من الميدان[1]

تجارب في تعليم العربية للناطقين بغيرها

أ.د وليد أحمد العناتي

أستاذ اللسانيات التطبيقية

عميد كلية العلوم التربوية والآداب/ الأنروا

عمان_ الأردن

[1] . نُشرت هذه الورقة في كتاب " تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية"، تحرير خالد أبو عمشة، دار كنوز المعرفة العلمية (عمّان)والمنتدى الأوروبي للوسطية ببلجيكا، ط1، 2021، ص: 283-305.

مقدِّمة

يَقْصِدُ هذا البيانُ تقديم نماذج واقعيَّة مما خبرته وعايشته على مر سنوات عملي معلِّمًا للعربية ومنظِّرًا في تعليم اللغات الأجنبية واكتسابها وخبيرًا في بناء مناهجها وموادها التعليمية.

وهي نماذج مختارة بعناية مما تحفل به الذاكرة الممتدة لأكثر من عشرين عامًا؛ وإنما كان انتقاؤها بذاتها لأنها منطلقة أصلاً من رؤى وأنظار لسانية تطبيقية تتراوح بين اللساني النفسي واللساني الاجتماعي وحقوق الإنسان وتعليمية اللغات؛ وهذا يعني أن كل تجربة تنطلق من أساس لساني رأيته نافعًا ومجديًا في ترقية الكفاية التواصلية بعناصرها كلها وتمتينها على نحو تشاركي ممتع ومفيد.

وقد وَجَدْتُ أنه من المفيد أن أُخَلِّصَ هذه التجارب من الثقل التنظيري المستطرد، وأَنْ أكتفي بالدلالة العامَّة على الأساس النظري الذي بُنِيَتْ عَلَيْه التجربة.

ولعلّ بعض ما جُرِّبَ هنا يكون مألوفًا وغَيْر مُدْهِشٍ للقرّاء ممن خبروا تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولكنها كانت تجارب مدهشة ونافعة جدًّا مع طلبتي حتى إنها لتكاد تكون ثوابِتَ منهجية في تدريسي، وإني لأرجو أن تكون نافعة مجدية لكل من يقرأ.

في التعليم والتعلُّم الضمني

وأحترس منذ البدء بالقول: إنَّ التعليم الضِّمني في حقيقته تعليم مقصود ومُوَجَّه من الأول؛ فعندما أوظِّف التعليم الضمني أكون قد عقدت العزم على تقديم مادة تعليمية محددة، وقصدت منها تحقيق أهداف وكفايات أُسَرِّبها للمتعلمين تسريبًا دون أن أوجِّه عنايَةً شكليَّةً إليها؛ وبذا أستنهض استراتيجيات الاستدخال والتعلُّم الضمني لدى المتعلمين؛ فأنا أقصد تعليم هذا المحتوى، والمتعلمون لا يقصدون أن يتعلموه عن قصد وبيِّنة، ولا يعرفون أنَّهُ أُريدَ لَهُم أن يَتَعَلّموه.

ومع ذلك فإن التكرار و إتاحة فرص تَعَرُّض متعددة لن يخفى على المتعلم، ولن يصعب عليه اكتشاف غاية المعلم من التكرار والإلحاح في التكرار.

وأما تجاربي في التعليم- التعلُّم الضمني فهي متعددة وعابرة للمستويات، ولكنني سأعتني بجوانب محدَّدة لأنها تتكرر كثيرًا ولاسيما مع المستوى المتقدِّم.

وأنبِّه هنا إلى أن الأمثلة التي أقدمها هنا قد تُصادِفُ تعلُّمًا سابقًا ضعيفًا فتكون تعزيزًا وتثبيتًا وترقيةً، وقد تصادف فراغًا معرفيًا حين يكون الطالب على غير معرفة بالموضوع ولم يسبق له تعلُّمه.

وهذه تجارب ثلاث في التعليم الضمني:

1. الألوان في العربية

اعتدتُ أن أستخدم ألوانًا متعددة في الكتابة على اللوح؛ قَصْدَ جَعْلِ اللون مُعينًا بصريًّا يساعد على تمييز المعلومات الجديدة والمهمة بما يلفت نظر المتعلم ويجعله يركز على العنصر المقصود والغاية من تعلمه. ويغلب أن تكون هذه الألوان هي: الأسود والأزرق والأحمر والأخضر والبرتقالي والبُنِّيُّ وقد يتوافر معها اللون الفسفوريُّ والبنفسجي.

فكيف يكون استثمارها في التعليم الضمني؟

يُشبه أن يكون ذلك لعبةً تعليميةً يوميَّة تتعلَّق بالتدريبات المكتوبة على اللوح؛ فالمقصود أن يختار المتعلم لونًا ليحل به المتعلم الآخر حظَّه من التمرين؛ويبدأ تثبيت التعليم وإثراؤه على النحو الآتي:

الأستاذ: ريتا؛ لو سمحت اختاري قلمًا(لونًا) لزميلتك مايا.

ريتا: الأَخْضَر.

فتأخُذُ مايا القَلَمَ الأخضر وتحلُّ الجملة المطلوبة منها.

ولعلك تلاحظ أننا في هذه المهمة البسيطة اختبرنا طالبتين على نحوين مختلفين؛ اختبرنا ريتا في مدى تذكرها للألوان في العربية، واختبرنا مايا في مدى قدرتها على فهم المقصود باللون المطلوب وتطبيق ذلك فعليًّا باختيار صحيح للقلم.

ويتكرر هذا التعليم الضمني يوميًّا إلى مدى غير قليل من الفصل تعليمًا وتثبيتًا وترفيهًا.

ولعلَّكَ لاحظتَ أنني قصدتُ منذ البداية أن أذكِّر المتعلمات بالألوان في العربية دون أن يكون ثمة درس مخصص للألوان على نحو صريح، ولعلك تلاحظ أن هذا النشاط قد استفزَّ استراتيجيات التعلُّم الضمني بالتكرار والتثبيت حتى استقرت الألوان في الذاكرة بعيدة المدى بوصفها مستدخلاتٍ مستقرةً وشطرًا من الكفاية اللغوية والتواصلية للمتعلمات.

2. العَدَدُ الترتيبي

ولاشك في أنَّ متعلمي العربية غير الناطقين بها قد تعرَّضوا لهذه الكفاية النحوية[2] في مراحل تعلمهم السابقة ولاسيما إن كانوا في المستوى المتقدم، ومع ذلك فإنَّهم غالبًا ما يَشْكون ضعفًا في الممارسة والإنجاز.

---

[2] - هي كفاية نحويَّة عندما تعلَّم بوصفها تركيبًا وصفيًّا لابد أن تكون الصفة فيه مطابقة للموصوف في نواحٍ متعددة، ولكنها تكون كفاية خطابية ونصّيَّة عندما تعلَّم في النص بوصفها دليلاً إلى ترتيب المعلومات والأشياء في النص.

وقد اعتدتُ أنْ أجعل هذا الموضوع أحد أهدافي الضمنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ورأيت أنه من الحكمة استثمار طبيعة إدارتي الصفية لأدوار المتعلمين في تعليم هذه الكفاية النحوية والنصية ضمنيًّا دون أن يستنفد هذا العمل أيّ وقت من وقت المحاضرة. وبيان ذلك على النحو الآتي:

جرت عادتي على ترقيم جمل التدريبات التي أكتبها على اللوح، وغالبًا ما يبلغ عدد الجمل عَشْر جمل. ويُقَدَّم هذا التعليم الضمني على أنحاء متفاوتة، هي:

أولاً: يَطلبُ الأُستاذ من المتعلِّم أن يحلَّ جملة معينة بالإشارة إلى ترتيبها؛ فيقول: لو سمحت... الجُمْلَة الأولى..... وقد يجري الأستاذ على الترتيب الاعتيادي أو يراوح بين الجمل.

ثانيًا: يجعل الأستاذ المهمة مهمة تواصلية يمررها لإنجاز الهدف الرئيسي من التمرين؛ كملء الفراغ بالكلمة المناسبة. وفي هذه الحالة تمرر المعلومة على النحو الآتي:

الأستاذ: آنا؛ اختاري جملَةً لجورج.

آنا: الجملة الخامِسَة.

جورج: الجملة الخامسة.....

ولعلَّك تلاحظ هنا أن طالبين قد اشتركا في المهمة؛ آنا تذكرت معرفتها السابقة، وجورج امتثل لطلبها بحل الجملة المحددة له وليس غيرها.

ولاشك في أنّ هذا النوع من التعليم الضمني لن يسير بهذه السلاسة التي سردتها؛ فقد يستخدم المتعلم عباراتٍ أخرى للدلالة على العدد الترتيبي؛ فيقول: الجملة رقم خمسة. وقد يخطئ فيقول: الجملة الخامس...! وهكذا تجري العملية بالمفاوضة والتصويب الرقيق، وتنجز هذه المهمة العَرَضِيَّة على نحو تام من الإتقان مع التكرار والمران والدربة.

ثم يكون امتدادٌ في التطبيق إلى التدريبات والنصوص المكتوبة؛ إذ يحوّل المتعلِّم الرقم إلى كلمة على وفق ما تعلّم.

ومع أن هذا التعليم الضمني يقصد به التلميح دون التصريح إلا أنه من المؤكَّد أنه سينبِّه بعض المتعلمين إلى الرغبة في السؤال عن القاعدة أو الاستعمال السليم.

3. الطلب بالترجمة

وهذا مثال ثالث من التعليم الضمني يقصد إلى هدفين:

الأول: تمكين المتعلم من السؤال عن الجمل التي تعرض لها سؤالاً واعيًا ومفهومًا، وهي مهمة تواصلية تقع عندي في مقدمة مهمات الخطاب الصفي وإدارة التعلم.

الثاني: تنمية كفايات الترجمة من العربية للإنجليزية[3].

ومما جرت عليه عادتي في تدريس العربية للناطقين بالإنجليزية أن أطلب منهم إنجاز مهمة تداولية بالعربية بأسلوب رسمي، وهي مهمة (الطَّلب)، وغاية القصد منها التدريب على الاستيضاح من الأستاذ ومن الزملاء عن المقصود بجملة أو كلمة في سياق التعلم الصفي. وبيان ذلك أنني عندما أنتخب أحد المتعلمين لحلّ جملة معينة

أَطْلُبُ إلى زميل آخر أن يستوضحه عن معنى الجملة أو ترجمتها، ويكون الطلب المثالي بإحدى الجمل الآتية:

1. ما معنى هذه الجملة بالإنجليزية؟
2. كَيْفَ تَقول هذه الجملة بالإنجليزية؟
3. كيف تُتَرْجِمُ هذه الجملة إلى الإنجليزية؟
4. ما ترجمة هذه الجملة إلى الإنجليزية؟

---

[3] - وهذا الهدف يقصد عندما يكون جميع المتعلمين من الناطقين الأصليين بالإنجليزية فقط، وهو لايعني بأي وجه من الوجوه دعم اللغة الوسيطة؛ وإنما يأتي هذه تثبتًا وتوثُّقًا من فهم المعنى.

ولعلك تلاحظ أن تكرار هذه الأنماط الجملية على مسامع المتعلمين وتلقيها من زملائهم يجعلهم يعون كيفية الطلب والاستيضاح في سياق التعلُّم.

وهكذا أسوق المتعلمين إلى استفزاز استراتيجيات تعلُّمهم الضمنية قاصدًا إلى ذلك قصدًا صريحًا لا أُصَرِّح لهم به؛ وإنما أجعله عملاً يتسرب في سياق المهام الأخرى؛ ولا بأس أن يتنبه المتعلمون إلى قصدي هذا.

ولعلَّك لاحظت أن إنجاز هذه المهمات الضمنية لا يستهلك من زمن الدروس إلا قليلاً، وهو استهلاك ينتهي بمنافع عظيمة سرعان ما تظهر آثارها في كفاية المتعلم التواصلية والتداولية.

-2-

في وظيفية التعليم

ويقتضينا تعليم العربية للناطقين بغيرها وظيفيًّا أن نبذل أقصى الجهد لجعل تعليمها مفيدًا ونافعًا للمتعلم، وهذا لا يتحقق إلا إذا خلقنا في نفس المتعلم شعورًا بأنه يتعلم ما يفيده في حياته اليومية وما يساعده على الممارسة الاجتماعية اليوميَّة بالعربية؛ وإنما يكون هذا باختلاق مواقفَ ومهماتٍ تعليميةٍ واقعية حقيقية تعرض للطالب في حياته في بلد عربي وفي حياته العملية المستقبلية.

ولعل من أهم شروط وظيفية المهمات التعليمية أن تغطي مدى واسعًا من الممارسات الاجتماعية المتنوعة المتشابهة في ما تقتضيه من فعل التواصل اللغوي والممارسة اللغوية الاجتماعية في مجتمع ناطق بالعربية وفي مؤسسات تتعامل مع العربية لغة حيَّة في مهاراتها كلها.

ويحضرني مثال أكرره كثيرًا لما ثبت من جدواه ومنفعته وانعكاساته النفسية والاجتماعية على ممارسة المتعلمين أدوارهم الاجتماعية بالعربية؛ ذلك هو بطاقة التعريف بالنَّفس الآتية:

مَعْلومات شَخْصِيَّة: personal information	
الِاسْم	
الجِنس	
العُمْر	
مَكانُ الْوِلادَة P of Birth	
تَاريخُ الْوِلادة	
الجِنْسِيَّة	
اسْم الأب	
اسْم الأُم	
تاريخُ الْوُصولِ إلى عُمان	2019/1/ 20
سَبَبُ الزّيارَة	
العُنْوان في عُمان	

فقد اعتدت على توظيف هذه البطاقَة في الدروس الافتتاحية لطلبة المستويات المتوسطة والمتقدمة؛ وإنما سوَّغتْ لي نفسي توظيف هذه البطاقة لأسباب متعددة أهمها أن هذه المعلومات معلومات تأسيسية في التعريف بالنفس، وأنه ينبغي للمتعلم أن يعرفها ليعرِّف الآخرين بنفسه متى اقتضى ذلك. ولكنَّ أهم مسوغات توظيفها ماثلة في أنها مهمة وظيفية روتينية لأي مواطن أجنبي يدخل الأراضي الأردنية وغيرها؛ إذ مطلوب منه أن يملأ هذا النموذج غير مرة منذ دخوله الأراضي الأردنية إلى أن يغادرها؛ فقد ملأ الطلبة هذا النموذج قبل تعلمه في المطار، وأصبحوا بعد ذلك بحاجة ماسَّةٍ إليه عندما شرعوا في إنجاز معاملات الإقامة الرسمية في الأردن وما

يقتضيه ذلك من الفحص الطبي ومراجعة الدوائر الحكومية المختصة لتثبيت إقامتهم في الأردن.

ثم إنه ينبغي للمتعلم أن يثبت هذه المعلومات عندما يغادر المملكة في أثناء البرنامج التعليمي إلى الإمارات العربية المتحدة وغيرها من الدول، وعندما يزور المناطق السياحية والترفيهية في الأردن عندما يقتضي الأمر الإقامة في الفندق (العقبة والبترا ووادي رم).....إلخ.

وأَسْتَدْرِكُ بالقول: إنَّ هذه البطاقة تتوسَّع على مقتضى المعارف والتعليم الذي يتلقونه في أثناء الفصل الدراسي؛ حتى إنَّ هذه القائمة لَتُوسَّع على نحو لافتٍ يَصْلُحُ أن يكون جزءًا مهمًّا من الاختبارات التي يتقدم لها المتعلم في برنامجه، كهذه البطاقة:

الاسْم	اسْم الأب	اسم الجَدّ	اسم العائِلة	اسم الأُم
العُمْر	الجِنْسِيَّة	الوِلايَة	الجِنْس	المَدينَة
			ذَكَر | أُنْثى	
الجامِعة	الكُلِّيّة	القِسْم	السَّنَة	المَرْحَلَة
				بكالوريوس
المستوى	الهِواية	الهاتِف	هاتِفٌ بَديل	البريد الإلكتروني

ولم يقتصر استخدام هذه النماذج على الإجراءات الرسمية الحكومية وإنما صارت شطرًا من الممارسة التعليمية اليومية جزئيًّا وكليًّا؛ إذ يتعيَّن على المتعلم أن يثبت معلوماته الشخصية على الواجبات وأوراق الاختبارات والمراسلات التي ينبغي أن يتداولها في أثناء تعلُّم العربية.

وهكذا يمثِّل هذا النموذج خطواتٍ وظيفيَّة قاصدة محسوبة يفيء إليها المتعلم أنّى اقتضاه ذلك، ويمثّل له التكرار على تنوعه فرصًا عظيمة لتعرُّضٍ مكثَّفٍ ينتهي بتمكُّنٍ كامِلٍ من هذه المهمات الوظيفية.

-3-

الطاهي الأفضل: كَيْفُ نُنْجِزُ الأَشياء بالكلمات

وينطلق نشاط " الطاهي الأفضل" من غاية ترفيهية تقصد كسر رتابة البرنامج التعليمي الصفي ومحاولة إضفاء شيء من المرح في ممارسة التعلُّم من ناحيَة، وتهيئة ظروف واقعية لممارسة نشاط يومي اعتيادي مع العائلة المستضيفة أو الأصدقاء . ويقوم إنجاز هذه المهمة الانغماسية على المهمات الآتية:

أولا: المهمات التوجيهية

وهي المهمات التي يقوم بها مدير البرنامج قبل الشروع في أداء المهمات:

1. بيان مطالب المهمة ومنتهى القصد منها؛ أنْ يَصْنَعَ كُلُّ فريق طَبقًا من الطعام في غضون ثلاث ساعات، ثُمَّ يَعْرِضهُ أمام لجنة تحكيم بالعربية (الفصحى والعامِّيَّة).
2. تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تضم كل مجموعة منها أربعة طلاب وطالبات من المستويات كلها: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز؛ قَصْدَ أن يُسانِدَ[4] المتعلمون أحدهم الآخر، وأن يتفاعلوا شفويًّا لإنجاز المهمة على الوجه الأكمل.

ثانيًا: المهمات الإنجازية/ التنفيذية

وهي المهمات التي ينبغي على المتعلمين القيام بها، وهي:

1. التَّفاوُضُ لاختيار الطبق الذي ستقدمه المجموعة.

[4] - أستعمل الفعل هنا انطلاقًا من مفهوم المساندة في النظرية الثقافية الاجتماعية؛ إذ نستفيد من المتعلمين المتفوقين في دعم أداءات المتعلمين والإجابة عن تساؤلاتهم بحكم الخبرة والكفاية العليا.

2. التَّسَوُّق؛ إذ ينطلق المتعلمون إلى السوق لشراء متطلبات الطَّبق الذي سيجهزونه: الخُضار والفواكِه والألبان والأجبان والخبز...إلخ.
3. إعداد الطَّبق.

ومعلوم أنه على المتعلمين استخدام اللغة العربية (الفصحى أو العامِّيَّة) في جميع مراحل إنتاج الطَّبق؛ فعليهم أن يشتروا المقادير ومستلزمات الطبق بالعربية، وعليهم أن يتحاوروا في كيفية تجهيز الطبق بالعربية أيضًا.

وغالبًا ما يقتصر دور المعلِّم على المشاركة اللغوية التحفيزية في أثناء إعداد الأطباق؛ فالمعلِّم يناقش طلبته أو يساندهم ويساعدهم في الإجابة عن بعض الأسئلة التي يطرحونها.

ثالثًا: المهمات التقييمية

وتتمثَّل هذه المهمات في قسمين رئيسيين وإن كانت تنجز معًا على نظام تبادل الأدوار؛

فدَور المعلمين أنهم لجنة التحكيم التي سُتَقَيِّم الطَّبَقَ من حيث جودته بوصفه طعامًا من ناحية، وستقيِّم من ناحية أخرى، وهي الأهم، أداء المتعلمين اللغوي وكفاياتهم في سرد عمليات إنجاز الطبق ومراحله.

أما دور المتعلمين فيتمثل في تعريفهم بالطَّبَقِ وكيفية إنجازه بالعربية، والإجابة عن أسئلة لجنة التحكيم المتعلقة بجميع مراحل إنجاز الطَّبق وتقديمه.

وتتم عملية التقييم على النحو الآتي:

- يُطْلَبُ من الفريق تقديم الطَّبَقِ الذي صَنَعَهُ متحدِّثًا عن اسمه ومصدره ومقاديره، وتصنيفه: وجبة رئيسية، حلوى، سلطات....إلخ. وكيفيَّة إنجازه، وأدوار أعضاء الفريق.

- يتناوب المعلمون (لجنة التحكيم) على سؤال المتعلمين أسئلة متنوعة تقصد إلى اختبار كفايتهم المعجمية وقدرتهم على سرد ووصف المهمات الجزئية التي أنجزوها، والسؤال عمن أنجز مهمة ما.
- يتذوَّق المعلمون (لجنة التحكيم) الطَّبَقَ ثم يسألون المتعلمين أسئلة متعلِّقة بجوهر الطبق من حيث مكوناته الدقيقة (الملح والسكر والفلفل.....إلخ).
- يُقَدِّم المعملون رأيهم في الطَّبَق، ثمَّ يتشاورون في العلامة التي يستحقها الفريق من 10 درجات..... وهكذا إلى إعلان الفريق الفائز.

وظاهر أن هذه التجربة التعليمية متعددة الجوانب؛

- فهي **انغماسية** مكثَّفة تقتضي أن ينشغل المتعلمون ثلاث ساعاتٍ تقريبًا لإنجاز المهمات المطلوبة باللغة العربية ودون تدخّل المعلمين في إنجاز المهمات المطلوبة.
- وهي تجربة **وظيفية** من حيث إنها تهيئ المتعلم للتصرف في ظروف حقيقية واقعية باللغة العربية، وهي جملة مواقف تقتضي استعمال العربية حقًّا.
- وهي تجربة **ثقافية** تنمي كفايات التثاقف و الكفايات العابرة للثقافات؛ إذ ينبغي على المتعلمين أن يوضحوا ما الذي أنجزوه في هذا النشاط؟ وكيف كان ذلك؟ وإلى أي ثقافة ينتمي الطبق؟ وما مدى استفادتهم من التعايش مع العائلة الأردنية المستضيفة؟
- وهي تجربة **تعليمية ترفهية** تقصد إلى كسر رتابة الدروس الصفيَّة المباشرة والانتقال إلى التعليم والتعلُّم بالإنجاز الفعلي التعاوني الذي ينمي مهارات العمل التعاوني والتعلُّم التعاوني النشط بما يتضمنه من حديث النفس و تفاعل ومساندة ودعم.

- وأخيرًا فإنها تجربة تنطوي على **تعلم ضمني غير مباشر**؛ إذ قد يعرض للمتعلم مفرداتٌ وتراكيبُ وأفعال جديدة تفرضها المهمات المطلوبة، ويكون تكرارها ميسِّرًا لاستدخالها وتحويلها إلى مُسْتَدْخلات.

أما على **المستوى اللغوي والتداولي** الخالص فإن هذا النّشاط الممتع يستنهض في المتعلمين عددًا كبيرًا من عناصر الكفاية التواصلية ولاسيما الكفاية المعجمية ووظائف الخطاب المنطوق بأنواعه المتعددة؛فالطالب يستدعي حقولاً دلالية متنوعة من:

- حقول الطعام والشراب : الخضار والفواكه، والعصائر والحليب والماء.
- البهارات: الملح والسكر والفلفل والكمون والزنجبيل.....
- النقود : دينار، قرش، نصف دينار، ربع دينار.

و يستدعي حقولاً دلالية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بهذه الحقول:

- أدوات تجهيز الطعام: الفرن والغاز والميكروويف والسَّخان، والثلاجة....إلخ.
- أدوات تناول الطعام والشراب: الملعقة والشوكة والسكين والطَّبَق والكأس/ الكوب.

ولا يستغني المتعلم هنا عن توظيف الأفعال الوصفية والإنجازية اللازمة لتجهيز الطبق ومصادرها: اشترى، دَفع- دَفْع، اختار- اختيار، نَظَّفَ –تنظيف، غَسَل- غسل/ غسيل، قَطَّع –تَقطيع، طَبَخ- طَبْخ، سَكَبَ- سَكْب، وَضَع- وَضْع، تَذَوَّق- تَذَوُّق، قَدَّمَ- تَقْديم.....إلخ[5].

[5] - أُقَدِّرُ هنا أن عدد المفردات التي يستدعيها الطلاب ويتعرضون لها جميعًا في هذا النشاط تتراوح بين 200-300 كلمة بالنظر إلى أن عدد الطلبة حوالي 30 طالبًا إضافة إلى خمسة مدرسين.

وأما على **المستوى التداولي** فإن المتعلمين في هذا النشاط وأمثاله يمارسون اللغة ممارسة عفوية تلقائية بعيدًا عن ضغط الموقف الصفي الرسمي، وتراهم يتصرفون في أساليبهم اللغوية ولاسيما العامِّيَّة على نحو لافت للنظر.

ولعلّ أهم مظاهر **الكفاية التداولية** هو توظيف أفعال الكلام والمعاني الضمنية، والتمييز بين الموقف الرسمي والموقف العفوي الاعتيادي، ويظهر ذلك من خلال أساليب الفكاهة والدعابة والطرائف، والعبارات ذات الأبعاد التداولية:

- أفعال الكلام؛ وذلك عندما تتخذ الكلمات دلالات تخرج على غير معناها الظاهري المتعارف؛ فقد ظهر التأدب بشكل لافت للنظر في أساليب الطلب المباشرة و غير المباشرة في العربية:
- لو سمحتِ؛ أعطني السِّكين.
- تفضلي، على مهلِك.
- ممكن تخلطي السَّلَطَة يا ريتا؟ طبعًا.
- مِشْ شايِف الصَّحِن! هناك على الطاولة.
- عبارات المجاملة والثناء ، مثل: صحتين وعافية، على قلبك، زاكي جدًّا، يسلمو إيديك، لذيذ جدًّا.
- تبادل الأدوار: التحدُّث في الوقت المناسب واتخاذ الدور المناسب في مجريات الحديث.

فإذا مضيْتَ في تتبع جدوى مثل هذا النشاط المصمَّم بدقة متناهية ظَهرت لك جداواه في مختلف المهارات ولاسيما المهارات الشفوية: التحدُّث والمحادثة والتقديم وتبادل الأدوار.

في السِّياحَة اللُّغَوِية: نشاط البحر الميت

وهذه التجربة ركن أساسي في برنامجنا التعليمي؛ فهي مقترنة بالنشاطات المقررة في البرنامج مسَبَّقًا؛ فالملتحقون ببرنامج SIT في الأردن مرسوم لهم أن ينجزوا أنشطة ترفيهية وسياحية محدَّدة منتهى غايتها تنمية الكفاية التواصلية والتداولية، وكسر حواجز الخوف والتردد والحرج من استعمال العربية في مواقف واقعية. ومن هذه النشاطات نشاط البحر الميِّت.

يتمثل نشاط البحر الميت في رحلة ثقافية سياحية ترفيهية تعليمية لمنطقة البحر الميِّت في منطقة الأغوار، وتضمُّ هذه المنطقة مَعْلَمَيْن مهمين هما المَغْطس وموضِع عُمّاد السيد المسيح عليه السلام، والبحر الميت أخفض منطقة على وجه الأرض، ويفصل بين الأردن وفلسطين (الضفة الشرقية والضفة الغربية)، إضافة إلى نهر الأردن وهو الحدُّ الفاصل بين الأردن وفلسطين جغرافيًّا.

ولمّا كان هذا النشاط مرسومًا من الأول فإنَّ إنجازه يقتضيني المرور بمراحل متعددة، وهي:

1. مرحلة التهيئة

وهي مرحلة تسبق النشاط بيوم أو يومين، وتبدأ بمحاورة الطلبة عن الأماكن السياحيَّة في الأردن وصولاً إلى الكلام عن البحر الميت ومنزلته السياحيَّة والتاريخية والجغرافية، وسبب تسميته البحر الميت. وتنتهي هذه المحاورة إلى تثبيت المفردات والتراكيب المحورية على اللوح:

- المَغْطس، التَّعميد، نهر الأردن، سيدنا عيسى عليه السلام/ السيد المسيح.
- البحر الميت، أَخْفَض بقعة، الضفَّة الشَّرقية (الأردن)، الضِّفَّة الغَربية (فلسطين)، مفردات مشتقة من الجذر (م ل ح): مالِح، مُلوحة، حياة بحرية، مُنتجات البحر المَيِّت، بِرْكَة.....إلخ.

ويُكَلَّفُ الطُّلّاب بكتابَة نَصّ سَرْدِيّ للرحلة منذ انطلاقها وتفاصيلها العامَّة يَتَخَلَلُه وَصفٌ للمَغْطَس والبحر الميت والطريق الواصل بينهما. ولابد أن تظهر النزعة الذاتية في النص من حيث بيان التجربة الذاتية للمتعلم ومشاعره الخاصة عند الوقوف في المكانين.

2. مرحلة المناقَشَة

وهي المرحلة التي تعقب الرجوع من الرِّحلة، وفيها يَعْرِضُ الطلبة تجاربهم الشَّخصيَّة ومشاعرهم وآراءهم شَفَوِيًّا موظِّفين المفردات التي قُدِّمَت لهم قبل الرحلة. وتمضي المناقشة على هذا النحو، ويتخللها تثبيت المفردات الجديدة التي تعلَّمها الطلاب في أثناء النشاط على اللوح، وتُدَوَّر هذه المفردات بين المتعلمين في جمل جديدة.

3. مرحلة قراءة النَّص:

وفيها يقرأ الطلاب منجزهم الكتابي قراءة جهرية، وتتاح الفرصة للزملاء للتعليق على بنية النص وشروطه المحددة مسبَّقًا:

- هل كان النَّصُّ سرديًا ممزوجًا بالوَصف؟
- هل استخدم الطلاب الفعل الماضي و (كان) في السرد؟
- هل استخدم الطلاب ضمير المتكلم (أنا، نَحْن، تُ، نا، ي) في السَّرد؟
- هل استخدم الطلاب الجمل الاسمية القصيرة في الوصف؟

4.مرحلة التَحَدُّث

و التَّحَدُّث هنا مقصور على التّقديم الفردي فحسب؛ إذ ينبغي على الطلاب أن يُقَدِّموا عرضًا شفويًّا قصيرًا يشبه أن يكون دعايةً ترويجيةً لزيارة البحر الميت والمغطس؛ بالتركيز على الميزات الجغرافية والتاريخية والدينية للمنطقة.

وظاهِرٌ لنا أن تكرار نشاطاتٍ كهذا لخمس مرات أو ست في الفصل الدراسي كَفيلَةٌ بتوفير تعليم ممتع يجمع بين المهارة اللغوية والقيمة المعرفية إضافة إلى الترفيه والحاجات النفسية التي يحتاجها الطلبة المغتربون، فإنْ أَضَفْتَ إلى ذلك الإضافة

النوعية للتجربة الشخصية ومنزلتها في بناء الشخصية والهويَّة الكونية ظَهر لك مدى نفع هذه الأنشطة وقدرتها على السداد مسد أيام طويلة من التدريس التقليدي بين الجدران الأربعة!!

-5-

في حقوق المتعلمين

وينبغي لمعلمي اللغات الأجنبية أن يكونوا على علم ومعرفة بقضايا حقوق متعلمي هذه اللغات وكيفية تحقيقها وتوظيفها في الصف، وينبغي أن يكون المعلم شديد الحرص والتنبُّه في إدارته الصفية وفي أساليبه التدريسية كَي لا ينتهك حقًّا من حقوق المتعلمين عَنْ جَهْلٍ وغَيْر تنبُّه.

ولَعلَّ هذه التجربة تكون معينةً لكثير من ممارسي تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ذلك أن أكثر المعلمين لا يحيطون بشيء من حقوق المتعلمين؛ فينعكس ذلك على إدارتهم للصف وطريقة تدبيرهم للدروس وتقديمها للمتعلمين، وينتهي ذلك إلى ظُلْمٍ يلحق بعض الطلبة على وجه التخصيص؛ وهو ظُلْمٌ يَضُرُّ تجربتهم التعلُّمية بشكل عام.

وهذه نماذج مما خبرته وجرَّبْتُه فَعَدَلْتُ عَنْهُ إلى ما هو أفضل منه:

1. اعْتَدْتُ أنْ أَبْدأَ تفاعلي مع الطلبة من اليمين؛ إذ يبدأ الإجابة عن أسئلتي مَنْ يجلس على يميني بالترتيب. ثُمَّ تنبَّهتُ إلى أن الطلبة الأمريكيين يميلون إلى الجلوس في المقعد نفسه طوال الفصل الدراسي، وهذا يعني أنني سأسير على الترتيب نفسه كل يوم.

وقد رَأيْتُ أنّ هذا الترتيب قد يفضي إلى رتابة وتوقع دائم لدى المتعلمين، فينتظر الواحد منهم دوره متى يحين، كما استقرَّ في نفسي أن هذا الترتيب قد لا يقدم فرصًا عادلة للمتعلمين للتحدث أو الإجابة من حيث المفاجأة أو الاستعداد للإجابة.

على أنَّ أهمَّ نقيصة لهذا الترتيب تتمثل في غياب العدالة وظلم الطالب الذي يجلس أخيرًا على اليسار؛ وبيان ذلك أنني عندما كنت أكتب جملاً على اللوح لحلها أو لملء الفراغ بالمفردة المناسبة يكون عددها مكافئًا لعدد الطلاب، فإذا سِرْنا بالترتيب المعتاد انتهينا إلى فراغ واحد باحتمال واحدٍ؛ بمعنى أنه لم يبق للطالب الأخير إلا خيار واحد، ومن ثَمَّ فإنه يفتقد لعنصر التحدي واختبار كفايته الحقيقية في المهارة المطلوبة.

لَقَدْ تَنَبَّهت حقًّا لهذه القضية مبكِّرًا، وعَزَمْتُ على حَلِّها بِطُرقٍ مُتَعَدِّدَةٍ، منها:

أولاً: كَسْر رتابة الترتيب وتغيير موضعه؛ فتارة أبدأُ من اليَسارِ، وثانِيَةً أبْدَأُ من اليمين، وثالِثَةً من الوَسَطِ.

ثانيًا: زيادة عدد الجُمَلِ؛ فقد كنت أجعل تمريني مؤلَّفًا من جمل تكافئ عدد الطلبة (خمس جمل لخمسة طلاب)، ولكنني عدلْتُ إلى إضافة جملتين إضافيتين فيكون العدد (سبع جمل لخمسة طلاب). وهذه الحالة الثانية ملائمة جدًّا للسير في الترتيب التقليدي من اليمين إلى اليسار؛ إذ تظل فرصة التحدي والاختيار قائمة؛ فتختار الطالبة، مثلاً، مفردة من بين ثلاث متبقيات. ويُعَدُّ الخيار الثاني مناسبًا جدًّا أيضًا عندما يكون الخيار متاحًا للطلاب لاختيار الجملة التي يرغبون بحلها؛ إذ تظلُّ فرصة الاختيار قائمة ومتاحة.

2. ومما يتَّصِلُ بِأسلوب الترتيب المذكور أنَّ طالبَةً أَقلَ كفايَةً تجلس في الكرسي الثالث بين خمسة طلاب؛ فهي الوسطى. وحقًّا إنها كانت معيقة لتعلم زملائها ومؤخِّرة لخططي في المضي قُدُمًا. ولما كان عدد الطلبة قليلاً وكان حظُّ المتعلمين من التدريبات والأنشطة كبيرًا ومتكررًا ظهر لنا أثر تأخرها في إعاقة التعلُّم وكَسْر الطلاقة والانطلاق في إنجاز المهمات ولاسيما عندما تبدأ بالبحث في دفترها عن معاني المفردات!!

وقد رأيت أنْ أَجْعَلَها دائمًا آخر الطلاب في إنجاز المطلوب لعلها تستفيد من التكرار والتعرُّض المكثَّف ولاسيما في مهارة المحادثة؛ فكانت تتحدَّث بعد أن يتحدَّث زملاؤها الأربعة. وقد لاحَظْتُ أنها شَعَرتْ بهذا الأمر وبدأت تتابع ما يجري بشكل أكثر جدية. على أنّ الأمر لم يَرُق لي، فَتَحَدَّثْتُ إليها على نحو مباشر وحدها، وسألتها: هَلْ تُمانعينَ أن تكوني دائِمًا آخر المتحدثين لتستفيدي من زميلاتك المتقدمات مستوى؟! كانت إجابتها: على العكس تمامًا؛ لقد سبقتني إلى ذلك؛ فأنا بحاجة إلى التركيز في ما تقوله زميلاتي لأتمكَّن منه.

-6-

في إدارة الوقت وتعليم الأقران

ولاشك في أن هذه التجربة عامَّة وتعرض لدى كل من درَّس لغة أجنبية؛ وهي تجربة تقوم على مفهوم التجاوز؛ ومفاد التجاوز هنا انتقال المعلم من طالب عجز عن الإجابة أو تأخر فيها؛ ذلك أنَّهُ يَعْرِضُ للمتعلم نسيانٌ ما تعلمه سابقًا فلا يفهم المطلوب من السؤال أو المهمة المطلوبة منه.

ولعلَّ للمعلمين في مثل هذه المواقف رأيين:

أما **الأول** فإنه يذهب إلى ضرورة منح المُتَعَلِّم فرصةً كافيَةً للتذكر ومحاولة تفهُّم المطلوب أو المسؤول عنه. وهو مذهب سديد غاية القصد منه دعم ثقة المتعلم بنفسه، ومنحه فرصة استرجاع ما تعلَّمه قبلاً.

وأما **الثاني** فإنَّه يذهب إلى المسارَعَةِ إلى ترجمة المطلوب بالإنجليزية أو غيرها من اللغات حفاظًا على الوقتِ ورغبةً في الحفاظ على حق المتعلم في التعلُّم.

والمذهبان بإطلاقهما خطأ صريح؛ لذلك لابد من البحث عن حلول وُسْطى تحفظ للمتعلم كرامته وحقَّه في التعلُّم، وتحفظُّ في الوقت نفسه للمتعلمين الآخرين حقوقهم في استثمار الوقت خير استثمار ولاسيما إن كان المتعلم المتعثِّر أقلَّ مستوى وأَشَدَّ إلحاحًا في أن يظلَّ في مستوى أعلى من مستواه.

أما انتظار المتعلم ليستذكر ما كان تعلَّمه سابقًا فإنه ينبغي أن يكون مقيَّدًا بوقت لا يتجاوزه؛ فإن كان المتعلم أقلَّ مستوى كانت إطالة الانتظار مضيعة للوقت ومقتلة لحماس زملائه الآخرين. وإن أُكْرِهَ المعلِّم على هذا الوضع فإن عليه ألا يُطيلَ التلبُّثَ انتظارًا لإجابة المتعلم؛ وإنما عليه أن يتجاوزه لا أن يُتَرْجِمَ لَهُ؛ ويكون التجاوز بالانتقال إلى طالب آخر ليجيب عن السؤال أو ينجز المهمة المطلوبة.

وقد ظهر لي أن التجاوز أَفْيَدَ من الترجمة وإن كان المتعلمون ينتمون إلى لغة أم واحدة؛ ذلك أنه يتيح للمتعلم أن يتعلَّم من زملائه وأن يتلقى منهم مساندة وعونًا دون أن يقترن ذلك بأي إساءَةٍ أو انتقاص من حق هذا المتعلم، وفي الوقت نفسه حافظ على حقوق الآخرين ومنحهم فرصة للمساهمة في مساندة زميلهم وتعليمه وتنمية كفاياته على نحو غير مباشر.

ولما كان متعلمو العربية غير الناطقين بها من الراشدين في الغالب فإنه بعيدٌ أن يفكِّر المتعلِّم بأنّ القصد هو الانتقاص من حقوقه أو الإساءة إليه ولاسيما إن كان يعرف أسباب تقصيره عن أداء المهمات المطلوبة إليه؛ كأن يعرف أنه في مستوى أعلى من مستواه الحقيقي، أو أنه مدرك لتقصيره الناتج عن التغيُّب أو عدم الوفاء بمطالب تعلم اللغة على الوجه المرتجى من إنجاز الواجبات والدراسة الذاتية.

الخاتِمَة

وإنَّما قَصَدتُ من هَذِه النماذجِ التجريبية المخبورة المجرَّبَة أن أُشارِك المشتغلين بتعليم العربية تجاربَ مفيدة ونافعة في تنمية الكفاية التواصلية وتمتينها.

وحقيق بي أن أنوّه بالأسس والمنطلقات اللسانية التي كنتُ أتحرّاها؛ إذ كلُّ تجربة مستندة إلى منطلق لساني نظري ولساني تطبيقي يحيل الفكرة النظرية نشاطًا مجرَّبًا في الصف؛ ومن هذه المنطلقات: التعليم والتعلُّم الضمني، والتوجُّه الوظيفي، والتعلُّم الذاتِيّ، والانغماس اللغوي، والتفاعُل. وهي كلُّها مجتمعة يُحَرِّكها توجُّهٌ وظيفي يُسانِدُهُ تَعَرُّض مُكَثَّف لمُدْخلاتٍ مفهومةٍ أو قابِلَةٍ للفهم تستحيل في منتهى الأمر مُسْتَدْخلاتٍ مُسْتَقِرَّةً في ذاكرة المتعلم بعيدة المدى حتى تصير جزءًا مستقرًا وثابتًا في كفايته باللغة العربية لغة ثانية.

ولَسْتُ أَشُكُّ في أنَّ بَعْضَ معلِّمي العربية لغير الناطقين بها من أهل الحصافة والفِطْنِة سيضيفون إلى هذه التجارب ويكيفونها على وفق ظروف مواقفهم التعليمية ومتغيرات الطلاب الشخصية وفروقاتهم الفردية بما يضمن مدًى أوسع من النجاح وتحقيق الأهداف.