نحو أسلوب فعّال لتدريس الشعر العربي في السياق الماليزي *

أ. م. د. رحمة بنت أحمد الحاج عثمان
د. أحمد راغب أحمد محمود
د. محمد صبري سهرير **

* تاريخ التسليم: 2/ 12/ 2013م، تاريخ القبول: 20/ 1/ 2014م.
** قسم اللغة العربية وآدابها / كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية/ الجامعة الإسلامية العالمية/ ماليزيا.

ملخص:

تتناول هذه الدراسة مسألة تدريس الشعر العربي للطلاب الملايو داخل ماليزيا، ويحتل تعليم اللغة العربية المرتبة الثالثة في ماليزيا بعد اللغتين: الملايوية [1] والإنجليزية، ويبدأ تدريس الأحرف العربية في مرحلة ما قبل المدرسة من أجل قراءة القرآن والكتابة الجاوية التي تعتمد على الحروف العربية بصورة تكاد تكون تامة.

ويتبع ذلك تدريس اللغة العربية بوصفها مادة أساسية في المدارس الحكومية مع التركيز على حفظ المفردات والقواعد النحوية وبناء الجمل، غير أن طريقة التدريس في هذه المرحلة لا تكاد تختلف عن طريقة تعليم اللغة العربية في بلدان الشرق الأوسط أصحاب اللغة الأم.

وحددت هذه الدراسة الإشكالات التي تعتري تدريس الأدب العربي عند طلاب المدارس الحكومية الماليزية، والتي تتمثل في خمسة مجالات رئيسة هي: تدريس الأدب كتدريس اللغة، وعدم الإلمام بالثقافات والمجتمعات المختلفة في المناطق العربية، وغياب الارتباط العاطفي بالمادة المدروسة، وطريقة التدريس، وعدم القدرة على نقل المهارات من لغة الملايو إلى حالات مماثلة في اللغة العربية.

وقد اعتمدت هذه الدراسة بشكل كبير على تصنيف بنيامين بلوم للفهم والتفاهم [2] ثم عرضت أسلوبا جديدا للتدريس؛ وتقديمه من خلال طرح خمس وحدات دراسية لفهم الشعر العربي والأدب وإتقانهما.

وتتويجا لهذا الأسلوب، ستُعبأ في وسائط عدة من أجل أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب، ولأجل تمكينهم من استخدامها في الدراسة الذاتية أو في وجود معلم.

وسوف تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، بحيث يتكئ في شقِّه الأول على وصف الظاهرة من خلال رصد محاولات تدريس الشعر العربي في البيئة الماليزية، في حين يتمحور الشقُّ الآخر حول تحليل العملية التدريسية مع تقديم رؤية نقدية لها.

Towards Effective Method in Teaching Arabic Poetry for Malaysian

Abstract:

This study deliberates on the problem of teaching Arabic poetry to Malay students in Malaysia. Arabic is the third language after Malay and English, taught in Malaysia. In fact, Arabic letters are introduced and taught in pre-school level to enable Malay students to read Qur'an and written texts in Jawi, which is dependent on the Arabic letters.

This study also looks into the teaching of Arabic as a core subject in public schools, which relies heavily on memorization of vocabulary and grammatical rules and to composition of sentences. The above method of teaching at this stage has been found to be similar to the method applied in the Middle East, where Arabic is the mother tongue.

This study highlights the problems and challenges faced by Malay students in public schools in the teaching of Arabic literature. These problems revolve around three main domains: teaching literature as a component in language teaching, lack of knowledge about cultures and societies that exist in the Arab countries, lack of emotional attachment to the given subject, lack of teaching method, and the inability to transfer the techniques used in the Malay language into similar cases in Arabic language.

This study has depended primarily on Bloom's Taxonomy of learning. It has also suggested a new method of teaching that contains five learning units for the comprehension and mastery of Arabic poetry and literature.

To make this a more comprehensive approach, a number of approaches to teaching have been proposed to provide a more interesting teaching and learning milieu not only for students but also to teachers, enabling them to be applied for self- study or in a classroom setting.

مقدمة:

بدأ تدريس اللغة العربية في ماليزيا مع مجيء الإسلام إلى شواطئ جنوب شرق آسيا[3]، فاللغة العربية هي لغة الدين الإسلامي، ولغة القرآن والتقاليد والصلوات، ولا يمكن اتباع هذا الدين وفهم معانيه فهما شاملا دون تعلم هذه اللغة، فمن المعروف أنّ فهم جوهر الشيء في شكله الأصلي دون تشويه هو غاية كل باحث، وهكذا أصبح تعلم اللغة العربية جزءا من تقاليد ماليزيا، فهي اللغة الرسمية لدين البلاد الرسمي الإسلام [4].

إنّ تعلّم اللغة العربية في ماليزيا يبدأ في مرحلة ما قبل الابتدائي، حيث يتعلّم الصغار في الروضة الأحرف العربية جنبا إلى جنب مع الأحرف الرومانية، وذلك لتحقيق هدفين رئيسين؛ الهدف الأول هو القدرة على تلاوة القرآن الكريم، والثاني التمكّن من قراءة اللغة المالاوية بالحروف العربية أو الجاوية [5]، وتستخدم في التعليم سلسلة كتب إقرأ، أو سلاسل أخرى، وبنهاية الصف الأول أو الثاني على أبعد تقدير يكون التلميذ قد أجاد قراءة الحروف العربية، أما في المدارس الدينية، فنقل المعرفة الدينية يتم عن طريق الكتابة الجاوية [6].

تعدّ قراءة اللغة العربية جزءا من نقل المعارف الإسلامية في ماليزيا، واللغة العربية مادة إجبارية في المدارس الابتدائية، «العلمانية» منها والدينية، واختيارية في المدارس الثانوية «العلمانية»، وهي جزء من المنهج الدراسي في المدارس الدينية، وبالتالي فإنّ جميع تلاميذ النظام المدرسي يتعرضون للأحرف العربية، وللغة العربية بشكل نظري، فيتعلمون المفردات والنحو، وبناء الجمل وقواعد اللغة.

تركّز المدارس الدينية أكثر من غيرها على الأعمال الأدبية العربية، أضف إلى ذلك التشكيل، والنحو والصرف، وغير ذلك من مجالات اللغة. والحقيقة المؤسفة أن غالبية هولاء الطلاب تقتصر معرفتهم على القواعد، فهم يجهلون التطبيقات العملية، فلا يستطيعون تجاوز أمثلة الكتاب، ولا يمكنهم التعبير عمّا يجول في خاطرهم باللغة العربية، أما الطلاب الذين يرون أنّ هناك فائدة مستقبلية في استخدام هذه اللغة، فقد طُلب منهم الوصول إلى القدرة على فهم اللغة كحد أدنى، وهذا لا يلبي الطموح ولا يصل إلى أدنى سقف للأهداف المرجوة.

هذه هي اللغة العربية واستخداماتها في ماليزيا اليوم، فمن أجل فهم موضوع هذا البحث، نحن بحاجة إلى أن نكشف النقاب أولا عن أساليب التدريس المستخدمة،

وموضوعات هذه الأساليب قبل أن نتمكّن من طرح المشكلات التي يواجهها دارس اللغة العربية في السياق الماليزي.

أصول الأساليب المستخدمة في تدريس اللغة العربية في ماليزيا:

قبل النظام المدرسي الحالي كان الطفل عادةً ما يحصل على التدريب الأساسي في الدين واللغة العربية من معلّم الدين في القرية، وهذا النوع من التعليم كان يتمّ إما في المصلّى (Surau) أو المسجد، ليواصل هذا الطفل تعليمه في المؤسسات المتقدمة في هذا البلد، أو إندونيسيا، أو في الشرق الأوسط. و لعلماء الدين هيبة كبيرة في ماليزيا وخاصة الدارسين منهم في الأزهر الشريف (مصر) . ويعدّ النظام المدرسي في إندونيسيا المؤسس على نظام الشرق الأوسط ذا فعالية موازية لنظام الدراسة في الشرق الأوسط [7] .

عندما يصل الطالب إلى معهد تعليم في ظروف مثالية، فإنّ البيئة تفرض عليه تعلّم اللغة العربية الأساسية للبقاء على صلة بالحياة، فهو يتعامل مع اللغة العربية طوال اليوم، ويقرأ الصحف والمجلات ويستمع إلى البرامج الإذاعية، بل حتى شراء الطعام يكون باللغة العربية، وبالتالي يؤدي إلى تعلّم خفايا اللغة بشكل غير رسمي، فتعابير وتفاعلات الناس من حزن وسعادة وحب وكراهية تدرك عبر الملاحظة، فيرى الطالب مناطق مختلفة، ويشهد تجارب الشعب في تلك المنطقة.

صممت الفصول الدراسية لشعب ذلك البلد أو المدينة لمواصلة تعليم أبنائه في ذلك المركز التعليمي؛ والمواد والأساليب المستخدمة هي لهذا المستوى من التعليم، وهكذا نجد طلّابنا يتعرضون لهذا النمط من العربية الكلاسيكية. إنّ العلماء التقليديين عادة ما يختصرون المنهج التعليمي في أبيات شعر أو تلخيص متن، فيحفظ الطالب هذا المتن أو القصيدة، والشيخ أو المعلم يشرحه لاحقا كلمة كلمة، ولقد كانت هذه الطريقة– ومازالت– فعالة جدا ولها مزايا تفوق كثيرا من النظم التعليمية الأخرى، إلا أنها مصممة خصيصاً لتتوافق مع البيئة العربية التي تدرّس فيها [8] .

بعد المضي قدماً في التعلّم وحفظ هذه النصوص الأساسية ينتقل هذا الطالب لنصوص أكثر تفصيلا، وفي نهاية المطاف يحفظ الكتب الأكثر حجية، وكل ذلك متلازم مع توجيه المدرّس له في كل خطوة، يعلّمه أساليب مختلفة حتى يصبح مستقلا في البحث والمعرفة [9] . هذا الأسلوب الشخصي والاشراف المباشر في التدريس والامتحانات يمنح الطلاب فهما واضحاً لما يجري تدريسه، فضلاً عن أنّ عدم تجاوز أي درس حتى حفظه وفهمه يؤدّي إلى إتقان الطلاب ما يدرسونه، فهم يعيشون مع اللغة، ويستخدمونها في

جميع المجالات والأوساط الأكاديمية، والرسمية، والاجتماعية، فيتفاعلون مع جميع فئات المجتمع: المتعلمين وغير المتعلمين بهذه اللغة ويجعلونها قريبة منهم، فيدرسون الأدب الذي هو تعبير عن عاطفة الناس تجاه البيئة المحيطة بهم من وضع سياسي أو اجتماعي أو ثقافي، ويعيشون الحالة عن كثب، وبالتالي يفهمون الأدب فهما كاملا.

ومن ثم فإنَّ هؤلاء الطلاب يعودون ويصبحون أساتذة يعلمون بالأسلوب الذي تعلموه، ولكن بعيدا عن تأثيرات البيئة العربية هذه المرّة، فثقافة المراقبة الفردية من الأستاذ وميزتها غير موجودة، فالثقافة هنا هي ثقافة الملايو، واللغة هي اللغة الملايوية، والطلاب مثل ما يحدث في الأراضي العربية، أجبروا على حفظ المتن أو القصيدة، لكن هذا الأسلوب يحتاج إلى خطوة إضافية لا يمكن تجاوزها أو إلغاؤها وهي شرح هذه القصائد والمتون، ولكن ذلك يتم باللغة الملايوية، ففي بعض الأماكن في إندونيسيا مثلا وضعت متون باللغة الإندونيسية وطلب من الطلاب حفظها، فأسلوب التدريس والحفظ عن ظهر قلب هو الأسلوب المتبع في تدريس اللغة العربية، وهو أسلوب ناجح في حالات كثيرة لكن ليس مع غياب بيئة مناسبة لممارسة المحفوظ والانتقال من النظرية إلى التطبيق، لأنّ اللغة المحكية داخل البيئة المدرسية وخارجها ليست هي اللغة التي تجري تدريسها [10] ، والقواعد النحوية تحفظ أولا باللغة العربية ثم تُترجم إلى لغة الملايو ثم يتم حفظها ثانيةً، وهكذا تحفظ النصوص التقليدية باللغة العربية وتشرح بالملايو، وهي نفس الطريقة التي تدرس بها القواعد النحوية والبلاغية والتشكيل. إنّ التركيز على الجانب اللغوي والنحوي للغة ما زال هو أسلوب العاملين في مجال التعليم إلى يومنا هذا حتى في المناهج الحديثة للنظام التعليمي؛ إذ تُدَرَّس جميع النصوص والكتب والفقرات عبر ترجمة الكلمات للغة الملايو، فتحفظ ثمّ تكتب بالعربية في الامتحانات. هذا الذي ذكرناه ملخص موجز لتطور تعليم اللغة العربية في السياق الماليزي.

الإشكالات الرئيسة التي يواجهها طلاب الأدب:

1. الأدب العربي:

يتعرَّض الطالب لدراسة الأدب ككل وللشعر على وجه التحديد في مجال اكتساب اللغة واللسانيات، فيتناول الأدب ويقرؤه مثل قراءة أية فقرة أخرى في اللغة العربية، كلمة تلو الأخرى، فهو بالتالي يقوم بترجمة كل كلمة عن طريق استخدام قاموس لغة الملايو، فيفهم النصوص فهمًا حرفيًا سطحيًا. وذلك يمكنه من بناء بعض القواعد النحوية واستنباطها في ظل التقيد ببناء الجمل وهياكلها، ولكنه بهذه الطريقة يقزّم الأدب ويحوّله إلى وسيلة

لاكتساب اللغة دون التعمّق في معانيه الرفيعة العميقة [11] . وبالرغم من زيادة أهمية دراسة الأدب العربي في المرحلة الثانوية فإن الواقع يشير إلى ضعف الاهتمام الكافي بدراسة الأدب، وأن الأدب لا يأخذ مكانته اللائقة به، وظهر أثر ذلك في ضعف المستوى التحصيلي للطلاب في الأدب وعدم تمكنهم من إتقان مهارات التذوق الأدبي. إما أنه متصل بالمعلم بتركيزه على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بالتحليل والتذوق الأدبيان، أو بقدرته كما أشار إليه الدكتور عدنان أحمد عند إجابته للباحثة. أو أنه متصل بالمتعلم لإجباره على حفظ النصوص الشعرية، حيث إنه لا يقبل على الدرس بجوارحه؛ لأنه لا يجد فيه ضالته المنشودة فيذاكر من أجل الامتحان، وليس حبًّا في المادة المدورسة، أو أنه متصل في المحتوى، كما أثبتت ذلك دراسات كل من محمدعبدالقادر (1997م) ، ووحيد حافظ (1997م) ، وفرح سليمان (2000م) أن محتوى دروس الأدب في المرحلة الثانوية بعيدة عن بيئة الطلاب وخبراتهم، وأن كثيراً من النصوص الأدبية المقررة يعوزها شيء من الدقة في الاختيار. وهناك صعوبات أخرى متصلة بطرق التدريس ومنهجية دراسة الأدب في المراحل الثانوية، كما اثبتت ذلك دراسات مصطفى إبراهيم (2002م) ، وفوزية جاويش (2003م) .

2. العوامل البيئية والثقافية والاجتماعية والإقليمية:

الشعر والأدب يمثّلان عادة وسيلة للتعبير عن أحداث الواقع والبيئة والثقافة والمجتمع، فمعرفة خلفية الكاتب أو الشاعر عادة ما تدلّ على المنطقة التي أتى منها أو نشأ فيها، ودراسة عنصري المكان والزمان المتعلقين بالكاتب تبين ظروفه الاجتماعية. ومعرفة ثقافة شعب تبيّن معاييره للخير والشر، والمحمود والمذموم، والطالب في السياق الماليزي لا يملك معلومات عن البيئة العربية الثقافية والاجتماعية والجغرافية للمصنفات الأدبية أو القصائد التي يدرسها، فيفوته فهم السياق ودلالة البيئة الزمانية والمكانية.

3. الفراغ العاطفي والتنافر المعرفي:

يستخدم الكتاب والشعراء الأدب والشعر وسيلة للتعبير عن أنفسهم، فمشاعر السعادة والحزن والندم والتعاطف والحب والكراهية والأسف يُعَبَّر عنها جميعا في بضعة أسطر من شعر، أو رواية، أو قصة قصيرة، إلا أنّ الطالب في استخدامه المكثّف للترجمة يصبح عاجزا عن التواصل الوجداني مع الكاتب أو الشاعر لإدراك مشاعره التي أعرب عنها في كتاباته، فقد يفهم الطالب الكلمات، ولكنه لا يستوعب السياق، مما يبدّد هدف المؤلف من تأليفه، وهو التعبير عمَّا في دواخله.

4. **منهجية التدريس**:

إنّ الأساليب المستخدمة في تدريس الشعر في السياق الماليزي تقتصر على حفظ معنى القصيدة وشرحه، أما محاولة التعمّق في معاني القصائد فأمر ينكره الطالب بحجة الصعوبة، فيعدل الأستاذ عنه.

تُدرَّس النظريات الأدبية للمؤلفين، ولكن دون ربطها بأعمال الكاتب، أو استخراجها من أعماله؛ إذ ليس في مقدور الطالب في السياق الماليزي ربط نظرية مؤلف بآخر، أو تحليل عمل مؤلف عبر نظرية مؤلف آخر، فالنتيجة إذن الاقتصار على حفظ النظريات الأدبية.

5. **عدم القدرة على نقل مهارات الأدب**:

في دراسة قامت بها الباحثة [12] ، وهي في طور النشر، اختُبِرَ مائة طالب وطالبة من دارسي الشعر الجاهلي والإسلامي، قدمت لهؤلاء الطلاب المتخصصين في اللغة العربية وآدابها استبانة تتألف من خمسة موشحات من قصائد الملايو وخمسة موشحات مماثلة لقصائد عربية تتفق معها في أدوات اللغة من جناس، ولغة تصويرية، وتشبيهات، واستعارات؛ تمكّن الطلبة من التعرّف على أدوات اللغة في موشحات الملايو دون ربطها بنظيراتها في المقاطع العربية، وعند الوقوف على نتائج الدراسة اتضح لنا أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم علم بوجود هذه الأدوات والمصطلحات في اللغة العربية، بل ترجمها بعضهم ترجمة حرفية مضيعين بذلك جوهر اللغة العربية تماماً.

الطريقة الجديدة المقترحة لتدريس الشعر والأدب العربي لغير الناطقين باللغة العربية في السياق الماليزي:

مكانة الحفظ في الأسلوب الجديد:

إنه لمن الظلم والسذاجة الادعاء أن أسلوب الحفظ مضيعة للوقت وأن الطالب لا يستفيد منه، فالحفظ جزء لا يتجزأ من عملية التعلّم وعنصر مهم فيها، ولذلك سوف يوظف الحفظ في هذا الأسلوب الجديد في التعليم، ولا سيما أن الطالب في السياق الماليزي يجيد الحفظ.

معوقات المنهج الحالي في التدريس:

كما ذكرنا من قبل، فإن الناس في العالم العربي يعيشون مع اللغة العربية وينشأون معها، وهم في تلك الحالة، حالهم حال أي شعب يتعلّم لغته الأمّ؛ فهم الناطقون الأصليون بها، وهم يطبقونها عمليا داخل المدراس وخارجها، ويمتلكون الأدوات اللازمة لفهم الشعر

والأدب، لذلك فإنّ استيراد أساليبهم في تدريس الأدب والشعر– وهذا ما حدث فعلًا– ليس خياراً فعّالًا، وذلك لاختلاف المكان والأشخاص والخلفية والسياق.

النظام النظري للأسلوب الجديد:

النظرية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التعامل مع الأدب هي نظرية تصنيف الفهم لبنيامين بلوم (1956) التي استخدمها المعلمون لسنوات عدّة وسيلة لضمان تفعيل جميع مستويات التفكير عند قراءة النص المطبوع، فكل مستوى يعتمد على سابقه، ويضمن حدوث عملية التفكير الشامل، **وهنا نذكر المستويات الستة لتصنيف بلوم، وهي:**

1. المعرفة.
2. الفهم.
3. التطبيق.
4. التحليل
5. التجميع
6. التقويم [13]

◄ **مستوى المعرفة**: يؤكد المستوى التأسيسي للفهم على الفهم الحرفي، ففي هذا المستوى يتم التعرف على الحقائق المحيطة بالأحداث. وفيه أيضا تُحَدَّد "من"، و"ماذا"، و"أين"، و"متى"، و"كيف". وغالباً ما يساء استخدام هذا المستوى في البيئات التعليمية التقليدية؛ إذ يُهدَر كثير من الوقت في التركيز على التفاصيل الدقيقة المرتبطة بالأحداث، وفي أحيانٍ أخرى لا يعطى هذا المستوى الأهمية الكافية قبل التقدم إلى المستوى التالي من الفهم.

◄ **مستوى الفهم**: ينطوي مستوى بلوم الثاني على فهم النص أكثر من مجرد معرفة "من" و"ماذا"، وهذا المستوى من الفهم يتضمن فهم الدافع والعاطفة وراء النص.

◄ **مستوى التطبيق**: يشدد مستوى التطبيق على أهمية نقل فهم النص إلى نصوص ومجالات أخرى في حياة الطلاب، فاستخراج قاعدة أو مبدأ تم استخدامه يقود إلى فهم أفضل لمبادئ الطلاب، ويعدّ القياس استراتيجية فعالة للمناقشة في هذا المستوى.

◄ **مستوى التحليل**: يشمل هذا المستوى تشريح النص وتعريف كل عنصر من العناصر المختلفة المحيطة به، ويمكن استخدام المقارنة والتباين لفهم العلاقات بين العناصر التي ينطوي عليها النص.

◄ **المستوى التجميعي**: يتضمن الفهم في هذا المستوى وضع النص في سياق أوسع، وذلك عبر تشجيع الطلاب على تنظيم أفكارهم حول هذه النصوص بالنظر إلى النصوص المماثلة السابقة وتلك المحتملة في المستقبل كذلك.

◄ **مستوى التقويم**: يعدُّ المستوى الأكثر تعقيدا لنظرية بلوم، ولكنه الأسهل بالنسبة لمعظم الطلاب؛ إذ لديهم آراء حول واقع الحياة والأحداث، وغالباً ما يرغبون في تقويم الوضع من منظورها. ينحصر تفكير كثير من الطلاب في هذا المستوى دون الرجوع إلى المستويات الأخرى، إلا أنّ القدرة على الدفاع عن موقف ما لابدَّ أن يأتي من التفكير في الأدب والنصوص الشعرية باستخدام مستويات الفهم المختلفة.

يجب أخذ المشكلات– المذكورة أعلاه– التي تواجه الطلاب ومستويات التفكير التي اقترحها بلوم بعين الاعتبار، لإنّ طريقة التدريس يجب أن تكون مصممة خصيصاً لتناسب هؤلاء الطلاب. وبما أنَّ الهدف من أي منهج ناجح لتدريس اللغة الأجنبية هو تمكين المتعلم من الحصول على الكفاءة الشاملة في اللغة، فإنّ تدريس الشعر العربي لغير الناطقين باللغة العربية يتطلب أيضا منهجًا يدمج المهارات الخمس بالتساوي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والثقافة. ولتحقيق أفضل النتائج، يجب أيضا وضع برنامج متوازن للتعليم يقدم في بيئة علمية أكاديمية تسودها الثقة بين الطالب والمدرس.

وفقا لكراش، فإنَّ الطالب يكتسب اللغة عندما يكون قادراً على فهم رموز اللغة وفكِّها عبر الاستماع والقراءة، وعندما يتلقى كمية كافية من «المدخلات المفهومة» [14] ، فإذا كانت المدخلات المفهومة مثيرة للاهتمام وذات صلة، وعلى قدر كافٍ من التحدي، فإنها ستعد الطلاب للعيش في البيئة الحقيقية، وستمكنهم من الاستفادة مِن الفصول الدراسية في التقدم في اللغة.

بما أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، فينبغي أن تكون اللغة المستهدفة «العربية» الوسيلة الرئيسة للتواصل داخل الفصول الدراسية، وينبغي أن يؤدي ذلك إلى أكبر قدر من التفاعل بين الطلاب، على أن لا يصل الأمر إلى نقطة انعدام الفهم التام، الذي يمكن أن يؤدي إلى الإحباط والتوتر.

دور المعلم في العملية التعليمية:

لقد ولَّت الأيام التي كان فيها المعلم يجبر الطالب على حفظ أشياء لا يفهم معناها وترديدها. فمعلم اللغة اليوم مدرب، 4 ودليل، وصديق للطالب، ووسيط يحدد الجسور بين الطلاب ويبنيها، ويغرس الثقة في نفوسهم؛ لذا ينبغي أن يكون المعلم قدوة، ومستشاراً وشريكاً في عملية التعلم.

دور المتعلم في العملية التعليمية:

إنّ التعليم عملية تفاعلية، وعلى كل من المعلم والطالب أن يكونا على استعداد للعطاء والتلقي والتفاعل، **فعلى الطالب مسؤولية القيام بما يأتي**:

1. الحضور إلى الفصل وهو مستعد علمياً.
2. أن يكون إيجابياً وعلى استعداد للانخراط في الأنشطة.
3. أن يكون مشاركاً نشطاً، ويبدي الاهتمام المطلوب، فمجرد الحضور إلى الفصل لا يعد مشاركة، وكذا لا ينبغي للمعلم أن يطلب من الطالب قراءة المادة والتعلم بمفرده.
4. أن يترك للمعلم تحديد الأنشطة الأكثر متعة وفائدة.

دور الفصل بوصفه صورة مصغرة عن الحياة الحقيقية:

على الرغم من كل القيود فما زالت الفصول الدراسية تعدُّ –نوعاً ما– بديلاً عن البلدان العربية وبيئتها، والمعلم فيها هو المنفرد بكونه صاحب اللغة المطلوبة وهو الذي يوفر المدخلات المفهومة.

من أجل توسيع خبرة الطلاب، يجب على المعلم تعريض طلابه لمجموعة من الأحداث والأنشطة من واقع الحياة العربية. ينبغي أن تملأ القاعة الدراسية بحيث يشعر الطالب عندما يدخل أنه يخطو مؤقتا خارج عالمه اليومي، ويدخل في تجربة ثقافية جديدة ومثيرة، أنا عادة ما أضع الموسيقا العربية التقليدية في الخلفية لتعويد الطلاب على طريقة نطق الأصوات العربية، وكذلك تساهم الموسيقا في خلق جو مريح يجعل الطلاب أكثر تقبلا للتعلم.

ويمكن تحسين تطابق الفصل مع البيئة العربية عبر الاستخدام الجيد للتكنولوجيا، مثل تكنولوجيا الأقمار الصناعية، والإنترنت، ومختبرات اللغة.

في هذه الأيام ومع الكمية الهائلة من المعلومات التي يمكن تحميلها وطباعتها من الإنترنت، أصبحت مهمة اختيار المحتوى المناسب أسهل، فضلا عن أنّ الإنترنت يتيح للطلاب الوصول مباشرة إلى أية معلومة من المواقع المستهدفة التي يختارها المعلم، ولتسهيل وصول الطلاب إلى هذه الثروة الهائلة من المواد على شبكة الانترنت، يمكن إنشاء موقع على شبكة الإنترنت خاص بالفصل يشتمل على مجموعة واسعة من الروابط حول الشرق الأوسط، حيث يمكن هذا الموقع الخاص أمورا عدّة منها قراءة الصحف اليومية والأسبوعية والمجلات، والاستماع الى البث المباشر والأخبار والموسيقى، وتحميل المعاجم

والبحث عن أي كتاب يختاره الطلاب، لقد أصبحت الإمكانيات غير محدودة في هذا العصر، فإذا كنّا لا نستطيع إرسال طلابنا إلى البلد المستهدف، يمكننا بالتأكيد محاولة جلب عينة حقيقية ونكهة من ذلك البلد إلى الفصول الدراسية عبر الوسائل التي لم تكن متاحة قبل عقد من الزمان أو نحو ذلك.

أهمية نشاطات المجموعات الصغيرة:

إنَّ أي نشاط في الفصول الدراسية من المهم أن يكون للمعلم هدف محدد منه، ويجب أن تكون المواد معدة إعدادا جيدا له، وينبغي أن يتلقى الطلاب تعليمات واضحة عن ما هو متوقع منهم.

إنَّ النهج التفاعلي يتطلب درجة عالية من القيادة غير المباشرة والنضج العاطفي للمعلم، فكل ما يساهم في زيادة مشاركة الطلاب يعدّ أمرا ضروريا لتعلم اللغة، وقد يكون تفاعل الطلاب ذا طابع هادئ أو صاخب، لذا يجب على المعلم أن يكون متسامحا، فضلا عن استعداده للتنازل وتقاسم الفصل مع الطلاب، فكلّ ذلك من العوامل المهمَّة لنجاح العمل الجماعي في مثل هذه الفصول حيث التعلم الحقيقي، والاستيعاب والتواصل وتعلم اللغة تعلّما صحيحا يقرّب اللغة المستهدفة من الطالب نفسه في جو من الثقة والاطمئنان. إنّ كل هذا من شأنه أن يعزز الصورة الذاتية للطالب، وينمي احترامه لأستاذه ولذاته، ويزيد من حبه في تعلم تلك اللغة.

في الحياة الحقيقية، لا يحدث الاتصال بطريقة المونولوج (الحوار الداخلي مع النفس) ، ولكن في حوار أو في إطار محادثات مع أشخاص آخرين، وبالتالي فإن تطبيق التفاعل في المجموعة الصغيرة يساهم في خلق بيئة أكثر واقعية، وكما يقول (جون لت) ، فإنَّ استخدام اللغة التواصلية المستهدفة في شكل حوارات أفضل بكثير من الناحية النفسية من نظام التدريس التقليدي. في الواقع يمكن أن ينظر إلى استخدام نظام التدريس التقليدي في محاولتنا لمساعدة الطلاب على تطوير الكفاءة التواصلية إلى حد ما على أنه لا يخدم الهدف المنشود [15].

وضَّح (جون لت) أن التواصل عبر أنشطة مجموعات صغيرة يسهّل استخدام اللغة المستهدفة وخلق أوضاع أكثر واقعية اجتماعياً ولغوياً، فضلاً عن أن مثل هذه الأنشطة تخلق جواً أقل تهديداً وأكثر تشجيعاً للمشاركة الإيجابية، ويزيد بشكل كبير من مقدار وقت الممارسة لكل طالب. إنَّ نشاط المجموعة الصغيرة يجعل المعلم متاحاً لتلبية احتياجات الفرد المتعلم، ويتيح للطالب الحصول على مزيد من الاهتمام الشخصي، وكذا يتيح فرصة أكثر للطالب لتصحيح الذات والتعلم من الأقران [16] ، وأنا أتفق مع افتراض لت بأنَّ أخطاء

الطلاب إذا كثرت في أثناء القيام بالأنشطة، فإنَّ ذلك مؤشر على أنهم يستخدمون اللغة أكثر مما يحدث عادة في التعليم التقليدي الذي يكون فيه المعلم هو المحور الأساس. ضمن المجموعات الصغيرة يصبح كل طالب أو متعلم هو المحور والمركز لا المعلم، ويقع على عاتق المعلم تدريب كل مجموعة على نحو فعال ومراقبتها عبر خلق ثقافة أن الجميع في فريق واحد، علاوة على ذلك فإنّ مثل هذه الأنشطة تعزز روح العمل المجتمعي.

الكفاءة الثقافية:

من المتفق عليه عامة أن اللغة تعبير عن الثقافة، فالخصائص الثقافية في أي بلد ميزة متأصلة من مفرداتها بشكل طبيعي، ومثل المفردات ينبغي تقديم الثقافة في سياقات وحالات يمكن وصفها أو تفسيرها حسب مستوى الطلاب الحالي من الكفاءة اللغوية، وعند تدريس الثقافة، ينبغي تذكير الطلاب أنهم غير ملزمين بقبول هذه الكبسولات الثقافية في ظاهرها، ولكن عليهم فقط فهمها وإدراك آثارها، ويمكن كذلك التشكيك في صحتها طالما فهموا جدواها وأهميتها للمجتمع الذي أنتجها. إنَّ هذا الأسلوب لن يؤدي فقط إلى إنتاج مواطن عالمي مثالي، ولكنه سوف يجعل حياتهم أسهل عند زيارتهم البلد المستهدف، فمعرفة العادات والتقاليد المحلية تسهّل الإقامة بالتأكيد، وتجعل العطلة أكثر متعة، والأعمال أسهل، وقبل كل شيء، ستجعل دراستهم للغة تجربة ذات معنى، فالطلاب دائما ما يفتنون بالحكايات الثقافية، وعادة يرحبون بالمناقشات الثقافية.

تدريس الأدب بشكل مستقل:

يشكل مجال الأدب إشكالية يجب أن تعالج، فالأدب يجب أن يعامل بكونه كياناً منفصلاً عن اللغة، فكما للغة مكونات مثل بناء الجملة والنحو والصرف، فإنّ للأدب أدواته ومكوناته الخاصة، فهذه الأدوات والمكونات يجب أن تدرّس كذلك، فضلا عن المكونات اللغوية المعتادة من أجل إعطاء الطالب مجموعة أساسية من معايير التقويم.

الوحدات:

الوحدة الأولى:

أول وحدة في أسلوبنا الذي سيتألف من ثلاثة مستويات، سوف تعالج وضع هذه الأدوات الأساسية في الشعر والأدب، لا كممارسة فهم عادية، ولكن بوساطة الممارسة العملية للشعر والأدب، فإنها تعرض هذه الأدوات لا في السياق العربي فقط، بل تقارنها

بنظيراتها في ثقافة الملايو لتسهل عملية الفهم، وسوف تعطي الأسس الضرورية عن قراءة النص، وسوف تطبق في مستوى المعرفة، ومستويات التطبيق والتحليل.

سيتألف المستوى الأول من الجناس، والقياس، والتوصيف، والتصوير، والصراع، والسخرية، والاستعارة، والمزاج، والمحاكاة الصوتية، والإرداف الخلفي، وتجسيد المفارقة، والانطباع الشخصي، والحبكة، والعروض، والمقطع الشعري والإيقاع والقافية، والتشبيه، والرمز، وبناء الجملة، والفكرة، واللهجة، والمأساة، والآية، والهيكل وأنواع مختلفة من القصائد.

أما المستوى الثاني فسيتناول الرمز، والتلميح، والتضخيم، والجناس الناقص، والجناس، والتجسيم، والنقيض، والقول المأثور، والسجع، والدلالة، والاتفاق، ومعنى الدلالة، والمضاهاة، والخاتمة، والكناية، والصفة، ورخامة الصوت، والخلل في استخدام القياس، والإنذار، والغلو، والقافية الداخلية. في حين سيشتمل المستوى الثالث على الإعدادات، والضمير، والتعابير المسطحة الشائعة والأمثال.

الوحدة الثانية:

الوحدة الثانية التي يمكن تدريسها في وقت مشترك مع الأولى، وهي تتألف من أشكال مصغّرة من البيئة العربية والشعب والثقافة، وموجز لفترات زمنية مختلفة، وسيتم تسليط الضوء أيضا على الأسماء المشهورة في هذه الفترات الزمنية، وستوضع نقاط الاتفاق والاختلاف لمختلف مناطق أهل الصحراء وأهل المدينة، وهذا الآن لا يمثل تصحيحا لمشكلة العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية والإقليمية فقط، ولكنه يربط التعابير الاصطلاحية من أجل إعطاء النواحي العاطفية والمعرفية للنص وإبرازها أيضا، وسيتم تطبيق هذا في مستوى الفهم.

الوحدات الثالثة والرابعة والخامسة:

الوحدات الثالثة والرابعة والخامسة تمثل التطبيق العملي للوحدتين الأولتين، حيث تغطي الوحدة الثالثة الشعر الجاهلي والإسلامي، والوحدة الرابعة الشعر الأموي والعباسي والأندلسي، أمّا الوحدة الخامسة فتغطي الشعر المعاصر، وسوف تتعرض كل وحدة لعشر قصائد من كل عصر، وستناقش ثمانية منها بالتفصيل، عبر اتباع مستويات الفهم، وكذلك تطبيق القواعد والمعلومات المستخلصة في الوحدتين الأولى والثانية، وستعطى قصيدتان للطلاب للقيام بتحليل مفصل وتطبيق المهارات التي تعلموها في القصائد الثمانية الأول. عند الوحدة الخامسة يتوقع من الطالب التصدي لأية قطعة من الشعر أو الأدب بالشرح والتحليل على نحو شامل.

العرض- حزمة الوسائط المتعددة:

طريقة عرض هذه الحزمة التعليمية لها أهمية قصوى أيضا؛ إذ يَعدُّ الطلاب اللغة العربية لغة «صعبة»، ومن ثم فإنّ هذا التصور يصعّب من مهمة التعلّم، لذلك نقترح أن يتم تقديم هذه الوحدات في شكل وسائط تفاعلية متعددة، لا في كلمات ونظريات فقط، بل بإضافة ألوان وصور متحركة ومقاطع فيديو وكل الوسائل التي يمكن بها الاستحواذ على حواس هؤلاء الطلاب واهتمامهم كلها، وذلك لجعلهم متمكِّنين في هذا المجال، وهذا أيضا يمنحهم الحرية في استخدام هذه الحزمة في الدراسة الذاتية أو في البرنامج التعليمي الأساسي.

الخاتمة:

اللغة العربية هي اللغة الثالثة التي تدرّس للماليزيين الملايو بعد الملايو والإنجليزية، حيث تُدَرَّس الأحرف العربية في مرحلة ما قبل المدرسة من أجل قراءة القرآن والكتابة الجاوية وقراءة النصوص الدينية.

تُدرَّسُ اللغة العربية بوصفها مادة أساسية في المدارس مع التركيز على حفظ المفردات والقواعد النحوية وبناء الجمل، ويعزى ذلك إلى طريقة التدريس التي اعتمدتها المناهج العربية التي تستند إلى الأساليب المستخدمة في بلدان الشرق الأوسط أصحاب اللغه الأم.

وقد حُدِّدَت الإشكالات في تدريس الأدب في خمسة مجالات رئيسة هي: تدريس الأدب كتدريس اللغة، وعدم الإلمام بالثقافات والمجتمعات المختلفة في المناطق العربية، وغياب الارتباط العاطفي بالمادة المدروسة، وطريقة التدريس، وعدم القدرة على نقل المهارات من لغة الملايو إلى حالات مماثلة في اللغة العربية.

وُضِعَ تصنيف بنيامين بلوم للفهم والتفاهم هيكلاً نظرياً صاغ عليه هذا البحث أسلوباً جديداً للتدريس؛ وتكاملا مع المشكلات التي يواجهها الطلاب ووضعت خمس وحدات لفهم الشعر العربي والأدب وإتقانهما.

وتتويجاً لهذا الأسلوب، سيتم تعبئتها في وسائط عدة من أجل أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب، ولأجل تمكينهم من استخدامها في الدراسة الذاتية أو في وجود معلم.

الهوامش:

1. اللغة الملايوية (Bahasa Melayu/ بهاسا ملايو) هي لغة أوسترونيسية يتحدث بها الملايويون الذين يعيشون في شبه الجزيرة الملايوية، وجنوب تايلاند، والفلبين، وسنغافورة، وشرق سومطرة، ورياو، وبعض الأجزاء الساحلية في بورنيو.
2. بنيامين بلوم 21 فبراير 1913 – 13 سبتمبر 1999، عالم نفس تربوي أمريكي، قام بوضع تصنيف للأهداف التربوية ولنظرية إتقان التعلم.
3. Ammon, Ulrich. (1987) . Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society. Berlin; W. de Gruyter: 2014; Zawawi Ismail, Mohd. Sukki Othman, Alif Redzuan Abdullah, & Sanimah Hussin. (2005) . Masalah penguasaan kemahiran mendengar dan bertutur Bahasa Arab dan Jepun: Satu kajian perbandingan [Problems of Arabic and Japanese speaking skills: A comparative study]. In Kamisah Ariffin (eds.) , Pendidikan bahasadi Malaysia: Isu, amalan dan cabaran [Language education in Malaysia: Issues, practice and challenge] (pp. 131- 149) . Shah Alam: Pusat Penerbitan Universiti (UPENA) .
4. Zawawi Ismail, Mohd. Sukki Othman, Alif Redzuan Abdullah, & Sanimah Hussin. (2005) . Masalah penguasaan kemahiran mendengar dan bertutur Bahasa Arab dan Jepun: Satu kajian perbandingan [Problems of Arabic and Japanese speaking skills: A comparative study]. In Kamisah Ariffin (eds.) , Pendidikan bahasadi Malaysia: Isu, amalan dan cabaran [Language education in Malaysia: Issues, practice and challenge] (pp. 131- 149) . Shah Alam: Pusat Penerbitan Universiti (UPENA) .
5. تستخدم اللغة الملايوية الأبجدية اللاتينية للكتابة، ويوجد أيضاً نظام آخر يستخدم الأبجدية العربية في الكتابة يسمى جاوي. تستعير اللغة الملايوية الكثير من الكلمات من اللغة العربية، رسالة ماجستير 2001بناء الجملة بين العربية والملاوية– دراسة لغوية تقابلية رضوى ابوبكر احمد الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.
6. Mat Taib Pa. (2006) . Dasar- dasar umum pengajaran Bahasa Arab di Malaysia [General principles of Arabic Language teaching in Malaysia]. In Mohd. Rosdi Ismai & Mat Taib Pa (Eds.) , Pengajaran danpembelajaran Bahasa Arab di Malaysia [The teaching and learning of the Arabic Language in Malaysia]. (Kuala Lumpur: University Malaya publications.

.7 - Rosnani Hashim, Saheed Ahmad Rufai and Mohd Roslan Mohd Nor. 2011. Traditional Islamic Education in Asia and Africa: A Comparative Study of Malaysia's Pondok, Indonesia's Pesantren and Nigeria's Traditional Madrasah. World Journal of Islamic History and Civilization, 1 (2) : 94- 107.

.8 Sueraya Che Haron. 2013. The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners' Perspectives. International Education Studies; Vol. 6, No. 2: 55.

.9 Ibid: 55- 56

.10 Sueraya Che Haron. 2013. The Teaching Methodology of Arabic Speaking Skills: Learners' Perspectives. International Education Studies; Vol. 6, No. 2: 55.

.11 Ibid: 55- 56

.12 Rahmah Ahmad Osman and Jaffer, Usman. November 2012. Investigating the Perceived Emotional Experience of Bilinguals in the Acquisition of First and Second Languages: KIRKHS Students as a Case Study. International Journal of Social Science and Humanity Volume 2 (6) : 554- 556.

.13 Bloom, B. S. (Ed.) (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of education goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longmans, Green.

.14 Ibid

.15 John A Lett Jr , A Communicative Approach to Teaching Arabic in Academia, page 8, a workshop material entitled Basic Instructor Training Workshop, Defense Language Institute Foreign Language Center, Monterey, CA) , 2012.

.16 John A Lett Jr , A Communicative Approach to Teaching Arabic in Academia, page 8, a workshop material entitled Basic Instructor Training Workshop, Defense Language Institute Foreign Language Center, Monterey, CA) , 2012.

المصادر والمراجع:

1. أليس سي. أومياقو. تدريس اللغة في السياق: إتقان المنحى التعليمي. (بوسطن: هينل وهينل للنشر، 1986) .
2. جون اتش. أندروود، اللغويات وأجهزة الكمبيوتر ومدرسو اللغات: منهج تواصلي. (ماس رولي، : بيت نيوبري للنشر، 1984) .
3. جون ك. فيليبس. الآثار العملية للأبحاث الحديثة في القراءة، في حوليات اللغات الأجنبية 17، 1984، 96–285.
4. حماده إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987م.
5. رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1402هـ/ 1982م.
6. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية؛ مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي – القاهرة، الطبعة: الأولى 2004.
7. رشدي طعيمة، الثقافة الإسلامية مدخل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» دراسة مقدمة إلى ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، مارس، 1981م.
8. رضوان الدبسي، دور وسائل التقنية في تطوير تعليم اللغة العربية، وقائع مؤتمر: »اللغة العربية أمام تحديات العولمة» بيروت، 2002م.
9. روجر الآن. تدريس العربية في أمريكا: الماضي، والحاضر، والمستقبل (دترويت: دار جامعة ولاية واين للنشر، 1992م) .
10. ستيفن د. كراشن وتريسي د. تيريل. المنهج الطبيعي: اكتساب اللغة في الفصول الدراسية. (أوكسفورد: بيرغامون للنشر، 1983) .
11. عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1422هـ.

12. على محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الملك سعود، الرياض، 1399هـ.

13. علي أحمد الخطيب، بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات العربية، وقائع ندوات تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي الدولي الخليجي، 1401هـ.

14. فيكتورين عبود، استخدام العقل الإلكتروني في تعليم العربية كلغة ثانية، بحث نشر في السجل العلمي للندوة العلمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 1400هـ.

15. محمد كامل الناقة، و رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده- تحليله- تقويمه، مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1403هـ/ 1983م.

16. ورشة عمل تدريب المعلم. (مواد ورشة العمل أعدها معهد الدفاع للغات ومركز اللغات الأجنبية، ومونتيري، كاليفورنيا) .

17. ويلقا م. ريفر. «الإدراك والإبقاء، والاسترجاع: الراءات الثلاثة في استخدام المفردات» محاضرة قدمت في معهد الدفاع للغات (مونتري، كاليفورنيا عام 1992) .

18. ويلقا م. ريفر. «الاستيعاب والإنتاج في تدريس اللغة التفاعلية» في مجلة اللغة الحديثة (المجلد 70، رقم 1 ربيع 1986) .