

إضاءات نقدية (فصلية محكمة)

السنة الثانية - العدد الخامس - ربيع ١٣٩١ش / آذار ٢٠١٢م

تعليم اللّغة العربيّة في إيران (دراسة نقدية في أهدافها ومناهجها)

محمّد نبى أحمدى*

على سليمى**

الملخص

إنّ مناهج تعليم اللّغة لا تكون من العلوم والفنون المتوتّنة ضرورة. ولهذا فمن الضروري الاستفادة من المناهج العالمية الجديدة لتعليمها، وإنّ الأساليب القديمة تحتاج إلى التصليح، والتحسين، والتحديث على مرّ الزمن. على سبيل المثال إنّ تعليم اللّغة الثانية على أساس المناهج المنسوخة مثل: "الترجمة والنحو" أقصبت منذ سنوات في العالم؛ لكنّها كانت ولا تزال تسود على نظامنا التعليمى في إيران. ورغم أنّنا أدركنا بأنّ هذه الأساليب لا تلبي حاجتنا في التعليم لكننا نستخدمها ولا نغيّرها. فمن الضروري أن يبنى تعليم اللّغة على أساس توفّر شروط، منها أنّ أسلوب التعليم لا يكون ثابتاً ومن الممكن أن نغيّره بالتدرّج مع تطوّر التقنيّات التعليميّة ووسائطها وفق مناهجها الجديدة في العالم.

الكلمات الدليلية: التخطيط العلمى، اللّغة العربيّة في إيران، مناهج التعليم الحديثة.

*. أستاذ مساعد بجامعة رازى فى كرمانشاه، إيران. Mnabiahmadi@razi.ac.ir

** . أستاذ مشارك بجامعة رازى فى كرمانشاه، إيران. Salimi1390@yahoo.com

التنقيح والمراجعة اللغوية: د. هادى نظرى منظم

تاريخ القبول: ١٣٩١/٢/٢٥ هـ. ش

تاريخ الوصول: ١٣٩١/٢/١١ هـ. ش

المقدمة

إننا وبالعبارة إلى آيات: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (الرحمان: ١-٤) نرى أنّ الله سبحانه يؤكّد على تعليم اللغة بعد تعليم القرآن وبيان خلق الإنسان. أو في آية: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتَلَفَ الْأَلْسِنَتِمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الروم: ٢٢) نلاحظ أنّه تعالى يعدّ اختلاف الألسنة من آياته؛ كلّ هذه تدلّ على أنّ اللغة وتعليمها مهمة. وإنّ الرسول (ص) في أوائل تأسيس الدولة الإسلامية يوصي أحد أصحابه باسم زيد أن يتعلّم اللغة السريانية للإشراف على عقد العهود مع الدول الأجنبية. يدلّ هذا على أنّ تعليم اللغات العالمية الحيّة كانت ذات أهمية مرموقة في تاريخ الأمة الإسلامية. وتبيّن أهميّة الموضوع مع ظهور الحركة العظيمة للترجمة من القرن الثاني حتّى الخامس للهجرة وترجمة العلوم الحديثة التي كتبت باللّغة اليونانية في العالم على يد أفراد كحنين بن اسحاق وأولاده.

علماً بأنّ العالم في عصرنا قد تحوّل إلى قرية صغيرة من حيث العلاقات، وأنّ العلوم والإبداعات تتقدّم كلّ يوم أكثر من الماضي، وبسبب الحاجة إلى هذه العلوم والإبداعات، اشتدّت ضرورة تعلّم اللغات الأجنبية كثيراً؛ وخاصّة اللّغة الرسميّة لعالم الإسلام أي اللّغة العربيّة التي تحظى بأهميّة بالغة في إيران منذ العصور القديمة حتّى العصر الحاضر.

فإذا أردنا النجاح على صعيد تعليم اللّغة العربيّة في إيران فلا بدّ من القيام بتخطيط علمي له. وكما يقول فيوارز وجزنل: «إنّ التخطيط هو من أهمّ المشاكل في عمليّة التعليم. فمن الواجب أن يحقّق كلّ برمجة متطلّبات المتعلّمين في المجتمع حتّى يكون مؤثراً ويسجّل لهم نجاحاً.» (ريني فرد، ١٣٧١ش: ١٨)

إنّ أهمّ موضوع يقع على المخطّطين هو أن يعتنوا بترسيم الأهداف التعليمية بعيداً عن الكليّة في الرؤية، ومتابعة مراحل تعرّف المتعلّم على اللّغة، ثمّ مقدرته في مسير الأهداف وفي النهاية تقييم كفيّة التعليم.

من الضروري أن يتعيّن مسير التعليم ووسائطه للمخطّطين قبل كلّ شيء حتّى تتحقّق الأهداف من وجهة نظرهم. ولأجل أن تبدأ هذه البرمجة دقيقة وعميقة في كلّ جوانبها، من الضروري أن تدرس قيود النظام التعليمي الحالي، وتقييم الإمكانيّات الموجودة،

وتقدّر الحوائج الأمامية. وبعد ذلك نستطيع أن نخطو نحو تحقّق الأهداف بإرادة قويّة دون اعتناء بإثارة الضجّات. إنّ تعليم اللغة العربية كغيرها من اللّغات يستلزم تخطيطه على أساس الأنماط السائدة في العالم، وألا نخطو في الطريق الخاطئ الراهن. فمن الواجب أن يحلّل كلّ من منهج التعليم، وسنّ المتعلّم، وتحديد بداية زمان التعليم ونهايته، والمقومات الأساسيّة للصفّ، واختيار النصوص الدراسيّة قبل القيام بتخطيط علمي لتعليم اللغة العربيّة في إيران. هذا المقال يسعى إلى رسم صورة عن الحالة المطلوبة لتعليم اللغة العربيّة في إيران حسب هندسة اللّغة. وهذا المهم لا يتحقّق إلا بالتعرّف على الوضع الحالي حتّى نتمكّن من تأسيس أسسها العمليّة. إذن علينا أن نفهم أين تكمن نقائص نظامنا التعليمي بحيث لا يستطيع الطالب أن يقرأ نصّاً عربيّاً غير مشكّل وهو قد أنفق عشر سنوات متوالية من عمره في تعليم القواعد؛ ولماذا لا يقدر على أن يتكلّم عشر دقائق دون خطأ.

١. الدراسات السابقة

يبدو أنّه لم تنشر دراسات حول الدراسة العلميّة لأهداف تعليم اللغة العربيّة في إيران، وإن كانت المؤلفات عن اللغة العربيّة وقواعدها كثيرة جدّاً. ولكن من حسن الحظّ أقيمت في السنوات الأخيرة أربعة ملتقيات لمديري فرع اللغة العربيّة وآدابها في مدن أهواز وأصفهان وهمدان وكرمانشاه. ومن الأبحاث التي صدرت عن هذه الملتقيات: "مشاكل اللغة العربيّة"، و"دراسة عن تعليم اللغة العربيّة"، و"محاورة حول أهداف تعليم اللغة العربيّة"، و"اللغة العربيّة، المشاكل والفرص".

٢. البرمجة واللغة

ينبغي أن يقدّم تعريف عن البرمجة واللغة قبل أن نتطرّق إلى صلب الموضوع: (أ) البرمجة: على المخطّطين أن يقيموا بتحضير برمجة العمل بعد تحديد الأهداف من حيث الكميّة والكيفيّة وبعد اختيار الأساليب وترتيبها. إنّ برمجة العمل أو الإجراءات هي خطّة دقيقة للإجراءات التنفيذيّة التي تجب أن تتحقّق آتياً. (محسنبور، ١٣٧٧ش: ٤٣)

ب) اللغة: إن اللغة ليست جهازاً أو نظاماً صوتياً متناسقاً كما وردت في الكتب المختلفة والمقالات التي قدّمت في ملتقيات مديري أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية، بل هي استعداد ذهني يحظى منه جميع أفراد البشر ولو كانوا بكما أو صما؛ ولكنّ الأكم والأصم يستفيدان من الإيماء والإشارة بدل الصورة الصوتية،^٢ فيحتظي أبناء البشر كلّهم من اللغة، ولكنهم يختلفون عن البعض في نوعية الكلام والأداء واللهجة. ونحن لانخطئ في اللغة حتى لو نادينا "حسناً" حينما نريد أن ننادى "علياً" لأنّ الخطأ الذي حدث هنا إنّما حدث في إظهار المظهر الخارجي؛ أي إنّنا أخطأنا في التعبير لا في اللغة.

وعلى ذلك، فإنّ بحثنا هذا عندما يتكلّم عن اللغة، ينظر إليها كمظهر خارجي من أي الكلام والأداء واللهجة، ويعبر عنه باللغة تناسقاً مع الكتب والمقالات الموجودة.

٣. منهج التعليم

أشرنا في ما سبق أنّ إحدى المواضيع التي من الواجب تحليلها هي "منهج التعليم". إذن فعلينا أن نحدّد المنهج المتبع في كلّ تخطيط علمي؛ لأنّ «المنهج هو الذي يعيّن أساليب تقنيات التعليم وهو السبب في نجاح التعليم أو فشله.» (مهكي، ١٣٧٠ش: ١٦) ثمّ نقوم بتحديد المجال الذي يستخدم فيه ذلك المنهج، لأنّ المجال إذا كان لمؤلّف كتب اللغة فمن الواجب أن يستفاد من "منهج تعرّف الكتابة"^٣؛ وإذا كان لأساتذة اللغة وخبرائها فمن الواجب أن يستفاد من "منهج تعرّف العملي"^٤. (جيرال وجاليسون، ١٣٦٦ش: ٣٣)

رغم أنّ المنهج بعد الطالب والأستاذ يقع في المرحلة الثالثة من أركان الصف، وقبل أن يصبح عادة بإمكاننا أن نغيّره بسهولة؛ ولكن علينا أن ندقّق في استخدام كلّ منهج لتعليم اللغة حتى يكون ذا دور هامّ ومؤثّر بالنسبة إلى الطالب والأستاذ. لأنّ المنهج

١. راجع: (داجلاس براون، ١٣٦٣ش: ١٠) و(مجموعة مقالات الملتقى الثالث لمديري أقسام اللغة

العربية وآدابها، ١٣٨٧ش، ص ١١ و ١٠)

2. Sound image

3. Une methodologie delaboration

4. Une methodologie dapplication

تغييره صعب إذا استخدم وصار عادة.

«كلما يطلب من الأساتذة أن يتركوا المنهج القديم ويدارسوا مناهجهم بالنظر إلى الأنماط الحديثة، يقاومون؛ لأنّ بين الأسلوب الحديث والأسلوب القديم تضاداً أساسياً. واستنتج فايف في سنة ١٩٢٩م أنّ العقائد الحديثة تستقرّ بطيئةً والعقائد القديمة المتزلزلة مع عدم وجود محبّ تستقرّ في تعليم اللغة بسبب كثرة التكرار؛ أي تنشُد تلك الأنشودة القديمة دون أن تتير الإعجاب.» (مهكى، ١٣٧٠ش: ١٦) فعلى هذا الأساس من الواجب أن يكون لتعرّف المنهج واختياره مكانة رفيعة في التعليم. «لأنّ كثيراً من التقدّم في العقود الثلاثة الماضية لتعليم اللّغة في العالم كان متأثراً من المناهج الحديثة.» (جيرال و جاليسون، ١٣٦٦ش: ٥٥)

بعد أن تبيّنت المكانة الرفيعة للمنهج في مجال تعليم اللغة، نشرح منهجاً واحداً وهو المنهج المباشر^١ الذي يبدو أنّه يكون أكثر إفادة، ويتفق كبار علماء العالم على استخدامه. وللإحتتاب من إطالة الكلام نغض الطرف عن شرح خمسة عشر منهج تعلّم اللغة نحو: منهج القراءة،^٢ منهج الترجمة،^٣ منهج النحو، منهج الترجمة والنحو^٤ و... .

٤. المنهج المباشر (methode Directe)

من جراء لمحة تاريخية لتعليم اللغة يتبين لنا أنّ قليلاً من الرواد مثل كمانبوس^٥ وفرانسوا جوين^٦ يعلمون اللغة على أساس النحو والترجمة إلى مطلع القرن العشرين، ولكن تعليم اللغة في أوروبا شاهد ابتكاراً بديعاً في القرن العشرين تمثل في استخدام المنهج المسمّى بالمنهج المباشر. كان أساس هذا المنهج عدم استخدام اللغة الأمّ من جانب التلاميذ والطلاب أبداً، وأن يكونوا في الصفّ نشطاء؛ لأنّ من الواجب أن يكون التعليم باللغة الأجنبية مباشرة. (جيرال و جاليسون، ١٣٦٦ش: ٥٥) ويعتقد هواة هذا المنهج أنّ نتاجه لا يقاس بالنسبة إلى المناهج الأخرى كـ"النحو والترجمة".

1. Directe method
3. Translation method
5. Comenius

2. Reading method
4. Grammar.Translation method
6. Francois Guoin

استقام المنهج المباشر بإقامة مؤتمر دولي للغات المعاصرة في وين سنة ١٨٩٨م، وتمت المصادقة على استخدام الأصول الحديثة لصفوف اللغة المتقدّمة في مؤتمر أقيم في لايبزيك سنة ١٩٠٠م، وهي:

١. أن يجتنب من استخدام اللغة الأمّ في الصفّ على قدر الإمكان.
 ٢. أن تكون النصوص الدراسيّة مستقاة من ثقافة اللغة الأجنبيّة التي تدرس.
 ٣. أن تضاف النصوص الأدبيّة الحديثة والممارسات الكتابيّة إلى التمارين.
- وأعلنت وزارة التعليم العامّ لحكومة فرنسا بلاغاً رسمياً على أنّ المنهج المباشر هو المنهج الوحيد لتعليم اللغة الأجنبيّة. وقد لقي هذا المنهج قبولا في ألمانيا بعد دعايات أفراد من أمثال: هارتمن^١ وكهن^٢ ومزجوه بالمناهج القديمة حيث سمّي "اختيار الأحسن" إذا صحّ التعبير. استُخدم المنهج المباشر في إنجلترا عن رغبة ونجاح في محاولات أشخاص مثل فيندلي^٣ وتطورّ طوال سنوات ١٨٩٩م حتى ١٩٢٤م. (مهكي، ١٣٧٠ش: ٢٦)

رغم هذا كلّه استخدم "منهج الترجمة والنحو" في أمريكا حتّى الحرب العالمية الثانية وكان من الطبيعيّ أن يكون تعليم اللغة في أمريكا متخلّفاً بالنسبة إلى أوروبا، حتّى وثب علم اللغة التركيبيّة^٤ وثبة جبارة بمحاولة كبار علماء اللغة مثل: ساير^٥ وبلومفيلد^٦ وحظي تعليم اللغات من تحريّيات علم اللغة أيضاً. (جيرار وجاليسون، ١٣٦٦ش: ٥٩)

على أساس ما قيل عن "المنهج المباشر" يستفاد أنّ العلم الحقيقيّ للغة هو العلم المباشر. إنّ الطلاب في هذا المنهج يستمعون إلى اللغة الأجنبيّة، ويتكلّمون، ويقرؤون ويكتبون بها، دون أن يفكّروا باللغة الأمّ أو استخدامها. يقترن فهم اللغة الأجنبيّة وإدراكها بمساعدة مثل هذه اللغة، والمتعلّم يعبر عن أفكاره دون وقفة؛ وهذا هو العلم الحقيقيّ للغة الأجنبيّة.

ولكن هنا يطرح سؤال هامّ هو: هل للمنهج المباشر نقص أو ضعف رغم كلّ هذه الميزات الإيجابيّة؟

1. Hartmann
3. Findlay
5. Sapir

2. Kuhn
4. Le structur alism
6. Bloomfield

إنّ الطلاب حينما يتعلّمون لغة بسرعة، لا تنتهي الممارسة اللغوية إلا ينسونها؛ إضافة إلى هذا إنّ أنصار "المنهج المباشر" وإن وجدوا ظروفًا في المدرسة والجامعة تشبه ظروف تعلّم اللغة الأمّ، ولكن قد نسوا أنّ التلاميذ والطلاب في المدرسة والجامعة يتعلّمون القواعد النحوية للغة الأمّ أيضاً. فلماذا لا يتعلّمون القواعد النحوية للغة الأجنبية؟! لأنّ الذي لا يتعلّم القواعد النحوية لا يستطيع أن يلمّ باللغة المكتوبة، فهذا حذف تعليم القواعد النحوية في تعلّم اللغة الأجنبية عبث على قدر جعله الأصل الأساسي للتعلّم.

لابدّ من مرافقة العلم والعمل ووضع العمل في المرتبة العليا، إنّ مسانيرة العلم والعمل وحدها هي التي تستطيع أن تنتج معطيات أفضل من معطيات المنهج المباشر. إنّ النتائج الفاشلة لتعليم اللغة الأجنبية تنشأ عن استخدام أساتذة اللغة منهج الترجمة و النحو الذي كان من الواجب أن يتركوه من السنوات الماضية. ولكن بما أنّ المنهج المباشر لا يكون مقنعاً أيضاً فلا بدّ من استخدام منهج ثالث يكون فيه تعلّم الأصول النظرية متابعاً للممارسات العملية. على الأستاذ أن يعلم ويعلم أنّ الممارسة العملية في الحوار والكتابة هي الطريقة الوحيدة للإلمام باللغة وإيجاد الصلة المباشرة بين اللغة والفكرة. من الواجب أن يخطّط لتعليم اللغة على أساس أن يكون علم الترجمة والنحو وسيلة لتسريع إتقان اللغة ودوامها ولا أن يكون غاية في نفسه. لا فضل لعلم اللغة دون عاداته اللفظية ومهاراته العملية. (بلياييف، ١٣٦٨ش: ٢١-٢٣)

«إنّ مونتان^١ يشير في إحدى مقالاته إلى أنّه تعلّم اللغة اللاتينية دون تعلّم القواعد النحوية، لأنّ أباه كان قد أجبر جميع أفراد أسرته ومعلّمه على أن يتكلّموا باللغة اللاتينية وحدها؛ ولكن ما دخل مونتان جامعة دوجويين^٢ - المكان الذي بدأ فيه تعلّم القواعد النحوية - حتّى نسي اللغة اللاتينية التي كان يتكلّم بها بطلاقة.» (مهكي، ١٣٧٠ش: ٢٠)

من الضروري أن يعلم الأستاذ أنّ نقص المنهج المباشر يرجع إلى انحصار هذا المنهج على العمل، وإهمال الجانب النظريّ.

٥. سنّ المتعلم وتحديد مبدأ التعليم ونهايته

قد أثبت علماء النفس أنّ من الأفضل أن تبدأ دراسة اللّغة الأجنبيّة من سن مبكرة، وذلك لأنّ تعلّمها أسهل ودوامها أكثر. «إنّ البحوث تثبت أنّ المتعلّم إذا دخل البلد المضيف قبل سنّ الرشد، فهو يتعلّم لغة ذلك البلد كأبنائه. كذلك ثبت في البحث الذي قام به أوياما أنّ سنّ الدخول إلى البلد المضيف - لا مدّة الإقامة - هي التي تؤثر في إجادة اللّغة.» (مبشر، ١٣٧٤ش: ١٤) مع ذلك من الواجب أن لا يتعلّم الطفل اللّغة الأمّ واللّغة الأجنبيّة معاً، لأنّه يضرّ بتطوّر تنميته الكلاميّة والفكريّة كثيراً.

«إنّ تقاليد اللّغة الأمّ قد ترسّخت في الذهن في هذه الأعوام، إذن غلبة الطفل على البُنَيَات الذهنيّة في اللّغة الأمّ صعبة، فكيف الغلبة على التقاليد السميّة واللفظيّة؛ فلا يمكن جعل التقاليد الحديثة للغة الأجنبيّة بدل تقاليد اللّغة الأمّ. وهذه المشكلة هي المشكلة المعروفة بالتداخل.» (جيرال وجاليسون، ١٣٦٦ش: ٥٣)

كما يرى البعض أنّ «البحث حول تعلّم لغتين أجنبيّتين معاً يؤدّي إلى أن يدفع كلّ منهما الآخر إلى الوراء وأنّ يؤثر على عمليّة التعلّم سلباً. فمن الضروري أن يبدأ الدارس تعلّم اللّغة الثائيّة الأجنبيّة بعد اللّغة الأجنبيّة الأولى التي أنهى تعلّمها بسنتين أو ثلاث سنوات.» (بلياف، ١٣٦٨ش: ٢٧)

وإذا أردنا أن نحدد مبدأ لتعلّم اللّغة الأجنبيّة ومنتهاها نقول: إنّ مبداه هو الزمن الذي لا يستفيد الإنسان فيه من التقاليد والمهارات المنطوقة. ومن الواجب أن تبدأ دراسة اللّغة الأجنبيّة من اللّغة المنطوقة إلى اللّغة المكتوبة. ونهايته هي من اللحظة التي يبدأ الدارس فيها التفكير بتلك اللّغة. لأنّ فهم اللّغة يحدث عبر استماعها والدارس يستطيع أن يعبر بسهولة عن أفكاره باللّغة الأجنبيّة.

وعلى الأستاذ أن يسعى إلى أن ينمي في الطلّاب المقدرة على التفكير باللّغة الأجنبيّة والملكة اللّغويّة. لأنّ الطلّاب لا يستطيعون أن يتعلّموا اللّغة كوسيلة للتواصل إلّا بعد أن يعقدوا بين اللّغة والتفكير صلة مباشرة. وإنّما الصلة الحقيقيّة بين اللّغة والتفكير يتوقّف على

١. لمزيد من الاطلاع وللتعرف على آراء خبراء كلنبرج (Lenneberg) وكرشن (Krashen)، راجع: (نيلي بور، ١٣٦٤ش: ١٤-١٣)

عدم وجود فاصل بين استماع القول وفهم معناه؛ كما يتوقف على مقدرة الطلاب على استخدام القواعد النحوية لبيان أفكارهم وآرائهم.

٦. مراحل التعلّم

ورغم أنّ بلياييف يقسّم مراحل التعلّم إلى ثلاث: "توضيح الموضوع الجديد للطلاب"، و"أخذ الطلاب الموضوع الحديث" و"إعادة التجديد من جانب الطلاب". (بلياييف، ١٣٦٨ش: ٥) ولكن في الحقيقة للتعلّم خمس مراحل، هي:

١. إعادة التعرّف: القصد من إعادة التعرّف هو تمييز المتعلّم عبارة عن الأخرى، وأن يدرك أنّ الجملة المعروضة هي تكرار للجملة التي قالها المتكلّم قبلاً أو عبارة جديدة تختلف عن العبارة السابقة.

٢. المحاكاة^١: من الواجب على المتعلّم أن يعيد في هذه المرحلة تلك التعبيرات التي سعى إلى تعلّمها. والأفضل أن يحاكي الكلمات في الجملة ولو كانت الجملة بسيطة، مثل: «هو طالب جامعي»، بدل حكاية الكلمة وحدها. لأنّه، أولاً: تعلّم الكلمة في الجملة أبسط. وثانياً: أداء الكلمة في الجملة طبيعي. وأخيراً إنّ الطالب يتعلّم المعلومات النحوية الأساسية والتلفظ معاً.

٣. التكرار^٢: إنّ العمل الرئيس في مرحلة التكرار هو أخذ النقل الذهني - الرقابة الواعية لكلّ أجزاء الجملة - من المتعلّم حتّى يخلّصه، لأنّ المتكلّم متى ما يفكر في مخرج الحروف، لا يصل إلى سلامة البيان ولا يكون مستعداً لأن يتقدّم نحو المرحلة الرابعة.

وإذا كنّا مجبرين في أن نفكر في جميع حركات عضلاتنا حين المشي، ما نستطيع أن نمشي مرتاحين.

٤. الاستبدال^٣: على المتعلّم أن يغيّر الأنماط. على سبيل المثال بدلا من أن يعيد كلام الأستاذ كالبيغاء يغيّر عبارة «هو طالب جامعي» إلى «هي طالبة جامعية».

والأستاذ أيضاً بدل أن يحوّل تبادل الظروف إلى المتعلّم، عليه أن يستفيد من ثلاث ممارسات هي: أ. ممارسة الاستبدال^١ ب. ممارسة التحويل^٢ ج. ممارسة التركيب^٣.
 ٥. الانتخاب^٤: قد تعلّم المتعلّم إعادة تعرّف صوغ العبارة ومحركاتها. وقد مارس هذا الصوغ على شكل يستطيع أن يستفيد منه تلقائياً دون وقفة. وكذلك قد تعلّم تبادل صوغ عبارة إلى عبارات أخرى. والآن عليه أن يتعلّم متى يستعملها. هذه المرحلة تشمل فهم المعنى والوظيفة الاجتماعية للكلام؛ هل تستخدم هذه العبارة في العلاقات الرسمية أو غير الرسمية؟ هل هذه العبارة خاصّة لأداء الاحترام أو غيره من المقتضيات؟ (دوكمب، ١٣٦٤ ش: ٦٥)

٧. مقومات الصفّ

المقومات الأصليّة للصفّ، هي: الطالب، الأستاذ، المنهج.
 الف. الطالب: لاشكّ أننا نستطيع أن نوثر في إقبال الطلاب ورغبتهم في التعلم. هذا الموضوع يسهّل عمليّة التعلّم. إذا اعترفنا بأنّ الطالب هو الركن الأهم للصفّ، والغاية من إنشاء الجامعة هي تعليمه، وإذا احترمنا متطلّباته المعقولة حقاً، عندئذ نستطيع أن نغيّر وجهة نظره إلى الدرس وفي النهاية نستطيع أن نسرّع عمليّة التعلّم.
 ب. الأستاذ: يذهب كثير من الخبراء إلى أنّ الأستاذ هو الركن الأهم في الصفّ، لأنّ الأسلوب لا يكون مصيرياً إذا لم يكن الأستاذ عالماً بالتقنيّات التعليميّة للغة وعالماً بعلم اللغة وعلم النفس. «لأنّ المنهج لا يكون إلاّ وسيلة والاكتراث به يتوقّف على إجادة الأستاذ.» (مهكى، ١٣٧٠ ش: ١٥) على سبيل المثال عدم مقدرة المعلّمين والأساتذة على التكلّم باللّغة العربيّة يكون من الأسباب التي أدّت إلى عدم توفيق "المنهج المباشر" لتعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا وجامعاتنا. وستتكلّم عن هذا الموضوع في موضعه.
 مع أننا نستطيع أن نوهل المعلّم والأستاذ جيّداً في زمن دراسته من حيث تعليم اللّغة، علم اللّغة وقواعد التعليم، ولكن فكرة كفاية التعاليم في الجامعة ليست صحيحة أبداً.

1. Substitution drill
 3. Combinatori drill

2. Transformation drill
 4. Selection

خاصة في الفترة التي تتطور فيها العلوم والفنون بسرعة فائقة. فالأستاذ واجب عليه أن يسعى دائماً إلى تطوير معلوماته وفق التقنية الحديثة. على هذا فعليه تطبيق فكرة التعلّم المستمرّ التي قد كانت معروفة على لسان جستون برجه.^١ (جيرال وجاليسون، ١٣٦٦ش: ٥٤) لأنّ اللغة مظهر معقد من بواطن الإنسان المذهلة بحيث لا يمكن التصريح بأنّ القدرات الفطريّة والاكْتسابيّة^٢ للإنسان كيف تستطيع أن تتعلّم البنية السطحيّة^٣ والبنية العميقة منها.^٤

يقول مجد الدين الكيواني: «إنّ براون يؤكّد على ضرورة التعلّم المستمرّ، وأنّ على الأستاذ أن لا يأخذ آراء الآخرين في حرفته كمفتاح يستطيع أن يفتح به جميع أقاله المغلقة. بل الصحيح أن يبدى نظريّات على أساس قراءة آراء الآخرين حول تعليم اللّغة ويختبرها في العمل.» (براون، ١٣٦٣ش: ١١ مقدّمة المترجم)
ج. المنهج: المنهج هو الركن الثالث للصفّ وقد مرّ بنا الكلام عليه.^٥

٨. اختيار الموضوع الدراسيّ

من الواجب أن تراعى الملاحظات الآتية في اختيار الموضوعات الدراسيّة:
أ. يجب تكرير الموادّ الأولىّ للتعليم بحيث يفهمها المتعلم. فاستخدام المناهج الصالحة كالشرح، والتوضيح، وممارسات التكرار، وممارسات التحكيم والرقابة واجب في كلّ درس ولكلّ من مراحل التعلّم.
ب. على الأستاذ أن يكون أكثر اهتماماً باللّغة الشفويّة والكتابيّة اليوميّة، لأنّ الغاية من تعليم اللّغة أن يتعلّم الدارسون تلك اللّغة التي يتكلّم بها الآخرون خارجاً عن المدرسة والجامعة. وعلى المتعلّمين أن يلحّظوا نغمة عالم الخارج. (جيرال وجاليسون، ١٣٦٦ش: ٢٦)

1. Gaston Berger

٢. لمزيد من الاطلاع على «المقدرة الفطريّة» وأضراب «القدرات الاكْتسابيّة»، راجع: (نشره رشد أموزش زبان، «شرايط دو زبان شدن»، رقم ٢ و٣، سنة ٦٤ و٦٥، صص ١٢ و١٣)

3. Surface Structure

4. Deep Structure

٥. راجع ص ٣ من هذا المقال.

«لايستطيع كثير من الإنجليزيين فهم آثار شكسبير، والذين هم فى مستوى عال من الدراسة لا يفهمون قسماً ممّا يقرؤون ويسمعون.» (برومفيت، ١٣٧٤ش: ١٩) فهل صحيح أن ندرّس آثار شكسبير حين تعليم اللّغة الإنجليزية؟! أو ندرّس مقامات الحريرى حين تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها؟! قراءة الأدب عمليّة تامّة، فعلى القارئ أن يصل إلى مستوى يدرك النصوص الأدبيّة وسنّها فى اللّغة الأجنبيّة التى يتعلّمها. إنّ تعليم النصوص الأدبيّة من النظم والنثر لدارس لغة أجنبيّة لا يفيد كثيراً؛ بل على العكس من ذلك فديخلّ بعملية التعلّم إخلالاً. لأنّ هذا المتعلّم ليس عنده مقدرة أدبيّة معقّدة تساعده فى فهم تلك المفاهيم ولأنّّه لم تنضج قواعد قراءة الأدب فى ذاكرته بعد.

ج. من الواجب أن تنسق الموادّ الدراسيّة بحيث يختم كلّ جلسة من الصّف إلى جلسة أخرى. اختيار الموضوعات الدراسيّة من النصوص الحديثة تعرض الصّف طبيعياً ومحسوساً، إضافة إلى ذلك يسبب فى استخدام الأستاذ الآليات الإلكترونيّة المتطوّرة لتسجيل الكلام وإنتاجه مرّة أخرى بسهولة.

د. من الواجب أن لا يستعان بالنصوص المنظومة والمنثورة القديمة لتعليم لغة أجنبيّة، لأنّ الأدب موضوع شعورىّ ومملوء بالذوق والقريحة، وبالتالي يصعب فهمه على المتعلم الأجنبيّ. «حدثت حركة جيّدة بزعامة جيمز هملتن^١ وعدد آخر فى أوان القرن التاسع عشر ولكن انهمزت تلك الحركة بسبب اختيار النصوص الأدبيّة ونصوص من الإنجيل للناشئين.» (مهكى، ١٣٧٠ش: ٢٢)

هـ «اختيار قواعد النحو يتوقّف على كميّة استخدامها فى اللّغة وحوائج المتعلّمين.» (أبوطالبى، ١٣٧٢ش: ٢٠) على سبيل المثال ليس من الضروري أن ندرس المفعول معه فى المرحلتين الأولى والمتوسطة. وأخيراً لدى القيام بتأليف الكتب الدراسيّة للمستويات الدراسيّة المختلفة الجامعة لابدّ من الاهتمام بسن المتعلّم، ومستواه، وحوائجه، والحيز الزمنى المتوافر للتدريس.

٩. تعليم اللغة العربية في إيران

ذكرنا في ما سبق أنّ تعليم اللغة الأجنبية يجب أن يكون على أساس تخطيط علمي وشرحنا عدداً من أصوله نحو منهج التعليم ولكن السؤال الذي يطرح هنا هو: هل يتمّ تعليم اللغة في إيران على أساس تخطيط علمي أم لا؟

والحق أنّ تعليم اللغة العربية في إيران لا يتم على أساس تخطيط علمي صحيح، وأنّ تعليمها في المدارس والجامعات الإيرانية، رغم تواجد عدد من المعلمين المشفقين والأساتذة الأفاضل، لم يلق نجاحاً تاماً لحد الآن. ومع أنّه لا يمكن استقصاء تام لجميع الأسباب المؤدية إلى ذلك، إلا أننا ندلى بدلونا في هذا المجال مستفيدين في ذلك بما هو موجود في العالم اليوم من تخطيط علمي لتعليم اللغات الأجنبية، ونقارنه بما يجري في بلادنا.

إنّ الأساليب القديمة تحتاج إلى التطوير والتحسين على مرّ الزمن، حتّى تستطيع مقاومة الأساليب الحديثة. على سبيل المثال إنّ تعليم اللغة الثانية على أساس المناهج المنسوخة مثل: "الترجمة والنحو" قد أقصى منذ سنوات من مناهج التدريس في جامعات العالم الغربي؛ لكنّها كانت ولا تزال تسود على نظامنا التعليمي ومناهجنا الجامعية. ورغم أنّنا أدركنا بأنّ هذه الأساليب لا تلبي حاجاتنا في تعليم اللغة الثانية إلا أنّنا نستخدمها اليوم دون أدنى تغيير أو تطوير.

«يقول أولين هج (وهو الذي يؤكد على مضار القواعد النحوية في عملية تعليم اللغة)^٢: كان تعليم اللغة الثانية على أساس منهج تعليم القواعد النحوية حتّى زمننا هذا، وعلى أساس هذا المنهج، كان المتعلّم يتعلّم بناء الجمل والعبارات بهذا المنهج، وبعد ذلك يتعلّم كيف يستخدم هذه العبارات في حديثه بعد فترة طويلة، بينما من المقيد عكس ذلك، أي أن يتعلّم الدارس المحادثة في البداية والقواعد النحوية بعدها.» (براون، ١٣٦٣ش: ٢٣٩، بتصرّف)

إنّ أساليب التعليم تخلق، وترتقى، وتضعف وتزول، وإنّ صمود منهج واحد أمام مناهج أخرى يحتاج إلى الدراسة، وإزالة الجوانب السلبية وتقوية الجوانب الإيجابية.

وللجامعات دور هامّ في التحديث، والتوسيع وإيجاد الحيويّة لهذه المناهج التعليميّة؛ فالجامعات مراكز مهمّة وحديثة لإنتاج العلم والنهضة الإلكترونيّة وهي تلعب دوراً أساسياً لا ينكر. وإنجاز هذا المشروع من قبل المراكز التعليميّة العليا يقتضى أن يكون الأساتذة فيه مجدّين ومبدعين وعلى صلة وثيقة بالجامعات الناجحة في العالم للتمتّع من المناهج التعليميّة الحديثة.

ولكن مع الأسف الشديد تختصر مسألة "الإبداع" في جامعاتنا على علوم الهندسة والطبّ وما شاكلهما حيث نستطيع أن نقول إنّ الكتب التي ألّفت قبل سنتين في الطبّ والهندسة والحاسوب لاتفيدنا حالياً بينما أنّ "الإبداع" في العلوم الإنسانية أهمل منذ القرون حتّى الآن، وكأنّه أصبح نسياً منسياً.

فعلينا أن ندرك أسباب التخلف في نظامنا التعليمي، فما هو السبب في أنّ الطالب الذي قد أمضى عشر سنوات متوالية من عمره في تعليم اللغة العربية لا يستطيع أن يقرأ نصّاً عربياً غير مشكّل، كما أنّه لا يقدر أن يتكلّم عشر دقائق دون خطأ. وللأسف في بعض الأحيان لا يستطيع المتعلّم أن يقرأ النصّ المشكّل للقرآن الكريم. ربّما السبب الرئيس في هذا الفشل الفاضح هو أنّنا نعى بتعليم القواعد الصرفيّة والنحويّة فقط، وفي نهاية الفصل نقيم امتحانا في إطار أسئلة مثل: ماذا يكون اسم الفاعل أو اسم المفعول لهذه الكلمة؟ دون أن ندخل التلميذ أو الطالب عملياً في تطبيق تلك القواعد على النصوص، فينسى المتعلّم كلّ ما تعلّمه بعد شهرين أو أكثر في حين أنّه قد حصل على درجة عالية في الامتحان. وليس معنى هذا حذف دروس كالتحو والصرف والبلاغة من الموادّ الدراسيّة، بل الغرض أن لا يكون الأستاذ متكلماً وحده في الصفّ حتّى يكون درسه عملياً.

عندما يتحدث الأستاذ وحده، ويعتري الوجوم والسكوت الطلاب جميعاً يكتب على عملية تعليم اللّغة بالفشل والإخفاق. وأسباب هذا الإخفاق هي:

أ. أنّ الدروس والقواعد العربيّة طوال المرحلة الإعداديّة والثانويّة حتّى الجامعيّة تكرر في تكرار تقريباً وتختلف قليلاً في المرحلة الثانويّة بالنظر إلى الإعداديّة، وفي الجامعة بالنظر إلى الثانويّة. من الواجب أن تقوم عصابة من مؤلّفي الكتب الدراسيّة وأساتذة الجامعة بتأليف كتب تعنى بتعليم اللّغة العربيّة مع نظرة شاملة إلى المراحل

الإعدادية والثانوية والجامعية في مشروع مستقبلي تحذف فيه التكرارات ويحقق في كل مرحلة متوقعاته الخاصة.

ب. أن الصرف والنحو يشغلان أكبر حيز في الكتب العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وهي تفتقر إلى المحادثة. لا يتكلم المعلم في المدرسة بالعربية أبداً وقليل من الأساتذة يتكلمون بالعربية في الجامعة حيث يكون الصف مملأً ولا تكون عملية التعليم ملكة في ذهن المتعلم.

إذا تحدث المعلم والأستاذ في الصف بالعربية، يسمع التلاميذ والطلاب مئات كلمة عربية في كل حصة؛ وهم يرغبون في التكلم بالعربية على مر الزمن بالتدرج؛ على أن نجبرهم أن يتكلموا بالعربية. لأنهم يجبرون أن يتكيفون مع ظروف الصف بحيث عندما يدخلون الصف يشعرون بأنهم قد دخلوا بلداً عربياً. القيام بهذا الأمر في الأشهر الأولى صعب؛ ولكن لاشك في أن النجاح حليفنا إذا ما اصطبرنا عليه.

تشير الدراسات المتقدمة إلى أن أحداً من الصفوف في كل مدرسة يختص بتدريس اللغة العربية أو الإنجليزية طوال الأسبوع. هذا يساعد على مقدرة التلاميذ على المكالمة مساعدة لا تنكر.

ج. إن السؤال الذي يواجهه دائماً مدرّس اللغة العربية هو «ما هي فائدة دراسة اللغة العربية؟» وذلك ناتج عن عدم تبييننا فوائد دراسة هذه اللغة والمهن المرتبطة بها. وفي أكثر الأحيان لا يتلقى التلاميذ جواباً دقيقاً؛ فيذهبون إلى أنه لا فائدة لها ولا يشعرون بباعث لتعليمها.

من الواجب أن نشعر بالمسؤولية إزاء المنافع ورؤوس الأموال الوطنية خاصة المقدرات الخفية في باحثي العلم، وأن نغيّر حافز التعليم المتمثل في الحصول على الشهادات الجامعية إلى ابتغاء العلم كفضيلة. يجب أن يشرح جميع فوائد هذه اللغة والإمكانيات الموجودة فيها للمتعلمين، والمهن الناتجة عن تعلم العربية و... .

١٠. التغييرات المطلوبة لتعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات الإيرانية بعد الحديث عن وجوب تخطيط علمي لتعليم اللغة على أساس المناهج الحديثة، وبعد الإلمام ببعض المشاكل والنواقص التي تواجهها عملية تعليم اللغة العربية في إيران،

تذكر التغييرات المطلوبة لرفع هذه المشاكل والنواقص في أربعة مجالات:

١. ضرورة التغيير في مناهج تعليم اللغة في إيران، واستخدام منهج هو خليط من المحادثة والقواعد والترجمة مع التركيز على "المنهج المباشر"، مراعيًا النقاط التالية:
 - أن يتكلم الأستاذ في الصفّ بالعربيّة.
 - أن يتكلم الطلاب مع الأستاذ بالعربيّة من الفصل الثاني.
 - أن يلتزم الطلاب بالتكلم بالعربيّة من السنة الثانية في داخل الجامعة وخارجها.
٢. لتكن المواضيع الدراسيّة موافقة مع أهداف تعليم اللغة العربيّة، وأن تراعى الملاحظات التالية:

- أن لا تكون الموضوعات الدراسيّة للمرحلة الإعداديّة والثانويّة والسنة الأولى من الجامعة أدبيّة.
 - أن تشمل النصوص الدراسيّة على المسائل اليوميّة والثقافيّة والعادات والتقاليد السائدة في البلاد العربيّة مع الصور الخاصّة بها بحيث تؤثر على المتعلّمين فكريّاً ونفسيّاً.
 - أن تكون النصوص صالحة لفهم والمراحل التعليميّة المختلفة ومناهجها.
 - أن ترتّب النصوص ترتيباً علميّاً.
 - أن تختار القواعد حسب تقدير استخدامها في اللّغة الأجنبيّة.
٣. الأمكنة التعليميّة:

- أن يصدر أمر إداريّ من جانب وزارة التربية والتعليم إلى دائرة التحديث والتوسيع للمدارس ببناء مختبر لتعليم اللّغة العربيّة والإنجليزيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة.
 - كما يقول هيتون^١: «الآلات المساعدة للتعليم جسر بين الصفّ والعالم الخارج.» (Murcia.Marianne Celce ١٣٧٣ ش: ٤) يلزم استعمال الآلات السمعية والبصريّة لتعليم اللّغة العربيّة.
٤. الأستاذ:

- أن لا يتحدث الأستاذ في الصفّ وحده وأن يشارك الطلاب في الصفّ.
- أن يهتمّ الأستاذ بالمطالعة والدراسة يومياً ويستفيد من الإبداعات الحديثة لتعليم اللغة ويطلع على المناهج الجديدة في التدريس.

النتيجة

يواجه نظام تعليم اللغة العربية في إيران تحديات حاسمة لأنه يركّز في الأغلب على المنهج المنسوخ (الترجمة والقواعد)، ولأنّ الأساتذة يتكلّمون في الصفّ بالفارسيّة. على صعيد آخر يشمل القسم الكثير من مواضيع هذا الفرع الدراسي النصوص الأدبيّة القديمة في حين أنّ المناهج العلميّة لتعليم اللغة الأجنبيّة تعتمد على اختيار نصوص دراسيّة تحكي الحياة اليوميّة والثقافة المعاصرة للبلاد التي تدرس لغتها. قد أدّت هذه المشاكل إلى أنّ الطلاب لا يستطيعون أن يتكلّموا بالعربيّة أو قراءة نصّ غير مشكّل بعد انقضاء إحدى عشرة سنة في تعليم اللغة العربية في المراحل الإعداديّة والثانويّة والجامعيّة.

رغم أنّ معهد إيران للغات قد استطاع أن يخطو خطوات سديدة في هذا المجال باستخدام التقنيّات الحديثة في التعليم إلا أنّ هذه المساعي لم تلق نجاحاً باهراً، وذلك لأنّ التغلب على العراقيل والتحديات الموجودة يتطلب التواصل العلمي فيما بين الأساتذة الجامعيين، ويقتضى عمل الزمرة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- براون، ا.ج. داغلاس. ١٣٤٣ش. *اصول يادگیری و تدریس زبان*. ترجمه مجد الدين كيواني. تهران: چاپخانه مجتمع دانشگاہی ادبيات و علوم انسانی.
- برومفيت، كريستوفر. ١٣٧٤ش. «مهارت‌های خواندن و مطالعه ادبيات در زبان خارجی». نشریه رشد تکنولوژی آموزشی. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی.
- بلياييف، ب. و. ١٣٤٨ش. *روانشناسی آموزش زبان خارجی*. ترجمه امير فرهمندپور. تهران: انتشارات سایه.

- دوکمپ، دیوید. ۱۳۶۴ ش. *زبان‌شناسی و آموزش زبانهای بیگانه*. ترجمه حسین مریدی. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- فرد، رینی. ام آگون دی ین. ۱۳۷۰ ش. «*اصول برنامه ریزی درسی*». ترجمه دکتر احمد به پژوه. نشریه رشد تکنولوژی آموزشی. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی. سال هشتم. شماره ۳.
- ژیرار، دنی. ۱۳۶۵ ش. *زبان‌شناسی کاربردی و علم آموزش زبان*. ترجمه گیتی دیهیم. تهران: انتشارات سایه.
- گالیسون، روبر و دنی ژیرار. ۱۳۶۶ ش. *زبان‌شناسی کاربرسته و علم زبانآموزی*. الله وردی آذری نجف آباد. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- گروه زبان‌شناسی کاربرسته و آموزش زبانها. ۱۳۶۴ ش. *قلمرو زبان فارسی و آموزش زبانهای بیگانه*. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- مبشر، رضا. ۱۳۷۴ ش. *عامل سن و فراگیری زبان بیگانه*. نشریه رشد تکنولوژی آموزشی. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی. شماره ۴۰.
- محسنپور، بهرام. ۱۳۷۷ ش. *برنامه ریزی آموزشی*. تهران: انتشارات مدرسه. ج ۲.
- مهکی، ویلیام فرانسیس. ۱۳۷۰ ش. *تحلیل روش آموزش زبان*. ترجمه حسین مریدی. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- نیلیپور، رضا. ۱۳۶۴ ش. *شرایط مطلوب دو زبانه شدن*. رشد آموزش زبان: نشریه گروه زبانهای خارجی. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی. شماره ۳ و ۲.
- وسایل کمک آموزشی و کلاس درس. ۱۳۷۳ ش. *رشد آموزش زبان: نشریه گروه زبانهای خارجی*. انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی. شماره ۳۹.