ملفّ العدد

تعليم العربيّـة لغةً ثانية وعناصر تصميـم وحداتها التعلّميّة

درصاف كوكي

إثر انتشار ظاهرة التعدّد الثقافيّ في المجتمعات، ازدادت الحاجة إلى تعليم العربيّة لغةً ثانية، ولا سيّما لأبناء المهاجرين العرب في البلدان المختلفة، أو لأبناء الجاليات الأجنبيّة التي تعيش في مجتمعاتنا. يتيح دور المدرسة وموقفها المساند لتعليم العربيّة لغةً ثانية تواصل أبناء اللغة مع تراثهم الممتدّ، وتأمين الامتداد اللغويّ إلى غير العرب، جزءًا أساسيًا من تجربتهم الثقافيّة لعيشهم بيننا.

تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة وضع المؤسّسات التربويّة سياساتها اللغويّة-الثقافيّة، من أجل تقعيد فلسفتها في تعلّم اللغات الأولى والثانية، ودرجة مساندتها اللغة الأمّ، مهما كانت مستوياتها، والازدواجيّة والتعدّديّة اللغويّة... لتنمية لغة التعليم وثقافتها، بالتوازي مع اللغات الأخرى، بما فيها لغة البلد. تعدّ هذه السياسات دليلًا يعبّر عن أهمّيّة اكتساب اللغة العربيّة مكسبًا ذا أهمّيّة فوريّة للتواصل الاجتماعيّ داخل الغرف الصفّيّة وخارجها، وتعزيز الهويّة، وتنمية التفاهم بين الثقافات. كلّ ذلك لا يتحقّق من دون تثمين دور معلّمي العربيّة وغيرها من اللغات، ودعمهم، وإدماجهم معلّمين أساسيّين وفاعلين ومشاركين في كلّ ما يجري في تعليم المواد الأخرى.

من هنا، نسلّط في هذا المقال الضوء على عناصر تصميم وحدات تعلّميّة لتعليم العربيّة لغةً ثانية، موضحّين كيف يشكّل تصميم منهاج أفقيّ ومتسلسل بتصميم وحدات تعلّم حيويّة، في كلّ مرحلة تعليميّة، ومبنيّ على أهداف واستراتيجيّات تعليم وتعلّم ومعايير تقييميّة ملائمة، منطلقَ تعليم العربيّة لغةً ثانية وأساسه. يرافق ذلك مراعاة خصوصيّة كلّ صفّ، وتعدّد المستويات العمريّة واللغويّة، ودرجة الانفتاح على العامّيّات العربيّة المختلفة.

منطلق تصميم الوحدات

تنطلق عمليّة بناء الوحدة التعلّميّة من أسس تشكّل بنائها المنطقيّ، والذي يشمل:
- الكفاءات المُستهدَفة، ومعايير التقييم المتداولة، وتحديد المحاور والموضوعات المناسبة، والأسئلة الرئيسة محفِّزة التفكير الناقد.
- الموارد المتنوّعة، المسموعة والمقروءة، بما فيها النصوص الإلكترونيّة.
- أساليب تعليم وتعلّم متمايزة، وملائمة لملامح متعلّم اليوم، أو جيل الغد.

وعليه، يأخذ المعلّم في اعتباره، عند تحديد عناصر الوحدة، هويّة المتعلّم لغةً وثقافةً، واهتماماته، ومهاراته، وحاجاته التعلّميّة.

الأهداف التعلّميّة

تشكّل الأهداف العمود الفقريّ لتأسيس وحدة تعلّميّة، يحدّد المعلّم بها ما يريد أن يصل إليه مع الطلّاب في نهاية الوحدة، مع ضرورة تفصيل الأهداف وفق المستويات الموجودة في صفّه. وبالتالي، تتطلّب وحدات تعليم العربيّة لغير الناطقين بها بناء أهداف مبنيّة على ما يخدم التواصل ومهاراته المتمثّلة بالآتي:

مهارات فهم المسموع

تُبنَى النشاطات هنا على الاستماع إلى المعلّم والأقران، أو إلى مصادر أخرى مناسبة، مثل الأغاني والأفلام ونشرات الأخبار وحوارات مسجّلة... مع أسئلة مناسبة وهادفة للتحقّق من الفهم وإثارة التفكير الناقد. يُفضَّل أن تشمل المصادر شتّى المجالات، وتُعرَض بمختلف اللهجات ولا سيّما لهجة البلد، ليتعوّد الطلّاب على التواصل بها خارج المدرسة. بالإضافة إلى الاستماع إلى نصوص بلهجات البلدان التي ينتمي إليها الطلّاب، لترسيخ هويّتهم والربط بين اللهجات والثقافات العربيّة المتنوّعة.

مهارات فهم المقروء

من الأهميّة بمكان أن يطّلع الطالب على مختلف أنواع النصوص التي ستُطلَب إليه كتابتها، لإقران القراءة بالكتابة وتنمية مهاراته فيهما. يقتضي ذلك انتقاء نصوص مكتوبة ملائمة لتنمية مهارات القراءة، مع أسئلة مناسبة وهادفة للتحقّق من فهمها، وتحليلها، ونقدها، بحسب مستويات الطلّاب.

مهارات الكتابة

تشمل تنميتها النشاطات الهادفة إلى التمرّن على استراتيجيّات كتابة مختلف أنواع النصوص، من عناوين وإعلانات ومطويّات ومقالات وتقارير وبطاقات ورسائل رسميّة وغير رسميّة وقصص وحوارات...

المهارات الشفهيّة

تُنمَّى بتعويد الطالب على التعبير الشفهيّ منذ اليوم الأوّل في تعلّم العربيّة لغةً ثانية. يجب التدرّج في ذلك من المحاكاة والإجابات القصيرة، إلى الإجابة على الأسئلة المفتوحة؛ ومن التقديم البسيط إلى المحاضرات المدعومة بالبحوث، فضلًا عن إلقاء الشعر والخطب والتمثيل والغناء... يساعد ذلك كلّه على تصحيح النطق وتسهيل المهارات الشفهيّة وتلقائيّتها وفصاحتها.

المهارات التفاعليّة

تعتمد هذه المهارات على الأسئلة والأجوبة، البسيطة والمركّبة، فضلًا عن عقد الحوارات والنقاشات والمناظرات، داخل الغرف

الصفّيّة وخارجها، ضمن إطار الزيارات الميدانيّة والخدمات الاجتماعيّة والندوات، مثل نموذج منظّمة الأمم المتّحدة (MUN)، والتبادل مع الدول الأخرى... بالإضافة إلى ذلك، من الضرورة التمرّن على الأسئلة منذ اليوم الأوّل، وتسجيل الطالب صوته، وإعادة الاستماع إليه، وتقييمه ذاتيًّا أو في مجموعات. كما تجدر الإشارة إلى فعّاليّة ربط نشاطات الاستماع بنشاطات التعبير الشفهيّ، والتحاور والتفاعل بين الطلّاب باستمرار ضمن حلقات، أكثر من تفاعلهم مع المعلّمين.

المحاور

إثر تحديد النشاطات الهادفة، بما يتناسب مع مستويات الطلّاب، يحدّد المعلّم المحاور التي يصمّم الوحدات وفقها، فيختار أنواع النصوص الشفهيّة والمكتوبة لبنائها. يختار المعلّم المحاور انطلاقًا من موضوعات حياتيّة جديدة تراعي اهتمامات الطالب اليوميّة، بالاطّلاع على موضوعات الموادّ الدراسيّة الأخرى وعقد تناغم معها، حتّى لا يكون تعليم العربيّة منعزلًا عن السياقات التعلّميّة الأخرى. لذلك، ينطلق المعلّم، بتحديد أهدافه، من الأسئلة المفتاحيّة المرتبطة بمستويات طلّابه، والتي تحفّز التفكير الناقد في كلّ عمليّة تواصل، مثل: ماذا؟ لماذا؟ لمن؟ مع من؟ في أيّ سياق؟ كيف؟

التقييم

لا ينفصل تحديد الأهداف عن تحديد التقييمات وأنواعها، بين التكوينيّة والتحصيليّة، والتي تسبق مسار الوحدات وتواكبه، لتبيّن مدى تمكّن الطلّاب من تحقيق أهدافها، وصولًا إلى تقييم كفاءتهم في نهايتها. يجدر بالمعلّم الرجوع إلى الكفاءات والمعايير التقييميّة المتداولة على الصعيدين العربيّ والدوليّ، في ما يتّصل بكفاءات اكتساب اللغة العربيّة أو اللغات الأخرى لغةً ثانية. لذلك، ما يجب اتّخاذه قاعدة لمقارنة الكفاءات ومعايير التقييم المُستهدَفة في تعليم العربيّة لغةً ثانية، وتعليمها لغةً أولى، يكمن في الأهداف التواصليّة والنشاطات والموارد وأساليب التعلّم والتعليم اللازمة لبلوغها.

الموارد

تتوفّر موارد كثيرة لتعليم العربيّة لغةً ثانية، ولكن من الأفضل أن ينوّع المعلّم في هذه الموارد، ولا يتّكل على مورد واحد لتحضير وحدات المستويات المختلفة. يقتضي ذلك ضرورة الإلمام بهويّة الطلّاب الذين يعلّمهم؛ فالمورد الواحد يكون جزءًا من نسق أو توجّه تعليميّ، يفترض أنّ الطلّاب قد ساروا وفقه منذ بداية رحلتهم التعلّميّة، وهذا نقيض واقع الحال الذي يشهد تزايدًا سنويًّا لطلّاب ذوي مستويات وخلفيّات ثقافيّة مختلفة في صفوف مدارسنا الدوليّة. وبالتالي، يراعي المعلّم، بتنويعه الموارد، التطوّرات والمتغيّرات التي قد تهمّ الطلّاب أكثر، على مستوى حياتهم المحلّيّة في البلد الذي يعيشون فيه، أو على المستوى العربيّ أو العالميّ، حيث تتناول الموارد أمورًا من المحاور والموضوعات التي يدرسون عنها في المواد الأخرى. كما يفسح هذا التنويع المجال أمام المعلّم للربط بين الثقافات الشعبيّة العربيّة، والأمثال والقصص التراثيّة التي تسهم في فهم الطلّاب المجتمعات العربيّة، فضلًا عن إتاحة الفرصة أمامه لإدخال عناصر مختلفة لا تقتصر على المواد المكتوبة فحسب، بل تتضمّن موارد سمعيّة وبصريّة وسمعيّة - بصريّة، يجدها في شتّى أنواع النصوص المنشورة التي ترفد المادّة المحضِّرة للوحدة وتغنيها، وتستهدف مهارات فهم المرئيّ والمسموع والمقروء وإنتاجه أيضًا.

تحقِّق دراسة هذه النصوص مختلفة الموارد كفاءات التواصل والتفاعل بالمستوى الأمثل الذي يرمي إليه منهاج تعلّم العربيّة وتعليمها لغةً ثانية. مثال ذلك إدماج أغانٍ وإعلانات، أو مقاطع مختارة من أفلام، أو حوارات ونشرات جوّيّة وأخبار وحوارات وشرائط وثائقيّة، من مواقع إلكترونيّة وبرامج تلفازيّة، محليّة وعالميّة، كببسي وفرانس ٢٤ باللغة العربيّة... وذلك بالتوازي مع حوارات تُعقَد وفق اتّصالات شخصيّة ونشاطات في المحيط، وزيارات ميدانيّة، وغير ذلك من فعّاليّات يؤدّيها الطالب، وتكون ركيزة رئيسة للمسار التعلّميّ. بالإضافة إلى ذلك، هناك المناهج المطبوعة والإلكترونيّة المناسبة والمتنوّعة والمتوفّرة عامّة، مثل "الكتاب الأساسيّ لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها" بأجزائه الثلاثة، والصادر عن جامعة الدول العربيّة، والذي أفادني كثيرًا في تخطيطي لمنهاج تعلّم العربيّة لغةً ثانية في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، في مدارس دوليّة مختلفة في تونس وخارجها.

اختيار الأساليب والاستراتيجيّات التعلّميّة المناسبة

لا شكّ في أنّ معظم المعلّمين مدرّبون ومطّلعون على أحدث الممارسات والاستراتيجيّات التعلّميّة في مجال تعليم اللغات الثانية. لذلك، لا نريد هنا إعادة سرد الاستراتيجيّات في مجالات تعليم التواصل الشفهيّ والكتابيّ، مع الانفتاح على الثقافات العربيّة ومقارنتها بغيرها من ثقافات الطلّاب، بل نودّ تسليط الضوء على أهمّيّة الاختيار بين الاستراتيجيّات والممارسات وفق ما يتناسب مع العوامل الآتية:

- الكفاءات المستهدَفة والموضوعات المطروحة.
- مستويات الطلّاب العمريّة وعدد سنوات دراستهم اللغة الثانية.
- تنوّعهم الثقافيّ واهتماماتهم.

من هنا، يمكن أن نتساءل عن المعايير التي تحكم توظيف استراتيجيّة دون غيرها، واعتماد نشاط دون غيره. يمكن أن يستنتج المعلّم، حسبما نعتقد، هذه المعايير من واقع الصفّ الذي يدير التعلّم فيه، ولكنّ عواملَ رئيسةً تتحكّم بذلك أيضًا، نلخّصها بالآتي:

- الإصرار على استراتيجيّات تؤمِّن التعليم المتمايز في الصفّ، حيث يكون الطلّاب من أعمار مختلفة، أو من مستويات لغويّة مختلفة، أو من بلدان مختلفة اعتادوا فيها أنساقًا أخرى من المقاربات التعلّميّة والمعرفيّة.
- تناغم الاستراتيجيّات والنشاطات مع الكفاءات المحدّدة، بتوزيع المهمّات على مجموعات تفاعليّة، واستعمال موارد متنوّعة وأنواع نصوص مختلفة ومناسبة لكلّ مجموعة. لا يُدرَّس الجميع كواحد، بل تُوظَّف منهجيّات وأدوات تعلّم مناسبة لكلّ فرد ولكلّ مجموعة، سعيًا إلى بلوغ أهداف المسار الجماعيّ، وتهيئة الطلّاب لاكتساب المهارات المحدَّدة بكلّ مستوى. وبالتالي، يمكن إشراك الطلّاب في إدارة الصفّ، وتوزيع مسؤوليّات البحث عن الموارد المتنوّعة التي تحفِّز إبداعهم، واقتراح النشاطات والنقاشات المثيرة لشغفهم، بالإضافة إلى العروض المستندة إلى الصور والتسجيلات الصوتيّة والمرئيّة، بفضل أدوات التكنولوجيا الحديثة التي يستعملونها في المواد الدراسيّة الأخرى.
- قولبة المواد التكنولوجيّة حتّى تؤتي ثمارها وتكون وسيلة تعليميّة، لا هدفًا بحدّ ذاتها، ومنها المنصّات التي تتيح للطلّاب فرص البحث عن المعلومات وآخر التطوّرات في المجالات كلّها، بالتوازي مع البحث عن الكلمات والمصطلحات العربيّة ومجالات استعمالها. الأمر الذي ينأى بالطالب عن الشعور بالإحباط والفشل، بسبب مفاهيم يعرفها، ولكنّه لا يجد لها كلمات أو تعبيرات لم يتعرّض إليها سابقًا.
- ضمان الاتّصال بالعالم الحقيقيّ خارج الصفّ، لتهيئة الطلّاب للتواصل التلقائيّ والميدانيّ، وزيادة وعيهم بدور اللغة العربيّة أداةً تواصليّة فعّالة، ووسيلة لبلوغ المزيد من المعرفة والتكوين لمستقبل أفضل.

تعليمُ اللغات تعليمُ أدواتِ تواصل، تُخرِج التواصل من إطاره المُغلَق في الصفّ، ذلك العالم الضيّق والمضبوط، إلى الحيّز الحقيقيّ والأصيل الذي يشكّل ضمانًا لاستعمال اللغة في التجارب الحياتيّة المختلفة مع مختلف مستعمليها في محيط المدرسة، وفي المحيط الخارجيّ، المحلّي والعالميّ. وعليه، يجب الحرص على تحديد نشاطات تفاعليّة ومجتمعيّة خارج الصفّ، تُلزِم الطلّاب باستعمال لغتهم العربيّة في وضعيّة حياتيّة حقيقيّة وتطبيقيّة، تناسب محاور تعلّمهم، لتنفيذ مهمّات اكتشاف، أو بحث، أو استطلاع آراء، أو تبادل مدرسيّ أو ثقافيّ، أو خدمات اجتماعيّة وتطوّعيّة من اختيارهم.

يختار المعلّم النشاطات التي تتماشى مع الكفاءات التي اكتُسبت في الصفّ، ومع الموضوعات التي اطّلع الطلّاب عليها في الوحدة، أو قبلها، أو في الموادّ الدراسيّة الأخرى، لضمان حصول التفاعل الحقيقيّ في النشاط الخارجيّ. يجب أن يسمح اختيار وضعيّة النشاط ومجاله للطلّاب باستعمال مهاراتهم ومفرداتهم لتحقيق الحدّ الأدنى من الممارسة الحياتيّة، وضمان حصول تعلّم إضافيّ أثناء تنفيذ النشاط.

* * *

بناءً على ما تقدّم، نجد أنّ تعليم العربيّة لغةً ثانية ليس أمرًا سهلًا بالطبع، ولكنّه ليس قلعة حصينة يعجز المعلّم عن مواجهتها كذلك. يحتاج نجاح المعلّم في ذلك تضافر عوامل ذاتيّة وموضوعيّة، تكمن في تبنّي المدارس العاملة في العالم العربيّ تعليم العربيّة لغةً ثانية، ومادّةً محوريّة وأساسيّة، بدل أن تكون مجرّد مادّة تفرضها مناهج الدول؛ فضلًا عن تخطيط الوحدات التعلّميّة تخطيطًا مرنًا وتفاعليًّا، ووضع أهداف منطقيّة وقابلة للتحقّق، وأساليب تقييم متعدّدة تعكس بفعّاليّة تحقُّق التعلّم. يضاف إلى ذلك ضرورة التطرّق إلى موضوعات ومفاهيم تفيد الطالب في اكتشاف ثقافة جديدة، واختيار الأساليب التعلّميّة والنشاطات التي تشكّل خميرة التعلّم. لكن، يبقى العامل الرئيس لتحقيق ذلك كلّه شغف المعلّم بلغته ونقل جماليّاتها إلى ألسنة وعقول جديدة.

درصاف كوكي
مستشارة مستقلّة في منظّمة البكالوريا العالميّة ومترجمة
تونس

من المناهج الدوليّة المتداولة في تعليم اللغات الثانية:

- AERO: http://projectaero.org/AEROplus/languages/AERO_world_language_standards.pdf
- IB: https://ibo.org/
- EAL: https://www.vcaa.vic.edu.au/curriculum/vce/vce-study-designs/english-and-eal/Pages/index.aspx
- FLE: https://www.lepointdufle.net/
- Cambridge, IGCSE: https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/cambridge-igcse/