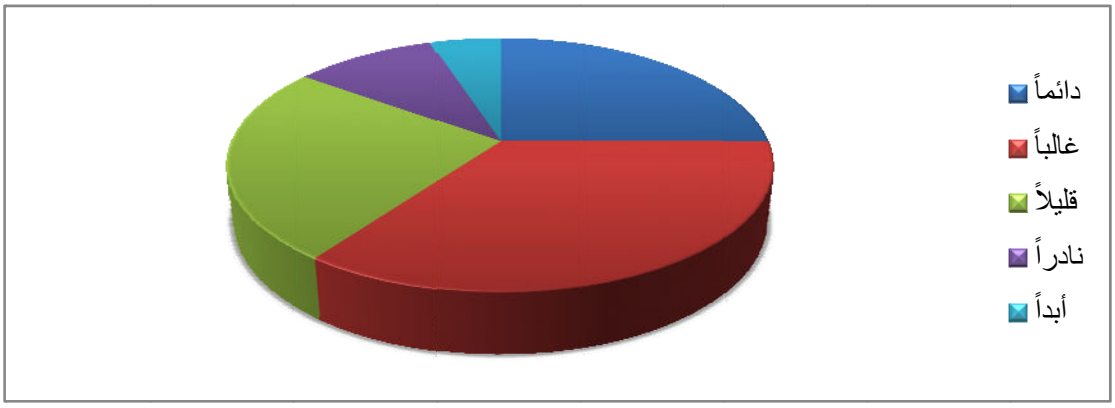
كذلك يتطلب من المعلم استيعاب التنوع بين المتعلمين، والربط بين الأهداف لترضية جميع الأهواء، وتقديم مادة متناسبة مع توزيع الوقت بشكل متناغم. فالمعلم المتمكن هو الذي يتخير التعبير المناسب الذي يقدمه لطلبته متجنباً

التعبيرات الصعبة أو غير المستخدمة، وهو الذي يشبع فضول طلبته بما يتماشى مع مستواهم اللغوي عارضاً موضوعات لها علاقة مباشرة باهتماماتهم واحتياجاتهم في بيئتهم الجديدة. فكما قال ابن خلدون:" ملكة اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم". لذا فإن تدريس القواعد مثلاً يجب أن يكون وظيفياً بحيث يتداخل مع مهارتي التحدث والتعبير. فالدارس الذي يتمكن من مناقشة موضوعات مختلفة مع وقوعه في أخطاء نحوية قليلة هو أفضل من ذاك الذي يجيد التحدث ولكن في موضوعات محدودة ودون انسيابية. وعلى المعلم أن يعرف أن ثمة غاية ومنزلة يستطيع أن يقف بالمتعلم – مطمئناً– عندها دون أن يداخله الشك أو القلق من أنه لم يؤدِّ واجبه الموكول إليه. "فكل من عرف أوضاع لغة من اللغات، عربية كانت أو فارسية، وعرف المغزى من كل لفظة، ثم ساعده اللسان على النطق بها، وعلى تأدية أجراسها وحروفها، فهو بين في تلك اللغة، كامل الأداة، بالغ من البيان المبلغ الذي لا مزيد عليه، منته إلى الغاية التي لا مذهب بعدها"[٢٤]. وقد أظهر الاستبيان إدراك غالبية الطلبة للدور الذي يقوم على عاتق المعلم في الصف، حيث يعتقد ١٠% فقط من الطلبة أن المعلم والصف كافيان لدراسة اللغة الجديدة، ويرى ٢٥% أنهما غالباً كافيان، بينما قال ٢٥% آخرون أن المعلم والصف قليلاً ما يكونان كافيين، واستنكر ٢٥% أن يكونا كافيين البتة.

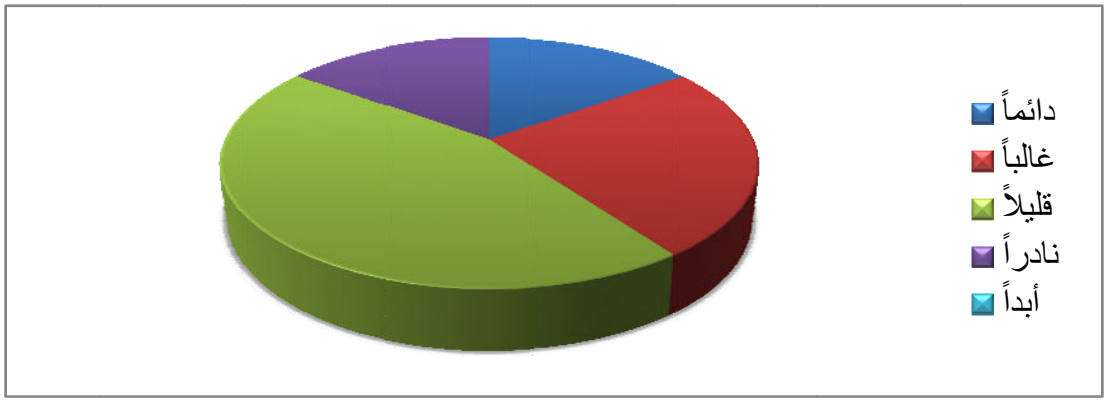


معلم العربية بين الفصاحة واللهجة المحكية

على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بيان أهمية حفاظ اللغة العربية على شكلها الفصيح كتابة وقراءة ليناظر أولئك المروجين لاستعمال اللهجات في مهارتي الكتابة والقراءة. فيبدأ بمقاربة أصول اللهجات العامية المحكية والفصيحة وعلاقتهما الوثيقة. فحين يشرح المعلم العلاقة الأزلية بين اللغة ولهجاتها المحلية يقنع طلابه بتماثل الوضع مع كل لغات العالم وفي كل البلاد، وأن الاختلاف هو التساهل الذي حدث ويحدث هنا وهناك في دول العالم المختلفة بمجاراة تأثير اللهجات على اللغة الفصيحة المكتوبة. لذلك على المعلم أن يبرز أهمية عامل وحدة اللغة العربية في الوطن العربي. وله أن يعقد المقارنات بين حال الأمة العربية والبلاد الأوروبية التي غدت تشكو من تعدد اللغات بعد إعلان وحدتها وفتح حدودها أمام شعوبها المتنوعة. إن هذا يتطلب أن تتوفر في المعلم شخصية مثقفة مطلعة ومحاورة ولديها القدرة على المناقشة والإقناع بأساليب منطقية ودية، وألا يكون المعلم سلبياً أو فارضاً لرأي بعينه فينفر طلابه بدلاً عن جذبهم. ومن الأهمية في الوقت ذاته أن يقدم المعلم عرضاً للهجة المتداولة في مكان الدراسة ليُرضي المتعلم، ويحقق له رغبته في التواصل خارج الصف خاصة في مهارتي المحادثة والاستماع. وعند سؤال الطلبة عن رغبتهم بتعلم العامية من خلال المعلم في الصف أجاب ٢٥% بدائماً، ٣٥% بغالباً، و٢٥% قليلاً، و١٠% قالوا نادراً ما يريدون ذلك، و٥% لا يرغبون بتعلم العامية في الصف أبداً.



لقد نجح المعهد الدولي في الجامعة الأردنية بنتائج تطبيق برنامج الرفيق اللغوي كمعلم مساعد حيث يوفق بين طالب متعلم للعربية من الناطقين بغيرها مع طالب عربي من الجامعة ليتبادلا المعرفة اللغوية، فيتحدث كل منهما إلى الآخر باللغة التي يدرسها، ويقضيان أوقاتهما خارج الصف في رحاب الجامعة دون مقابل مادي. وقد لاقى هذا البرنامج استحساناً كبيراً من جانب متعلمي العربية من الناطقين بغيرها ومن جانب طلاب الجامعة بتخصصاتهم المختلفة حيث تتاح لهم فرص التعارف إلى شباب في مراحل عمرية متقاربة من جنسيات متنوعة، ويطلعون على ثقافات جديدة، مما يزيد من آفاق الحوار والتفاعل الإيجابي في بيئة ملائمة تحت إشراف المعلم. وساعد البرنامج على كشف القدرات التدريسية بين الطلبة وتوجيهها في خدمة البيئة المحلية والخارجية. ومن الملفت للنظر أن ١٦% فقط من الطلبة الذين أجابوا على الاستبيان يعتقدون أنهم يتعلمون خارج الصف كثيراً، و٢٥% منهم قالوا غالباً ما يحدث ذلك، بينما رأى ٤٥% أنهم قليلاً ما يتعلمون خارج الصف أشياء مفيدة، وأنكر ١٤% تعلمهم خارج الصف.



متعة التواصل بين الثقافات المختلفة

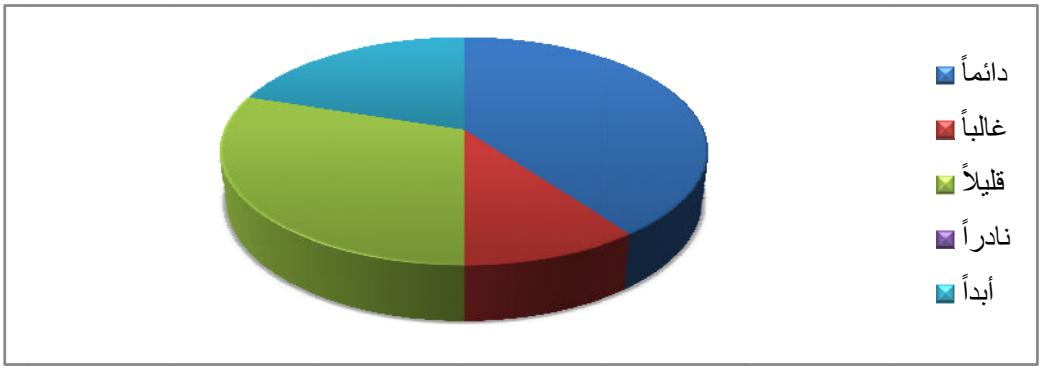
للتدريس والتعامل بين الطلاب ومعلمهم متعة التواصل، فبينهما علاقة الأخذ والعطاء. والتواصل يحتاج إلى مهارة ليتحقق ويحقق أهدافه. فالمعلم يحتاج إلى إتقان فن التواصل بينه وبين طلبته لينجح في التعامل ونقل المعرفة بمحبة ورغبة صادقة. وليشعر بثمار ما غرسه فيهم. فالمتعة حقيقية في هذه العلاقة بكل مراحلها وأنواعها؛ مع الناطقين بها والناطقين بغيرها. لكن هل يشعر بقيمة ذلك كل من درَّسَ؟ أغلب الظن أن الحاجة ماسة لعقد دورات للمعلمين في كيفية اكتساب مهارة التواصل بينهم وبين طلبتهم في كل المراحل. فكم من الطلاب الذين يستذكرون معلميهم بالخير، ويشعرون بتأثيرهم في حياتهم بشكل ما، أويضعونهم في تلك المكانة المقدسة التي صورها أمير الشعراء أحمد شوقي.

وفي تدريس اللغة العربية وآدابها وثقافتها للناطقين بها متعة نابعة من المخزون الثقافي المشترك في المجتمع، وعكس الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية على الإنتاج الأدبي واللغة المستخدمة فيه. فمن المفيد تقديم ملامح مبسطة لبعض روائع الأدب العربي، سواء في الرواية أو الشعر أو النقد، مما يتيح للدارس مجال المقارنة بين ما يميز أسلوب الكتابة في الأدب العربي ومثيله في الأدب الإنجليزي. ويمكن

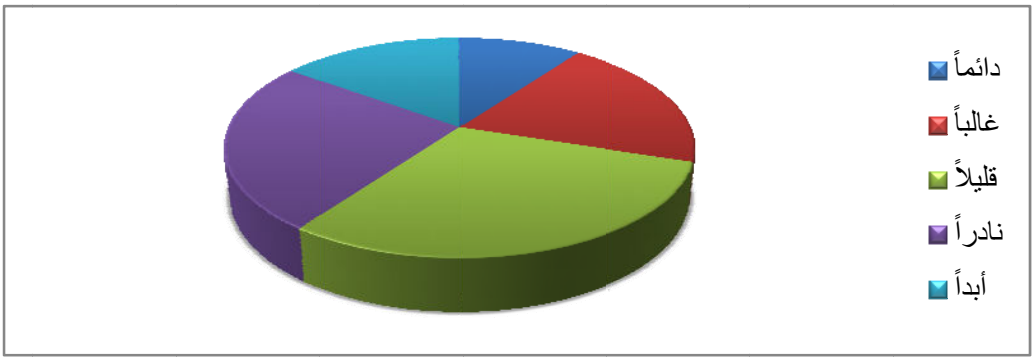
أن يتم ذلك من خلال تقديم نماذج للأعمال السلسة لأعلام الأدب العربي وتعريفه بأسمائهم ومجالات إبداعهم، وأبرز إنتاجهم.

كذلك فإن المتعة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نابعة من رغبة الكشف عن الذات للآخر، وتبادل المعرفة، واكتساب علاقات إنسانية ودية قائمة على إحدى أرقى أشكال التواصل الإنساني العالمي. فعن طريق تقديم اللغة العربية وآدابها تُشرع الأبواب لتعلم ثقافات أخرى متنوعة لها مكانتها. فكل شخص لديه شكل من أشكال الاعتزاز بهويته وثقافته، فيبدأ المتعلم في عرض المقارنات بين لغته وهذه اللغة الجديدة، ليستفيد ويفيد. فمن أروع الدروس المستفادة مع متعلمي العربية من الناطقين بغيرها عندما يسلكون طريقهم في الكتابة، ويسطرون موضوعات شخصية عن أنفسهم وخلفياتهم، ويصفون بلادهم وناسهم، ويتحدثون عن عاداتهم وتقاليدهم وملابسهم وطعامهم. حينذاك يكون المعلم هو الذي يقود الدفة باحترام الآخر، وتقبل الاختلاف، والتعبير عن أهمية هذا التنوع بين البشر لتزداد قيمة التواصل. وبالمقابل يعرض المعلم تجربة نابعة من صميم القيم العربية.

فاللغة أولاً وأخيراً هي وسيلة التعبير عن الذات، وهي أداة التواصل الرئيسية لكل مجالات الحياة الإنسانية. أي يجب أن تتوافر في المعلم هذه الشخصية القيادية، المثقفة، المفتوحة الذهن للاختلاف، والقابلة لاستيعاب التنوع بكل ما يحمله من غرائب. واتضح من سؤال الطلبة عن نظرتهم الشخصية لهيئة المعلم اهتمام ٤٠ % منهم بأناقة المعلم دائماً، و١٠% غالباً، بينما قال ٣٠% قليلاً، و٢٠% لا يبالون بهذا الأمر.



كذلك اتضح من إجابة سؤال الطلاب حول نظرتهم لشكل من أمامهم، أن ١٠% فقط يحبذون أن يحظوا بمعلم وسيم ومعلمة جميلة دائماً، و٢٠% قالوا غالباً، بينما يهتم ٣٠% منهم بالأمر قليلاً، و٢٥% نادراً ما يعيرون الأمر اهتماماً، و١٥% لا يقيمون لهذه الصفة وزناً أبداً.

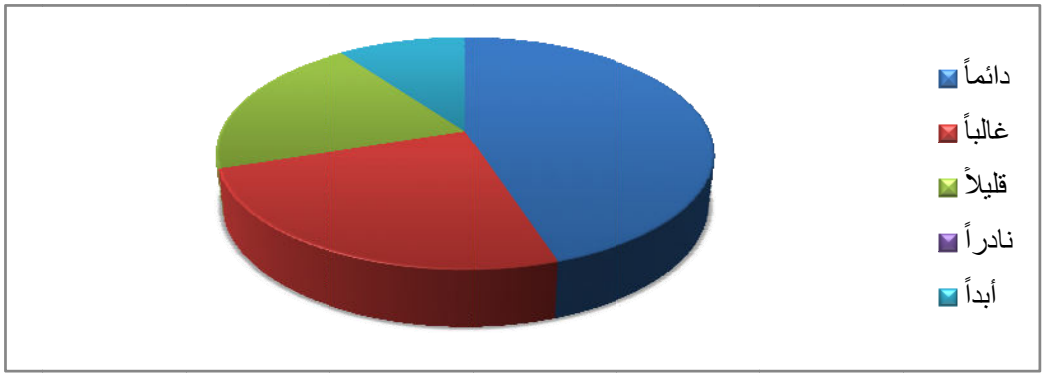


لماذا نحتاج إلى الارتقاء بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

إن الحاجة ماسة للارتقاء بمعلمي اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، فمعلم العربية لأبنائها يربط بين الفرد وهويته برابط مقدس يعلي من شأن الأمة، ويثبت دعامات التواصل بين أبناء المجتمع الواحد من ناحية، وبين أبناء الأمة الممتدة من ناحية أخرى، وبين أبناء الحضارة العربية الإسلامية عموماً.

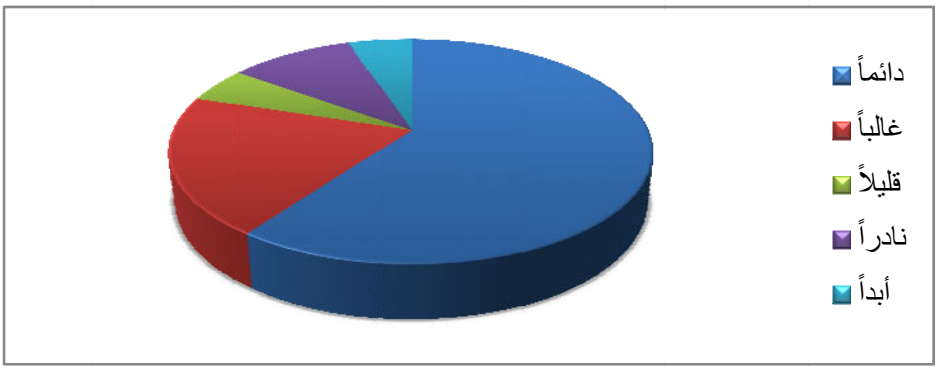
فمعلم العربية للناطقين بغيرها مرآة عاكسة لحضارته العريقة، ينبغي أن يكون على درجة عالية من الثقافة، ومطلعاً على موضوعات الساعة أولاً بأول، ومثلاً لهويته دون تعصب، ومتابعاً للأخبار السياسية والاقتصادية والفنية في الصحف.

فطالب العربية من الناطقين بغيرها يحرص على الإفادة من معلمه بإجابة التساؤلات العامة المثيرة له، ومناقشتها على أسس علمية، لذا عليه أن يرفد نفسه بالمعلومات الكافية لمواجهة فضول طلابه، وأن يهيئ الجو التعليمي السليم في قاعة الدرس، فاحترام المعلم لعقلية طلابه من أهم العوامل المشجعة لزيادة الإقبال على تعلم العربية. كما أن الاعتماد على المعلم الذي يرتجل ما يقول والذي لا يعتمد في تدريسه على خطة تدريسية أصبح أمراً لا يمكن التعويل عليه. وظهرت الحاجة إلى إيجاد كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها التي تعالج تدريس العربية على نحو يجعلها ممكنة التحصيل. فالهدف هو تغذية التواصل الحضاري بين أبناء الثقافات والجنسيات والحضارات المختلفة عملاً بما أوصانا به الخالق سبحانه وتعالى "وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا" (سورة الحجرات، آية ١٣)، فالمعلم قادر على تحسين العلاقات ودعمها من أجل العمل على تفعيل اللقاء بين الألسن المختلفة. وقد رغب غالبية الطلاب في استمرارية التواصل مع معلميهم عن بُعد، ٤٥% قالوا دائماً، و٢٥% أجابوا غالباً، و٢٠% قليلاً، بينما اكتفى ١٠% بعلاقة الصف المباشرة.



ويفضل أن يخوض معلم العربية للناطقين بغيرها تجربة تعلم لغة جديدة عليه بعيدة عن ثقافته، بجانب الإنجليزية أو الفرنسية، ليكتسب إحساس المتعلم الذي يستشعر بغربة في بداية الطريق ثم يألف رموز هذه اللغة وتعبيراتها وخواصها شيئاً فشيئاً ليصل إلى مرحلة الاسترخاء في التواصل بها، والحرية في تداولها. وليتمثل نفسه في موقع طلابه، ويستوعب الصعوبة التي يواجهونها في بداية الرحلة فيأخذ بأيديهم. فالمعلم المغلق المتعصب لثقافته لايصلح لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

على المعلم أن يكون القدوة لطلابه في احترامه لهم عن طريق محافظته على الوقت والتزامه بمواعيد الدروس، وهذا ما أكدته إجابات الطلبة حيث رأى ٦٠% منهم ضرورة التزام المعلم بالوقت دائماً، و٢٠% قالوا غالباً، و٥% يهتمون بذلك قليلاً، و١٠% نادراً ما يهتمون بالوقت، و٥% لا يحرصون على الوقت.



خاتمة

ناقش البحث معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث القابلية والتمكن، بعد أن تضاعفت أعداد متعلمي اللغة العربية من غير أبنائها في ربوع البلاد العربية وفي بلادهم كأحد مظاهر التبادل المعرفي في عصر العولمة. وقد عظمت مسؤولية الترحيب بالراغبين في الاطلاع على الثقافة العربية، وزادت أهمية تكليف المعلم المؤهل لتيسير سبل التواصل هنا وهناك. وقام البحث على المنهج الاستقرائي في إجراء العينة

في ضوء علم اللغة الاجتماعي، واعتمد المنهج التحليلي في مراجعة نتائج الاستبيان الذي جرى تطبيقه على طلبة المستويين المبتدئ والمتوسط من طلبة المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد توصل إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- يجب أن يكون المُعلم متخصصاً في اللغة العربية، ويقدم اللغة من مختلف جوانبها وأشكالها.
- يجب أن يتبع الأستاذ أساليب متعددة في تقديم اللغة.
- يفضل الطلاب أستاذاً شاباً.
- يفضل أن يكون خط المعلم واضحاً وجميلاً.
- يحبذ أن يكون صوت المعلم واضحاً ومسموعاً.
- من المفيد أن يعرف المعلم اللغة الإنجليزية.
- من الضروري أن يكون المعلم مثقفاً.
- يجب أن يحترم المعلم ثقافات الطلبة المختلفة، ويبدي احترامه لطلبته.
- المعلم والصف غير كافيين لدراسة اللغة.
- يريد بعض الطلبة أن يتحدث المعلم بالعامية.
- يتعلم معظم الطلبة أشياء كثيرة خارج الصف من غير المعلم.
- يجب أن يهتم المعلم بهيئته وهندامه ليعكس صورة مشرقة أمام من ينظر إليه.
- من اللطيف أن يكون المعلم وسيماً، والمعلمة جميلة.
- سيظل معظم الطلبة على تواصل مع المعلم بعد أن يسافروا لتعلم اللغة منه عن بعد.
- يهتم غالبية الطلبة كثيراً بأن يلتزم الأستاذ بالوقت.

وعليه فإن معلم العربية بمظهره وشكله وثقافته وطريقته في التدريس وخطه الواضح الجميل وصوته الجهوري ومعرفته بالثقافات واللغات وإتقانه لأبواب العربية وفنونها وعلومها والتزامه بالوقت ومقدرته على إدارة العملية التعليمية وحيويته لهو المحور والعماد في تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها على حد سواء.

الهوامش

(١) العالمية مصطلح بديل للعولمة للمفكر أحمد صدقي الدجاني.

(٢) ابن بطوطة: تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، ابن جبير: تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار، ابن حوقل: صورة الأرض، المسعودي: مروج الذهب.

(٣) أحمد شوقي.

(٤) ابن خلدون، المقدمة، الفصل ٣٣، ص ٥٤١.

(٥) في كتاب السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها تأليف جيمس طوليفصون وترجمة: محمد خطابي.

(٦) المصدر نفسه، الفصل ٢٣. ص ٤٠٥.

(٧) للمزيد انظر: اكتساب اللغة الثانية، تأليف سوزان جاس ولاري سلينكر.

(٨) سورة الزمر، آية ٩.

(٩) للمزيد انظر: إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها.

(١٠) المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط٢، ص١٤٧.

(١١) للمزيد انظر: جاس، سوزان ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، ترجمة ماجد الحمد.

(١٢) فنسبة كبيرة من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من السياسيين الدبلوماسيين والعسكريين والصحفيين ورجال الأعمال والمستشرقين الذين يُعينون في سفارات بلادهم في الوطن العربي، ويطلب إليهم متابعة الأمور اليومية حيث يعملون.

(١٣) دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص٥٠.

(١٤) للمزيد انظر: طوليفصون، جيمس، السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها.

(١٥) المرجع نفسه، ص٣٣.

(١٦) للمزيد انظر دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها.

(١٧) فقد حدث أن دخل معلم صفه سائلاً طلابه: ماذا تريدون أن ندرس اليوم؟ وأظهر بتساؤله حقيقة عدم تجهيزه لمادة الدرس، وعدم جاهزيته لملاقاة طلابه، مما استفزهم كثيراً، وأسرعوا بتقديم شكوى رسمية عليه بعدم كفاءته لهذا العمل.

– كما حدث أن اعترض طلاب في مستوى متقدم يدرسون دورة خاصة دبلوماسية على بساطة ثقافة معلمهم، وعدم استفادتهم منه بمتابعة الأحداث السياسية، أومناقشة القضايا الفكرية العامة. واستاء آخرون من معلمتهم التي تعرض آراءها بانحياز ظاهر، وتعبر عن معتقداتها بشكل من أشكال التعصب المُنفِّر.

(١٨) حمادة الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها.

(١٩) مصطفى ابن حزم والنحو الظاهري، مجلة الفيصل ع١١٠، ١٩٨٦، ص ٥١ – ٥٣.

(٢٠) للمزيد انظر: جاس، سوزان، اكتساب اللغة الثانية، من أين نبدأ بتعليم اللغة الثانية، ص ١٨٨.

(٢١) وردت بعض هذه المقترحات على لسان إحدى الطالبات

الدبلوماسيات الأستراليات في المعهد.

(٢٢) للمزيد انظر إبراهيم، حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، حول الكفاية اللغوية للمتعلم.

(٢٣) مثل أن يضع معلم يده على كتف طالبته أثناء شرحه أو يلامسها عند مروره إلى جانبها في الصف فيستثيرها غضباً، أو كأن تقوم معلمة بتوضيح معنى كلمة عن طريق إبراز مفاتنها أو إظهار ما لا يجب أن يظهر منها أمام طلابها فتخجلهم وتغضبهم.

(٢٤) دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، ص٥-٦.

المصادر والمراجع

إبراهيم، حمادة، ١٩٨٧. الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة.

إبراهيم، عبد العليم، ١٩٧٣. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر.

الألوسي، جمال الدين، ١٩٦٤. العروبة عند ابن تيمية، مجلة الأقلام، وزارة الثقافة والإرشاد، بغداد، تشرين الأول، ص ٣٣.

الأنصاري، جمال الدين ابن هشام، شذور الذهب في معرفة كلام العرب، المركز الاسلامي للطباعة والنشر، القاهرة.

براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي شعبان.

جاس، سوزان، ولاري سلينكر، ١٩٩٤، تر: محمد شرقاوي، ٢٠٠٣.

الدجاني، برهان، ١٩٥٤. السياسة العربية بين الشرق والغرب والحياد، مجلة الأبحاث، عن الجامعة الأمريكية في بيروت، دار الكتاب، بيروت، كانون الأول، ص ٤٥٤.

زوين، علي، ١٩٨٦، منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، دارالشؤون الثقافية العامة، بغداد.

طبانة، بدوي، ١٩٦٥، البلاغة العربية – قضية اللفظ والمعنى، مجلة الأقلام، وزارة الثقافة والإرشاد، بغداد، شباط، ص ٨٥.

عرار، مهدي أسعد، لغة الجسم وأثرها في الإبانة، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، عمان، المجلد ٣٣، العدد ١، ٢٠٠٦.

العظم، صادق جلال، النقد الذاتي بعد الهزيمة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.

العمري، فاطمة، ٢٠٠٨. معلم العربية بين اللغة والهوية، المؤتمر الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، أيار.

عواد، محمد أمين، ١٩٨٣. اللغويات وتدريس التراكيب في اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة أبحاث اليرموك، مج ١، العددان الأول والثاني، ص ٥٩.

غزال، أحمد الأخضر، ١٩٩٤، الحلول التقنية لمشاكل الكتابة العربية، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.

فريمان، دايان لارسن، ١٩٩٧، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، مراجعة: محمود إسماعيل صالح،

القلا، فخر الدين، ويونس ناصر، ١٩٩٩-٢٠٠٠. أصول التدريس الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق.

الكرمي، حسن سعيد، ٢٠٠٩. اللغة نشأتها وتطورها في الفكر والاستعمال، وزارة الثقافة، الأردن.

الكعبي، عبد الحكيم، ٢٠٠٩. الآخر في التراث الفكري الإسلامي، مجلة العربي، الكويت، العدد ٦١٣، ديسمبر، ص ١٨.

المسدي، عبدالسلام، ١٩٨٦. اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر.

مصطفى، حسن، أولويات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة التربية، ص ٢٣٧.

مكي، الطاهر أحمد، ١٩٦٧، تيسير اللغة العربية للأجانب، مجلة اللسان العربي، عن المكتب الدائم لتنسيق التعريب في العالم العربي، جامعة الدول العربية، الرباط، ص ٦٤.

مندور، محمد، النقد المنهجي عند العرب، ومنهج البحث في الأدب واللغة مترجم عن لانسون ومابيه، دار نهضة مصر، القاهرة.

نعيمه، ميخائيل، ١٩٥٤، ماهية الأدب ومهمته، مجلة الأبحاث، عن الجامعة الأمريكية في بيروت، دار الكتاب، بيروت، حزيران، ص ٩٩.

نيل، علي فودة، ١٩٧٧ – ١٩٧٨، أساسيات النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، مج ٥، ص ١٥٥.

تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إعداد وتحرير غسان إسماعيل عبد الخالق، وقائع حلقة النقاش الأولى في ٨ كانون الثاني ١٩٩٧، جامعة فيلادلفيا، كلية الآداب، الأردن.

Brown, H. Douglas, 1980, *Principles of Language Learning and Teaching*, first published, by Pearson ESL.

Freeman, Diane Larsen, 2000, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.

Gass, Susan M. and Larry Selinker. 1994. *Second Language Acquisition* - An Introductory Course, Lawrence Eribaum Assoiation Publishers.

Arabic Language Teacher for non-native speakers; Ability and Mastery

*Basma Al-Dajani**

ABSTRACT

This research tries to answer some main questions regarding the qualifications of Arabic Language Teacher for non- native speakers. It also reflects the answers of 40 students at the International Institute of Teaching Arabic for students of other Languages at the University of Jordan in a questionnaire describing the needed teacher in this field.

Keywords: Arabic Language Teacher, Non-native Speakers, Ability, Mastery.

* Faculty of Arts, The University of Jordan, Amman. Received on 29/4/2012 and Accepted for Publication on 4/3/2013.