إيسيسكو
ICESCO

مجلة اللغة العربية

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الثاني
رجب 1447 / ديسمبر 2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275 ، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثاني - العدد الثاني
رجب 1447 / ديسمبر 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 3007-5726
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN) : 3007-5734

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

هيئة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك

المدير العامُّ لمنظَّمة العالم الإسلاميِّ
للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)

رئيس التَّحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التَّحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرِّر اللغوي

د. مهند عمر رنــة

الهيئة الاستشارية

- **أ.د. أحمد المتوكل**
  المملكة المغربية
- **أ.د. رمزي البعلبكي**
  الجمهورية اللبنانية
- **أ.د. سعد مصلوح**
  جمهورية مصر العربية
- **أ.د. عبد السلام المسدي**
  الجمهورية التونسية
- **أ.د. عبد العزيز الحربي**
  المملكة العربية السعودية
- **أ.د. محمد حسين آل ياسين**
  جمهورية العراق
- **أ.د. محمد عدنان البخيت**
  المملكة الأردنية الهاشمية
- **أ.د. مسعود صحراوي**
  الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- **أ.د. وليد القصاب**
  الجمهورية العربية السورية
- **أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)**
  جمهورية كوريا
- **أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان**
  ماليزيا
- **أ.د. محمد طالب الحوري**
  الولايات المتحدة الأمريكية
- **أ.د. نيكولاس روزر نبوت**
  مملكة إسبانيا

"مجلّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة" دوريَّةٌ علميَّةٌ محكَّمةٌ للبحوث في اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها، تُصدرها منظمَّة العالم الإسلاميّ للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأوَّل) من كلِّ عامٍ، ويشتمل نطاقُها على محورين لبحوث اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها:

- المحور النَّظري، ويضمُّ البحوث اللِّسانيَّة والأدبيَّة والنَّقديَّة.
- المحور التَّطبيقي، ويضمُّ البحوث التَّعليميَّة والتَّرجميَّة والحوسبيَّة.

لا تمثِّل آراء الكتَّاب بالضرورة توجُّهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتَّسم البحث بالجدَّة والموضوعيَّة والرَّصانة العلميَّة.
- ألَّا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30٪ (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلمانُه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

أبجديَّةُ الخطِّ العربيِّ في القرنِ الأوَّلِ للهجرةِ: نحوَ رؤيَةٍ جماليَّةٍ
عبد الله فتيني 7

المنظوماتُ التَّعليميَّةُ العربيَّةُ ومكانتُها في حمايةِ اللُّغاتِ المحلِّيَّةِ وتعليمِها: قراءةٌ في نماذجَ من المخطوطاتِ العجميَّةِ في تمبكتو
عبد الكريم حمد 49

مسيرةُ المرأةِ في ميدانِ علومِ اللُّغةِ العربيَّةِ وآدابِها
عبد الرزاق السعدي 79

التَّجربةُ المريديَّةُ في خدمةِ اللُّغةِ العربيَّةِ: قراءةٌ تحليليَّةٌ في العواملِ والمعالِمِ
عبد الأحد لوح 117

المصطلحُ في مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ: مادَّةُ (جَمَدَ) أُنموذجًا
مقبل التَّام الأحمدي 145

منهجُ المعجمِ التَّاريخيِّ للشَّارقةِ وأثرُهُ في صناعةِ الحقائقِ الاصطلاحيَّةِ: قراءةٌ وصفيَّةٌ نقديَّةٌ
الأخضر الأخضري 169

بلاغةُ الاكتفاءِ في شِعْرِ أبي الحسنِ الباخَرْزِيِّ (ت467هـ)
مصطفى اليوسف الضايع 199

كتابُ "إظهار الأسرار في النَّحو" للبركويِّ (ت981هـ): قراءةٌ في تبويبِه، وبنيتِه المعرفيَّة، ومقارنتِه ببعضِ المتونِ التَّعليميَّةِ
مهند عمر رنَّة 231

مناهجُ التَّعليمِ البديلةُ في عالَمٍ مفتوحٍ: التعلُّمُ المتكامِلُ للعربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً في دُوَلِ جنوبيِّ شرقِ آسيا
قمر الزمان عبد الغني 253

الكفاياتُ المهنيَّةُ التَّربويَّةُ اللَّازمةُ لمعلِّمي العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرِها في كلِّيَّاتِ الإلهيَّاتِ التُّركيَّةِ
أحمد مصرلي 275

© إيسيسكو ICESCO 2025

2025 - (2)2
Received استُلم 2025-10-1
Accepted قُبل 2025-11-20

مناهجُ التَّعليمِ البديلةُ في عالَمٍ مفتوحٍ
التعلُّمُ المتكامِلُ للعربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً في دُوَلِ جنوبيِّ شرقِ آسيا

قمر الزمان عبد الغني*

مُستخلَص

في عصر العولمة، تتنامى الحاجة إلى إتقان أكثر من لغةٍ، وبخاصة في سياق تعلُّم اللغات الأجنبية، إذ يواجه تعليم اللغات الأجنبية – ولا سيما العربية – في دول جنوبي شرق آسيا؛ تحديات فريدة تتطلَّب اتباع منهج مُجدٍ ومُبتكَرٍ، من مثل منهج التعلُّم المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL)، الذي يجمع بين تعليم المحتوى العلمي وتعلُّم اللغة الأجنبية في آنٍ معًا، ويتيح للطلبة فرصة تحسين كفاءتهم في اللغة الأجنبية، مع اكتساب المعرفة في مجالٍ محدَّد، وقد أثبت هذا المنهج نجاحه في عدة دول أوروبية، ويطبَّق اليوم أكثر في برامج تعلُّم اللغات في دول جنوبي شرق آسيا، ففي سياق تعلُّم العربية لغةً أجنبيةً، يمكن تقديم أنموذج تطبيقي متكامل عبر تكييف المحتوى العلمي، من مثل موادِّ الفقه والسيرة والحديث التي تُدرَّس بالعربية، ويتضمن الأنموذج المقترح استعمال مواد تعليمية غنية بالمحتويين العلمي واللغوي، مع تمارين عملية تركِّز على تفاعل الطلبة باللغة العربية، وبتطبيق المنهج المتكامل يؤمَّل أن يصبح تعلُّم اللغة العربية أكثر جدوى وتحفيزًا للطلبة في دول جنوبي شرق آسيا، ومن ثم تحسين كفاءتهم اللغوية، وإعدادهم لمواجهة تحديات عالمٍ مترابط ومفتوح على نحو متسارع.

مفاتيح البحث: التعلُّم المتكامل، تعليم العربية لغةً أجنبيةً، المحتوى، التعدد اللغوي، التعليم والتعلُّم

* أستاذ مشارك، قسم الدراسات اللغوية، كلية الدراسات اللغوية والتنمية البشرية، الجامعة الماليزية في كلنتن، ماليزيا، kamarulzaman@umk.edu.my.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal2(2)9

Alternative Educational Curricula in an Open World: The Integrated Learning of Arabic as a Foreign Language in Southeast Asian Countries

Kamarulzaman Abdul Ghani*

Abstract

In the age of globalization, there is an increasing need to master more than one language, particularly in the context of foreign language learning. Foreign language education - especially Arabic - faces unique challenges in Southeast Asian countries that require the adoption of effective and innovative methodologies. One such approach is Content and Language Integrated Learning (CLIL), which combines the teaching of scientific content with the learning of a foreign language simultaneously. This method provides students with the opportunity to enhance their proficiency in the foreign language while acquiring knowledge in a specific field. CLIL has proven successful in several European countries and is increasingly applied in language learning programs in Southeast Asia. In the context of learning Arabic as a foreign language, a comprehensive applied model can be proposed by adapting scientific content, such as jurisprudence, biography, and hadith, which are taught in Arabic. The proposed model includes the use of educational materials rich in both scientific and linguistic content, along with practical exercises that focus on student interaction in Arabic. By implementing this integrated curriculum, it is hoped that learning Arabic will become more effective and motivating for students in Southeast Asia, thereby enhancing their linguistic competencies and preparing them to face the challenges of an interconnected and rapidly evolving world.

Keywords: *CLIL, TAFL, content, multilingualism, T&L*

* Associate Professor, Department of Linguistic Studies, Faculty of Linguistics and Human Development, University Malaysia Kelantan, Malaysia, kamarulzaman@umk.edu.my.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مُقدِّمة

بات التواصل اليوم أكثر مكانة من أيِّ وقت مضى، إذ تسعى العولمة إلى إلغاء الحواجز في عالمنا، وجعلِه مترابطًا متَّصلاً بوتيرة متسارعة، لذا أصبحت قدرة الشخص على التحدُّث بلغات عدِّة اليوم من المهارات الرئيسة التي لا تؤثِّر في حياة الفرد الشخصية فحسب، بل تمتد آثارها إلى العلاقات الدولية، والتجارة العالمية، والتقارب والتكامل الثقافي،[1] فالقدرة على إتقان أكثر من لغة تمنح الأفراد فرصة المشاركة في المجتمعات العالمية بسلاسة وجدوى، وتمكِّنهم من فهم الثقافات المتنوعة في هذا العالم وتقدير فرادتها، ومع هذا التطوُّر، شهد التعليم أيضًا تحوُّلات رئيسة استجابة للاحتياجات العالمية الجديدة، إذ أصبح تعليم اللغات لا يقتصر على أنه أداة للتواصل، بل تحوَّل إلى وسيلة لفهم العالم الأوسع.[2]

إن القدرة على التحدُّث بأكثر من لغة لا تقتصر على أنها ميزة تنافسية في سوق العمل، بل تسهم في إثراء تجربة الفرد الحياتية، بمنحِه مجموعة متنوعة من الآراء وطرق التفكير المختلفة،[3] فأن يكون المرء متعدِّد اللغات؛ لا يوفِّر له فوائد عملية في حياته المهنية فحسب، بل يعزِّز هويته في سياق عالمي أكثر رحابة، ويمتاز متعددو اللغات أيضًا بقدرة أكبر على ممارسة التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتواصل الدبلوماسي، وهو ما يمكِّنهم من الإسهام في بناء علاقات دولية أفضل.[4]

ولا يمكن إنكار المكانة الحيوية التي يضطلع بها متعددو اللغات في عالمنا اليوم الذي تتسارع فيه وتيرة العولمة، ففي عصرٍ يقوم على التواصل الفوري والترابط الواسع؛ يتيح إتقان

[1] See: D. Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge University Press, 2003).
[2] See: F. Grosjean, *Bilingual: Life and Reality* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010).
[3] See: C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Multilingual Matters, 2011).
[4] See: M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 2021).

© إيسيسكو ICESCO 2025

لغات عدَّة فرصًا أوسع في مختلف مجالات الحياة تقريبًا، ففي قطاع الأعمال مثلًا ترى الشركاتُ التي تضمُّ موظفين يجيدون أكثر من لغةٍ؛ أنها تمتلك قدرةً أكبر على دخول الأسواق الدولية وبناء علاقات مؤثرة مع شركاء من دول عدِّة، ولا يقتصر الأمر على سهولة التواصل فحسب، بل يمتدُّ ليشمل فهمًا أعمق للثقافات والقيم المختلفة التي تعدُّ عناصر رئيسة في ترسيخ علاقات تجاريَّة ناجحة طويلة الأمد.[1]

وبالإضافة إلى ذلك، لمتعددي اللغات مكانة محورية في تعزيز العلاقات الدبلوماسية بين الدول، إذ يستطيع الدبلوماسيون وقادة العالم – الذين يمتلكون القدرة على التواصل بلغات عدَّة – بناءَ علاقات أوثق مع نظرائهم في البلدان الأخرى، مما يسهِّل النقاشات في القضايا العالمية المعقَّدة، من مثل السلام، وتغيُّر المناخ، والتنمية الاقتصادية، ويساعد هذا التمكُّن اللغوي في التعامل مع القضايا الدولية تعاملًا مُجْديًا، ويحدُّ من التوترات التي قد تنشأ نتيجة سوء الفهم الثقافي أو التواصل غير الواضح.

المنهج المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL)

هو أحد المناهج التعليمية التي تحظى بعناية متزايدة في تعليم اللغات الأجنبية، نظرًا إلى قدرته على الدمج بين تعليم اللغة وتقديم المحتوى العلمي في إطار عملية تعليمية شاملة مُجدية، ففي هذا المنهج لا تدرَّس اللغة بوصفها موضوعًا مستقلًّا فحسب، بل توظَّف أداةً للوصول إلى مجالات معرفية عدَّة، ودراستها، من مثل العلوم، والتاريخ، والرياضيات، والدراسات الدينية، وغيرها من المجالات،[2] لذا يركِّز المنهج المتكامل على التعلُّم اللغوي الوظيفي المرتبط بالسياق،

[1] See: J. Cenoz, & D. Gorter, *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (Cambridge University Press, 2015).
[2] See: D. Coyle, P. Hood & D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (Cambridge University Press, 2010).

© إيسيسكو ICESCO 2025

إذ يكتسب الطلبة مهارات اللغة بالتزامن مع تعلُّم محتوى علمي باللغة نفسها، كأن يطوِّر الطلبة الذين يدرسون اللغة الإنكليزية في سياق مواد علمية أو تاريخية؛ مهاراتِهم اللغوية (الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة)، في مواقف متنوعة وسياقات مختلفة.

ويسهم هذا الارتباط بين اللغة والمحتوى في تعزيز اكتساب اللغة بطريقة طبيعية مُجدية، إذ هو ارتباط مباشر بين استعمال اللغة وعملية التعلُّم، ومن ثم يجعل المنهج المتكامل عملية تعلُّم اللغة أكثر شمولًا ومكانة، لأنَّه يساعد الطلبة في ربط تعلُّم اللغة بالحياة اليوميَّة والعالم الواقعي الذي يعيشون فيه.[1]

ويعتمد المنهج المتكامل في تعلُّم اللغة الأجنبية على عدة نظريات رئيسة تساعد في تفسير جدواه في تعلُّم اللغة، منها:

1. النظرية الاجتماعية الثقافية:

وضعها فيجوتسكي (Lev Vygotsky)، ليؤكِّد فيها مكانة التفاعل الاجتماعي في عملية التعلُّم، مشيرًا إلى أن الطلبة يحقِّقون تقدُّمًا أفضل عندما يتلقَّون الدعم من المعلمين والأقران، وفي سياق المنهج المتكامل يتحقَّق هذا التفاعل الاجتماعي بآلية الدعم التدريجي (Scaffolding)، إذ يتلقَّى الطلبة الدعم الذي يحتاجون إليه في المراحل الأولية من التعلُّم، ثم يُمنحون تدريجيًّا مزيدًا من الحرية لإتقان اللغة والمحتوى على نحو مستقلٍّ، ويولي التعلُّم في إطار المنج المتكامل عنايةً بالأنشطة التعاونيَّة، إذ يمكن للطلبة التفاعل مع أقرانهم والمعلمين لمناقشة الموضوعات العلمية باللغة المستهدفة، وبهذه الطريقة يمكن للدعم الاجتماعي وسياقات التعُّلم الواقعية أن تساعد الطلبة في مواجهة تحديات اللغة بكفاءة أعلى.[2]

[1] See: M. Meyer, "The Rise of the Knowledge Broker," *Science Communication, 32,* 2010, pp.118-127.
[2] See: K. Abdul Ghani, *Pembelajaran Bersepadu Bahasa Arab CLIL* (Penerbit UMK, 2024).

© إيسيسكو2025 ICESCO

2. نظرية اكتساب اللغة:

قدَّمها كراشين (Stephen Krashen) ليؤكِّد أنَّ تعلُّم اللغة يتمَّ في سياق طبيعي ذي معنى، ويرى أن التعرُّض المستمر والهادف للغة يسهم في تمكين الطلبة من إتقانها بسهولة أكبر، مقارنة بالاعتماد على حفظ قواعد النحو فقط، وفي إطار المنهج المتكامل يُمنح الطلبة فرصةً لتعلُّم اللغة عبر ما يسمى "المدخلات ذات المغزى"، ومواقف التعلُّم الأصيلة، من مثل المناقشة، والكتابة، وقراءة المواد العلمية باللغة المستهدفة، ويساعدهم هذا في تعلُّم اللغة بطريقة طبيعية مُجدية، بما يتفق مع نظرية كراشين التي تشير إلى أن التعرُّض الكافي للغة في سياقات الحياة الواقعية يعدُّ مفتاحًا لاكتساب اللغة بنجاح.[1]

3. إطار العمل (C4):

قدَّمه كويل (Do Coyle) عام (1999)، وهو أداة مؤثرة في تخطيط التعلُّم في سياق المنهج المتكامل، إذ يتضمن هذا الإطار أربعة عناصر متكاملة مترابطة في عملية التعلَّم، هي:[2]

- المحتوى (Content): يركز على تعلُّم المعرفة العلمية عبر اللغة المستهدفة، من مثل الدراسات الدينية، أو العلوم، أو التاريخ، أو الرياضيات.
- التواصل (Communication): يتضمن مهارات اللغة الضرورية للتفاعل ومعالجة المحتوى، من مثل الاستماع، والتحدُّث، والقراءة.
- الإدراك (Cognition): يعنى بتطوير التفكير النقدي وحل المشكلات، إذ لا يتقن الطلبة اللغة فحسب، بل يفهمون أيضًا المعرفة العلمية التي تعلموها ويطبقونها.
- الثقافة (Culture): يؤخذ بالحسبان البعد الثقافي في عملية التعلُّم، إذ يكتسب الطلبة فهمًا للقيم الثقافية المرتبطة باللغة، إلى جانب المهارات اللغوية.

---

[1] See: S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language* Acquisition (Pergamon Press, 1982).

[2] See: D. Coyle, "Supporting CLIL: The 4C Framework," *Educational Research and Development Journal*, 23(1), 1999, pp.45-58.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ويضمن إطار العمل (C4) ألا يقتصر تعلُّم اللغة على الجوانب اللغوية وحدها، بل يشمل تطوير المهارات المعرفية والمعرفة التخصصية العميقة، ويساعد ذلك في ضمان أن يكون التعلُّم عبر تطبيق المنهج المتكامل متوازنًا شاملًا، مما يعود بالنفع على الطلبة بطرق عدة.

4. أنموذج الثلاثية اللغوية:

قدَّم كويل أيضًا مفهوم "الثلاثية اللغوية" (Language Tryptich) الذي يعتمد ثلاثة مبادئ رئيسة في تعلُّم اللغة ضمن إطار المنهج المتكامل،[1] ويتضمن هذا المبدأ:

- الطلاقة: القدرة على استعمال اللغة بحرية في مجموعة متنوعة من مواقف التواصل.
- الكفاءة اللغوية: معرفة بنية اللغة، والقدرة على استعمالها استعمالاً صحيحًا في السياقات المناسبة.
- الوعي الاجتماعي والثقافي: فهم السياقات الاجتماعية والثقافية المرتبطة باستعمال اللغة، وكذا كيفية إبراز اللغة قيمَ تلك الثقافات.

ويوضِّح هذا الأنموذج اللغوي أن تعلُّم اللغة في إطار المنهج المتكامل يتطلَّب العناية بهذه الجوانب الثلاثة في آنٍ معًا، مع التركيز على الطلاقة والكفاءة اللغوية في السياقات العلمية، إلى جانب فهم الثقافة المرتبطة باللغة.[2]

ويضيف هذا الأنموذج بُعدًا أعمق إلى المنهج المتكامل بالتركيز على ثلاثة أبعاد رئيسة لتعلُّم اللغة؛ لغة التعلُّم، ولغة للتعلُّم، واللغة عبر التعلُّم، وتكتسب هذه الأبعاد مكانة كبيرة في سياق تعلمُّ العربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا، حيث لا تُستعمل اللغة العربية لإتقان بنيتها فحسب، بل لفهم المحتوى العلمي المرتبط بالإسلام وثقافته.

---

[1] See: Abdul Ghani, *Pembelajaran Bersepadu Bahasa Arab CLIL*.

[2] See: D. Coyle, "The Language Tryptich: Integrating Language Learning in CLIL," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 2007, pp.545-560.

© إيسيسكو2025 ICESCO

ففي البُعد الأول تشير (لغة التعلُّم) إلى اللغة التي يستعملها الطلبة لفهم المحتوى العلمي الذي يدرسونه، وفي إطار تعليم العربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا، توظَّف العربية لغةَ تعلُّم لإتقان مختلف التخصصات العلمية، وبخاصة في الدراسات الإسلامية، والتاريخ الإسلامي، وتفسير القرآن الكريم، وبتعلُّم اللغة العربية عبر المحتوى العلمي، يطوِّر الطلبة فهمًا أعمق للمحتوى، إضافة إلى إتقان اللغة، ففي دراسة التاريخ الإسلامي أو تفسير القرآن الكريم مثلًا، يكتسب الطلبة المعرفة العلمية، ويعززون مهاراتهم في اللغة العربية في آنٍ معًا.

وفي البُعد الثاني تشير (لغة للتعلُّم) إلى اللغة المستعملة في عملية التعلُّم نفسها، بما في ذلك اللغة التي يستعملها المعلمون للتعليم، وكذلك اللغة التي يستعملها الطلبة للتواصل في الأنشطة التعليمية، وفي تعلُّم العربية لغةً أجنبيةً، تُشمَل مهاراتها جميعًا (الاستماع، التحدُّث، الكتابة، القراءة) في سياق علمي، ويستعمل الطلبة اللغة العربية للتواصل في الأنشطة التعليمية، من مثل المناقشات الصفية، أو العروض التقديمية، أو كتابة المقالات، وهو ما يتيح لهم اكتساب محتوى علمي مرتبط بالإسلام، مع تطوير مهارات التواصل باللغة العربية الضرورية لحياتهم اليومية والاجتماعية.[1]

وفي البُعد الثالث تشير (اللغة عبر التعلُّم) إلى تعلُّم اللغة الذي يحدث عبر الأنشطة العلمية نفسها، وفي سياق تعلُّم العربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا، يكتسب الطلبة المهارات اللغوية اكتسابًا غير مباشر بدراسة موادَّ من مثل التاريخ الإسلامي، أو العلوم الإسلامية، كأن يمكن للطلبة تطوير الطلاقة في استعمال المصطلحات التقانية أو المفردات المتخصصة المتعلقة بالموضوعات العلمية التي يدرسونها، وذلك بتوظيف اللغة العربية في دراسة هذه التخصصات العلمية، إذ يتمكن الطلبة من إتقان اللغة إتقانًا أعمق وأكثر تفصيلًا، بما يتجاوز القواعد أو المفردات الشائعة.[2]

[1] See: *Ibid*.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

وهكذا تكون لأنموذج الثلاثية اللغوية مكانته في المنهج المتكامل، إذ يوفِّر هيكلًا واضحًا لكيفية تفاعل اللغة والمحتوى العلمي تفاعلًا متناميًا في عملية التعلُّم، وبدمج تلك الجوانب الثلاثة؛ لا يقتصر المنهج المتكامل على إتقان اللغة العربية فحسب، بل يسهم أيضًا في تعزيز فهم الطلبة للتخصصات العلمية التي يدرسونها، من مثل الدراسات الإسلامية والتاريخ الإسلامي، ويسهم هذا التكامل في زيادة جدوى تعلُّم اللغة، إذ لا يتعلَّم الطلبة اللغة بوصفها كيانًا معزولًا، بل أداةً تُستعمل في حياتهم العلمية والاجتماعية.

وبتطبيق أنموذج الثلاثية اللغوية في تعلُّم اللغة العربية؛ تتاح للطلبة في دول جنوبي شرق آسيا فرصة لتطوير الطلاقة اللغوية، مع توسيع فهمهم الإسلام وثقافته، ويمكِّن هذا المنهج الطلبة من إتقان اللغة العربية في سياق أكثر شمولية وارتباطًا بالواقع، بدلاً من الاقتصار على دراسة اللغة بوصفها موضوعًا لغويًّا صرفًا.

5. أنموذج المتوالية (Continuum):

قدَّمه بال (Phil Ball) ليكون إطارًا تحليليًّا مهمًّا في فهم آليَّات تطبيق المنهج المتكامل في البيئات التعليمية، إذ يُنظر في هذا الأنموذج إلى المنهج المتكامل بوصفه متوالية تتراوح بين درجات متفاوتة من تكامل المحتوى مع اللغة، فعند أحد طرفي هذه المتوالية، ينصبُّ التركيز على استعمال اللغة أداةً لتعلُّم المحتوى من دون العناية بالجوانب اللغوية، وعند الطرف المقابل، يكون التركيز منصبًّا على الجوانب اللغوية، مع الاستفادة من المحتوى العلمي بوصفه وسيطًا لدعم تعلُّم اللغة وتطوير كفاءاتها.

وبهذا التصوُّر يتيح أنموذج المتوالية للمعلمين اختيار مستوى التكامل الأنسب بين اللغة والمحتوى بما يتفق واحتياجات الطلبة وفرادة السياق التعليمي، ويمنحهم مرونةً أكبر في تصميم الدروس والتخطيط لبرامج المنهج المتكامل، بما يضمن تحقيق التوازن المطلوب بين أهداف تعليم اللغة وأهداف المحتوى العلمي، وصولًا إلى تنفيذ أكثر جدوى وشمولية للمنهج.[1]

[1] See: P. Ball, "Language and Content in CLIL," *CLIL Research Journal*, 4(2), 2009, pp.21-39.

© إيسيسكو ICESCO 2025

قضايا تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا

للغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا مكانة مركزية، وبخاصة في السياق الإسلامي، فهي لغة القرآن الكريم والعلوم الشرعية، إذ هي لغة المتون التراثية التي تقوم عليها المؤسسات التعليمية الدينية، ومهما تكن هذه المكانة المركزية للغة العربية في صوغ الهوية الدينية والثقافية للمجتمعات المسلمة في المنطقة، فإن عملية تعلُّمها ما تزال تواجه جملة من التحديات التي تستدعي معالجة منهجية لتعزيز جدوى تعليمها وتيسير اكتسابها لدى الطلبة، ومن تلك التحديات ما يأتي:

1. نقص المعلمين المؤهَّلين:

من أبرز التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، فكثير من معلِّمي العربية لا يتلقُّون تدريبًا مهنيًّا كافيًا في طرائق التعليم الحديثة، ولا سيما تلك التي تعتمد مقاربات تفاعلية وسياقية في تعليم اللغات، من مثل المنهج المتكامل،[1] وما يزال التعليم في كثير من المؤسسات قائمًا على الأساليب التقليدية التي تركِّز على القواعد والحفظ والتلقين، مع إغفال بارز لتوظيف اللغة في سياقات حياتية واقعية، وهذا يُسهم في صوغ صورة ذهنية سلبية لدى الطلبة، تجعل اللغة العربية تبدو مادة صعبة جامدة، وهو ما يحدُّ من قدرتهم على اكتسابها اكتسابًا مُجديًا.

وتزداد المشكلة تعقيدًا بوجود عجز في المعلِّمين القادرين على توظيف العربية بطلاقة في بيئة التعليم، إذ يقتصر استعمال كثير منهم للغة العربية على تعليم النطق أو عرض القواعد، من دون ممارستها بوصفها لغة تواصل حيَّة في الصف، ويؤدي هذا النمط المحدود من الاستعمال إلى تقليل فرص الطلبة في تطوير مهاراتهم التواصلية، مما يجعل اكتساب اللغة أقل شمولية وجدوى.[2]

[1] See: A. Alshammari, "The Role of CLIL in Teaching Arabic as a Foreign Language," *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 8(1), 2020, pp.20-35.
[2] See: R. Abdullah & M. Ismail, "Challenges in Learning Arabic Language among Southeast Asian Student," *International Journal of Language Studies*, 2020, 15(2), pp.45-60.

© إيسيسكو ICESCO 2025

2. قلَّة المواد التعليمية التفاعلية:

فما تزال مؤسسات عدة تعتمد موادَّ تقليدية في التعليم، من مثل الكتب المدرسية، والتمارين الكتابية، التي تركِّز على الحفظ والممارسات الصارمة، ولا يتيح هذا النوع من المواد خبراتِ تعلُّم لغوي ذات معنى، أو سياقًا واقعيًّا يمكِّن الطلبة من توظيف اللغة توظيفًا حيًّا، فضلًا عن أنه لا يواكب التطوُّرات المتسارعة في مجال التقانة التعليمية.[1]

ومع التقدُّم الكبير في التقانة التعليمية، ظهرت منصَّات رقمية تدعم تعلُّم اللغة العربية، بما في ذلك تطبيقات الهاتف المحمول، والمقاطع المرئية التعليمية، والألعاب الرقمية، ولكن مستوى اعتماد هذه التقانة في تعليم اللغة العربية في كثير من دول جنوبي شرق آسيا ما يزال محدودًا، ومعظم المواد الحالية غير قادرة على دعم مناهج التعلُّم القائمة على المحتوى، أو تلك التي تعتمد تعليم اللغة في سياقات أكثر ارتباطًا بالحياة الواقعية، وهي عناصر أساسية لتحفيز الطلبة وتعميق فهمهم.[2]

3. انخفاض دافعية الطلبة:

إذ يرى كثير منهم أن العربية لغةٌ صعبةٌ، وأن استعمالها يقتصر على المجالات الدينية من دون حضور مؤثر في التواصل اليومي أو الحياة العملية، ويسهم هذا التصوُّر في تعزيز شعور الطلبة بأن تعلُّم العربية مهمَّة معقدَّة غير مفيدة خارج الإطار الشرعي، وبخاصة في ظل اعتماد أساليب تعليم تقليدية تفتقر إلى الحيوية والارتباط بحياة الطلبة.[3]

وفي بعض البلدان أُدرجت اللغة العربية في مناهج المدارس الدينية، ولكن كثيرًا الطلبة لا يرون ضرورة إتقانها، لاعتقادهم بأنَّها لا توفِّر لهم فرصًا ملموسة في مستقبلهم المهني أو

[1] See: H. Yamat et al., "Developing Arabic Language Competency Through CLIL," *International Journal of Educational Research*, 9(4), 2021, pp.78-96.
[2] See: *Ibid*.
[3] Abdullah & Ismail, *Challenges in Learning Arabic Language among Southeast Asian Student*, pp.45-60.

© إيسيسكو ICESCO 2025

الاجتماعي، ونتيجة لذلك يتجه كثيرون إلى تعلُّم لغات أخرى من مثل الإنكليزية أو الماندرين، بوصفها لغات أكثر ارتباطًا بسوق العمل، وأكثر فائدة من الناحية العملية.[1]

وكذا تضعف عناية بعض الطلبة باللغة العربية لجهلهم الفوائد المباشرة لإتقانها، سواء في مجالات المعرفة أم في الحياة اليومية، ومن ثم تبرز مكانة اعتماد مناهج تعليمية تُعزِّز الاستعمال العملي للغة، وتربط بين تعلُّمها وواقع الطلبة واحتياجاتهم، فلا تقتصر العملية التعليمية على الجانب العلمي، بل تشمل أيضًا توظيف اللغة في مواقف تواصلية حقيقية، وهو ما يؤكِّد عليه المنهج المتكامل في بعده الثالث (اللغة عبر التعلُّم).[2]

4. الاختلافات في المناهج وطرائق التعليم بين دول جنوبي شرق آسيا:

تتميز منطقة جنوبي شرق آسيا بتنوُّع ثقافي وديني ولغوي واسع، وهو ما ينعكس انعكاسًا مباشرًا على مناهج اللغة العربية وطرائق تعليمها في كلِّ بلد، فقد أدَّى اختلاف السياقات التعليمية إلى تباين ملحوظ في مستوى إتقان الطلبة اللغةَ العربيةَ، نتيجة أن لا إطار مرجعيًّا مشتركًا يوجِّه تعليم اللغة العربية في المنطقة،[3] فالعربية مثلًا تُدرَّس في ماليزيا وإندونيسيا في إطار ديني بالدرجة الأولى، إذ يُركِّز التعليم على القرآن الكريم والعلوم الشرعية، في حين لا تحظى العربية بالمكانة نفسها في أنظمة التعليم العام في تايلند والفلبين، إذ قد تدرَّس في مؤسسات محدودة أو في إطار غير رسمي.

وينتج عن هذا التباين تحدٍّ واضح يتمثَّل في غياب منهج عربي موحَّد يمكن تطبيقه في مختلف دول المنطقة، بطريقة تراعي الاحتياجات المتعددة للطلبة، إذ ينبغي للمنهج الإقليمي المقترح أن يكون قادرًا على خدمة أغراض متنوعة، سواء كانت دينية أم علمية أم

[1] See: *Ibid*.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.
[3] See: Cenoz & Gorter, *Multilingual Education*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

مهنية، بالإضافة إلى مواكبة التطوُّرات العالمية في تعليم اللغات، واعتماد أساليب تعليمية حديثة تُمكِّن الطلبة من استعمال اللغة العربية بوصفها أداة للتواصل والفهم والتفكير.[1]

5. تأثير وسائل الإعلام والثقافة العالمية:

أدَّى الانتشار الواسع لوسائل الإعلام العالمية، وهيمنة الثقافات الأجنبية؛ إلى خلق بيئة لغوية تنافسيَّة تُضعف مكانة اللغة العربية لدى الطلبة في دول جنوبي شرق آسيا، فبسبب حضور اللغات العالمية الكبرى – من مثل الإنكليزية والماندرين – في مجالات الإعلام والترفيه والأعمال؛ لم تعد اللغة العربية تحظى بمكانة موازية في الفضاءات الرقمية والمهنية، وهو ما يدفع كثيرين إلى إتقان اللغات التي تعدُّ الأكثر انتشارًا أو الأبرز مكانة في سوق العمل العالمية.[2]

ومع تطوُّر الوسائط الاجتماعية، وتنامي المحتوى الرقمي المتاح بالإنكليزية، بات الطلبة يتعرَّضون أكثر للإنكليزية مقارنة بالعربية، وهو ما يعمِّق الفجوة بينهم وبين اللغة العربية، ويجعلها في نظرهم لغة أقل حضورًا في الحياة اليومية، وأكثر صعوبة في التعلُّم، ويرسِّخ هذا الواقع انطباعًا بأنَّ العربية لغة تقليدية أو محدودة الاستعمال، وبخاصة عند غياب ممارسات تعليمية توظِّف اللغة في سياقات معاصرة عمليَّة ترتبط بحياة الطلبة واهتماماتهم.[3]

ولمعالجة التحديات المذكورة أعلاه، يمكن اتخاذ مجموعة من الإجراءات العملية التي تسهم في تعزيز جدوى تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، ومن ذلك:

(أ) **تحسين تدريب المعلمين ورفع كفاءتهم:** يتطلَّب الارتقاء بتعليم اللغة العربية تطوير برامج تدريبية معمَّقة لمعلِّميها، لتشمل أساليب التعليم الحديثة، من مثل المنهج المتكامل الذي يدمج اللغة بالمحتوى العلمي ضمن سياقات تعليمية أصيلة جاذبة، مع تضمين استعمال التقانة التعليمية في برامج إعداد المعلمين، لضمان قدرتهم على توظيف الأدوات التفاعلية بكفاءة.[4]

---

[1] See: D. Marsh, *CLIL/EMILE: The European Dimension* (European Commission, 2002).
[2] See: D. Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge University Press, 2003).
[3] See: Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.
[4] See: Alshammari, *The Role of CLIL in Teaching Arabic as a Foreign Language*, pp.20-35.

© إيسيسكو ICESCO 2025

(ب) تطوير مواد تعليمية تفاعلية: يعدُّ توفير مواد تعليمية تقانية حديثة، من مثل التطبيقات التفاعلية، والألعاب التعليمية، ومنصات التعلُّم الرقمية؛ عاملًا بارزًا في زيادة دافعية الطلبة تجاه تعلُّم العربية، وكذا استعمال محتوى سياقي مرتبط بحياة الطلبة واهتماماتهم اليومية يجعل التعلُّم أكثر معنى وجدوى.[1]

(ج) ربط تعلُّم اللغة بالحياة اليومية: من المهم اعتماد إستراتيجيات تعليمية تربط تعلُّم العربية باستعمالها في مواقف الحياة اليومية، من مثل المشاريع العملية، والأنشطة التشاركية، والدراسات الثقافية، والمواقف التواصلية الحقيقية، وذلك يساعد في تنمية دافعية الطلبة، وإبراز مكانة اللغة خارج الإطار الصفي.[2]

(ج) تعزيز استعمال التقانة ومنصات التعلم الحديثة: يمكن للواقع الافتراضي (VR)، والذكاء الاصطناعي (AI)، والأدوات التفاعلية؛ أن توفّر بيئات تعلُّم غنية، وتُسهِم في رفع مستوى الطلاقة اللغوية عبر المحاكاة والتجارب الواقعية، وهو ما يجعل تعلُّم العربية أكثر جذبًا وجدوى.[3]

(د) تعزيز التعاون الإقليمي والدولي: تحتاج دول جنوبي شرق آسيا إلى تطوير تعاون مشترك بهدف وضع مناهج عربية أكثر توحيدًا وملاءمة لاحتياجات المنطقة، وكذا يسهم التعاون مع مؤسسات تعليمية في العالم العربي في تحسين جودة التعليم وتبادل الخبرات، بما يعزز الكفاءة اللغوية والثقافية للطلبة.[4]

وبهذه الطريقة يمكن أن يصبح تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا أكثر جدوى ومكانة في سياق التعليم الحديث.

---

[1] See: Yamat et al, *Developing Arabic Language Competency Through CLIL*, pp.78-96.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.
[3] See: R. Hassan et al., "The Impact of Virtual Reality in Language Learning," *Educational Technology Journal*, 10(3), 2022, pp.112-128.
[4] See: Cenoz & Gorter, *Multilingual Education*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

أنموذج تطبيق المنهج المتكامل في سياق تعلُّم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا

في ظلِّ التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، يبرز منهج التعلُّم المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL) بوصفه إطارًا تربويًّا قادرًا على تعزيز كفاءة التعليم، وتحسين نتائج التعلُّم، ويقوم هذا المنهج على دمج تعليم اللغة مع تعليم المحتوى العلمي، فيتعلم الطلبة اللغة العربية بتخصصات معرفية أخرى، من مثل الدراسات الإسلامية، والتاريخ، والعلوم، والرياضيات، وغيرها.

ويتيح هذا التكامل للطلبة اكتساب اللغة وظيفيًّا وواقعيًّا، إذ تُقدَّم العربية في سياقات ذات معنى، لا بوصفها مادة لغوية منفصلة فحسب، وفي سياق تعليم العربية في دول جنوبي شرق آسيا، يمثِّل المنهج المتكامل فرصة مزدوجة، فهو يعزز اكتساب المهارات اللغوية الأساسية والمتقدمة من جهة، ويثري فهم الطلبة المعارفَ والموضوعاتِ ذات الصلة باللغة العربية وثقافتها ومكانتها في حياة المسلم من جهة أخرى، وتتمثل مكانة هذا المنهج في أنَّه لا يقتصر على تحسين الكفاءة اللغوية فحسب، بل يربط التعلُّم بالحياة اليومية، ويعزز القدرة على استعمال العربية في السياقات العلمية والاجتماعية والدينية.

وفيما يأتي عرضُ العناصر الرئيسة لبناء أنموذج مُجدٍ لتطبيق المنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا:

1. دمج المحتوى واللغة:

من المكوِّنات الرئيسة في المنهج المتكامل، إذ يتيح للطلبة اكتساب اللغة العربية في سياقات حقيقية، فبتعليم موضوعات من مثل التاريخ الإسلامي، والدراسات القرآنية، والعلوم الإسلامية باللغة العربية، يُتاح للطلبة التفاعل مع اللغة في إطار معرفي أصيل، وهو ما يوسِّع مفرداتهم، ويُنمِّي وعيَهم البنى اللغوية، ويعزِّز مهاراتهم في الاستعمال الوظيفي للغة.[1]

[1] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

ولا تقتصر مكانة هذا المنهج على الجانب اللغوي فحسب، بل تمتدُّ لتشمل توطيد فهمِ الطلبة المفاهيمَ المركزية في الحضارة الإسلامية، من مثل التفسير، والسيرة النبوية، وتاريخ الحضارة الإسلامية، وبهذه الطريقة تتحوَّل العربية من أداة للتواصل، إلى وسيلة للولوج إلى الإرث الثقافي والديني والمعرفي للأمة الإسلامية، وهو ما يحمل مكانة خاصة عند الطلبة في دول جنوبي شرق آسيا، ولا سيما المسلمين.

2. التعلُّم القائم على المشاريع وحلِّ المشكلات:

من الأساليب المجدية التي تشجع الطلبة على تعلُّم اللغة العربية تعلُّمًا نشطًا وسياقيًّا، ففي المنهج المتكامل يُمنح الطلبة فرصًا للتعامل مع مشاكل واقعية، أو تنفيذ مشاريع تتطلب استعمال اللغة العربية في مواقف عملية ومباشرة، وهو ما يعزِّز تطبيقهم للمعرفة اللغوية ضمن سياقات الحياة اليومية، ويسهم هذا المنهج أيضًا في تطوير التفكير النقدي والإبداعي للطلبة، إذ يتعلَّمون توظيف مهاراتهم اللغوية لحل مشكلات حقيقية أو تقديم حلول مبتكرة، كأن تشتمل المشاريع التعليمية على مناقشة القضايا المعاصرة في العالم العربي، أو دراسة الأحداث التاريخية المهمة في الحضارة الإسلامية، مما يمنح الطلبة فرصة لاكتساب اللغة في سياقات ذات معنى وجدوى، وبهذه التجارب العملية، يصبح تعلُّم اللغة العربية أكثر وضوحًا وفائدة للطلبة، إذ يربط بين المعرفة اللغوية وواقعهم المعيش والاجتماعي.[1]

3. دمج التقانة في التعلُّم:

يؤدي دمجُ القانة في تعلُّم اللغة العربية مكانة محورية في إثراء التجربة التعليمية للطلبة، وتعزيز دافعيتهم، إذ تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومنصَّات التعلُّم التفاعلية، والوسائط الرقمية المتنوَّعة؛ في إتاحة بيئة تعلُّم أكثر تفاعلية، تسمح للطلبة بالتفاعل مع اللغة العربية

[1] See: B. Mohan, C. Leung & C. Davison, "Innovations in the Teaching of Content and Language Integration (CLIL)," *Educational Linguistics Journal*, 23(2), 2021, pp.157-173.

© إيسيسكو ICESCO 2025

بأساليب ممتعة قابلة للتخصيص، وتُمكِّن هذه التقانيات الطلبةَ من الوصول إلى محتوى تعليمي مرن في أيِّ زمان ومكان، وهو ما يدعم التعلُّم الذاتي، ويفتح المجال أمام إستراتيجيات تعلُّم تركز على الطالب.[1]

وكذا يمثِّل توظيف تقانة الواقع الافتراضي إضافة نوعية في تطوير مهارات اللغة العربية، إذ يوفِّر للطلبة خبرات غنية تُحاكي سياقات واقعية، فباستعماله يمكنهم "زيارة" مواقع تاريخية عربية، أو مشاهدة مشاهد تفاعلية تحاكي مواقف حياتية واجتماعية باللغة العربية، بما يتيح لهم استيعاب اللغة في سياقها الثقافي والحضاري الأصيل، وتُعد هذه المقاربة من أكثر الأساليب جدوى في ربط اللغة بالاستعمال الحقيقي، وتعزيز مهارات الفهم والاستجابة اللغوية لدى الطلبة.

4. تدريب المعلِّمين على علم أصول التعليم:

يُعدُّ التدريب المعمَّق والمستمر لمعلمي اللغة العربية عنصرًا جوهريًّا في نجاح تطبيق المنهج المتكامل، إذ يتطلَّب هذا المنهج مهارات مزدوجة تجمع بين كفايات تعليم اللغة، وكفايات تعليم المحتوى العلمي باللغة العربية، لذا يحتاج المعلِّمون إلى إعداد منهجي يمكِّنهم من دمج المحتوى واللغة دمجًا متوازنًا في التخطيط التعليمي، ليُراعى في الدرس تحقيق أهداف لغوية ومعرفية في آنٍ معًا، وكذا يتطلَّب تطبيق المنهج المتكامل تمكين المعلِّم من مهارات تربوية متقدِّمة، من مثل تصميم أنشطة تعليمية تُسهم في تفعيل اللغة داخل سياقات معرفية، وإدارة بيئة صفِّية تُيسِّر التفاعل ثنائي البُعد بين اللغة والمحتوى.[2]

وينبغي للتدريب أن يشتمل على تزويد المعلِّمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لاستثمار التقانة في العملية التعليمية، بما في ذلك المنصات التفاعلية، وأدوات الذكاء الاصطناعي،

[1] See: Hassan et al., *The Impact of Virtual Reality in Language Learning*, pp.112-128.
[2] See: Coyle et al., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*.

© إيسيسكو ICESCO 2025

والوسائط المتعددة، وذلك لتعزيز مشاركة الطلبة ودعم تعلُّمهم بطرق مرنة وأكثر ارتباطًا ببيئتهم التعليمية، ومن شأن هذا التدريب النوعي تمكين المعلِّمين من أداء دور "الميسِّر" في فصول المنهج المتكامل، بما يحقق تعلُّمًا أعمق وأكثر نجاحًا للطلبة في اللغة العربية.

5. دعم الحكومة والمؤسسات التعليمية:

يُعدُّ الدعم المؤسسي والحكومي عنصرًا بارزًا في ضمان نجاح تطبيق المنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، فالحكومات مطالبة بوضع سياسات وإستراتيجيات تشجع دمج هذا المنهج في المدارس والجامعات، ويشمل هذا الدعم توفير مواد تعليمية عالية الجودة ومتعدِّدة الوسائط، بما في ذلك الكتب المدرسية المعدَّة خصيصًا للمنهج المتكامل، والموارد الرقمية التفاعلية، ومنصات التعلُّم الإلكتروني التي تمكِّن الطلبة من الوصول إلى محتوى لغوي ومعرفي وصولًا أكثر مرونة، ويسهم هذا الاعتماد الواسع للتقانة التعليمية في تعزيز فرص الطلبة للتدرب على اللغة العربية في سياقات تطبيقية متنوعة.[1]

ومن جهة أخرى، يمثِّل التعاون الدولي – وبخاصة بين دول جنوبي شرق آسيا ودول العالم العربي – رافدًا مهمًّا لتطوير تعليم اللغة العربية في المنطقة، فبرامج تبادل الطلبة، وتطوير مهارات المعلِّمين عبر دورات تدريبية مشتركة، والتعاون البحثي بين الجامعات؛ كلُّها عناصر تُسهم في رفع جودة تعليم العربية، وتعميق الفهم الثقافي والحضاري لدى الطلبة، ومن شأن هذه الشراكات الدولية أن تعزز البُعد العالمي للغة العربية.

وهكذا يضمن اجتماع العناصر الرئيسة السابقة تطبيقًا مثاليًّا للمنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، وفق إستراتيجيات تجمع المحتوى العلمي والمهارات اللغوية في إطار تعليمي واحد.

[1] See: Yamat et al., *Developing Arabic Language Competency Through CLIL*, pp.78-96.

© إيسيسكو ICESCO 2025

خاتمة

يقدِّم منهج التعلم المتكامل بين المحتوى واللغة (CLIL) فرصًا عظيمة لتحسين كفاءة اللغة العربية في دول جنوبي شرق آسيا، فتطبيق هذا المنهج تطبيقًا منهجيًّا مدروسًا – إلى جانب توفير الدعم المؤسسي المناسب – يمكن أن يُسهم إسهامًا مباشرًا في رفع الكفاءة اللغوية للطلبة، وتطوير مهاراتهم التواصلية في سياقات أكثر أصالة وارتباطًا بحياتهم العلمية والاجتماعية، ولا يقتصر أثر المنهج المتكامل على تحسين الجانب اللغوي فحسب، بل يمتد ليُثري التجربة التعليمية بأكملها، إذ يتيح للطلبة اكتساب اللغة عبر محتوى ذي معنى، ويشجعهم على استعمال العربية استعمالًا وظيفيًّا في عمليات التفكير، والبحث، والتحليل، وبذا يساعد المنهج المتكامل في تكوين جيل أكثر قدرة على فهم العالم المعاصر والتفاعل معه بوعي وثقة ومهارة، في ظل التحوُّلات المتسارعة التي تتميز بها العولمة والتواصل بين الثقافات.

© إيسيسكو ICESCO 2025

References

A. Alshammari, “The Role of CLIL in Teaching Arabic as a Foreign Language,” *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 8(1), 2020, pp.20-35.

B. Mohan, C. Leung & C. Davison, “Innovations in the Teaching of Content and Language Integration (CLIL),” *Educational Linguistics Journal*, 23(2), 2021, pp.157-173.

C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Multilingual Matters, 2011).

D. Coyle, “Supporting CLIL: The 4C Framework,” *Educational Research and Development Journal*, 23(1), 1999, pp.45-58.

D. Coyle, “The Language Tryptich: Integrating Language Learning in CLIL,” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 2007, pp.545-560.

D. Coyle, P. Hood & D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning* (Cambridge University Press, 2010).

D. Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge University Press, 2003).

D. Marsh, *CLIL/EMILE: The European Dimension* (European Commission, 2002).

F. Grosjean, *Bilingual: Life and Reality* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010).

H. Yamat et al., “Developing Arabic Language Competency Through CLIL,” *International Journal of Educational Research*, 9(4), 2021, pp.78-96.

J. Cenoz, & D. Gorter, *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (Cambridge University Press, 2015).

K. Abdul Ghani, *Pembelajaran Bersepadu Bahasa Arab CLIL* (Penerbit UMK, 2024).

© إيسيسكو ICESCO 2025

M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (Multilingual Matters, 2021).

M. Meyer, "The Rise of the Knowledge Broker," *Science Communication, 32,* 2010, pp.118-127.

P. Ball, "Language and Content in CLIL," *CLIL Research Journal*, 4(2), 2009, pp.21-39.

R. Abdullah & M. Ismail, "Challenges in Learning Arabic Language among Southeast Asian Student," *International Journal of Language Studies*, 2020, 15(2), pp.45-60.

R. Hassan et al., "The Impact of Virtual Reality in Language Learning," *Educational Technology Journal*, 10(3), 2022, pp.112-128.

S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language* Acquisition (Pergamon Press, 1982).

© إيسيسكو ICESCO 2025