

إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الهند: بناء الكفايات المهنية
في ضوء التحولات التعليمية المعاصرة
أ.د. مجيب الرحمن *

الملخص

تتناول هذه الدراسة واقع إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الهند في ضوء التحولات التي طرأت على تعليم اللغات في العقود الأخيرة، ولا سيما الانتقال من التركيز على المعرفة اللغوية المجردة إلى بناء كفايات متكاملة تشمل الكفاية التواصلية، والمعرفة التربوية بالمحتوى، والكفاية الثقافية، والكفاية الرقمية، والقدرة على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي توظيفاً مسؤولاً. وتنطلق الدراسة من قراءة تحليلية لأطر الدولية المرجعية في تعليم اللغات وإعداد المعلمين، ومن بعض الدراسات التي تناولت تعليم العربية في الجامعات والمدارس الدينية الهندية، فضلاً عن السياسة الوطنية للتعليم في الهند لعام ٢٠٢٠، والجهود المؤسسية الحديثة في دعم تعليم العربية. وتخلص الدراسة إلى أن تطوير إعداد المعلم في الهند لا يقتضي إلغاء الإرث العلمي القائم، بل إعادة بنائه على نحو يحقق التوازن بين المعرفة التراثية والمهارات التواصلية، وبين التخصص اللغوي والممارسة الصفية، وبين الخبرة البشرية والتقنية الحديثة. وتقترح الدراسة إطاراً وطنياً للكفايات، وتوسيع التدريب العملي، وبناء برامج تطوير

* الأستاذ والرئيس السابق، مركز الدراسات العربية والإفريقية، جامعة جواهر لال نهرو، نيولهي، الهند.

مهني مستمر وتعزيز التعاون بين الجامعات والمؤسسات الدينية والهيئات العربية المتخصصة.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إعداد المعلمين؛ الهند؛ الكفايات المهنية؛ التعليم الرقمي؛ الذكاء الاصطناعي؛ السياسة الوطنية للتعليم ٢٠٢٠.

المقدمة

شهد تعليم اللغات الأجنبية في العقود الأخيرة تحولات عميقة في أهدافه ومناهجه وأدواته؛ فلم يعد نجاح البرنامج اللغوي يقاس بقدرة المتعلم على حفظ القواعد واستظهار المفردات فحسب، بل بقدرته على استخدام اللغة في مواقف حقيقية، وفهم سياقاتها الثقافية، والانتقال بين أنماط التواصل الشفهي والكتابي والرقمي. وقد انعكس هذا التحول مباشرة على مفهوم إعداد معلم اللغة، إذ أصبح المعلم مطالباً بأن يجمع بين المعرفة باللغة، والمعرفة بكيفية تعلمها وتعليمها، والقدرة على تصميم خبرات تعلم ملائمة، وتقويم الأداء، وتوظيف التكنولوجيا بصورة واعية. ويؤكد جاك ريتشاردز أن تعليم اللغات المعاصر يقوم على شبكة مترابطة من القضايا تشمل طبيعة الكفاية اللغوية، وأساليب التدريس، وتعليم المهارات الأربع، وتصميم المناهج، والتطوير المهني للمعلمين^١.

¹Jack C. Richards, Key Issues in Language Teaching (Cambridge: Cambridge University Press, 2015).

ويكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة في الهند؛ فاللغة العربية حاضرة في منظومات تعليمية متعددة: في الجامعات والكليات، وفي المدارس الدينية التقليدية، وفي بعض البرامج الخاصة ومراكز اللغات. وهذه التعددية مصدر غنى من جهة، لكنها تفضي من جهة أخرى إلى تفاوت واضح في الأهداف والمناهج ومخرجات التعلم. ولهذا لا يصح الحديث عن «نموذج هندي واحد» في تعليم العربية، بل عن نماذج متعددة تتفاوت بين الاهتمام بالتراث والعلوم الدينية، والاهتمام بالأدب واللغة في الجامعة، والاتجاه الحديث نحو الكفاية التواصلية والأغراض المهنية.

وتنبع مشكلة الدراسة من الفجوة بين ما تقتضيه الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي اللغات وبين ما تكشف عنه بعض الدراسات الهندية من استمرار تحديات تتعلق بالممارسة التواصلية، والطرائق الصفية، والتدريب العملي، والموارد التقنية. وقد تناولت دراسات حديثة جوانب من هذه الإشكالية في الجامعة المليية الإسلامية وفي عدد من المؤسسات الهندية، كما ناقشت دراسة ميدانية في تاميل نادو المبادئ التي يراها المدرسون ضرورة لتدريس العربية في السياق الهندي. ومن هنا تهدف هذه الدراسة إلى: بيان الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها معلم العربية للناطقين بغيرها، وقراءة واقع إعداد المعلم في الهند قراءة نقدية حذرة، وتحليل أثر التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي والسياسة التعليمية الهندية، ثم اقتراح مسارات قابلة للتطبيق لتطوير إعداد المعلمين.^٢

^٢ انظر: Mohammad Ayub Nadwi, "Problems in Teaching Arabic in India with Special Reference to Jamia Millia Islamia," MIQOT 46, no. 2 (2022)؛ وكذلك: Ahamed Zubair K. M. A. et al., "Principles of Teaching Arabic Language in the Indian Context: Teachers' View," Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning 6, no. 2 (2023), DOI: 10.18860/ijazarabi.v6i2.20625.

أولاً: الإطار النظري للكفايات المهنية لمعلم اللغة

يمكن تعريف الكفاية المهنية لمعلم اللغة بأنها منظومة متكاملة من المعرفة والمهارة والقدرة على اتخاذ القرار التربوي في سياق فعلي. وبهذا المعنى لا تكفي المعرفة النحوية أو الأدبية، مهما بلغت دقتها، إذا لم يستطع المعلم تحويلها إلى تعلم ذي معنى. وقد أسهم مفهوم "المعرفة التربوية بالمحتوى" الذي صاغه لي شولمان في نقل النقاش من سؤال: ماذا يعرف المعلم؟ إلى سؤال أوسع: كيف يحول معرفته التخصصية إلى صورة قابلة للتعلم لدى طلاب ذوي حاجات وخلفيات مختلفة؟^٣

وفي مجال تعليم اللغات يقدم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) مرجعاً عالمياً مهماً لتحديد مستويات الأداء ووصف ما يستطيع المتعلم القيام به باللغة، وقد توسع «المجلد المصاحب» الصادر سنة ٢٠٢٠ في مفاهيم الوساطة والتفاعل والكفاية متعددة اللغات والثقافات.^٤ كما تؤكد معايير الاستعداد للعالم (Readiness Standards-World) الصادرة عن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية على خمسة مجالات مترابطة: التواصل، والثقافات، والروابط، والمقارنات، والمجتمعات، بما يرسخ فكرة أن تعلم اللغة ممارسة اجتماعية وثقافية لا مجرد تعلم نظام شكلي.^٥

³Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform," Harvard Educational Review 57, no. 1 (1987): 1-23, DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

⁴Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (Strasbourg: Council of Europe, 2020).

⁵National Standards Collaborative Board, World-Readiness Standards for Learning Languages, 4th ed. (Alexandria, VA, 2015).

وانطلاقًا من هذه الأطر يمكن تنظيم كفايات معلم العربية للناطقين بغيرها في الهند في خمسة مجالات رئيسة:

أ. الكفاية اللغوية والتواصلية: وتشمل سلامة الأداء في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والقدرة على استخدام العربية الفصيحة المعاصرة في مواقف متنوعة، وفهم البنية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بما يخدم التعليم لا بما يحوله إلى غاية مستقلة.

ب. الكفاية التربوية: وتشمل تخطيط الدرس، وتحليل حاجات المتعلمين، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وإدارة الصف، وبناء الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة، وتصميم أدوات التقويم. وتظل مؤلفات رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة من المراجع العربية المؤسسة في الربط بين مناهج تعليم العربية وخصائص المتعلم غير الناطق بها.^٦

ج. الكفاية الثقافية والتفاعلية: فاللغة العربية ترتبط بمجتمعات وثقافات متعددة، ولا يجوز اختزالها في صورة ثقافية أحادية. وفي السياق الهندي يحتاج المعلم إلى تدريب خاص على المقارنة الثقافية، وشرح الدلالات الحضارية دون تحويل الصف إلى خطاب وعظي أو إلى عرض معلومات ثقافية منفصلة عن الاستعمال اللغوي.

^٦ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه) الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، (1989) ؛ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه) مكة المكرمة :جامعة أم القرى، (1985)

د. الكفاية الرقمية: وتشمل استخدام منصات التعلم، وإنتاج المواد الرقمية، وإدارة الصفوف الافتراضية، وتحليل الموارد الإلكترونية وتقويم موثوقيتها، واختيار التقنية وفق الهدف التربوي. ويقدم إطار TPACK تصورًا مفيدًا للتكامل بين معرفة المحتوى، والمعرفة التربوية، والمعرفة التكنولوجية، بدل التعامل مع التقنية بوصفها إضافة شكلية.^٧

هـ. كفاية الذكاء الاصطناعي: وهي امتداد حديث للكفاية الرقمية، لكنها تتطلب كذلك وعيًا أخلاقيًا ونقديًا. وقد حدد إطار اليونسكو لكفايات المعلمين في الذكاء الاصطناعي خمسة أبعاد تشمل المنظور المتمركز حول الإنسان، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، والأسس والتطبيقات، وبيداغوجيا الذكاء الاصطناعي، واستخدامه في التطور المهني.^٨

ثانيًا: واقع إعداد معلمي اللغة العربية في الهند

يمتاز تعليم العربية في الهند بتعدد مؤسساته ومساراته التاريخية. فالمدارس الدينية أسهمت عبر قرون في حفظ العربية وتعليم علومها، بينما طورت الجامعات الحديثة أقسامًا وبرامج تركز على اللغة والأدب والترجمة والبحث الأكاديمي. غير أن إعداد "معلم العربية للناطقين بغيرها" بوصفه تخصصًا مهنيًا مستقلًا لا يزال أقل حضورًا من برامج اللغة والأدب العامة؛ ولذلك يدخل كثير من الخريجين مهنة التعليم بعد تكوين تخصصي قوي نسبيًا ولكن من دون تدريب

⁷Matthew J. Koehler and Punya Mishra, "What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?" Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 9, no. 1 (2009): 60–70.

⁸Fengchun Miao and Mutlu Cukurova, AI Competency Framework for Teachers (Paris: UNESCO, 2024), DOI: 10.54675/ZJTE2084.

منهجي كافٍ في اكتساب اللغة الثانية، وتصميم المناهج، والتقويم، وإدارة الصف اللغوي.

ومن المهم هنا تجنب التعميم. فالمؤسسات الهندية ليست على مستوى واحد، ولا يمكن وصف جميع برامجها بأنها تقليدية أو ضعيفة. ومع ذلك، تكشف بعض الدراسات المنشورة عن مشكلات متكررة. فقد ناقش محمد أيوب الندوي واقع تعليم العربية في الجامعة المليية الإسلامية والتحديات التي تواجه تطويره، بينما درست بحوث أخرى طرائق التعليم والمناهج في مدارس هندية بارزة في ضوء مناهج تعليم اللغات الأجنبية.^٩ كما توصلت دراسة عن السياق الهندي، بالاستناد إلى خبرات مدرسين ومصادر ميدانية، إلى أهمية تطوير الوعي البيداغوجي لدى مدرسي العربية وربط تدريس المهارات بالممارسة الفعلية.^{١٠}

ويظهر من قراءة هذه الأدبيات ومن الملاحظة الأكاديمية المباشرة أن التحديات الأبرز يمكن تلخيصها في أربع دوائر مترابطة: أولها أن بعض المتعلمين والمدرسين يمتلكون معرفة جيدة بالنحو والقراءة لكنهم لا يحصلون دائماً على فرص كافية للمحادثة والاستماع المكثف؛ وثانيها أن التدريب التربوي المتخصص في تعليم العربية لغة ثانية ليس جزءاً ثابتاً في جميع البرامج؛ وثالثها أن الموارد التقنية والمعامل اللغوية وفرص الانغماس متفاوتة جداً بين المؤسسات

⁹Mohammad Ayub Nadwi, "Problems in Teaching Arabic in India with Special Reference to Jamia Millia Islamia," MIQOT 46, no. 2 (2022); Mohammad Saleem, "Methods of Arabic Language Teaching in Leading Indian Madrasas: An Analytical & Critical Study," Sprin Journal of Arabic-English Studies 2, no. 4: 31-42, DOI: 10.55559/sjaes.v2i04.55.

¹⁰Ahamed Zubair K. M. A. et al., "Principles of Teaching Arabic Language in the Indian Context: Teachers' View," Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning 6, no. 2 (2023), DOI: 10.18860/ijazarabi.v6i2.20625.

والمناطق؛ ورابعها أن تعليم العربية قد انفصل أحياناً عن سياقاتها الاجتماعية والمهنية المعاصرة.

ومع ذلك، ينبغي النظر إلى الرصيد التقليدي بوصفه أساساً يمكن تطويره لا عقبة ينبغي إلغاؤها. فالتكوين العميق في النحو والصرف والتراث يمنح المعلم أدوات معرفية مهمة، والمطلوب هو إعادة توجيه هذه المعرفة نحو الأداء الوظيفي، وإضافة تدريب على استراتيجيات اكتساب اللغة، والأنشطة التواصلية، والتقويم القائم على الأداء. ويمكن في هذا الصدد الاستفادة من تصور علي أحمد مذكور لتكامل فنون اللغة بدل تدريسها بوصفها مهارات مفصولة عن بعضها.^{١١}

ثالثاً: التحولات التعليمية المعاصرة وأثرها في إعداد المعلم

١. التعليم الرقمي والتعليم الهجين

أثبتت تجربة جائحة كوفيد-١٩ أن القدرة على الاستمرار في التعليم لم تعد مرتبطة بالصف المادي وحده. وقد أصبح المعلم مطالباً بإدارة التعلم المتزامن وغير المتزامن، وتصميم أنشطة قصيرة قابلة للتنفيذ عبر الهاتف، وإنتاج مواد صوتية ومرئية، وبناء تفاعل حقيقي في البيئة الافتراضية. وفي الهند تزداد أهمية هذا الجانب بسبب اتساع البلاد وتفاوت البنية التقنية بين المدن والمناطق الريفية. ولذلك ينبغي أن يكون التدريب الرقمي جزءاً من برنامج إعداد المعلم نفسه، لا دورة طارئة بعد التخرج.

^{١١}علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (2008).

لكن رقمنة التدريس لا تعني نقل المحاضرة التقليدية إلى شاشة. فجوهر الكفاية الرقمية هو الاختيار: متى تستخدم التقنية؟ ولماذا؟ وما القيمة التي تضيفها إلى هدف لغوي محدد؟ ولهذا يفيد إطار TPACK في تأكيد أن القرار التقني يجب أن ينبع من التفاعل بين طبيعة المحتوى وطريقة التعليم وخصائص الأداة، لا من جاذبية الأداة وحدها.

٢. الذكاء الاصطناعي وتعليم العربية

أوجد الذكاء الاصطناعي التوليدي إمكانات جديدة لتعليم اللغات: توليد نصوص متدرجة، وبناء محادثات تدريبية، واقتراح أنشطة، وتقديم تغذية راجعة أولية، وإعادة صياغة مواد بحسب المستوى. وفي العربية يمكن أن يستفيد المعلم من هذه الأدوات في تنويع المدخلات وبناء نماذج للمحادثة والقراءة والكتابة، غير أن الاعتماد غير النقدي عليها قد ينتج أخطاء لغوية أو معلوماتية، كما يثير أسئلة تتعلق بالخصوصية والملكية الفكرية ونزاهة التقويم.

وتوصي اليونسكو في إرشاداتها بشأن الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم ببناء قدرة بشرية ومؤسسية على استخدام هذه الأدوات ضمن رؤية متمركزة حول الإنسان، وبحماية دور المعلم ومسؤوليته المهنية. ومن ثم فإن إعداد معلم العربية في المرحلة المقبلة يجب أن يتضمن التدريب على فحص مخرجات الذكاء الاصطناعي، وتصحيحها، وصياغة التعليمات المناسبة، وتصميم مهام لا يمكن إنجازها بمجرد النسخ الآلي، وتعليم الطلبة قواعد الاستخدام المسؤول.^{١٣}

¹²Fengchun Miao and Wayne Holmes, Guidance for Generative AI in Education and Research (Paris: UNESCO, 2023).

٣. التعدد اللغوي والثقافي في الهند

يتعامل معلم العربية في الهند مع طلاب قد تكون لغاتهم الأولى الهندية أو الأوردية أو البنغالية أو الملايالامية أو التاميلية أو الكشميرية أو غيرها، وقد تختلف كذلك خلفياتهم التعليمية والثقافية. وهذه الحقيقة لا ينبغي النظر إليها بوصفها صعوبة فقط، بل يمكن تحويلها إلى مورد بيداغوجي من خلال المقارنة بين البنى اللغوية، والاستفادة الواعية من اللغة الوسيطة عند الحاجة، وبناء أنشطة تسمح للطلاب بإدراك أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات والثقافات.

وفي الوقت نفسه ينبغي الحذر من الإفراط في الترجمة، لأن كثرتها قد تقلل زمن التعرض للعربية. والمطلوب هو انتقال تدريجي ومدرّس إلى استخدام اللغة الهدف، مع الاستفادة من التعدد اللغوي في شرح المفاهيم المعقدة وفي بناء وعي لغوي مقارن. وهذا الاتجاه يتسق مع الروح العامة للسياسة الوطنية للتعليم ٢٠٢٠ التي تمنح التعدد اللغوي مكانة مركزية وتؤكد توظيف التكنولوجيا في تعلم اللغات.^{١٣}

رابعًا: السياسة الوطنية للتعليم ٢٠٢٠ والفرص المتاحة

تفتح السياسة الوطنية للتعليم ٢٠٢٠ مجالًا مهمًا لإعادة التفكير في برامج إعداد معلمي العربية. فالوثيقة تؤكد مكانة التعدد اللغوي، وتشجع التعليم التفاعلي، وتدعو إلى الاستخدام الواسع للتكنولوجيا في التعليم، وتضع المعلم والتطوير المهني المستمر في قلب عملية الإصلاح. كما تنص في سياق تعليم

¹³Government of India, Ministry of Education, National Education Policy 2020 (New Delhi, 2020), especially paras. 4.11-4.12.

اللغات على أهمية التعليم الممتع والتفاعلي وكثرة المحادثة، وعلى الإفادة من التقنيات الحديثة في تعليم اللغات.^{١٤}

ولا يعني ذلك أن السياسة تقدم برنامجًا خاصًا للعربية، لكنها توفر مظلة وطنية يمكن لأقسام العربية وكليات التربية أن تعمل داخلها لتطوير برامج مشتركة: دبلومات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مقررات اختيارية في اكتساب اللغة الثانية، تدريب عملي تحت الإشراف، وحدات في التقويم الرقمي، وبرامج تطوير مهني قصيرة للمعلمين العاملين. كما يمكن الإفادة من توجه السياسة نحو المرونة والتعلم مدى الحياة لتصميم شهادات قصيرة ومتدرجة بدل حصر التأهيل في برنامج جامعي طويل واحد.

خامسًا: الجهود الدولية وإمكانات التعاون المؤسسي

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

شهدت السنوات الأخيرة نشاطًا متزايدًا لمؤسسات عربية في دعم تعليم العربية عالميًا، ومن أبرزها مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.^{١٥} وفي

¹⁴Government of India, Ministry of Education, National Education Policy 2020 (2020), sections on multilingualism, technology use, teachers, and continuous professional development.

^{١٥}يُعَدُّ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ومقره الرياض، من أبرز المؤسسات المعاصرة المعنية بخدمة اللغة العربية وتعزيز حضورها محليًا وعالميًا. وقد صدر قرار مجلس الوزراء السعودي بتأسيسه وتنظيمه في 1 سبتمبر ٢٠٢٠م (١٣ محرم ١٤٤٢هـ)، وأنشئ ضمن الاستراتيجية الوطنية للثقافة وفي سياق تحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ولا سيما برنامج تنمية القدرات البشرية. ويهدف المجمع إلى تعزيز دور اللغة العربية إقليميًا وعالميًا، وإبراز قيمتها الحضارية والثقافية، وترسيخ مكانة المملكة مرجعية علمية في شؤون العربية وعلومها، وتيسير تعلمها وتعليمها داخل المملكة وخارجها، وربطها بمستجدات العصر والتقنية الحديثة. وتنظم أعماله في أربعة مسارات رئيسة هي: التخطيط والسياسات اللغوية، والحوسبة اللغوية، والبرامج التعليمية، والبرامج الثقافية. وقد أطلق المجمع عددًا كبيرًا من المبادرات والمشروعات، من أبرزها بناء المعايير والسياسات اللغوية، وإعداد الدراسات والتقارير المرجعية والمدونات والمعاجم، وتطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي والمعالجة الآلية للغة العربية، فضلًا عن مركز «أبجد» لتعليم العربية، واختبار «همزة» للكفاية اللغوية، وبرامج الانغماس اللغوي.

الهند نظم المجمع «شهر اللغة العربية» خلال يوليو ٢٠٢٤ في نيودلهي وكيرالا، وتضمن فعاليات علمية وبرامج تهدف إلى تطوير المناهج ورفع أداء المعلمين وتعزيز حضور العربية. وتكتسب مثل هذه المبادرات أهميتها حين تنتقل من الفعالية المؤقتة إلى بناء شراكات مستمرة مع الجامعات والمؤسسات التعليمية.^{١٦}

كما يقدم المجمع برامج متخصصة لإعداد الخبراء وتطوير ممارسي تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن ذلك برنامج "خبير" المكثف الذي يجمع التدريب النظري بالمشروع التطبيقي. ويمكن للهند الاستفادة من هذه الخبرات في ثلاثة اتجاهات: تدريب المدرسين الهنود، وتطوير مواد تعليمية تراعي السياق المحلي، وتوسيع فرص الانغماس اللغوي للمعلمين والطلاب. وينبغي أن تكون هذه الشراكات تبادلية، بحيث تسهم الخبرة الهندية في التعدد اللغوي والتعليم واسع النطاق في إثراء المبادرات العربية أيضًا.^{١٧}

مؤسسة التأصيل العلمي:

لقد برزت في الهند حديثاً مؤسسة التأصيل العلمي (Tasil Elmy Foundation) بوصفها مؤسسة تعليمية مرخصة تسعى إلى تطوير تعليم اللغة العربية

وتطوير المناهج والمنصات التعليمية، وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل المملكة وخارجها، وبرنامج «شهر اللغة العربية» في عدد من دول العالم؛ مما جعله خلال مدة وجيزة مؤسسة ذات حضور دولي بارز في تعليم العربية ونشرها وخدمتها علمياً وتقنياً وثقافياً.

¹⁶King Salman Global Academy for Arabic Language, "KSGAAL to Launch the 'Arabic Language Month' in India," 1 July 2024. The program ran in New Delhi and Kerala from 1–26 July 2024 and included activities aimed at curriculum development and improving educator performance.

¹⁷King Salman Global Academy for Arabic Language, "KSGAAL Launches Intensive Expert Preparation Program 'Khabir'," 24 January 2024.

للناطقين بغيرها وفق آليات تربوية وتقنية حديثة، مع اهتمام خاص بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتطوير المناهج والمواد التعليمية وتوظيف التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم. وعلى الرغم من حداثة تأسيسها، استطاعت المؤسسة بناء شبكة واسعة من العلاقات العلمية والمهنية مع خبراء وأكاديميين ومتخصصين في تعليم العربية والتربية في عدد من الدول العربية، ولا سيما المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة والأردن ومصر والجزائر والمغرب، كما تعمل على بناء شراكات مع الجامعات والمؤسسات التعليمية داخل الهند وخارجها. ومن أبرز أنشطتها تنظيم الدورات والورش التدريبية لتأهيل معلمي العربية، واللقاءات والمؤتمرات العلمية الدولية، وتقديم الاستشارات الأكاديمية والمناهج والمواد التعليمية للمؤسسات، إلى جانب برنامجها لتعليم العربية للناطقين بغيرها الذي يضم حاليًا أكثر من ١٥٠ طالبًا وطالبة. وتشير بيانات المؤسسة إلى أن عدد المستفيدين من مختلف برامجها وأنشطتها، من الطلاب والمعلمين والباحثين داخل الهند وخارجها، تجاوز 60,000 مستفيد. وتتطلع المؤسسة إلى توسيع نشاطها بإنشاء معاهد ومراكز متخصصة، وإطلاق برامج ودبلومات مهنية لإعداد معلمي العربية، وتطوير منصة تعليمية رقمية، وإعداد اختبارات للكفاية اللغوية، وتعزيز البحث العلمي والنشر الأكاديمي والشراكات الدولية؛ وهو توجه يعكس محاولة الإفادة من الخبرات العربية والدولية الحديثة في تطوير تعليم اللغة العربية وإعداد معلمها في السياق الهندي. سادسًا: إطار مقترح لتطوير إعداد معلمي العربية في الهند

استنادًا إلى ما سبق، يمكن اقتراح إطار تطويري يقوم على ستة مسارات متكاملة:

أولاً: إطار وطني للكفايات المهنية: تضعه لجنة من المتخصصين في العربية واللسانيات التطبيقية والتربية والتقنية، ويحدد مستويات متدرجة للكفاية اللغوية والتربوية والثقافية والرقمية، مع مؤشرات أداء قابلة للملاحظة والقياس.

ثانياً: مسار تأهيلي متخصص: إنشاء دبلومات وشهادات جامعية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تتضمن مقررات في اكتساب اللغة الثانية، وطرائق تعليم المهارات، وتحليل الأخطاء، وتصميم المواد، والتقويم، وإدارة الصف، إلى جانب تدريب ميداني إلزامي.

ثالثاً: تدريب عملي ممتد: فلا يكفي أن يشاهد الطالب المعلم دروساً محدودة. والأفضل اعتماد دورات من التدريس المصغر ثم التدريس الفعلي تحت إشراف أستاذ متخصص، مع تسجيل بعض الدروس وتحليلها وتقديم تغذية راجعة مبنية على معايير محددة.

رابعاً: تطوير مهني مستمر للمعلمين العاملين: عبر وحدات قصيرة حضورية ورقمية، ومجتمعات ممارسة، ولقاءات منتظمة لتبادل المواد والخبرات، بحيث لا ينتهي تكوين المعلم بالحصول على الدرجة العلمية.

خامساً: إدماج الذكاء الاصطناعي والتقنية إدماجاً نقدياً: من خلال تدريب المعلمين على إنتاج الموارد الرقمية، وفحص المخرجات الآلية، وحماية بيانات المتعلمين، وتصميم تقويمات أصيلة، والتمييز بين ما يمكن للآلة أن تساعد فيه وما يظل مسؤولية بشرية تربوية.

سادسًا: شبكة وطنية للتعاون: تربط أقسام العربية في الجامعات وكليات التربية والمدارس الدينية ومراكز اللغات، وتعمل على مشاركة الموارد وبناء بنوك أنشطة واختبارات، وإقامة برامج تدريب للمدرسين، وتطوير دراسات ميدانية واسعة عن حاجات المعلمين والمتعلمين بدل الاعتماد على الانطباعات العامة.

سابعًا: أولويات البحث في المرحلة المقبلة

تكشف مراجعة الأدبيات عن حاجة واضحة إلى دراسات هندية أوسع وأكثر انتظامًا في مجال تعليم العربية. فالكثير من الأحكام المتداولة عن ضعف المحادثة أو هيمنة النحو أو محدودية التقنية صحيحة في بعض البيئات، لكنها تحتاج إلى بيانات مقارنة بين الولايات وأنواع المؤسسات ومستويات الدراسة. ولذلك ينبغي أن تتجه البحوث المقبلة إلى بناء خرائط وطنية لبرامج العربية، وقياس مستويات كفاية المعلمين، وتحليل محتوى برامج إعدادهم، ودراسة أثر التدريب والتقنية والانغماس، وإجراء بحوث طويلة تتابع تطور المعلم لا مجرد اتجاهاته في لحظة واحدة.

كما أن خصوصية الهند تجعلها ميدانًا غنيًا لبحوث التعدد اللغوي في تعليم العربية: أثر الأوردية في تعلم العربية، والفروق بين متعلمي العربية ذوي الخلفيات اللغوية المختلفة، ودور الكتابة العربية السابقة لدى بعض الطلاب، وإمكانات المقارنة بين العربية واللغات الهندية. وهذه موضوعات يمكن أن تنتج معرفة ذات قيمة تتجاوز الهند إلى ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها عالميًا.

الخاتمة

إن تطوير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الهند ليس مسألة فنية محدودة تتعلق بتغيير كتاب أو إضافة وسيلة إلكترونية، بل هو مشروع مؤسسي يتطلب إعادة تعريف دور المعلم نفسه. فالمعلم المطلوب اليوم هو متخصص في اللغة، ومصمم للتعليم، ووسيط ثقافي، ومستخدم ناقد للتكنولوجيا، وممارس قادر على التعلم المهني المستمر. ولا يتحقق ذلك بإضعاف التكوين اللغوي والتراثي الذي ميز التعليم العربي في الهند، بل بإضافة البعد التواصلي والتربوي والتقني إليه في صيغة أكثر تكاملاً.

وتتيح السياسة الوطنية للتعليم ٢٠٢٠، إلى جانب تطور الموارد الرقمية وتنامي التعاون مع المؤسسات العربية المتخصصة، فرصة مواتية لبناء نموذج هندي حديث في إعداد معلمي العربية. غير أن نجاح هذا النموذج يتوقف على الانتقال من المبادرات المتفرقة إلى خطط مؤسسية مستدامة، وعلى بناء قرارات التطوير على بيانات وبحوث ميدانية، وعلى إشراك المعلمين أنفسهم في تصميم برامجهم وتقييمها. وإذا تحقق ذلك، فإن أثره لن يقتصر على رفع مستوى العربية في الصفوف الهندية، بل سيمتد إلى تعزيز التبادل العلمي والثقافي والمهني بين الهند والعالم العربي.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- طعيمة، رشدي أحمد. تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ١٩٨٩.
- الناقة، محمود كامل. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥.
- مذكور، علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٨.
- حكومة الهند، وزارة التعليم. السياسة الوطنية للتعليم ٢٠٢٠. نيودلهي، ٢٠٢٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية والدراسات

- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020.
- Koehler, Matthew J., and Punya Mishra. "What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?" Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 9, no. 1 (2009): 60–70.
- Miao, Fengchun, and Mutlu Cukurova. AI Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2024.
- Miao, Fengchun, and Wayne Holmes. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.
- Nadwi, Mohammad Ayub. "Problems in Teaching Arabic in India with Special Reference to Jamia Millia Islamia." MIQOT: Jurnal Ilmu-ilmu Keislaman 46, no. 2 (2022).

- National Standards Collaborative Board. World-Readiness Standards for Learning Languages. 4th ed. Alexandria, VA, 2015.
- Richards, Jack C. Key Issues in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- Saleem, Mohammad. "Methods of Arabic Language Teaching in Leading Indian Madrasas: An Analytical & Critical Study." Sprin Journal of Arabic-English Studies 2, no. 4: 31-42. <https://doi.org/10.55559/sjaes.v2i04.55>.
- Shulman, Lee S. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." Harvard Educational Review 57, no. 1 (1987): 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Zubair, Ahamed K. M. A., A. Abdul Hai Hasani Nadwi, S. Vijayakumar, A. Sathikulameen, and M. Yasar Arafath Ali. "Principles of Teaching Arabic Language in the Indian Context: Teachers' View." Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning 6, no. 2 (2023). <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v6i2.20625>.
- King Salman Global Academy for Arabic Language. "KSGAAL to Launch the Arabic Language Month in India." 1 July 2024.
- King Salman Global Academy for Arabic Language. "KSGAAL Launches Intensive Expert Preparation Program 'Khabir'." 24 January 2024.
- <https://ksaa.gov.sa/ar>
