

معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

الفصل الثاني

- ◆ مقدمة.
- ◆ تعريف معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.
- ◆ منطلقات وضع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- ◆ أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير.
- ◆ الخصائص التربوية للمعايير.
- ◆ أهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- ◆ مشروعات دولية حول معايير تعليم اللغات الأجنبية.
- ◆ أسس بناء برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.
- ◆ متطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ظل العولمة.
- ◆ خلاصة وتعليق.

فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كافة أجنبية
في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى

الفصل الثاني

معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تحديد معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، لذا يعرض تعريف معايير اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية وما يرتبط بذلك من مصطلحات أخرى، ثم الافتراضات التي ينطلق منها وضع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وأهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير، والخصائص التربوية للمعايير، وأهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وبعض المشروعات الدولية حول معايير تعليم اللغات الأجنبية، وأسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وأخيرا متطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ظل العولمة، ثم ختم الفصل بخلاصة وتعقيب تلخص ما تضمنه الفصل. وأوجه الإفادة منه.

تعريف معايير اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية:

يتطلب تعريف معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أن يعرف كل من: المعايير، وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وفيما يلي توضيح ذلك:

تعريف المعايير:

المعيار في اللغة: هو العيار، والعيار هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢٠٠٣، ٤٤٢: ٤٤٣).

أما في الاصطلاح فقد اتفقت العديد من المصادر على تعريف المعيار في ضوء نقطتين هما: ما يجب أن يعرفه المتعلم، وما يكون قادرا على أدائه.

فهناك من يعرف المعيار بأنه: وصف لما يجب أن يعرفه المتعلمون، ويكونوا قادرين على أدائه في مجالات مختلفة (40-41، 1997، American Classical League، Jack Kean،

(ix، 2001، Susan Grady & Paul Sandrock)

كما تعرف المعايير بأنها: جمل عامة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادرا على أدائه (6، 2000، Kansas State Board of Education).

وهناك من يضيف المهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة تعلمه، فيعرف المعيار بأنه: عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم؛ نتيجة دراسة محتوى معين (13، 1997، Louisiana Department of Education، North Dakota Department

Louisiana 32؛ ١٦١، ٢٠٠٣، وزارة التربية والتعليم، 2001، V of Public Instruction، 2004،
(Department of Education، 2004،

وهناك من يضيف إضافة أخرى على التعريف السابق، فيعرف المعيار بأنه: "عبارات تصف ما يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه بخصوص هذه المعرفة في مراحل مختلفة من تعلمهم (برنامج تطوير التعليم، ٢٠٠٦، ١٣٤).

ونظرا لهذا التشابه الكبير في تعريف المعيار، فإنه من الصعوبة ألا ينعكس هذا التشابه على تعريف معايير تعليم أي منهج دراسي، لذلك تعرف معايير تعليم اللغة الأجنبية بأنها: ما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرا على أدائه بعد الانتهاء من مراحل متنوعة من دراسة اللغة (Massachusetts، 1999، 5، Department of Education).

كما تعرف المعايير على أنها "هدف ينبغي الوصول إليه، ووصف لمستويات متنوعة من أداء الماهرين، ومحكات لضبط النوعية" (نادية أحمد بكار، ٢٠٠٠، ١٠٤).

بالإضافة إلى ذلك فهناك من يتخذ منحنى آخر لتعريف المعيار من حيث كونه أساسا للمقارنة والحكم على الأشياء، وهذا المنحنى يعد انعكاسا مباشرا للتعريف اللغوي للمعيار، ومن هذه التعريفات تعريف عبد الغني الشيخ (٢٠٠٠، ١٤٤) للمعيار بأنه: نمط أو حكم يختار كأساس للمقارنة الكمية أو النوعية.

بناء على ما سبق يمكن تعريف المعيار إجرائيا بأنه: جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجة دراسته لجزء أو أكثر من منهج معين، ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلمين أدائها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداءات المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه.

بعض المصطلحات المرتبطة بالمعايير:

• علامات مرجعية Benchmarks

هي عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مكون من مكونات المعيار، وتكون صياغتها أكثر تحديدا من صياغة المعيار (المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ١٦٣).

• المؤشرات Indicators

هي عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلم لتحقيق العلامات المرجعية، وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقا للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدا وأكثر إجرائية (المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ١٦٣).

• قواعد التقدير Rubrics

بداية تجدر الإشارة إلى أنه قد اختلف في ترجمة الكلمة الإنجليزية (Rubric) حيث ترجمها البعض على أنها (قواعد تقدير مستويات التعلم)، وترجمها آخرون بأنها مقياس تقدير أداء المتعلمين)، كما ترجمت بأنها (مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين المتدرج)، وترجمت أيضا بأنها (التقويم القائم على المهام)، ويفضل البعض أن يستخدم الكلمة الإنجليزية مباشرة (روبرك Rubric)، وربما يرجع السبب في الاختلاف في ترجمة هذه الكلمة إلى جدة هذه الكلمة، وجدة استخدامها في الكتابات العربية.

ويفضل الباحث أن يترجم كلمة (Rubric) بأنها (مقياس تقدير مستويات الأداء)؛ لأن مضمون استخدام هذه الكلمة - كما ورد في الكتابات الأجنبية - يشير إلى أنها أسلوب من أساليب التقويم التي تستخدم لوصف أداءات المتعلمين في صورة مستويات قد تكون هذه المستويات ثلاث مستويات (١ ، ٢ ، ٣)، وقد تكون أربعة (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤)، وقد تكون خمسة (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥)، أو حسب ما يريد مقدر مستويات المتعلمين، وتتضمن هذه المستويات تدرجا في أداء المتعلمين.

وتعرف بأنها قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم في ضوء المؤشرات، وتتدرج من ضعيف - مقبول - جيد - جيد جدا - ممتاز، ويعد الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد (المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ١٦٣).

ويعرفها حسين بشير (٢٠٠٥، ٢٨٣) بأنها قواعد لقياس وتقدير الأداء بالنسبة لكل مؤشر وتتكون من مستويات أو مدرجات ويستعمل غالبا أربعة مستويات.

بناء على ما سبق يمكن القول إن مقياس تقدير مستويات الأداء عبارة عن مجموعة من القواعد الوصفية المتدرجة التي تحدد مدى ارتباط أداء المتعلمين بمستوى التعلم المطلوب منهم، مما يسمح بتصنيف المتعلمين إلى مستويات وفقا لدرجاتهم المختلفة في الأداء المطلوب، وتستخدم كمرجعية عند الحكم على هذا الأداء.

تعريف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك بعض المصطلحات التي تستخدم في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أهمها: تعليم اللغة العربية للأجانب، وتعليم اللغة العربية للأعاجم، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وهناك فروق بين هذه المصطلحات، حيث يقصد بتعليم اللغة الأجنبية: فهم الأنظمة اللغوية والمعاني الثقافية للغة أخرى غير اللغة الأصلية للمتعلم واكتسابها وتنظيمها وتخزينها (128 ، 1996 ، Missouri Department of Education ؛ Nebraska Department of Education ، 2001 ، 6 (of Elementary & Secondary Education).

أما اللغة العربية بوصفها لغة ثانية فيقصد بها: اللغة العربية التي يتعلمها الناطقون بلغات غير عربية سواء أكانوا ينتمون سياسياً إلى دول عربية، أم غير عربية (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٧، ٣٣٧). والفرق بين تعلم لغة ثانية، وتعلم لغة أجنبية يكمن في مكان تعلم هذه اللغة وفي الوظائف الاجتماعية والاتصالية التي تؤديها اللغة في هذا المكان، فاللغة الثانية لها وظائف اجتماعية واتصالية داخل المجتمع الذي يتعلم فيه المتعلم هذه اللغة، وعلى عكس ذلك فإن اللغة الأجنبية لا تؤدي أدواراً اجتماعية أو اتصالية ملحة بداخل المجتمع الذي يتعلم فيه الفرد هذه اللغة حيث إن المتعلمين يتعلمون اللغة لكي يستخدمونها في عملية الاتصال في مكان آخر (ريبكا أكسفورد، ١٩٩٦، ١٨).

وقد تناول رشدي طعيمة الفرق بين هذه المصطلحات بشيء من النقد والتحليل في عدد من كتاباته، وقد أشار إلى أنه من الأفضل استخدام مصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) على غيره من المصطلحات. (رشدي أحمد طعيمة-أ، ١٩٨٦، ٥٦).

وتجدر الإشارة إلى أن البحث الحالي يستخدم مصطلحين هما: معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ وذلك تمسّياً مع الأدبيات التي تناولت هذه المصطلحات بالتعريف والتحليل.

وبناء على تعريف المعايير، وتعريف اللغة الأجنبية، وتعريف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يمكن تعريف معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بأنها: جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه متعلم اللغة العربية من غير أبنائها من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجة لفهمه واكتسابه وتخزينه لأنظمة اللغة العربية والمعاني الثقافية المرتبطة بها، ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلمين أدائها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداءات المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه.

منطلقات وضع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك بعض المنطلقات وراء وضع المعايير بصورة عامة هي ضرورة أن: (عبد اللطيف حيدر، ٢٠٠١، ٤-٥)

- ١- تستبطن من الموضوعات المهمة التي تشكل المادة التعليمية للمادة.
- ٢- توضع بحيث تشكل أهمية للمتعلمين، وليس المعايير السهلة التقييم.
- ٣- تكتب بصورة لا تفوق قدرة المعلم والمتعلمين خلال الفترة المحددة لتدريسها.
- ٤- تصاغ بوضوح.
- ٥- توضع في صورة ليست سهلة التحقيق، وإنما يجب أن توضع معايير ذات مستوى عالمي، بحيث لا يقل الدارسون عن أقرانهم في أية دولة في العالم.
- ٦- تشمل المعارف والمهارات.
- ٧- تقيم بمستويات أداء متعددة.

٨- توضح معايير المحتوى ما يجب أن يعرفه المتعلم، وما الذي يستطيع القيام به، أما معايير المنهج فينبغي أن توضح ما الذي يجب أن يحدث خلال العملية التعليمية التعليمية.

٩- تصف مؤشرات الأداء مكونات نمو المعيار؛ أي المعارف والمهارات التي تقود إلى تحقيق المعيار.

١٠- تطور مستويات قياس الأداء (Rubrics) لكل معيار، وهذا يشكل أمرا جديدا يميز حركة المعايير عن الحركات السابقة، ويعد في غاية الأهمية.

أما الافتراضات وراء وضع معايير تعليم اللغات الأجنبية فهي كما يلي:

- الهدف الأساس لتعليم اللغة الأجنبية ينبغي أن يكون الاتصال في مواقف الحياة الحقيقية Real-life Communication.

- اكتساب اللغة الأجنبية يمد بالرؤية وبالمهارات الضرورية؛ ليكون المتعلم قادرا على العيش في عصر العولمة ويصبح مواطنا كونيا Global Citizen.

- تعليم اللغات الأجنبية ينمي مهارات التفكير الناقد Critical Thinking.

- ينبغي أن تكون اللغة الأجنبية جزءا من المنهج المحوري Core Curriculum.

- يجب أن يعكس التقويم الكفاءة والأهداف التواصلية للمعايير القومية أو المحلية (7, 2000, Kansas State Board of Education).

وهناك من يضيف عددا من الافتراضات التي ينبغي أن تنطلق منها معايير تعليم اللغة الأجنبية بحيث ينبغي أن تتضمن سبعة أشياء هي (1, 2001, North Dakota):

- أداء أكاديمي عالي High Academic Performance.

- الاعتماد على النفس Self-Reliance.

- المهارات الحياتية Life Skills.

- مهارات التواصل الفعال Effective Communication Skills.

- المواطنة Citizenship.

- شخصية سوية Sound Character.

- فنون Arts.

وفي ضوء ما سبق يمكن التوصل إلى أن الافتراضات التي تبني عليها معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تتمثل فيما يلي:

- ١- ينبغي أن ينظر إلى اللغة العربية (بوصفها لغة أجنبية) على أنها أداة أساسية لتواصل الناطق بلغات غيرها مع الناطقين بها.
- ٢- ضرورة ممارسة مؤشرات الأداء والتدريب عليها، سواء لمتعلم اللغة الناطق بها أم غير الناطق بها.
- ٣- ينبغي أن تراعي هذه المعايير جوانب تعلم المهارة اللغوية (معرفيا، ومهاريا، ووجدانيا).
- ٤- تتعكس تلك المعايير إيجابيا على النمو العقلي، والبدني، والاجتماعي، والعاطفي، والأخلاقي لمتعلمي اللغة العربية من الأجانب، وتجعلهم إيجابيين في تعلمهم، وقادرين على التنقيب عن المعرفة، واستخدامها.
- ٥- تقوم هذه المعايير على التكامل بين المهارات اللغوية من ناحية، واستخدام هذه المهارات لأغراض التواصل بها من ناحية أخرى.
- ٦- تركز هذه المعايير على تنمية توجهات الذاتية الثقافية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتي من أهمها التوجه المحلي، والديني، والعربي، والعالمي.
- ٧- تعتني هذه المعايير بتنمية مهارات التفكير؛ لأنها أحد الركائز الأساسية لمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ أن تنمية مهارات التفكير يعد مطلباً رئيساً لكافة المناهج الدراسية التي تقدم للمتعلمين، ومنها مناهج اللغة.
- ٨- ينبغي أن تتضمن معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفاهيم والميول والاتجاهات اللازمة لعصر العولمة.

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير:

يتطلب توضيح أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير التعرض لنقطتين هما: أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وأهمية المعايير.

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

أنعم الله - ﷻ - على بني البشر بوجود وسيلة للفهم بين كل طائفة منهم، تتمثل في اللغة التي يستخدمونها، ونظرا لاختلاف طبيعة كل طائفة من البشر، اختلفت أداة التفاهم فيها بينهم، وبالتالي اختلاف لغاتهم، واختلاف هذه اللغات جعل من الضروري أن تعتني كل أمة بلغتها القومية، وتبذل ما في وسعها للحفاظ عليها. وهذا لا يعني أن نقف كل أمة على لغتها فقط؛ بل بجانب حفاظها على لغتها القومية، فهي مطالبة بمعرفة لغات الأمم الأخرى لاستدامة التواصل بين هذه الأمم، ولنقل الثقافات والخبرات من الأمم الأخرى.

والقرآن الكريم يبين أن هذا الاختلاف الواقع بين الشعوب في لغاتهم يعد آية من آيات الله التي لا تقل في أهميتها ودلائلها عن غيرها من الآيات الكبرى في الوجود مثل خلق السموات والأرض، وفي ذلك يقول القرآن الكريم ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَاخْتَلَفَ أَلْسِنَتَكُمْ وَالْوَاوِنُكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾ (الروم ٢٢).

وقد وضع الله تعالى أن الخلق أصلهم من ذكر وأنثى، ولكنه - سبحانه وتعالى - أراد أن يجعلهم شعوبا وقبائل، قال تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاهُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا...﴾ (الحجرات ١٣)

ويتم التعارف بين الشعوب والقبائل من خلال تعرف كل منهم للغة الآخر، ومن ثم فقد أصبح تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ضرورة ملحة في حياة البشر، فمن خلال التواصل اللغوي يستطيع الإنسان أن يشارك جاره خبراته وأفكاره، وهو أيضا يجب أن يكون لديه شيء ما يشترك به مع هذا الجار، وهو أخيرا يجب أن يتصل به، وضعف الاتصال أو تخلفه يقف وراء معظم الشرور والكوارث التي يعاني منها العالم؛ فعدم القدرة على فهم ما في عقل الجار، وغياب الأساس المشترك للفهم هو السبب في الصراع معه بدلا من الفهم المتبادل (فتحي يونس، محمد الشيخ، ٢٠٠٣، ٧).

لذلك فهناك دافع من المصلحة، واستجابة لاتجاهات عالمية وإنسانية تدفع الأمم بصفوة من أبنائها لتعلم ألسنة الأمم الأخرى ليزداد التفاهم على المصالح والترابط في المواقف والتعاطف في طرح المشكلات، مع البحث عن الحلول المناسبة لها، والبشرية أحوج ما تكون إلى هذا الاتصال وتدعيمه كي ترقى بآدميتها وإنسانيتها لتعيش في خير وسلام (قمر عبده مصطفى وآخرون، ١٩٨٤، ٦).

ونظرا للطبيعة الخاصة التي يعيشها البشر منذ ثمانينيات القرن العشرين؛ لأن هناك عددا من التحديات التي تواجههم، لعل أهمها تحديات العولمة، حيث إن التحديات التي تواجه الأمم تنقسم إلى نوعين: تحديات داخلية تفرضها الأحوال الداخلية للأمة مثل عدد السكان أو الوعي الثقافي أو الحفاظ على البيئة أو التعليم والأمية أو مستوى المعيشة... وتحديات خارجية تفرضها طبيعة التأثير والتأثر من خلال الاحتكاك بالأمم الأخرى، حيث لم يعد مقبولا أن تعيش أمة قامعة حول نفسها لا تتأثر بمن حولها، فإن دور اللغة أصبح مهما، حيث إن معظم التحديات الخارجية على الأمم يتم اكتسابها وعرضها من خلال لغة الأمة القوية أو المسيطرة، لذلك كي تستطيع الأمة العربية أن تحافظ على هويتها الثقافية وأن يكون لها كلمة في ظل هذه التحديات أن تهتم بتعليم لغتها لأبنائها و للناطقين بغيرها.

ومن ثم فإن للغة دورا كبيرا في عصر المعلومات، حيث إن هناك - كما يقول نبييل علي - تحديات لغوية لعصر العولمة والمعلومات، فالآراء تتفق على أن ثورة المعلومات وانفجار المعرفة التي نعيشها

حالياً تتطوي على تحديات تربوية وثقافية وعلمية وتكنولوجية واقتصادية وسياسية، ولا شك أن هناك تداخلاً شديداً بين هذه التحديات يصعب معه رسم الحدود الفاصلة وهي بلا شك في حاجة إلى دراسات جادة ومستفيضة يتعذر من دونها وضع استراتيجية عربية لاستيعاب المعلومات، إن كلاً من هذه التحديات ينطوي بدوره على تحد لغوي مما يجعل دور اللغة يتعاظم في هذا العصر (نبيل علي، ٢٠٠١، ٨١؛ نبيل علي، ٢٠٠٣، ١١٦).

وهذا ما وضحه تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، والذي أشار إلى أن دور اللغة في مجتمع المعرفة جوهري؛ لأنها أساس رئيس من أسس الثقافة، ولأن الثقافة باتت هي المحور الذي تدور في فلكه عملية التنمية، وتعد اللغة محورية في منظومة الثقافة؛ لارتباطها بجملة مكوناتها من فكر وإبداع وتربية وإعلام وتراث وقيم ومعتقدات (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣، ١٢١). وقد أكد ذلك رشدي طعيمة (٢٠٠٥، ٨١).

فاللغة تعد أحد المظاهر الثقافية والحضارية لأمة، لذلك تعتني بها كل المجتمعات، وخاصة تلك المجتمعات التي تعرف دور اللغة في تقدمها وازدهارها؛ فاللغة تؤدي دوراً لا يستهان به في الحفاظ على الهوية الثقافية للشعوب، وتعمل على التقدم الاقتصادي، والحضاري لها، لذلك يمكن القول: إن البلاد المجزأة لغوياً تكون في أغلب الأحوال مجزأة ثقافياً وحضارياً، واقتصادياً (علي عبد المحسن الحديبي، ٢٠٠٥، ٢).

وهذا يدل على أن ثقافة وحضارة واقتصاد كل أمة كامن في لغتها، كامن في معجمها، ونحوها، ونصوصها. واللغة - بلا منازع - أبرز السمات الثقافية، وما من حضارة إنسانية إلا وصحبها نهضة لغوية، وما من صراع بشري إلا ويبطن في جوفه صراع لغوي، حتى قيل إنه يمكن صياغة تاريخ البشرية على أساس صراعاتها اللغوية (فلوريان كولماس، ٢٠٠٠، ٣٨؛ نبيل علي، ٢٠٠١، ٢٢٨)، وإذا كان للغة هذه الأهمية من الناحية الثقافية والحضارية والاقتصادية، فإن اللغة العربية لها أهمية خاصة؛ نظراً لأهميتها الدينية، "إن هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد" (أبو منصور الثعالبي، ١٩٩٧، ٥).

إن اللغة العربية تقدم كل المظاهر والتجليات التي تجسد الثقافة العربية ومبدعاتها الإنسانية، كما أنها في التجربة التاريخية العربية تقترن بأمرين أساسيين يتعلقان تعلقاً جوهرياً بالوجود العربي والمستقبل العربي: الأمر الأول يتمثل في "الهوية"، والأمر لثاني يرتبط بـ "المقدس". فاللغة العربية هي أبرز العلامات الفارقة والمميزة للهوية العربية، كما أنها اللغة التي نزل بها الوحي بالقرآن الكريم فكانت مبدأً لنشاط عقلي وروحي وأدبي ومادي تشخص في حضارة إنسانية شاملة هي الحضارة العربية الإسلامية (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣، ١٢١).

فمنذ ظهور الإسلام ارتبط الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي ارتباطاً وثيقاً باللغة العربية؛ باعتبارها لغة القرآن المجيد الذي يتعبد به المسلم، حتى صارت معرفة الفرد المسلم باللسان العربي واجباً دينياً، وكذلك يحتاج المجتمع الإسلامي - في مختلف مواقعه - إلى استمداد معارفه عن الدين

والشريعة من التراث الإسلامي، وهو في جوهره وأساسه مصنف باللغة العربية، ولا تغني عنه ترجمته إلى لغة أخرى عالمية أو محلية، حيث إن أية ترجمة تقف أمامها علامة استفهام كبيرة عن مدى صلاحها للإفادة الكاملة والصحيحة منها، وخاصة إذا سلمنا بتوفر العربية الفصحى على دقائق في التعبير قد يصعب أمرها على الناطقين بها، فما بالنا بالمرجم عنها (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ١٩٩٠، ٢٢٧).

إن اللغة العربية من أشرف اللغات وأجلها قدراً، ويكفيها شرفاً أن الله تعالى اختصها لتكون لغة القرآن الكريم ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف، آية ٢)، ونزول القرآن الكريم باللغة العربية كان له أثر واضح فيها، ويتمثل الأثر في: بقاء اللغة العربية، وتوحيد لهجاتها وزوال تناكرها، وجعلها لسان الدولة الإسلامية، وجعلها لغة تعليمية بعد أن كانت ملكة، هذا بالإضافة إلى تهذيب ألفاظ اللغة ومعانيها، وأغراضه، وأسلوبها (أحمد حسن الباقوري، ١٩٨٧، ٢٦: ٢٧)، بالإضافة إلى ذلك فقد ارتبطت اللغة العربية فكرياً ووجدانياً بالأنماط اللغوية الفصيحة التي أرسى قواعدها هذا الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وإضافة إلى ذلك، فقد ارتبط الإنسان المسلم بقرآنه لغة وفكراً ارتباطاً عقدياً (رياض قاسم، وعبد الحميد الفراني، ٢٠٠٧، ٣١٣).

ومن ثم فإن نزول القرآن الكريم باللغة العربية كان باعثاً على دراستها لفهم القرآن الكريم والتأمل في آياته المعجزات، ولقد أخرج العربية من دائرتها المكانية، وجعلها لغة عالمية حين ازدهرت الحضارة العربية بفضل الإسلام، وتقدمت العلوم والمعارف، وكانت اللغة العربية وعاءً لنهضة علمية شاملة عرف أهلها العلوم التجريبية والطبيعية والإنسانية، فأثبتت قدرتها على مسايرة العلوم وتقدمها واستيعاب مناهجها ومضموناتها ومصطلحاتها، كما أثبتت جدارتها وقدرتها على البقاء والاستمرار رغم محاربتها وتعرضها للهجمات المتتالية من قبل أعدائها (يحيى محمد حسان، ٢٠٠٤، ٣٢٥).

لذلك هناك إقبال على تعلم اللغة العربية، خاصة في البلدان الإسلامية؛ لما للغة العربية من مكانة عظيمة في نفوس المسلمين منذ بزوغ فجر الإسلام (عبد الرشاد شهودي، ٢٠٠٦، ٦٣)، فلا يكاد يخلو قطر من أقطار الدنيا من الناطقين بها، سواء من أهلها العرب، أم ممن تعلمها، كما أن تراثها لا تكاد تخلو منه دولة على وجه الأرض، فهي لغة ثقافة وحضارة فضلاً عن كونها لغة دين، فمنذ انتشارها مع المسلمين الأوائل تأصلت جذورها في بعض البقاع، وأصبحت صنواً لكثير من اللغات ذات الثقافات الأصيلة السابقة لثقافة الإسلام، حتى إن بعض مثقفي تلك الشعوب أجادها كتابة ونطقاً، وكتب بها كما كان يكتب بلغته الأم (عوض القوزي، ٢٠٠٦، ٤٩).

كما أن اللغة العربية هي لغة التراث العربي الإسلامي الذي شارك في بناء صرحه الشامخ رجال أفذاذ من علماء الأمة العربية الإسلامية ومفكرها، ومعظمهم لم تكن اللغة العربية لغة آبائهم وأجدادهم، دون أن يمنعهم ذلك من التأليف بلغة الضاد، ومن التفوق والبروز في التفكير،

وفي إبداع الحضارة الإسلامية بما صنفوه من أمهات الكتب ونفائسها. (عبد العزيز بن عثمان التويجري، ٢٠٠٤، ٢٠).

فاللغة العربية من أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها، لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها وازدهارها، وشاهداً على إبداع أبنائها، وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون (نبيل علي، ٢٠٠١، ٨٣؛ ٨٤؛ علي أحمد مذكور، ٢٠٠٤، ١٠٥).

ويؤكد هذا عبد السلام المسدي في قوله: لأول مرة في تاريخ البشرية - على ما نعلمه من التاريخ الموثوق به - يُكتب للسان طبيعي أن يُعمر حوالي سبعة عشر قرناً محتفظاً بمنظومته الصوتية والصرفية والنحوية فيطوّعها جميعاً ليوكب التطور الحتمي في الدلالات، دون أن يتزعزع النظام الثلاثي من داخله، بينما يشهد العلم في اللسانيات التاريخية والمقارنة أن أربعة قرون كانت فيما مضى هي الحد الأقصى الذي يبدأ بعده التغير التدريجي لمكونات المنظومة اللغوية، وهذا حاصل قطعاً بصرف النظر عن انتماء اللغة إلى اللغات الحضارية التي صنعت ثقافة إنسانية، أو بقائها في صنف الألسنة الطبيعية الفطرية كلغات شعوب كثيرة عاشت في المناطق الاستوائية وفي المناطق القطبية بين جل قارات المعمورة (عبد السلام المسدي، ٢٠٠٤، ٧٨).

لقد ارتبط الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي منذ ظهور الإسلام ارتباطاً وثيقاً باللغة العربية؛ باعتبارها لغة القرآن المجيد الذي يتعبد به المسلم، حتى صارت معرفة الفرد المسلم باللسان العربي واجباً دينياً، وكذلك يحتاج المجتمع الإسلامي - في مختلف مواقفه - إلى استمداد معارفه عن الدين والشريعة من التراث الإسلامي، وهو في جوهره وأساسه مصنف باللغة العربية، ولا تغني عنه ترجمته إلى لغة أخرى عالمية أو محلية، حيث إن أية ترجمة تقف أمامها علامة استفهام كبيرة عن مدى صلاحها للإفادة الكاملة والصحيحة منها، وخاصة إذا تم التسليم بأن التعبير بالعربية الفصحى على دقائق الأمور قد يصعب أمرها على الناطقين بها، فما بالنا بالمتروك عنها (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ١٩٩٠، ٢٢٧).

وقد دلت نتائج دراسة سعيد بن قالح المغامسي (١٩٩٥)، التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدارسين الحافظين للقرآن الكريم وغير الحافظين للقرآن الكريم، وذلك في مجموع درجات فروع اللغة العربية (التدريبات، والقراءة، والتعبير، والإملاء)، مما يعني وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وبسبب هذا الارتباط العضوي بين الإسلام وبين اللغة العربية، كان العمل من أجل نشر اللغة العربية والتمكين لها، وتدعيم مكانتها، وتوسيع نطاق تعليمها وتدريسها في البلدان الإسلامية وفي البلدان غير الإسلامية التي يوجد بها المسلمون جزءاً لا يتجزأ من خدمة الإسلام عقيدة وثقافة

وحضارة، ولذلك اقترن العمل الإسلامي الدولي في قنواته الرسمية والشعبية على السواء، وخصوصا في جوانبه الثقافية والتعليمية بنشر اللغة العربية، وبالأخص بين الناطقين بلغات أخرى، لما في ذلك من تدعيم لحضور الثقافة الإسلامية وتعزيز لمكانة الإسلام، وتقوية للتضامن الإسلامي وللروابط الثقافية والحضارية التي تشد المسلمين بعضهم إلى بعض، نهوضا بالمسئولية الجماعية التي يتحملها المسلمون تجاه دينهم ولغة قرآنهم وثقافتهم وإزاء أمتهم ودورها في الحاضر والمستقبل (عبد العزيز بن عثمان التويجري، ٢٠٠٤، ٢٠).

كل ما سبق كان سببا في رغبة الكثيرين في تعلم اللغة العربية، سواء من طرف المسلمين الناطقين بلغات أخرى باعتبارها لغة الذكر الحكيم ووعاء الثقافة الإسلامية، أم من قبل الدارسين والباحثين الذين أدركوا قيمة اللغة العربية باعتبارها اللغة التي احتضنت حضارة عظيمة باللغة الثراء وموقورة العطاء، لها فضل على الحضارات الإنسانية عبر القرون، إذ أمدتها بثمرات العلوم والمعارف، وأغنت ذخيرتها، وأثرت رصيدها، فصارت بذلك مفتاحا لكنوز حضارية مكنتها من أن تكون موضع اهتمام المراكز العلمية عبر العالم كله (عبد العزيز بن عثمان التويجري، ٢٠٠٤، ٣٧) ولعل الاهتمام أيضا بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يرجع إلى بروز أهمية العالم العربي دوليا، وانشغال العالم بقضاياها، إلى جانب اهتمام البلاد العربية بنشر لغتها وبذل جهود عديدة في إنشاء مراكز ومدارس لتعليمها في بلاد الغرب، سواء لهؤلاء الذين يقبلون على تعلمها من الناطقين بلغات أخرى. أم أبناء العرب والمسلمين في المهجر (محمود الناقة، فتحي يونس، ١٩٩٩، ٩).

خاصة وأنه في العصر الحديث استعادت اللغة العربية مكانتها السابقة، وعادت لغة دولية يتكلم بها الملايين، وتهفو إليها قلوب ملايين آخرين، ويمكن بيان مكانة اللغة العربية من عدة زوايا وفقا لما يلي:

- مكانتها بحسب المتكلمين بها دوليا: فهي الخامسة دوليا من حيث كونها لغة أما ومن حيث الفاعلية والانتشار، (عز الدين المناصرة، ٢٠٠٥، ٢٧١)، فهناك عدد متزايد الآن يتكلم العربية في العالم العربي والإسلامي، وتتزايد الرغبة في تعلمها لدى المسلمين، ولدى المستفيدين الآملين في التبادل التجاري والثقافي مع العالم العربي، كما أن تنوع البلدان التي تتحدث بها يعطيها أهمية إضافية.
- مكانتها في المنظمات الدولية: فهي لغة رسمية في الأمم المتحدة ومنظماتها، وفي منظمة المؤتمر الإسلامي، وهي اللغة الأولى في جامعة الدول العربية، ومجلس التعاون لدول الخليج العربي وغيرهما من المنظمات الإقليمية.
- مكانتها حسب انجذاب الناس إليها: إذ يوجد أكثر من ١,٣ مليار مسلم يعبدون الله بما يحرفونه من اللغة العربية، ويرغب كثير منهم تعلمها. ولم تستطع مؤسسات التعليم في بلدان العالم العربي، أو في البلدان الإسلامية أن تستجيب لحاجة أولئك الناس وطموحاتهم.

ويعجب المرء حين يجد أناسا يتحدثون العربية في الصين وروسيا والجمهوريات الإسلامية والهند وباكستان ونحوها، وهم لم يغادروا بلدانهم وإنما تعلموها في بلدانهم، وهم على قدر كبير من الإيانة بها. ومن علامات انجذاب الناس إليها ازدياد أقسام اللغة العربية في الجامعات في دول العالم الإسلامي وخارجه، فهناك إقبال على تعلم اللغة العربية في أمريكا وأوروبا، وهناك اهتمام متصاعد بالثقافة العربية.

• مكانتها نظرا لأهمية المنطقة التي تتكلمها (أي العالم العربي): فهذه المنطقة من العالم هي مصدر رئيس للطاقة، وهي مسرح لأحداث دولية ساخنة في فلسطين والعراق وغيرهما. يضاف إلى ذلك أن العالم العربي يقع متوسطا في الأرض، فما من أمة في الغرب إلا وتمر عليه في طريقها إلى الشرق، والعكس صحيح، ففيه اليوم أهم الممرات المائية، وفيه أقرب نقاط اتصال جوي عن طريق المطارات، فموقعه وسط في العالم المنقسم إلى أمم كثيرة في غربه، ومثلها في شرقه. (صالح بن سليمان الوهيبي، ٢٠٠٦، ٣٩: ٤٠)

ويمكن تلخيص أهمية تعليم اللغة الأجنبية بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة في أنه يسهم في تنمية قدرة متعلميها على أداء عدد من المهام، بحيث يصبح كل متعلم قادرا على أن:

- يتواصل ويتفاعل مع أهل اللغة المستهدفة.
- يفهم ويقدر أن هناك تشابهات واختلافات بين ثقافته وثقافة اللغة المستهدفة.
- يدرك الاختلاف الثقافي.
- يتكيف مع التغير الدائم في المجتمع العالمي دائم التنافس.
- يمتلك مهارات التعلم المستمر.
- يحسن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لديه.

• يشارك بفاعلية في المجتمع المحلي والقومي والعالمي. (Pennsylvania Department of Education, 2002, 1)

وبهذا تصبح اللغة مقوما من أهم مقومات الحياة الثقافية التي تنطبق عليها سنن الأخذ والعطاء، فما من ثقافة في المجتمع العالمي المعاصر إلا وتتمنى نشر لغتها، ولا تقل العربية في ذلك عن أية لغة أخرى، وفي هذا الإطار يصبح نشر اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى حتمية حضارية (رشدي أحمد طعيمة-أ، ١٩٩٨، ٧)، ونظرا لذلك فإن العرب عامة مسئولون عن وضع خطة للنهوض باللغة والفكر العربي، وذلك بالعمل على تنشيط الحركة العملية، ومتى تقدم الفكر العلمي العربي تقدمت اللغة العربية (يحيى محمد حسان، ٢٠٠٤)، حيث إن نشر اللغة مسئولية قومية

واستيعاب لغات الآخرين مسئولية قومية أيضا (قمر عبده مصطفى وآخرون، ١٩٨٤، ٦). خاصة وأن تدعيم مكانة اللغة العربية والعمل على نشرها وتعليمها للناطقين بلغات أخرى من الشعوب الإسلامية يمثل حماية للأمن الثقافي الحضاري للأمة العربية الإسلامية (عبد العزيز بن عثمان التويجري، ٢٠٠٤، ١٩).

ولا يتم نشر اللغة العربية بصورة صحيحة إلا إذا تبنى المسئولون عن تعليمها بعض الحركات الحديثة التي تحقق لها النجاح في تعليمها، ومن بين هذه الحركات الحديثة حركة المعايير. وفيما يلي بيان لأهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير.

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير:

شهد العالم منذ العقد السادس من القرن العشرين تطورات كبيرة في مجالات علم اللغة التطبيقي المختلفة، كما طرأت تغيرات كثيرة في حقل تعليم اللغات الأجنبية (محمود إسماعيل صيني، ٢٠٠٦، ١٦)، ومن ثم فإن تعليم اللغة العربية لغير العرب لابد أن يتطور بصورة متوازنة ومتوازنة مع التطورات التي تحدث في مجال التعليم بصورة عامة، ويوازي أهميتها بين اللغات، إلا أن الواقع يدل على أن الجهد المبذول في تطوير تعليم هذه اللغة لا يوازي أهميتها بين اللغات (محمد محي الدين أحمد، ٢٠٠٦، ٢٩٠). خاصة في ظل عصر العولمة الذي يؤكد أهمية اللغة الإنجليزية بوصفها لغة دولية دون ما سواها من اللغات، وهذا من شأنه أن يضر بلغة الإسلام، مما يبين أن الجميع مطالب بالمشاركة في توجيه مسار العولمة وتوظيف آلياتها لتحقيق عالمية الإسلام، والتطلع إلى نقل الخاص إلى المستوى العالمي (إسماعيل صالح الفراء، وسليمان إبراهيم الغلبان، ٢٠٠٥، ٩٧٣).

ومن بين الأسباب التي يرجع إليها الاهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ما يشهده العالم من اهتمام بجودة المنتج التعليمي بصفة عامة، ونشر لغته بصفة خاصة، حيث تحرص المجتمعات المعاصرة على تطوير نظمها التعليمية وتحقيق أعلى درجات الجودة في المخرج التعليمي، وقد أصبحت قضية جودة التعليم موضع اهتمام المعنيين بالتعليم على الصعيدين الإقليمي والعالمي، حيث يرى الكثيرون أن السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في رفع جودة نوعية التعليم وتحسين مخرجاته (محمود أبو دف، ختام الوصيفي، ٢٠٠٧، ١٣).

وهذا يتفق مع ما توصلت إلى دراسة مصطفى يوسف منصور (٢٠٠٧)، والتي هدفت إلى تعرف تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، وتوصلت إلى أن من سبل مواجهة العولمة التربوية: التحصين الثقافي بتعزيز البناء العقدي، والاهتمام باللغة العربية كوعاء للثقافة والهوية، وإصلاح مناهج التعليم وفق رؤية إسلامية، وتحقيق الجودة في التعليم، وإعداد المعلم القلوة (الفعال)، والأخذ بالمفاهيم الحديثة للتقويم.

وهذا يتم من خلال الأخذ بحركة المعايير التربوية التي تنادي بالجودة في التعليم، وتقديم الأدوات التي تضمن هذه الجودة، وتري أن وجود منتج تربوي وتعليمي متميز هو مطلب حياتي في زمن

العولمة، وضمان لإمكانية المنافسة في إطار العالمية التي تفرض نفسها على سائر المجالات (محمد رجب فضل الله، مصطفى رجب سالم، ٢٠٠٤، ١٥٧).

وتمثل المعايير الأهداف المطلوب تحقيقها من المتعلم، فهي تتفق والتوقعات الدولية لما يجب أن يتعلمه الطالب، وتبين المهارات التي على المتعلم أن يكتسبها ويتقنها ويكون قادراً على توظيفها بكفاءة بنهاية كل مرحلة دراسية، كما تساعد هذه المعايير في تحديد معالم الطريق لمؤلفي الكتب والمواد التعليمية والاختبارات (المجلس الأعلى للتعليم في قطر، ٢٠٠٤، ٩) كما أن حركة المعايير تمكن الطلاب والآباء والمربين والمواطنين من معرفة ما يجب أن يتعلمه الطلاب في وقت محدد سلفاً، وهذا أمر ضروري لضمان أن المدارس تتيح الفرص لاكتساب المعرفة والمهارات الضرورية للنجاح (ix, 2001, Jack Kean, Susan Grady & Paul Sandrock).

وهناك عدد من الأسباب التي تدعو إلى الأخذ بحركة المعايير التربوية أهمها:

- ١- ضمان الجودة: حيث تمثل المعايير الحد الأدنى من مستوى الجودة الذي يجب الوصول إليه.
- ٢- تحديد الأهداف: فالمعايير تمثل عبارات عامة تعبر عما يرغب فيه المجتمع، فمثلاً أهداف تطوير الاختبارات الالتزام بالثبات أو الصدق، أما معايير الاختبارات فهي عبارات تصف أنواع الأدلة التي تبين صدق الاختبار وثباته.
- ٣- تعزيز التغيير: حيث تستخدم المعايير لقيادة مجموعة نحو أهداف جديدة مرغوب في التوصل إليها، وهنا ينظر إلى المعايير على أنها محركات التميز (عبد اللطيف حيدر، ٢٠٠١، ٣).

ومن بين الأمور التي تؤكد المعايير ما يلي:

- تبني فلسفة معينة للمنهج.
- صياغة وتحديد أهداف المنهج.
- اختيار محتوى المنهج.
- تقرير أنسب المواد التعليمية.
- اقتراح أفضل طرق التعليم والتعلم.
- تحديد طرق التقييم.
- إحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة. (المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ١٩٢).
- مراعاة الفروق الفردية.
- تحقيق فصول دراسية محورها الطالب.
- تحقيق التعلم الفعال.
- التقييم الذاتي.

- إكساب الطلاب المهارات العالية.
- السماح بالمشاركة والمساهمة الأبوية (المجلس الأعلى للتعليم في قطر، ٢٠٠٦، ٢: ٣).

ونظرا لأهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير فقد أجرى عبد الوهاب زكريا داود (١٩٩٩، ٣٩١: ٣٩٢) دراسة هدفت إلى تحديد معايير اختيار التراكيب النحوية الأساسية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وتوصل إلى أن هذه المعايير تتمثل في:

- ١- معيار شيوع الاستعمال: ويعني عدد المرات التي تتكرر فيها التراكيب، وكثرة تردها في الكلام.
- ٢- معيار التوزيع: يقصد بالتوزيع مدى تطبيق التراكيب وكيفية توزيعها في عينات مختلفة من النصوص التي يتم إحصائها وتحليلها وفي مجالات مختلفة لاستخدام اللغة.
- ٣- معيار قابلية التعلم والتعليم: يقصد به سهولة تعلم التراكيب على المتعلم وقدرته على استيعابها وتطبيقها، ويسر تعليم المعلم لها وسهولة عرضها.
- ٤- معيار الأهمية: ويعني أن تكون التراكيب مفيدة للدارس في إجادة استخدام اللغة العربية في المجال الذي يختاره وإشباع حاجته وتحقيق غايته.
- ٥- معيار السهولة: يعني استبعاد الخلافات والافتراضات النحوية التي لم ترد في اللغة والتي تعقد النحو العربي مثل الآراء التي لا يترتب على اختلافها أخطاء في استخدام اللغة، كما يقتضي الأخذ بالاحتمالات التي تفيد في تيسير استعمال اللغة.
- ٦- معيار التقابل: يعني الموازنة بين اللغة الأولى وهي لغة الأم، واللغة الثانية وهي اللغة المستهدفة أو اللغة المنشودة، والإفادة من ذلك في تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى، ويبحث في جوانب التشابه أو التطابق والاختلاف بين النظامين اللغويين.

الخصائص التربوية للمعايير:

هناك عدد من الخصائص والمواصفات للمعايير، التي ينبغي أن تراعى عند إعدادها، وهي أن تكون المعايير (المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ١٢: ١٣):

١. شاملة: حيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية، وتحقق مبدأ الجودة الشاملة.
٢. موضوعية: حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

٣. مرنة: حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة، وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية.
٤. مجتمعية: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.
٥. مستمرة ومتطورة: حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وتكون قابلة للتعديل، ومجاوبة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.
٦. قابلة للقياس: حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة، للوقوف على جودة هذه المخرجات.
٧. تحقق مبدأ المشاركة: بأن تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة، والمستفيدين في المجتمع في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.
٨. أخلاقية: بأن تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتخدم القوانين السائدة، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.
٩. داعمة: فلا تمثل هدفا في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.
١٠. وطنية: بأن تخدم الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول.

أهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلسات أخرى:

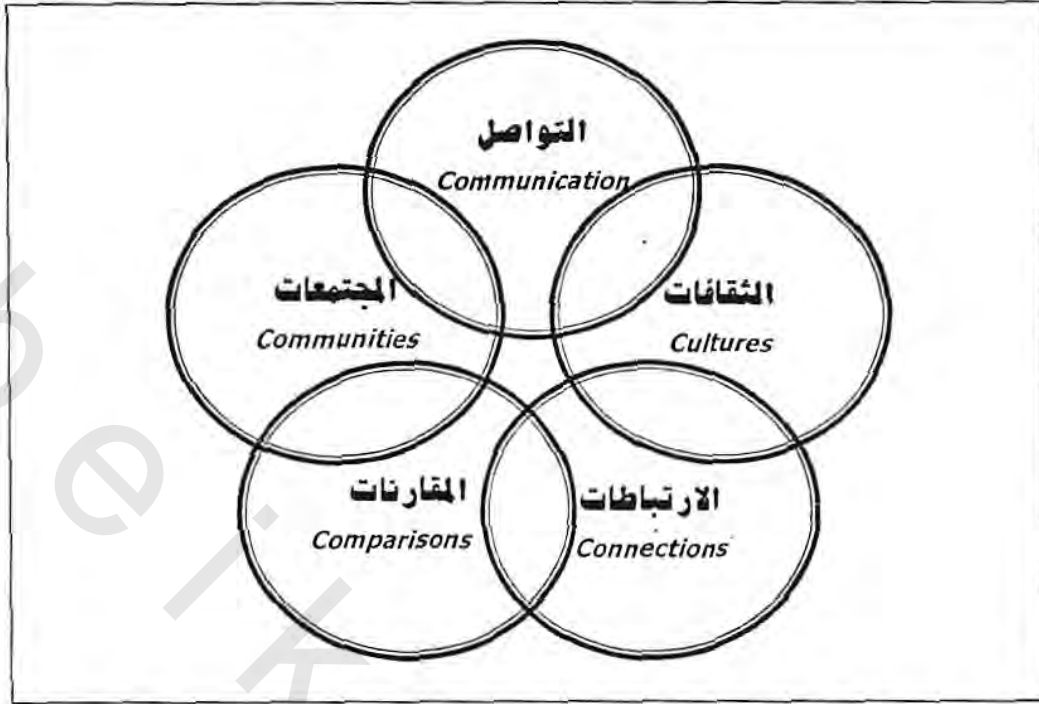
- لمعايير اللغة العربية بصورة عامة مجموعة من الأهداف، يمكن إجمالها في أن يصبح المتعلم قادرا على (المجلس الأعلى للتعليم في قطر، ٢٠٠٤، ١٥):
- استخدام اللغة العربية بشكل صحيح، واستخدام الفصحى بدقة في أداء المهارات اللغوية الأساسية الأربع.
 - فهم النحو العربي واستخدامه استخداما وتوظيفيا جيدا بدلا من النظر إلى النحو كغاية في حد ذاته.
 - فهم سمات النصوص الأدبية وغير الأدبية، واستخدام هذه السمات في كتابة نصوص متشابهة.
 - فهم الفصحى وتوظيفها بما يلائم الموقف والمتلقي.
 - فهم الأدب العربي وتذوقه من العصر الجاهلي، وحتى العصر الحديث.
 - استخدام اللغة العربية لتطوير مهارات البحث والتقييم وتوظيف ذلك في المنهج.

- التفكير المنطقي لتأييد وجهة نظر معينة أو معارضتها.
 - احترام القيم المحلية، والإقليمية، والوطنية، والدينية، والإنسانية.
 - احترام مكانة الفصحى في الثقافات العربية والإسلامية.
- بناء على ما سبق يمكن صوغ أهداف معايير اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتحديدها في أن المتعلم يصبح قادرا على:
- فهم اللغة التي يتلقاها (يستمع إليها أو يقرأها) فهما صحيحا.
 - إنتاج اللغة العربية (تحدثا، أو كتابة) بصورة تحقق له أهدافه.
 - فهم أساسيات الثقافة الإسلامية.
 - فهم أساسيات الثقافة العربية.
 - فهم أساسيات الثقافة العامة.
 - التكامل الأفقي مع المقررات التعليمية الأخرى من خلال اللغة العربية.
 - فهم أساسيات التقابل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الأصلية.
 - فهم أساسيات التقابل الثقافي بين الثقافة العربية الإسلامية، والثقافة الأصلية.
 - تطبيق المهارات اللغوية والمعرفة الثقافية.
 - التدليل على استخدام التعلم مدى الحياة للاستمتاع والإثراء الذاتي من خلال اللغة العربية.

مشروعات دولية حول معايير تعليم اللغات الأجنبية:

نظرا لأهمية تعليم اللغات الأجنبية في ضوء معايير واضحة، ومؤشرات يمكن الاستدلال عليها وملاحظتها وقياسها، وتعرف المخرجات المرجوة منها، فقد ظهرت عدة محاولات لوضع معايير لتعليم اللغة الأجنبية، منها ما يلي:

محاولة المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (American Council on the Teaching of Foreign Language , 1996) الذي قدم معايير لتعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية إعدادا للقرن الحادي والعشرين، وكانت هذه المعايير بمثابة المراكز الذي قامت عليه معايير اللغة الأجنبية التي قدمتها المنظمات والأفراد فيما بعد، حيث قدمت هذه المحاولة خمسة معايير لتعليم اللغة الأجنبية سميت (The Five C's of Foreign Language Education)، وتمثلت هذه المعايير في: التواصل (Communication)، والثقافات (Cultures)، والارتباطات (Connections)، والمقارنات (Comparisons)، والمجتمعات (Communities). ويوضح الشكل التالي هذه المعايير والعلاقة التي تربطها معا:



شكل (١) معايير تعليم اللغة الأجنبية كما حددها المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية

وفي العام نفسه ظهرت محاولة قسم التربية في نبراسكا، (Nebraska Department of Education , 1996)؛ لوضع إطار عام لتعليم اللغة الأجنبية، وتمثل هذا الإطار في خمسة محاور رئيسة هي: التواصل (Communication)، الثقافات (Cultures)، والارتباطات (Connections)، والمقارنات (Comparisons)، والمجتمعات (Communities).

وفي العام ١٩٩٧ ظهر مشروع بالتعاون بين الاتحاد الأمريكي لدراسة اللغة اليونانية والرومانية The American Classical League، والاتحاد الأمريكي لفقه اللغة The American Philological Association، والاتحادات الإقليمية للغات اليونانية والرومانية Regional Classical Associations، لتقديم معايير للغات القديمة وهي اللغة اليونانية واللاتينية، وتمثلت في خمسة معايير هي التواصل (Communication)، والثقافات (Cultures)، والارتباطات (Connections)، والمقارنات (Comparisons)، والمجتمعات (Communities)، واشتمل كل معيار من هذه المعايير على معيارين فرعيين لكل مستوى من المستويات الثلاث وهي المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم (The American Classical League , 1997).

ثم ظهرت محاولة فيرجينيا (Board of Education Commonwealth of Virginia, 2000)؛ لتحديد معايير تعليم اللغات الأجنبية لمدارس التعليم العام بولاية فيرجينيا Foreign Language Standards of Learning for Virginia Public Schools، وقد تناولت

هذه المحاولة تقديم معايير لتعليم اللغات الأجنبية التالية: الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، واليونانية، واللاتينية.

ومحاولة كانسس (Kansas State Board of Education, 2000)؛ لوضع معايير لتعليم منهج اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

وقدمت جامعة شمال داكوتا (North Dakota Department of Public Instruction, 2001) مشروعاً لوضع معايير لتعليم محتوى اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

وقامت وزارة التربية ب كولومبيا عام ٢٠٠١ (Ministry of Education of British Columbia, 2001) بوضع معايير للغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية تضمنت ثلاثة مستويات هي: المستوى الأولي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، وتضمن كل مستوى أربعة مجالات هي: الكتابة، ونماذج للكتابة، والقراءة، واللغة الشفوية، بحيث يتضمن كل مجال من هذه المجالات أربعة ملامح للحديث عنها هي: المعنى، والأسلوب، والشكل، والاصطلاح.

وقدم قسم التربية في بنسلفانيا ٢٠٠٢ (Pennsylvania Department of Education, 2002) مقترحاً للمعايير الأكاديمية للغات العالم، تتضمن ثلاثة معايير هي: التواصل Communication، والثقافة Culture، والمجتمعية Community، بحيث اشتمل كل معيار جزأين هما: معايير المحتوى Content Standards، ومؤشرات الأداء Performance Indicators.

ومحاولة إيلينوي (McDougal Littell, 2004)؛ لوضع معايير لتعليم اللغة الأسبانية بوصفها لغة أجنبية في المستويات (١ - ٣).

ومحاولة ديلوار (State of Delaware, 2005)، ومحاولة لويزيانا (Louisiana Department of Education, 2005) لوضع معايير لتعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

وبناء على عرض من إطار نظري حول المعايير بصورة عامة، ومعايير تعليم اللغات الأجنبية، تم التوصل إلى قائمة بمعايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وهذا ما سيتضح بالتفصيل في الفصل الخامس من البحث الحالي عند الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

والأخذ بحركة المعايير يتطلب تعديلات في المحتويات الدراسية التي تقدم للمتعلمين، وفي وسائل تقويم أدائهم، وفي استراتيجيات التدريس، والأنشطة المدرسية (محمد رجب فضل الله، مصطفى رجب سالم، ٢٠٠٤، ٨٥٦)، وهذا يعني أنه ينبغي أن يتم بناء المناهج والبرامج الدراسية في ضوء أسس محددة، ومن ثم فلكي تؤتي معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية ثمارها فينبغي أن تبني مناهجها في ضوء أسس علمية سليمة، وهذا ما يتضح فيما يلي:

أسس بناء برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية:

عادةً ما يواجه المسؤولون عن البرامج التعليمية مهمةً صعبةً هي إعداد وتأليف المواد العلمية التعليمية تلك التي تأخذ - غالباً - شكل الكتاب، ولعل هذه الصعوبة راجعة إلى أن أياً من العمليتين - الإعداد والتأليف - تحتاجان إلى مجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات التي بدونها تصبح كلتاها عملية غير علمية (محمود الناقة، ٢٠٠٥-ب، ٦)، ولأن عملية إعداد المواد التعليمية هي في الأساس عملية تربوية، فمن ثم فهي عملية تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تعالج في المواد التعليمية (محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٣، ٢٧؛ مصطفى رسلان، ١٩٨٦، ٨٤؛ مصطفى رسلان، ١٩٨٨، ٢٩٩).

وتعتمد أسس بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية بصورة عامة، والتي تعتمد بطبيعتها على أسس بناء المناهج بصورة عامة، لذلك فسوف يعرض الباحث هنا مجموعة من الأدبيات والدراسات التي تناولت أسس بناء المناهج أو البرامج مع التركيز على تلك التي تناولت بناء برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وقبل عرض هذه الأسس تجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في المنهج وإعداده، مثل المجتمع وفلسفته ونظمه والبيئة والثقافة ومفهوم الطبيعة الإنسانية والمبادئ والنظريات في مجال علم نفس النمو وعلم النفس التعليمي، وهذه العوامل - كمصادر تستقى منها الأسس والدعائم التي يقوم عليها المنهج - اتفق في شأنها علماء المناهج، ولكنهم اختلفوا فيما بينهم في تبويبها وتقسيمها (عبد الكريم محمد شاذلي، ٢٠٠٣، ٦١)، وهذا ما جعل بعض الخبراء والباحثين يقسمون هذه الأسس إلى ثلاثة أسس أو أربعة أو خمسة، وفيما يلي عرض لبعض من وجهات نظر العلماء والباحثين حول أسس بناء المنهج وفقاً لتصوراتهم:

التقسيم الثلاثي:

أجرى رشدي طعيمة (١٩٨٥) دراسة أوضح فيها أن مناهج اللغة العربية تعتمد على ثلاثة أسس هي: الأسس التربوية، الأسس النفسية، والأسس الاجتماعية.

وأشار شعبان غزالة (١٩٨٧) في دراسته إلى أن أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية "الدراسات الخاصة"، تتمثل في: الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، وطبيعة اللغة العربية والخصائص المميزة لها، ودوافع الطلاب المبعوثين للدراسة بالأزهر.

وورد في دراسة عبد الوهاب زكريا داود (١٩٩٩، ٣٧٠)، إلى أنه يجب الأخذ في الاعتبار عند بناء مناهج اللغة العربية ثلاثة أمور هي: طبيعة المتعلمين، وطبيعة مادة اللغة العربية، وطبيعة المجتمع.

وقد أشار علي أحمد مذكور (٢٠٠٠، ٥٩) إلى أن منهج اللغة العربية يقوم على مجموعة من الأسس أهمها:

١- يجب أن يراعي هذا المنهج التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون ووظيفته في الحياة.

٢- يجب أن يراعي في بنائه طبيعة المتعلم في كل مراحل ومتطلبات نموه العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، وكيف تسهم اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم، وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه من رسوخ في العقيدة وشمول في النظر إلى الكون والحياة، ومرونة من أجل التغيير إلى الأفضل، واستعداد لمواصلة التعلم واستمراره.

٣- يجب أن يراعي هذا المنهج أيضا منطق مادة اللغة العربية وخصائصها التي لا بد من أخذها في الاعتبار في عملية التعلم، ووظائفها التي لا بد من العمل على تحقيقها.

يفهم مما سبق أن أسس بناء المنهج عند علي مذكور تتمثل في الأسس الاجتماعية التي تنطلق من فلسفة المجتمع العربي المسلم، والأسس النفسية التي تركز على طبيعة المتعلم وخصائصه، وأسس لغوية يراعي فيها منطق وخصائص ووظائف اللغة العربية.

وفي دراسة عبد الإله عبد الله المشرف (٢٠٠٣)، التي هدفت إلى التعريف بالأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة العربية السعودية، أشار إلى أن أسس المناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية تتمثل في: الأسس العقديّة، والاجتماعيّة، والنفسية.

التقسيم الرباعي:

أشار مصطفى رسلان (١٩٨٥، ٩٠: ٩١؛ ١٩٨٦، ٨٤؛ ١٩٨٨، ٣٩٩) إلى أن أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منها ما هو خاص بالمتعلم، ومنها ما هو خاص باللغة وطبيعتها، ومنها ما هو خاص بالجانب التربوي، ومنها ما هو خاص بالأسس الثقافية.

وأشار محمد لطفي جاد (١٩٩٧، ١١٩: ١٤٥) إلى أن أسس بناء برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في: الدارسين الذين سيصمم لهم البرنامج، والمجتمع الذي سيطبق فيه البرنامج، وخصائص اللغة العربية، والأسس التربوية.

وأشار محمود الناقة (٢٠٠٥، ٦) إلى مجموعة من المبادئ والأسس والشروط والمواصفات التي تعين في الإعداد والتأليف اللغوي للمواد التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية، تتمثل في أربعة جوانب مهمة ينبغي أن تنطلق منها أية مادة أو كتاب لتعليم اللغة العربية، وهذه الجوانب هي: الجانب النفسي، والجانب الثقافي، والجانب التربوي، والجانب اللغوي، وأشار إلى أن هذه الجوانب متداخلة يؤثر بعضها في الآخر، والفصل بينها فصل مانع أمر صعب، ولذا فالتداخل والتكرار في الحديث عنها أمر منطقي وطبيعي.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص الأسس الرئيسة لبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في خمسة أسس هي: الأسس اللغوية، والأسس النفسية، والأسس التربوية، والأسس المعرفية، والأسس الثقافية.

ويقصد بالأسس اللغوية : مجموعة المبادئ التي تتعلق بخصائص اللغة ، ووظائفها، ومفرداتها ، وتراكيبها ، التي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه .

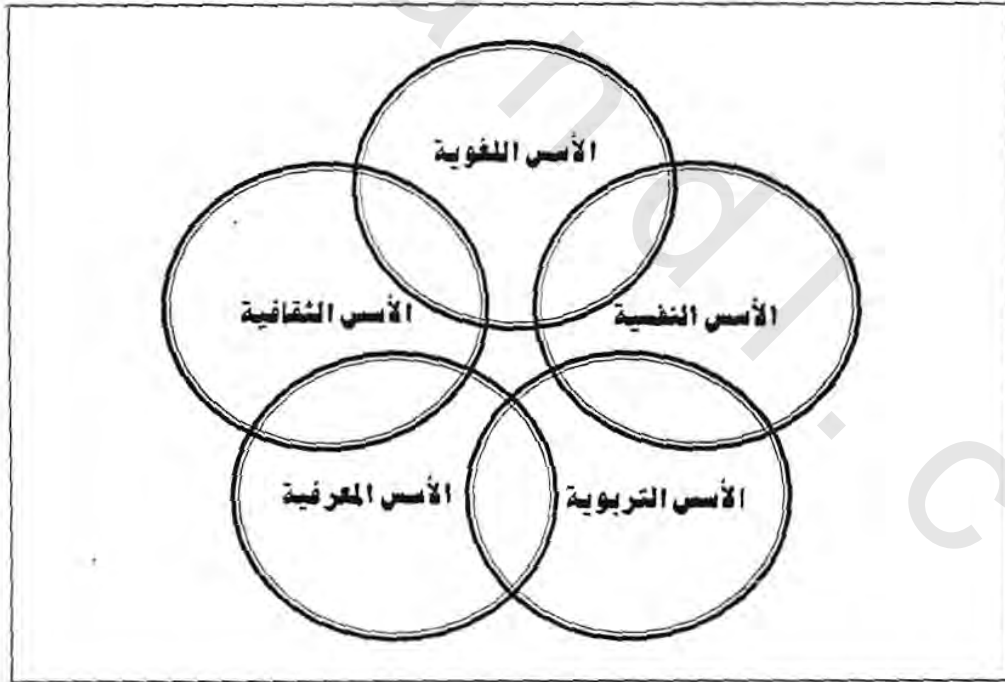
ويقصد بالأسس النفسية : مجموعة المبادئ التي توصلت إليها بحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم ، وخصائص نموه ، وحاجاته ، وميوله ، وقدراته ، واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم والتي يجب مراعاتها عند بناء المنهج وتنفيذه .

ويقصد بالأسس الثقافية (الاجتماعية) : مجموعة القوى التي تتعلق بالمجتمع ، وتؤثر في بناء المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع ، والقيم والمبادئ التي تسوده ، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها .

ويقصد بالأسس التربوية : مجموعة المبادئ التي تتعلق بصوغ الأهداف ، واختيار المحتوى وتنظيمه ، وطرائق التدريس المستخدمة ، وأساليب التقويم ، وإعداد المواد التعليمية المطلوبة؛ لتحقيق أهداف المنهج ، والتي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه .

ويقصد بالأسس المعرفية : مجموعة المبادئ التي تتعلق بطبيعة المعرفة ومصادرها ، والتي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه .

والشكل التالي يوضح ترتيب هذه الأسس والعلاقة التي تجمعها:



شكل (٢) أسس بناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

ومن خلال ما تم الرجوع إلى من أدبيات تربوية تناولت أسس بناء البرامج التعليمية بصورة عامة ، وأسس بناء برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بصورة خاصة، تم التوصل إلى قائمة بأسس بناء برنامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وهذا ما سيتضح بالتفصيل في الفصل الخامس من البحث الحالي عند الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

متطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ظل العولمة:

إن الغرض الرئيس من عرض هذا الجزء في الإطار النظري هو تلبية لما أوصت به دراسة أحمد علي كنعان بضرورة التركيز في المناهج الدراسية على ظاهرة العولمة بما لها وما عليها، وبيان أثرها في مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، والتركيز على أثرها في الهوية الثقافية وخطرها على ثقافات وقوميات الشعوب المختلفة (أحمد علي كنعان، ٢٠٠٤، ٤٠)، وامتدادا لدراسة أحمد محمد أحمد (٢٠٠٦) التي أجريت لتضع تصورا مقترحا لأهداف التعليم قبل الجامعي في ضوء التحديات التعليمية للعولمة.

كما جاء في توصيات ندوة اللغة العربية إلى أين؟ (٢٠٠٤) ضرورة الاهتمام ببرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، المقروءة منها والمسموعة والمرئية، ودراسة اهتمامات الناطقين بلغات أخرى وأغراضهم من الاطلاع على اللغة والثقافة العربية الإسلامية، ومراجعة المحتوى الثقافي الذي تقدمه مناهج وكتب تعليم اللغة العربية إلى هذه الشريحة بما يغني حاجتها، ويُحقق أغراضها التي لا تتعارض مع قيم الثقافة الإسلامية وأبعادها الروحية والعقدية والشرعية.

بالإضافة إلى ما سبق فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في زمن العولمة له متطلبات تختلف عن تعليمها من قبل، خاصة وأنه في ظل تحديات العولمة وسبل مواجهتها هناك سؤال مهم طرحه فؤاد أبو حطب وهو " هل نلجأ إلى عولمة التعلم أم إلى تعليم العولمة؟ " وتتلخص الإجابة عن هذا السؤال في أن المحافظة على بقائنا لا يكون بالاختيار الأول الذي يعبر عن موقف الاندفاع والهرولة واللاحاق بالركب دون فهم لطبيعة ما يجري وما يمكن أن تؤدي إليه عولمة التعلم، والأصح أن يتم التوجه نحو تعلم العولمة، أي فهمها وتعرف مبادئها وافتراساتها والنتائج المترتبة عليها وتدريب الأطفال والشباب على فنيات وآليات التعامل معها وإدراك ما تتضمنه من تهديدات وفوضى، فالعولمة ليست شراً خالصاً كما أنها ليست خيراً محضاً، وإنما هي شأنها شأن كل التحديات التي واجهت الإنسان طوال تاريخه تجمع بين المخاطر والإمكانيات (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٦: ٧).

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإن الوضع لا يستدعي منا التغزل بما وصل إليه أسلافنا، ظناً منا أننا نستطيع أن نبعث من جديد حضارة السابقين؛ بل إنه يفرض الخروج من التهميش نحو الفعل الملموس، بغية المشاركة الفعالة إلى جانب اللغات العالمية، من أجل كبح الهاجس الذي أفرزه القلق اللغوي من جهة، ودفع أسس السيطرة التي تبتغيها اللغات الأجنبية من جهة أخرى، خاصة وأن اللغة العربية أمام تحديات وطموحات كثيرة ومتنوعة؛ مما جعل من الضروري - أكثر من أي وقت مضى - العمل على ترقية اللغة العربية من أجل مواكبة إفرات العصر ومتطلباته، وهذا الأمر لا يكون إلا من خلال بسط المعطيات العلمية التي تسهم في تكوين وتكريس الثقافة التغييرية التي بإمكانها أن توجه الفكر نحو الإبداع (عبد الحليم بن عيسى، ٢٠٠٦، ١١).

مع الوضع في الاعتبار أنه مهما تعددت الأساليب والرؤى لمواجهة العولمة فإنها لا بد أن تصب في النهاية في قالب التربية العربية الإسلامية، وذلك من خلال تطوير المناهج التربوية والدينية واشتمالها قضايا العصر الأكثر إلحاحاً، خصوصاً تلك التي تتعارض مع قيم المجتمع، مما يؤدي إلى ترسيخ عقيدة الإيمان بالله، وتأكيد قيم العلم، والحرية والإنتاج، وإقامة مشاعر السلام والأمان في عقول البشر، ولا بد من الوقوف على أهمية الدور الذي تقوم به مؤسسات التنشئة الاجتماعية في غرس ودعم الخصوصية الثقافية لكل شعب في نفوس وعقول النشء، وانتقاء النافع من المعلومات واستخدام المعارف في إنتاج أفكار جديدة ومواد جديدة وإنتاج البرامج والأفلام الهادفة لمقارعة ما ليس من حياتنا الثقافية والدينية والاجتماعية (أحمد علي كنعان، ٢٠٠٤، ١٧: ١٨)

ونظراً لأهمية هذه الأمر أجرى نبيل علي دراسة استهدفت تأكيد الحاجة الماسة لنهضة لغوية شاملة تلبي لمطالب العصر الذي نعيش فيه. حيث باتت إشكالية اللغة من الشمولية بحيث يستحيل تناولها انطلاقاً من منظور التخصص الضيق، ومن الخطورة بحيث يمكن إرجاؤها دون إستراتيجية واضحة للإصلاح اللغوي الشامل، وذلك في إطار خطط قومية أكثر شمولاً لإعداد مجتمعاتنا لدخول عصر المعلومات، وهو العصر الذي للغة فيه دور محوري وأساسي على جميع المستويات: المعرفية والتربوية والثقافية بل والسياسية والاقتصادية أيضاً، (نبيل علي، ٢٠٠١، ٧٨).

وبصورة مجملية يمكن عرض متطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فيما يلي (استمد الباحث بعض أفكار هذا العرض من دراسة: رشدي طعيمة، ١٩٩٩):

أولاً: أن يقوم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على أسس ومعايير واضحة ومحددة: خاصة وأن هذه المعايير تركز على ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم، ويكون قادراً على أدائه، وتتمثل هذه المعايير في: التواصل (Communication)، والثقافات (Cultures)، والارتباطات (Connections)، والمقارنات (Comparisons)، والمجتمعات (Communities).

ثانياً: أن يتضمن منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المفاهيم المرتبطة بالعولمة: ومن هذه المفاهيم: النظام العالمي الجديد، حوار الحضارات، الحداثة، الذاتية الثقافية، الهوية الثقافية، التعددية الثقافية، الاستقلال الثقافي، التبعية الثقافية، العزلة الثقافية، الجسور الثقافية، حقوق الإنسان، التنمية الثقافية، السلام العالمي، التعاون الدولي، التربية الدولية، الثقافة الأجنبية، الشخصية القومية، الأصالة والمعاصرة، التسامح، أخلاقيات العلم، القرية الكونية....

ثالثاً: أن يتضمن منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى القيم والاتجاهات المرتبطة بالعولمة: ينبغي وضع خطة لمنهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية اللازمة لإعداد الإنسان لمواجهة تحديات العولمة ومتطلبات العيش في القرن الحادي والعشرين بما يحفظ له هويته العربية الإسلامية إن كان مسلماً، ويصحح المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية إن كان غير مسلم، ومن هذه القيم:

- الوعي بالحقوق الإنسانية مع الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.
- قيمة الإنصاف الاجتماعي والمشاركة الديمقراطية في اتخاذ القرار.
- فهم الفروق الثقافية والتعددية والتسامح معها.

- روح الرعاية والعناية.
- الروح التعاونية.
- روح المغامرة والقيام بمشروعات جديدة.
- الابتكار.
- إحساس بالالتزام نحو حماية البيئة والتنمية المستمرة.

رابعاً: أن تسهم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في بناء المتعلم بناء متكامل.

خامساً أن يبرز المنهج الذاتية الثقافية عند المتعلمين متلمساً كافة المظاهر والأنماط الثقافية التي تؤكد هذه الذاتية، بما تشتمل عليه من وعي بالتوجهات المختلفة للذاتية الثقافية (المحلي، والقومي، والديني، والعالمي، والعام).

سادساً: أن تسهم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

سابعاً: أن تسهم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تعريف المتعلمين بالتاريخ العربي الإسلامية، كم تمت الإفادة منه في فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

ثامناً: أن يتمشى المنهج مع النهضة التكنولوجية الحديثة، بحيث يراعي إكساب المتعلمين المهارات الضرورية لمواجهة العولمة والتكيف معها، وخاصة مهارات التعامل مع الحاسب الآلي وتكنولوجيا الاتصالات، والعلوم الاتصال.

خلاصة وضعف:

تضمن هذا الفصل عرضاً لمعايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد تمثلت هذه المعايير في خمسة معايير رئيسة هي: التواصل، والوعي الثقافي، والمقارنة، والترابط، والمجتمعات، وهذه المعايير تتفق مع المعايير التي قدمها المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية في عام ١٩٩٦م، والتي تبنتها فيما بعد المشروعات الدولية التي أجريت لتعليم اللغات الأجنبية.

ويرتبط بمعايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أمر آخر هو أسس بناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد رأى فريق من الباحثين أن هذه الأسس قد تكون أسساً ثلاثية أو رباعية، لكن الباحث استقر على خمسة أسس لبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى هي: الأسس اللغوية، والأسس النفسية، والأسس التربوية، والأسس المعرفية، والأسس الثقافية.

واختتم الفصل بمتطلبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ظل العولمة، لما لذلك من أهمية خاصة منذ ظهور مصطلح العولمة، وما يرتبط به من تداعيات ثقافية واجتماعية، وتربوية، ولغوية، واقتصادية، وسياسية.

وقد تمت الإفادة من هذا الفصل في إعداد استبانة معايير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، واستبانة أسس بناء برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وتصميم البرنامج المقترح.