

مقابلة مع الدكتورة نسرين بشير، خبيرة في تعليم اللغة العربية. ستشارك نسرين في المدرسة الخريفية لتعليم اللغة العربية التي ينظمها مركز اللغة والحضارة العربية لمعهد العالم العربي بين 19 و22 أكتوبر 2026

في معهد العالم العربي (IMA)، نقدّم دورات في العربية الفصحى الحديثة (MSA) بشكل منفصل عن دورات اللهجات. أما نهجك، فيسعى إلى الجمع بين الشكّلين. كيف طوّرت هذه المبادرة؟

سأتناول هذا الموضوع بمزيد من التفصيل خلال العرض الذي سأقدّمه في أكتوبر. لكن في هذه المرحلة، لا نملك ببساطة ما يكفي من الأبحاث لتحديد أيّ النهجين أكثر فعالية. وللإجابة عن هذا السؤال، نحتاج إلى دراسة مقارنة ذات تصميم تجريبي تقارن بشكل مباشر بين المناهج المختلفة. وهذه الدراسة لم تُجرَ بعد.

الدراسات التي أعرفها ذات طبيعة وصفية في المقام الأول. فهي تصف نهجًا معينًا، ثم تقدّم أمثلة على الإنتاج اللغوي لدى الطلاب. لذلك، لا توجد في الوقت الراهن إجابة حاسمة حول ما إذا كان من الأفضل تدريس العربية الفصحى واللهجة بشكل منفصل أم معًا.

أحد هذه الأساليب هو النهج الذي تتبعونه حاليًا في معهد العالم العربي: تدريس العربية الفصحى في صف، واللهجة في صف آخر، مع إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار أحدهما أو دراسة كليهما. وهذا في الواقع هو النهج الذي بدأتُ به مسيرتي المهنية عندما كنت أدرّس في معهد اللغات الدولي في القاهرة.

لذلك، فإن تدريس الشكّلين اللغويين بشكل منفصل يُعدّ طريقة سليمة تمامًا للتدريس. ولا أقول إنه أمر جيد أو سيئ في حد ذاته. فبعض الباحثين والممارسين يرون أن الفصل بين الشكّلين يمكن أن يكون مفيدًا، لأنه يساعد المتعلمين على التمييز بينهما بوضوح في أذهانهم. فقد يفكر الطالب، على سبيل المثال: «في الساعة التاسعة صباحًا، أنا في وضع العربية الفصحى، وفي الساعة الثانية ظهرًا، أنتقل إلى وضع اللهجة». وهذا أحد الأسباب التي تدفع بعض المؤسسات إلى إبقاء الشكّلين منفصلين.

ومن منظور تعليمي، قد يكون ذلك أسهل أيضًا بالنسبة إلى المدرسين. إذ يستطيع المدرّس التركيز بشكل كامل على أحد الشكّلين عند إعداد الدرس، بدلًا من الاضطرار إلى الانتقال بين العربية الفصحى واللهجة.

وهناك أيضًا ميزة وظيفية. ففي درس اللهجة، مثلاً، قد يركّز المدرّس على التواصل اليومي: التحدث عن الروتين اليومي، والسؤال عن أفراد الأسرة، أو إجراء محادثات غير رسمية. أما في العربية الفصحى، فقد ينصبّ التركيز بدلًا من ذلك على الوظائف المرتبطة بهذا الشكّل اللغوي، مثل القراءة والكتابة أو الاستماع إلى الأخبار.

إذن، هناك مزايا واضحة لتدريس الشكليات بشكل منفصل. وبما أننا لا نملك حالياً أبحاثاً تُظهر أن هذا النهج أقل فعالية، فأنا أقول إنه لو كنّا في معهد العالم العربي، لاستمررتُ في اتباعه إلى أن تقدّم الأبحاث أدلة تشير إلى خلاف ذلك.

إذا أردتَ تحديد مهارات مدرّس اللغة العربية ضمن إطار للكفاءات، فما المهارات التي تعتبرها الأكثر أهمية؟

إذا اتخذنا الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) نقطة انطلاق، فسأبدأ بتدريب المدرسين ليصبحوا مُقيّمين أو واضعي اختبارات أو ممتحنين، بحيث يكونون على دراية بالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. فهذا يمنح المدرسين فهماً واضحاً للقدرات اللغوية والوظائف التواصلية التي يُتوقع من المتعلمين إظهارها في كل مستوى، بدءاً من A1 وA2 وصولاً إلى المستويات الأعلى.

وبمجرد أن يفهم المدرسون مستويات الكفاءة هذه، يمكنهم البدء في تصوّر منهج دراسي مصمم لمساعدة المتعلمين على تحقيق تلك القدرات.

لذلك، بدلاً من البدء بتقنيات التدريس — مثل كيفية التخطيط للدرس، أو إعداد اختبار قصير، أو تقديم التغذية الراجعة — أرى أن الأمر يتعلق بنوع من «التصميم العكسي». يبدأ المدرّس بتحديد مستوى الكفاءة المستهدف، ثم يعمل بشكل عكسي لتصميم أساليب التقييم والدروس والأنشطة الصفية التي ستساعد المتعلمين على الوصول إلى هذه النتيجة.

وبعبارة أخرى، ينبغي أن يكون مستوى الكفاءة المستهدف حاضراً دائماً أمام المدرّس. ويمكنه بعد ذلك أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية: ما الذي يحتاج طلابي إلى أن يكونوا قادرين على فعله؟ وما نوع التقييم الذي سيُظهر أنهم قادرون على القيام بذلك؟ وماذا أحتاج إلى أن أفعل داخل الصف لمساعدتهم على تطوير هذه القدرات؟

لذلك، أرى أن التعرّف بعمق على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، ومن الأفضل أن يتلقى المدرّس تدريباً ليصبح ممتحنًا، يمثل استثماراً بالغ القيمة بالنسبة إلى مدرّس اللغة العربية.

وإذا لم يكن ذلك ممكناً، لأن تدريب الممتحنين قد يكون مكلفاً ويستغرق وقتاً طويلاً، فإن الخطوة التالية تتمثل في الإلمام الجيد بإطار التقييم: فهم ما يمثله كل مستوى، وما الذي يُتوقع من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام به في ذلك المستوى.

بعد ذلك، ينبغي أن يحصل المدرسون على تدريب متين في مجال التقييم. فعلى سبيل المثال، يجب أن يفهموا الفرق بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، وأن يعرفوا كيفية تصميم معايير تقييم مناسبة لكل واحدة من المهارات الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.

ومن خلال تجربتي الشخصية، سواء بوصفي متعلمًا أو من خلال التدريب الذي أقدمه للمدرسين، أجد أن هذه واحدة من أكثر الطرق فعالية لمساعدة المدرسين على تصور ما ينبغي أن يحققه المقرر الدراسي فعليًا.

فهذا يعني الابتعاد عن نقطة الانطلاق التي تتمثل في الكتاب المدرسي، وعن التفكير على النحو التالي: «اليوم سندرس زمن الماضي. سأشرح تعريف الأفعال، وسنقوم ببعض الأنشطة، وسيكون لدى الطلاب بعض الواجبات المنزلية، وربما سيكتبون جملتين».

وبدلاً من ذلك، تصبح نقطة الانطلاق: «أريد من المتعلمين أن يكونوا قادرين على سرد أحداث وقعت في الماضي». ولنقل إن ذلك يتوافق مع مستوى معين من مستويات الكفاءة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. وهنا يأتي السؤال التالي: ما الذي أحتاج إلى القيام به في درس اليوم، أو خلال هذه الوحدة الدراسية، لمساعدة طلابي على تطوير القدرة على السرد في الماضي؟

هذه طريقة مختلفة جذريًا في التفكير في عملية التدريس.

فهي تنقل اهتمام المدرّس من تغطية القواعد النحوية إلى تطوير القدرات التواصلية. وبدلاً من تدريس زمن الماضي لمجرد أنه وارد في الكتاب المدرسي، يدرس المدرّس الموارد اللغوية التي يحتاج إليها المتعلمون لإنجاز مهمة تواصلية ذات معنى.

وفي نهاية المطاف، يوجّه هذا النهج المدرسين بصورة أكبر نحو تعليم اللغة القائم على التواصل، بدلاً من النهج القائم على القواعد النحوية أو النهج التقليدي.

---

نسرين بشير

نسرين بشير، الحاصلة على درجة الدكتوراه (PhD)، هي عالمة لغوية تطبيقية ومتخصصة في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية. وتركز أبحاثها على تدريس اللغة العربية وتقييمها.