تعليم اللغة العربية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية

المدرّس ودوره التربوي في العملية التعليميّة التعلّمية (١)

د. إبراهيم أحمد أبوالصواب

قليلة هي الدراسات التي تناولت المدرّس في العرف التربوي الحديث، وأقلّ منها تلك الدراسات التي تناولت مدرّس اللغة العربية، وأقلّ من ذلك بكثير الدراسات التي تناولت مدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ولا يدخل ضمن اهتمامات هذا البحث القيام بدراسة ببليوغرافية عن الأبحاث والدراسات التي عالجت المدرّس، غير أننا نروم الاعتماد على بعض هذه الأبحاث من أجل تقديم دراسة نعرّف من خلالها شخصية المدرّس أوالأستاذ بصفة عامة، ومدرّس العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة. مع توضيح الدور التربوي الذي يؤديه داخل العملية التعليمية. فهدفنا يتجلى، بعبارة واضحة، في تبيان ما للمعلّم وما عليه خصوصا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية.

١. شخصية المدرّس بشكل عام

إن إشارة أولية إلى نوع الدراسات المؤلفة في الميدان، يعتبر مطلبا علميا غايته إشعارنا بأهمية الموضوع، وإدراك نوع المسؤولية المنوطة بكاهل المعلّم من ناحية، والدور الأساسي الذي يؤديه من ناحية ثانية، سلبا أو إيجابا في كل إجراء تربوي. يُعتبر سعي الأستاذ للوصول إلى درجة الامتياز مطلبا تربويا يخدم تطوير

العمل الابداعي المرتبط بالعملية التعليمية – التعلّمية. (Trevor Wright ٢٠٠٩)

ويرتبط بدرجة الامتياز ضرورة تطوير ما يسمى بهوية الأستاذ العلمية والتربوية، تلك التي ترتبط بنوع التكوين، والمعرفة التي يقدمها المدرّس؟ وكيف يقدّمها ؟ ومتى ؟، ...

إن أغلب الدراسات والأبحاث المنجزة في هذا الباب هي ذات صبغة عامة، تحلّل شخصية المعلّم ودوره في العملية التعليمية، ومهمته الإنسانية الخالدة. إنها تُشعر القارئ، منذ الوهلة الأولى، بصعوبة المهمة المنوطة بالمعلّم، وتبيّن بالتالي الأدوار الكثيرة التي يقوم بها. إنها تقدم لنا جوابا واضحا عن سؤال من بين الأسئلة الأساسية التي تشعرنا هذه الدراسة بأهميتها، ونعني به السؤال التالي: هل يساهم المدرّس في نجاح العملية التعليمية – التعلّمية أو فشلها ؟ وكيف يتمّ ذلك ؟

إن كثيرا من الدراسات، منذ العقود الأخيرة من القرن الماضي، تجيب عن هذا السؤال بنعم، و تعطي، زيادة على ذلك، صورة سلبية أو إيجابية عن المدرّس.

(Trevor Wright، ٢٠٠٩) (Carderhead & Shorrock ، ١٩٩٧)، ،(جون توما ١٩٧٠)

فهي لا تجعل المدرّس مسببا في الفشل أو النجاح فقط، ولكنه يلعب دورا نفسيا بالنسبة للمتعلمين أيضا، وبسببه يصبح المتعلمون مواطنين ناجحين أو فاشلين في حياتهم.

وإذا استشرنا هذه الدراسات عن مهنة المدرّس فإنها تجيبنا بأن المعلّم مرشد، ومربّ، ومجدّد، وقدوة، وباحث، وناصح أمين، ومبدِع، وخبير، ومصدر إلهام، وقصّاص، وطالب علم ومعرفة، ومحرّر، ومقوّم، ومخلص، ومنقِذ، ومسبب لبلوغ الذروة، ... (٢)

تشير الدراسات المذكورة إلى أنه من السهولة بمكان تأسيس مدارس جديدة، وإحداث تغيير في النظم التربوية والمناهج التعليمية، لكن

كل شيء يتوقف، في نهاية المطاف، على المعلّمين.

يضاف إلى ذلك أن هناك مسألة خطيرة تتعلق بنقص المدرّسين، والتفاوت الخطير بين العرض والطلب في مهنة التعليم. إن النقص الذي تعاني منه الهيئات التربوية ليس ظاهرة ملتصقة بالدول النامية أو الدول الفقيرة فحسب، ولكنها ظاهرة منتشرة في بلدان العالم كلها، بما فيها الدول الأكثر ثروة ورخاء مثل الدانمرك والنرويج وبريطانيا(٣). فإذا كانت الفترة الزمنية المرتبطة بنهايات القرن العشرين تعاني من النقص في العدد الإجمالي للمعلمين، فإن النقص في التخصّصات والكفاءات التعليمية الأكثر تدريبا يشكل أزمة عالمية في بدايات القرن الواحد والعشرين الذي نعيش فيه.

إن هذا النقص من التخصصات في مجال التربية، والذي يعاني منه التعليم في القرن الواحد والعشرين، يصدُق بشكل قوي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كل مناطق العالم.

٢. مدرّسو اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعاني مؤسّسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم، من نقص في الكفاءات التعليمية الأكثر دربة واطلاعا وتجربة.

وقد شهدت القارة الأسيوية نوعا من الاهتمام بهذا الموضوع، أكثر مما عرفته القارتان الأوروبية والأمريكية، فعُقدت ندوات علمية وجّهت جهودها لمساعدة البلدان الأسيوية المسلمة، التي تشكو من نقص في الكفاءات التدريسيّة المكلّفة بتعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية (٤).

إضافة إلى هذه الندوات العلمية، فقد تمّ تأسيس معاهد ومؤسسات لتكوين مدرّسي اللغة العربية، يتوجه أغلبهم لتعليم اللغة العربية في آسيا وإفريقيا. وترتبط هذه المؤسسات بتجارب تربوية مشهورة في العالم، نذكر منها تجربة أليكسو في الخرطوم (٥)، ثم تجارب سعودية أخرى رائدة في كل من المدينة المنوّرة، وجامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة الإمام محمد بن سعود في مدينة الرياض أيضا (٦). وأخيرا تجربة الجامعة الأمريكية بالقاهرة (مدكور ١٩٨٥). (٧)

ولابد من الإشارة إلى أن هناك برامج تكوينية أخرى ذات طابع متجول تسافر لتقديم خدمات تكوينية لمدرسي اللغة العربية في كل مناطق العالم. ومن أهم هذه البرامج برنامج المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) التي أقامت عشرات الدورات التدريبية، استفاد منها مئات المدرّسين في آسيا وإفريقيا، وفي أوروبا وأمريكا كذلك (٨)، (إسحاق الأمين ١٩٩٧). ونذكر من بين البرامج التكوينية ذات الطابع المتجول أيضا، برنامج الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية بالرياض، الذي يتعاون مع بعض الجامعات السعودية في إقامة دورات لتدريب المعلمين خارج العالم العربي (مدكور، نفسه).

وعلى العموم، تكاد هذه البرامج تتفق على مقرّر تكويني متخصص، يستفيد منه معلّمو اللغة العربية لغير الناطقين بها. وإذا أخذنا بعين الاعتبار بعض الاختلافات، وتفاوت المواد من برنامج إلى آخر، فإن هذا المقرر التكويني ينقسم، بشكل عام، إلى ثلاثة جوانب تكوينية هي :

١. الجانب اللغوي،
٢. الجانب التربوي،
٣. الجانب الثقافي.

ويضم الجزء الأول من هذه الأجزاء الثلاثة مواد ترتبط باللغة العربية، واللسانيات أو اللسانيات التطبيقية. بينما يضم الجزء الثاني المواد المرتبطة بالتربية والتسيير، والمناهج والطرق التربوية والتقييم. ويضم الجزء الثالث والأخير كل المواد التي تهم الثقافة العربية الإسلامية بصفة عامة.

ورغم ما يعتور بعض هذه البرامج من نقص في بعض المواد، وتنافر في بعضها الآخر، وتداخل بين بعض التخصصات، فإنها تفي ، على العموم، بالحاجة الضرورية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في العالم.

٣. مدرّسو اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية

مَن يدرّس اللغة العربية للناطقين بغيرها في القارتين الأوروبية والأمريكية ؟

ما هو الرصيد المعرفي لهولاء المدرّسين في مجال اللغة العربية وثقافتها، وفي مجال اللسانيات النظرية والتطبيقية، وفي علوم التربية ؟

ما هي التجربة الميدانية التي استفاد منها هولاء المدرّسون ؟

ما هي حاجات المدرّسين في مجال التكوين ؟

كيف يمكن تقييم مدرّسي اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

هذه جملة من الأسئلة المنهجية التي نعتبرها بمثابة الفرش النظري للحديث عن مسألة الكفاءات التربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. وسنحاول أن نقدّم أجوبة علمية تعتمد على معطيات ميدانية وقفنا عليها أثناء عملنا مع مدرّسي اللغة العربية في هذه المناطق، وخلال تدريسنا للغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

كانت مهنة تدريس اللغة العربية في أوروبا وأمريكا وقفا على المستشرقين منذ بداية القرن الثامن عشر إلى أواسط القرن العشرين. ونسمّي هؤلاء بالجيل الأول من مدرسي اللغة العربية، وهم كثيرون وأعمالهم مشهورة، ويوجدون في كل الجامعات والمعاهد الأوروبية والأمريكية. ومن المعروف أن كثيرا من هؤلاء ساهموا في التعريف باللغة العربية وتراثها، خصوصا في ميدان الكتابة والترجمة. وتعاني أعمالهم نقصا في الميدان الشفوي، ولم تستفد من المستجات في ميدان التربية والتواصل. (أبوالصواب، ٢٠٠٥)

جاء، بعد جيل المستشرقين، الجيلُ الثاني من أساتذة اللغة العربية، وهم من العرب المهاجرين بعد السنوات الستين من القرن الماضي وقد درس أغلبهم في البلدان العربية ثم بعد ذلك في أوروبا أو أمريكا. وقد قدّموا خدمات معروفة في ميدان تعليم اللغة العربية وثقافتها هناك. ونسمّي هذا الجيل بجيل الروّاد من الأساتذة العرب، رغم أن عددهم قليل، وبعضهم غير متخصص في اللغة العربية، Abboud (١٩٩٥)، Allen (١٩٩٢)، Halff (١٩٨٠، ١٩٨٥).

ظهرت، خلال العقود الثلاثة الأخيرة، تحولات اجتماعية ازداد على إثرها عدد الراغبين في دراسة اللغة العربية، وتجاوزت دروسُ العربية أقسامَ الجامعات والمعاهد المعروفة لتُفتَح في بعض المدارس الحكومية، وفي كثير من المدارس الخصوصية، والمعاهد، والجمعيات، والمساجد وغيرها. وشملت هذه الدروس أيضا جميع أنواع المتعلّمين ابتداء من الأطفال حتى كبار السن مرورا بالشباب المتمدرس في الثانويات والجامعات.

من هم أساتذة اللغة العربية المكلفون بمهمة التعليم والتدريس في هذا المحيط التربوي الجديد ؟

لقد التحق بتدريس اللغة العربية خلال هذه المدة جيلان آخران من المدرّسين. أي الجيل الثالث والجيل الرابع بالنسبة للذين سبق أن ذكرناهم. فمنهم أساتذة تم تكوينهم في البلدان العربية والتحقوا بدول أوروبا (٩). ومنهم أساتذة غير متخصصين في تدريس اللغة العربية، ولكنهم التحقوا بفرص العمل الموجودة في هذا الميدان، قادمين إما من تخصصات شرق أوسطية، أو من اللغات الغربية والإنجليزية بالخصوص، أو من اللسانيات النظرية، أو من الدراسات الإسلامية. وأحيانا لأن بعضهم يتكلم إحدى اللهجات العربية فقط، ويقرأ ويكتب باللغة العربية، كما يقع أحيانا في كندا وبعض الدول الأخرى.

فإذا استثنينا مجموعة محدودة من المدرّسين(١٠)، فإن هذا العدد الهائل، من أساتذة اللغة العربية في القارتين الأوروبية والأمريكية، لا يخضع لمعايير الاختيار. وليست هناك جهات إدارية، وطنية أودولية أو جمعوية معروفة على الصعيد العالمي، تشرف على الملفات التربوية التي تخوّل لهم العمل في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (١١)

٣-١. تكوين أساتذة اللغة العربية في أوروبا وأمريكا

بما أن المدرّسين في أوروبا وأمريكا لا يخضعون رسميا لأي تكوين تربوي مستمر بعد التحاقهم بعملهم هناك، (١٢) فإننا سنتكلّم عن الرصيد المعرفي الذي يحتاج فيه المدرّسون إلى التكوين باستمرار، وبدون هذا التكوين فإن مآل تدريس اللغة العربية سيكون هو الفشل داخل المدارس، وسيبحث الناس عن أماكن أخرى للتعلّم، سواء بطرق رسمية أو غير رسمية، يصعب توجيهها والتحكّم فيها من الناحية

التربوية والثقافية .

فما هو الرصيد المعرفي الذي يحتاج فيه أساتذة اللغة العربية إلى التكوين المستمر ؟

هناك مواد علمية يتم تداولها بين الأساتذة باعتبارها مواد أساسية في برامج التكوين، غير أننا لا نريد الدخول في هذه الاعتبارات الشخصية. وسنحاول في هذا المقال العلمي أن نبتعد عن كل اقتراح ذي صبغة فردية. و تبعا لذلك فإننا سنتبنّى، استجابة لمتطلبات البحث العلمي، فرضية علمية مشهورة في علوم التربية تساعدنا في ضبط الرصيد المعرفي المطلوب في هذا المجال.

سننطلق من المفهوم التربوي المعروف في الأدبيات الناطقة باللغة الفرنسية والذي يعتمد على ثلاثية المعرفة والمعلّم والمتعلّم. إنه المثلث الذي وضعه الباحث

الفرنسي Jean Houssaye، والذي يصور فيه بامتياز العلاقات البيداغوجية في العملية التعليمية التعلّمية. ومن هذه العلاقات يمكننا أن نستمد المعارف العلمية المساهمة في تكوين المدرّسين.

يُعتَبر المحيط التربوي بمثابة هرَم تتمركز في قمته المعرفة، ويوجد في قاعدته المُعلّم والمُتعلّم الذين تربطهما العلاقة البيداغوجية وفعل التكوين (كَوّنَ – دَرّسَ). فالمعلّم يرتبط بالمعرفة بواسطة فعل التعليم (علّم)، وبينهماعلاقة تعليمية إرشادية. أما المتعلّم فإنه يرتبط بالمعرفة بواسطة فعل التعَلّم (تعلّم)، وبينهما علاقة تعلّميّة تدريبية.

ويدخل في باب المعرفة كل ما له علاقة بالمحتوى والمادة التعليمية والمعارف المساندة. أما العلاقتان التعليمية والتعلّمية (الفعلان: علّم وتعلّم) فلهما ارتباط وثيق بكل ما له علاقة بالتربية وعلم النفس وعلوم اللسانيات التطبيقية. (Houssaye، ٢٠٠٠) (١٣)

يمكننا أن نستخرج، من هذا التنظير المعرفي، تلك العلوم والمعارف التي تغطي برامج تكوين الأساتذة الذين يدرّسون اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لا شك أن معرفة اللغة العربية والتبريز فيها يعتبر أساس المعارف اللغوية التي يحتاج إليها هؤلاء المدرسون. ولكن هل تكفي هذه المعارف؟ الجواب بالنفي من طبيعة الحال. وقد أثبتت التجربة أن بعض المتضلعين في اللغة يفشلون في مجال التدريس، ولا يستطيعون تعليم الناس تلك المعارف اللغوية التي تضلّعوا فيها.

وعلى غرار الاعتقاد الخاطئ الذي يربط نجاح العملية التعليمية بمعرفة اللغة وحدها، هناك اعتقاد آخر يربط نجاح المدرّس بالاطلاع الجيد على اللسانيات، أواللسانيات التباينية لمعرفة العلاقات الوصفية بين لغة التعليم ولغة المتعلّم الأولى، ومن شأن هذا التكوين أن يزوّد المدرّس بمعرفة بنية اللغة العربية ومختلف لهجاتها

(حنون ١٩٩٩). إن الاستناد فقط إلى التكوين اللساني يعتبر عملا سلبيا في كثير من الأحيان. ومن الأخطاء التي يقع فيها أساتذة اللسانيات، وهم يدرّسون اللغة العربية لغير الناطقين بها في أوروبا وأمريكا، أنهم يحوّلون تعليم اللغة إلى درس تحليل اللغة، فيخلطون بين الأهداف والغايات وطرق التعليم، وتفشل المهمة التربوية. ثم إن معرفة لغة المتعلم ليست مطلوبة لغرض استعمالها في التعليم داخل الصف، كما يحدث في كثير من فصول اللغة العربية في أوروبا وأمريكا، ولكن للتوجيه اللغوي والتربوي غير المباشر. وإلاّ فإن استعمالها يحوّل العملية التعليمية إلى درس في الترجمة وتغيب مهارة الحديث والفهم أوالتواصل الشفوي. (١٤)

إن التبريز في اللغة العربية واكتساب علومها، والتزوّد بما يكفي من اللسانيات المقارنة، كلها معارف ضرورية وأساسية لمدرس اللغة العربية، لكن بنوع من التوجيه الذي يقتبسه الأستاذ من علوم التربية، حتي يعرف كيفية تعليم العربية للآخرين، مستفيدا من معرفته اللسانية. فعلوم التربية إذن هي الموجّه الأول للقيام بهذه المهمة التعليمية.

فإذا كانت اللغة العربية وعلومها هي مادة التدريس، وإذا كانت اللسانيات المقارنة ضرورية للتحكم في العلاقة التي تربط لغة المتعلّم أي اللغة الأولى بلغة التعليم أي اللغة الثانية – العربية، فإن علوم التربية هي التي تمكّن المدرّس من ربط الحاجات التعليمية بالأهداف التربوية، والبحث عن المواد التعليمية، واختيار طرق التدريس الملائمة. (أبوالصواب ٢٠٠١)

إضافة إلى هذه المعارف الثلاثة الأساسية، توجد معارف أخرى لابد أن يتزوّد بها مدرّس اللغة العربية لغير الناطقين بها في أوروبا وأمريكا، ومنها:

- مبادئ اللسانيات التطبيقية، وهو العلم الذي يزوّد الأستاذ بمعرفة تقنيات تدريس اللغات وتطوير مهاراتها.
- فنّ التدريس، ويتمّ تعلّمه بالتجربة وممارسة المهنة.
- التكنولوجيا، وتوظيفها في ميدان تعليم اللغة العربية، سواء منها التكنولوجيا التقليدية أو الإلكترونية.

هذه ستة أنواع من المعارف والعلوم لا ينجح تعليم اللغة العربية، في هذه المناطق المتقدمة، إلا إذا أخذناها بعين الاعتبار. وهي التي يمكن استخراجها ، حسب الفرضية التي تبنّيناها، في خانة المعرفة (قمّة الهرم)، وفي عمليتي التعليم والتعلّم (فعل علّم وتعلّم)، باعتبارهما وجهين جانبيين من وجوه الهَرَم التي تربط رأسه (المعرفة) بقاعدته (المُعلّم والمتعلّم). و هذا تطبيق للمثلث التربوي عند الباحث .Jean Houssay

هذه هي المعارف المطلوبة، والتي تشكل مركز الدائرة في عملنا، مع العلم أن هناك علوما أخرى يفرضها الزمان والمكان وطبيعة الأستاذ والمتعلم. ومن بينها كل المواد المرتبطة بالمسألة الثقافية، أو ما يسمى بالثقافة العربية الإسلامية. المسألة الثقافية مهمة جدا لأنها مطلوبة من المتعلّمين، ولأن المتعلمين أنفسهم يتأثرون بما يدرسون فيها. غير أننا لم نتناولها في هذا البحث نظرا لأنها ليست مادة محدودة ومضبوطة مثل اللغة العربية. فهي مختلفة أشد الاختلاف، وتنطلق من الدين الإسلامي إلى العادات المحلية والجهوية، إلى الأدب والشعر والموسيقى، إلى غير ذلك من المظاهر الثقافية الموجودة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وقد سبق أن تناولنا تدريس الثقافة العربية الإسلامية في أوروبا وأمريكا في دراسة خاصة. (أبوالصواب ٢٠١٥).

والآن يمكننا أن نطرح السؤال المنهجي التالي: ما هي حصيلة مدرسي اللغة العربية في أوروبا وأمريكا من هذه المعارف ؟

لن نستطيع أن نجيب عن سؤال يتناول كلَّ مدرسي اللغة العربية في أوروبا وأمريكا، فهذا يبدو مستحيلا بالنسبة لدراسة يقوم بها باحث واحد، ولكننا سنقدم فقط نموذجا يهم مجموعة محدودة من هؤلاء الأساتذة.

لقد قمنا بدرسة للمعارف العلمية التي تغطّي برامج التكوين بالنسبة لمجموعة من أساتذة اللغة العربية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية خلال العقدين الأخيرين، اخترنا منهم أربعين أستاذا في الولايات المتحدة الأمريكية، وخمسة وأربعين أستاذا في أوروبا الغربية (١٥).

الولايات المتحدة الأمريكية = ٤٠ أستاذا

أوروبا الغربية = ٤٥ أستاذاً، من الدول التالية:

إسبانيا ١٥ أستاذاً

هولندا ١٥ أستاذاً

ألمانيا ١٥ أستاذاً

وقد ركّزنا في دراستنا هذه على العلوم الستة المذكورة، رغم وجود معارف أخرى مهمة، كما ذكرنا قبل قليل، غير أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يتسع لأكثر من هذه العلوم حسب فرضية المثلث التربوي المعتمدة في هذا البحث. وهذه العلوم هي:

١- علوم اللغة العربية

٢- علوم التربية

٣- التجربة المهنية

٤- اللسانيات التطبيقية

٥- اللسانيات المقارنة

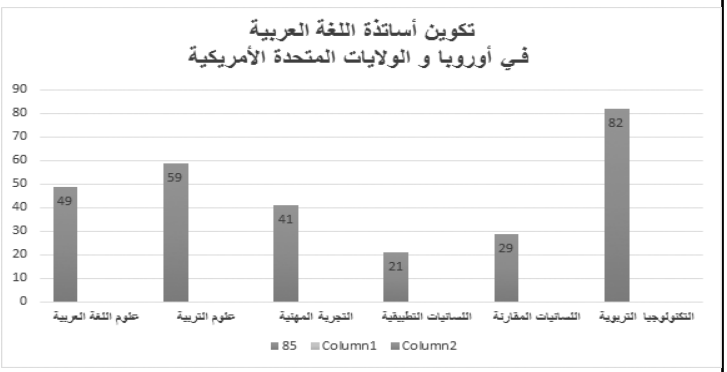
٦- التكنولوجيا التربوية

وقد حاولنا أن نعرف مستوى هؤلاء الأساتذة من هذه المعارف بمختلف الطرق. إما بالجواب عن استمارات وُزّعت بطريقة شخصية، وإما بتوجيه أسئلة شفوية بشكل فردي، وكذلك من خلال النقاش الثنائي أو الجماعي مع كثير من الأساتذة، والذي يهمّ كيفية الاستفادة من مواد لغوية، أثناء تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. (١٦)

وبعد دراستنا للمعطيات التي حصلنا عليها، جاءت النتيجة الأولى مرتبطة بالسؤال التالي:

ما هو المستوى العلمي، في المواد قيد الدرس، لخمسة وثمانين أستاذا يدرّسون اللغة العربية بشكل رسمي في مؤسسات معترف بها قانونيا في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ؟

وقد كان الجواب كما يلي :



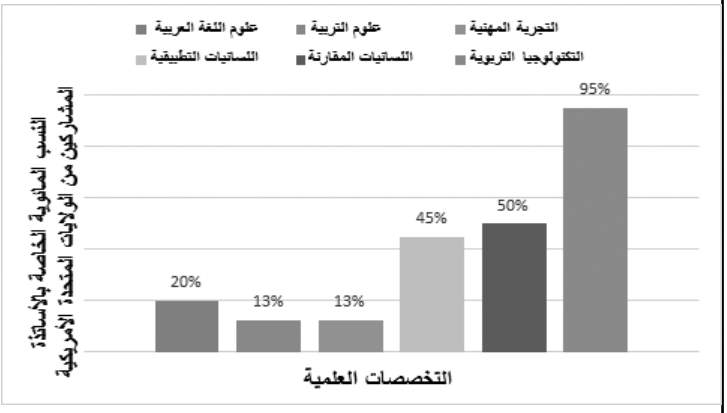
التكوين المعرفي الذي تجاوزت نسبته ٥٠٪ يهم التكنولوجيا وعلوم التربية، بينما يبدو مقبولاً تكوينُ الأساتذة في علوم اللغة العربية والتجربة المهنية،التي تعلّم الأستاذَ التمكّنَ من فن التدريس كما أوضحنا سابقا، وذلك لأن نسبة التكوين فيهما تقترب إلى ٥٠٪. (٤٩٪، ٤١٪) بالتتابع.

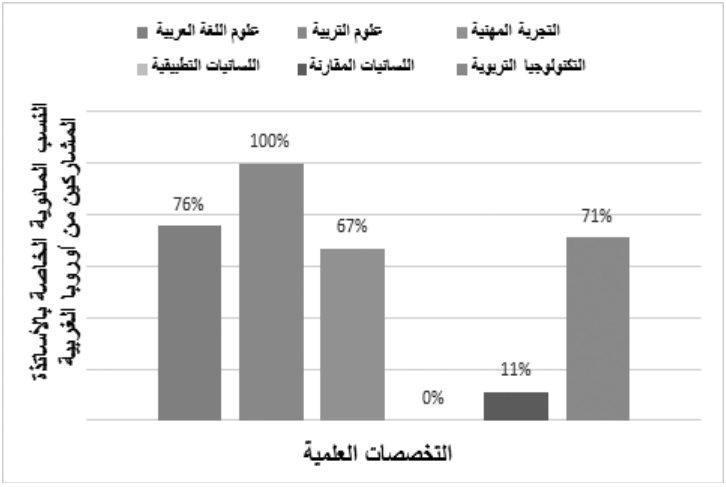
أما علوم اللسانيات التطبيقية واللسانيات المقارنة فهي دون المستوى بشكل ملحوظ (٢١٪، ٢٩٪). وهذا يعني أن كثيرا من أساتذة اللغة العربية، في العالم الغربي المتقدّم، لا يواكبون المستجدات في العلوم التي قد تساعدهم في تدريس اللغة العربية، وتيّسر لهم العمليات التربوية في مجال تعليمها وتعلّمها.

وبعد هذه النتيجة الأولية، التي تعطينا صورة كلية عن مستوى أساتذة اللغة العربية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية بصفة عامة، قمنا بتحليل المعطيات الخاصة بكل مجموعة على حدة، رغبة منا في الحصول على جواب واضح يهم السؤال التالي:

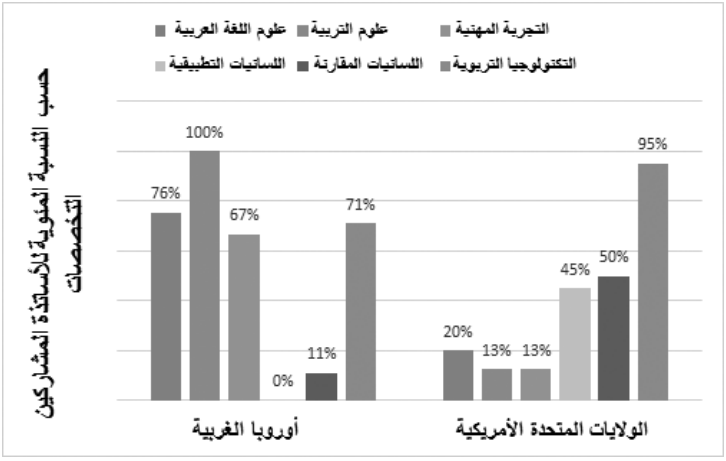
ما هو الفرق في هذا التكوين العلمي بين الأساتذ في أوروبا الغربية، وزملائهم في الولايات المتحدة الأمريكية؟

وقد جاء الجواب كما يلي:





وعندما نقارن هذه النتائج فيما بينها نحصل على الرسم البياني التالي:



نلاحظ لدى الأساتذة في أوروبا الغربية تقدما ملموسا في علوم التربية واللغة العربية والتكنولوجيا والتجربة المهنية، تلك المعارف التي تصل نسَبُها بالتتابع إلى: ١٠٠٪، ٧٦٪ ، ٧١٪ ، ٦٧٪ . هذا في الوقت الذي يحتاج فيه هؤلاء الأساتذة إلى تكوين أساسي في اللسانيات التطبيقية واللسانيات المقارنة تلك العلوم التي يبدو مستواها منعدما في الأولى وضعيفا في الثانية. مع العلم أن اللسانيات التطبيقية تُعتَبرعلوما جديدة بالنسبة لكثير من بلدان أوروبا باستثناء بريطانيا.

أما بالنسبة للأساتذة في الولايات المتحدة الأمريكية فنلاحظ تقدما لا بأس به في ثلاث مواد هي: التكنولوجيا واللسانيات المقارنة واللسانيات التطبيقية تلك المعارف التي تصل نِسَبُها بالتتابع إلى: ٩٥٪، ٥٠٪ ، ٤٥٪ ، هذا في الوقت الذي يحتاج فيه هؤلاء الأساتذة إلى تطوير تجاربهم المهنية، وتكوين أساسي في علوم التربية واللغة العربية نفسها. فكثير من أساتذة اللغة العربية، في الولايات المتحدة الأمريكية، دخلوا إلى اللغة العربية من باب اللغة الإنجليزية. وكثير منهم يجتهد بنفسه في تدريس اللغة العربية اعتمادا على معارفه في اللسانيات التطبيقية وتجربته في اللغة الإنجليزية. غير أن كثيرا من هؤلاء تنقصهم التجربة المهنية في التعامل

مع اللغة العربية، ولا يهتمون بمستجدات علوم التربية في هذا الباب.

ونشير، في نهاية هذا الجزء، إلى أن تكوين أساتذة اللغة العربية في أوروبا وأمريكا باعتبارها دولا متقدمة، يمكن أن يندرج ضمن البرامج الخاصة لجمعيات الأساتذة والمعلمين. ولا بد أن تتأسس الجمعيات التربوية في ميدان تعليم اللغة العربية في كل بلد، وفي كل جهة أو ولاية. ولابد لها أن تفكر في تنظيم هذه المهنة وتطويرها نحو الأفضل. وما يقال عن الرغبة في تأسيس جمعيات المدرسين والأساتذة، يقال أيضا عن تأسيس جمعيات أولياء الأمور، والجمعيات الثقافية بصفة عامة. كل هذه المؤسسات، غير الحكومية، هي الكفيلة بمساعدة مدرسي اللغة العربية، وتطوير معارفهم، وتوسيع آفاقهم في التأهيل والتكوين. وبدون التكوين وإعادة التكوين، فإن دروس اللغة العربية ستبقى جامدة، ولن تقدّم لهذه اللغة ما يُنتَظر منها في القرن الواحد والعشرين.

٣-٢. تقييم أساتذة اللغة العربية في أوروبا وأمريكا

إن التقييم أو التقويم يأتي بعد التكوين ، فالمدرس الذي استفاد من فترات تكوينية سابقة، بإمكانه أن يتفاعل مع التقييم الموجه إليه لغرض تطوير مهاراته التربوية. فهو قد ألف التقييم، واستأنس به من قبل، ولذلك فهو يؤمن بجدواه وفعّاليته. وتبدو عملية إخضاع عمله للتقييم عملية سهلة، عكس المدرس الذي لم يستفد من فترات تدريبية سابقة. إن المدرّسين الذين لا يخضعون لأي تقييم، ويعتقدون أنهم بلغوا درجات الكمال، يسقطون في متاهات الفشل، ويموتون شيئا فشيئا.

إن التقييم يتسم بنوع خاص من الصعوبة، في المجال التربوي، لأنه يمس شخصية الأستاذ، ويطرح تساؤلات عن الجهة المكلفة بأَجرَأته.

إن جميع الأساتذة الذين يدرّسون اللغة العربية في الجامعات الأمريكية يخضعون للتقييم من طرف طلابهم في نهاية كل دورة، غير أن كثيرا من زملائهم في أوروبا لا يخضعون لهذا القياس التربوي، ونفس الحكم يصح بالنسبة لعدد كبير من أساتذة المدارس في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية.

ولكي نبين وجه الصعوبة في هذه العملية، نطرح التساؤلات التالية:

كيف يتم إخضاع عمل المدرس للتقييم ؟

من يتولى تطبيق هذا الإجراء التتربوي ؟

ما هي المعايير المعتمدة في التقييم إذا كان موجودا أصلا ؟

هل هناك تصور تربوي عام قد يُطبق على أساتذة العربية لغير الناطقين بها في أوروبا وأمريكا ؟

كيف يتم التعامل مع مسألة تفاوت المدرسين في الشهادات، والهيئات التي ينتمون إليها ؟ وبعبارة أخرى، هناك اختلاف بين مدرسي العربية لغير الناطقين بها، منهم أساتذة جامعيون، ومنهم أساتذة في الأسلاك التعليمية الأخرى، ومنهم من يحمل شهادات تربوية متخصصة، ومنهم من يحمل شهادة في تخصص آخر غير اللغة، ومنهم من لا يحمل أية شهادة. ومنهم من كان مدرسا للغة البلد الذي يقيم فيه ثم تحول إلى أستاذ اللغة العربية لكثرة الطلب، ...

كيف يتم التعامل مع هذه المسألة الشائكة ؟ وكيف ينبغي التعامل معها أثناء التقييم، إذا ما تمّ تطبيقه ؟

إن التقييم يُعتبر مسألة مهنية بالدرجة الأولى، يُترك أمرها للمؤسسات المعنية، غير أنها تحاج إلى دراسات تربوية جادة، ينبغي أن تهتمّ بها الجهات المعنية بتوظيف أعضاء هيئة التدريس في مؤسساتها.

٤. أخلاقيات المهنة

قلّما نستحضر في العالم العربي أن مهنة تعليم اللغة العربية تُعتبر مهنة دولية. فهي مهنة ذات بعدين: بعد وطني محلي في العالم العربي، وبعد دولي عالمي في كل مناطق العالم. ونظرا لبعدها العالمي فإنها في أمس الحاجة إلى أخلاقيات المهنة (١٧). إن هذا المدرّس هو بمثابة سفير لشعوب هذه اللغة وحضارتهم، يساهم بشكل كبير في نشر صورة العربي والمسلم في جميع أنحاء العالم، فهو

سفير للغة العربية، وثقافتها وحضارتها، وكل شعوبها، في أماكن لا يعرف فيها، على أقل تقدير، أي شيء عن كل ذلك. وربما هو سفير في أماكن تشوّه فيها صورة هذه الحضارة، وتتهم بأخطر التّهم. ففي جميع هذه الحالات، ما أجدر مدرس العربية وثقافتها أن يكون نموذجا لكل خير، ومثالا لكل فضيلة، حتى يساهم في بناء صورة جيدة عن حضارته، أو يساهم في تغيير ما يُقال ويُنشر من معلومات مغرضة عن الشعوب العربية، وكل المنطقة العربية وثقافتها ولغتها.

أخيرا، نقترح أن يتم التفكير مستقبلا في وضع قانون أخلاقي، يستنير به مدرسو العربية للناطقين بغيرها، وكذا الجهات الإدارية المهتمة خصوصا في أوروبا وأمريكا.

٥. دور أساتذة العربية لغير الناطقين بها في نشر اللغة العربية في العالم

لقد كتبنا مقالا علميا عن عالمية اللغة العربية، نشرته، مشكورةً، جامعة جاكرتا الحكومية (أبوالصواب ٢٠١٦). وضّحنا فيه أن اللغة العربية هي لغة ذات طابع عالمي في بنيتها وتركيبها ومعانيها، وقد اختار الله تعالى هذه اللغة لتكون لغة القرآن الكريم كتابَ الله الخالد، ولغة الإسلام آخر الأديان السماوية. الشيء الذي يعني أن اللغة العربية هي لغة خالدة ستبقى ما بقي الإسلام، وستُقرأ ويتم تعلّمها ما بقي القرآن الكريم. مع العلم أن الإسلام أكثر انتشارا من اللغة العربية بكثير، وهذا في حد ذاته يضرّ بالإسلام الذي يبتعد عن لغته ويخضع للتكيّف مع طبائع بشرية بعيدة عن حقيقة الإسلام، كما أن الجهود التي تُبذل في خدمة الإسلام أكثر من الجهود التي تُبذل في خدمة اللغة العربية.

إن الذين يخدمون اللغة العربية عالميا هم أساتذتها الذين يدرّسونها في كل مكان، وهؤلاء أولى بتقديم العون وكل الخدمات التربوية التشجيعية من جهات اقتصادية وسياسية وعلمية في العالم العربي. لماذا لا نستفيد من السياسات اللغوية التي تعطى للغتين الإنجليزية والفرنسية. ففي كل سفارة أمريكية أوفرنسية في كل بلدان العالم توجد إدارات تربوية كبيرة لخدمة هتين اللغتين، وتوجد وزارات وطنية لخدمة اللغة خارج وطنها. إن خدمة اللغة مبدأ تربوي بعيد عن السياسة رغم أن اللغة هي وعاء للثقافة والحضارة التي تُنشر بدون صراع ولا حرب. اللغة العربية مطلوبة لدى كل المسلمين في العالم، وخير ما نقدمه لهؤلاء، في الحقيقة، هو مساعدتهم لتعليم لغة دينهم، وعندما يتعلمون هذه اللغة، فهي كفيلة بتوجيههم لمعرفة الدين الحقيقي دون زيادة أو نقصان.

توجد جهات كثيرة في العالم كله، وفي العالم الإسلامي بالخصوص، ولدى المسلمين في العالم الغربي أيضا، لا تتوفر على مدرّسين، ولا على مدارس، ولا على كتب لتعليم اللغة العربية، رغم أن اللغة العربية مطلوبة بإلحاح هناك. وعندما تتوفر المدارس ينعدم المدرسون، وعندما يتوفر المدرسون تنعدم الكتب. ثم إن كثيرا من المدرسين غير مؤهلين للقيام بهذه المهمة النبيلة ويحتاجون إلى تكوين وتداريب مستمرة.

إن المجلس الدولي للغة العربية خير من يقوم بمتابعة ملفات مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتطوير القضايا التربوية الكبرى لهذه اللغة في العالم. إنه يستطيع أن يقنع الحكومات والدبلوماسية العربية بتمويل هذه المشاريع والاستثمار فيها، وتتبّعها في كل مكان، واعتبارها، في الوقت الراهن، من أهم المشاريع المستقبلية للحضارة العربية الإسلامية. وبدون تطوير هذه المشاريع اللغوية والحضارية الكبرى، فإن تعليم اللغة العربية سيبقى متخلفا عن الركب الحضاري لكثير من دول العالم.

الهوامش

(١) لم تكن هذه الدراسة لتُنجز على أكمل وجه لولا المساعدات المعنوية لكثير من السادة الأساتذة والباحثين في المغرب وفي أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. ويسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير، والاعتراف بالجميل لكل الذين ساهموا في تقديم معطيات تربوية ساعدتنا في كتابة هذا المقال العلمي، خصوصا منهم الأساتذة الذين يدرّسون اللغة العربية في أوروبا، والذين تشرفت بخدمتهم عندما أسندت لنا منظمة الإيسيسكو مشكورة مهمة تكوينهم في علوم التربية وتعليم اللغة العربية. كما أتقدم بالشكر كذلك لزملائي الأساتذة الذين

قضيت معهم صيفين كاملين باعتبارنا مدرّسين في كلية اللغة العربية بميدلبوري بولاية فرمونت، في الولايات المتحدة الأمريكية.
يسعدني كذلك أن أشكر الأستاذ رشيد خودي أستاذ اللغة العربية في فرنسا الذي أمدنا بمعلومات كثيرة عن تعليم اللغة العربية في أوروبا وفي فرنسا بصفة خاصة. والشكر كذلك موصول لزوجته الأستاذة رشيدة التي تعاونت معنا في هذا المجال.
أما الأستاذ كريم أشيباط أستاذ اللغة الإنجليزية في جامعة الأخوين بإفران فله مني كل التقدير والاعتبار على تعاونه المثمر أثناء كتابة هذا المقال.
ومعذرة للسادة الأساتذة في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية الذين لا يستوعب هذا المقال كتابة أسمائهم، فلهم مني بالغ المحبة والتقدير.

(٢). لا نحتاج إلى الحديث عن مكانة الأستاذ في الحضارة العربية الإسلامية لكون ذلك يقتضي دراسة خاصة. فمكانة المعلم أوالأستاذ، كما لا يخفى على المتخصّصين في التراث العربي الإسلامي، تتميز بقداسة وشأن عظيم. ويمكن للقارئ الكريم أن يطلّع على آراء علمية، وفرضيات تربوية متقدمة، بين ثنايا الكتب التي ألّفها كل الذين كتبوا في هذا الموضوع. وقد تناول هذا الموضوع، بالكتابة والتأليف، عددٌ كبير من علماء الحضارة العربية الإسلامية، نقدم بعضا منهم باختصار شديد في هذا الهامش الضيّق، لأن الموضوع يستحق دراسة أكثر عمقا وتخصصا. وفيما يلي بعضٌ من هذه الدراسات، موزعة على امتداد تاريخ الحضارة العربية الإسلامية خلال فترات ازدهارها:

- آداب المعلمين لأبي عبد الله محمد بن سحنون (ابن سحنون) (ت، ٢٥٦هـ - ٨٠٧م) (ت = توفي)
- جامع بيان العلم و فضله لأبي عمر يوسف بن محمد (ابن عبد البر) (ت، ٤٦٣هـ - ١٠٧١م)
- إحياء علوم الدين للإمام أبي حامد الغزالي (ت، ٥٠٥هـ - ١١١١م)
- الآداب الشرعية والمنح المرعية لشمس الدين محمد بن مفلح (ت، ٧٦٣هـ - ١٣٦٢م)
- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد، (ت، ٨٠٨ هـ - ١٤٠٦م)، ...

وفي التراث العربي الإسلامي دراسات أخرى كثيرة تناولت هذا الموضوع الذي تبرز أهميته في الإسلام من كون الله تبارك وتعالى قد أسند إلى نفسه فعل التعليم، فهو الذي علّم القرآن، كما ورد في بداية سورة الرحمان من المصحف الكريم. وتتجلى أهميته كذلك من كون النبي، محمد بن عبد الله عليه الصلاة والسلام، معلمَ الإنسانية ومرشدها. فهو الذي يعلمنا الكتاب والحكمة، كما ورد في سور كثيرة مثل: (البقرة، آية١٥١)، (آل عمران، آية ١٢٩)، (الجمعة، آية ٢)، ...
ونختم هذا الهامش بقول أمير الشعراء أحمد شوقي رحمه الله:

قُم للمعلّم وفِّه التبجيلا — كادَ المعلّمُ أن يكونَ رسولا
أعَلمتَ أشرفَ أو أجلّ من الذي — يَبني ويُنشئ أنفسا وعقولا
سُبحانَك اللهمّ خيرَ مُعلّم — علّمتَ بالقلم القرونَ الأولى
أخرجتَ هذا العقلَ من ظلماته — وهديتَهُ النُّورَ المبينَ سبيلا
أرسلتَ بالتوراة موسى مُرشداً — وابنَ البَتول فَعلّمَ الإنجيلا
وفَجَرتَ يَنبوعَ البيانِ مُحمّداً — فسقى الحديثَ وناوَلَ التنزيلا، --- الخ ...

(٣) تَعتبر منظمة التعاون الإقتصادي والانماء، التي تضم بلدان أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية وكندا واليابان، هذه المشكلة من أخطر العقبات التي تواجهها هذه البلدان. وتفيد التقارير الواردة حول الموضوع أن للمسألة ارتباطا وثيقا بمدى التقدم أو التأخر العالمي في مجالات متعددة، كالاقتصاد والتنمية الاجتماعية وغير ذلك.

(٤) نذكر من بين الندوات المشهورة التي انعقدت حول هذا الموضوع: ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١٩٨٥)، وندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية (١٩٩٦).

(٥) معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وكان يطلق عليه في بداية إنشائه سنة ١٩٧٤ معهد الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(٦) هذه التجارب السعودية الرائدة تشمل كلا من: شعبة اللغة العربية بالمدينة المنورة التي افتتحت أبوابها منذ سنة ١٩٦٧. معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالرياض منذ سنة ١٩٧٤. معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة الذي أسّس سنة ١٩٧٥. وأخيرا معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض منذ سنة ١٩٧٨.

(٧) تجدر الإشارة إلى أن التجارب التي نشير إليها في هذا البحث تُعتبر كلها من التجارب الأولى في العالم العربي، جاءت بعدها تجارب أكاديمية أخرى امتدت من المشرق العربي إلى مغربه. ومنها تجارب مهمة في تونس والمغرب، ومن بينها تجربة جامعة الأخوين التي نعمل فيها. ولن نتناول كل هذه التجارب بالدراسة والبحث لكون هذا المقال غير مخصص لها، ونكتفي بالإشارة إلى أنها تحتاج إلى دراسات أكثر تخصصا.

(٨) لقد أسندت إلينا المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو-، مشكورةً، مهمةَ الإشراف التربوي في مجال تطوير برامج تعليم اللغة العربية وتكوين أساتذتها، خلال دورات تدريبية متعددة في أوربا وأمريكا الجنوبية وإفريقيا. وكان ذلك منذ نهاية القرن الماضي (١٩٩٧) إلى سنة ٢٠١٣، أي حوالي عقدين من الزمان. وقد قدّمنا تداريب تربوية مكثفة، وأسّسنا برامج تأهيلية استفادت منها مجموعات كبيرة من الأساتذة والمدرسين في كل من: سورينام بأمريكا الجنوبية، والبوسنة وإسبانيا وهولندا وألمانيا في أوروبا، وجزر القمر وطوغو في إفريقيا، ...

(٩) ففي سنة ١٩٩١ على سبيل المثال، تمّ اختيار ٦٠٠ أستاذ مغربي التحقوا ببلدان أوروبا لتدريس العربية وثقافتها في فرنسا وبلجيكا وهولندا وإسبانيا وألمانيا وبريطانيا والنرويج والدانمرك.

(١٠) هناك تعاقد بين فرنسا ودول المغرب العربي، يتم بموجبه انتداب أساتذة مغاربيين لتدريس اللغة العربية والثقافة الأصلية بفرنسا. إن الشروط والمؤهلات المطلوبة لانتداب هؤلاء الأساتذة هي:

الأساتذة المغاربة

يشترط لتقلد مهام مدرس للغة العربية والثقافة المغربية أن يكون المترشح:

× أستاذا رسميا للتعليم الابتدائي مزدوج اللغة

× حاصلا على الإجازة (دون تحديد تخصص معين)

× حاصلا على دبلوم التخرج من احدى المراكز التابعة لقطاع التربية الوطنية

× متقنا للغة بلد الاستقبال

× تجربة في التدريس لا تقل عن أربع سنوات متتالية

× مشهودا له بكفاءة مهنية(يشترط الحصول على نقطة الامتياز في نقطة التفتيش)

× التمكن من استعمال التقنيات الحديثة للتواصل

× حسن السيرة والسلوك طيلة المسار المهني

وبناء على المعلومات والوثائق المدلى بها، وبعد التحقق منها يتم الانتقاء الأولي للمترشحين من طرف لجنة خاصة لاجتياز اختبارين كتابيين في الثقافة العامة وديداكتيك اللغات.

بعد ذلك يفتح المجال أمام الناجحين في الاختبارين الكتابيين لاجتياز الاختبار الشفوي في اللغة والديداكتيك والمعلوميات.

بالنسبة للبعثة التونسية :

يشترط في المترشح لتدريس اللغة العربية والحضارة التونسية أن يكون:

×مدرسا للتعليم العمومي.

×حسن السيرة والسلوك

×الحصول على امتياز في نقطة التفتيش (نقطة لا تقل عن ١٥/٢٠)

بالنسبة للمكلفين بتدريس اللغة العربية من طرف السفارة الجزائرية :

فالمدرسون عرضيون، بالنسبة لهذه الفئة، ويتم توظيفهم من طرف سفارة الجزائر مباشرة حيث يتم انتقاؤهم من بين الجالية المقيمة بفرنسا لتكليفهم بمهام التدريس.

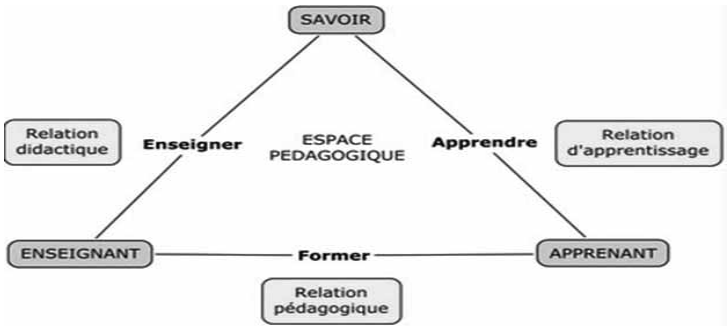
(الشكر والتقدير للأستاذ رشيد خودي، أستاذ اللغة العربية في فرنسا، الذي قدّم لنا هذه المعلومات باعتبارها آخر الشروط المعمول بها في فرنسا)

(١١) هناك بعض المؤسسات، ولكنها قليلة، تشرف على امتحانات اللغة العربية، وتمنح شهادة الأستاذية في هذه اللغة، ونذكر هنا، كمثال فقط، المعهد الوطني للغات وحضارات الشرق، باعتباره أقدم مؤسسة تقوم بهذه المهمة في فرنسا.

(١٢) توجد بعض الجهات غير الرسمية التي تقوم بتكوين وإعداد المدرسين، ومنها على سبيل المثال البوابة الدولية لإعداد المعلمين وعنوان صفحتها: (http://edportal.macam.ac.il/arab).

ونجد في هذا الموقع المجلة الشهرية التي تعنى بمواكبة أحدث الأبحاث في مجال تدريب المعلمين والتدريس. (القناة الدولية – معهد موفيت)

(١٣) نقتبس المثلث التربوي وفق الصورة التي نجدها في كتاب: "المثلث التربوي: النظرية والتطبيقات في التعليم المدرسي" (Houssaye، ٢٠٠٠)



(١٤) نستقبل أحيانا، في جامعة الأخوين بإفران، طلابا متضلّعين في قواعد اللغة العربية وهم يعجزون عن إجراء حديث بسيط باللغة العربية، ويضطرون إلى استعمال اللغة الإنجليزية ليفسروا ظواهر نحوية جد معقدة في اللغة العربية. وقد سبق أن التقينا نماذج كثيرة من هذا النوع من المتعلمين خلال المهام التربوية التي أنجزناها خارج العالم العربي.

(١٥) قد يبدو هذا العدد قليلا بالنسبة للدراسات الميدانية، غير أننا نعتقد أن دراسة ميدانية بُنيت على معطيات مأخوذة من خمسة وثمانين أستاذا يعملون في العالم الغربي، تُعتبر دراسة مهمة جدا، خصوصا وأن الأمر يتعلق بأمور شخصية يصعب الحصول فيها على معطيات حقيقية. وقد استطعنا الحصول على الحقائق، التي تشير إليها المعطيات قيد الدرس، انطلاقا من مكانتنا باعتبارنا أستاذا مكلفا ببرامج التكوين في دول أوروبا، ومكلفا بالتدريس في الولايات المتحدة الأمريكية. يضاف إلى كل هذا، أن المعطيات المدروسة تستمد أهميتها أيضا من كون الأساتذة الذين تناولتهم الدراسة، يعملون في مؤسسات حكومية رسمية.

(١٦) تلك هي الطرق التي تمّ توظيفها للحصول على المعطيات التي تناولناها بالدراسة في هذا المقال. وقد كان ذلك بشكل غير مباشر في أغلب الحيان نظرا لصعوبة الحصول على الجواب الحقيقي في أمور ذات طابع شخصي، وتمسّ بمكانة الأستاذ المهنية.

(١٧) أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض سنة ١٩٩٥، إعلانا عن أخلاق مهنة التعليم، ويُعتبر، حسب معرفتنا، الأولَ من نوعه في العالم العربي. وهذا الإعلان يشمل عشرين بندا، وينقسم إلى أربعة محاور هي: المعلم وطلابه، المعلم والمجتمع، المعلم رقيب نفسه، المدرسة والبيت. وما أجدر أن يطبق هذا الإعلان، أو ما شابهه، على المحيط التربوي الخاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مراجع ومصادر البحث

باللغة العربية

أبوالصواب إبراهيم، ٢٠٠١. تعليم اللغة العربية للناطقين بالفرنسية والإنجليزية: مقاربة نظرية وميدانية في البحث اللساني التطبيقي وديداكتيكا التعليم والتعلم. أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات التطبيقية ومناهج التعليم. جامعة ابن زهر بمدينة أكادير، المغرب.

أبوالصواب إبراهيم، ٢٠٠٥. مناهج دولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية نموذجا. منشورات جامعة الأخوين بإفران، المملكة المغربية.

أبوالصواب إبراهيم، ٢٠١٥. المسألة الثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

أبوالصواب إبراهيم، ٢٠١٦. – عالمية الإسلام وعالمية اللغة العربية: ضبط عالمية الإسلام والحفاظ عليه، وتطوير الدراسات الإسلامية. منشورات جامعة جاكرتا الحكومية، إندونيسيا .

الأمين إسحاق، ١٩٩٧. منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات إيسيسكو، مطبعة ديديكو، سلا الجديدة، المملكة المغربية.

جون توما، ١٩٧٠. معلمون لمدارس الغد. الترجمة العربية فؤاد صروف، منشورات المجلس الأعلى للتعليم الثانوي، بيروت

حنون مبارك، ١٩٩٩. في الوجه اللساني لمعيقات تدريس اللغة العربية للأجانب وسبل تجاوزها. من منشورات جريدة "السياسة الجديدة" عدد ٢٦٠ –٢١ ، ماي ١٩٩٩.

مدكور علي أحمد، ١٩٨٥. تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات الإيسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

باللغتين الإنجليزية والفرنسية

Abboud, P.. ١٩٩٥. The Teaching of Arabic in the United States: Whence and whither ? in: The Teaching of Arabic as a foreign language. Publication of Al-carabiyya. Journal of the American association of Teachers of Arabic. Brigham Young University.

Allen, R.. ١٩٩٢. Teaching Arabic in the United States: Past, Present, and Future. In: The Arabic language in America. Wayne State University Press.

Carderhead, J & Shorrock, S ، ١٩٩٧. Understanding Teacher Education : Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers. The Falmer Press, London, Washington, D.C.

Halff, B.. ١٩٨٠. Données Sociolinguistiques et L'Enseignement de L'Arabe en France. Theorie et Analyses. Travaux Vincennois, Paris.

Halff, B.. ١٩٨٥. L' Expérience de L'Enseignement de Langue Arabe en France. Séminaire sur L'Enseignement de la langue Arabe aux Non- Arabophones. Publication de la revue Attadris. Rabat.

Houssaye, J.. ٢٠٠٠. Le Triangle pédagogique : Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Edition Peter Lang, International academic publishers, Germany.

Trevor Wright , ٢٠٠٩. How to be a brilliant Teacher. Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.