محاولة للنهوض بدور العربية الفصيحة تربوياً

أ.د. مهدي العش

ملخص المقالة

الغرض من هذه المقالة تقديم إطار نظري يحكم العمليات التربوية واللغوية المتعلقة بتعليم العربية الفصيحة وباختبار الكفاءة[1]فيها وبتصميم المناهج اللغوية واختيار أساليب التعليم والمادة العلمية اللازمة لكل مستوى من مستويات الكفاءة. هذه مسألة ليست معقدةوقد تبدو سهلة التحقيق إذا ما نظرنا إليها من منظور تقليدي، لكن الصعوبة تأتي من طرحيختلف عما اعتدنا عليهلذلك من الضروري تفحص عناصرها العديدة من منظور جديديعتمدمفهوم الكفاءة اللغوية ومستويات اللغة وأساليب اختبارها وتقييمها أساسا له.فالتعليم والاختبار صنوان متلازمان. كما يلاحظ القارئفإنّ الأفكار تساق على صورة أسئلة هدفها استثارة الأفكار للوصول إلى تصور مشترك للمسألة.

مصطلحات البحث

[1]"كفاءة" و "كفاية" مصطلحان في علم اللغة التطبيقي. تستخدم "كفاءة" اصطلاحياً للدلالة على المقدرة اللغوية العامة أما "الكفاية" فتدل على مقدرات محددة منضوية تحت الكفاءة مثل الكفاية النحوية والكفاية اللغوية الاجتماعية والكفاية التعويضية والكفاية الأدبية. الكفاية لغةً تعني حيازة ما يكون كافيًا لعمل ما أو القدرة، والكفاءة أن يكون الشيء مكافئا لآخر في عمل ما، أما اصطلاحيا فنرجع إلى السطرين الأولين.

فصحى، فصيحة، عامية، الازدواجية اللغوية، المتصل اللغوي، الكفاءة اللغوية ومستوياتها، تقييم[2] الأداء وتقويمه، منهج، مقترب،مذهب،طريقة تعليم، إطار نظري، متغيرات أخرى متعلقة بالموضوع.

توطئة

منذ بدايات القرن الحادي والعشرين ظهر اهتمام رسمي متعاظم بوضع اللغة العربية المترديتُوّج بقرارات مؤتمر القمة عام 2009وكثر الكلام حول تمكين العربية الفصيحة في المجتمع والتعليم وإعادة النظر بمنهاهجها ووضع موادَّ تعليمية حديثة لها وغير ذلك من الطروحات المرضية لطبقة من الغيورين عليها. يبدو لي أن هذا المسار يؤدي إلى المزيد مما كان، لكن بحلة مختلفة. أعرب معظم الغيورين على العربية ممن تكلمت معهم من سوريا ومصر وفلسطينولبنان والمغرب وشبه الجزيرة العربية خلال السنوات الأخيرةعن خوفهم على العربية الفصيحة بالنظر إلى ما يحيق بها من تهديد فيالبيئة الاجتماعية. إلا أنني أرى أن المشكلة تكمن في التجاذب التاريخي بين العامية والفصيحة، وأيهما تكون في بقعة الضوء لأسباب عديدة منها درجة التعليم والموقف الرسمي. إن قلقي ينصب حول دورها اللغوي-الاجتماعيالذي دام قروناً عديدة، وليس على احتمال اضمحلالها فهي باقية لا محالة لأسباب عديدة، دينية وأدبية وتراثية وقومية وسياسية وغيرها. تبدو المشكلة مبدئياً أنها مسألة الفلسفة التربوية التي أخفقت في مواكبة التغيرات الفكرية والتقنية، ناهيك عن عدم مقدرتها بالتالي على مواجهة العولمة التي هي جزء أساس من اختطاف دور العربية. ربما هناك حاجة إلى خطاب مخالف لما درج عليه المثقفون والمربون عبر القرنين الفائتين. وظاهرة العولمة بالمناسبة هي

[2]التقييم والتقويم مصطلحان مختلفان يعني الأول منهما معرفة قيمة الشيء والثاني جعل الشيء قويما. كلا الأسلوبين مطلوب في العملية التعليمية.

كموجة طاغية لا قِبل للأمم بمواجهتها حين تكون في أشدها، كما حدث تاريخياً في موجات العولمة اليونانية والرومانية والعربية وأخيراً الإنكليزية في حلتها الأمريكية.

إن الحال اللغوية قضية متعددة الأوجه ولا يصح الأخذ بوجه واحد منها مهما بلغ من الأهمية،وتجاهل الأوجه الأخرى لأنها كل متكامل. أول ما يخطر بالبال ماهية هذه الأوجه ومصدرها.قد يكون المصدر معرفتناالمكتسبة منذ بداية وعينا للمشكلة، وربما تقليدنالمعلمينا أو من سبقونا في مجال تعليم اللغة العربيةوتعلمها، أو ما درج عليه المتمكنون بعلوم العربية، أو ما نظن شخصيا أنه الحق، وغير ذلك كثير.

ماهية المشكلة

لا يخفى على أي واحد منا انتشار مظاهر المشكلة مثل استخدام اللغات الأجنبية أو العامية في مكان العربية على لافتات المحال التجارية وفي أسماء الشركات. ومن المؤسف تواصل الناس العاديين بالعامية في مواقف تدعو تقليديا لاستخدام الفصيحة. إنّنظرة سريعة على مواقع التواصل الاجتماعي تنبئ عن غياب اللغة الفصيحة. ومظهر آخر من مظاهرالمشكلة يتجلى فيالكتابة على الملابس وهي فكرة أمريكية استوردها الناس واستوردوا لغتها معها، ولو أنّ بعضهم لا يفقهون ما هو مكتوب على قطعملابسهم. ومن المضحك المبكي أنني صادفت بالشارع مرة سيدة ترتدي ملابس بسيطة لكنها أنيقة وعلى رأسها حجاب، وما لفت نظري الكنزة التي كانت ترتديها فقد كتِب على صدرها بحروف كبيرةمطرزة كلمة إنكليزية نابية (S....T) ما كانت لترتديها لو أدركت معناها، لكن يبدو أنّ الانجراف مع العولمة أقوى من المنطقبكثير. الأسوأ من كل ذلك نفور الأجيال الناشئة من تعلم العربية وعزوفهم عنها.

بالإضافة إلى ذلك لجأت بعض الفضائيات الوطنية إلى عنونة برامجها بالإنكليزيةوتكتب اسم الفضائية بها وهو أمر مستغرب. أين المسؤولون عن هذه الفضائيات وأين القوانين التي تحكم استخدام اللغة في الدولة والإعلام والمدارس، كما هو مطبق في معظم بلاد العالم المتمدن؟ إنّ

الموقف الرسمي يدل إما على عدم الاكتراثأو الاكتفاء بالكلام. من الواضح للعيانغياب القانون اللغوي أو في حال وجوده الامتناع عن تطبيقه.

البحث في المشكلة

قال أنطون تشيكوف الطبيب والروائي الروسي في معرض كلامه حول رواية آنا كارِنينا للروائي الروسي ليو تولستوي إن هذه الرواية تطرح عددا من المشكلات دون أن تقدّم حلاً لأي منها، ولكنها ترضي القارئ تماما لأنّ المشكلات قدمت بشكل صحيح (Hellman 1955). هذه الرؤية العميقة تحفزنا لتحديد مشكلاتنا اللغوية ومحاولة الإجابة عنها بصورة علمية بحثية، ولا يحدث هذا إلا بطرح أسئلة بحثية نحاول الإجابة عنها بأسلوب علمي.

تحديد المشكلات

من أسس البحث العلمي تحديد الإشكالية بدقة من خلال صياغة أسئلة بحثية:

هل العربية الفصيحة اللغة الأولى أم الثانية للناطقين بالعربية؟
هل هي فصحى التراث (بدوي، 1973) ؟
هل هي فصيحة، أي متداولة لكنها أقرب من الفصحى؟
هل هي إحدى العاميات العربية؟
هل هي لغة البدوي في الصحراء؟
هل هي لغة الأم أم اللغة الأم وفقتعريف الدكتور محمود السيد لشكلي اللغة؟ (السيد، 2015)
هل هناك تعريف للعربية الفصيحة المعاصرة متفق عليه بين اللغويين؟

ملاحظة حول اللغة العربية المعيارية

كانت لغة قريش واحدة من عدة لغات أو لهجات في وسط شبه الجزيرة وأضحت اللغة المعتمدة لأسباب عديدة اقتصاديةوأدبيةوسياسيةودينية. أظن أن أغلب الناطقين بالعربيةاليوم يفضلون

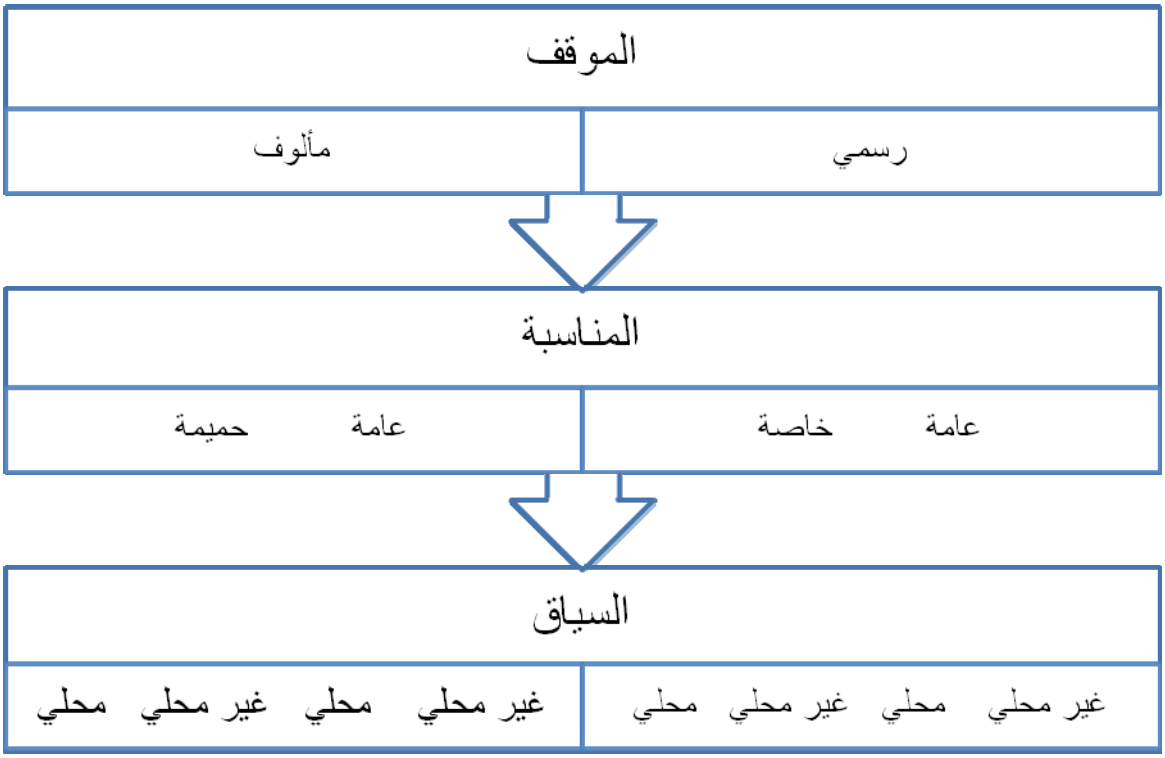
لغة معاصرة تتجدد وتتطور ضمن نظام العربية اللغوي،وهي سمة من سمات كل اللغات الحية. من التحديات الكبرى اليوم المحافظة على العربية المعيارية لكن مع فتح المجال لها لتنمو وتتطور.

تأثير الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة

نشرتُ منذ عدة سنوات (Alosh, 1991, 1997) تصورا للعلاقة بين الفصحى والعاميةعرّفته بالمتصل اللغوي معبراً بذلك عن العلاقة العضوية بين أشكال العربية والمتغيرات التي تحكم استخدام مستوى من اللغة دون مستوى آخر.اقترحت ثلاثة متغيرات: الموقف والحدث والسياق (الشكل 1). قد يكون الموقف رسميا أو مألوفاً، وقد يكون الحدث في موقف رسمي عام(مجموعة من الناس في احتفال) أو خاص(اجتماع بين رئيسي قسمين)، وفي الموقف المألوف قد يكون الحدث عاماً (حفلة) أو حميماً (صديقان مقربان، زوج وزوجته)، وقد يكون السياق محلياً (في ذات الحي) أو غير محلي (نفس المنطقة اللهجويةلكن بين أناس من فئات سكانية مختلفة). وفق هذا الأنموذج، يتأثر الكلام بهذه المتغيرات الثلاثة منتقلاً من الفصيح إلى العامي وبالعكس. إلا أنّ الأداء اللغوي في الحياة الواقعية لا يتأثر فقط بهذه المتغيرات الثلاثة بل بعدد من المتغيرات لا يشملها هذا الأنموذج. فإذا أخذنا بعين الاعتبار متغيرات أخرى كالسن والجنس ودرجة التعليم والوضع الاقتصادي وموضوع الكلام فإن الكلام يزداد تنوعاً.

لعل هذا التصور يفيدنا في إعادة توزيع الأدوار اللغوية-الاجتماعية للعربية الفصيحة.ولهذا التصور منعكسات على المنهج التعليمي وعلى برامج تكوين المدرّسين. فمحتوى المنهج يركّز عموما على اللغة المعاصرة ويطرق مواضيع مألوفة ويستخدم مفردات مناسبة لسن الطلاب واهتماماتهم كما سنرى تحت الإطار النظري أدناه. ومعيارنا في اختيار الموضوعات والنصوص يعتمد إلى حد كبير على المتغيرات في أنموذج المتصل اللغوي الذي يمثل حالة الازدواجية اللغوية العربية.

التفاعل اللغوي



(الشكل 1) أنموذج الازدواجية اللغوية في الوضع اللغوي العربي

مُقتَربات لتعليم العربيةوطرائقها التعليمية

لماذا لا يستطيع أغلب أبناء العربية الأداء بالفصيح مثل دارسيها من الناطقين بلغات أخرى ممن هم في مستواهم (المتقدم فصاعدا على الأغلب)؟ هذاسؤالراودنيلدى إجرائي مقابلات شفوية رسمية، الغاية منها تقييم الأداء بالعربية، واستماعي لمقابلاتمماثلة بغرض تقييم الأداء فيها أجراها ممتحنون آخرون. كان تفسيري في البداية ينصب على المقترب التواصلي المستخدم في بلاد الغرب وعلى طرق تعليم اللغات الأجنبية، فهي تتيح للدارس فرصة أكبر لاستخدام اللغة في سياق تداولي قريب من الواقع. إلا أنه تبيّن لي عبر السنين أن مقترب(أو

الأفضل مذهب)الكفاءة الوظيفي وطرق التعليم المتمحورة حول الطالب كان لها أكبر الأثر في تنمية الكفاءة اللغوية. فحين تُعتمد الوظيفة اللغوية أساساً في التدريب على استخدام اللغة فإننا نضرب عصفورين بحجر واحد: أولاً يتدرب الطالب على استخدام الوظائف اللغوية في استعمال اللغة، وثانياً يتهيأ منذ البداية للاختبارات اللغوية المبنية أساساً على أداء وظائف لغوية.

معالجة مسألة نفور الطلاب من تعلم العربية

إن استخدام ثنائية الإطار النظري بما فيه من توصيف لمفهوم الكفاءة اللغوية والطريقة المتمحورة حول الطالب المشروحة أدناهكفيلان بمعالجة نفور الطلاب من اللغة العربية. فعلى سبيل المثال يمكن طلب لائحة مكتوبة أو منطوقة من الطالب المبتدئبأسماء الحيوانات التي رآها في حديقة الحيوان أو قائمة بالأطعمة الموجودة في البراد أو الأشياء في حقيبته أو البلدان التي يود زيارتها. أما المتوسط فيطلب منه أداء مهام تناسب مستواه كإجراء استبيان لطلاب الصف حول أمور مفضلة مثل الرياضة والأطعمة والدروس وأنشطة أوقات الفراغ مثل كتابة يومياته. يمكنه أيضا وضع حوار مختلق كتابي أو شفهي يجري بين شخصين في صورة.ويمكن للمتقدم وصف رحلة إلى بلدة أخرى خارج البلاد أوداخلها بتفصيل شديد أو يوم له في العام الدراسي الفائت أو العمل الذي يفضل مزاولته في المستقبل وأسباب ذلك. أما المتميز فما فوق فيتناول قضايا سياسية أو فلسفية أو دينية أو تربوية أو علمية بحيث يناقشها ويتخذ منها موقفا مؤيدا بالحجج ويستطيع كذلك طرح أسئلة افتراضية بشأنها بطلاقة كافية ويبين في حال وقوعها مدى تأثيرها على الوضع العام أو الخاص المتعلق بها سلباً أو إيجاباً. هذه المواضيع مجرد أمثلة يمكن الإضافة عليها بناء على توصيفات المجالات والمواضيع ومحتواها وسياقها وتوسيعها لتلم بما نود فعله باللغة كما هو مفصل بإرشادات أكتفل.

سقوط حلم الطريقة التعليمية المثالية ونشوء مفهوم الكفاءة اللغوية

كما بيّن ستيرن في كتابهعام 1983 فإن فكرة وجود طريقة مثلى صعب التحقيق بسبب عدد من المتغيرات تحول دون تحقيقه. أفضل أن أعزو تحقيق العديد من الدارسين مستويات عليا من الكفاءةإلى مفهوم الكفاءة اللغوية وهو أسمى من المقتربات أو الطرائق، فقد بات مجال تعليم اللغات الأجنبية كما أسلفنا مقتنعا بعدم وجود مقترب واحد تلازمه طريقة واحدة يحققان الأهداف المنشودة لبرنامج لغوي ما(Stern, H.H., 1983; Richards, J.C and and T.S. Rodgers. (2001).

في أواخر سبعينات القرن الماضي عكف المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية على تعديل نظام الاختبارات الحكومي (ILR) ليتناسبمع طلاب المدارس والجامعات وبدأ في اختبار كفاءة دارسي اللغات الأجنبية عام 1984حيث قُدمت أول دورة تدريبية للممتحِنين. وبدأ المختصون يطلقون علىهذه الأنشطة اسم حركة الكفاءة. نُشرت أول إرشادات للكفاءة عام 1982وتوالى تحديث الإرشادات (أو بعبارة أخرى توصيفات مستويات الكفاءة) عبر السنين إلى أن نُشرت أحدث نسخة عام 2012ثم نشرت إلى جانبها الإرشادات بالعربية عام 2013. لا تدّعي الإرشادات أنها أساس لأي مقترب تعليمي أو طريقة أو منهج أو برنامج لتدريب المعلمين (المقدمة العامة 2012 *ACTFL Guidelines*) ولم تبن على أي نظرية معيّنة. إلا أن المجلس الأمريكي أدرك أثر الإرشادات في التعليم من خلال تطبيقها عبر السنين في تعليم اللغات العالمية، وكُرّس لاحقا الفصل الثامن من دليل الممتحِن للتطبيقات التعليمية لمبادئ الكفاءة (*ACTFL Tester Manual*, 2012).

في هذهالمقالة تُعتمد حركة الكفاءة أساساً لبناء الإطار النظري لبرنامج النهوض بدور العربية، ونطلق على المقترب المبني علىحركةالكفاءة مصطلح "مذهب" لكونه أعم وأشمل من مفهوم المقترب نظريا. استخدم ريتشاردز ورودجرز (2001) ثلاثة تعريفات لثلاثة مستويات في النظر إلى تعليم اللغات من النواحي النظرية والعملية والتطبيقية،وقد عرّفها إدوارد أنثوني

سابقاً(1963) وغدت مقبولة في مجال علم اللغة التطبيقي، أسردها من الأبسط فالأكثر تعقيداوأضفتُ إليها المذهب.

1- **الأسلوب**: فعل أو نشاط أو عمل تعليمي تطبيقي منفرد يستخدم في غرفة الدرس ويهدف إلىتحقيق غرض مباشر، وهو تطبيق لأحد الجوانب النظرية على الدارسين، ولا يقتصر عمل هذه الأداة على غرفة الدرس بل يتعداه إلى اختيار المادة اللغوية وتقييم الفائدة منها، ويتلاءم هذا الفعل مع التوجّه النظري للطريقة والمقترب والمذهب (مثلاً التكرار، أوتطبيق قاعدة نحوية، أو إجراء استبيان صفي).
2- **الطريقة**: تتكون من عدد من الأساليب التعليمية من ذات التوجه، وهي خطة إجرائية عامة منتظمة لتقديم المادة اللغوية بأسلوب يتطابق نظريا مع المقترب المعتمد، ويمكن استخدام أكثر من طريقة لتطبيق المقترب الواحد طالما تحقق هدفه، والغرض من الطريقة تطبيق المقترب (مثلاً الطريقة المباشرة أوالطريقةالبنائية أو النحوية أو الطريقة المتمحورة حول الطالب).
3- **المقترب**:مجموعة افتراضات تتعلق بطبيعة اللغة وتعليمها وتعلمها ووصف لماهية المادة المنوي تقديمها (مثلاً المقترب التواصلي أو المقترب الوظيفي).
4- **المذهب**:كالمقترب في توجهه النظري لكنه يتناول جوانبا من عملية اكتساب اللغة وكيف تتبدى الكفاءة فيها تدريجيا لدى تقدم الدارس. ويعرِّفالمذهب المقدرة على استخدام اللغة في مستويات لكل منها صفاته المميِّزة. يمكن أن يستخدم المذهب عدداً من الطرائق المتوافقة معه لتحقيق الأهداف.

تقييم أثر المذهب المقترح في العملية التعليمية

هناك عدةأنواع من الأدوات التي يمكن استخدامها لتقدير درجة اكتساب الدارس المادة المقدمة له. تختبر هذه الأدوات المهارات المستهدفة في البرنامج التعليمي حسب ما هو متعارف عليه

في مجال قياس المقدرة اللغوية ومقدار التحصيل اللغوي. بالإضافة إلى ذلك يستحسن تقديم استبانات قصيرة للطلاب لقياس مدى الفائدة من وجهة نظر الطالب أو ملاحظاته على التعليم، ومن ثم إجراء تعديلات مناسبة فورية ولاحقة لتحسين البرنامج.

طرائق تدريس اللغات

من طرائق تدريس اللغات ما كان واسع الانتشار؛ مثل النحو والترجمة، والطريقة البنائية، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفوية، والطريقة التواصلية، والطريقة الوظيفية، والطريقة الموقفية، ومنها ما كان أقل انتشارا مثل طريقة التعلم الجماعي، والطريقة الإيحائية، والطريقة الصامتة، وطريقة الاستجابة الجسدية، والطريقة الطبيعية (Brown 2001).

الطريقة المتمحورة حول الطالب

هذه الطريقة ليست جديدة وصفها ديفيد نونان (Nunan, 1988, 1989, 1992) منذ ثمانينات القرن الفائت لكن بتركيز مختلف عما سنقدمه في هذه المقالة.كما يدل اسمها فكل الأنشطة يقوم بها الطالب، والهدف الأساس إطلاق العنان لإمكانات الطالب من خلال المهام المقدمة له ولتعويده تحمّل مسؤولية تعلمه في بيئة تعاونية. إنها مصممة لتلبي حاجات الطالب وغاياته. من أساليبها إعطاء الطالب قدراً أكبر من المسؤولية والابتكار. من جهة المدرس فهي تعوده على تسليم الطالب مسؤولية العملية التربوية شيئا فشيئا وألا يظل محتكرا لها على صورة المحاضر أو المصدر الوحيد للعلم والمعلومات.

تجدر الإشارة أن هناك درجات من تمحور الأنشطة حول الطالب،ففي الحد الأدنى من التمحورقد ينفّذ الطالب منفردا أو ضمن مجموعة نشاطاً صفياًمحدداً بناء على طلب المدرس، وفي الحد الأعلى يتولى تنفيذ كافة الأنشطة داخل غرفة الدرسوخارجها بناء على

التوجيهاتالمفصلةالمدرجةفي الخطة التعليمية. في ما يلي وصف للأنشطة الموجهة إلى الطالب الواحد أو مجموعة من الطلاب.

تطورت هذه الطريقة تدريجيا لدي بعد عدة تجارب في تدريس مجموعات من الطلاب الراشدين ذوي حاجات متماثلة في برنامج مكثف،وهي تشتمل على أنشطة متعددة ينبغي أن تُعرّفَ بوضوح وبتفصيل كاف في الخطة الدراسية ويتم أداؤها بانتظام قبل كل جلسةوأثناءها وبعدها. تنقسم الأنشطة إلى التي تجري داخل الصف والتي تجري خارجه وكذلك إلى كتابية وقرائية وسمعية وكلامية.

أضفتُ إلى الأنشطة اليومية عنصرا شعوريا يتجلى بتنمية التنافس بين الطلاب من خلال الألعاب الهادفة (مثلاً تنمية المفردات، وإعمال الفكر بجمع معلومات غير مألوفة وتنسيقها، وتحري الدقة الإملائية، والعمل الجماعي التنافسي) ناهيك عن إضفاء جو من المرح الإيجابي. وهناك عنصر شخصي يتجلى في تحمل الطالب مسؤوليات عدةكالتعاون مع زملائه ومسؤولية جمع المادة التعليمية وفق المواصفات المطلوبة.

اكتملت عناصر هذه الطريقة تجريبياً في حدها الأعلى من التمحور في صيف عام 2015. والجدير بالذكر أن من توصيفاتها المكوّن الطلابي. فلكل فئة من الطلاب أنشطة وأساليب ملائمة لها. على سبيل المثال، الطلاب الجامعيون في البرنامج العادي وخصوصاً في المستوى اللغوي الأدنى تستخدم معهم أدنى درجات التمحور لسببين، أولا قد لا يتحملون عبء المهام المطلوبة والجهد المتعلق بها وليس بسببصعوبة المحتوى (انظر الشرح أدناه)، ثانياً قد ينسحب بعضهم من المادة لهذا السبب وهذا أمر لا يرغب به لاالقسم ولاالمدرس. أما إذا كانوا مجموعة من الطلاب متقاربي المستوى ودراستهم ممولة من الجامعة أو من مصدر خارجي ما، فيمكن تطبيق أعلى درجات التمحور فالانسحاب من البرنامج ليس خيارا لهم. يمكن اختيار نسبة التمحور المناسبة لسن الطلاب ونوع برامجهم وحاجاتهم.

أنشطة دراسية مبنية على الطريقة المتمحورة حول الطالب

كما ذكر أعلاه فإن الطريقة يجبأنتتماهى مع الإطار النظري إلى حد كبير، فالأنشطة جميعها تنطلق من المواضيع الأسبوعية المحددة في الخطة الدراسية وهي مستقاة من الإطار النظري وحسب مستوى الطلاب (انظر الإطار النظري والمواضيع المطروحة في كل من المستويات اللغوية). يُحدد موضوع عام واحد يحكم الأنشطة اليوميةلكل أسبوع مثل وسائل الإعلام والمحافظة على البيئة والعولمة. يتناول الطلاب هذه المواضيع وفق مستواهم، فالمتوسط يصف باختصار ماذا يفعل للمحافظة على البيئة، والمتقدم يصف بإسهاب برامج المحافظة على البيئة في مجتمعه، والمتميز يتناول الآثار الضارة للبيئة حاضرا ومستقبلا وما قد ينجم عن اهمالها. يقوم الطلاب بمهامهم واضعين تسلسل المواضيع نصب أعينهم. يعرضون المادة المناسبة للموضوع الأسبوعيالتي اختارها كل منهم لباقي طلاب الصف على جهاز إسقاط مع مصدرها. يحتفظ المدرس بالمواد المختارة منالطلاب بغرض التوثيق ومن أجل استخدامها في اختبارات التحصيل التي ينبغي عليه وضعها لقياس كمية التعلم ونوعيته أولاستخدامها في ما بعد إذا دعت الحاجة. إن عملية اختيار المادة بحد ذاتها تنمي فهم المقروء والمسموع كي يتأكد الطالب أن الموضوع يناسب موضوع الأسبوع وأن ملخصه يطابق المادة المختارة وكذلك يتعرف على المفردات والتراكيب.

كمايجب أن يبيَّن في الخطة الدراسيةأن اللغة الوحيدة المستخدمة هي العربية الفصيحةفقطويلاحظ تجنّب استخدام اللغة الأولى (لغة الأم) إطلاقاً، وهذا أمر ينطبق على الناطقين بالعربية وغيرهم.

من أجل توفير الوقت يكون مع الطلاب حواسيبهم أو هواتفهم الذكية وتكون غرفة الصف متصلة بالشابكة.هذا الأمر متاح في أيامنا هذه مما يوفر عناء مراجعة المكتبة أو البحث في المجلات والجرائد أو مراجعة المعاجم الورقية. هذا بالإضافة إلى أن الشابكة توفر المادةالحديثة التي يتداولها الناس في نفس وقت دراستها مكتوبة أومسموعة أومرئية.

الأنشطة في الخطة الدراسية المختارة مبنية على برنامج يقضي فيه الطلاب أربع ساعات في غرفة الصف وأربع ساعاتخارجها. في البرامج الأخرى الأقصر أو الأطوليمكن للمدرس اختيار الأنشطة وترتيبها وفق الوقت المتاح للدراسة داخل الصف. هذه الطريقة تغير مفهوم الوظائف المنزلية ومفهوم التعلم في الصف، فبدلا من الجلوس لتلقي معلومات من المدرس فإن الطالب يقوم بأنشطة لتحقيق أهداف محددة تجري في جو تعاوني. وفي الدار يعمل على تحضير المادة الدراسية بنفسه لليوم التالي.

البرنامج اليومي:الأفضل أن يعطى كل نشاط اسما مختصرايتفق عليه المدرس والطلاب وبمجرد ذكره يهرع الطلاب إلى تنفيذه (مثلاً: هل تعلم أنَّ، إملاء، لعبة الشخصية، كلمات مبعثرة).

1) اختيار مادة من الشابكة -- في اليوم السابق للدرس يختار كل طالبعلى حدة مادة من الشابكة تتفق في مضمونهاوالخطة الدراسيةوموضوع الأسبوع وقد تكون مقالة مكتوبة أو مقابلة مرئية أوخبراً مسموعاً أو مرئياً أو تقريراً مرئياً أو مكتوباً.
2) تلخيص المادة المختارة -- في بداية الجلسة الأولى من اليوم التالي يلخص كل طالب شفوياً المادة التي اختارها بما لا يزيد عن دقيقة واحدة، ثم تفرد ثلاث أوأربعدقائق (حسب عدد أفراد الصف)لمناقشة الموضوع جماعياً.
3) كتابة جملة حول الموضوع الأسبوعي -- بعد النقاش مطلوب من كل دارس كتابة جملة واحدة حول ما استوعبه من الموضوع عموماً يحتفظ بها ويضيف إليهاجملةأخرى كل يوم من هذا الأسبوع ثم تقدم معاً في نهاية الأسبوع. الغرض من هذا النشاط تنمية حصيلة المفردات ومقدرة الكلام واستيعاب المقروء والمسموع والتعبير الكتابي عن مواضيع جادة.
4) حادثة من الماضي / خطط المستقبل -- يقص كل طالبشفوياً بمدة لا تزيد عن دقيقتينواقعة لا ينساها من الماضيمع التفاصيل كاملة. يتناوبالحديث عن أحداث الماضي مع خطط المستقبلفي يوم آخر مدعمةبتفاصيل كافية. الهدف التدرب على استدعاء الأفكار والمفردات وترتيبها وصياغتها بصورة مقبولة أمام زملائه.

5) قصة قصيرة -- يقرأ كل طالب في اليوم السابق خارج قاعة الصف واحدة من القصص القصيرة المقررة (العصافير - المادة المقررة الوحيدة) ويكتب كل منهم ثلاثة أسئلة استيعاب من نوع الاختيار من متعدد تقدم في صباح اليوم التالي. يتدرب الطلاب في اليوم الأول من الدورة على بناء هذا النوع من الأسئلة. يناقش الطلاب جماعيا موضوع القصة العام ويصفون شخصياتها.

6) جملة مبعثرة -- يبحث كل طالب عن جملة واحدة من أي مصدر، من الشابكة أو من مصدر ورقي خلال أقل من دقيقة، ويقوم كل منهم على حدة بنسخ الجملة على الورق ومن ثم بعثرة كلماتها دونترتيب معيّن. يطلب المدرس من أحدهم كتابة الكلمات المبعثرة على السبورة ثم يحاول الآخرون وضعها في ترتيبها الصحيح جماعيا. يكرَّر النشاط مرتين أو ثلاثحسب الوقت المتاح. الهدف تمتين المقدرة النحوية والصرفية والمعرفة بالمفردات في سياقها.

7) ألعاب جماعية داخل الصف تلعب في فريقين.

- لعبة الشخصية -- الأولى لعبة "الشخصية" يضمر فيها أعضاء الفريق الأول شخصية ما معاصرة أو قديمة، ذكراً أو أنثى، حقيقية أو مختلقة. يسأل أعضاء الفريق الأول أسئلة نعم/لا وأعضاء الفريق الثاني يجيبون بنعم أو لاحصراً. ثم يسأل الفريق الثاني أسئلة استيضاحية جوابها أيضا نعم أو لا دون تحديد اسم الشخصية المضمرة، لديهم ثلاث فرص لحزر اسم الشخصية. لا تتجاوز الأسئلة العشرين سؤالا. الغرض منالنشاط تنمية المفردات في سياقها وإثراء الجانب الثقافي.
- لعبة محبوبتي -- اللعبة الثانية "محبوبتي" ويقوم فيها كل عضو من أعضاء الفريق الأول بالتناوبتقديم وصف قريب من الشيء المضمر المراد معرفته بجملة واحدة. يمكن لأعضاء الفريق الثاني طرح أسئلة تدور حول الشيء السري، ولهم ثلاث محاولات لتسمية هذا الشيء. الهدف من هذه اللعبة تنمية المقدرة على وصف أشياء محسوسة (برجآيفل مثلاً) أو مجردة (الاحتباس الحراري مثلاً) ضمن سياق واضح حسب مستواهم اللغوي.

- هناك ألعاب أخرى قد يقترحها الطلاب مثل المعجم المصور (يرسم أعضاء الفريق الأول صورا تتعلق بالشيء المضمور ويحاول أعضاء الفريق الثاني معرفة اسمه) أو مربعات عربية (برنامج مسابقات مبني على البرنامج التلفزيوني الأمريكي "مربعات هولي وود") لكن عليهم أولاتقديم وصف مكتوب مفصل لها قبل تجربتها. تلعب لعبة واحدة في اليوم.

8) إملاء -- يقتضي نشاط الإملاء ذهاب كل طالب إلى الشابكة أو مراجعة مصدر ورقي واختيار ثلاث جمل متوسطة الطول في أقل من دقيقة دون إطلاع الآخرين عليها. يختار المدرس أحدهم ليملي جمله الثلاث بوضوح على الآخرين كما تدربوا في اليوم الأول. بعد انتهائه من الإملاء يختار هذا الطالب ثلاثة طلاب ليخرجوا إلى السبورة مع دفاترهم التي كتبوا الجمل عليها وينسخ كل منهم واحدةمنها على السبورةيحدد رقمها المملي نفسه. يعود الطلاب إلى أماكنهم ويجري تصحيح الجمل جماعياً. لا يتدخل المدرس إلا عند الضرورة وهذا أمر نادراً ما يحدث.

9) مناقشة موضوع -- يختار الطلاب موضوعا فرعيا يتماشى مع موضوع الأسبوع ويناقشونه جماعيا بنحو عشر دقائق (مثلا مصادر المياه ضمن الموضوع الرئيس حماية البيئة). الغرض هو الارتقاء إلى مستوى أعلى من الكفاءةبمناقشة مواضيع بالمجرد.

10) هل تعلم أنَّ -- يعلن المدرس (أو أحد الطلاب المنوط به تنظيم الوقت)عن هذا النشاط فيخرج الطلاب واحدا واحدا إلى السبورة ليكتب كل منهم جملته أو معلومته التي حضّرها في اليوم السابق على شكل جملة متوسطة الطول أو طويلة. الهدف توسيع المفردات والتراكيب والمعلومات العامة.

ملاحظة هامة: يتبيّن مما سبق أن الطلاب يقومون بكل العمل بصورة إنفرادية أو جماعية. حتى إعلان الانتقال من نشاط إلى آخر يمكن أن يكلف به أحد الطلاب دون تدخل من المدرس بتاتاً. يتصف هذا العمل بكونه يؤدي إلى التعلم مباشرة من خلال الممارسة دون المرور

بمرحلة وسيطة هي التلقي. وهذا المذهب مناسب للطلاب في المستوى المتوسط فما فوق ويعدّل بالنسبة للمبتدئين.

دور المدرس وتعليم القواعد

يلاحظ القارئ غياب تدريس القواعدبالأسلوب المألوف. في هذا المذهب لا يدرّس المدرس كما الحال في الممارسة التقليدية أي المحاضرة والتلقين والإعراب، بل يقتصر دوره على تيسير أداء الطلاب وفق الخطة الدراسية وملاحظته لهم. تكون القواعد النحوية مبنية ضمن المادة المقررة في المراحل الدنيا ويتدرب عليها الطلاب تدريبا مكثفا، فإذا لاحظ مثلاً مخالفة قواعدية خصوصا ما يتكرر منها، يسجّل ملاحظاتهدون مقاطعة النشاط العملي، ثم يقوم بعد ذلك ببناء تدريب شفوي يُجرى في الصف جماعيا مع الطلاب. كل تدريب يبتدئ بجملة نموذجية، وحبذا لو يتعلمالطلاب هذه العبارة بدءاً من التطبيق الأول لأنها ستتكرر مراراً. يمكن أن يتناول التدريب نقاطاً نحوية بسيطة أو معقدة.لنفترض أن الخطأ وقع في المضارع المنصوب فيكون التدريب على النحو الآتي:يقدم المدرس الجملة النموذجية عدة مرات إلى أن يتقنها الطلاب نطقاً ويقدم كذلك البدائل (وهي فرصة لمراجعة المفردات)، ويعطي الطلابالجملة كاملة ومشكولة.

أنموذج لتدريب شفوي

الجملة النموذجية:	يجب أن	يحضروا قبل التاسعة.
بديل: هي	يجب أن	تحضرَ ....
وصل	يجب أن	تصِلَ ....
هما	....	يصلا ....
لن	لن	يصلا ....
اتصل	....	يتصلا ....
هم	....	يتّصلوا ....
حجز مقعداً	....	يحجُزوا / يحجِزوا مقعداً....

هو	....	يحجِزَ ....
علينا أن	علينا أن	نحجِزَ ....
كتب رسالة	....	نكتبَرسالة ....
روى النبات	....	نرويَ النبات ....
قلَّم	....	نقلِّمَ .....

إلى غير ذلك من التنوعات في تركيب الجملة.لا يتجاوز إجراء التدريب دقيقة واحدة. تزاد البدائل أو تنقصليظل التدريب ضمن حد الستين ثانية. يُتبِع المدرس التدريبات بتمرينات كتابية من ست جمل يقوم بها الطالب خارج قاعة الدرس.

أنموذج لتمرين كتابي (في الحقيقة قرائي انتقائي)

اختر أكثر الكلمات موافقة للجملة:

1- أتوقعُّ أنْ .... طائرة هالة في الثامنة والنصف غداً.

أ- ستصلَ ب- تصلَ ج- تصلُ د- يصلا

2- تودُّ أنْ .... الكرة في السلة بنفسها.

أ- ترميَ ب- ترمي ج- ترمينَ د- ترمِ

مسألة تيسير النحو

السؤال الذي يتبادر إلى الذهن عند الشروع ببناء منهج لتعليم العربية يتعلق بمسألة تيسير النحو ولماذا نفعل ذلك؟ وهل يمكن تيسير النحو دون تشويه اللغة؟ من الملاحظ مواجهة الدارسينصعوبة في تعدد الضمائر المنفصلة والأسماء الموصولة على سبيل المثال، خصوصا من الناطقين بلغات غير العربية تخلو من تعدد الضمائر. هل يمكن تبسيط هذه الجوانب والمحافظة على اللغة في نفس الوقت؟ من الناحية المقابلة نعلم أننا بما أوتينا من أساليب تعليمية فاعلةفإنه يمكننا أن نعلّم أصعب اللغات بنجاح ولو أن ذلكيستغرق وقتا أطول. فهل

يبرَّر التيسير على حساب النظام اللغوي؟ هل نفعل ما فعل النحاة قديماً من محاولة إخضاع اللغة لقواعدهم الثابتة (جريبيع 2013)، أو نؤوّل الكلام ليوافق قوانين النحو وأحكامه (عيد، 1989، الزعبي، 2006)؟ثم هناك الشذوذ عن القواعد النحوية، ماسبب هذه الظاهرة وهل لها حل؟

تتوجه هذه المقالة نحو الشق التربوي من القضية وجعل التيسير تربويا في تعليم اللغة وليس لغويا (سورية، 2012). أي نلوي العملية التربوية بعيدا عما هو مألوف لتحقيق الغرض التعليمي دون المساس بمبنى اللغة.

على درجة أدنىمن معالجة المسألة يلجأ البعضإلى إصلاح بعض أوجه اللغة كرسم الهمزة مثلاً وغالبا ما يصطدمونبالرسم القرآني،ونحن نعلم أن القرآن لما دوّن كان النظام الكتابي ما زال يحبو، فهل يظل ذلك النظام القديم هو المرجعللكتابة عموما؟ أليس من الأجدى فصل النظامين القرآني والعام عن بعضهما؟هذه مسائل تحتاج إلى أجوبة من الضالعين بعلوم العربية.

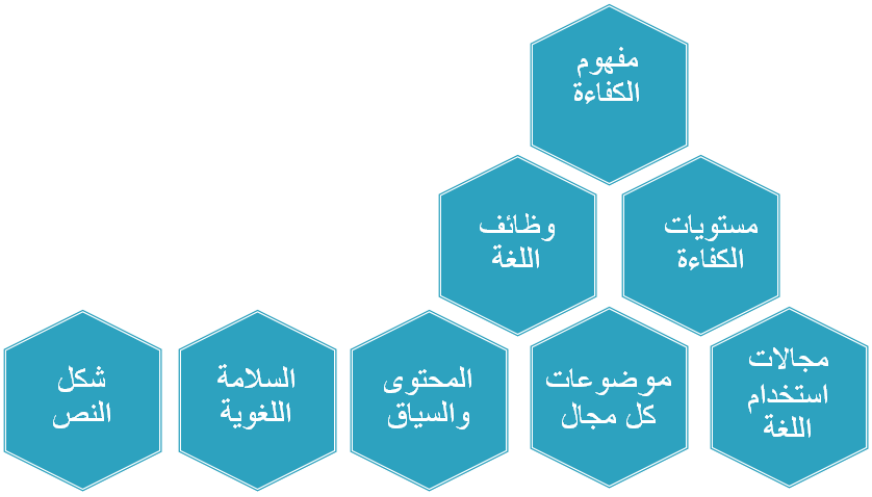
الإطار النظري

نأتي في هذا الجزء إلى لب الموضوع. لقد وجدت من خلال عملي في عدة مشاريع تتعلق بمواد لغوية ضرورة وجود إطار تنتظم فيه كل جوانب المشروع. وبحكم عملي المستمر منذ عدد من السنين تجاوزت الثلاثين مع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في مجال تقييم الكفاءة اللغوية وفي تدريب الممتحِنين والمدرسين، رأيت أن مفهمومي الكفاءة اللغوية ومستوياتها والمنظومة المواكبة لهما تشكل إطاراً نظريا لكل ما يتعلق باللغة من تحليل النصوص واختيارها ووضعها واختبار الأداء اللغوي وتقويمه. هذا الإطار النظري يتكون من ثمانية عناصر مدرجة باختصار أدناه.

تطبيق هذا الإطار النظري مناسب لخطة دراسيةمخصصة لفترة دراسية محددة، وكذلك لمنهج اللغة العام، ولتعليم أبناء اللغة وللناطقين بغيرها، وللمستويات الدنيا في الكفاءة اللغوية

ولذوي الكفاءة العالية. لكن ينبغي التنبيه إلى ضرورة تدريب المدرسين والمدرسات على أسس بنائه وتطبيقهلأنه من الصعب على المدرس أن ينفك عما اعتاد عليه كطالب أولاً ثم حين غدا مدرسا من القيام بدور المحاضر وهنا تكمن الصعوبة الرئيسةفي تطبيق هذا المذهب.تشمل الصعوبات الأخرى استيعاب المفاهيم المقصودة بعناصر الإطار تسرد باختصار شديد أدناه.

1- **مفهوم الكفاءة اللغوية**: المقدرة على فعل أشياء باللغة (أي أداء وظائف لغوية).
2- **مستويات الكفاءة**: تنقسم الكفاءة إلى خمسة مستويات رئيسة للأداء لكل منها صفاته وهي تتعلق بالمقدرة اللغوية. هناك مستويات فرعية (ثلاثة مستويات لكل واحد من المستويات الرئيسة الدنيا) الغرض منها تقييم الأداء بالنظر إلى المستوى الرئيس المقصودوالذيأعلى منه.
3- **وظائف اللغة**:فعل يستطيع مستخدم اللغة تنفيذه باللغة.
4- **مجالات استخدام اللغة**: لكل مستوى مجاله الخاص به، فمجال المبتدئ هو الذات مثلاً.
5- **الموضوعات المطروقة**: لكل مجال موضوعاته التي يتسم بها.
6- **المحتوى والسياق**:المحتوى هوالمفردات والتراكيب المناسبة لمستوى معيّن، هذا بالإضافة إلى السياقأي المكان والزمان الذي يجري فيه الأداء اللغوي ومن يشارك فيه وعن أي موضوع يتحدثون.
7- **السلامة اللغوية**: تختلف عن الدقة اللغوية والمقصود بها من يستطيع فهم اللغة الصادرة عن ناطق في مستوى ما. هناك توصيفات للمتلقي، فالمبتدئ لا يفهم كلامه سوى مدرسه بسبب الأخطاء الفاحشة بالتركيب والنطق والمفردات، والمتوسط يفهمه من له علاقة بتعليم اللغة، والمتقدم يفهمه الجميع لكن أنماطاً من الأخطاءتظهر في كلامه، أما المتميز والمتفوق فأخطاؤهما متفرقة وليس لها أنماط من الخطأ.
8- **شكل النص**: يتسم كل مستوى بنص من شكل محدد. فأداء المبتدئ يتسم بالكلمة أو العبارة المحفوظة، والمتوسط بالجملة أوسلسلة من الجمل، والمتقدم بالفِقرة أوسلسلة منها، والمتميز والمتفوق بالخطاب المستفيض.



شكل 2- إطار نظري لتعليم العربية

مستويات اللغة ووظائفها(التفاصيل في توصيفات الكفاءة ACTFL 2012)

- **المتفوق**: يدلي برأي ويؤيده، ويناقش موضوعاً بالمجرد والمحسوس باستفاضة، يتناول مواضيع افتراضية وغير مألوفة له لغوياً.إضافة إلى تعديل لغته لتناسب الجمهور (لكل مقام مقال) ويمتلك مقدرة على الترجمة الفورية لشخصيات هامة.
- **المتميز**: كالمتفوق في تأييد الرأي بالمجرد والمحسوس باستفاضة وفي تناول مواضيع افتراضية وأخرى غير مألوفة.
- **المتقدم**: يصف بالتفصيل في جميع الأزمنة ويسرد ويعطي تعليمات وينقل خبراً متداولاً ويقارن حالتين أو عمليتين أو شيئين أو شخصين.
- **المتوسط**: يسأل ويجيب، ويخلق باللغة، أي يضع كلمات تعرّض لها سابقاً بعضها مع بعض ليس بالضرورة بشكل صحيح، ويصف برنامجه اليومي، ويقدم وصفاً بسيطاً لغرفته أو منزله مثلاً.
- **المبتدئ**: لا وظيفة لهذا المستوى، لكنّ الناطق يستطيع أن يكوّن قوائم من المفردات لأشياء مألوفة من محيطه.

أمثلة عن الموضوعاتالمطروقة في كل مجال

يمكن النظر بإمعان إلى الموضوعات والزيادة عليها على شرط أن تتلاءم مع المستوى أي أنها تطرق في أبسط صورة كالإتيان بالمفردات الخاصة بالموضوع على سبيل المثال.

المبتدئ مجاله الذات. بعض موضوعاته ما يأتي.

- الأسرة، الدراسة، السكن، الرياضات، الأطعمة، المشروبات، أيام الأسبوع، أشهر السنة، الطقس، الملابس، الألوان، الأعداد، الساعة، وسائل المواصلات، الحدائق، ...

المتوسط مجاله الحياة اليومية وبعض موضوعاته تلي.

- الدراسة، العمل، التسلية، الرياضة، الهوايات، السفر (بلدان زارها، مع من، متى، لماذا)، مناسبات عائلية واجتماعية ووطنية (وصف مختصر لما يفعل الناس فيها)، التسوق ...

المتقدم مجاله المجتمع. من موضوعاته ما يأتي.

- السفر، كيفية الالتحاق ببرنامج دراسي أو التقدم لعمل، الوصول من مكان إلى آخر، طريقة تحضير طبق مفضل، تركيب جهاز كهربائي أو إلكتروني، السياحة الداخلية والخارجية، الغذاء الصحي، الرياضات الخطرة، الأخبار المتداولة، وسائل التسلية،الهواتف الذكية، سرد أحداث لا ينساها من الماضي، الحديث عن خطط مستقبلية، ...

المتميز والمتفوق[3] مجالاهما العالم. من القضايا التي يمكن أن تطرح ما يأتي.

[3]ملاحظة حول تسمية المستويين المتميز والمتفوق. في النسخ المنشورة قبل 2012 لإرشادات المجلس الأمريكي كان أعلى مستوى في السلم التقييمي هو المستوى الرابع الذي سمي المتميزأو (Superior) في أواسط التسعينات لاعتقادنا أنه أعلى ما يمكن للطالب في المدرسة أو الجامعة الوصول إليه. إلا أن برامج الدراسة في الخارج وخصوصا برنامج "فلاغشب" أفرزت

- قضايا فكرية واجتماعيةوموضوعات فلسفية وسياسية وغيرها (وسائل الإعلام، وسائل التواصل الاجتماعيوالأثر الاجتماعي والتربوي لها، العناية الصحية في البلد، التخصصات الجامعية وسوق العمل، مسؤولية رعاية المسنين، تلفيق الأخبار، النمو الصناعي وحماية البيئة، السكن في بيت الوالدين والاستقلال في السكن، أثر ألعاب الأطفال الإلكترونية في سلوكهم، الاقتصاد الخدمي مقابل الاقتصاد الزراعي والصناعي، أخلاق قيادة السيارات، الطاقة المتجددة، دور الفنون الحضاري، نقص النوم، دور المربي).

كما هو واضح، فالإطار النظري ليس نظاماً معقداً. إن قوته تكمن في توافق عناصره لتكوّن نظاماً متسقاً يجعل من أي برنامج لغوي (أو منهج دراسي أو مادة تعليمية أو اختبارات أو برنامج تدريب للمدرسين) برنامجاً فاعلا لاكتمال كل العوامل اللغوية وتفاعلِها فيما بينها مكوّنة نظاماً ناجحا. يمكن توسعة الأمثلة أعلاه حول المجالات والموضوعات والمفردات والتراكيب المتعلقة بها لتحيط بشمولية أعلى بالبرنامج المقصود.

دور الأدب

يمكن النظر إلى استخدام العنصر الأدبي على اعتباره أسلوبا تعليميا لتحقيق واحد أو أكثر من جوانب الكفاءة. والمقصود بالعنصر الأدبي نصوص من القصة القصيرة والرواية وأدب الصغار والمسرح والمقالة والخبر والشعر والرحلات. فاستيعاب المحتوى الأدبي يرفع من نوعية اللغة المكتسبة من ناحية الوظائف اللغوية كالسرد والوصف وتأييد الرأي ومعالجة موضوع بالمجرد والمحسوسوكذلك تنويع المفردات وتمتين القواعد وفهم المقروء وتعزيز القدرة على القراءةوالكتابة والكلام. تنمي قراءة الأدب القدرة التفسيرية للدارس وهي من

مستويات عالية من الكفاءة مما حتّم توصيف مستوى أعلى أطلق عليه "المتفوق" (Distinguished). لغويا نرى أن يسمى المستوى الرابع متفوقا والخامس متميزا مما يقتضي موافقة رسمية من أكتفل على تغيير التسميتين وإعادة النظر في برامج تدريب ممتحني العربية والمواد الخاصة بها.

المهارات اللغوية الهامة (تسمى أيضا استيعاب المقروء)، هذا علاوة على رفع مستوى الوعي الثقافي الاجتماعي فالأدب صورة من صور الحياة واقعية كانت أم خيالية في ثقافة الطالب أو في الثقافات الأخرى في حال اختيار نصوص أدبية مترجمة.

بما أن الأدب له في الغالب تفسيرات عديدة فإنه يثري التفاعل بين الطلاب في محاولاتهم عرض تفسيراتهم الخاصة شفاهيا أو كتابيا، وهو في ذات الوقت ينمي استقلالية التفكير لديهم. إن المتعة التي تصاحب قراءة النص الأدبي تزيد من حافز القارئ للاستزادة من القراءة. إلا أن هذا الأمر لا يتم بالصدفة بل من خلال اختيار النصوصالمناسبة لمستوى الكفاءة للطالب ومجالات اهتمامه ويتم ذلك من خلال اختبار تحديد المستوى والاستبانات المعطاة لعينة واسعة من الطلاب والإداريين المنوط بهم تصميم المناهج. بناء على نتائج الاختبار والاستبانات يمكن بناء قائمة بمعايير اختيار النصوص الأدبية من حيث طولها وجاذبيتها ودرجة تعقيدها اللغوي ومدى ملامستها للمشاعر الإنسانية ومناسبتها لسن الطالب واهتماماته وغير ذلك.

متغيرات أخرى نتعامل معها في البرامج التربوية

بالإضافة إلى ما سبق ذكره عن الإطار النظري المتعلق بتصميم المنهج لا بد من النظر إلى متغيرات أخرى لها تأثيرها الهام في بناء برنامج لغوي متكامل.

- سن الدارس وميوله
- الطبقة الاجتماعية والاقتصادية
- المرحلة الدراسية
- درجة الألفة باللغة المطروحة
- المناهج والمقررات
- الاختبارات
- نوع المؤسسة التعليمية (خاصة، عامة، خيرية)

- عدد ساعات دراسة العربية الفصيحة في المدرسة أسبوعياً
- درجة استعداد الدارس لتعلم لغة جديدة (هناك اختبارات خاصة لقياس هذا الاستعداد)
- درجة التدريب الاحترافي للمدرس

خاتمة

الفكرة المطروحة في هذه المقالة تتناول تقديم بديل لما درج عليه المربون في بناء المناهج وتعليم اللغة واختبارها.من صعوبات تبني هذا النظامتدني مستوى الألفة به وبالمفاهيم المكونة له، لكن تجريبه على نطاق ضيقفي مجالات عدة يبني الثقة به درجة درجة. يمكن البدء بوضع اختبار للقراءة للمستوى المتقدممثلا ونقدمه للطلاب ونحلل نتائجه ونقيّمها بالنظر إلى الاختبارات التقليدية. مجال تطبيقي آخر يمكن أن يتم بتنمية مهارة الكلام في المنهج العام للغة أو في المستوى الجامعي لغيلر المحتصينوتدرس في فترة زمنية محدودة. أما أقرب مشروع تجريبي لهذا الإطار النظري يكون في بناء برنامج لتعليم لغة غير مألوفة مثل السريانية أو الكردية أو الأرمنية أو الفارسية أو الشركسية بمهاراتها الأربع في زمن محدود ثم تحليل نتائج هذا البرنامج التجريبي. هذه التجارب المقترحة قد ترفع من مستوى استيعاب مفهومين رئيسين وهما الكفاءة اللغوية ومستويات الكفاءة، ويكون هذا كفيلا بجعل المربين يرحبون بمذهب الكفاءة. حري بالمربين والاختصاصيين اللغويين الخروج من قوقعة التقليد والعمل على تجريب مقتربات أو مذاهب جديدة أثبتت فعاليتها في برامج لغوية معتبرة داخل الولايات المتحدةوخارجها.

المراجع العربية والأجنبية

السيد، محمود. لغتنا الأم العربية الفصيحة. دمشق: الهيئة العامة للكتاب. 2015.

بدوي، السعيد. مستويات العربية المعاصرة في مصر. القاهرة: دار المعارف.1973.

جريبيع، نوال. منهج ابن الأنباري في توجيه الخلاف النحوي بين النص والقاعدة، رسالة ماجستير. الجزائر، بسكرة: جامعة محمد خيضر. 2013.

الزعبي، بشير. أصول الاجتهاد النحوي في المذهب الكوفي. القاهرة: عالم الكتب. 1989.

سورية، أكلي. حركة تيسير تعليم النحو بالجزائر، رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة تيزي وزو. 2012.

*ACTFL Proficiency Guidelines, 2012***.**American Council on the Teaching of Foreign Languages: Washington, DC.

The Arabic and English Guidelines may be downloaded at:
http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency- guidelines-2012

ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual, 2012.American Council on the Teaching of Foreign Languages: Washington, DC.

Alosh, Mahdi.Arabic diglossia and its impact on teaching Arabic as a foreign language, in *ACTFL Review of Foreign Language Education*, ed. Gerard Ervin, pp. 121-137, November 1991.

Alosh, Mahdi, *Learner, Text, and Context in Foreign Language Acquisition: An Arabic Perspective*. Columbus, the Ohio State University: National Foreign Language Resource Center.1997.

Anthony, Edward. 1963. Approach, Method, and Technique, in *English Language Teaching*, *17:* 63-57.

Brown, H. Douglas. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition. New *York: Pearson Education Company.*

Hellman, L. (ed.). 1955. *Selected letters of Anton Chekov*.

Nunan, David. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

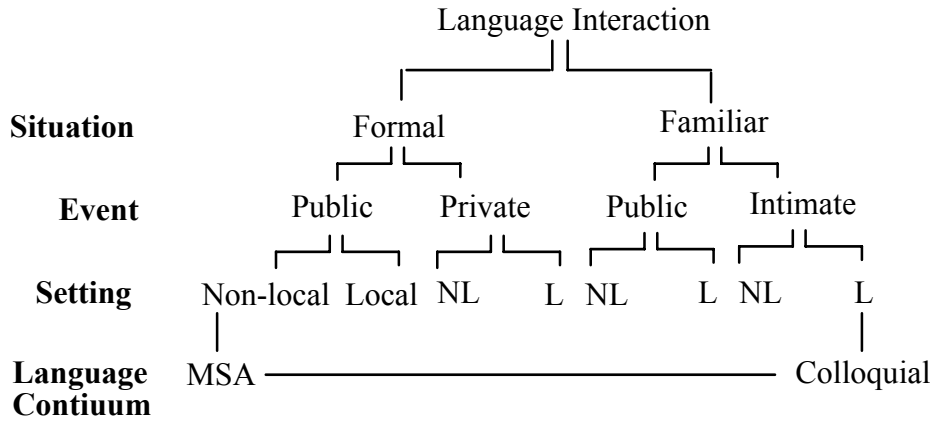
Nunan, David. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S.*Approaches and Methods in Language Teaching*, Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.1983.

ملحق 1

أنموذج الازدواجية اللغوية العربية (كما نُشر بالإنكليزية)



A Model of the Standard-Dialect Continuum