أبناؤنا واللّغة العربيّة في أوروبّا: الواقع والمنهاج المناسب

أ. نجيبة بلحاج ونيسي

مقدّمة

أتقن الأعاجم اللّغة العربيّة وشاركوا في وضع قواعدها وقواميسها.. فلم كلّ هذا الإخفاق اليوم في تعليمها، في بلاد الغرب؟

أيّ مشروع ناجح يبدأ بضبط أهدافه بصفة دقيقة. والهدف حالة داخليّة تُوَجه إلى العمل على تحقيق المشروع.وإقبال متعلّمي اللّغة العربيّة من الأطفال في أوروبّا على تعلّمها، في أغلبه ليس إلا تنفيذا لرغبة أوليائهم.

العدد الأكبر من الأولياء ينشد بناء الشّخصيّة الإيجابيّة المتوازنة لأبنائه والمحافظة على الخيارات الخلقيّة والعقائديّة المرجوّة في الوقت ذاته .. وعدد آخر منهم يطمح لتأصيل الهويّة العربيّة لا غير ، دون طلب التّربية الخلقيّة والعقائديّة وقد ينتمي إلى ديانة أخرى ..ومنهم من لا يشغله من تعلّم اللّغة سوى التّواصل الأسريّ بين البلد الأصليّ وبلد الإقامة..أضف إلى ذلك شريحة ضئيلة جدّا تشمل أبناء من يضطرّهم العمل للسّفر إلى بلد يتكلّم العربيّة فيدفعون أبناءهم لتعلّمها مجرّدة من مضمونها وعلاقتها بالإسلام.

فكيف تكون رغبة الوليّ جسرا يمكّننا من إيصال تلك اللّغة لأفئدة الأبناء ؟ وماهي العوامل الّتي تتدخّل سلبا وإيجابا في إنجاح عمليّة التّعليم لتحقيق هذا الغرض ؟

I . تحدّيات التّعلّم

١.خصوصيّات اللّغة العربيّة المختلفة عن اللّغة الأمّ

إنّ تعليم اللّغة العربيّة في مجتمع ناطق بغيرها يحتّم علينا التّعرّف على أوجه الاختلاف بينها وبين اللّغات الأوروبّيّة، وألّا نسقط الوسائل التّعليميّة إسقاطا دون رويّة ؛ بل علينا أن نختار ما يخدم الهدف ويتناسب معه.

. تغلب الفرديّة على اللّغات الأوروبّية، مثلا مادّة كتب هي في اللّغة الفرنسيّة كالآتي:

. bibliothèque ـ مكتبة / librairie ـ كتبيّة / bureau مكتب / livre. كتاب/

. اللّغات الأخرى تهتمّ بالظّاهر. ففي اللّغة الفرنسيّة مثلا تسمّى الدّرّاجة ذات العجلتين bicyclette في حين أنّ خصائص معاني الألفاظ تشير إلى أخصّ صفات المسمّى ووظيفته عند العرب.

. نلمح دقّة في اللّفظ وخصوصا وعموما وخصوبة في المفردات وكثرة في المترادفات والمتضّادات والجموع. نذكر على سبيل المثال لا الحصر أنواع الرّياح والمطروالحيوان. ولننظر إلى بعض المفردات المعبّرة عن معنى مشى : درج ـ حبا ـ حجل ـ خطر ـ دلف ـ رسف ـ اختال ـ تبختر ـ هرول ـ تهادى ...

. للّغة العربيّة سننها كمنع الابتداء بساكن ومنع الوقوف على متحرّك ومنع توالي ساكنين.

. للأصوات وظيفة بيانيّة وقيمة تعبيريّة ، فالغين تفيد معنى الاستتار والغيبة والخفاء : غاب، غاص ، غال... والجيم تفيد معنى الجمع : جمع ، جمل ، جمد...

. يظهر تفكير العرب واضحا في لغتهم، من ذلك أنّ كلمة العامل بعد الإسلام أطلقت على الوالي والحاكم. فالولاية عمل من الأعمال وليست استبدادا،وأنّ الحكم تكليف لا تشريف. وأيضا لفظ المرء للمذكّر والمرأة للمؤنّث يدّل على تساوي الرّجل والمرأة عندهم في الأصل، إذ المروءة هي من الصّفات المستحسنة المأخوذة من أخلاق الإنسان سواء كان ذكرا أو أنثى .

. الإيجاز من أهمّ خصائص اللّغة العربيّة ومن الأقوال المشهورة (البلاغة الإيجاز.)، والإيجاز المقصود لا ينشأ عنه خلل في الفهم،

ويستغنى به عن زوائد الكلام مع الاحتفاظ بالمعنى المراد.

من ذلك كتابة الحركة فوق الحرف المتحرّك أو تحته ولا تكتب منفصلة عنه.

ولا يكتب إلاّ ما يحتاج من الحروف وما ينطق.وقد نحذف في الكتابة ما يلفظ، هذا على عكس اللّغة الفرنسيّة نكتب علامة الجمع ولا نلفظها. وفي اللّغة الإنكليزيّة نكتب ما لا ينطق (right/ (gh)).

ونستعمل في العربيّة إشارة نسمّيها الشّدة، نستغني بها عن كتابة حرف. في حين تجب في اللّغة الفرنسيّة مثلا كتابة الحرف وإن تكرّر. واللّغة العربيّة كلماتها قليلة الحروف لأنّها لغة اشتقاقيّة لا تعتمد على إضافة مقاطع قبل الكلمة أوبعدها لزيادة المعاني، وأداة التّعريف الّتي نستعملها تكتب متّصلة بالكلمة. أمّا التّنكير فيكون بعدم وجود (ال) . وفي هذا مزيد من الاقتصار. وليس في اللّغة العربيّة أفعال مساعدة يؤتى بها لإقامة المعنى. وتكفي علاقة الإسناد العقليّة المنطقيّة. (أنا سعيد./ Je suis heureux.)

ويكفي للحصول على المثنّى إضافة حرفين (ان/ين) مثلا:باب/ بابان خلافا للّغتين الفرنسيّة والإنكليزيّة: .(les deux portes) . (the two doors)

والإيجاز يبدو أيضا في اللّغة المكتوبة من ذلك أنّ سورة الفاتحة تضمّ ٣١كلمة عربيّة، وإذا ما تُرجمت إلى اللّغة الإنكليزيّة فهي تضمّ أكثر من ضعف هذا العدد.

. يرتبط الإعراب بالمعنى ويوضّح المراد. ويكون بالحركات الأصليّة وما يقابلها من حروف. (الألف، الواو، الياء) الّتي تتغيّر تبعا للوظيفة النّحويّة وبها يتضّح المعنى ويظهر. وبفضل الإعراب يمكن التّقديم والتّأخير في الجملة وإعطاؤها دلالات أعمق.

. كيفيّة الكتابة مختلفة اختلافا جذريّا، تتمّ الكتابة في اللّغات اللّاتينيّة من اليسار إلى اليمين على عكس اللّغة العربيّة.

. يضاف إلى هذا أنّ اللّغة العربيّة مرتبطة بالثّقافة الإسلاميّة، المختلفة في نواحي معتبرة عن ثقافة المجتمع المحيط بعمليّة التّعلّم. فمن أهمّ خصوصيّاتها علاقتها بالقرآن.

"اللّغة عند العرب هي معجزة الله الكبرى في كتابه المجيد." وقد حمل العرب الإسلام إلى العالم وحملوا معه لغة القرآن العربيّة. استعربت شعوب غرب آسيا وشمال إفريقية بالإسلام ، فتركت لغاتها الأولى وآثرت لغة القرآن. وقد مرّت اللّغة بلهجات مختلفة ضمّ شتاتها القرآن في لغة قريش. فالقرآن هو الّذي صانها ووحدّها ولا تزال اللّغة العربيّة ثابتة بفضل القرآن. .

إضافة إلى كلّ هذا أنّ قواعد اللّغة العربيّة والقواميس وعلوم اللّغة وضعت وصنّفت لحفظ القرآن، فالرّجوع إليه مرآة للتّثبت من صحّة القاعدة أو التّعبير في نصّ ما لأنّه القاعدة الثّابتة والتّعبير الصحيح عند اختلاف علماء اللّغة . فهو المعيار الّذي بعثت على أساسه علوم اللّغة المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة في كلّ عصر ، وفي استعمالاتها. ومن ناحية أخرى فإنّ القرآن مرجع لمعرفة النّطق السّليم لأصوات اللّغة وحروفها. وتعلّم بعض آي القرآن ومعرفة مخارج الحروف وقواعد النّطق القرآني ضروريّ لحساب تعلّم اللّغة.واعتماد هذه الآيات كأساس يرجع إليه للاستشهاد بصحّة الإعراب في نصّ ما أو لتعلّمه مثلا وكذا بقيّة موادّ اللّغة من نحو وبلاغة وصرف وغيرها.

ومثل هذا التعلّم يغذّي طلب المتعلّم الرّاغب في البعد الإسلامي، ويخدم بقيّة الطّلاّب من معتنقي الدّيانات والأفكار الأخرى لأنّهم، وإن تعلّموا بعض الآيات القرآنية، فلحساب تعلّمهم اللّغة العربيّة.

فالرّجوع إلى النّص القرآني لإبراز قدرة اللّغة على نقل المواقف والمشاهد والأحداث المصوّرة أمر ضروريّ لدراسة البلاغة وعلم البديع وعلم البيان. يقول د. عبد الوهّاب عزّام: (اللّغة العربيّة لغة كاملة محبّبة عجيبة، تكاد تصوّر ألفاظها مشاهد الطّبيعة، وتمثّل خطرات النّفوس، وتكاد تتجلّى معانيها في أجراس الألفاظ. كأنّما كلماتها خطوات الضّمير ونبضات القلوب ونبرات الحياة). وهكذا بإدراج هذه المادّة واعتبارا لهذا البعد يكون القرآن عاملا موحدّا وليس مفرّقا، يستفيد منه الجميع بحكم كونه أساسا لتّعلّم اللّغة ذاتها، وليس بُغية التّوجيه الدّيني، وإن كان ذلك إحدى وظائفه بالنّسبة لطالبي الهويّة الإسلاميّة .

وعموما اهتمّ المختصّون في تدريس اللّغات بالبعد الثّقافي الّذي نشأت فيه،فممّا قيل في هذا الشّأن : (إنّ القوالب اللّغويّة الّتي توضع فيها الأفكار والصّور الكلاميّة الّتي تصاغ فيها المشاعر لا تنفصل مطلقا عن مضمونها الفكريّ والعاطفيّ).

والثّقافة مكوّن أساسيّ ومكمّل مهمّ لمحتوى الموادّ التّعليميّة، لذلك كان لا بدّ أن تندمج العناصر الثّقافيّة للّغة المستهدفة اندماجا كاملا

في المادّة التّعليميّة وفي جميع أوجه التّعلّم ووسائله وخاصّة الكتاب.

٢. الظّروف المحيطة بالمتعلّم

. إنّ المتعلّم منشغل كامل أيّام الأسبوع في المدرسة النّظاميّة . وينحصر تعلّمه للّغة العربيّة أيّام راحته الأسبوعيّة ، في بيئة مصطنعة وفي وقت ضيّق ومحدود، ولا يتواصل مع اللّغة العربيّة إلّا في هذه البيئة وهذا الوقت .

. والمجتمع الّذي يحيط بالمتعلّم يتأثّر بظروف سياسيّة واجتماعيّة تدفعه للشّعور بتناقض بين هذه الظّروف وبين بيئة تعليم اللّغة العربيّة . فبالرّغم من أنّ ضوابط الدّين الإسلاميّ واضحة وضوحا لا يدع مجالا للتّأويل المتضارب، فالجاهلون به كثر، والمنحرفون عن طريقه يتحمّلون مسؤوليّة ضخمة في إرساء خلط بين حقيقة الإسلام النّاصعة وبين انحراف من ينحرف عنه؛ فينتج عن ذلك تحميل دين اللّه ما ليس منه. كما أن الأولياء في الأغلب لا يساهمون في العمليّة التّعليميّة لأبنائهم . لعدم تمكّنهم من اللّغة العربيّة أحيانا أو لثقافتهم المحدودة أحيانا أخرى . ويجد المعلّم نفسه مضطرّا لإرشاد الأولياء إلى كيفيّة التّعامل لإفادة الأبناء.

. وننوّه إلى أنّ الدّارسين للّغة العربيّة كلغة ثانية، يأتون من بيئات مختلفة وثقافات متنوّعة وجنسيّات عديدة. فيختلفون في درجة اهتمامهم وسرعة تعلّمهم للعربيّة. كما أنّ تفاوت المستويات الاقتصاديّة والاجتماعيّة له أثر على تحصيل اللّغة العربيّة. فالملاحظ من طرف المختصّين واستقراءاتهم أنّ التّلاميذ ذووا المستوى الاجتماعيّ والاقتصاديّ العالي لهم قدرات أفضل في التعلّم ، في حين أنّ المنتمي إلى مستوى منخفض له اهتمام أقلّ ونسبة نجاحه ضعيفة..

. ومن أهمّ الصّعوبات الّتي تعترض المعلّم، تفاوت المستويات وتفاوت الأعمار في الفصل الواحد، إلى جانب الاختلاف الفكريّ داخل المؤسّسة الواحدة.

II. كيف نواجه كلّ هذه التّحدّيات؟

لا شكّ أنّ عوامل النّجاح في تعليم اللّغة العربيّة تشمل عناصر كثيرة من أهمّها المنهاج وما يتضمّنه من محتوى لغويّ. فقد تعدّدت أدوات التّعليم وآلاته الجديدة ومع ذلك يبقى الكتاب المدرسيّ أساس التّعليم.

وحتّى يحقّق المنهج وظيفته لا بدّ من العناية الفائقة بالمضمون شكلا ومحتوى، خاصّةعند تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. فالكتاب المدرسيّ مصدر التّعلّم الّذي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم ومن يتابعه إن كان طفلا.وهو مذكّرة متنقّلة تصحب الطّالب إلى بيته لتذكّره بما دار من حوارات وما تعلّم من ظواهر لغويّة. ويزداد الاحتياج إلى هذه العناية الفائقة خاصّة إذا افتقد المعلّم الكفء. والكتاب المدرسيّ هو الّذي يضبط للطّالب ما يدرسه من محتويات، فلا بدّ من البدء أوّلا باختيار المنهج.

III. مواصفات المنهج المحقّقة للهدف

١. ملاءمة المنهج للواقع:

اعتبارا لتنوّع الأهداف وتجسيدا للتّعايش السّلمي بين مكوّنات المجتمع، يجب أن تُقدّم اللّغة العربيّة كأداة للتّقارب، ووسيلة للتّآلف ، فيراعى في تحديد المحتوى اللّغوي للمنهاج أن تدرّس اللّغة بروح تحترم الأصل الغربيّ من جهة، والنشأة الأوروبيّة والانتماء الإسلاميّ من جهة أخرى. فيختار من النّصوص والمفردات ما يحقّق الانفتاح على الثّقافة الإسلاميّة والعربيّة، ففهمهما يُعدّ جزءا أساسيّا من تعلّم اللّغة. ويراعى احتياج المتعلّم الأوروبّيّ الأصل فتكون اللّغة عاملا يقرّبه من المواطن العربيّ.

٢. دقّة انتقاء المفردات والتّراكيب اللّغويّة خدمة لأهداف التّعلّم المتنوّعة

اللّغة العربيّة غنيّة لها خصوصيّات تساعد على تحقيق التّوازن المطلوب لخدمة كلّ الأهداف دون تناقض أو إخلال بأحدها.

فواجبنا كمدّرسين أن نتجنّب كلّ محتوى ثقافيّ يثير الفرقة بين المتعلّمين أو ينفّر فريقا منهم من دراسة هذه اللّغة. ولذا يجب أن تدرج

في المنهاج أيضا عناصر الثّقافة المادّية والمعنويّة الّتي تتناسب وأغراض الدّارسين لهذه اللّغة. وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ من أهمّ خصوصيّات التّراث العربيّ، رفع مكانة العلم والعلماء، فمن حقّ الدّارس إفادته وإعطاؤه فكرة عن حقيقة الثّقافة العربيّة وأصولها. ويستوجب هذا انتقاء الجوانب الموّحدة من الثّقافة، والّتي لا تخدش مشاعر أيّ طرف. وهكذا يكون تدريس اللّغة العربيّة دافعا إلى تقارب مختلف فئات الدّارسين كما شرح أعلاه. وفي هذا السّياق يتحتّم التّحرر من الخرافات والشّائعات المغرضة و احترام الثّقافات المتنوّعة.

٣. توظيف خصوصيّات اللّغة المميّزة لفائدة التّعلّم

قد عمدنا قصدا إلى التّفصيل في خصوصيّات اللّغة العربيّة في أوّل البحث لأنّ هذا التّفصيل سيلفت انتباهنا إلى كيفيّة توظيف مزايا هذه اللّغة في حسن انتقاء المفردات والتّراكيب، والنّصوص، والاستفادة من هذه الخصوصيّات في كيفيّة عرض محتوى المنهج وكيفيّة تقديمه للطّالب بغية ترغيبه في التّعلّم.

اللّغات الحيّة إلاّ ما ندر تعلّم بدون استخدام اللّغة الوسيطة لما يخلّفه مثل هذا الاستخدام من آثار سلبيّة أثناء تعلّم أيّ لغة غير اللّغة الأمّ، من أخطرها دفع الطّالب إلى ألاّ يفكّر باللّغة الهدف. وإن استخدمت فغالبا ما يكون لسبب تجاريّ. فإن كان هذا شأن اللّغات الحيّة عموما، فمن باب أولى وأحرى أن يترك استخدام اللّغة الوسيطة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، عملا بما تقتضيه خصوصيّاتها المذكورة أعلاه.

ولا تستخدم اللّغة إلاّ استثناء وبصفة محدودة عند الضّرورة، كالمقارنة باللّغة الأمّ لتسهيل الاستيعاب خاصّة فيما يتعلّق بشرح الظّواهر اللّغويّة والقواعد النّحويّة والصّرفيّة أو بغية التّرغيب في اللّغة مثلا عند تقديمها في بداية السّنة وعند استعراض خصوصيّات اللّغة. ويمكن اعتماد وسائل عمل من تقنيّات التّعليم الجديدة لإيضاح المعنى من ذلك استعمال الوسائل السّمعيّة البصريّة (التّسجيلات، مخابر اللّغة، الوسائل الرّقميّة (الحاسوب)، الصّور، تشخيص المواقف.. على أن يضبط هذا الاستعمال بكيفيّة متوازنة مع الوقت المخصّص للتّعلّم. ثمّ الاستعانة بحسن الإخراج. فلا فائدة من أن يستريح المعلّم من خلال ترجمة اللّغة العربيّة إلى اللّغة الأمّ، راحة وقتيّة، عاقبتها تعب في المستقبل، وإعاقة للعمليّة التّعليميّة الصّحيحة.

٤. اعتماد اللّغة العربيّة الفصيحة في المنهج

عرفت اللّغة العربيّة مستويات استخدام متنوّعة : اللّغة العربيّة القديمة والعربيّة المعاصرة والعاميّة والعربيّة الفصيحة المعاصرة ذات المعنى الواضح والألفاظ المألوفة مع مراعاتها قواعد اللّغة. أمّاالعاميّة فمرفوضة شكلا ومضمونا، اعتبارا لواقع المتعلّمين. إذ هي محدودة جغرافيّا، وضيّقة لفظا وفكرا. وقد نجد داخل المجتمع الواحد عاميّات مختلفة.هذا فضلا على أنّ العاميّة لا تحقّق أهداف التّعلّم خاصّة منها الأهداف المرجوّة من الطّالب الأوروبّيّ الّذي لا صلة له بالعالم العربيّ، لا أصلا ولا إقامة ولا دينا. ثمّ إنّ الطّالب العربيّ الأصل لن تحقّق له العاميّة اتّصاله بأفراد قطر آخر غير قطره الّذي ينحدر منه.ولا تمكّن الدّارس من العلم بأصول اللّغة تاريخا وأسلوبا ومنهجا.

أمّا اللّغة العربيّة الفصحى الّتي هي لغة التّراث فيصعب فهمها على من هو حديث عهد بتعليم اللّغة العربيّة. ولذا يتحتّم تعلّم اللّغة العربيّة الفصيحة المعاصرة. فهي الّتي تحقّق القدرة على الاتّصال بالآخرين وتبادل المنافع معهم. وبتعلّمها يمكنه فهم العاميّة ويستطيع مع بذل جهد أن يتّصل بالتّراث العربيّ الثّريّ جدّا.ويمكن اختيار بعض النّصوص القديمة السّهلة الفهم في المستويات المتقدّمة، كاختيار نصوص من أدب الفكاهة أو النّصوص الّتي تتكلّم بلسان الحيوانات(كليلة ودمنه لابن المقفّع).خاصّة وأنّ الطّالب الأوروبيّ متعوّد على مثيل لها في أدب(لافونتان).

٥. تناسق المحتوى مع ما يتعلّم في اللّغات الأخرى المقترحة "كلغة ثانية"

من أهمّ عناصر التّناسق الّتي يجب أن نحرص عليها ، كيفيّة توزيع المحتوى على المستويات التّعليميّة توزيعا يضمن لنا الوصول بطالب اللّغة العربيّة في آخر المرحلة الثّانويّة إلى مستوى من حيث القدرة على استعمال اللّغة متقارب مع المستوى الّذي يصل إليه طالب لغة أخرى

غير اللّغة الأمّ إن لم يكن أفضل،

ثمّ لا بدّ من التّناسق في وسائل العمل المعتمدة في المنهاج من حوارات ونثر ومسرح وقصّة. ومن إخراج للمحتويات ونوعيّة التّدريبات المقدّمة في المنهج. فهذا ييسّر عمليّة التّعلّم ويحقّق سرعته.وجميل أن يُدرج ضمن المحتوى ما يشعر الدّارس بقيمة ما يتعلّم من لغات أخرى.

يقتضي هدف التّقارب وغرس ا لتّآلف بين الفئات المختلفة من المتعلّمين، اختيار محتوى لغويّ متناسق مع ما يتعلّم من محتوى في اللّغات الأخرى الأجنبيّة المقترحة للتّعلّم كلغة ثانية، ولكن لا بدّ أن يراعى فيه عدم تعارضه مع خصوصيّات اللّغة العربيّة المفضّلة أعلاه. فإخضاع اللّغة العربيّة لمراحل عرفتها بعض اللّغات الأوروبيّة عمليّة تخالف طبيعة الأشياء.

٦. احتواء المنهج على قدر من ثقافة اللّغة العربيّة

اللّغة العربيّة كما ذكرنا سابقا لها طبيعتها الخاصّة وأهمّ شيء فيها ارتباطها بالقرآن الكريم الّذي وضع علاقتها بالزّمن في إطار يغاير معظم لغات العالم. وهي بالذّات أكثر ارتباطا بالبعد الثّقافي من أيّ لغة أخرى. يقول مصطفى صادق الرّافعي : (مظهر من مظاهر التّاريخ والتّاريخ صفة الأمّة ، كيفما قلّبت أمر اللّغة ،من حيث اتّصالها بتاريخ الأمّة واتّصال الأمّة بها، وجدتها الصّفة الثّابتة الّتي لا تزول إلاّ بزوال الجنسيّة وانسلاخ الأمّة من تاريخها).

ومثل هذه النّواحي يجب مراعاتها في اختيار المحتوى اللّغوي المستخدم لتدريس اللّغة وعرضها بطريقة متوازنة اعتبارا لخصوصيّات وعموميّات الثّقافة من جهة ، ومن جهة أخرى اعتبارا لأهداف التعلّم عند انتقاء المحتوى اللّغويّ المتضمّن للبعد الثّقافيّ . فدارس اللّغة الأجنبيّة ، إن كان يرغب في إتقانها جيّدا ، لا بدّ له من أن يتعرّف على حضارة المجتمع الّذي يتكلّم أفراده تلك اللّغة حتّى يتسنّى له فهمها فهما دقيقا واستخدامها استخداما صحيحا. فكيف يفهم الدّارس الأجنبيّ قصيدة شعر بمعزل عن المحيط الاجتماعيّ ؟

وينبغي أن يحرص فيه على تقديم الموضوعات الّتي تتناول البعد الثّقافيّ العربيّ والإسلاميّ بصورة حقيقيّة غير مشوّهة وبصورة مبسّطة تعين الدّارس على فهم حقيقة الإسلام، فلا ننسى أنّ الاستقراءات الضّابطة لأهداف التّعلّم أفادتنا بأنّ نسبة كبيرة من التّلاميذ مسلمون ، فكيف نشدّهم إلى تعلّم هذه اللّغة إن قدّمنا لهم محتوى مشوّها لحقيقة دينهم أو تاريخهم !

ويمكن أن ندرج القرآن كمادّة خادمة للّغة العربيّة، فنقدّم التّربية المطلوبة لأبنائنا في إطارٍ خادمٍ للّغة. مع اعتبار القرآن مادّة أساسيّة من موادّ اللّغة. فنلبّي بذلك احتياج الأهداف المتنوّعة دون تناقض.

٧. ملاحظات هامّة

- أن يتناسب المحتوى المقترح مع عمر الدّارسين وتراعي الفوارق الفرديّة بينهم.

لكلّ مرحلة عمريّة خصائصها النّفسيّة والذّهنيّة ، بل إن الدّارسين داخل عمر معيّن تكون قدراتهم النّفسيّة والعقليّة متفاوتة. ثمّ إنّ الصّغير غير الكبير في تعلّمه للّغة. كما يجب أن يراعى تناسب المادّة التّعليميّة مع عمر الدّارسين.ولا بدّ أن يفكّر المؤلّف في تمارين ووسائل عمل تعالج تفاوت المستويات في الفصل الواحد.

يجب أن يكون عدد دروس الكتاب مناسبا للمدّة الزّمنيّة المحدّدة للتّعلّم في مستوى معيّن.وكذلك محتوى الدّرس الواحد يجب أن يكون موافقا للزّمن المخصّص له.

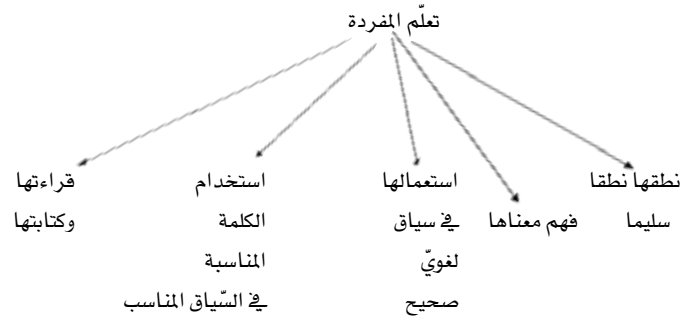
والدّارس للّغة العربيّة كلغة ثانية في البلاد الأوروبيّة قد لا يستطيع تمييز أصواتها، ولا يعرف معناها، ولا يستطيع استعمالها في تركيب ولا في كلامه كما هو الحال بالنّسبة للّغة الأمّ . فقراءتها وكتابتها مختلفة تماما عن كلّ اللّغات اللاّتينيّة، ولذا فهو يحتاج إلى تعلّم عناصر اللّغة الثّلاثة (الأصوات ، المفردات والتّراكيب)، ومهاراتها الأربعة (الاستماع، الكلام ،القراءة والكتابة).

ثمّ إنّ الدّارس للّغة الأجنبيّة يتأثّر بلغته الأصليّة تأثّرا بارزا، ويكتسب عادات لغويّة ونطقيّة معيّنة ممّا يجعل إخضاع جهاز نطقه إلى نظام صوتيّ جديد أمرا عسيرا. فالكيفيّة الّتي يتمّ بها نطق لغة ما تؤثّر على أعضاء النّطق فتأخذ شكلا ثابتا يصعب تغييره بعد فترة طويلة. ودراسة الأصوات تقوم على معرفة أوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغة الأمّ واللّغة العربيّة. ممّا يساعد على النّطق السّليم. ومن

أمثلة الأصوات الّتي قد تكون صعبة (أ،ح،خ،ص،ض،ط، ظ، ع،غ، ق). فهذه الحروف يجب التّركيز عليها في المحتوى لتيسير حسن نطقها، وكذلك الشّأن بالنّسبة للتّمييز بين الأصوات الطّويلة والقصيرة الّتي تشكّل صعوبة، (الـ الشّمسيّة والـ القمريّة) والتّنوين والأصوات المتشابهة (ص، س / ق، ك) . فيتحتّم الاهتمام بالتّدريب الصّوتيّ(قل ، كل) والتّدرّج في تقديم الأصوات والبدء من السّهل، فالأصعب ومن المفهوم إلى المجهول، وألاّ يُخلَط مثل هذا التّدريب بتدريس الكتابة، وألاّ تُربَط الأصوات بالمرسوم قراءة وكتابة. ولا فائدة من ذكر المصطلحات التّخصّصيّة أمام الدّارسين، بل يكتفي المدرّس بالإشارة إليها بما يساعد على تمييزها. وما تعلّم الصّوت إلاّ القدرة على تمييزه سماعا ونطقا وإنتاجا.

ليس الهدف في تعليم المفردات، نطق حروفها فحسب أو فهم معانيها مستقلّة. فالكلمة تقلّ أهمّيتها عندما تكون بمفردها.

والأصل أن تقدّم المفردات في سياقات لغويّة سهلة يسهل صياغة مثلها كالحوارات والنّصوص المبسّطة. فهي وسيلة لعرض المفردات في مواقف وسياقات مختلفة، تعتمد عليها التّدريبات اللّغويّة اللّاحقة لتأخذ بيد الطّالب نحو القدرة على استخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب والتّمكّن من ممارسة التّعبير والاتّصال بما تعلّم.



ويحرص على بيان معنى الكلمة بإبراز صورتها أو تمثيل معناها (خارجداخل / من؟ ما؟).

ثمّ شيئا فشيئا عبر تقدّم المستويات يمكن التّدرّج إلى شرحها بضدّها أو مرادفها أو ما يساعد على فهمها كشرح كلمة عائلة بذكرها مع مكوّناتها (زوج/ زوجة/ أخ / أخت) وصور أفرادها. ثمّ في مرحلة موالية يمكن الاعتماد على ذكر الكلمة وأصلها ومشتقّاتها وشرحها باللّغة العربيّة. ويمكن أن يقدّم الكتاب الكلمة مستعملة في أمثلة متعدّدة لتحقيق فهم المعنى.

عملا بما تقدّم ينبغي استخدام معجم مرتّب ترتيبا موضوعيّا.وهذا النّوع من المعاجم من شأنه أن يساعد على تحقيق أهداف التّعلّم المرجوّة، إذ يكسب الدّارس ثروة لغويّة عربيّة يراعى في اختيارها موضوعات الكتاب الأساسيّ، فيسهل لديه الكشف على المفردات الغامضة. ثمّ إضافة إلى ذلك يحسن جمع المفردات اللّغويّة بالسّياق الّذي قدّمت فيه، ممّا يجعلها قريبة إلى ذهن الدّارس.فتقديم المفردات اللّغويّة في بداية الموضوع أفضل من تقديمها في نهاية الكتاب وقبل نصّ القراءة المقترح لكلّ وحدة لغويّة.

كما ذكرنا سابقا، ليس من مصلحة المتعلّم ترجمة الكلمات إلى اللّغة الأمّ. ولكن إدراج مادّة التّرجمة في المنهج، يمكن أن يكون مساعدا على التّعلّم والتّعلّق به.

فيقترح في المستويات المبتدئة البدء بوضع تمارين لترجمة المفردات اللّغويّة المقصودة بالتّعلّم، وتقدّم مع تمارين المراجعة في آخر الكتاب حرصا على عدم الانسياق إلى استعمال اللّغة الوسيطة. ثمّ مع تقدّم مستوى الطّالب، يُتدّرج به إلى ترجمة النّصوص.

واعتبارا لكلّ ما تقدّم ، علينا اعتماد التّدّرج في تقديم المحتوى اللّغوي، فيبدأ بالمحسوس(الطّور الأوّل للتّعلّم) فالمشاعر والوصف(الطّور الثّاني) ويؤجل الأسلوب الأدبيّ والفكريّ إلى المستويات العليا بعد تعلّم القدر الضّروريّ من المهارات الأساسيّة.

- البدء بما هو متقارب مع اللّغة الأمّ في النّطق وما هو متشابه معها طلبا للتّيسير، والجمل البسيطة : الاسميّة ، فالفعليّة فالمثبتة إلخ ...الانطلاق في الحوار من القصير إلى الطّويل.

وبصفة إجماليّة اعتماد التّدرّج في كلّ المهارات وفي تقديم الظّواهر اللّغويّة الّتي يجب أن تعرض بطريقة غير مباشرة من خلال الحوارات والنّصوص اللّغويّة بحيث لا تطغى على الأهداف الأخرى للّغة.فتقدّم اللّغة على القاعدة وتستعمل كوسيلة لا كغاية.

ويحسن الاكتفاء بالقواعد الوظيفيّة الضّروريّة للتعبير مع تجنّب المصطلحات النّحويّة عدا ما يخدم عمليّة التّعلّم. ولا نقدّمها مستقلّة في كتاب متخصّص خاصّة في المستويات المبتدئة.

ونعتمد قاعدة البدء بالشّيوع والسّهولة والبساطة في اختيار التّراكيب وتأخير الأكثر تعقيدا. وذلك كأن نبدأ بالمفرد قبل المثنّى، تاء التأنيث للاسم المفرد قبل الهمزة والألف.

- التّركيز على الكيف لا على الكمّ، وتقديم الموادّ بطريقة تجعلها مترابطة تخدم بعضها بعضا،

ولكي يكون الدّارس مستمعا جيّدا، ينبغي أن يوفّر له المحتوى اللّغوي الّذي يشدّه إلى الاستمرار في الاستماع، وأن يكون في حالة نفسيّة تجعله لا يملّ من حديث المتحدّث فلا يشرد ذهنه. وهذا يقتضي من المؤلّف مراعاة قدرات المتعلّمين العقليّة والثّقافيّة في اختيار المفردات والتّراكيب اللّغويّة، فيختار من الحوارات ما يتناسب واحتياج مستوى التّعلّم، فيبدأ بتدريس العبارات والمفردات الّتي تمثّل للطّالب ضرورة اجتماعيّة مثل اسمه ، اسم المؤسّسة الّتي يدرس فيها.

ثمّ يجب أن تلحق كلّ الظّواهر اللّغويّة ومواضيع المحادثة بتمارين مركزّة لعمليّة التّعلّم. وضروريّ

الإكثار من التّدريبات على الكتابة بأكثر من طريقة كطلب تصويب خطإ أو إكمال كلمة ناقصة حرفا أو حرفين أو نسخ وغيرها...كما يجب أن يوظّف الإخراج والألوان في الكتاب المدرسيّ لتيسير الكتابة. وينصح بتخصيص كتاب لمهارة الكتابة، يتكامل ويتناسق مع كتاب المحادثة والقراءة للمبتدئين. وهذا لا يمنع من أن تتكامل مهارة الكتابة مع المحادثة والقراءة.

ولا بدّ من ابتداع أنشطة تساعد على تركيز القدرة على التّعبير وتنميته، كنشاط القصّة والمسرح والرّحلات التّعليميّة. فأطفالنا في البلاد الغربيّة يفتقدون حتّى أصوات اللّغة ومفرداتها.

ويحرص المؤلّف على أن تتناسب صور الكتاب مع ما وضعت له، وأن يشجّع إخراج الكتاب على استخدامه ويساهم في تحقيق هدف التّعلّم، والإخراج هو كلّ شيء في الكتاب كأن يستعمل فضاء الصّفحات بطريقة مريحة للنّظر وتختار الألوان بطريقة مدروسة. وأن يخلو الكتاب من الأخطاء اللّغويّة. .

IV. نموذج منهج البلسم

منهج البلسم لتعليم اللّغة العربيّة حصيلة تجربة سنوات طويلة . وقد حقّق نتائج باهرة عرف التّلاميذ معه إقبالا على التّعلّم برغبة ومحبّة. مع أنّ هدف التّعلّم في البداية كان رغبة لدى أولياء التّلاميذ ثمّ سرعان ما انتقل إلى قلب التّلميذ ، فأصبح رغبة ذاتيّة .

يهدف منهج البلسم إلى تعليم اللّغة العربيّة بطرق ملائمة تراعي تحقيق الهدف المنشود وعمر المتعلّم، ومستواه، ومحيط التّعلّم. وتخدم فيه المهارات بعضها بعضا، وتقدّم بدءا بالمحادثة والفهم، فالتّعبير، فالقراءة، ثمّ الكتابة.

١. لمن يصلح منهج البلسم؟

يخدم منهج البلسم غير النّاطقين باللّغة العربيّة، نشأ مع الصّغار وللصّغار. هو أيضا منهاج الأسرة ويمكن استخدامه للكبار.يشهد واقع التّعلّم في أوروبّا إقبال أسرة كاملة على تعلّم اللّغة العربية، وجميع أفرادها في مستوى مبتدئ . والسّعادة البادية على الأطفال الّذين يدرسون بكتب يستخدمها آباؤهم وأمّهاتهم حدت بمؤلّف البلسم أن يستثمرها لترغيب الطّفل في التّعلّم. وحتّى يكون التّعلّم عامل تجميع وتقارب، أخذ منهج البلسم بعين الاعتبار أن يصلح محتواه للكبار أيضا، مع اتّخاذ كيفيّة استعمال مختلفة عنها مع الصّغار.

٢. تزكيا ت وجوائز البلسم

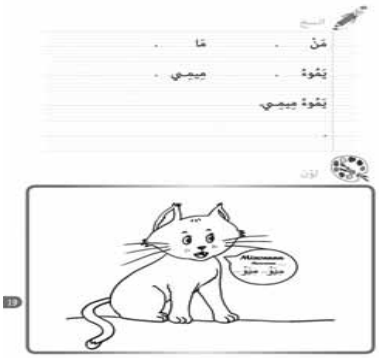
- نال إعجاب العديد من المختصّين في تعليم اللّغات، في العالم، وكلّ من استخدمه من المعلّمين.
  وقد حضي منهج البلسم بتزكية رئيس الاتّحاد العالميّ للمدارس العربيّة الإسلاميّة
  ومكتب رابطة العالم الإسلاميّ بباريس.
- منهج البلسم معتمد في العديد من المدارس في العالم: فرنسا،بلجيكا، ألمانيا وتونس وغيرها...
- حصل منهج البلسم على جوائز منها: - جائزة في أولمبياد المبدعين والمخترعين المنعقد بمدينة الحمّامات (تونس) فيفري ٢٠١٣. جائزة في أولمبياد المبدعين والمخترعين المنعقد بمدينة موجا ن (فرنسا) سبتمبر ٢٠١٣.

٣. أطوار التّعلّم في منهج البلسم:

- الطّور الأوّل: (بلسم البراعم،٣ إلى ٥ سنوات- المستوى التّمهيديّ، ٥ إلى ٧ سنوات .) ويتناول زاده اللّغويّ المحسوس المحيط بعمليّة التّعلّم.
- الطّور الثّاني: (المستوى الأوّل، ابتداء من ٦ سنوات- بلسم المستوى الثّاني- بلسم المستوى الثّالث). ويتناول المحسوس المفتوح على خارج عمليّة التّعلّم وإدخال التّعبير على المشاعر البسيطة والوصف.
- الطّور الثّالث: (بلسم المستوى الرّابع- بلسم المستوى الخامس- بلسم المستوى السّادس). وتبدأ رحلة الطّالب في تعلّمه من التّعبير على المشاعر والوصف لتنطلق نحو الفكر.

٤. منهج البلسم يعتمد العناية الفائقة بالمضمون

- يتناغم منهج البلسم مع قواعد تعليم اللّغات بالفطرة والقواعد الأساسيّة المعتمدة في الإطار الأوروبّي المشترك كما تقتضيه ظروف التّعلّم .
. يبدأ الدّرس دائما بمحادثة تخدم من حيث المفردات أهداف التّعلّم، فيكون الفهم والتّعبير ثمّ القراءة وأخيرا الكتابة. ويحرص على تداخل موادّ اللّغة بغية خدمتها لبعضها بعض. من ذلك خدمة الخطّ للتّعبير:صور معبّرة على ما تفيده جمل النّسخ .



. يُراعى في اختيار الدّرس الأوّل في المستوى الدّراسيّ المعيّن احتياج المتعلّم في بداية السّنة الدّراسيّة

(التّعارف)، تقدّم الدّروس المتناولة للمناسبات عند حلول المناسبة. ويحرص فيها أن تتناول عبر تشخيصها بالمواقف والتّمثيل وليس بالضّرورة عبر نصّ سرديّ.

. تقدّم قواعد اللّغة كظواهر لغويّة يتمّ تعليمها عبر التّجربة والاستنتاج .

ـ يعالج منهج البلسم إشكال تفاوت المستويات وتنوّع أهداف التّعلّم في الفصل الواحد، فيقدّم اللّغة العربيّة بطريقة تجعل منها حافزا للتّقارب.

. الألعاب في بلسم المحادثة وتلوين الصّور في بلسم الخطّ.

. احترام المتعلّم الّذي له ثقافة أخرى بعيدة عن الثّقافة العربيّة والإسلاميّة (اللّباس متنوّع ـ مسمّيات الأشياء متنوّعة : كنيسة ـ مسجد ..).

يتوخّي منهج البلسم أسلوب التّدرّج في تقديم المحتوى

ـ ينتقل المنهج في تقديم الزّاد اللّغوي من المحسوس المحيط بالتّلميذ (ممحاة،معلّم، مدرسة...) إلى الشّعور (أحبّ أمّي وأبي ، أشعر بألم في بطني..)، والوصف (الشّمس مشرقة، السّماء غائمة..) ثمّ الفكر(رضا النّاس غاية لا تدرك .).

ـ يحرص المنهج على النّوع لا على الكمّ فيما يتعلّق بالمحتوى المقرّر لكلّ مستوى ولكلّ درس في المستوى.

ـ يبدأ المنهج بالسّهل البسيط ويؤجّل المعقّد (الجملة الاسميّة قبل الجملة الفعليّة ، الجملة البسيطة قبل المركّبة ، المرفوع من الأفعال قبل المنصوب والمجزوم، المحسوس قبل غير المحسوس.

ـ يعوّد الطّالب منذ مراحل التّعلّم الأولى على القراءة بدون حركات و بالتّدرّج.

ـ يوظّف المنهج الإخراج والألوان لتيسير:

.التقاط شكل الحرف

تقسيم الحروف الهجائيّة إلى أربعة مجموعات كلّ منها مميّز بلون معيّن منذ الطّور الأوّل في التّعلّم ، بالنّظر إلى شكل كتابة الحرف لتيسير التقاط الشّكل وحسن كتابته وتثبيته في ذاكرة المتعلّم بطريقة سهلة وآليّة .

. تسجيل المفردات في الذّاكرة

قاموس المفردات المقصودة بالتّعلّم في أوّل كلّ درس : اعتماد الصّور وتوظيف الإخراج لتركيز الفهم

. تركيز الظّواهر اللّغويّة: إخراج القاعدة يساعد على تذكّرها وتنبيه المتعلّم إلى أهمّيتها

. فهم المطلوب من المتعلّم في التّمارين، السّؤال دائما بنفس اللّون في كلّ المستويات وفي كامل المنهج، وكذلك المثال المساعد على فهم السّؤال . من ذلك مثلا التّمرين المحاط بمستطيل ورديّ اللّون لا بدّ أن يقوم به المتعلّم بمشاركة المعلّم.

الصّفحات المحتوية على اللّون الأصفر البرتقاليّ تتناول كلّ ما هو متّصل بالمفردات اللّغويّة المقصودة بالتّعلّم. الصّفحات المحاطة بإطار أخضر فاتح هي صفحات تمارين التّقويم السّنويّ.

- منهج البلسم يأخذ بيد المعلّمين المبتدئين (الصّفحة الأولى لكلّ درس : المحادثة / الحوار/ ذكر أهداف الدّرس) ، ويساعدهم على حسن سير عمليّة التّعليم (تجاوز إشكال تفاوت المستويات في الصّفّ الواحد : الألعاب في بلسمي الخطّ). ويسهّل متابعة أولياء المتعلّمين لعمليّة التّعلّم (ترجمة أسئلة الكتاب في آخره). فيوظّف الإخراج والمحتوى لمساعدتهم.
- الاستفادة من طريقة التّكرار والعادة للتّبليغ دون إهمال الوسائل الّتي تحثّ المتعلّم على التّفكير والبحث ليصل إلى الهدف المطلوب بمفرده وبإعمال عقله، ممّا يؤدّي به إلى القدرة على فهم اللّغة والتّعبير بها تدريجيّا والاعتماد على نفسه شيئا فشيئا.

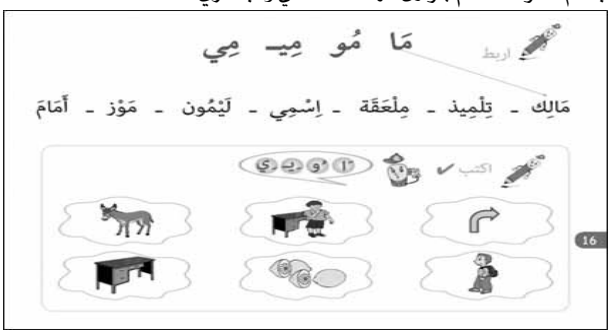
يضبط منهج البلسم المفردات وينتقيها بطريقة تراعي مبدأ المراجعة لتحقيق عمليّة التّعلّم وتركيز المحصول، وهذا في كلّ المستويات بما في ذلك عند تعليم الحروف الهجائيّة.

. اعتبارا لضرورة تذكير المتعلّم بما تعلّمه في المستوى السّابق،يخصّص المنهج مساحة أكثر من الوقت للدّرس الأوّل من كلّ مستوى.

. عند تعليم الخطّ (ترويض الطّفل على الحركة المناسبة لكتابة اللّغة العربيّة: قبل الخمس سنوات باستخدام جسمه كلّه، فالطّفل في مثل هذا العمر يحتاج أن يحرّك جسمه باستمرار فتوجّه حركته لحساب التّعلّم ؛ من الخمس سنوات إلى السّتّ يدرّب على حركة يده الحركة الصّحيحة لكتابة حروف اللّغة ؛ وابتداء من السّتّ سنوات (المستوى الأوّل) يتعلّم الطّفل كتابة الحروف وبعض الكلمات البسيطة الّتي هي هدف تعلّم في هذا المستوى)؛ ثمّ يركّز حسن الكتابة في المستوى الثّاني (التّمييز بين الأصوات نطقا وكتابة)

. في التّمارين (لتركيز بعض الظّواهر اللّغويّة)

- التّمارين في منهج البلسم متنوّعة تخدم بتوازن الهدف السّمعي والبصريّ



ـ النّصوص المختارة في منهج البلسم تراعي واقع المتعلّم وترغّبه في التّعلّم:

. يجمع المنهج بين الحوارات والنّصوص الأدبيّة منذ بداية التّعلّم بطريقة مناسبة لعمر المتعلّم ومستوى التّعلّم: اعتماد نصوص صناعيّة (حوارات) لغرض تعليم المفردات المقصودة بالتّعلّم وتعويد أذن الطّالب على النّصوص الأدبيّة القريبة في مفرداتها من أهداف التّعلّم .

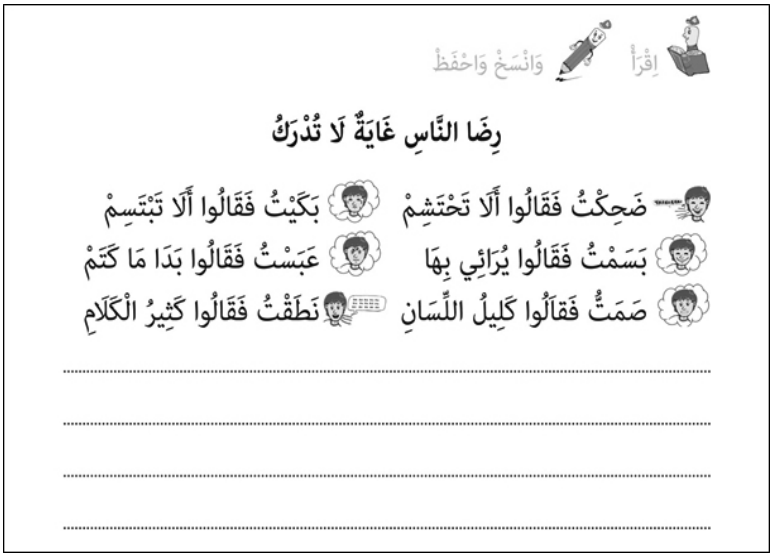
. يراعى في اختيار الأنشودة والمحتوى الأخلاقيّ المنبثق من ثقافة اللّغة تنوّع أهداف التّعلّم وخدمة المفردات لها.تُطلِعُ المتعلّم على ثقافة هذه اللّغة وتخدم تربية من ينتمي إلى ثقافتها.

. النّصوص المختارة خاصّة في المستويات المتقدّمة: تتناول إشكاليّات اجتماعيّة معاصرة، يعتمد في بعضها المحتوى الأدبيّ للّغة الّذي له شبهه في اللّغة الأولى وليس بغريب على المتعلّم (كليلة ودمنة ـ ابن المقفّع بتصرّف)، أُخِذ بعضها من أدب الفكاهة (البخلاء للجاحظ بتصرّف)، الأدب المعاصر..

ـ يوظّف منهج البلسم خصوصيّات اللّغة العربيّة للتّرغيب في التّعلّم وخدمة لأهدافه:

.لا يعتمد منهج البلسم اللّغة الوسيطة إلّا في حدود ضيّقة ويهيّئ لمادّة التّرجمة كمادّة مستقلّة، ولا يلجأ إلى اللّغة الأمّ إلّا عند الاحتياج لشرح بعض الظّواهر اللّغويّة للتّيسير.

.يستثمر علاقة اللّغة العربيّة بالقرآن والثّقافة العربيّة والإسلاميّة وثراء اللّغة ويعتني بمواطن الجمال فيها قصد التّرغيب في التّعلّم(الأضداد والمترادفات).



ـ إضافة أنشطة أخرى إلى الكتب الأساسيّة المعتمدة في التّعلّم منها:

. نشاط القصّة: يعتمد منهج البلسم نشاط القصّة الّذي يبدأ مع منتصف السّنة الدّراسيّة لكلّ مستوى.(تأليف قصّة بدفع من المعلّم وعبر محادثة بسيطة؛ الاستماع إلى قصّة عبر الحاسوب وإجراء حوار حولها..).

. المسرح: يمكن أن تمثّل القصّة المدرجة في المنهج، ويمكن اختيار مناسبة ما لتمثيلها (مناسك الحجّ المستوى الأوّل). وللمعلم أن يختار محتوى يتناسب مع أهداف التّعلّم للمستوى المعيّن ليقدّم في شكل مسرحيّة يؤدّيها التّلاميذ.

. نشاط الخطّ العربيّ: ملحق بالكتاب المدرسيّ منهج مناسب له يستعمل فيه الطّفل الخطوط العربيّة تركيزا لهدف التّعلّم لكلّ درس.

. الرّحلات التّعليميّة: تنظّم اعتبارا لأهداف التّعلّم، وكما يسمح واقع التّعلّم.

خاتمة

يستوجب تطبيق المنهج مهارة تربويّة فائقة. فالمربّي هو حلقة الوصل الضروريّة بين المنهج والطّالب، والمحدّد الرّئيسي لإنجاح عمليّة التّعليم..

ومع الأسف الشّديد، أغلب المتصدّرين لتعليم اللّغة العربيّة لأطفالنا المقيمين في الغرب، ليسوا من ذوي الاختصاص. وهذا منبع الفشل في العمليّة التّعليميّة. فلا بدّ من تكثيف الدّورات لصقل مواهب المربّي كي يحسن فهم المتعلّم ويختار وسائل العمل المناسبة. وينبغي أن يتلقّى تكوينا يطلعه على الحضارة والتّاريخ الإسلاميّ، خاصّة ما له صلة باللّغة. فيستخدمه لغرس محبّة اللّغة والاعتزاز بتعلّمها.

ومهمّ جدّا أن يكون المعلّم على معرفة باللّغة الأمّ، وبالقواسم المشتركة بين اللّغتين، فيوظّفها لتيسير التّعلّم. ولذا على المعلّم أن يسعى إلى تكوينه الشّخصي بمتابعة النّشرات التّوجيهيّة والدّورات التّدريبيّة ومتابعة البرامج الجيّدة ذات العلاقة بمجال التّعليم.

والمعلّم النّاجح، قويّ الشّخصيّة، ذكيّ وموضوعيّ وعادل. مسامح في غير ضعف، حازم في غير عنف، ذو عمل منظّم ودقيق، مثال في حيويّته وتعاونه وحبّه للّغة ولعمله.

وخير ما يُستحضر في هذا المقام المعلّم النّموذج رسول الله صلّى الله عليه وسلّم الّذي كان في كلّ حركة تُرجمانا حيّا لعقيدته المُكلّف بتبليغها، فأثر حاله ذاك إيجابيّا في أهل بيته وأصحابه عليهم رضوان الله. فعنصر القدوة مهمّ جدّا في التّعليم لتحقيق الجودة المطلوبة، ونجاح أيّ عمل يكمن في الإيمان به، وبمدى انعكاس هذا الإيمان على صاحبه. فعندما يحبّ المعلّم اللّغة ويُظهِر قيمتها وقدرتها على تحقيق التّواصل ويبثّ روح المحبّة في الفصل، تسري هذه المحبّة إلى المتعلّم وتجعله يثق في معلّمه، فيستمع إليه، ويرغب في التّلقّي. وفي هذا السّياق، نذكر أنّ من عوامل تحقيق الهدف المنشود، الاهتمام بشؤون الطّلّاب، ومتابعة ما يعترضهم من عقبات في المدرسة النّظاميّة، إذ غالبا ما يكون تعلّم اللّغة العربيّة خارجها. وللمعلّم ، أن يُشعِر الطّفل أنّ تعلّمه لهذه اللّغة يندرج ضمن ما يتعلّمه من لغات أخرى ، وهو جزء مكمّل لما يتلقّاه في مدرسته الرّسميّة ولا يتناقض معها، ولا يحول دون اندماجه في مجتمعه اندماجا واعيا متوافقا مع قيمه.

وأخيرا، لضمان حسن سير عمليّة التّعلّم،علينا أن نقاوم الانزلاق إلى أولويّات مضرّة بالمهمّة التّربويّة، والّتي لا يخلو منها الواقع الأوروبّيّ، كعلوّ البعد التّجاري أو التّعصّب لجمعيّة معيّنة دون غيرها على الهدف، فينتج تنافسا سلبيّا يمنع التفاعل الثّقافي البنّاء والجودة في أداء المهمّة التّربويّة والتّعليميّة.

مراجع البحث

- اللّغة العربيّة ومكانتها / أ. د. فرحان سليم
- أسس إعداد الكتب التّعليميّة لغير النّاطقين بالعربيّة / د. عبد الحميد عبد اللّه د. ناصر عبد اللّه الغالي
- الوسائل التّعليميّة وطرائق التدريس /د.رياض عارف الجبّان
- طرق تدريس اللّغة العربيّة / د. جودت الرّكابي
- كن متخصّصا /د.عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان
- فنّ القراءة أهمّيّتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها / د. عبد اللّطيف الصّوفي
- عجائب وأسرار اللّغة العربيّة / زياد السّلدوني
- مقال للدّكتور عبد الرّحيم السّائح / جامع الأزهر
- منهج البلسم لتعليم اللّغة العربيّة / نجيبة بلحاج ونيسي