المُتعلّم الإفريقي والمقررات المستوردة لتعليم العربية (غانا نموذجاً)

د. مرتضى محمود مُعَاذ
رئيس قسم تربية اللغات/ كلية التربية وعلوم الاتصالات- جامعة التربية وينبا- غانا

تبحث هذه الدراسة محتوى تعليم اللغة العربية بغرب إفريقيا، وتهدف إلى اختبار ملائمة هذه المناهج والبرامج الدراسية للمتعلّم الإفريقي، في عملية تنمية جميع مهاراته اللغوية، بعيداً عن سياقها العربي.

سنأخذ جمهورية غانا نموذجاً؛ لأنّ واقع تعليم اللغة العربية في مدارسها ينعكس على معظم مناهج اكتساب العربية في غرب إفريقيا، وتشترك معها في مكوّنات عناصرها التعليمية، وفي سياقها التاريخي الذي نشأت فيه هذه المدارس.

أولاً: تعليم العربية ووسائل تعليمها في غانا:

تتوزع المواد في هذه المدارس بين مجموعتَيْن، اللغوية والإسلامية، ويدرسهما المتعلّم في فترةٍ واحدة، تستغرق في معظم المدارس ساعتَيْن عموماً، وساعتَيْن ونصف الساعة على الأخص.

ويمكن تقسيم المستوى الابتدائي إلى ثلاثة مستويات حسب المواد المدروسة، يضمّ المستوى الأول: الصّفيَنْ الأول والثاني، والمستوى الثاني: الصّفيَنْ الثالث والرابع، والمستوى الأخير: الصّفيَنْ الخامس والسادس. ولا يدلّ هذا التقسيم على الانسجام التامّ بين المواد المدروسة، ولكنه قائمٌ على التقارب في مستويَي الصّفين.

أما الكتب المدرسية المقرّرة للتعليم؛ فقد كانت هناك أشباه مقرّرات متناثرة ومختلفة ومتباينة، من مدرسةٍ إلى أخرى، حسب اجتهاد المدرسة في استيرادها، في معظم الأحيان من السعودية أو مصر وغيرهما، على الرغم من أنّ هذه الكتب ليست هي المستخدمة في دولها حالياً، ولم تعد مستعملة في سياقها الثقافي الذي نشأت منه.

حديثاً؛ تعتمد معظم المدارس في غانا على كِتَاب (معلّم القراءة)، في خضم جهودٍ بذلها بعض الغيورين على اللغة، سعياً إلى توحيد برامج تعليم العربية في المدارس الإسلامية الحكومية، تحت الإشراف غير المباشر لوحدة التعليم الإسلامي Islamic Education Unit.

إلا أنّ هذ الجهد اعتراه خلل شديد، قاده تقريباً إلى نقطةٍ فارغة، إذ لم يحقّق الأهداف المرجوّة من تصميم برامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وهو ما سنبيّنه.

١ - وضعية كتب تعليم العربية في غانا:

إنّ المناهج التعليمية يجب أن تسير على خطّة مدروسة لا مرتجلة، قبل تقريرها على المتعلّمين، وهو ما يوجب علينا دراسة كتب تعليم وتعلّم العربية بغانا، واختبار مدى صلاحيتها للمتعلّمين، ولمعرفة وضع هذه الكتب لا بدّ من الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما المقصود بكُتب تعليم العربية بغانا؟ ما مصادرها؟ ما الأهداف المرجو تحقيقها من هذه الكتب؟

وسنكتفي بمقررات (المرحلة الابتدائية/ الصفوف: الأول والثاني والثالث) فقط دون غيرها من المراحل.

المقصود بـ«كتب تعليم العربية بغانا»: هي الكتب المقرّرة والمستخدمة في جميع المدارس الإسلامية- على العموم- بغانا لتعليم اللغة العربية، وهي كتب لها مصادرها، وسياقاتها الخاصّة التي صيغت لها.

كانت معظم هذه الكتب المقرّرة تأتي من بعض الدول العربية، مثل المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر، وقد تأتي من دولٍ عربية غيرهما، كحالةٍ استثنائية من المغرب، أو من محاولة غانية نادرة.

(١- أ) الكتب الوافدة من السعودية:

كانت السعودية تتكفل ببعض كتب تعليم العربية لبعض المدارس الإسلامية التي تلتزم بشروطها، مثل تبنّي برنامجها التعليمي دون غيره، مما قد يضمن لهذه المدارس ما يُسمّى بالمعادلة؛ أي معادلة البرنامج التعليمي اللغوي للمدرسة التي تتبنّى هذا البرنامج، لبرنامج تعليم اللغة العربية بالمملكة، ومن المحفزات المقدّمة لتبنّي هذا البرنامج، أنّ الطالب بهذه المدرسة قد يحصل على فرصة متابعة دراسته العربية أو الإسلامية بالسعودية. وعليه فإنّ هناك مجموعة كبيرة من المدارس تستخدم كتب المملكة، مع ندرتها حالياً، غير أنّ السؤال الجوهري الذي يفرض نفسه: هل تستخدم هذه الكتب نفسها في السعودية حالياً؟

(١- ب) الكتب المستوردة من مصر:

كان الأزهر أول مؤسّسة إسلامية تقدّم دعماً للتعليم العربي والإسلامي في غانا، ومن هذا الدعم: إرسال البعثات لتعليم اللغة العربية، حيث تأتي البعثات ومعها المقررات التعليمية الأزهرية، ومن ثَمّ تتسرب هذه الكتب إلى بعض المدارس، وهي أول مقرّرات منظّمة دخلت البلاد بعد التعليم النظامي للغة العربية. وأشهر هذه الكتب المصرية المنتشره لتعليم العربية للغانيين: سلسلة كِتَاب (معلّم القراءة) بأجزائه المختلفة، والتي تمثّل محاولة توحيد المناهج والبرامج من بعضهم حاليّاً، وهي سلسلة تقادم عليها الزمان، ولم تعد تستجيب لمعايير اللسانيات التطبيقية في تصميم برامج التعليم لغير الناطقين بها.

(١- ج) المحاولة الداخلية:

نظراً لقلّة الكتب التي تحصل عليها المدارس، وتجاوباً مع روح المسؤولية تجاه الفوضى المنهجية الموجودة في كُتب التعليم العربي وقلّتها، قدّم بعض الأفراد محاولةً متواضعة لتسهيل حصول المدارس على مقرّرات تعليم العربية، مع اعتمادها على الوسائل المتاحة، يمثّل هذه الكتب ما ألّفه أحد الغانيّين، معتمداً فيه الترجمة إلى الإنجليزية كوسيلةٍ مساعدة في التعليم.

٢- محتوى الكتب المقررة:

إذا أردنا تقديم تصوّرٍ أوليّ عن مضمون الكتب المستخدمة، قبل مناقشة صلاحيتها، فإنه يلزمنا التطرّق إلى العناصر الآتية:

(٢- أ) المستوى التركيبي للكتب المقررة:

سنركّز في أنواع الأساليب التي تحكم معظم التراكيب اللغوية في هذه الكتب، ونراعي طبيعة النصوص الواردة من حيث الطول والقصر حسب المستهدَفين، مع الالتزام بنفس الكتب التي تمّ التعرض لها.

نلاحظ في كِتَاب الصّف الأول للمدرسة السَّلفية (مدرسة ابتدائية وإعدادية)، أنّ الأسلوب عبارة عن سؤال وجواب بين شخصَيْن، يدور الحوار في الدّرس الأول بين (عبد الحميد، وطاهر)، مما فرض على الكتاب اعتماد أسلوب السؤال والجواب، مثل: (مَا اسْمُكَ يَا أَخِي؟ الجواب: اسْمِي طَاهِر. إلى أَيْنَ تَذْهَب؟ أذهبُ إلى المَدْرَسَة)، وطبيعي أن نتوقع الأسلوب نفسه بتراكيب مشابهة في الدرس الثاني، حيث نعثر على جمل من قبيل: (كَيْفَ أَصْبَحْتَ عبدَ الوَهَّاب؟ أصبحتُ بِخَيْر. وكَيْفَ حَالُ أَبِيك؟ بخيرٍ ولله الحَمْد.. إلخ)، بينما إذا أخذنا الدّرس الأول للصف الثاني بالمدرسة نفسها، الذي يبدأ بعنوان: (الرُّجُوع إِلَى المَدْرَسَة)؛ فإنّ النصَّ تمّ سرده بأسلوب واحد إخباري، من مثل: (عُدنا إِلَى المَدْرَسَة، قَضَيْنَا العُطْلَة، نَحُسّ بِنَشَاط، المُعلّمون يَجْتَهِدُون.. إلخ).

أما من حيث الطول والقصر؛ فنجد النصوص في الصّف الأول تمتاز بالقصر، بينما نصوص الصف الثاني طويلة.

وقد تنوعت الأساليب في الدرس الثاني، بسرد أمثلة من الأحاديث الشريفة، مثل أسلوب الشرط والجواب نحو: (إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَل الله)[١]، و (مَن دَلّ عَلَى خَيْرٍ فَلَهُ مِثْلُ أَجْرِ فَاعِله)[٢]، والأسلوب الخبري نحو: (مِنْ حُسْنِ إِسْلام المَرْءِ تَرْكُهُ مَا لا يَعْنِيه)[٣]، والتوكيد نحو: (إِنّ اللّه يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُم عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَه)[٤]، والنهي نحو: (لا تَخُنْ مَنْ خَانَك)[٥].

(٢- ب) المستوى الدّلالي في الكتب المقررة:

أي الحقول الدلالية لمفردات الجُمل، والحمولة الدلالية الموجودة داخل النصوص القرائية للكتب، ونلاحظ في هذا المستوى ما يأتي؛ في الدرس الأول والثاني من الكِتَاب المقرّر في المدرسة السَّلفية:

١- دوران المعاني حول ما يتعلّق بالحقل المدرسي، مثل: (الكتب، والأقلام، والمحفظة، والتحية).

٢- التطرّق إلى بعض الدلالات الاجتماعية، مثل: (السوق، البيت، الأب والأخ... إلخ).

ولنأخذ أيضاً نموذجَيْن من كتابَي الصّف الثاني والثالث من مدرسة أَنْصَار السنّة، نجد عنوان الدرس الثالث: (انْظُر) بكتاب الصّف الثاني، يتحدّث عن (أرنب،

(١) أخرجه أحمد (رقم ٢٦٠٠)، والترمذي (رقم ٢٥٥٣).

(٢) رواه مسلم (رقم ١٨٩٣).

(٣) أخرجه الترمذي (رقم ٢٣٤٤).

(٤) رواه أبو يعلى (رقم ٤٢٧٢)، وصححه الألباني في الصحيحة (رقم ١١١٣).

(٥) رواه الترمذي (رقم ١٢٦٤)، وصححه الألباني في صحيح الترمذي.

ودجاجة، وحمامة)، وفي القصّة وردت كلمات: (الصّباح، الظُهر، المَساء). والدرس الرابع بعنوان: (الصَّباح)، يدور النصّ حول أدبيات الاستيقاظ من النوم، ومنها: (ذكر الله، والوضوء، والصّلاة، والتّحية للوالدين).

وإذا انتقلنا إلى الصف الثالث بالمدرسة نفسها، فسيصادفنا عنوان: (الوطن)، وهو درسٌ يبتدئ بخريطة للملكة العربية السعودية، وقد ذكرت في الدرس دلالات مجازية، وغيرها، حيث نعثر من خلاله على دلالات مثل: (وُلِدْنَا عَلَى أَرْضه، وعِشْنَا تَحْتَ سَمَائه، ونَحْمِل السِّلاحَ لِلكِفَاح... إلخ). وباختصار؛ فإنّ النصّ يحاول غرس روح الوطنية في التلاميذ، ومن ثَمَّ فإنّ المعنى «حماسي» بالدرجة الأولى.

(٢- ج) المستوى التداولي في الكتب المقررة:

إنّ نصوص تعليم اللغة، وبخاصّة نصوص المستوى الابتدائي، تحكمها ضوابط محدّدة، في توظيف النصوص لسياقات معيّنة، وبتصفّح الكتب التي نتحدّث عنها، يظهر لنا على «المستوى التداولي» ما يأتي:

في كتَابي الصّف الأول والثاني للمدرسة السَّلفية- على سبيل المثال لا الحصر-، في الدرس الأول للكتاب يُبرز المؤلّف صورةً مرسومةً لتلميذَيْن يتحدثان، ويهدف النصّ بذلك إلى تعليم المحادثة، في موضوعٍ يقتصر على السّياق المدرسي فقط، ثم يتطرّق الدّرس الثاني من الكتاب نفسه إلى محادثةٍ مشابهة للأولى، لكنه هذه المرّة يمسّ بعض السياقات الاجتماعية، مثل: (مَنْ أَبُوك، أَيْنَ أُخُوك، أَبِي اسْمُه، أَخِي ذَهَبَ إِلَى السُّوق... إلخ)، وإذا انتقل التلميذُ إلى الصّف الثاني، في الدّرس الأول- كمثال-، يجد أمامَه نصّاً بعنوان: (المدرسة) مع صورة لمجموعةٍ من التلاميذ في المدرسة، والنصُّ سردٌ خالص دون محادثة.

وحتى لا ننحصر في مدرسةٍ واحدة؛ نأخذ الكتاب المدرسي لأنصار السنّة، ومعظم نصوصه بشكلٍ عمودي، فهو سَرْد دون محادثة، ومعظم العناوين فيه كالآتي: (انْظُر)، للحديث عن (الأرنب، والحمامة، والدجاجة)، ومثل: (الصّباح، الغُرفة، حَسَن يُسَاعِد، خَالِد، الرَّجل الغَبِي، سَارَة... إلخ) من النصوص العمودية. وقد تتابع الأسلوب نفسه في كتَاب الصّف الثالث، بموضوعات مثل: (مِنْ آيَاتِ اللهِ البيِّنَات، من أَحَادِيث الرَّسُولِ صلى الله عليه وسلم، ربّاه، الوَطَن، الصّدق، أُمّي، العَاقِلُ مَن اتّعظَ بغَيرِه، طُفُولَةُ مُحَمَّد صلى الله عليه وسلم، النّخلَة، بِئْرُ زَمْزَم... إلخ)، دون مواقف تداولية تُذكر.

لم يحقّق مقرّر العربية في غانا الأهداف المرجوة من برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، سواء على مستوى المهارات اللغوية، أو على مستوى بيئة المتعلّمين الاجتماعية والثقافية

(٢- د) التقييم في الكتب المقررة:

للتقييم Evaluation دَوْرٌ كبيرٌ في قياس مدى تجاوب التلاميذ مع البرامج المقررة، مما يوجب علينا رصد التقييم وطريقته في هذه الكتب.

بصفةٍ عامّة: تعتمد جلّ هذه الكتب على التمارين، التي تعقب كلّ درس، كوسيلة لتقييم التحصيل لدى التلاميذ وتقويمه، وتأخذ معظمها الأشكال الآتية إجمالاً: (امْلَأ الفراغَ الآتي، ضَعْ لكلّ سؤالٍ جواباً ممّا يأتي)، ومثل: (لماذا؟ وما هو؟... إلخ) بشكلٍ روتيني.

ثانياً: دراسة نقدية لكُتب تعليم العربية، واقتراح بديلٍ لها:

سنختبر الآن مدى اكتساب التلميذ المهارات اللغوية الأربعة من خلال هذه الكتب، وإلى أيّ مدًى تستجيب لمعايير اللّسانيات التطبيقية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مما يفرض علينا مناقشة العناصر المتحكّمة في برامج تعليم اللغة الثانية.

بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغير الناطقين بها:

ينبغي أن يختلف الكتاب المدرسي لتعليم اللغة لغير الناطقين بها عن الكتاب المدرسي لتعليم اللغة لأبنائها،

مـن حيث الغَرَض والبناء والوسيلة. وقـد تنبّه لنتائج نقل البرامـج اللغوية، الموضوعة لسياقٍ ثقافيٍّ معيّن إلى سياقٍ مختلـف، الدكتور علـي القاسمي، حين قـال وهو يخاطب بعض الـدول العربية التي تحاول دعـم التعليم العربي في الدول غيـر العربية: «لكننا أغفلنا هـذه الفروق الأساسية زمناً طويلاً، وكنّـا– وما نزال للأسف– نبعث بالكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية؛ إلى البلدان الصديقة التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها»[1].

ولو كانت المقرّرات نفسها هي المستخدمة بالدولتَيْن فـي الوقت نفسه لقلّت المشكلة، أمـا أن تنسى الدولة التي استُـوردت منهـا الكتب أنها جـادت بها مرّة مـن المرات، فهذا مـا يستدعي التأسّف، حيث ترجـع بعض هذه الكتب إلى سنة ١٩٨٧م، بل أبعد من هذا التاريخ، دون تجديد.

ولوضع النقاط على الحروف؛ تستدعي دراستنا لهذه الكتب مناقشة العناصر الآتية فيها:

١- مراعـاة النصوص لطبيعـة التلاميـذ وفلسفة المجتمع:

لإعداد المواد التعليمية لتعليم اللغة لغير الناطقين بها لا بدّ من مراعاة: الأسـس الثقافية والاجتماعية، والأُسس السيكولوجيـة، والأُسـس اللغويـة والتربويـة[2]، كما يجب أن يلائـم الكتـابُ المدرسيُّ المتعلّمين مـن حيث: العمر، القابلية، المستوى اللغوي والتعليمي، الميول، والوقت الذي يستطيعون تكريسه للعربية[3].

واعتمـاداً علـى المفهـوم الإجرائـي، لبرنامـج اللغة العربيـة فـي المرحلـة الأساسيـة، يجـب أن يراعـي هذا البرنامج طبيعة التلميذ، ومتطلبات نموّه العقلي والجِسمي والاجتماعي، خصوصاً عندما يتعلّق التعليم بالصغار.

إلا أنّ الكتـب الموجودة بين أيدينـا تتضمن مجموعة من النصوص التعليمية المتناقضة مع طبيعة الدارس لها، وسنكتفـي بنمـوذجٍ واحدٍ فقط مـن كِتَاب مدرسـة أَنْصَار السنّة، والآخر للمدرسة السَّلفية.

فـي الدرس الرابـع مـن الكتـاب المدرسـي للصف الثالث، وعنوانه: (الوطـن)؛ كما هو واضح في الصورتَيْن الآتيتَيْن مباشرة:

إنّ الثقافـة تحتـل مكانـةً مهمّـةً فـي تعليـم اللغـة وتعلّمهـا، بوصفهـا الوعاء اللُّغـوي، والمكـوّنُ الأساسيّ والمكمّـل للمحتـوى التعليمـي، لذلـك لا بـدّ أن تحمـل

(١) القاسمي، علي (١٩٩١): التقنيات التربوية في تدريس العربية لغير الناطقين بها. ط إيسيسكو، الرباط، ص٥٧.

(٢) الغالي، ناصر عبد الله وعبد الحميد عبد الله (د. ت)، أساس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض، ص١٩.

(٣) القاسمي، علي مُحَمَّد (١٩٧٩): اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغة أخرى، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ص١١٣.

المـادة التعليمية للغـة العناصر الثقافية، بـل ينبغي أن تندمج هـذه العناصر اندماجاً كليّاً في مادة تعليم اللغة وتعلّمهـا؛ استناداً إلى أن تعلّم اللغـة يتوقف على مقدار نمـوّ المهارات اللغوية، وفي الوقـت نفسه نموّ الحصيلة الثقافية الفكرية.

ومـن أحسن ما يُغرس في التلميذ بهذه المرحلة، على المستـوى الثقافي والنفسي، حبّ الوطن، مما يجعل عنوان الدّرس مقبولاً، مع التعبيـرات الرائعة المصاحبة للنصّ. إلا أنّ السـؤال هو: ما الوطن الـذي نغرسُ حبَّه في المتعلّم الغانيّ؟!

واضحٌ أنّ الخريطة المرسومة في الدّرس ليست لدولة غانا، بل خريطة المملكة السعودية، كذلك العَلَم الموجود، علـى الرغـم مـن أهمّيـة غرس وحدانيـة الله (لا إله إلا الله) فـي تلاميذ المسلميـن، إلا أنّ العَلَم هنـا رمزٌ لدولةٍ معيّنة تحت عنـوان «الوطن»، وهذا المتعلّم هو نفسه الذي يتعلّم في دروس العلـوم الإنجليزية: أنّ راية بلاده هي تلك الرايـة التي بها الألـوان: (الأحمر، والأخضـر، والأصفر، والنجم الأسـود في الوسط)، ثمّ يُصادَف بخريطةٍ للوطن فـي الدرس مباينة لمـا سمعه فـي باقي العلـوم، مما قد يـؤدّي بتفكير التلميذ الصغير إلـى الاعتقاد بوجودِ عَلَمَيْن وخريطتَيْـن لدولته، ومـا أكثر هذه التناقضـات في جميع الكتب المستخدمة.

ولنأخذ مثالاً آخر مـن كتَاب الصف الثاني بالمدرسة السَّلفيـة، وهو درسٌ بعنوان (الرُّجـوع إلى المدرسة)، كما في الصورة الآتية مباشرة:

هـذا العنوان مناسبٌ كأول درس يبـدأ به المتعلّم بعد عودتـه من عُطلة العـام، إلا أنّ الملاحظ من النصّ وجود جُمَـل؛ منها: (عُدْنَا إِلَـى المَدْرَسَـةِ بَعْـدَ أَنْ قَضَيْنَا عُطْلَةَ الصَّيْف)، ومـن المحتمل أن يكون العام الدراسي الجديد فـي الدول التـي وُضع لها الكتاب يبدأ فـي توقيتٍ مختلف، فـلا شك في أنّ مثل هذه الأخطـاء الفنيّة مما ينمّي بعض الأخطـاء الدلاليـة الشائعة في معظم دارسـي العربية في غرب إفريقيا، وقـد تترّسخ فيهم ويصعب استئصالها بعد هـذه المرحلة؛ لكونها تعليماً في الصِّغر؛ فصارت كالنّقش على الحَجَر.

وإذا تتّبعنـا النصوص الوظيفيـة الموجـودة في هـذه الكُتـب؛ فسنجـد معظمهـا لا يسـرد إلا نصوصاً عمودية، ولا توجد نصوصٌ تفجّر طاقات التواصل في المتعلّمين.

وربمـا طُرح سؤال: هل يحتاج برنامـج تعليم العربية بغانا إلى نصوصٍ وظيفية للتواصـل؛ والمجتمع لا يتداول العربية؟ والردّ بسيط: لأنّ اللغة الآن يتواصل بها المتعلّمون مـع أهلها وغيرهم في أي وقتٍ مـن الأوقات، بفضل مواقع التواصـل الاجتماعية، ولا يوجـد متعلّم يستغني عن الملكة التواصلية في اللغة التي يتعلّمها.

٢- مراعـاة السّيـاق الثقافـي والسياسـي للبلاد:

لبنـاء البرنامـج التعليمـي؛ لا بـدّ مـن مراعـاة السياسـة التربوية واللغويـة التي تتبنّاهـا الدولة التي يُعـدّ لهـا، لأنّ هـذه السياسة هـي التي تحـدّد اختيار لغـة أجنبيـة معيّنة من بين اللغـات الأخرى، كما يجب في هذا البرنامـج مراعاة الطابع الحضـاريّ الثقافيّ العـام في البـلاد، خصوصاً أنّ هذه الكتـب تُدرّس في المدارس الحكومية.

لكـن إذا تتبعنـا صفحـات الكتـب المقـرّرة للتعليـم العربي، ستصادفنا مجموعة من التناقضات لهذا المبدأ، من أهمّهـا وجود نصوص وصور وأفـكار تناقض السياسة التربويـة في البلاد، ويكفي مثلاً النموذج الذي قدّمناه في درس (الوطن) للصـف الثالث الابتدائي، لمدرسة أنْصَار السنّة.

ثالثاً: نحو اقتراح بديل لتصميم برامج تعليم العربية بوصفها «اللغة الثانية» في غانا:

يشير مفهوم «البرنامج» إلى ما يُعرف بالمحتويات والطُّرق التعليمية، أي أنّ البرنامج: أهداف ومحتويات وطُرق ووسائل التعليم والتعلّم. فهو مشروع تربوي يحدّد[١]:

١- مرامي وأهداف وأغراض العملية التعليمية.

٢- الوسائل والأنشطة المتوفرة لتحقيق الأهداف والأغراض.

٣- الوسائل التي تُمكّنُ من معرفة مدى تحقّق ما كان منتظراً من العملية التعليمية.

وهناك أنواعٌ كثيرةٌ من البرامج اللغوية، وأهمها- بالنظر إلى النشاط والقُدرة التي يراد تنميتها لدى المتعلمين- ثلاثة أنواع رئيسة. وهي:

١- البرنامج البنيوي (النحوي):

جاء هذا البرنامج جواباً لسؤال: كيف يعبّر مستعملو اللغة الثانية عن أنفسهم؟ ويرى هذا البرنامج أنّ حاجة المتعلمين تتركز في الأشياء التي يمكن التعامل معها بسهولة وبطريقة صحيحة، وهي في النهاية حاجةٌ نحوية، ومن ثَمَّ فإنّ البرنامج النحوي البنيوي الخالص، يقدّم الأدوات اللغوية إلى المتعلّمين مع تقليل باقي العناصر الموجودة في تعليم اللغة[٢].

وقد وُجّهت انتقادات عدّة إلى البرنامج البنيوي، من أهمها: أنّه يسيء في تقديم الظاهرة الطبيعية للغة، حيث كانت كلّ الجهود منصبّة على جزءٍ واحدٍ للغة، وكانت الكتب البنيوية لتعليم اللغة تبدأ في تعليمها من البنية، ثم تجزئتها، كالآتي: العبارة: (الفعل + الاسم + الحرف + الاسم)، مثال: ذَهَبَ زيدٌ إلى المدرسة.

وكان من ضمن الانتقادات الموجّهة: لماذا يخفق المتعلّمون في تعلّم بعض القواعد النحوية في مرحلةٍ من المراحل، والتي سبق تعليمها لهم منفصلة؟ ثمّ ما نوع النشاط التعليمي الذي يُسهّل تعلّم اللغة[٣]؟

لم تكن الإجابة عن هذه الأسئلة سهلة لأصحاب هذه المقاربة؛ ما أدّى إلى التفكير في مقاربةٍ بديلة، فكان بذلك ظهور المقاربة التواصلية.

٢- البرنامج الوظيفي التواصلي:

إنّ التصوّر الحاصل في السبعينيّات، نتيجة بروز «البرنامج التواصلي»، شجّع كثيراً من المعلّمين والمتعلّمين على التعامل مع اللغة بوظيفة تواصلية، حيث شرع الباحثون في تحديد أساليب تقديم اللغات المتكلَّمة، ورأوا أنّ التدريب على (الاستماع والمحادثة) له قيمة خاصّة في حياة المتعلّمين[٤].

فركّزت هذه المقاربة في قُدرة المتعلّمين على استعمال اللغة في سياقات معيّنة، حيث تعطى الأهمية لوظائف اللغة ومساعدة المتعلّمين على اكتساب القُدرة التواصلية، فالهدف الرئيس لهذا البرنامج هو: أن تعلّم اللغة لا يتمثل في استخدام الجُمل النحوية الصحيحة فحسب، لكن أيضاً في معرفة: متى، وأين، وإلى من تُستخدم تلك اللغة[٥]، فأهمّ ما يجب تقديمه للمتعلّمين في مثل هذا البرنامج، هو تعليم المحادثة، ويتمّ التعليم بشكل التواصل التدريجي، كما يشير إلى هذا النوع من التعليم الرسم (١) الآتي:

---

(١) الملكي، المروني (١٩٩٣): البيداغوجية المعاصرة وقضايا التعليم النظامي. ط. شركة الهلال العربية، من منشورات كلية الآداب بالرباط، ص٧١.

(٢) Rogger, T.Bell (1981), An Introduction to Applied Linguistics. Academic and Education LTD.Basford.

(٣) Nunan, David (1996), Syllabus Design. Oxford University Press. (p.32). Djigunovic J. Mihaljevic, M. Medved. Krajnovic. (2013), Language Teaching Methodology and Second Language Acquisition. (p:6-7).University of Zagreb, Croatia,

(٤) Roost, Michael (1993), Listening In Language Learning. Longman INC. New York, (p:28-29).

(٥) Anderson, E.S., Krashen, S.D. & Scarcella, R.C. (1990). Developing Communicative Competence in a Second Language, (p.6). Carter, Ronald (1993), Introducing Applied Linguistics. Penguin books LTD, (p.11).

رسم توضيحي ١

في مثل هـذا السياق؛ برغم أنّ الهـدف معرفة العُمْر بالسنيـن والشهـور لشخص فـي المحادثـة، لكنـه بـدأ بالسـؤال: كم عُمْـرُ أخيك؟ ثم تتابعـت بعض الموضوعات الممكنة في هذا المقام[١].

والمهـم هو إكسـاب المتعلّـم القدرة علـى المشاركة الاجتماعية في الدولة الأجنبية التي يتعلّم لغتها.

كمـا ينبغـي لمحتـوى مثـل هـذا البرنامـج أن يـدور حـول موضوعات ووحـدات رئيسة، وتمثل هـذه الوحدات، تقسيماً للنشاطـات العالمية، يتمّ اختيارها حسب حاجات المتعلّميـن ونشاطاتهم، ويمكن تمثيـل المحتوى الدراسي لها في الرسم (٢) الآتي:

رسم توضيحي ٢

وبصـورةٍ عامّـة؛ فـإنّ (الوحـدة الأولـى) ستتنـاول موضوعات تتعلق بالتواصل مع الأسرة والأصدقاء، وتهتم (الوحـدة الثانية) بموضوعات تتعلق بالناس خارج الأسر والأصدقـاء كالنشاطـات الاجتماعيـة، وتثيـر (الوحـدة الثالثة)، قضايا ثقافية عامّـة، وتتعلق (الوحدة الرابعة) بالأسئلـة المهمّـة حـول العالـم فـي الطبيعـة والمحيط والعلوم والتكنولوجيا[٢]، وكلّ هذه الوحدات يجب أن تَكُون في محتوى البرنامج خلال السنوات الثلاث الأولى.

وقـد نـال هـذا البرنامـج أيضـاً نصيبـه مـن الانتقـادات، مثـل عـدم استجابتـه لتعليـم جميـع المهـارات اللغويـة الأربعـة، بل إنـه يستجيـب بشكلٍ أساسـيّ لمهارتَـي النُّطـق والاستمـاع علـى حسـاب باقـي المهارات وهـي القـراءة والكتابة، حيـث وَجَد المخطِّطـون للبرنامج صعوبةً تتعلـق بنوع المواد التي ينبغي إدراجها فـي المحتوى؛ بعد أن تأكدوا من عدم صلاحيـة اختيار المواد اللغويـة النحوية فقط، فكان تركيزهـم في إدراج مـواد بإمكانها أن تـزوّد المتعلّم بـ«مهاراتٍ تواصلية» للّغة المتعلّمة.

ومـن ثَـمَّ كانـت الانتقـادات الموجّهـة للبرنامج التواصلي البَحْت لا تقلّ عن تلك الموجهة إلى البرنامج البنيوي النحوي، وكمـا أشار ويدوسون، منذ ١٩٧٩م، أنّ معطيـات البرنامـج التواصلي الوظيفـي لا تعكس عمليـة تعلّم اللغة بالضبط[٣]، لأنـه لا يمكن القول إنّ شخصاً ما قد تعلّم لغة معيّنة ولا يتقن إلا الحديث بها فقط، والاستماع إليها، دون الكتابة الجيدة والقراءة، لأنّ المهـارات اللغوية جزءٌ لا يتجـزأ، وإن كان هذا لا ينفـي وجود التفاوت في نسبيّـة تعليم هذه المهارات؛ حسب الغرض المراد تحقيقه لدى المتعلّمين.

٣- بنـاء البـرنـامـج باعـتـمـاد المهارات اللغوية:

يمكـن وصف القُـدرة على فَهْـم اللغـة وإنتاجها بأنها: القُدرة على القراءة والكتابة، وترجمة وكتابة ما يسمع، وإصدار الرسالة... إلخ، مما يُسمّى «المهارات

(١) All right, Richard (1989), Language Learning through Communication Practice, In: The Communicative Approach to Language teaching. Edited by Brunfit and co. Oxford University Press, (p.198)).

(٢) Coder, Spit (1987), Introducing Applied Linguistics. Hazel Watson and Viney LTD. (London, (p.3).

(٣) (Nunan, (1996: 37).

اللغويـة»، فليس بالضرورة أن نقيّـد أنفسنا بممارسة نشاطٍ معيّـن إذا أردنا تعليم القـراءة، لأننا في أثناء تعليـم القـراءة قد نتطـرّق إلـى الكتابـة والمحادثة، فلو ركّزنا فـي مهارة المحادثة وحدهـا؛ فإنّ المهارة الوحيـدة التي يمكـن تعلّمها في النهايـة هي الكلام؛ ممـا يؤدّي إلى فقدان جانـب التلقّي (الاستماع) لدى المتعلّم.

أمـا فيما يتعلق باستراتيجية التعليم؛ فلا شك أنّ تعليم بعضـ النشاطات النطقية مثـلاً يجب تقديمها منطقيّاً على بعض نشاطـات الكتابة، كما يجب تعليم شيء من القراءة البدائية قبل المحادثة.

ويجرّنـا الحديـث عـن تعليـم اللغـات باعتمـاد المهـارات؛ إلـى الحديـث عن تعليـم اللغـة باعتماد طريقة الوحدة والفروع.

فالفروع تؤدّي مجتمعةً إلى تعلّم اللغة، ومنها:

- القراءة: تدريب على ربط الشكل بالمضمون.
- الإملاء: تدريب على الكتابة الصحيحة.
- الخط: تمرين على فن الكتابة الصحيحة.
- المحفوظات: تعني مضمون اللغة، بما تغذيه في التلميـذ من معانٍ ومواقف وصـور، كما تزوّده بأنماط التعبيـر الجيّد، وتجعله يتـذوّق مواطن الجَمَال وصور التعبير عنهـا... وتعلّمه، مع القواعد، أصول الضبط، وطرق بناء الجُمل السليمة.
- التعبير: يهيئ له مواقف؛ تستثير ما حصَّله من الفروع السابقة[١].

أمـا طريقة الوحدة: فهـي أن يقوم البرنامج على الترابـط والتكامل بين المواد الدراسية، وتطبيق هذا البرنامج على اللغة العربية يكون باتخاذ إحدى المواد اللغويـة محوراً تـدور حوله جميع الدراسـات اللغوية، ليكون هو: موضوع القراءة والتعبير، والحفظ والإملاء والخـطّ والكتابـة، والتدريـب اللغـوي، لأنّ مفهـوم المهـارات اللغويـة؛ هـو أداء لغـوي صوتـي (القراءة والتعبير الشفهي)، أو غير صوتي (الكتابة بأنواعها) يمتـاز بالسرعـة والدّقـة والكفاية والفَهْـم، ومراعاة القواعـد اللغويـة المنطوقـة والمكتوبة، فـإذا امتلك المتعلّم المهارات اللغوية كانـت لديه القُدرة اللغوية، ومن ثَمَّ يكتسب من خلالها القُدرة على التواصل[٢].

وهذا ما أدى بالباحثين إلى التركيز في هذا النوع من البرامج، خصوصاً في تعليم اللغة للصغار.

(٣- أ) خطـوات وتصميـم البرنامـج باعتمـاد المهارات:

إنّ البرنامـج الجيّـد لا يحـدث صدفـة؛ بـل يتمّ التخطيـط له بدقّـة، ومن أهمّ الخطـوات الأولية، في عمليـة بناء البرنامـج اللغوي، تحديد نـوع اللغة التي سيتم تعليمها، بعد تحديد الأهداف المرجو تحقيقها، لكـي يتـمّ التركيز فيهـا، كما يجب علـى البرنامج أن يخضع لاستراتيجية المجتمع الـذي يشكّل المتعلّمون جـزءاً منه، ثم أخيراً لا بـدّ من تقييم البرنامج بشكلٍ مستمر[٣]، مما يفرض علينا مناقشة: طبيعة التلاميذ المستهدَفين، وطبيعـة مجتمـع المتعلّمين (بيئتهم التعليمية الاجتماعية والثقافية)، وسياسة المؤسّسات التـي ستستخـدم البرنامـج، والأطر الكفيلـة بإنجاح البرنامج.

(٣- ب) مستويـات البرنامـج وطُـرق تحقيـق أهدافه:

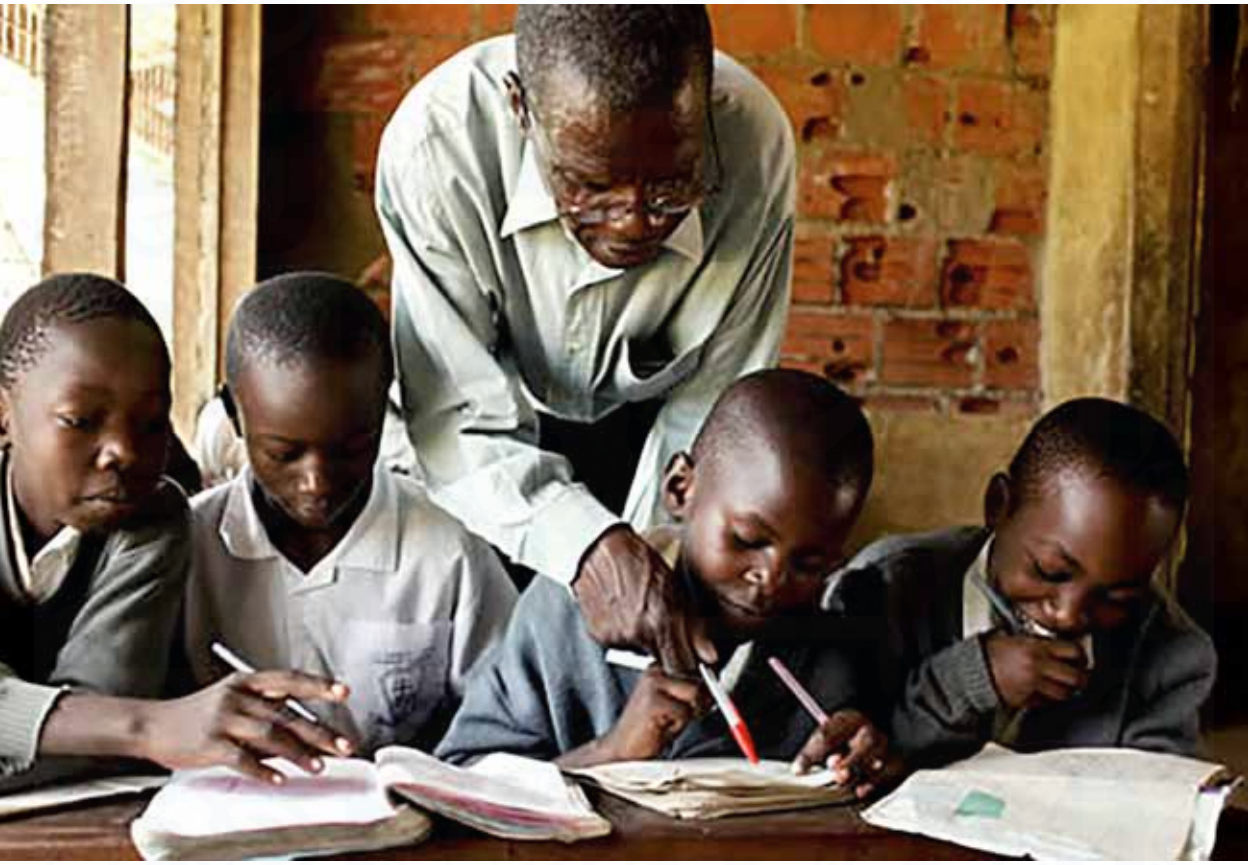
بنـاءً علـى المشكلة التعليميـة، وحاجات جمهور المتعلّميـن وخصائصهـم المحـدّدة، يجـب تحديـد الأهداف التعليمية التي تمثّل خطوات معيّنة، تقود إلى أهدافٍ عريضةٍ للتوجّه التعليمي المستهدَف[٤].

(١) الموسى، نهاد (٢٠٠٣): الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ص (٦٩-٧٠).

(٢) عليان، أحمد فؤاد محمود (١٩٩٢): المهارات اللغوية، ماهيتها وطرائق تدريسها. دار المسلم للنشر والتوزيع. ط١- الرياض، ص (٨-٩).

(٣) As worth, Mary (1985), Beyond Methodology, Second Language Teaching And The Community. Cambridge Press. (p.7).

(٤) الهادي، مُحَمَّد (٢٠٠٢): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. ط، الدار المصري اللبناني، القاهرة، ص١٣٠.



والهـدف هو بيـانٌ وعرضٌ لنتيجة يجـب التوصّل إليهـا، وتتمّ صياغته بدقة، فهو يقـدّم أولاً عن طريق الصياغة العامّة، وبذلك يوفي بالهدف العام[١].

وتختلـف الطُّـرق المعتمَـدة حسـب مستويـات الدراسة وأهدافها، كما يأتي:

(ب-١) المستوى الأول والثاني:

يُعـدّ المستوى الأول فـي الواقع تمهيـداً وإعداداً للمستوى المتوسط، الذي يتكـون فيه الوضوح اللغوي فـي ذهن المتعلّم، ويبلغ فيـه مستوى أعلى في النّضج اللغـوي، ومن ثَمّ يجـب أن يُراعى التطـوّر في اختيار مـادة الدراسة فـي المستويَيْن، بحيـث تلائم نضجَه العقليّ من ناحية، ومستواه اللغويّ من ناحية أخرى.

ويعتمد البرنامج المطبّق بالمستوى الأول والثاني: الطريقـة السمعية البصرية، على النهج المتداول في تعليـم اللغات الحيّة، لتنمية مهـارة التواصل الشَّفهي والكتابـي، ويستعين هـذا النهج بأشرطـةٍ أو أقراصٍ سمعيـة وبصريـة، تُشخّصـ المواقـف الوظيفية من خلال نصوصٍ حوارية متنوعة[٢].

ويُتوقع مـن المتعلّم قرب نهاية المرحلة الثانية، أن يسترسل في القراءة، ويصحّح لنفسه، ويحسن ما يقرأ، وينطلـق في التعبيـر عمّا في نفسه دون خـوفٍ أو تحرّجٍ من حواجز اللغة، وأن يستعمل الأنماط اللغوية التي مُرّنَ عليها استعمالاً صحيحاً يتفق مع قواعد اللغة.

(١) بلانت، جاك ترجمة: مومن دحاني (١٩٩٥): تقييم البرنامج. ط٢، وزارة التربية الوطنية، مغرب، ص٣٢.

(٢) ميلود، أحبدو (٢٠٠٤): تقويم تجربة وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية علوم التربية. مجلة التدريس- العدد ٢، من السلسلة الجديدة، الرباط، ص٧٦.

ومـن القواعد التي ينبغي أن يتدرّب على أنماطها الطالب في المرحلة الأولى: أدوات التعريف، والتنوين، الاسـم المفرد المذكر والمؤنث، اسم الإشارة المفرد المذكـر والمؤنث، الضمير المنفصـل المفرد مذكّراً ومؤنّثـاً، أدوات الاستفهام، الجُملـة الاسمية مع اسم الفاعل، واسم المفعول، والصّفة مذكّرةً ومؤنثةً[١].

كما يجـب الاعتمـاد بشـكلٍ مكثّـف علـى الممارسة الشّفويـة في هذَيْن المستويَيْن، مـع تأخير تكثيف القراءة الطويلـة والكتابة إلى المستوى المتقـدّم. وتُؤخذ القواعد فـي هذَيْن المستويَيْـن انطلاقاً من مواقـف حيّة: (يسمع ويشاهـد ويعبّـر)، دون التشديد على قواعـد بنية النصّ، والتي يتعلّمها الدارس بطريقة ضمنية عن طريق الممارسة والتدريبات الكثيرة والمتنوعة[٢]، عقب كلّ درس.

(ب-٢) المستـوى الثالـث والرابـع، أو المرحلة المتوسطة:

يعتمـد البرنامـج المطبّـق بالمستـوى الثالـث والرابـع (المتوسـط) على دراسـة النصوص، وربط تدريبـات المهـارات اللغوية بها، مـع مراعاة: تطعيم نصوصـ المستويَيْن بنصوصٍ وظيفيـة، مستمدّة من المواقـف التواصليـة المتداولة، التي لهـا صلةٌ متينة بالحيـاة اليومية، وتنويع النصوصـ والمواقف لتشمل نصوصاً وظيفية وسرديـة، ووصفية إعلامية، وتعزيز الكتـاب المدرسي بمُعجم وظيفـي، يشتمل على صورٍ توضيحية، تساعد على الفَهْم والاستيعاب.

وتحتـاج الطريقـة المطبّقـة بهذَيْـن المستويَين إلـى دراسة النصوص في إطـارٍ موسّع، للتدريب على المهارات اللغوية والتواصلية، مع الاستعانة بالطرائق السمعية البصرية، واستراتيجية القراءة والكتابة[٣]. ويتدرّب المتعلّم على أنمـاط القواعد الآتية: الضمير المتصـل المفرد، الضمير المنفصـل، اسم الإشارة، المثنى، الجمع، الفعل وأنواعه، الجملة الفعلية، الفعل المنصـوب، وبعض أدوات النّصـب، الفعل المجزوم، وبعضـ أدوات الجـزم، النفـي للمضـارع والماضـي والمستقبل، والمقصور والمنقوص.

(ب-٣) المستـوى المتقدّم أو المرحلة المتقدّمة (Advanced Level):

يُقبَل بهـذه المرحلة المتعلّم الذي وصل إلى درجة الاسترسال في القراءة، ودرجة المقدرة على تصحيح الأخطاء لنفسه، والفَهْمَ الجيّد لما يقرأ، والانطلاق في التعبير عمّا في نفسه، واستعمال بعض الأنماط اللغوية استعمـالاً سليماً يتفـق مع قواعد اللغة، كمـا ينبغي ألا تقـلّ ثروته اللغوية عن أَلْفَيْن من المفردات، ويمكن عدّ هـذه المرحلة فترةً دراسيةً مستقلة؛ لأنها تؤدّي غرضاً قائمـاً بذاتـه، فالمتعلّم غير العربي، بعـد الانتهاء من دراسـة هذا المستوى، يستطيـع متابعة الدراسة وحدَه دون عنـاء؛ لأنه يصل بـه إلى درجةٍ يمكنه معها تخطي العقبات الرئيسة الأولى، وقراءة صحيفة عربية، وفَهْم ما فيها دون عناء، والاستماع إلى الإذاعات العربية.

وتتلخّص الأهـداف التي ترمي إليها دراسة البرنامج فيما يأتي:

١- زيـادة الثروة اللغوية للمتعلّـم إلى ألفَي كلمة، فوق مـا حصّله في المرحلتَيْـن السابقتَيْن، والتدريب علـى استعمالها في فروع اللغـة المختلفة وفي الحياة العامّة.

٢- تحطيم خوف الطالـب من مواجهة الأساليب الطبيعيـة للغـة العربيـة فـي مصادرهـا، وليـس في الكتـب المدرسيـة، وهي: الكتـب والصُّحف والخُطب والإذاعات.

٣- كما يتأهّب لمواجهة اللغة في بيئتها الطبيعية.

٤- نموّ القُدرة على القراءة إلى درجةٍ يتوفّر فيها عنصر السرعة والفَهْم الصحيح.

٥- اكتسـاب القُدرة على تتبّع ما يسمع من حديثٍ ومقالٍ وخطابٍ وإذاعةٍ في يسر دون جَهْد[٤].

---

(١) الحديدي، علي (٢٠٠٨): مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ص (١٢٨-١٢٩).

(٢) الصـوري، عباس (١٩٩١): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة التدريس، من منشورات كلية التربية، جامعة مُحَمَّد الخامس، العدد ١٨، الرباط، ص٨٥.

(٣) ميلود، أحبدو (٢٠٠٤)، ص٧٦.

(٤) الحديدي، (٢٠٠٨: ١٦٩).

كما يشتمل البرنامج على فروع المواد الآتية: القراءة، والتعبير، والنصوص القرائية، والتدريب على استعمال القواميس وفهارس المكتبات.

(ب-٤) تنظيم محتوى البرنامج:

المحتوى: مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والقِيَم المطروحة للتعلّم.

ويطرح محتوى البرنامج: مُشكل الانتقاء ومُشكل التنظيم، حيث لا بدّ من معايير محدّدة تحكم اختيار هذا المحتوى، والتي يمكن سوق أهمّها فيما يأتي[١]:

١- المصداقية: أن تَكُون المعرفة المقدّمة صحيحة، ليست خاطئة ولا متجاوزة، وأن تَكُون قادرة على تحقيق أهداف التعليم المتوقّعة منها.

٢- الدّلالة: أن تَكُون المعرفة المقدّمة ذات معنى، ذلك أنّ الأحداث والمعطيات الجزئية لا قيمة لها في حدّ ذاتها، وينبغي وضعها في إطار الأفكار الأساسية والمبادئ التي هي أهمّ منها.

٣- الاهتمام: ينبغي للمحتوى أ×ن يثير اهتمام التلاميذ ويشدّ انتباههم.

٤- القابلية للتعلّم: أن يكون مناسباً لمستوى النّضج لدى التلاميذ، ومستوى قدراتهم المختلفة.

هذه المعايير تحكم الانتقاء فقط، أما الضوابط العامّة التي تسبق عملية الانتقاء فكثيرة، ومنها: الابتعاد عن الأساليب الخيالية في انتقاء المحتوى، والنظرة البعيدة نحو مستقبل الناشئة، وربطه بتحصيلهم، بغية إعدادهم للحياة الجديدة، والمرونة في التطبيق، بحيث تتسع الخطّة لكلّ جديدٍ مفيد، قادرٍ على التخلّص من كلّ ما كانت نتائجه سيّئة أو ضعيفة[٢].

(ب-٥) خطّة تنظيم محتوى الكتاب المقرر لتعليم العربية بغانا:

يُقترح أن يشتمل كِتَاب كلّ صفٍ على عددٍ يتراوح بين ٢٥-٣٠ درساً، حتى تغطي عدد أسابيع الدراسة في كلّ صفٍ على مدار العام، على أن تتوزع هذه الدروس، على وحدات، يربط موضوعات كلٌّ منها خيطٌ معيّن يصلح عنواناً للوحدة.

أما من حيث الدروس الأولية في كلٍّ من كتب المستويات الثلاثة؛ فينبغي أن يشتمل الجزء الأول على عددٍ من دروس تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة، بينما يشتمل كلٌّ من كتابَي الصف الثاني والثالث على عددٍ من تدريبات المراجعة العامّة لما سبقت دراسته بغرض التذكير به[٣] وتثبيته، وتهيئة التلاميذ لما سوف يتعلّمونه في الكتاب الجديد.

كما ينبغي للمؤلّف الاعتناء بإخراج الكتاب فيما يتصل بالرسومات والصُّور، والأشكال والألوان، والمسافات بين السطور، وغير ذلك من الجوانب الفنية، وأن يُبرز التكامل عند إعداد محتوى كتب تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاث، وذلك على مستويين:

١- التكامل الأفقي: أن يتكون كلّ كِتَاب من وحداتٍ ترتبط فيما بينها، وتتدّرج فيها المفاهيم والأفكار والرصيد اللغوي المقدّم من وحدةٍ إلى أخرى.

٢- التكامل الرأسي: أن تُبنى المفردات والتراكيب والمفاهيم اللغوية، في كِتَاب الصّف الثاني على ما قُدّم في كِتَاب الصف الأول، ويُبنى ما يقدّم في كِتَاب الصّف الثالث على ما قُدّم في الصّفين السابقَيْن، فضلاً عن إعداد التلميذ لدراسة كِتَاب الصف الرابع ■

---

(١) الملكي، (١٩٩٣: ٨٦).

(٢) القوزي، عوض بن حمد (٢٠٠٢): مناهج تعليم اللغة العربية. أعمال ندوة: تعليم اللغة العربية وتعليم المتعدد، إعداد كنزة بن عمر وغيرها، ج:٢. من منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ص٥٠.

(٣) طعيمة، رشدي (١٩٩٨): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. دار الفكر العربي، القاهرة، ص١٤٠.