تدريسية قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها: مدخل إلى "التعليم ذي المعنى"

عبد الجليل التوزاني
مفتش التعليم الثانوي التأهيلي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة طنجة تطوان الحسيمة

عرف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة، سواء من حيث المؤتمرات والندوات وحلقات التتبع والتطبيق لورشات هذا الموضوع مشرقا ومغربا، أو من حيث الآليات والوسائل والمقاربات البيداغوجية والطرائق الديدكتيكية الكفيلة بتطوير الأداء فيه. ولعل موضوع الطرائق التدريسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا زال في تطور مستمر، خصوصا ما يتعلق منه بتعليم قواعد اللغة.

وفي هذا المقال بسط لبعض الخطوات والشروط اللازم توفرها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليما ذا معنى ينطلق من الوعي المسبق بأهمية هذا النوع من التعليم في إكساب هذا النوع من المتعلمين قواعد اللغة العربية بطريقة سليمة، تسعفهم على التعبير السليم باللغة العربية الفصحى، وعلى الفهم الصحيح لتراكيبها ونظمها اللغوية والبيانية.

أهمية تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها

لا يخفى على كل متتبع ومهتم بديدكتيك تدريس اللغة العربية أهمية الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث في تعليمها، فهي مهارات أساس لا بد أن

تتساوق بشكل منظم ومتزامن في عمليات التعليم والتعلم، علاوة على الترابط والتواتر الذي يجب أن يَسِمَها في تمهير المتعلم عليها. ليكتسب القدرة على الأداء الذي يتضح من خلال سلوكه اللغوي، "بما يحقق القدرة الفائقة في التعامل باللغة المسموعة أو المنطوقة أو المكتوبة"[1] وفق قواعدها وضوابطها الموضوعة لها.

إن تحقق ذلك في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لا بد أن يكون خاضعا لقواعد اللغة العربية، بإعطاء الأهمية لعلوم الآلة التي تمكن الفرد من الإنتاج السليم باللغة، وفق قواعد لغوية مضبوطة لا محيد عنها. ففي تراكيب الجمل وإنتاجها يتحلى المتعلم بقواعد علم النحو، فينصِب ما يجب أن يُنْصب ويرفع ما يستوجب الرفعَ.. وفق مستويات ثلاثة في الإنتاج (الكتابي والشفهي) باللغة العربية وهي: المستوى الدالي، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي. أما في استعمال المفردات المكونة للجملة ووضعها بالموضع الصحيح في مقام اللغة، ومقام إنتاج الخطاب، فلا بد من تحلي المتعلم بقواعد علم الصرف، بحيث يميز بين صيغ المفردات ودلالات استعمالها، وبين معاني الكلمات ودلالتها السياقية التخاطبية.

ثم إن تحقق ذلك يقتضي أن يكون المعلم على وعي تام بأهمية تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن يكون واسع الاطلاع معرفيا على علوم الآلة في اللغة العربية وعلى ما استفادت منه بعد تطور علوم اللسان الحديثة. وتشكيل هذا الوعي يتحقق بأمور لعل أبرزها:

- التمكن من المادة المعرفية لقواعد اللغة العربية.
- القدرة على تحويل هذه المادة ديدكتيكيا وفق المقامات، بما يتناسب مع تدريسها للناطقين بلغات أخرى غير العربية.

1 – علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2000م، ص 14.

- التجديد في وسائل تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التركيز على الأساسيات والثوابت في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الابتعاد عن المختلف عليه في اجتهادات اللغويين.
- جعل قواعد اللغة العربية وسيلة لتعليم اللغة لا غاية في حد ذاتها.

إن تشكل هذا الوعي لدى المعلم يجعل أهدافه واضحة في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما يسهل عليه عمليات التعليم وفق خطوات ديدكتيكية محددة المسارات، ومتنوعة الوسائل والطرائق لتحقيق الغايات. وذلك في بعد تام عن تلقين هذه القواعد وتحفيظها للمتعلم دون السعي إلى جعله يدرك المعنى العميق لاستعمالاتها. إن المعلم الذي يملك هذا الوعي تكون له قدرة فائقة على تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليما ذا معنى.

علاوة على ما سبق، فإن التعليم ذا المعنى يجعل المتعلم دائم الشوق لمعرفة خبايا اللغة العربية وقواعدها وأنماط استعمالاتها، ويحقق لديه القابلية لتنظيم معارفه اللغوية في بنيته المعرفية وترتيبها.[2] بحيث يضيف خلال كل حصة دراسية معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية التي تتشكل من مجموع المكتسبات العلمية والنظرية والمفهومية والثقافية والحقائقية التي اكتسبها وخزنها ذهنيا، ومنها كل ما يتعلق باللغة العربية وقواعدها، بحيث يستطيع استدعاءها كلما دعت الضرورة بحسب الحاجة إلى ذلك، وفق المقامات التعلمية والمفهومية، ويستدعي منها ما يلائم لحظة التعلم، وفق مقام التعلم.[3]

2 - David P. Ausubel & Donald Fitegerald, Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning, Journal of Educational Psychology, Vol. 53; Iss. 6, PP 243-249, 1962, P 243.

3 - David P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Kluwer Academic Publishers, Library of Congress, 2000, P 147.

في التعليم ذي المعنى

تقوم "نظرية أوزبل" على فكرة أساسية هي "التعلم ذو المعنى"، وقد وضعها عالم النفس المعرفي "ديفيد باول أوزبل David P. Ausubelالذي أكد أن التعلم "ذا المعنى" يحدث عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمعلومات الموجودة لديه فعلا في بنيته المعرفية، أي أن التعلم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلمها، ولكنه يحدث عندما يتمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية.

ويقوم التعلم ذو المعنى في نظرية أوزبل Ausubel على فعل المتعلم، فإن كان قادرا على ربط المعلومات والمعارف الجديدة، بالمعلومات والمعارف الموجودة سلفا في بنيته المعرفية، فقد تحقق المعنى وصار التعلم مفيدا وهادفا[4]. كما يقوم أيضا على فعل المعلم الذي يجب أن يختار من طرق التدريس واستراتيجياته ما يجعل التعلم ذا معنى. ومما يميز هذا النوع من التعلم أنه:

- يُخَزَّنُ التعلم ذو المعنى في الذاكرة بعيدة المدى.
- يمكن المتعلم من القدرة على تعلم الجديد، وضبطه وتصنيفه وتنظيمه.
- بقاء أثر التعلم حتى بعد نسيان المفاهيم التي سبق تعلمها.

وتستدعي المميزات السابقة توفر شرطين أساسيين في المتعلم لتحقيق هذا النمط من التعلم. أولهما، يتمثل في استعداده الذهني وقدرته على ربط الجديد بالسابق، وثانيهما، أن تكون المعارف والمعلومات ذات معنى، وأن يكون المتعلم قادرا على تمثلها وفهمها حتى يستطيع ربطها بمعارفه السابقة، وتحديد العلاقات الرابطة بينها وبين مفاهيمها.[5]

4 - David P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View, P 2.

5 - Khagendra Adhikari. Ausubel's learning Theory: Implications on Mathematics Teaching. https://www.academia.edu, 19/09/2022 :اطلع عليه بتاريخ

إن التعليم ذا المعنى والحالة هذه، يقتضي أن يكون المدرس واعيا بالفعل التدريسي، مدركا لأهداف عمليات التعليم وكفاياتها المرجوة. وأن يكون قادرا على التجديد، والإبداع، وتنويع طرائق التعليم ووسائله وفق المقامات وأنواع المعارف والمهارات، ووفق قواعد اللغة المراد تدريسها.

نظرية التعلم ذي المعنى ومنطلقاتها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

لتعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق خصائص التعلم ذي المعنى، لا بد من توفر شروط في المعلم والمتعلم معا. ومما يستلزم تحققه في المعلم ما يلي:

– أن يكون على قدر وافر من المعرفة بعلوم اللغة العربية.

– أن يكون منفتحا على طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها الطرائق التي تمتاح من بيداغوجيات التعليم الفعال.

– أن يتسم بروح التجديد التربوي والتعليمي، وفق المقامات وخاصيات الإنجاز الديدكتيكي.

– أن يتمثل الأهداف العامة لعمليات التدريس، ويدرك حقيقة أن تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتعليم اللغة ومهاراتها.

– أن يستحضر المفاهيم في تدريس قواعد اللغة، ويعمل على جعلها منظمة في البنى المعرفية لمتعلميه، بالبدء بالمفاهيم الأكثر عمومية والأقل خصوصية مرورا بالمفاهيم الأقل عمومية والأكثر خصوصية فالأمثلة الدالة.

أما بشأن الشروط الواجب توفرها في المتعلم الناطق بغير اللغة العربية فيمكن إجمالها في:

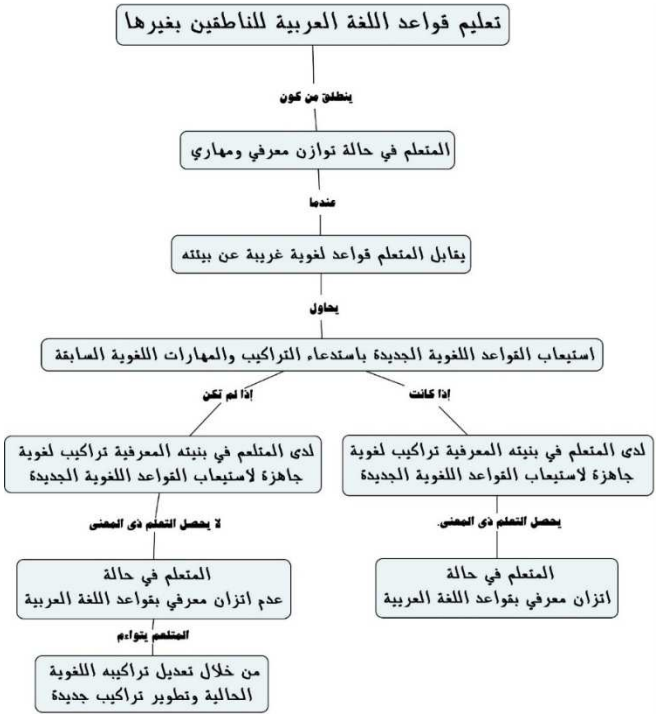
– أن يكون على قدر لا بأس به من التحكم في اللغة العربية قراءة وكتابة، فلا يمكن تعليم قواعد اللغة العربية لطفل خالي الذهن من الأبجديات الأولى لهذه اللغة. (معرفة الحروف، معرفة الكلمات، معرفة بنية الجملة..)

– أن تكون له القابلية والاستعداد الداخلي لتعلم قواعد اللغة العربية، وهذا يتوقف على المثيرات الخارجية المحفزة للمتعلم على الإقبال نحو هذا النوع من التعلم.

– أن يكون قادرا –بمعية معلمه– على تنظيم معارفه بشأن قواعد اللغة تنظيما منهجيا في بنيته المعرفية، حتى يتسنى له استحضارها وتطبيقها خلال الإنتاج الكتابي والشفهي باللغة العربية.

– أن يكون له تمييز أولي بين مفاهيم علوم اللغة العربية، بحيث يستطيع ابتداء تصنيف المفاهيم وفق علومها تصنيفا ذهنيا، فيدرك مثلا أن مفاهيم: الفعل والفاعل والمفعول به تنتمي إلى علم النحو، وأن مفاهيم: النسبة والمصدر واسم الزمان واسم المكان تنتمي إلى علوم الصرف، وأن مفاهيم: الاستفهام والأمر والتعجب والنداء تنتمي إلى علم البلاغة.

يمكن إجمال هذه الشروط وغيرها في الترسيمة التالية:



إن تعلم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق خصائص التعلم ذي المعنى يحتم على المعلم أن يتعامل بيقظة ديدكتيكية عالية، تنطلق من إدراكه بمدى استعمال هذه اللغة في المحيط الأسري والمدرسي للمتعلم، ومدى استعمالها في التواصل والإنتاج الشفهي. مما يسنح الفرصة لاختيار الطريقة الأنسب لتعليم هذه القواعد وفق المستويات المعرفية والمهارية لفئات المتعلمين. ذلك أن التعلم ذا المعنى يستقي أسسه من النظرية البنائية ومن علم النفس المعرفي، مما يوجب على المعلم أن يدرك تمام الإدراك أن معرفة قواعد اللغة تستبطن لدى المتعلم بشكل بنائي ومنظم. ويتعين عليه أن يستحضر خلال عمليات التعليم والتعلم هرمية المعرفة،[6] ومدى ضبط المتعلمين للعلاقات الناظمة بين مفاهيم قواعد اللغة.

إن استحضار هرمية المعرفة من قبل المعلم في تنفيذ خطة درسه بشأن تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، يقتضي تمثل الخصائص التالية:

- المفهومية: قواعد اللغة العربية تتسم بالمفهومية من درجة أولى، إذ تشتمل على ما يمكن تسميته "بوحدة المفهوم" وذلك لكونها تحتوي على المفاهيم الرئيسة الأكثر شمولا، وعلى المفاهيم الفرعية الأكثر خصوصية، مع ما يربط بينها من علاقات.
- التكامل: تتجلى هذه الخاصية في كون مجموع المفاهيم التي تشملها قواعد اللغة العربية تتكامل في شرح مفهوم محدد وبيان أوجهه وزواياه.
- الهرمية: ويقصد بها الترتيب الذي يتخذه تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يكون البدء بالمفاهيم العامة فالمفاهيم الفرعية ثم الأمثلة[7].

6 - Novak, J. D. Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, Instructional Science, Vol. 19, No. 1 1990, pp. 29-52

7 – جوزيف نوفاك، التعليم والإبداع واستخدام المعرفة: خرائط المفاهيم كأدوات ميسرة في المدارس والشركات، ترجمة: محمد بن عطية الحارثي، دار جامعة الملك سعود، الرياض، 1441هـ/ 2019م، ص 103.

ثم إن استحضار مدى ضبط المتعلمين للعلاقات الناظمة بين مفاهيم قواعد اللغة العربية يقتضي أن يكون الأستاذ ملما بمواضع الائتلاف والاختلاف في وضع القاعدة اللغوية من قبل اللغويين العرب. حتى يتأتى له مساعدة المتعلمين على بناء العلاقات بين المفاهيم المتعلمة، وترتيبها في البنية المعرفية لديهم ترتيبا صحيحا ومنظما ذا معنى.[8] فقد يحدث أن تلتقي بعض المفاهيم في تعلم قاعدة لغوية وتشكل لبسا لدى متعلميها، وهذا يقتضي تدخل المعلم لرفع اللبس وتنظيم المعرفة المفهومية. ولتوضيح هذا الأمر نمثل بالقاعدتين التاليتين:

القاعدة 1 : تنسب كل كلمة على وزن (فَعِيلَةٌ) في علم الصرف العربي بصيغة (فَعَلِيٌّ)، كـ (بديهة/ بَدَهِيٌّ) غير أن هذه القاعدة ليست ثابتة بل تحكمها استثناءات كثيرة منها (حقيقة/ حقيقي).

القاعدة 2 : تنسب كل كلمة في علم الصرف العربي إلى مفردها (مفاهيم/ مفهومي) (خِدْمَاتٌ/ خِدْمَاتي) (مِهَنٌ/ مِهْنِيٌّ) ولهذه القاعدة أيضا استثناءات تعود للسماع أو للاستعمال الشائع منها: (أجناس/ أجناسي)

الأمثلة في القاعديتين السابقتين تنتمي لعلم الصرف، وهناك أمثلة أخرى وقع فيها الاستثناء في علوم أخرى من علوم اللغة العربية، بل وقع فيها الخلاف بين علماء النحو في مسائل كثيرة تنتمي إلى باب المنصوبات وباب المرفوعات وغيرهما. وليس مطلوبا من معلم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها التعرض لهذه الخلافات أو إدراجها في درسه التعليمي، بل يطلب منه أن يحول المعارف الثابتة منها تحويلا ديدكتيكيا يتناسب مع مقام التعلم بالسعي إلى تبليغ معنى القاعدة إلى السامع ليتمكن منها تمكنا تاما "مع صورة مقبولة، ومعرض حسن."[9] ويستحسن أن يتدخل المعلم في مواضع محددة لرفع اللبس وتبيان ما يخضع للقاعدة وما يعرف بالسماع -كما هو مدرج في القاعدتين السالفتين-، فقد

8 - Novak, I. D, & Gowin, D. B. Learning how to learn, New York: Cambridge University Press, 1984. P 12.

9- طبانة بدوي، معجم البلاغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، 1402هـ- 1982م، ص91.

يحدث أن يستعصي على المتعلم تصنيف مفهوم ما إلى علم محدد من علوم اللغة العربية مثل التقديم والتأخير، الذي يتداخل فيه النحوي بالبلاغي (علم المعاني)، فعند مناولته من جانبه التركيبي يكون القصد به تعليم القاعدة اللغوية، وعند مناولته من جانبه الأسلوبي يكون القصد به تعليم أغراضه البلاغية.

على سبيل الختم

إن تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها تدريسا ذا معنى يستلزم وعيا كبيرا بأهمية الفعل التدريسي، وبأسسه التي يجب أن يقوم عليها، وهي أسس تنطلق من روافد كثيرة منها المعرفي (علوم اللغة العربية) والبيداغوجي (الوعي بالمقاربة التدريسية) والديدكتيكي (طرائق التدريس واستراتيجياته). وتنطلق من جوانب أخرى فنية وإبداعية لا بد من مراعاتها في اختيار معلمي قواعد اللغة العربية لفئة المتعلمين الناطقين بغيرها. ومنها القدرة على تجديد وسائل وتقنيات التعليم، والوعي بأهمية اتخاذ تعليم القاعدة اللغوية وسيلة لحصول تعلم اللغة، بدل جعله غاية مبتغاة. ثم الانفتاح على الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وفوق ذلك كله، الإيمان بِرِسَالِيَّةِ التعليم ومقاصده.

ولا بد من التذكير ختاما بأهمية محتويات البرامج المختارة في تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يستلزم أن تكون على درجة من الدقة والضبط، والعناية بما يتناسب ومقامات التعلم. كل ذلك لهدف أسمى يتجلى في تحقيق تعليم "ذي معنى".

المصادر والمراجع

- جوزيف نوفاك، التعليم والإبداع واستخدام المعرفة: خرائط المفاهيم كأدوات ميسرة في المدارس والشركات، ترجمة: محمد بن عطية الحارثي، دار جامعة الملك سعود، الرياض، 1441هـ/ 2019م.

- طبانة بدوي، معجم البلاغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، 1402هـ– 1982م.

- علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2000م.

- David P. Ausubel & Donald Fitegerald, Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning, Journal of Educational Psychology, Vol. 53.

- David P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Kluwer Academic Publishers, Library of Congress, 2000.

- David P. Ausubel,The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View.

- Khagendra Adhikari. Ausubel's learning Theory: Implications on Mathematics Teaching. https://www.academia.edu, 19/09/2022 اطلع عليه بتاريخ:

- Novak, J. D. Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, Instructional Science, Vol. 19, No. 1 1990.

- Novak, I. D, & Gowin, D. B. Learning how to learn, New York: Cambridge University Press, 1984.