

الإنترنت إجوجباً ونعلبى اللغة العربفة للراشك بن غير الناطقبن بها

ح. رشك شاكرفى¹، و.ك. مصطافى بوغناف²،

و.ك. بنعبسلى زغبوش³

جامعة سىدى محمد بن عبد الله
كلفة الآداب والعلوم الإنسانفة، ظهر المهراز، فاس
مختبر العلوم المعرففة

Abstract

Numbers of adult foreigners wishing to learn the Arabic language are remarkably increasing for various reasons, either through distance learning or in seminars hosted by universities or private institutions, which imposed on the supervisors of this field of study a renewal of educational curricula, teaching methods and the integration of new technologies.

To make this endeavor a success, we had to be guided by the findings of the studies and researches in the field of adult education ; therefore, the purpose of this article is to bring the andragogical teaching model as introduced by Malcolm Knowles and supported by other researchers closer to interested and stakeholders in education. Besides, the article discusses

¹ - مفتش تربوى، عضو مختبر العلوم المعرففة- فاس، جامعة سىدى محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانفة، ظهر المهراز، فاس.

² - أستاذ اللسانف العربفة واللسانف المعرففة، مفر مختبر العلوم المعرففة- فاس، جامعة سىدى محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانفة، ظهر المهراز، فاس.

³ - أستاذ علم النفس المعرفى، نائب مفر مختبر العلوم المعرففة- فاس، جامعة سىدى محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانفة، ظهر المهراز، فاس.

the possibility of using andragogical model in teaching the Arabic language for non-native adults speakers to ensure the desired learning quality and achieve the expected objective, which is : the spread of the Arabic language, creating and building positive communication between the Arab culture and other cultures of the world .

Keywords: Andragogy- adults learning–pedagogy-the Arabic language-non-Arabic speaking.

ملخص

تزايد أعداد الأجانب الكبار الراغبين في تعلم اللغة العربية، بدواع مختلفة، إما عن طريق التعلم عن بعد، أو في حلقات دراسية تحتضنها الجامعات أو مؤسسات خصوصية؛ مما فرض على المشرفين على هذا المجال تجديد المناهج التعليمية وتطوير أساليب التدريس واستثمار التكنولوجيات الحديثة.

وللنجاح في هذا المسعى، كان لزاما الاسترشاد بما توصلت إليه الدراسات والأبحاث فيما يتعلق بتعليم الكبار؛ لذلك حرص هذا المقال أن يقرب المهتمين والمتدخلين التربويين من النموذج الأندراغوجي في التدريس، والذي اقترحه Malcolm Knowles ودعمه باحثون آخرون، وأن يبحث في إمكانية توظيف هذا النموذج في تدريس اللغة العربية للراشدين غير الناطقين بها لضمان الجودة المأمولة وتحقيق الغاية المرجوة، وهي نشر اللغة العربية وخلق التواصل الإيجابي بين الثقافة العربية وباقي الثقافات العالمية.

الكلمات المفتاحية: الأندراغوجيا، تعليم الكبار، البيداغوجيا، اللغة العربية، غير الناطقين بالعربية.

1. مقدمة

يشهد مجال تعلم اللغة العربية من قبل غير الناطقين بها، تطورا ملحوظا في الآونة الأخيرة، بفعل تزايد أعداد المقبلين عليه، أو تعدد المؤسسات التي تعهدت بتقديم هذه الخدمة سواء للصغار أو الكبار، أو بكثرة البرامج وأساليب التعلم المقترحة؛ تولدت عن ذلك نقاشات معرفية ساءلت منهجية التدريس، وآليات التواصل والتفاعل بين الثقافات، ومدى الوعي بحاجات المتعلمين وانتظاراتهم على اختلاف أجناسهم وأعمارهم وأهدافهم، ومن ثم، القدرة على تنويع العرض التعليمي وفق هذه الخصوصيات... تماشيا مع هذا المنظور، يناقش هذه المقال جانبا من هذه الإشكالات المطروحة، والمرتبطة أساسا بتعليم اللغة العربية للكبار غير الناطقين بها، مسترشدين بالخلاصات التي توصل إليها الباحثون عند دراستهم لخصوصية الراشد والنماذج الناجعة لتعلمه. ولتحقيق هذا المسعى، سنعالج محورين كبيرين، يرتبط أولهما بالأندراغوجيا كحقل معرفي لتعليم الكبار من حيث تحديد المفهوم ورصد توجهات تعليم الكبار والمبادئ التي يتأسس عليها النموذج الأندراغوجي، ويتعلق ثانيهما بوضع الترابطات بين الأندراغوجيا وتعليم اللغة العربية للكبار غير الناطقين بها، تتعلق بخصوصية اللغة العربية، ومناهج تدريسها، وأدوار المدرسين ومواصفاتهم.

2. مفهوم الأندراغوجيا

عرفت الإنسانية عبر العصور حلقات لتعليم الكبار، تمايزت في أهدافها وطرقها وأشكالها، إلا أن هذه العملية شهدت اهتماما أكبر، وحركية غير مسبوقه ابتداء من أواسط القرن التاسع عشر، بدوافع سياسية واقتصادية وأيضا كضرورة مجتمعية، أدت إلى بروز نماذج جديدة من التعليم اهتمت بالكبار، رافقتها دينامية على مستوى التنظير والتأطير، تولدت عنها مفاهيم سعت إلى تمييز هذا النوع من التعليم عن تعليم

الصغار، من قبيل: التربية الشعبية، والتربية مدى الحياة، والتربية الدائمة، وتربية الكبار، وبيداغوجيا الكبار، والتكوين المستمر، والتكوين بالتناوب، والإتقان المهني... ومن المفاهيم التي فرضت ذاتها في هذا الحقل المعرفي، مفهوم «الأندراغوجيا»، فكيف نشأ وتطور؟ وما أبعاد استعمالاته؟

ظهر مفهوم «الأندراغوجيا» على يد Alexander Kapp⁴ سنة 1833م في سعيه لوصف نظرية أفلاطون التربوية، بهدف توضيح التمايز بين تعلم الصغار وتعلم الكبار؛ وبعثه من جديد العالم الاجتماعي الألماني Eugene Rosenstock سنة 1921 حينما أكد في تقرير قدمه للأكاديمية عام 1921، على أن تعليم الكبار يتطلب مدرسين خاصين وطرائق وفلسفة خاصة، ولا يكفي أن ننقل أفكار نظرية التعليم (أو البيداغوجيا) إلى مكان تواجد الكبار.



الشكل رقم (1): أول وثيقة تستخدم مفهوم الأندراغوجيا لمؤلفها⁵ (Alexander Kapp, 1833)

⁴ - للتوسع في الموضوع: <http://www.andragogy.net>

⁵ - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b3/First_publishing_of_Andragogik.jpg

غير أن الحاجة الملحة لصياغة تصور يوظف تعليم الكبار، دفع بـ Malcolm Knowles إلى إحيائه ضمن رؤيته لخصوصية تعليم الكبار، من خلال مقالته «الأندراغوجيا وليس البيداغوجيا» التي نشرها بمجلة «Adult leadership» بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968، محددًا «الأندراغوجيا» كعلم وفن مساعدة الكبار على التعلم، في مقابل «البيداغوجيا» المرتبطة بتعليم الأطفال.

وإذا كان فضل السبق يعود لـ Malcolm Knowles في سعيه لصياغة نظرية تختص بالكبار، فإن علماء آخرين ساهموا في مناقشة تصوره للأندراغوجيا، ورأوا أن العناصر التي تفتقدها تمنعها من الارتقاء لتصبح نظرية واضحة المعالم، ومن السابق لأوانه القول - أو الافتراض على حد قول البعض. بوجود أسس نظرية محددة الآن تشكل جزءًا من عملية تطوير المناهج والبرامج وطرق التدريس في مجال تعليم الكبار، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة من الفرضيات (Brookfield, 1986)، أو التوجهات (Miriam, 1993)، أو عبارة عن فلسفة (Pratt, 1993) توظف مجال تعلم الكبار.

3- توجهات تعليم الراشدين

في الوقت الذي شهدت فيه الولايات المتحدة الأمريكية وكندا توظيفًا كبيرًا لمفهوم «الأندراغوجيا»، حاول بعض الباحثين مقارنة «تعليم الكبار» من خلال توجيهين كبيرين: أولهما ذو طابع إيديولوجي، والثاني ذو بعد إنساني/ تكويبي؛ فـ Lindeman (1961) تناول تعليم الكبار من منظور سياسي، حين أكد على أنه يمثل عملية بناء للديمقراطية سواء في مكان العمل أو المجتمع من أجل أن يمتلك الفرد معرفة، ويصير صانعًا للقرارات الحاسمة في الأمور التي تؤثر في حياته اليومية، حيث إن تعليم الكبار يسعى إلى خلق القدرات البشرية بطريقة ديمقراطية باستخدام الوسائل الاجتماعية من أجل الحرية، سواء في الأماكن المفتوحة في التعليم المدرسي أو التدريب أو في إطار الحركة الاجتماعية من أجل أهداف التغيير الاجتماعي (Lindeman, 1961 : 9)، فيما ذهب Mais Day et

Baskett, (1982)، أبعد من ذلك حينما وضحا أن الأندراغوجيا ليست نظرية لتعلم الكبار ولكنها تربية إيديولوجية.

كما كرست اليونسكو هذا التوجه من خلال تقاريرها الدورية، وخصوصا التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (EFA.2008)، والتصنيف الدولي المقنن للتعليم (ISCED.1997)، فاعتبرت أن تعليم الكبار جزء لا يتجزأ من مفهوم تربية الإنسان، وحق إنساني وليس مجرد خدمة جهة بعينها، وأداة لتحقيق أهداف التنمية الشاملة، وهو تعليم متعدد صيغه وأشكاله وفقا للتنوع في البيئة الثقافية والاجتماعية داخل المجتمع، ويتطلب استخدام التقنيات التربوية كعنصر حاسم في مدى فعاليته.

ويتجه Bryson (1936) إلى أن تعليم الكبار هو كافة الأنشطة ذات الأهداف التعليمية التي يقوم بها أناس من المنخرطين في الحياة اليومية الاعتيادية؛ والذين يستغلون جزءا، فقط من وقتهم وطاقاتهم لاكتساب تأهيل ذهني وثقافي.

في مقابل ذلك، سعى المفكرون الإنسانيون إلى ربط حق الأندراغوجيا بالتكوين المستمر الخاص بالكبار أو مع بعض إشكالاته، (Blais, 1995; Danis, 1995; Legendre, 1993; Balleux, 1994; Paquette-Frenette, 1996) Labelle (1995) يبحث في العلاقات الفردية التي تجعل الراشد يتعبد بالمعرفة وفق منطق الإعداد، والإتقان، والارتقاء؛ وMuchielli (1991) الذي دعا إلى ضرورة تحليل الوضعيات المهنية الحقيقية والسلوك العملي الدقيق المراد التحكم فيهما لاحقا من طرف المتدرب قبل إجراء أي تكوين.

إن هدف أصحاب هذا التوجه هو توضيح مدى استقلالية الراشد، والحرص على جعل تعليم الكبار يتمركز حول المتعلم وحول وضعيات عملية، مع انفتاحه على مختلف السياقات.

4- فرضيات/مبادئ الأندراغوجيا

يعد Knowles المنظر الأول للأندراغوجيا، من خلال كتاباته المتنوعة، وتكريس أبحاثه لمجال تعليم الكبار، تنظيرا وممارسة. وقد استطاع وضع نموذج أندراغوجي وفق فرضيات ومبادئ، اجتهد فيها منذ إعلانه له سنة 1978 بالتعديل والتطوير. وبحسب Malcolm Knowles، يحتاج الراشدون إلى استراتيجيات تعليمية مختلفة عن الأطفال، فكما أن الأطفال ليسوا راشدين صغارا فإن الكبار ليسوا أطفالا كبارا؛ وبذلك، طور Malcolm Knowles الأندراغوجيا على أساس أنها دراسة كيفية تعلم الراشد، وكذلك تطوير الطرائق حتى يكون تدريس الكبار فعالا. وقبل أن يصل Knowles إلى تحقيق ذلك، أثار موضوعات معرفية دعا للبحث فيها بغاية تطوير الفعل التدريسي الخاص بالكبار، وتقليص الثغرات المعرفية المتصلة بتعليمهم، ومنها (272-273 : knowles, 1970):

- 1_ وضع الإطار الفكري لنماذج أداء أفضل لمدرس الكبار.
 - 2_ العمليات التطويرية لمدرس الكبار.
 - 3_ المتغيرات في طرق الإدراك الحسي وعاداته، والقدرة على الفهم لدى الكبار.
 - 4_ مجموعات التعلم التي يشارك فيها الكبار لتقوية التبادل التعليمي.
 - 5_ فهم أفضل للقوة البيئية التي تؤثر في التعلم.
 - 6_ طرق مساعدة الكبار على كيفية تشخيص حاجاتهم للتعلم.
 - 7_ نظرية منهجية أفضل.
 - 8_ نظرية تصميم تعليم للكبار.
 - 9_ الربط المفصلي بين التعليم في مرحلة الطفولة والشباب والتعلم لدى الكبار.
- وقبل تناول أهم افتراضات الأندراغوجيا عند Malcolm Knowles، والتطورات التي صاحبها، يجدر بنا الوقوف على الافتراضات التي قدمها Lindeman (1926) حول تعليم

الكبار، والتي استفاد منها Knowles، لاحقاً⁶ :

1- إن ما يحفز الكبار على التعلم مرتبط بمدى تلبية هذا التعلم لحاجاتهم واهتماماتهم. لذلك تعتبر الحاجات والدوافع نقطة انطلاق رئيسة لتنظيم فعاليات تعلم الكبار.

2- يتمحور تعلم الكبار حول الحياة مما يجعل من مواقفها وحدات ملائمة لتنظيم تعلم الكبار بدلاً من مواضيع التعلم.

3- تشكل الخبرة أغنى مصادر تعلم الكبار مما يجعل الدراسة التحليلية للخبرة بمثابة طريقة منهجية أساسية لتعليمهم.

4- شعور الكبار بالرغبة القوية في التعلم الذاتي، يجعل وظيفة المعلم مشاركة الطلاب في عملية الاكتشاف بدلاً من مجرد نقل معارفه إليهم، ومن ثم، اختبار التزامهم بتلك المعلومات.

5- تزداد الفروق الفردية بين الناس مع التقدم بالسن، الأمر الذي يفرض على تعليم الكبار اتخاذ الإجراءات المثالية مع أخذ تلك الفروقات بعين الاعتبار فيما يتعلق بالأسلوب والوقت والمكان وسرعة التعلم.

إن ما اقترحه Lindeman (1926) نجد له صدى في الافتراضات أو المبادئ التي اعتمدها Malcolm Knowles، وهي: مفهوم الذات، وخبرة المتعلم، والاستعداد للتعلم، وتوجيه التعلم، ليضيف إليها فيما بعد دافع التعلم، والحاجة للمعرفة، كما يوضح الجدول الآتي:

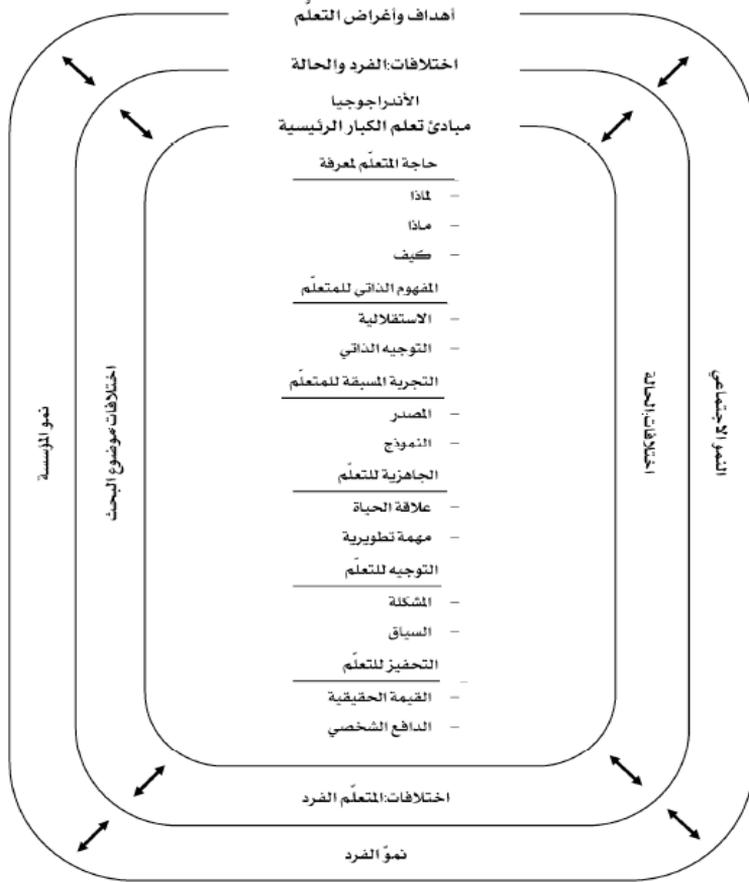
⁶ للاطلاع أكثر على الموضوع: http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.shtml?id=274

دافع التعلم (داخلي)	توجيه التعلم	الاستعداد للتعلم	خبرة المتعلم	مفهوم الذات	الحاجة للمعرفة	
	X	X	X	X		المتعلم الراشد (Knowles, 1978)
	X	X	X	X		التطبيقات الحديثة لتعليم الكبار/الطبعة الثانية (Knowles, 1980)
X	X	X	X	X		تطبيق نموذج الأندراغوجيا، (Knowles, 1984)
	X	X	X	X	X	المتعلم الراشد/الطبعة الثالثة (Knowles, 1984)
X	X	X	X	X	X	إعداد المعلم المختص بتعليم الكبار، (Knowles, 1989)
X	X	X	X	X	X	المتعلم الراشد/الطبعة الرابعة (Knowles, 1990)
X	X	X	X	X	X	المتعلم الراشد الطبعة الخامسة (Knowles, Holton, & Swanson, 1998)

الجدول رقم (1): تطور اقتراحات/مبادئ الأندراغوجيا حسب Malcolm Knowles
 حسب Knowles هناك ست فرضيات/ مبادئ للأندراغوجيا، تحفز الكبار على
 التعلم⁷:

⁷ - للتوسع: <http://www.doroob.com/?p=14116>

- يريد الكبار أن يعرفوا سبب حاجتهم لتعلم شئ جديد، قبل أن يشرعوا في تعلمه، لذا يسألون: ما الذي يجعلنا نتعلمه؟ ما الفائدة من تعلمه؟ وهل نحتاجه؟
 - لدى الكبار خبرة بالحياة وتجربة فيها يعتمدونها أساسا في تعلمهم لكل جديد. إنهم يحاولون ربط خيالهم وتمثلاتهم بخصوص كل معرفة أو مهارة جديدة بأخرى سابقة مرت عليهم في حياتهم.
 - يشعر الكبار بالمسؤولية بخصوص عملية التعليم، فعلمهم، تقع مسؤولية اتخاذ القرار والاشتراك في عملية التخطيط وتقييم ذواتهم أثناء تعلمهم.
 - يزداد اهتمام الكبار بزيادة علاقة ما يكتسبون ويتعلمون بحياتهم العملية والشخصية، في حين، لا ينتبه الصغار أو لا يهتمهم وضوح هذه العلاقة.
 - تعلم الكبار تعلم مشكلات وحلول أكثر منه تعلم مادة أو محتوى، فلا يهتمهم الإنهاء من منهج من بدايته إلى نهايته بقدر ما يهتمهم أن يتعلموا كيف يتعرفون إلى مشكلات ومن ثم يصلون لحلها.
 - حافظ الكبار الداخلي والذاتي أكثر تأثيرا فيهم من الحوافز الخارجية مثل تحفيز الآباء لأبنائهم والأقارب.
- وتبين الخطاطة الآتية النموذج الأندراغوجي وفق Knowles, Holton & Swanson (1998) الذي يتألف من الفرضيات/المبادئ التي اقترحها Knowles، والمتمركزة في وسطه، إضافة إلى عوامل أخرى لها تأثيرها أيضا على عملية تعلم الكبار:



الخطاطة رقم 1: النموذج الأندراجوجي باعتباره مجموعة من الفرضيات/ المبادئ الرئيسية لتعلم الكبار حسب Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998)

في سعيها لاختبار مدى نجاعة اقتراحات Knowles ، تعددت الدراسات التي تناولت فرضيات/مبادئ الأندراجوجيا، موضوعا لها، وقد حاول السيد (2010) الإحاطة ببعضها، وخاصة المدعمة لأفكار Knowles والمساندة لها، نوردها مختصرة (وبتصرف)

في الجدول الآتي:

الفرضيات/ المبادئ	الدراسات والأبحاث وآراء الباحثين المدعمة لها
الحاجة إلى معرفة كيفية حدوث التعلم	قام كل من Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon- Bowers (1991) بدراسة مجموعة من الموظَّفين الجُدد لمعرفة مدى تأثير نتيجة التدريب على مواقف ما بعد التدريب تشير نتائج الدراسة بوضوح إلى أهمية فهم توقُّعات المُتدريين ورغباتهم من خلال التخطيط المُشترك وتقييم الحاجات.
الحاجة إلى معرفة موضوع التعلم	اختبر كل من Baldwin, Magjuka, & Loher (1991) صحة الاقتراح القائل إن إشراك المُتدرب في التخطيط للتعلم يفيد في تحسين عمليَّة التعلم. فقد أكَّدت النتائج التي توصلوا إليها أهمية هذا الاختيار بالنسبة للتعلم.
الحاجة إلى معرفة أهمية التعلم	بحث Robert (1984) في أثر معرفة المُتدريين على نتائج التدريب، وتوصل البحث إلى النتيجة التالية: حقق المُتدريون أهداف ما بعد التدريب بعد معرفتهم بالنتائج، في حين فشل البقية في إحراز الأهداف.
التعلم الذاتي	يقترح Garrison (1997) نموذجاً شاملاً للتعلم الذاتي يتألف من ثلاثة مُكوِّنات: (1) الإدارة الذاتية (التحكُّم)، (2) الدافع (الاشتراك والعمل)، (3) المراقبة الذاتية (المسؤولية).

<p>يؤكد كل من Merriam & Caffarella (1991) أن جميع الناس يملكون مجموعة من المخططات التي تعكس خبراتهم، والتي لا تلبث أن تصبح قاعدة لاستيعاب المعلومات الجديدة. يؤكد Kolb (1984) على أن التعلم عملية مستمرة أساسها التجربة وهذا يعني أن كل التعلم يمكن أن ينظر إليه على أنه إعادة تعلم.</p>	<p>الخبرات السابقة</p>
<p>يقترح Pratt (1988) نموذجاً مفيداً حول كيفية تأثير مواقف حياة الراشدين على استعدادهم للتعلم حسب النموذج الأندراغوجي. يعتبر نموذج Pratt أن المتعلمين بحاجة إلى المساعدة المختلفة من المختصين بتعلم الراشدين، حيث يحتاج بعض الراشدين للتوجيه في تقنيات التعلم وترتيباته، بينما يحتاج آخرون للدعم العاطفي.</p>	<p>الاستعداد للتعلم</p>
<p>تركز أبحاث نقل التعلم على التعلم التجريبي كوسيلة لتعزيز تحويل التعلم إلى أداء (هولتون وآخرون 1997؛ بيتس وهولتون وسيلبر 1997) ولزيادة دافع التعلم (سيلبر وهولتون وبيتس 1997). لقد نتج التدريب في العمل (جاكوبس وجونز، 1995) كطريقة رئيسية للاستفادة بشكل أكثر تنظيماً من قيمة التعلم التجريبي في المؤسسات وكوسيلة لتطوير قدرات الموظفين الجدد بشكل أكثر فعالية من خلال الاستعانة بخبرة زملاء العمل (هولتون 1996).</p>	<p>التوجيه نحو التعلم وحل المشاكل</p>

<p>يُشير وودوسكي (1985) إلى أن تحفيز الراشدين للتعلّم ناتج عن أربعة عوامل:</p> <p>1- النجاح: يرغب الراشدون في أن يكونوا مُتعلّمين ناجحين.</p> <p>2- الاختيار: يرغب الراشدون في أن يشعروا بحريّة اختيار تعلّمهم.</p> <p>3- القيمة: يرغب الراشدون بأن يتعلّموا شيئاً ذا قيمة بالنسبة لهم.</p> <p>4- المتعة: يرغب الراشدون بأن يجربوا التعلّم المُمتع.</p>	<p>الدافع للتعلّم</p>
---	-----------------------

الجدول رقم (2): أبحاث ودراسات حول فرضيات/مبادئ النموذج الأندراغوجي

إن إعادة قراءة الفرضيات/ المبادئ التي اقترحها Knowles، في سعيه إلى وضع الفواصل والتمييزات بين الأندراغوجيا والبيداغوجيا، تساعدنا على فهم تصوراته حول تعلم الأطفال، والمبنية أساساً على طبيعة البيداغوجية المنتشرة خلال أواسط القرن العشرين، التي ننعته بـ «البيداغوجيا التقليدية» أو «بيداغوجيا المحتويات» أو «بيداغوجيا الرأس الفارغة»؛ فالمتعلم الصغير في رأيه لا يمتلك خبرات وتجارب سابقة، ولا يعنيه معرفة سبب تعلمه، كما أنه غير قادر على تحمل مسؤوليته في عملية التعلم تخطيطاً وبناءً وتقويماً، وحافزته تكون بفعل مؤثرات خارجية أكثر مما هي نابعة من ذاته.⁸

إلا أن هذا التصور تراجع مع مرور الوقت عندما اعترف Knowles أن الأندراغوجيا والبيداغوجيا مجالان متكاملان، ولذلك أصبح يصف تعليم الكبار بالتعلم الذاتي في مقابل تعليم المدرس؛ وقد ذهب Jill (1998) إلى كون الكبار والصغار يتعلمون

⁸ - التصور الأول لـ Knowles حول تعلم الصغار في حاجة إلى نقاش، في ضوء التطورات التي حدثت على مستوى دراسة أساليب التعلم لدى الطفل، خصوصاً التوجهات التي تعتبره فاعلاً في تعلمه، بل ينظم معطيات العالم بشكل ذاتي، كما تؤكد ذلك نظرية النظريات.

بنفس النمط، حيث تبين له أن كلا الفريقين فضلا التعلم من خلال ممارسة نشاطات يدعمها إرشاد المدرس، والتعاون مع الآخرين، والبيئة الجيدة، وارتباط الموضوعات المدروسة بحياتهم؛ ومما أدهش Jill هو أن الأطفال فضلوا غالبا طريقة التعلم الذاتي أو الأندراغوجي، وتعلم التكنولوجيا، والوصول إليها أكثر من الكبار (التركي، 2012).

إن تركيز نموذج Knowles لتعليم الكبار على المتعلم، دون الخوض في مضامين التعلم، منحه إمكانية تطبيقه في جميع المجالات التدريبية والتعليمية المرتبطة بالراشدين، ولذلك، يمكن استثماره في ميدان تعليم اللغة العربية للكبار غير الناطقين بها، والاستفادة من تصوراته لأجرائها خلال عملية التخطيط أو التدريس أو التقويم، لذلك سنبحث فيما يأتي، عن العلاقات الممكنة بين تدريس اللغة العربية والأندراغوجيا.

5 - الأندراغوجيا وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

ارتباطا بالتصورات السابقة لتعليم الكبار، وبغرض الاستفادة من خلاصات الدراسات في مجال الأندراغوجيا، واستثمارها في مجال تعليمي يحظى بأهمية كبرى في عالمنا العربي وبحركية متنامية في بلدنا المغرب، ألا وهو تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخاصة الراشدين منهم، والذي تحتضنه بعض المؤسسات الجامعية وهيئات المجتمع المدني، ارتأينا أن نناقش في هذا المحور الإمكانيات المتاحة لتطوير هذا المجال وتحسينه من الارتجالية واستيراد النماذج الجاهزة التي لا تولى أهمية لخصوصية اللغة العربية، ولطبيعة الفئات المستهدفة من هذه البرامج التعليمية.

إن التحديات التي تواجه المسؤولين عن تعليم اللغة العربية للراشدين، تركز أساسا على مضمون المادة التعليمية وطبيعة اللغة العربية وثقافتها، وخصوصية المقبلين على تعلمها، وحاجاتهم المنتظرة منها، ومستواهم الثقافي والمعرفي، وأيضا خبرة المكونين وقدرتهم على توظيف الطرق الحديثة لتحقيق أهداف البرنامج التعليمي بنجاعة أكبر.

أ- خصوصية اللغة العربية

نميز بين مفهومين يسمحان لنا برصد خصوصية اللغة العربية وهما:

- الازدواجية اللغوية: ومفادها حالة لسانية مستقرة نسبياً يتواجد فيها مستويان للكلام من نفس اللغة (كالعامية والفصحى)، وهذان المستويان يستخدمان بطريقة متكاملة ولكن لأحدهما موقع اجتماعي ثقافي أعلى نسبياً مقارنة مع الآخر، عند المجموعة اللغوية الناطقة بهذه اللغة:

- الثنائية اللغوية: وتفيد وجود مستويين لغويين مختلفين لا ينتميان لنفس النظام اللغوي في لغة قوم.

يدفعنا هذا التفريق إلى القول بكون حالة اللغة العربية من أكثر حالات اللغات شهرة بخصوص الازدواجية اللغوية. وذلك بسبب وجود مستويين واضحين جداً في هذه اللغة وهما: العامية والفصحى، وهذا ما نجد له أثراً كبيراً على تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إضافة إلى ذلك، هناك من عدّ أكثر من مستوى في اللغة العربية، ومنهم بدوي (1973) الذي أحصى خمسة مستويات، وهي:

- فصحي التراث: وهي لغة القرآن الكريم، والتراث الأدبي القديم؛

- فصحي العصر: باعتبارها نمطاً متجدداً لفصحي التراث، وتتميز ببساطة التركيب والنحو، وتستخدم في الإعلام، ونشرات الأخبار والكتابة الحديثة؛

- عامية المثقفين: وهي عامية متأثرة بالفصحى، ويستخدمها المثقفون في نقاشاتهم في برامج الرأي والحوار بالقنوات الإذاعية والتلفزيونية؛

- عامية المتنورين: يستخدمها غير الأميين في أمور الحياة اليومية من بيع وشراء ورواية الأخبار؛

- عامية الأميين: غير متأثرة لا بالفصحى ولا بالحضارة المعاصرة.

قد لا نتفق مع هذا التقسيم، بحكم أنه يناقش مجالات توظيف اللغة العربية أكثر مما يميز بين أنماطها، ولكنه يؤكد أن اللغة العربية تتميز بأكثر من مستوى، مما يجعلنا

أمام اختيارين: إما اعتماد اللغة العربية الفصحى أو التعليم بإحدى لهجاتها. إن أنسب الاختيارات هو اعتماد اللغة العربية الفصحى بحكم استجابتها لتطلعات وانتظارات متعلميها غير الناطقين بها، والتي تتعدد بين متابعة الدراسة الجامعية، أو لضرورة مهنية، أو لاكتشاف العالم العربي عن طريق السياحة أو العمل الصحفي والديبلوماسي، أو للبحث في الثقافة العربية وتراثها الأدبي، أو لوجود رغبة ذاتية... وأيضا لأن المسار الصحيح لتعليم العربية هو تعليم الفصحى؛ لأن من يجيد الفصحى سوف يفهم العامية، في حين من يتعلم العامية أولا لن يستفيد منها في تعلم الفصحى بالقدر المناسب.

ب- مناهج تدريس اللغة العربية للكبار غير الناطقين بها
تعددت مناهج تعليم اللغات لغير الناطقين بها بمراحل متعددة ابتدأت بطرق تقليدية كطريقة النحو والترجمة، وتطورت مع إدماج التكنولوجيات الحديثة في عملية التعلم، ومع تطور الدراسات والأبحاث اللسانية، ومنها علم اللغة التطبيقي الذي يعنى بهذا المجال.

ويمكن على الأقل حصر خمس طرق لتدريس اللغة العربية للكبار غير الناطقين بها (بوشوك، 2000):

- طريقة النحو والترجمة: تهتم بالكتابة والقواعد النحوية والحفظ عن ظهر قلب، مع الاعتماد على لغة ثانية لتقريب اللغة الهدف لأذهان المتعلمين، وفيما يرى المؤيدون لهذه الطريقة أن الترجمة ضرورية في فصل تدريس اللغات للناطقين بغيرها لتحقيق هدف الفهم خاصة في المستويات الأولى، يؤكد المعارضون لها على أن الترجمة تجعل المتعلم لا يتقدم بخطى حثيثة في اكتساب اللغة الهدف، وتورثه عادات وأفات لغوية غير مرغوبة، كما أن اللجوء إلى الترجمة يجعلنا نقحم نظاما لغويا خاصا في نظام مخالف له تماما، الشيء الذي تنتج عنه صعوبات تعليمية لدى المتعلم.
- الطريقة المباشرة: وأساسها أن التعليم السليم لا يكتمل إلا بالاتصال المباشر

مع اللغة الهدف، وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة؛ فحسب مبادئ هذه الطريقة، فإنه أثناء تعليم اللغة العربية مثلا، يمنع استعمال الدارجة أو أي لغة أجنبية أخرى، لذلك كانت الفصول مُعدَّة خصيصا للغة المراد تدريسها، ويعمد المدرس إلى الجمع بين الوسائل السمعية البصرية والحركات الميمية، واستعمال الرسوم والصور، وكل الوسائل التوضيحية لتحقيق الفهم.

- الطريقة السمعية النطقية: يمكن تلخيص مبادئ الطريقة السمعية النطقية وأسسها كما يلي: اللغة، هي عبارة عن عادات يكتسبها المتعلم عن طريق التعود والممارسة والتمرين المستمر، وهي أولا وقبل كل شيء التكلم أو التعود على النطق؛ وفق المسار الآتي: السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة؛ كما أن اللغات تختلف عن بعضها البعض، لهذا على المدرس تجنب عملية الترجمة.

- الطريقة السمعية البصرية: يرى الدكتور تمام حسان (1977) أن الأشرطة المرئية المسموعة هي من أنسب الوسائل لواقع تدريس اللغة، ذلك لأن هذه الأشرطة التي تحتوي على حوار بالفصحى من شأنها أن تخرج اللغة العربية من المكتبات والأقسام إلى الحياة الفسيحة النابضة.

- المنهجية البنوية الكلية والسمعية البصرية (S.G.A.V): تأسست منهجية (سكاف) في مقابل مفهوم التعليم المعتمد أساسا على اللغة المكتوبة؛ ومن المبادئ العامة لهذه المنهجية تدريب جهاز المتعلم على إدراك القيم الخلافية للأصوات، ثم تدريب جهازه النطقي على إنجازها، وقبل ذلك يتم عرض الحوار وتسميعه عدة مرات، مرفوقا بالصور، قصد تحقيق فهم عام للموقف، إذ تعرض الصور بعد الاستماع إلى التعبير المسجل بثوان، ويقوم المتعلم حينذاك بتمييز الشخصيات وإدراك أصواتها، ويمكن للمدرس أن يلجأ إلى كل الوسائل قصد تحقيق الفهم باستثناء الترجمة، لأن هذه المنهجية تحظر استعمالها. وبعد ذلك، يتم قياس عملية التذكر والاستضمار، بإعادة عرض الصور من جديد دون الاستماع إلى التسجيل الصوتي، وفي الأخير تأتي مرحلة

الاستثمار، التي تتجلى في تشخيص المواقف الحوارية.

هـ- أدوار مدرس اللغة العربية للكبار غير الناطقين بها

قد نجانب الصواب عندما نعتقد جازمين أن المدرس الأكفأ لتدريس اللغة العربية للراشدين غير الناطقين بها هو الذي يتوفر على شواهد عليا في حقول اللغة العربية، لأن الهدف ليس إنتاج المعرفة. ولكن أيضا القدرة على تبليغها بشكل جيد. وهو ما يتطلب توافر خصائص أخرى لها أهميتها في إنجاح عملية تعليم الكبار، منها المهارة، والفن، والإبداع، وحسن التعامل، والتفاعل، والتكيف مع الظروف، والخبرة الواسعة، ومعرفة الأسس التربوية لتعليم الكبار؛ لذلك على مدرس اللغة العربية للراشدين غير الناطقين بها الإلمام بالخصائص النمائية للكبار، وتفهم معارفهم ودوافعهم لتعلم هذه اللغة، مع مساعدتهم على الوعي بحاجتهم للتعلم، والعمل وفق نمط تعلمهم المفضل، وأحيانا أخرى تشجيعهم على تنوع أنماط التعلم وتوسيعها، مما يساهم في توفير العوامل المساعدة على خلق حافزية داخلية لدى المتعلمين الكبار، خاصة وأن الراشدين يرغبون في أن يكونوا مُتعلّمين ناجحين، ويشعروا بحريّة اختيار تعلمهم، مع حرصهم على تعلم شيء ذي قيمة بالنسبة لهم، وبطريقة ممتعة.

كما أن استيعاب الثقافة العربية من قبل المدرس وتقديمها بصورتها السمحة ضرورة ملحة لتعزيز التواصل الثقافي بين مختلف الحضارات والثقافات، وهو ما يتطلب تقديم اللغة العربية لغير الناطقين بها ضمن سياقها المعياري الفصيح، وفي بعدها الحيوي الوظيفي، وربط تعلمها بمجالات الحياة، ويتطلب أيضا التمكن من التكنولوجيا الحديثة، وحسن توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ مع تمكين المتعلمين الكبار من بناء معارفهم ذاتيا، من خلال تنوع مصادر التعلم والمعرفة اللغوية.

لقد أجمال knowels سبع استراتيجيات للتعاطي مع المتعلمين الكبار، حري بمدرسي اللغة العربية للراشدين غير الناطقين بها الاستفادة منها وتوظيفها لإنجاح مهمتهم التدريسية، وهي:

- 1) توفير مناخ للعمل قائم على التعاون والتشارك بين المتعلم والمدرس، يستحضر خصوصيات المتعلم والصورة التي يكونها عن نفسه، فهو يرغب في أن يعامل كقرين. من هنا، ضرورة إشراكه في تبيء بيئة التعلم، بالنظر إلى فائدته لكلا الطرفين.
- 2) خلق آليات للتخطيط للتعلم بشكل مشترك: على خلاف النموذج الذي تقدمه البيداغوجيا التقليدية للمدرس باعتباره مصدر الحكمة والمعرفة والتوجيهات، فإن الاندراغوجيا تعترف بالمهارات والقدرات التي يمتلكها المتعلم الراشد، والتي قد تفوق أحيانا تلك التي يمتلكها المدرس، وبالتالي ينبغي فسح المجال للمتعمم الراشد للمساهمة في التخطيط للعملية التعليمية وتنظيمها، وهو ما يثمنه الراشد عاليا.
- 3) تشخيص حاجات المتعلم الراشد واهتماماته: من خلال: الإنصات إليه، ومجموعات النقاش، ومشروع الجماعة؛ وهي كلها تقنيات تمكن من تشخيص الحاجات ومجالات الاهتمام، وتقوي الحافزية في التعلم والرغبة فيه أيضا.
- 4) صياغة أهداف التعلم بناء على نتائج تشخيص حاجات المتعلم الراشد ومجالات اهتمامه، بحيث يكون التعلم موجها بشكل ذاتي.
- 5) هندسة الأنشطة التعليمية بشكل تسلسلي ووفق تصميم محكم وإيقاعات محددة لتحقيق الأهداف المرجوة: فلا مجال للعشوائية، أو للاتنظيم أو التحكم في المسار التعليمي للمتعمم الراشد.
- 6) إنجاز الأنشطة عن طريق اختيار الطرائق والوسائل والمصادر المناسبة مع ضرورة إشراك المتعلم الراشد في هذه العملية (مثلا: قد يفضل المتعلم الراشد التعلم عن طريق الوسائل السمعية البصرية، أو طرق أخرى....)
- 7) تقييم جودة العملية التعليمية واستثمار نتائجها في العمليات التعليمية المستقبلية، لأن المتعلم الراشد يحب تلمس أثر التعلمات وقيمتها المضافة في حياته.

6 - خلاصة

لقد ساهمت الأندراغوجيا في معالجة التحديات التي يواجهها مدرسو تعليم الكبار، باقتراحها لمبادئ/فرضيات مؤسسة لتعليم الراشدين، بصرف النظر عن مضمون هذا التعليم أو محتواه، واقترحت استراتيجيات لتطوير هذا النوع من الممارسة التدريسية، الأمر الذي منحها صفة المرونة والمطواعية، ليسر توظيفها في مختلف البرامج التعليمية والتكوينية المخصصة للكبار، وهذا ما يدفع إلى القول أن تعليم اللغة العربية للكبار غير الناطقين بها في أمس الحاجة إلى تبني هذا التصور لبناء مناهج ووضع تصورات وتكوين مدرسين بكيفية علمية بعيدا عن الارتجالية والاعتباطية، وتحصينا لهذا المجال من غير المتخصصين الذين قد يسيئون للغة العربية أكثر من خدمتها.

ولذلك فنحن اليوم في حاجة إلى مؤسسات علمية تحتضن هذا النوع من التدريس ضمن مشروعها التربوي، تستهدف من خلاله الأجانب المنتسبين إليها، أو استقبال طلبة من خارجها، وجعله جزءا لا يتجزأ من وظيفتها التعليمية التكوينية.

إن هذا المطلب سيضفي مصداقية علمية على كل مبادرة تستهدف تطوير اللغة العربية والمساهمة في نشرها في الأقطار الأخرى، كما سيساهم في إحداث مشتل تطبيقي يساعد على تنمية البحث العلمي في هذا المجال، سواء تعلق الأمر باللغة العربية ذاتها، أو باستراتيجيات تدريسها لغير الناطقين بها.

كما أننا في حاجة إلى دورات تكوينية تعزز قدرات المدرسين على تملك منهجيات تدريس الكبار، وآليات التواصل والتفاعل معهم على اختلاف ثقافتهم وهوياتهم، وموازة مع كل ذلك، يجب الحسم في المضامين المقدمة لغير الناطقين بالعربية، وتحديد مستويات تدريسها، من خلال الاتفاق على جانبية المستفيدين من كل مستوى والكفايات المطلوب التمكن منها، كما هو حال لغات الاتحاد الأوروبي.

(* شكر خاص للزميلين عبد العزيز الأحمر، والحسنية حسيب على تعاونهما.

المراجع العربية والأجنبية:

- بدوي، سعيد. (1973). مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة. القاهرة. دارالمعارف.
- بوشوك، المصطفى. (2000). تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. البيضاء. مطبعة النجاح الجديدة.
- التركي، فاضل. (2012). الصغار والكبار: كيف يتعلمون؟ مجلة القافلة. أرامكو. الظهران. عدد مارس-أبريل. صص. 61-56.
- السيد، حسين حبيب. (2010). وجهات نظر جديدة حول الأندراغوجي. <http://www.edutrapedia.illaf.net>
- كيونغ، يون أون. (2013). أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – من وجهة نظر علم اللغة الاجتماعي. مجلة الأستاذ (301).
- مالكوم، نوليس وآخرون. (2010). تعلم الراشدين. العمل الكلاسيكي في تعليم الراشدين وتنمية الموارد البشرية. إشراف المعمار محمد إبراهيم بدر. إيلاف ترين للنشر. ط. 6.

- Baldwin, T.T., Magjuka, R.J., & Loher, B.T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice.* Milton Keynes: Open University Press.
- David, Miriam. E. (1993). *Parents, Gender and Education Reforms,* Polity Press, Oxford, UK.
- Friestad, Jill M. (1998). *Andragogy vs. Pedagogy: Comparing Adult and Children's Learning Preferences.* <http://issuu.com/brian.roadarmel/docs/andragogy>.

- Garrison, D. R. (1997). Computer conferencing: The post-industrial age of distance education. *Open Learning*, 12(2).
- Holton, E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1).
- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10).
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M. S. (1977). *The adult education movement in the United States*. Malabar, FL: Krieger.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., & Knowles, H. F. (1955). *How to develop better leaders*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S., & Knowles, H. F. (1959). *Introduction to group dynamics*. Chicago: Association Press. Revised edition 1972 .published by New York: Cambridge Books.

- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner-fifth edition: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., et al. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindeman, Edward C. (1926). *Andragogik: The Method of Teaching Adults*. Workers' Education.
- Merriam, S. and Caffarella (1991, 1998) *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pratt, D.D. (1988). *Andragogy as a relational construct*. *Adult Education Quarterly*.
- Pratt, D.D. (1993). *Andragogy after twenty-five years*. In Sharan Merriam (Ed.), *Adult Learning Theory: An Update*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). *Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation*. *Journal of Applied Psychology*.