وزارة التعليم العـــــــالي والبحـث العلـــــمي
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

نحو مقاربة تفاعلية تواصلية لتعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها

دراسة ميدانية بمعهد اللغات العالمية نينغيشيا-Ningxia-الصين

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص: لسانيات تداولية

إعـــــــداد الطـــالبة:

عقيلة بريك

السنة الجامعية: 2018/2017

وزارة التعليم العـــــــالي والبحـث العلـــــمي
جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان

نحو مقاربة تفاعلية تواصلية لتعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها

دراسة ميدانية بمعهد اللغات العالمية نينغيشيا-Ningxia-الصين

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص: لسانيات تداولية

إعداد الطالبة:
عقيلة بريك

إشراف الأستاذة:
د. فتيحة لعلاوي

اللجنة المناقشة:

د. طاهر الوصيف	رئيـــسا
د. فتيحة لعلاوي	مشرفا ومقررا
د. فاطمة الزهراء زيبوش	مناقشا
د. صليحة مكي	مناقشا
د. حسيبة بودلعة	مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017

شـــــكـــــر

نحمد الله أولا وآخرا على كلّ ما أولى وأنعم

ونتوجه بعد ذلك بشكرنا الخالص إلى أستاذنا الدكتور عبد المجيد سالمي رئيس قسم علوم اللسان على تشجيعه وتوجيهاته، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة فتيحة لعلاوي التي شحذت همتي، وبعثت الثقة في نفسي، وصبرت على توجيهي، ولم تبخل عليّ بسديد رأيها وصواب كلماتها، وكل ذلك نتيجة سعة علمها وتواضعها، فلها خالص التقدير وأجزل الامتنان.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر والعرفان ووافر الامتنان إلى الدكتور الوصيف على توجيهاته في المراحل الأولى من البحث، والدكاترة الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الدكتور خالد حسين أبو عمشة-جامعة الأردن-، والدكتور رائد عبد الرحيم –جامعة نابلس بفلسطين- بتوجيهاتهم الدائمة، كما أتوجه بالشكر الخالص مسبقا لأعضاء اللجنة الموقرة على تحملهم مشقة قراءة هذا البحث، وعلى ملاحظاتهم وتوجيهاتهم التي ستسد ثغرات هذا العمل ليخرج في أحسن صورة بإذن الله

إلى كل هؤلاء أقدم أوفى عبارات الشكر والعرفان

إهـــــــداء:

إلى والديا الكريمين -برا وإحسانا- خاصة أمي حفظها الله ورعاها

إلى إخوتي وأخواتي-شكرا وعرفانا- حنان، سلوى، فاطمة، يوسف، زكرياء، نور الدين، طارق

إلى زميلاتي وزملائي في العمل

أهدي هذا العمل ثمرة جهد طويل وعناء وعربون إخلاص ووفاء

شـــــكـــــر

نحمد الله أولا وآخرا على كلّ ما أولى وأنعم

ونتوجه بعد ذلك بشكرنا الخالص إلى أستاذنا الدكتور عبد المجيد سالمي رئيس قسم علوم اللسان على تشجيعه وتوجيهاته، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة فتيحة لعلاوي التي شحذت همتي، وبعثت الثقة في نفسي، وصبرت على توجيهي، ولم تبخل عليّ بسديد رأيها وصواب كلماتها، وكل ذلك نتيجة سعة علمها وتواضعها، فلها خالص التقدير وأجزل الامتنان.

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر والعرفان ووافر الامتنان إلى الدكتور الوصيف على توجيهاته في المراحل الأولى من البحث، والدكاترة الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الدكتور خالد حسين أبو عمشة-جامعة الأردن-، والدكتور رائد عبد الرحيم –جامعة نابلس بفلسطين- بتوجيهاتهم الدائمة، كما أتوجه بالشكر الخالص مسبقا لأعضاء اللجنة الموقرة على تحملهم مشقة قراءة هذا البحث، وعلى ملاحظاتهم وتوجيهاتهم التي ستسد ثغرات هذا العمل ليخرج في أحسن صورة بإذن الله

إلى كل هؤلاء أقدم أوفى عبارات الشكر والعرفان

إهـــــــداء:

إلى والديا الكريمين -برا وإحسانا- خاصة أمي حفظها الله ورعاها

إلى إخوتي وأخواتي-شكرا وعرفانا- حنان، سلوى، فاطمة، يوسف، زكرياء، نور الدين، طارق

إلى زميلاتي وزملائي في العمل

أهدي هذا العمل ثمرة جهد طويل وعناء وعربون إخلاص ووفاء

المقدمـــــة

إنّ اللّغة العربية من أهم اللّغات الرئيسة في العالم؛ فهي من اللّغات المتحدث بها بصفة رسمية في العديد من المؤسسات والمنظمات العالمية، وما يزيد من أهميتها أنّها ليست لغة اتصال فحسب بل هي اللّغة التي نقل من خلالها التراث العربي الإسلامي؛ فكتب بها القرآن الكريم والحديث الشريف كما أنّ الشعائر الإسلامية لا تؤدى إلا بها بالنسبة إلى المسلمين سواء أكانوا عربا أو عجما. ولقد تبوأت اللّغة العربية المراتب الأولى من حيث اللّغات الأكثر انتشارا في السنوات الأخيرة حيث وصل عدد متحدثيها إلى 480 مليون نسمة، وهي بذلك تحتل المركز الرابع عالميا من حيث عدد المتحدثين بها بعد اللّغات: الإنجليزية، والصينية والاسبانية؛ وتتوقع الإحصاءات بأنّه سيبلغ عدد متحدثيها 700مليون نسمة بحلول عام 2050م أي ما يشكل 7بالمئة من سكان العالم في ذلك الوقت[1]، ويدل هذا على أهمية اللّغة العربية عالميا وازدياد عدد المحتاجين لتعلمها.

ونظرا لأهمية اللّغة العربية وارتفاع نسبة متحدثيها؛ فقد شهدت إقبالا كبيرا وعددا متزايدا للراغبين في تعلمها من الأجانب في الآونة الأخيرة، حيث لوحظ أنّه هناك توجه كبير من قبل المتعلمين على اختلاف جنسياتهم إلى جامعات الدول العربية ومعاهدها المتخصصة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، كما أنّ بعض الدول العربية تقدم منحا للراغبين في تعلم مبادئ الدين الإسلامي واللّغة العربية في بيئتها الأصلية كمعهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى بالسعودية الذي يقدم منحا بصفة دورية للأجانب؛ وعليه فكل هذه العوامل والمكانة التي تحظى بها اللّغة العربية ساهمت في بروز مجال بحثي جديد هو تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها توجهت إليه أنظار المتخصصين والعلماء المهتمين بتعليم اللّغة العربية لغة ثانية بالدراسة والتمحيص، وعقد الجلسات والندوات العلمية محاولين وضع إطار نظري وتطبيقي يشمل بناء مناهج ووضع أطر ومعايير محددة فيما يخص المحتوى والأهداف وأساليب التقييم تتناسب مع خصائص اللغة العربية وخصوصية الثقافة العربية على اختلاف أنواعها تلبية لاحتياجات الراغبين في تعلم العربية من الناطقين بغيرها، عن طريق الاستفادة من نتائج الدراسات اللسانية الحديثة في مجال تعليمية

[1]. مصدر الإحصائيات: فيديو منشور على قناة اليوتيوب الرسمية لقناة الجزيرة يوم 21جانفي2016م، ربورتاج من تقديم جمال الدين ريان لبرنامج الواقع العربي يسلط فيه الضوء على حالة اللغة العربية محاولات النهوض بها تزامنا مع منتدى النهوض بلغة الضاد الذي عقد بالدوحة والذي ركز في عنوانه الرئيس على التنشئة اللغوية للطفل.

الفيديو على الرابط يوم الاطلاع على الرابط 15.04.2016:

https://m.youtube.com/watch?v=DrNXQXeIP38&feature=youtu.be

اللّغات الأجنبية والتجارب العالمية في هذا المجال خاصة التجربتين: الأوروبية متمثلة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات(CEFR)، والأمريكية متمثلة في معايير المجلس الأمريكي(ACTFL). إذ يطغى على توجّههما حديثا تبني الاتجاه التداولي في تعليمية اللّغات الأجنبية، الذي يركز على الاستعمال الفعلي للّغة الهدف في مواقف واقعية أو محاكية للواقع، باستخدام مقاربات تعليمية تحقق هذا الغرض كالمقاربة التفاعلية التواصلية موضوع الدراسة، بالإضافة إلى الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة على اختلاف أنواعها خدمة لتعليمية اللّغات كلغات ثانية وأجنبية.

وفي ظل توجّه العديد من الدول العربية والأجنبية للبحث في مجال تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها والنهوض به سواء بالاستفادة من التجارب الرائدة عالميا في مجال تعليمية اللّغات الأجنبية أو البحث في سبل تطويع نتائج الدراسات اللّسانية الحديثة خدمة لهذا المجال، نجد أنّ إسهامات الباحثين الجزائريين شحيحة مقارنة بالكم المعتبر من الكفاءات التي تملكها بالمقارنة مع إسهامات بعض الدول العربية والغربية في هذا المجال كالمملكة العربية السعودية، الأردن، تونس، المغرب، فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، لهذا السبب ولعدة أسباب أخرى ارتأينا البحث في هذا المجال خاصة بعد أن كانت لنا فرصة الممارسة الميدانية فيه بالمركز المكثف لتعليم اللّغات في جامعة أبو القاسم سعد الله وبمعهد تعليم اللّغات العالمية بمقاطعة نينغيشيا- Ningxia- الصّين ببحثنا هذا الموسوم بـ: "نحو مقاربة تفاعلية تواصلية لتعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها".

وباعتبار أنّ اللّغة العربية كسائر اللّغات البشرية التي يقبل المتعلمون من غير الناطقين بها على تعلُّمها، فقد توجب أن تستفيد من المقاربات اللسانية الحديثة والإجراءات التعليمية التي تسهل تعليمها وتعلُّمها شأنها في ذلك شأن اللّغات التي عرفت استفادة واسعة من ذلك وخلقت تجربة ثرية في ميدان تعليم وتعلُّم اللُّغات الأجنبية، لتكون الإشكالية الأساسية لهذه الدراسة : كيف يمكننا الاستفادة بوعي علمي عميق من الانجازات المعرفية والمنهجية المحققة في التجربة اللسانية العالمية متمثلة في نتائج البحث في اللسانيات التداولية لترقية تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها وتحسين آلياتها الإجرائية؟

وبناءً على ذلك فإنّ أهم الفرضيات التي يمكن الانطلاق منها هي كالآتي:

- ❖ يقتضي تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة من تجارب تعليم اللغات الأخرى في مجال تعليمية اللّغات الأجنبية.

- ❖ يفترض تعليم العربية للناطقين بغيرها الدمج الكامل للمتعلم في مواقف تواصلية تفاعلية في اللغة الهدف.
- ❖ يقتضي تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها توسل العلاقات المتشابهة بين اللّغة الأم لهؤلاء والعربية.
- ❖ يفترض تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها مراعاة البعد التواصلي التفاعلي بالتركيز على الجانب التداولي للغة.
- ❖ يفترض تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة من نتائج البحث في مجال اللسانيات التداولية خاصة نظرية أفعال الكلام.
- ❖ يفترض تعليم العربية للناطقين بغيرها بناء محتويات ومضامين انطلاقا من تحليل حاجيات المتعلم وهدفه من وراء تعلم اللغة العربية.
- ❖ يقتضي تعليم العربية للناطقين بغيرها الاستفادة من التقنيات الحديثة في بناء مناهجها وآليات تعليمها.

إنّ تجربتنا الميدانية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها داخل الوطن وخارجها واطلاعنا على كتب متنوعة موجهة لتعليم اللّغة الفرنسية للأجانب بالمركز الثقافي الفرنسي بالجزائر العاصمة الذي قمنا بتسجيل دورة مكثفة فيه لتعلُّم اللّغة الفرنسية المستوى الابتدائي الثاني (A2) التي كان الغرض منها ليس مقتصرا على تعلم اللغة بل التعرف على آلية تطبيق المقاربة التفاعلية والتواصلية وليدة الدراسات اللسانية التداولية في تعليم اللّغة الفرنسية، كل هذه العوامل جعلتنا ندرك أنّ مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها رغم أهميته يعاني قصورا وتهميشا من طرف الباحثين الجزائريين في مجال تعليمية اللّغة العربية، فمن المفروض أن تحتوي المكتبة الجزائرية مساهمة ولو بمؤلف واحد يجمع بين أصالة المضمون ومعاصرة الطرح موجه لهذه الفئة، لذا نعتبر بحثنا هذا محاولة لسد ثغرة من ثغرات البحث العلمي في مجال تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها بالجزائر من خلال سعينا لتحقيق الأهداف التالية:

- ❖ التحسيس بأهمية الوصل بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية في مجال البحث اللساني عامة ومجال تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها خاصة.
- ❖ محاولة تطبيق نتائج البحث اللّساني في مجال اللسانيات التداولية على مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، عن طريق التعريف بالمقاربتين التواصلية والتفاعلية.

- ❖ تحديد أهم الأسس والمعايير التي تبنى عليها مناهج اللّغة العربية للناطقين بغيرها في ظل تطور الدراسات اللسانية، والتأكيد على أثر إدماج التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ❖ اقتراح مؤلف يركز على تحقيق البعد التواصلي التفاعلي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نحاكي فيها تجربة الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات مركزين على نشاط المحادثة بالمستوى المبتدئ الأول.

فهذه إذن بعض الفرضيات الأساسية للدراسة وأهدافها، التي يرى هذا البحث ضرورة معالجة الموضوع على ضوئها؛ وقد قامت خطة المعالجة تلك بناء على ستة فصول تتصدرها مقدمة ومذيلة بخاتمة، حيث استهلت الدراسة بمقدمة ومن ثم فصل أول موسوم بـ: تعليمية اللّغات الأجنبية مفاهيم وإجراءات قدمنا فيه جانبا نظريا محوصلا وممهدا للموضوع عرضنا فيه أهم المعطيات النظرية والمعرفية المتعلقة بمجال تعليمية اللّغات الأجنبية بالإضافة إلى أننا تناولنا بالدراسة المعايير العالمية لتعليمية اللّغات الأجنبية متمثلة في المعيارين الأوروبي والأمريكي.

الفصل الثاني الموسوم بتعليم العربية للناطقين بغيرها مبادئ وأسس وقضايا: قمنا فيه بدراسة أهم خصائص اللّغة العربية وعلاقتها بتعليمها لغة أجنبية، كما تناولنا بالدراسة أيضا أهم المبادئ والأسس وكذا القضايا النظرية المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها من الجانب النظري وأهم الصعوبات اللغوية وغير اللغوية التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الفصل الثالث المقاربات القديمة والحديثة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها (من تعليم اللّغة إلى تعليم التواصل باللغة)، حاولنا فيه التمييز بين ثلاثة مصطلحات، هي المذهب والطريقة والأسلوب، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على أهم طرائق تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها من القديمة التي تركز على اكتساب اللّغة إلى الحديثة التي تركز على الجانب التواصلي للغة عن طريق استعمالها الفعلي في مواقف واقعية أو محاكية للواقع خاصين بالدراسة النوع الثاني متمثلا في المقاربتين التفاعلية والتواصلية.

الفصل الرابع: التداولية والتعليم التواصلي التفاعلي للّغة العربية للناطقين بغيرها وتناولنا فيه الأصول التداولية للمقاربتين التفاعلية والتواصلية بالدراسة، بعد عرض الأسس النظرية للسانيات التداولية وربطها بحقل تعليمية اللّغات الأجنبية بما فيها تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الفصل الخامس: بعنوان بناء مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها والتكنولوجيات الحديثة تناولنا فيه عرضا عاما لمعايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها عن طريق تخصيص

النقاط الآتية بالدراسة: تعريف المنهج ومن ثم مفهوم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ومعايير بناء منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وعناصر بناء المناهج، وصولا إلى التقسيم المعتمد في بناء مناهج العربية للناطقين بغيرها وهو التقسيم الخماسي، والمتمثل في المعايير اللغوية والثقافية التربوية والنفسية والمعرفية. بالإضافة إلى تسليط الضوء على أثر التكنولوجيات الحديثة على تعليم العربية للناطقين بغيرها خاصين بالدراسة الهواتف الذكية وقد تضمن هذا الجزء النظري دراسة تطبيقية متمثلة في أثر استعمال التطبيق الالكتروني وي تشات -WECHAT- وهو شبكة التواصل الاجتماعي المعتمدة في الصين على تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الصينية.

الفصل السادس: يمثل هذا الفصل الإطار التطبيقي للدراسة قسمناه إلى جزئين؛ الجزء الأول: دراسة وصفية تحليلية لكتاب المستوى المبتدئ الثاني (A2) لتعليم اللّغة الفرنسية للأجانب(version originale3, Méthode de français livre de l'élève + Cahier d'exercice A2.1)، الذي يعتمد المقاربة التفاعلية التواصلية في تعليمه اللّغة الفرنسية للأجانب، أما الجزء الثاني فتحت عنوان: فاعلية وحدات تعليمية (مشروع مؤلف)قائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية مهارة المحادثة لدى طلاب المستوى المبتدئ بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين على ضوء التجربة الفرنسية للإطار المرجعي الأوروبي للمستوى المبتدئ الأول(A2)، معتمدين في ذلك على نتائج تحليل حاجات هذا المستوى للدكتور هداية هداية إبراهيم والأطر التي وضعها لبناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مع العلم أنّه قد تم تجريب أربعة محاور منه على طلبة صينيين بمعهد تعليم اللّغات العالمية بالصين نينغيشيا الذي سنقدم بطاقة تعريفية عنه وكيفية تطبيقنا للمقاربة التفاعلية التواصلية أثناء تقديمنا لهذه المحاور.

وذيلنا البحث بخاتمة تضمنت حوصلة لمجموعة النتائج المحققة في الدراسة السابقة لكل من منهاج تعليم الفرنسية للأجانب وفاعلية إدماج المقاربة التفاعلية التواصلية والتكنولوجيات الحديثة في هذا المجال، عارضة أهم الإجابات عن التساؤلات والفرضيات التي انطلق منها البحث، لتأتي بعد ذلك مجموعة من النتائج والاقتراحات في الموضوع. وقد حاول البحث بعمله ذلك أن يتوجه إلى زيادة الوعي بأهمية البحث في مجال تعليم اللّغة العربية لغة ثانية، وأهمية الوصل بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية في مجال البحث اللساني وفتح آفاق الدراسات والأبحاث على هذا النمط من البحوث التعليمية في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ويجدر بنا الإشارة في هذا السياق إلى أنّ اختيار هذا الموضوع لم يكن محض الصدفة وإنّما كان نتيجة تأمل دقيق، وكذلك لأسباب يمكننا إيجازها في النقاط التالية:

- ❖ رغبتي الخالصة في معالجة هذا الموضوع، ناجمة عن قناعتي بأن الهدف الأساسي للبحوث اللسانية الحديثة هو توفير الظروف المثلى لتحقيق فعل التواصل، وتيسير عملية اكتساب اللغات على اختلاف أنواعها أولى أو ثانية.
- ❖ غيرتي على وضع البحث العلمي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجزائر، بعد ملاحظتي الكم الكبير من الكتب الموجهة إلى غير الناطقين باللغة الفرنسية في المركز الثقافي الفرنسي بالجزائر العاصمة، حيث وفروا كل الآليات لتسهيل العملية (التعليمية/التعلُّمية) للغتهم؛ فنجد دراسات تستغل المسرح، السينما، العادات والتقاليد الفرنسية، الغناء...الخ، لتعليم اللّغة الفرنسية وهذا كله راجع إلى استغلال نتائج البحث اللساني عامة والبحث اللساني التداولي خاصة خدمة لمجال تعليم اللّغة الفرنسية لغة أجنبية.
- ❖ نقص الدراسات في هذا المجال والتي تحاول استغلال نتائج البحث اللساني الحديث خدمة لتعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها.

أما في ما يخص الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوعنا فنذكر منها الدراسات الآتية وهي أهم الدراسات التي اعتمدنا عليها في الجزء النظري للدراسة وانطلقنا منها لبناء الجزء التطبيقي: دراسة لهداية هداية إبراهيم المهام اللّغوية التواصلية واكتساب اللّغة الثانية دراسة منشورة في كتاب أعمال المؤتمر الدولي الأول اسطنبول، ودراسة بعنوان "تصور مقترح لتعلم اللّغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات" مقال نشر في جانفي 2015 بمجلة اللسانيات العربية العدد الأول، الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلية الشفهية والكتابية، دراسة بعنوان: تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات لرشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة عبارة عن بحث تابع لسلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تابع لجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه كايسك عليك الموسومة بالمرجعية اللّسانية للمقاربة التواصلية تعليم اللّغات وتعلّمها (مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا)، وأخيرا دراسة أجنبية بعنوان (L'Approche Actionnelle Pour L'Enseignement Des langues-Douze articles-)، عبارة عن مجموعة من المقالات باللغة الفرنسية.

ونظرا إلى أن الدراسة ستتم بتحليل واحدة من التجارب الأجنبية في مجال تأليف كتب تعليمية اللّغة الثانية، كما أنّها ستكون عن طريق تطبيق المقاربة التواصلية التفاعلية خلال تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللّغات العالمية بنينغيشيا الصّين لنشاط المحادثة، مع تتبع أثر إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة على تقدم مستوى العينة المختارة، فإن منهج الدراسة سيكون المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى المنهج التجريبي الذي سيتم من خلاله التعرف على فاعلية برنامج (مشروع مؤلف) قائم على وحدات تعلم رقمية وأثرها على تحسين سير عملية تعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها للمستوى المبتدئ الثاني بين حجرات الدراسة والعالم الافتراضي محاكين بذلك التجربة الفرنسية في مجال تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية معتمدين في بناء هذه الوحدات على نتائج دراسة حللت فيها حاجات المتعلمين في هذا المستوى للدكتور هداية هداية إبراهيم.

وككل بحث لا تخلو هذه الأطروحة من صعوبات، ولعل أهم الصعوبات التي واجهتنا قلة المراجع، وصعوبة الترجمة عن المصادر الأجنبية وقلة الدراسات التطبيقية في مجال اللسانيات التداولية وتعليمية اللغات التي يمكن أن تخدم هذا الموضوع، ولكن ما جعلني أقف في وجه هذه الظروف وأتحدى كل ما يمكنه أن يعيق مسار بحثي هو حبي ولهفتي للبحث والتنقيب واستكشاف كل ما يصب في مجال اللسانيات التداولية وتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ولا يسعني في الأخير إلاّ أن أتقدم بالشكر لكل من ساعدنا في انجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد، كما أخص بجزيل الشكر ووافر التقدير والاحترام إلى استاذتي المشرفة على العمل الدكتورة "فتيحة لعلاوي" التي دأبت على مساعدتي من أجل إتمام البحث فلها منّي كل الشكر والتقدير والود الأكيد لشخصها الكريم، كما أثمن غاليا جهد اللجنة العلمية الموقرة التي تكرمت مشكورة بقراءة هذه الرسالة ومناقشتها وتنقيحها من العلل والأخطاء.

وإنّي أتقدم بهذه الدراسة وأنا على يقين بأنّها لن تصل إلى مرتبة الكمال، إذ الكمال لله وحده، فإن أصبت فلله الحمد بدءا وختاما على توفيقه لي، وإن أخفقت فحسبي أن أنال أجر البحث والاجتهاد وشكرا.

وما توفيقي إلاّ بالله وبه أستعين

الفصل الأول:

تعليمية اللّغات الأجنبية مفاهيم، إجراءات، معايير

تمهيد:

1.مفاهيم أساسية في تعليمية اللّغات الأجنبية

1.1.مفهوم اللّغة

2.1.اللّغة الأم

3.1.اللّغة الأجنبية واللّغة الثانية

4.1.الكفاية اللّغوية

5.1.الكفاية الاتصالية

6.1.الكفاية في اللّغة الثانية

2.الخلفيّات المعرفيّة لتعليمية اللّغات الأجنبية

1.2.الخلفيّة اللسانيّة (الإفادة من المدارس والنظريّات اللّسانيّة)

2.2.الخلفية البيداغوجيّة (الإفادة من البيداغوجيا الاختلافيّة)

3.2.الخلفيّة النفسيّة اللّغويّة (الإفادة من علم النفس اللّغوي)

4.2. إفادة تعليم اللّغات الأجنبية من علم النفس اللّغوي

5.2.إفادة تعليم اللغات الأجنبية من نظريّات الاكتساب اللّغوي

3.بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلم اللّغة الثانية

1.3.اكتساب اللّغة الأولى

2.3.تعلم اللغة الثانية

3.3.أوجه التشابه والاختلاف بين اكتساب اللّغة الأم وتعلم اللغة الثانية

4.المعايير العالمية لتعليمية اللّغات الأجنبية

1.4.معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: - ACTFL-

2.4.معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

3.4.أهمية المعايير والأطر العامة العالمية لتعليم اللغات الأجنبية

خلاصة

تمهيد:

يكاد يجمع الخبراء في تعليمية اللّغات أن تعلم لغة ثانية أو أجنبية عملية بالغة التعقيد. فهي تتضمن شبكة من المركبات الزئبقية. وحين نلقي نظرة على تعليم اللّغة الثانية في العقود الماضية نكتشف تنوعا كبيرا في الاتجاهات والطرائق. ففي كل مدة زمنية معينة يختفي وضع نظري ويظهر على أنقاضه نموذج جديد، ولعل أبرز الأوضاع التي استحوذت على اهتمام الباحثين خلال النصف الثاني من القرن العشرين وضعان: يتمثل الوضع الأول في تعليم اللغات تعليما بنويا (أي شكليا). فالأشكال اللغوية في منظور البنويين هي المكونات الفعلية للغة. والمتعلم يكتسب مخزونا من التراكيب ثم يتعلم كيف يستخدمها في الخطاب أي يكتسب قدرة لغوية ثم قدرة تواصلية بعد ذلك، ويتمثل الوضع الثاني في تعليم اللغات اتصاليا؛ أي بهدف التواصل. واللغة في منظور هذا التوجه وظائف تمارس والمتعلم يتعلم كيف يتصل لغويا، ثم ينمي التراكيب اللغوية من خلال ذلك؛ أي يكتسب قدرة تواصلية ينمي من خلالها القدرة اللغوية[1].

وقد انبثق عن هذين الوضعين البنوي والتواصلي معظم الطرائق والمناهج الحديثة، كالطرائق السمعية الشفوية، الطرائق السمعية البصرية، الطرائق السمعية البصرية البنوية الشاملة، الطرائق الوظيفية، الطرائق التواصلية، والطرائق التواصلية التفاعلية. وعلى الرغم من الجهود البحثية التي جرت في العقود الأخيرة فإن تعليمية اللغات الأجنبية لم تستقر بعد، والخبراء لا يزالون في مرحلة بناء النظرية، يبحثون عن إجابات نهائية وحاسمة للأسئلة التي تطرح حول أسس تعلّم اللغة الثانية وتعليمها[2]. وهذا ما سيتم تناوله بالدراسة من خلال هذا الفصل أهم المفاهيم والإجراءات المتعلقة بتعليمية اللغات الأجنبية والأسس التي تقوم عليها بالإضافة إلى أهم المدارس التي بنيت عليها والمعايير العالمية لتعليمية اللغات الأجنبية التي تم استحداثها مؤخرا في هذا المجال.

---

[1].ديفيد ولكتر، **اللغات الثانية كيف نتعلمها ونعلمها**، الموسوعة اللغوية، ن.ي.كولنج، ترجمة محي الدين حميدي وعبد الله حميدان، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، السعودية 1421هـ، ص536، منقول بتصرف.

[2]. محمد صاري، **الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، .سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنعقد في (2-2009/11/3)**، الرياض 1430هـ، ص14، منقول بتصرف.

1.مفاهيم أساسية في تعليمية اللّغات الأجنبية

1.1. مفهوم اللّغة:

بالنسبة لمفهوم اللّغة نرى من خلال هذه الدراسة أن اللّغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، والتي يتعارف أفراد مجتمع ما على دلالتها، بقصد تحقيق الاتصال بينهم. فالاتصال إذن هو الغرض الذي وجدت لأجله اللّغة. حيث تعتبر أعظم ابتكار إنساني سجله تاريخ البشر لتحقيق التواصل بين الأفراد. وفي ضوء هذه الرؤية يتضح لنا أنّ الهدف الأسمى من تعليم العربية لغير الناطقين بها هو تمكين غير الناطقين بها من الاتصال الفعّال بالناطقين بها، وليس الهدف تزويدهم ببعض القوالب الجافة من مفردات وتراكيب تعلم لذاتها وتبعد بهم عن واقع حي يعيشه مستخدمو اللّغة[1].

وفيما يأتي مجموعة تعريفات تحدد لنا أكثر مفهوم اللّغة، تؤكد أنّ الغرض الأساس من وجودها هو: غرض تواصلي تفاعلي.

- تعريف ابن جني: «باب القول على اللّغة وما هي: أما حدها فإنّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[2]. ويعلق الدكتور محمود حجازي على هذا قائلا: «هذا تعريف دقيق، يذكر كثيرا من الجوانب المميزة للغة. أكد ابن جني أولا على الطبيعة الصوتية للّغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر وذكر أيضا أنها تستخدم في مجتمع فكل قوم لغتهم. ويقول الباحثون المحدثون بتعريفات مختلفة للّغة، وتؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البيئة اللغوية من مجتمع إنساني لآخر»[3].
- تعريف سابير: يقول إدوارد سابير: E.Sapir 1921م

«language is purely human and non-instinctive method of communicating ideas emotions and desires by means voluntarily produced symbols»[4].

---

[1]. ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **(الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**، د.ط، معهد اللّغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، جوان 1982، ص28، منقولة بتصرف

[2] . ابن جني، **الخصائص**، حققه محمد علي النجار. ج(1)، ط2، بيروت، ص23

[3]. رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية العلوم والثقافة، ايسيسكو، مطبعة بني إزناسن، سلا-المملكة المغربية ، 2006، ص23.

[4]. المرجع نفسه، ص 23.

في هذا التعريف نص صريح على الاتصال بوصفه الهدف الذي يتوخاه المرء من استخدام اللغة، فاللغة عند سابير إنسانية خالصة، وليست غريزية، تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع.

❖ تعريف تشومسكي: يقول تشومسكي N. chomsky 1957م.

«Language is a set (finite or infinite) of sentences, each finite is length and constructed out of a set of elements»[1].

تعتبر اللّغة في نظر تشومسكي فئة أو مجموعة من الجمل المحدودة أو غير المحدودة، التي يمكن بناؤها من مجموعة محددة من العناصر؛ هذه العناصر المحدودة يذكر تشومسكي أنّها تساعد على الإبداع غير المحدود، فإذا كانت الأنماط اللّغوية يمكن حصرها مثل: (فعل+ فاعل+ مفعول به)، فالجمل التي يمكن أن توضع في هذه الأنماط لا يمكن حصرها فهي غير محدودة.

«رغم غياب مصطلح الاتصال عن هذا التعريف إلا أنّ نظرية تشومسكي الكاملة كانت الأساس الكبير للمدخل الاتصالي. وكما تذكر النظريات فان مصطلح الكفاية الاتصالية صاغه هيمز (Hymes) ليقابل به مفهوم الكفاية عند تشومسكي»[2].

❖ تعريف هول: R. A.HALL 1964م.

«Language is the istitution where by humans communicate and interact with each other by means of habitually oral-arbitrary symbols»

لا ينظر هذا التعريف إلى اللّغة على أنّها وسيلة للاتصال فقط بل هي وسيلة للتفاعل أيضا بين الأفراد. «فاللّغة هنا مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال والتفاعل بينهم، ولها مع ذلك طبيعة صوتية، كما أنّها نظام متفق عليه»[3].

2.1.اللّغة الأم:

يقصد باللّغة الأم «أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به»[4]. ويطلق عليها أيضا اللّغة الرئيسة أو اللّغة الأولى. حيث يشير قاموس تعليمية اللّغة الفرنسية لّغة أجنبية وثانية إلى أنّ تحديد مفهوم دقيق للّغة الأم ليس بالأمر الهين،

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات** ، ص24.

[2] المرجع السابق، ص 25.

[3] المرجع السابق، رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، ص 24.

[4] رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(المناهج وطرق التدريس)**، ج1 ، سلسلة دراسات في تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد اللّغة العربية، 1986م، ص58.

لاعتبارات عدة منها العمق التاريخي واختلافات وجهات النظر حوله أنثروبولوجيا، سياسيا، اجتماعيا وثقافيا، فإذا ما عرفنا اللّغة الأم بالنظر إلى الجانب الأنثروبولوجي فنجده موافق لتعريفنا السابق حيث يذكر في المعجم بأن «اللّغة الأم هي اللّغة الأولى التي يكتسبها الطفل، وإنّ اصطلاحنا عليها اللّغة الأم لا يعني بالضرورة أنّه تم اكتسابها من عند الأم، بل هي للدلالة على العلاقة الوثيقة التي تربط الوليد الإنساني بأمه كأول كائن يتصل به، حيث فيمكن أن تكون مكتسبة من طرف الأب أيضا»[1].

أما من الناحية الاجتماعية السياسية- sociopolitique– فإنّ «اللّغة الأم هي اللّغة الوطنية أو واحدة من اللّغات الوطنية، مع الأخذ بعين الاعتبار مدى استخدام هذه اللّغة في الواقع الفعلي في المناطق متعددة اللّغات»[2].

3.1.اللّغة الأجنبية واللّغة الثانية:

كثيرا ما يرد مصطلح اللّغة الأجنبية واللّغة الثانية على وجه التبادل في مجال تعلم أو اكتساب لغة أخرى غير اللّغة الأم، ولكن التفريق بين مفهوم اللغة الأجنبية واللغة الثانية هو تفريق في غاية الأهمية لأنّه في ضوء اختيار أحدهما ستختلف أمور كثيرة في التعلم، وقد لاحظنا هذا الاختلاف في الكتب المسطرة لغير الناطقين باللّغة الفرنسية بالمركز الثقافي الفرنسي بالجزائر العاصمة، فكتب تعليم اللغة الفرنسية موجهة إلى شريحتين: متعلمي اللّغة الفرنسية لغة أجنبية ومتعلمي اللّغة الفرنسية لّغة ثانية، وهذا يدل على أنّ هناك فرق في مفهوم هذين المصطلحين على أساسه تسطر برامج تعليم اللّغات كلغة أجنبية أو ثانية، وفيما يأتي تفصيل في الفرق بين المصطلحين:

---

[1].Jean-Pierre Cuq, **Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde-**, Edition de Jean Pencreac'h, Paris2003, pp (150.151).

النص الأصلي كالآتي:

«Anthropologiquement rapportée à la figure de la mère dans de très nombreuses cultures et particulièrement dans l'aire occidentale, la langue maternelle ne s'identifie pas la langue de la mère c'est que la langue acquise la première par l'enfant peut être celle de la nourrisse mais aussi celle de père »

[2]Jean-Pierre Cuq, **Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde-**, p 151.

النص الأصلي كالآتي:

«la langue maternelle assimilée à la langue nationale ou à l'une des langues nationales doit aussi etre pensée en fonction de la realité effective d'épace plurilingues ou langues régionale ou langue d'ne communauté immigrée»

1.3.1.اللّغة الثانية:

يستخدم هذا المصطلح عندما تصبح اللُّغة التي يراد تعلمها لغة التدريس والتعليم في المدارس مثال على ذلك الانجليزية في الهند وماليزيا أو تصبح اللُّغة المشتركة بين عدة لّغات أو لهجات محلية كاللّغة الفرنسية في الجزائر، وهذه الحالة تفرض على أصحاب اللُّغة تحديد أهدافهم وخططهم ومناهجهم وطرق تدريسهم كما لو كانوا يدرسونها في الوطن الأصلي متجاهلين تماما أن هذه اللُّغة ليست باللُّغة الأم (Langue Maternelle) أو لّغة المنزل بالنسبة للمتعلم[1].

فغالبا ما تكون اللُّغة الثّانية أساسية في الحياة اليومية الوظيفية والمعاملات الرّسمية في البلاد التي تُعلَم فيها كاللُّغة الفرنسية بالجزائر ، وكثيرا ما تشكل اللُّغة الثانية خطرا على اللُّغة الأم وتهددها بالزوال نتيجة لعدة أسباب من بينها نقص الوعي الحضاري وقابلية الفرد لتملص من هويته والهروب من واقعه، كاللغة الانجليزية في دول الخليج العربي، والفرنسية في دول إفريقيا الشمالية، فكلٌ حسب مستعمره والاتجاه الذي يخدم مصالحه واقتصاده.

وهناك تعريف يعتبر اختصارا لكل ما قيل يقول فيه بيار مارتنيز(Pierre Martinez): «اللّغة الثانية هي كل نظام لغوي مكتسب عبر الزّمان بعد اللّغة الأولى»[2].

أما فيما يخص قضية علاقة اللّغة الأم باللّغة الثانية فيرى كمنز (Cummins, 1984)، أنّ العلاقة بينهما وطيدة حيث أجريت دراسات كثيرة في هذا المبحث بينت أهمية التطور المعرفي في اللغة الأم وتأثيره في تعلم اللّغة الثانية، فأشار كل من فارش وكاسبر (Faerch & Kasper) إلى أهمية المساهمة الأساسية التي تقوم بها اللّغة الأولى في تدريس اللّغة الثانية أو استعمالها.

2.3.1.اللّغة الأجنبية:

عرفت في قاموس تعليمية اللّغة الفرنسية بربطها باللّغة الأم «فكل لّغة غير اللّغة الأم هي لّغة أجنبية»[3]، كما أنّها كل لغة قد تم اكتسابها خارج محيطها الثقافي أي في بيئة غير البيئة الأصلية لهذه اللّغة الهدف-أي اللّغة المراد تعلمها-.

---

[1].ينظر: محمود كامل الناقه، **تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها(أسسه،مداخله،طرق تدريسه)**، المرجع السابق، منقول بتصرف، ص(35/34).

[2].Jean Piere Cuq, Isabelle Gruca, **Cours de Didactique Du Français Langue Étrangère Et Seconde**, Presses universitaire de Grenoble, 2005, p. 95. "Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue premiére"

[3].Jean-Pierre Cuq, **Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde-. P150.**

العبارة في نصها الأصلي:

إذن فمصطلح اللغة الأجنبية يعود إلى تعلم لّغة غير أصلية في بيئة اللّغة الأصلية للمتعلمين على سبيل المثال: ناطقون بالفرنسية يتعلمون الإنجليزية في فرنسا أو ناطقون بالإسبانية يتعلمون الفرنسية في إسبانيا، أو الأرجنتين أو المكسيك هذا يتم غالبا في الفصول الدراسية.

أما مصطلح اكتساب اللّغة الثانية، فيشير بشكل عام إلى تعلم لغة غير اللّغة الأصلية في بيئة تتكلم تلك اللّغة بشكل أصلي على سبيل المثال :ناطقون بالألمانية يتعلمون اليابانية في اليابان، وربما يتم هذا في الفصول الدراسية أو خارجها، إلا أن المهم هنا هو التعلّم في بيئة اللّغة الثانية يتم في ظلّ إمكانية تواصل كبير مع الناطقين الأصليين بتلك اللّغة الثانية، بينما لا يحدث هذا عادة في حال التعلم في بيئة لغة أجنبية[1] ؛ أي أنّ اكتساب اللغة الثانية متعلق بدراسة الطريقة التي يصبح فيها الفرد قادراً على تعلّم لغةٍ أو أكثر غير لغته الأولى ويمكن أن يحصل ذلك بمخاطبة أهل اللغة، كما أنّ مسألة التحصيل اللّغوي أمرٌ خاضعٌ للنقاش، فقد يبدأ من الطفولة أو بعد سنّ البلوغ، والفرد الماهر في تعلّم لغتين ويستطيع أن يتحدّثهما بسجيةٍ وتلقائيةٍ يمكن اعتباره ثنائي اللّغة(Bilingual).

ويمكن تقسيم الدراسات حول موضوع اكتساب اللّغة إلى قسمين: «القسم الأول ويتعلق بدراسات اللغة الأم(L1) أي اللّغة الأولى، والقسم الثاني يتعلّق باللغة الثانية(L2) أي اللغة المستهدفة. وتتعلق معظم الدراسات في القسم الأول حول اللغة الأم بالأطفال وتتعلق الدراسات المتعلقة بالقسم الثاني بالبالغين، لكن الأغلب أن النظريات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى ملائمة لاكتساب اللغة الثانية حسب فودر (Fodor 1974) »[2].

4.1.الكفاية اللّغوية:

«يقصد بالكفاية اللغوية تلك المعرفة الإدراكية والأدائية باللّغة، حيث يعرف اللغويون إتباعا لتشومسكي الكفاية اللّغوية بأنها المعرفة اللاشعورية باللغة لدى الناطق المثالي الأصلي، إنّها معرفة عقلية محضة يميزونها من الأداء، ويقوم الأداء اللغوي حسب رأيهم بشكل كلي على

«Toute langue non maternelle est une langue étrangère »

[1]. ينظر:سوزان م.جاس، لاري سلينكر، تر: ماجد الحمد، **اكتساب اللّغة الثانية (مقدمة عامة)**، ج1، جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع، 2009م، ص7.

[2] .موسى رشيدي حتاملة، مقال بعنوان: **نظريات اكتساب اللّغة الثانية وتطبيقاتها التربوية**، مجمع اللّغة العربية الأردني العدد 69، ديسمبر 2005، ص 96، 97

الكفاية»[1] . إذن فهي باختصار السليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام، وهي الصفة التي يسعى الأجنبي لاكتسابها[2].

5.1.الكفاية الاتصالية:

«يعد ديلهيمز -DellHyme- صاحب هذا المصطلح ومبتكره في دراسة بعنوان: on communicative-Competence- التي نشرها في كتابه علم اللّغة الاجتماعي -La sociolinguistique- فالمصطلح في رأي هيمز يعني :"القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد»[3]، وقد صاغ هيمز هذا المصطلح ليقابل به مفهوم الكفاية الذي طرحه تشومسكي أمام مفهوم الأداء. كما صاغه ليشمل الإلمام بقواعد علم اللّغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية، وهذا ما تدعو إليه المقاربة التفاعلية التواصلية التي تؤكد على أن يكون متكلم اللّغة فاعلا اجتماعيا من خلال وضعه في مواقف واقعية أثناء تعلمه اللّغة الثانية. هذه المواقف تؤهله لاستعمال اللّغة بشكل تلقائي مع توفر الحدس اللّغوي الذي يجعله يميز بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي لها.

6.1.الكفاية في اللّغة الثانية:

«الكفاية في اللّغة الثانية هي تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللّغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة. تتكون الكفاية في اللّغة الثانية من ثلاثة أنماط من الكفاية: لغوية، واتصالية، وثقافية. فاللّغة (الكفاية اللّغوية) تستخدم من أجل الاتصال (الكفاية الاتصالية) في وسط ثقافي (الكفاية الثقافية)»[4]، ذكر هارملي من خلال هذا التعريف ثلاث كفايات في تعلم اللّغة هي: اللّغوية، والاتصالية، والثقافية.، أما الكفاية اللّغوية فهي في نظره المعرفة اللاشعورية باللّغة لدى الناطق المثالي

---

[1]. هامرلي هكتر-Hector Hammerly- ، **النطرية التكاملية في تدريس اللّغات ونتائجها العملية**، تر: راشد بن عبد الرحمان الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، ، 1415هـ، ص75.

[2]ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(المناهج وطرق التدريس)**، ج1 ، ص62.

[3]رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، ص46.

[4]. هامرلي هكتر-Hector Hammerly- ، **النطرية التكاملية في تدريس اللّغات ونتائجها العملية**، تر: راشد بن عبد الرحمان الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، ، 1415هـ، ص75.

الأصلي باللّغة. وتتمثل هذه الكفاية في الأداء--performance. وبذلك يكون مفهوم الكفاية عنده مطابقا لهذا المفهوم عند تشومسكي وهو -compétence-

ولا بد من الوقوف إلى ما ذهب إليه هامرلي، فنقول: إنّ تقسيم الكفايات على هذا النحو، يجعلها فروعا تنتمي إلى أصل واحد؛ فهذه كفاية لغوية، وتلك اتصالية وأخرى ثقافية والحق أنّه عند ذكر اكتساب اللّغة، فإن الكفاية اللّغوية هي الأصل الذي تنبثق منه كفايات أخرى وليست هذه فرعا كسائر الكفايات.

2.الخلفيّات المعرفيّة لتعليمية اللّغات الأجنبية:

إنّ تعليميّة اللّغات الأجنبية (Didactique des langues étrangères) علم تطبيقي، وفرع من فروع اللّسانيّات التطبيقيّة (Linguistique appliquée)، يهدف إلى تعليم اللّغات بالاستناد إلى اللّسانيّات النظريّة باعتبارها أقرب الحقول المعرفيّة إليه. لذلك أصبحت إحدى المختبرات الرئيسة لمنجزات اللّسانيّات النظريّة، لكنّ هذا الحقل لا يتعلّق بعلم اللّسانيّات فحسب بل يتداخل مع علوم أخرى منها: علم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع... الخ، وهذه العلوم وإن كانت أهداف ومناهج البحث فيها مختلفة ولكلّ منها نظريّاته الخاصّة إلا أنّها تتقاطع في ميدان تعليميّة اللّغات.

وعلى هذا الأساس يستحيل أن يُعتمد على اللّساني أو متخصّص في علوم التربية أو على باحث في علم النّفس كل على حدا لحلّ المشكلات الخاصّة بتعليم اللّغات، بل يقتضي الأمر «الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلميّة التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكريّة والعضويّة النفسيّة والاجتماعيّة للأداء الفعليّ للكلام عند الإنسان»[1].

وممّا يفيد منه أيضا هذا الحقل اللّغوي التطبيقي النظريّات المتعلّقة بالنموّ اللّغوي عند الطفل والراشد، المستمدّة من نظريّات الاكتساب اللّغوي. لذلك يمكن القول إنّ حقل تعليميّة اللّغات ميدان معرفي شاسع يقوم على مبدأ الشمول، لاتّصاله بحقول معرفيّة متنوّعة، استمدّ منها مناهجه ومفاهيمه الأساسيّة[2]. لهذا سنعرض في شيء من التفصيل الخلفيّات الكامنة وراء عمليّة تعليم اللّغات لمعرفة الأسس التي تقوم عليها تعليمية اللّغات مع الإشارة إلى أنّ هذه الأسس موحدة سواء أكانت اللّغة المراد تعلمها لغة أم أو أجنبية.

---

[1]أحمد حساني ، **دراسات في اللسانيّات التطبيقيّة(حقل تعليميّة اللّغات)**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر، ط2، 2009، ص1.

[2] .المرجع نفسه، ص1.

1.2.الخلفيّة اللسانيّة (الإفادة من المدارس والنظريّات اللّسانيّة):

يعدّ القرن العشرون نقطة تحوّل في الدراسات اللّغويّة بالغرب، بفضل ظهور علم اللسانيّات الحديث (Linguistique) الذي يدرس الظّاهرة اللّغويّة دراسة موضوعيّة وتميّزت مسيرته بتعاقب النظريّات، ومن أهمّها: نظريّة فردينان دي سوسير البنيويّة (Saussure de Ferdinand 1857 - 1913)، ونظريّة ليونار بلومفيلد التوزيعيّة (Leonard Bloomfield 1887-1949)، ونظريّة نوام تشومسكي(Noam Chomsky ولد سنة 1928) التوليديّة التحويليّة ونظريّة فيرث (J.R.Firth 1890-1960) الوظيفيّة التي عمّقها من بعده مايكل هاليداي (Michael Halliday ولد سنة 1925)، ولم يظهر أثرها الفعليّ في تعليميّة اللّغات إلاّ في بداية الثمانينات[1].

ولقد جدّد هذا العلم النظرة إلى اللّغة، فحوّلها من معياريّة متصلّبة إلى وصفيّة موضوعيّة. ومكّن من تحقيق تقدّم ملموس في الدّراسات اللّغويّة على الصعيدين المفهوميّ والمنهجيّ، فكان أرضيّة خصبة لظهور عدّة مباحث في تعليميّة اللّغات. وقد أفاد هذا التخصّص إفادة بعيدة المدى من النظريّات اللّسانيّة ومن مبادئها، ليصبح وسيلة منهجيّة تحدّد المجال الإجرائي للعمليّة التعليميّة. فاللّسانيّات «من حيث إنّها الدراسة العلميّة الموضوعيّة للظّاهرة اللّغويّة تصبح وسيلة معرفيّة ومنهجيّة ضروريّة لتحديد المجال الإجرائي للعمليّة التعليميّة؛ لأنّه دون لجوء مدرّس اللّغة إلى النظريّات اللّسانيّة المختلفة يكون من العسير عليه إدراك العمليّة التّلفظيّة للّغة (المتكلّم، المستمع)، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللّسانيّة الّتي تكوّن نظام اللّغة المراد تعليمها. وذلك بالارتكاز على إسهام النظريّات اللّسانيّة في مجال وصف اللّغة الإنسانيّة وتحليلها»[2] . ومن هنا عظم شأن هذا العلم. وزادت أهمّيته، إذ «لا شكّ أنّ أهمّية الدراسات اللغويّة الحديثة، لم تتبلور إلا إذا دخلت المستخلصات النظريّة حيز الاستثمار في تطبيقات استقرائيّة، وهي مرحلة تجدّدت بها مناهج تدريس القواعد اللّغويّة عامّة»[3]، ولعلّ أهمّ مظهر تلتقي فيه اللّسانيّات بتعليميّة اللّغات هو ما كشف عنه دي سوسير «من أنّ اللّغة نظام متماسك تدخل في تركيبه أبنية مختلفة منها الصّوتيّ والصّرفيّ والتّركيبيّ والمعجميّ والدّلاليّ»[4].

---

[1] ينظر: محمد صالح ابن عمر ومحمّد المختار العبيدي، **دليل مرجعي لإحداث مؤسّسات وطنيّة للنهوض بتعليم اللّغة العربيّة**، ص 20

[2] أحمد حسّاني، **دراسات في اللسانيّات التطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات)**، ص 140

[3] .عبد السلام المسدّي ، **اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة**، الدار التونسيّة للنّشر، تونس 1986، ص 134

[4] .Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, Pajot, Paris 1962, pp 32-34

ولعلّ تحديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينها من علاقات، من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغويّة المدرّسة «معالجة بيداغوجيّة مخصوصة يراعى فيها التدرّج من البسيط إلى المعقّد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له»[1]. وعلى هذا الأساس أعاد مدرّسو اللّغات الأجنبية بناء البرامج واختيار المحتوى اللّغويّ المناسب لكل مرحلة من مراحل التّعلّم، مثلما أنّ الوصف الدقيق لبنية النظام اللّغوي ساعد تعليميّة اللّغات على وضع أساليب جديدة لتقييم معارف متعلم اللّغة متمثلة التمارين البنيويّة.

التي تقوم على مفاهيم التقابل (Opposition)، والتشابه (L'analogie) والاختلاف (Le contraste) في إدراك بنية اللّغة. وذلك يتجسّد «عمليّا في حمل المتعلّم على إجراء ضروب شتّى من التحويل والتعويض على تراكيب معيّنة كالتحويل في الجنس أو العدد أو الأزمنة والتعويض المفرد أو المركّب، أو التعويض بالإيجاز أو بالتوسّع»[2].

وبالإضافة إلى هذا كلّه فقد استغلّت التعليميّة أيضا البعدين الزماني (Diachronique) والآني(Synchronique). وهو ما ساعدها على بناء منهجيتها. وهو ما يظهر في استغلال هذين المفهومين في وصف الأخطاء وتبويبها حسب أنواعها. وهذا ما سمح للأستاذ بأن يتعرّف بسهولة إلى نوع الخطاء الذي يقع فيه التلاميذ والوقوف على أسبابه ومن ثمّة مساعدتهم على تجاوزه، سواء كان الخطأ في المستوى المنطوق أو المكتوب من اللّغة واستغلاله لهذين البعدين كذلك في صياغة البرامج الدراسيّة لأنّها تعرّف المؤلفين إلى المسائل التي ينبغي أن يركّزوا عليها اهتمامهم أكثر من غيرها. كما تساعدهم على استنباط طريقة للتدرّج في تبويب الموادّ التعليميّة واعتمادها في المؤلّفات التعليميّة وفي قاعة الدرس.

ومن نتائج ذلك أيضا، إعادة الاعتبار إلى اللّغة المنطوقة، بعد أن كان التدريس يقوم أساسا على تعليم اللّغة المكتوبة. فتعليمية اللغات الأجنبية اليوم تهتم بتعليم اللّغة في بعديها المنطوق والمكتوب لأن علم اللّسان الحديث أثبت «أنّ اللّغة كائن حيّ دائم التغيّر وفقا لتغيّر حاجات المتكلّم والظّروف الّتي يعيش فيها. ومن ثمّة فإنّ المكتوب تحول دون تطوّره عوائق عدّة في مقدّمتها علوم اللّغة التقليديّة من نحو وصرف وبلاغة»[3].

---

[1]. محمد صالح ابن عمر، **كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة(بحث في إشكاليّة المنهج)**، دار الخدمات العامّة للنشر، مطبعة الوفاء، تونس 1998، ص 16.

[2]انظر: محمود إسماعيل صيني وناصف مصطفى عبد العزيز، الطاهر حسن مختار، **مرشد المعلّم إلى تدريس العربيّة لغير الناطقين بها**، مكتبالتربية العربي لدول الخليج، الرياض 1983، ص ص 57- 67.

[3].محمد صالح ابن عمر، **كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة**، بحث في إشكاليّة المنهج، ص 15

وهكذا يتبيّن أنّ المستوى الأدائيّ للّغة البشريّة أي الصوتي يتميّز عن المستوى المكتوب بتجسيده لظروف وملابسات الخطاب مثل النبر والتنغيم وملامح الوجه وحركة الجسم، إذ يسهم في تحديد المعاني وتوضيحها حسب ما تتطلّبه مختلف المواقف والسياقات. ولهذا السبب اعتنى القائمون على شؤون التدريس باللّغة المنطوقة لما لها من دور فعّال في العمليّة التعليميّة عموما وتعليم اللغات الأجنبية خصوصا.

ولعلّ ممّا يتجلّى فيه أيضا أثر اللّسانيّات في تعليم اللّغات الأجنبية ما ذهبت إليه أكثر المدارس اللّسانيّة الحديثة من اتّخاذ الجملة بدلا من الكلمة وحدةً أساسيّة في دراسة اللّغة[1]. لهذا السبب اعتنت التعليميّة بالتراكيب على اعتبار اللّغة مجموعة من الجمل قبل أن تكون مجموعة من المفردات أو الأصوات[2].

و إلى جانب كلّ ما تقدّم ارتكزت تعليميّة اللغات الأجنبية على مفاهيم لسانيّة مثل مفهوم «الكفاية اللّغويّة» أو «الملكة اللّغويّة» (La compétence Linguistique). وهي من أهمّ المفاهيم التي جاء بها نوام تشومسكي. ويقصد بها المعرفة الضمنيّة الحدسيّة الّتي تمكّن الإنسان من فهم أيّ جملة في لغته حتّى إن لم يسمعها من قبل. وقد استُغِلّ هذا المفهوم على نحو واسع في ميدان تعليميّة اللّغات. فعلى أساسه بنى التعليميّون استراتيجيّات جديدة لطرائق تدريس اللّغة وتحسين مناهجها.

أما أصحاب النظريّات التواصليّة فقد جلبوا انتباه التعليميّين إلى مدى أهميّة الجانب الاجتماعي الوظيفي للّغة، إذ اعتبروها وسيلة للتواصل الاجتماعي تساعدهم على تحقيق مختلف أغراضهم. ولذا أضحى لزاما استغلال التواصل باعتباره حاجة غريزيّة لدى المتعلّم وحافزا طبيعيّا على إكسابه ملكة لغويّة تواصليّة. فركّزوا عنايتهم على الملكة التواصليّة (La compétence Communicative). فأصحاب هذه النظرية لا يهتمّون بتعليم الجانب الصوتي والصرفي والتركيبيّ للّغة فقط، لأنّهم لا ينظرون إلى اللّغة على أنّها هيكل جامد بل اعتبروها عنصرا من جملة العناصر التي تتألّف منها عمليّة التواصل. وهي: الباثّ* (Emetteur) والقناة* (Canal) والشّفرة* (Code) والمتقبّل*(Récepteur) والرسالة* (Message)[3].

---

[1] نايف خرما، **أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة**، سلسلة عالم المعرفة، ط2، الكويت حزيران 1979، ص 120

[2]. المرجع نفسه، ص 286

*الباثّ أو المرسل: (المعلّم) هو المصدر الّذي تنطلق منه الرسالة وشرحها وهو الّذي يؤدي دور الميسّر لعملية التعلّم.

ولقد جلب اهتمامهم أيضا مفهوم المقام. وهو من المفاهيم الأساسيّة التي قامت عليها النظريّة التواصليّة، تلك التي تبنّتها إلى جانب مفهوم البنية واعتبرته منطلقا من منطلقاتها المنهجيّة التي حلّت بديلا عن تعلّم المفردات معزولة عن سياقاتها. وذلك قصد تمكين المتكلّم من اكتساب البنى اللّغويّة واستعمالها في مواقف حقيقيّة.

لهذا لا يمكن الوصول إلى الهدف المنشود من تعليم اللّغة «إلاّ إذا ألممنا بطبائع اللّغات، ولا نلمّ بتلك الطبائع إلّا إذا توصّلنا إليها باللسانيّات»[1].

أما النظريات التفاعلية فهي كانت نتيجة دمج أكثر من نظرية معا، لإيجاد تفسير أكثر قبولا وآليات وأكثر فاعلية لاكتساب اللّغات الأجنبية، ومن هذه النظريات نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) الذي يرى أنّ أساس تعلّم اللّغة يعود إلى التفاعل الاجتماعي، وهذا لا يتعارض مع أفكار السلوكيين أو الفطريين حول تعلّم اللّغات الأجنبية ولكن كثير من البحوث الحديثة في هذا المجال سواء من علماء اللغة أو علماء النفس تسعى جمع الأفكار ودمجها لتشكيل نظرية مؤلفة مدمجة أطلق عليها اسم التفاعل الاجتماعي؛ وهذه النظرية أوجدها تلميذ بافلوف ليف فيجوتسكي (Lev Vygotsky,1962)، وأعاد صياغتها بالكلمات الآتية: " العلاقة بين الفكر والكلمة هو إنسانٌ حيٌّ ويدور موضوع نظرية فيجوتسكي ضمن نطاق التفاعل الاجتماعي، حيث له تأثير قوي في تطور المعرفة"[2]، وتمتاز النظرية التفاعلية بوجهات نظرها المختلفة فيما يخص عملية اكتساب اللّغات الأجنبية، حيث يعتمد جيفون(Givon 1979,1984) النظرية التصنيفية الوظيفية المبنية على دراسة النحو الوظيفي وتغير اللّغة تاريخيّا، أما هاتش (Hatch, 1978) وآخرون

*القناة: هي الوسيلة التي تنتقل عبرها إشارات النظام في أثناء عمليّة التواصل. وهي التي بموجبها تتحدّد نوعيّة الرسائل الموجّهة إلى المتلقّي. وقد صنّفت إلى صنفين اثنين أوّلهما مجموعة من الوسائل لنقل إشارة من مكان إرسالها إلى مكان استقبالها. وهي تتشكّل في الصوتوثانيهماالهواء والنظر والوسائل الماديّة للإشارة.

*الشفرة: هي مجموعة القواعد التي يخضع لها نظام العلامات في لغة ما.

*المتقبّل أو المتلقّي: هو المستقبل (المتعلّم). وهو الذي يستقبل رسالة الباث ويفكّ رموزها ويعي دلالاتها ويتفاعل معها.

*الرسالة: هو المحتوى الفكري المعرفي الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المتلقّي.

[3].La linguistique, (Collectif), Larousse, Paris 1977, pp 122-126.

[1]. عبد السّلام المسدّي، **اللّسانيات وأسسها المعرفيّة**، ص 143.

[2] . موسى رشيدي حتاملة، مقال بعنوان: **نظريات اكتساب اللّغة الثانية وتطبيقاتها التربوية**، مجمع اللّغة العربية الأردني العدد 69، ديسمبر 2005، ص127.

فاعتمدوا على نتائج البحث الاجتماعي والمعرفي وتحليل الخطاب اللّغوي لتفسير اكتساب اللّغة الثانية هذه البحوث التي تؤكد على الدور المهم للتفاعل مع الآخرين في تعلم اللّغة[1].

وبناء على ما سبق ذكره، يمكن القول إنّ اللّسانيّات في جانبيها النظريّ والتطبيقيّ قد مهّدت للتعليميّة عموما وتعليميّة اللّغات الأجنبية خصوصا أرضيّة خصبة لتطوير منهجيّتها، كما فتحت لها آفاقا جديدة للنّظر في مشكلات تعليم وتعلّم اللّغات من زوايا مختلفة. ولعلّ هذا ما أدّى إلى انفصال اللّسانيّات التطبيقيّة عن اللسانيّات العامّة، كما انفصلت تعليميّة اللّغات عن اللسانيّات التطبيقيّة. و ذلك بعد أن بنت تعليميّة اللّغات لنفسها موضوعا ومنهجا ومفاهيم على نحو متميّز تفرّدت به دون غيرها من العلوم.

2.2.الخلفية البيداغوجيّة (الإفادة من البيداغوجيا الاختلافيّة):

منذ ظهور البيداغوجيا والبحث متواصل من أجل عقلنة العمليّة التعليميّة وترشيدها، فلقد أحصى الباحثون ما لا يقلّ عن ثمانية عشرة نظريّة في البيداغوجيا توالى ظهورها من القرن السّابع عشر إلى اليوم. ولعلّ أهمّ تطوّر أفضى إليه هذا الفكر المتواصل هو الاقتناع بأنّ المتعلّم هو الذي ينبغي أن يكون مركز العمليّة البيداغوجيّة بدلا من المدرّس.

ولقد أفادت التعليميّة في الكثير من جوانبها من هذه النظريّات المتتالية خصوصا ما يتّصل منها بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه لما تقدّمه من إمكانات لتحسين المردوديّة التعليميّة والرفع من مستوى التحصيل المعرفي لدى المتعلّم[2]؛ فللبيداغوجيا الاختلافيّة (Lapédagogie différentielle) أهميّة خاصّة في منظومة التربية والتكوين عموما وتعليمية اللغات الأجنبية بوجه أخصّ لما تقدّمه من آليات تسهم في حلّ بعض المشاكل التعليميّة. فما مفهوم البيداغوجيا الاختلافيّة؟ وماهي الفروق الفرديّة الّتي يمكن أن نلمسها بين المتعلميّن؟ وماهي مبادئها وأهدافها؟ وكيف أفادت منها تعليمية اللغات الأجنبية؟

1. نشأتها ومفهومها:

أوّل من استخدم هذا المفهوم هو الفرنسي لوي لوقران (Louis Legrand). وذلك سنة 1973في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التدريس ومحاربة ظاهرة الفشل المدرسي. فقد عرّف

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص(128-130)

[2] علي تعوينات، **التعليميّة والبيداغوجيا في التعليم العالي**، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسيّة والتربويّة، جامعة الجزائر، الجزائر أفريل 2010، ص 5

البيداغوجيا الاختلافية بأنّها «تمشّ تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليميّة التعلميّة قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف»[1].

وعرّفها فيليب ماريو (Philippe Marieu) بأنّها طريقة تقترح على المعلّمين أسلوبين يتّفقان مع مبادئ البيداغوجيا الاختلافيّة:

- ❖ المبدأ الأوّل: هو ضبط هدف واحد لمجموعة الفصل مع اتباع خطوات مختلفة تفضي كلّها إلى هدف واحد.
- ❖ المبدأ الثاني: هو تشخيص الثغرات الحاصلة عند كلّ تلميذ وضبط أهداف مختلفة تبعا للأخطاء الملاحظة[2].

فهي إذن مقاربة بيداغوجيّة تعنى بخصوصيّات المتعلّم الفرديّة وتنظر إليه على أنّه شخص له إيقاعه الخاص في التعلّم وتمثّلاته الخاصّة في الإدراك، وتفسح المجال لجميع المتعلّمين في الفصل الدراسي الواحد لبلوغ الأهداف المنشودة على نحو متساو.

فهذا إذن اتجاه يؤمن بوجود فروق فرديّة بين المتعلّمين ويكيّف عمليّتي التعليم والتعلّم حسب خصوصياتهم قصد جعل كل فرد داخل الفصل يحقّق الأهداف المحدّدة له[3].وتقوم هذه المقاربة على أسس نفسيّة (معرفة المتعلّم) وبيداغوجيّة (انتقاء أسلم الطرق والأساليب) ومؤسساتيّة (إعادة النظر في هيكلة الفضاء الصفّي، التوقيت، عدد التلاميذ).

2.أهدافها:

للبيداغوجيا الاختلافيّة عدّة أهداف يمكن أن نصنّفها كالآتي: [4]

- ❖ أهداف تتّصل بالمحتويات والطرائق والأساليب:

- تطوير المحتويات المعرفيّة بما يتلاءم مع الأهداف والغايات.
- تنويع الطرائق والأساليب واختيار أنجعها. وذلك بحسب الأهداف المرسومة.

---

[1]. أحمد بوشحيمة ومحمد المنصف القلسي ، **البيداغوجيا الفارقيّة**، منشورات المركز الجهوي للتربية والتكوين المستمر بصفاقس، ص 3.

[2].المرجع نفسه، ص 3

[3].حياة شتواني، **البيداغوجيا الفارقيّة**، مقال على الشبكة العنكبوتيّة، 7أفريل 2012، ص2، عن موقع: http//almoudaris.com.

[4].أحمد بوشحيمة ومحمد المنصف القلسي ، **البيداغوجيا الفارقيّة**، ص 15

❖ أهداف ذات طابع علائقي (العلاقة التربويّة):

- تطوير العلاقة بين مختلف أقطاب العمليّة التربويّة خصوصا: (معلّم / متعلم).
- تحليل مختلف المهام المتّصلة بالأطراف المتدخّلة في العمل التربوي.
- تنسيق الجهود بين هذه الأطراف (متعلم / معلّم / مادة تعليمية)

❖ **أهداف ذات طابع مؤسّساتي:**

- إعادة تنظيم العمل المدرسي (عمل جماعي / مجموعي / فردي...)
- توفير أكثر ما يمكن من المرونة في التوقيت والأدوار المتّصلة بعمل المعلّم.
- إعادة النظر في الطرائق المعتمدة في التقييم.

❖ **أهداف تتّصل بالإنتاجيّة:**

- الحدّ من ظاهرة الفشل المدرسي.
- تطوير نوعيّة المادة التعليميّة.

❖ **أهداف ذات طابع تربوي قيمي اجتماعي:**

- اعتبار شخصيّة المتعلّم في جميع أبعادها المعرفيّة / النفسيّة / الاجتماعيّة.
- إكساب المتعلّم المزيد من القدرة على التكيّف الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع المتغيّرات.
- تطوير قدرة المتعلّم على تحمّل المسؤوليّة والاستقلاليّة والترشيد الذاتي.
- خلق دافعيّة أفضل للعمل المدرسي والارتقاء الاجتماعي.
- تحويل القدرات إلى كفايات (أي إقدار المتعلّم على توظيف ما يكتسبه من معارف في حياته اليوميّة).

3.مبادؤها[1]:

أهمّ المبادئ لتطبيق البيداغوجيا الاختلافيّة:

❖ الانطلاق من مكتسبات كلّ متعلّم لإعانته على تجاوز صعوباته بتقوية كفاياته وتعميقها.

[1].مبادئ لتطبيق الفارقيّة، مقال على الشبكة العنكبوتيّة، ص 1، عن موقع:
Y6http://www.khayma.com/machreq/peda_deff، بتاريخ 28 ديسمبر2016، على الساعة 15:00.

- ❖ مراقبة المتعلّمين بانتظام وعن كثب أثناء إنجاز المهمّات الصعبة والمتنوّعة للتعرّف إلى خصوصياتهم ونقاط تشابههم وللوقوف على الصعوبات التي تعترض كل واحد منهم قصد مراعاتها عند تدريسهم اللّغة.
- ❖ اعتبار التمايز مقاربة وقائيّة ومقاربة علاجيّة في أثناء وحدات التعلّم وأثناء وحدات الدعم والعلاج.
- ❖ الاعتماد على العمل صلب المجموعات ليتمكّن المتعلّمون من اكتشاف وجهات نظر أخرى ومن الوعي بملامح شخصيّاتهم.
- ❖ تنويع الوضعيّات المقترحة ليجد كلّ متعلّم مهمّة على قدر مقاسه وذات دلالة بالنسبة إليه.
- ❖ تركيز العناية على الأخطاء والعوائق في مختلف المواد المدرّسة.
- ❖ تشجيع المتعلّم على الاستقلاليّة والمشاركة في تحمّل المسؤوليّة.
- ❖ تخصيص مزيد من الوقت لفائدة فئة المتعثّرين.
- ❖ تنويع المناشط واعتماد تدخّلات متمايزة.
- ❖ تمايز المهمّات وتمايز أنواع المشاركة وحجمها في إطار النشاط نفسه.
- ❖ تمايز في مستوى الوقت المخصّص لإنجاز المهمّة.
- ❖ تنويع المقاربات والوسائل.
- ❖ إرساء مناخ علائقي يثير دافعيّة المتعلّمين ويضمن انخراطهم في التعلّم.

هذه هي أهمّ مبادئ البيداغوجيا الاختلافيّة وأهدافها التي استثمرها التعليميّون في وضع أهدافهم عند تحديد مقرّراتهم المتعلّقة بمنهجيّة التعليم. فلقد صار من البديهي اليوم بناء تعليميّة اللّغات الأجنبية على نتائج التجارب والدراسات البيداغوجيّة الخاصّة بالعمليّة التعليميّة. بل أصبح من الضروريّ أن يكون لأيّ مركز متخصّص في تعليم لغة معيّنة خلفيّة بيداغوجيّة محدّدة.

وقد استطاعت التعليميّة، رغم قصر تاريخها، إلقاءَ الضوء على عدّة مسائل مهمّة أرستها البيداغوجيا الاختلافيّة وخصوصا حين أثبتت أنّ بؤرة الإشكال الأولى في العمليّة التربويّة هي وضع المتعلّم وموقعه من تلك العمليّة، وأنّ لكلّ متعلم بنية نفسيّة وقدرات ذهنيّة خاصّة تؤثّر إمّا إيجابا أو سلبا في طريقة تلقّيه للدّرس وفي مدى استيعابه له. فقد اهتمّت بهذه النقاط

واشتغلت بها في دراساتها الرّامية إلى الزيادة في مردوديّة العمل التعليمي والتقليص من ظاهرة الإخفاق المدرسي.

ونلاحظ ممّا سبق أنّ البيداغوجيا الاختلافية ليست نظريّة جديدة في التربية أو طريقة مميّزة في التدريس بل هي تمشّ يولي أهميّة بالغة لمكانة المتعلّم داخل العمليّة التعليميّة باعتباره عنصرا فاعلا نشيطا له قدرات وكفايات تختلف من فرد إلى آخر. فالمتعلّمون لا يكتسبون معارفهم وفقا لوتيرة واحدة. فمنهم من لا يجد صعوبة في اكتساب ما يقدّم له من معارف وفي حلّ ما يطرح عليه من وضعيّات. ومنهم من يجد صعوبة في ذلك. وهذا راجع إلى وجود فوارق فرديّة بينهم. لذا ينبغي للمشرفين على العمليّة التعليميّة مراعاة الفروق بين المتعلّمين وإيلائها الأهميّة التي تستحق سواء عند تصميمهم للبرنامج التعليمية أو عند عرضهم المادة التعليمية. وذلك لتيسير عمليّة الاكتساب.

3.2.الخلفيّة النفسيّة اللّغويّة (الإفادة من علم النفس اللّغوي):

لقد بات تشابك العلوم وتداخل مجالاتها البحثيّة سمة الدرس اللّغوي الحديث، فالعلوم في اقترابها من حقيقة الظّاهرة المدروسة تنفتح أمامها ميادين أخرى للبحث تكون أحيانا مستقلّة وأحيانا أخرى متّصلة بغيرها. والملاحظ اليوم أن الظّاهرة اللّغوية في البحوث اللّسانيّة الحديثة، أضحت لا تنفكّ عن هذه السمة في الاستعانة بحقائق المعارف الأخرى. لهذا نجدها تتقاطع مع علوم شتّى منها خصوصا علم النفس(Psychologie) من حيث هو الدراسة العلميّة لسلوك الإنسان عموما. فأنشأ هذا التقاطع ميدانا معرفيّا جديدا سمّي علم النفس اللّغوي (Psycholinguistique) تولّد عن تقاطع المباحث اللسانيّة والمباحث النفسيّة.

1.علم النفس اللّغوي: نشأته، موضوعه، وأهدافه

برز هذا العلم في الخمسينات من القرن الماضي بالولايات المتّحدة الأمريكيّة وبجامعة أنديانا تحديدا. وذلك بفضل ما بُذل من جهود منذ الثلاثينات «سواء في دراسة علماء النفس للظّاهرة اللّغويّة أو في مقاربة اللغويّين للبعد النفسي فيها»[1] ، فما هو موضوعه وما هي أهدافه؟

هو اتّجاه جديد في مقاربة الظّاهرة اللّغويّة وواحد من أحدث التخصّصات اللّسانيّة في الدرس اللّغوي الحديث، يقوم على دراسة السّلوك اللّغوي الذي يعدّ حلقة اتّصال بين كلّ من علم

1. la linguistique, (Collectif), Larousse, Payot, Paris 1977, p 245.

اللّغة وعلم النفس. وهو علم يدرس العبارات اللّغويّة المنطوقة ويكشف قوانين عامّة تمكّن من تفسير السّلوك الإنساني. وعلى العموم فهو علم يتطرّق بالدّراسة إلى ما له علاقة بالجهاز العصبي والنطقي من ناحية المتكلّم وإلى كيفيّة تحويل المتكلّم الاستجابة إلى رموز لغويّة. وهي عمليّة عقليّة ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي الكلامَ. وحين تصل اللّغة إلى السامع تحوّل الرموز في ذهنه إلى المعنى المراد[1]. ومعنى هذا أنّ علم النفس اللّغوي يهدف أساسا إلى «معرفة عملية التشفير» (Codage) و«فكّ الشفرة» (Décodage) وما يكون عليه الباثّ والمتقبّل في أثنائها من حالات. وبعبارة أوضح: كيف تتجسّد مقاصد المتكلّم ونواياه على هيئة إشارات لغويّة تطفو على سطح الخطاب؟ وكيف يتوصّل المتقبّل إلى إدراك تلك الإشارات (Signaux) وفكّ رموزها (Symboles)؟[2]؛ أي ما هي السبل التي تؤدّي إلى فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكّم فيه؟.

ونفهم من هذا أنّ موضوعه هو دراسة كيفيّة اشتغال الأنظمة اللّغوية لدى المتكلّم والسّامع أي فهم كيفيّة استعمال المتكلّم اللّغة من جهة وكيفيّة تقبّل السّامع الخطاب اللّغوي من جهة أخرى. ثمّ اتّسع موضوعه فصار يهتمّ بقضايا وظواهر في مجالات تتقاطع فيها اللّغة مع ميادين غير لغويّة أهمّها: اكتساب اللّغة والإعاقة اللّغوية وتمكين الحاسوب من إنتاج لغة شبيهة باللّغات الطبيعيّة...[3]لكن سيقتصر حديثنا هنا على الجوانب التي أفادت منها تعليميّة اللّغات. وسنركّز اهتمامنا خصوصا على الشواغل اللّغويّة التي كان لها تأثير في دراسة علماء النفس للّغة وأهمّها نظريّات الاكتساب لما لها من أهميّة في هذا الحقل.

4.2.إفادة تعليم اللّغات الأجنبية من علم النفس اللّغوي

- **كيفيّة اشتغال اللّغة لدى الإنسان:**

عني علم النفس اللّغوي بنشاط اللّغة في علاقتها بالفكر الإنساني. فحاول علماؤه التعرّف إلى «كيفيّة استخدام الإنسان العاديّ ملكاته في إنتاج الإشارات اللّغويّة وفهم البلاغات التي يبثّها غيره بلغته الأصليّة، معتمدين في ذلك المعارف التي تمخّضت عنها البحوث النفسيّة حول الإدراك (Perception). والفهم (Compréhension) والتثبيت في الذّاكرة (Mémorisation) من ناحية

[1] صالح بلعيد ، **دروس في اللسانيّات التطبيقيّة**،دار هومة للطباعة والنشر، ط4، الجزائر2009، ص 42.

[2] عبد السلام المسدّي ، **الأسس النظريّة لتوظيف اللسانيّات في تعليم اللّغة**، المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة، العدد 2، الخرطوم فيفري1983، ص 11.

[3]La linguistique, (Collectif), pp 245-251

والبنى الخاصّة للّغة من ناحية ثانية»[1]. وقد مكّنت هذه المحاولة التعليميّين من معرفة كيفيّة اشتغال اللّغة لدى الإنسان أي كيفيّة استعمال المتكلّم للّغة وكيفيّة استقبال السامع لها. وهذا ما ساعدهم على الإلمام بالجوانب النفسيّة المرتبطة بالعمليّة التعليميّة عموما والمتعلّم على وجه الخصوص باعتباره محور العمليّة التعليميّة.

لقد أثبتت الدراسات النفسيّة للّغة أنّ السامع لا يدرك رسالة المتكلّم من مكوّناتها الصوتيّة والتركيبيّة فحسب بل كذلك من تأثيرها نفسيّا في ذات السّامع لأنّ المتكلّم أي صاحب الرسالة يجزّئ السلسلة الصوتيّة طبقا لانفعالاته ونواياه[2]فيدركها المتقبّل بكلّ يسر.

ولهذا الجانب أهميّة بالغة في تعليم اللّغات، إذ لا يكفي أن يكون المتعلّم متمكّنا من اللّغة بجميع مستوياتها (الصوتيّة، والصرفيّة والتركيبيّة). بل ينبغي أن يكون قادرا على استعمالها في مواقف حقيقيّة «إذ لا بدّ من إخراج الأصوات والألفاظ والتراكيب إخراجا طبيعيّا موافقا للحالة النفسيّة أو الذهنيّة التي يكون عليها المتكلّم»[3].وهنا يتعيّن على المتعلّم أن يكون ملمّا إلماما دقيقا بالقواعد النّغميّة في اللّغة كالنّبر والنغمة والوقف والطّبقات الصّوتيّة...

وقد أثبتت المقاربات النفسيّة للّغة كذلك أنّ هناك علاقة بين المستوى التركيبيّ للّغة ودرجات استيعابها من قبل المتكلّم، فكيف ذلك؟

لقد بيّن علم النفس اللّغوي أنّه بقدر ما تطول الجملة يتعقّد تركيبها. ومن ثمّة يكون فهمها وحفظها أشدّ على المتعلّم. ولهذا دعا التعليميّون إلى ضرورة توزيع التراكيب المدرّسة ضمن البرنامج التعليمي مع اعتماد التدرّج من البسيط إلى المركّب فالمعقّد[4]. . ولهذا السّبب نجد المحتوى التعليمي الموجه لتعليمية اللّغات الأجنبية حديثا يقوم على هذه الخصائص أي خاصيّة التوزيع والتدرّج في عرض المادّة.

ومن التأثيرات الرئيسة للدراسة النفسيّة للّغة أيضا ما اكتُشف من أنّ مطابقة الرسالة للواقع وصدقها وابتعادها عن الخيال تمكّن المستقبل من فهمها وحفظها على نحو أيسر وأسرع. فمنطقيّة الرسالة التي يحملها المتكلّم ينبغي أن تكون إذن مطابقة لواقع المتعلّم ومرتبطة به لتسهّل عليه عمليّة الإدراك والفهم. ومن ثمّة ينبغي أن تكون خاضعة لنظام دقيق محكم تراعى

---

[1]Ibid, pp 248-249

[2]. Ibid, pp 245-248

[3]محمد صالح بن عمر، **كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة**، بحث في إشكاليّة المنهج، ص 24.

[4]. ميشال زكرياء، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص ص17- 18.

فيه هذه المسائلُ النفسيّة[1]، وإلى جانب هذا كلّه أثبتت البحوث النّفسيّة اللّغوية أنّ ما هو بسيط من النّاحية المنطقيّة ليس كذلك من الناحية النفسيّة. ولقد أكّد الباحثون ذلك عند تفسيرهم لإدراك الطفل للموجودات المحيطة به، فكيف ذلك؟

تبيّن حديثا أنّ أوّل ما يدركه الطفل هو الموجودات الكبيرة المحيطة به لا الجزئيّات. بل إنّه لا ينتبه إلى الجزئيّات إلّا بعد نموّ مداركه العقليّة نموّا كافيا واتساع دائرة معارفه. ومن هذا المنطلق فسّر بعض العلماء الظّاهرة اللّغويّة.

فالأصوات المفردة التي يبدأ الطفل بنطقها خلال الأشهر الأولى ليست حروفا ولا مجرّد ألفاظ بل هي جمل مختزلة مثل نطقه للصوت (ما) ويقصد به (أريد ماء). والدليل على ذلك أنّه عندما يكتمل جهاز تصويته في سنته الرابعة يقلع عن النطق بهذه الألفاظ تماما ويصبح قادرا على التعبير عن أفكاره بجمل مركّبة[2]. وقياسا على هذا ذهب التعليميّون إلى أنّ تعليم التراكيب يكون أوّلا على اعتبار أنّه الأنسب إلى مدارك المتعلّم الذهنيّة[3]. وتبيّنوا كذلك أنّ اكتساب اللّغة ليس مثل تعلمّها. وهذا ما أفادهم في تحليلهم للظّاهرة اللّغويّة وفي استنباطهم لطرائق تعليميّة أنجع. لهذا لا مناص من أن يكون مدرّس اللّغة ملمّا بنظريّات الاكتساب اللّغوي رغم اختلاف بعضها عن بعض، هذا الاختلاف الرّاجع بالأساس إلى تنوّع تخصّصات أصحاب هذه النظريات، إذ منهم اللّسانيّ ومنهم البيولوجيّ ومنهم البيداغوجيّ. فدرس كلّ منهم ظاهرة الاكتساب من زاوية تخصّصه.

5.2.الإفادة من نظريّات الاكتساب اللّغوي

1.5.2.اكتساب اللّغة في نظر المدرسة السّلوكيّة :

تعتمد النظريّة السلوكيّة في دراستها لظاهرة الاكتساب اللّغوي على السّلوك اللّغوي الظّاهري أي الذي يمكن ملاحظته بالحواس، دون التطرّق إلى ما يجري داخل الدماغ. ولذلك ركّز السلوكيّون اهتمامهم على لغة الحديث الشفويّة واعتبروا هذا المظهر الأوّل والأساس والأهمّ. ولم ينظروا إلى اللّغة المكتوبة في مرحلة ثانية[4]. ومن جهة أخرى اهتمّوا بالجانب اللّفظي للّغة

---

[1]. خير الله عصار، **محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللّغوي**، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر1980، ص ص 51- 54.

[2].مارك ريشل، **اكتساب اللّغة**، ترجمة كمال بكداش، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1984، ص ص 69-74.

[3]. خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللّغوي، ص 63.

[4]نايف خرما و علي حجاج، **اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت1988، ص 28.

وأهملوا دراسة المعنى بحجّة أنّه شيء غير ظاهر وغير محسوس. فذهبوا إلى أنّ اللّغة عبارة عن مجموعة عادات صوتيّة تكيّفها مثيرات البيئة. فلا تتعدّى كونها عمليّة آليّة تخضع للإثارة فالاستجابة للمثير[1]. ويظهر هذا جليّا عند سكينر (B.F.Skinner 1904 - 1990) الّذي عُدّ أكثر السلوكيّين تعمّقا في دراسة هذه الظاّهرة. فقد ذهب إلى أنّ الطّفل يتعلّم اللّغة طبقا لقاعدة الإثارة(Stimulus) والاستجابة (Réponse) والتعزيز (Renforcement)[2].

فمتكلّم اللّغة يسمع جملة معيّنة أو يشعر بشعور معيّن فتحصل عنده استجابة كلاميّة دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأيّ شكل من أشكال التفكير أي أنّ الاستجابة الكلاميّة ترتبط بالمثير ولا تتطلب تدخل الأفكار أو القواعد النحويّة[3]. فعمليّة الاكتساب عند سكينر تجري إذن وفق تلك القواعد الثلاث. فالطفل يتعلّم عبارة أو لفظا فيستجيب له الكبار. فيصبح الكلام لديه نوعا من الإثارة يطلب عن طريقها استجابة معيّنة من المحيطين به وتلك الاستجابة تثبّت ما نطق به في ذاكرته[4] ؛ وهكذا فإنّ قدرة الطفل على الكلام إنّما تُكتسب بالدربة انطلاقا من حوافز ذاتيّة داخليّة تدعمها استجابات متكرّرة.

نستخلص ممّا تقدّم أنّ اللّغة في نظر السلوكيّين عبارة عن مهارة تنمو لدى الفرد عن طريق الإثارة والاستجابة ويدعمها التكرار. هذا المنحى السّلوكي أصبح محور اهتمام الكثير من العلماء فيما بعد منهم البنيويّون الذين تبنّوا هذه النظريّة في مجال تعليم اللّغات بما فيها اللغات الأجنبية مقرّرين أنّ «اللّغة عادات صوتيّة يكيّفها حافز البيئة»[5]. وقد استثمروها كذلك في تصميم برامج تعليم اللغات الأجنبية لوعيهم بأنّ تعلّم اللّغة هو تكوين عادات وليس تلقين معلومات. وهذا الموقف يرجع الفضل في بلورته إلى سكينر الّذي رأى أنّ تعليم اللّغة وثيق الصلة بتكوين العادات.

---

[1] ميشال زكرياء، **مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة**، مرجع سابق، ص 144.

[2] المرجع السابق، ص 145.

[3] المرجع نفسه ص 144.

[4]. محمد صالح بن عمر، **كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة**، بحث في إشكاليّة المنهج، ص 26

[5]. ميشال زكرياء، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص 56.

2.5.1.اكتساب اللغة في المدرسة البيولوجية

تأسّست هذه المدرسة على يد العالم اللّغوي البيولوجي هاينز لينوبرق (Eric.Heinz.Lenneberg 1921 - 1975) الذي أقام نظريته على فكرة أساسيّة هي أنّ اللّغة ملكة طبيعيّة يختص بها الكائن البشري دون غيره من الكائنات بفضل توفّر خصائص بيولوجيّة لا تتوفّر في سواه. وقد برهن على صحّتها بعدّة أدلّة منها[1]:

- ❖ أنّ السلوك اللّغوي مرتبط بعدّة خصائص فيزيولوجيّة لجسم الإنسان منها العلاقة بين اللّغة وجهاز التصويت والسمع والعلاقة بين اللّغة والدماغ البشري وإحكام التنفّس وضبطه.
- ❖ أنّ مراحل اكتساب اللّغة واحدة بالنسبة إلى جميع أطفال العالم بمعنى أن اللّغة تتطوّر حسب جدول زمني دقيق يمرّون به جميعا وبكيفيّة واحدة.
- ❖ صعوبة إيقاف النمو اللّغوي لأنّ قدرة اكتساب اللّغة عند الطفل قويّة تنمو رغم أقوى الصعوبات. ومن الأدلّة على ذلك أنّ الأطفال المكفوفين يستطيعون تعلّم اللّغة المكتوبة دون صعوبة تذكر.
- ❖ لا يمكن تعليم اللّغة البشرية لغير البشر.
- ❖ إن للّغات أسسا صوتيّة وتركيبيّة ودلاليّة مشتركة بين جميع لغات العالم وبإمكان أيّ طفل مهما كان جنسه أو عرقه تعلّم أيّ لغة.

3.5.2.اكتساب اللّغة في نظر المدرسة التكوينيّة:

هذه النظرية لجان بياجي (G.Piaget 1896 - 1980). وهي تتعارض مع النظريّة السلوكيّة التي عَدّت اللّغة، كما رأينا، سلوكا يكتسب بالمحاكاة والتكرار؛ فالمعرفة عند بياجي سابقة للّغة واللّغة تخضع خضوعا مطلقا للفكر. وهناك علاقة وثيقة بين النموّ اللّغوي والنموّ الفكري[2] حيث يفسّر ذلك بأنّ التجربة الأولى للطفل تجربة حسيّة حركيّة (Sensorimotrice). وهي مرحلة يكتسب فيها الطفل القدرة على التكيّف مع محيطه مثل تحريك اليدين، وافتقاد الشيء عند غيابه، والتفريق بين الاتجاهات...[3].

---

[1] جورج كلاس، **الألسنيّة ولغة الطفل العربي**، دار النهار للنشر، بيروت، 1981، ص ص 112- 125

[2] .محمد صالح بن عمر، **كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث في إشكاليّة المنهج**، ص 27.

[3] .المرجع نفسه، ص ص 27- 28.

وبعد تلك المرحلة يكتسب الوظيفة التصوّريّة قبل اكتساب اللّغة. والمقصود بهذه الوظيفة أنّ الطفل يصبح قادرا على إضفاء دلالة خياليّة على الأشياء المحيطة به[1] ويرى بياجي أنّ الكلمات الأولى التي يتلفّظ بها الطفل هي إشارات بالمعنى اللّساني للكلمة وشبيهة كلّ الشبه بالرموز. وفي هذا يقول: «إنّ استعمال الإشارات اللفظيّة لا يصبح في متناول الطفل تماما إلاّ وفقا للتقدّم الذي يتحقّق في فكره نفسه»[2]. قد أخذ بياجي بتمييز تشومسكي بين الكفاية اللغويّة (La competence linguistique) والأداء حيث يمثّل الأداء اللّغوي أشكال التراكيب اللّغويّة التي لم تستقرّ بعد في حصيلة الطفل اللغويّة والتي قد تكون استجابة محاكاة فوريّة للأصوات التي يسمعها في بيئته. أما الكفاية فهي القدرة على إصدار الكلام وإنتاج التراكيب اللّغويّة التي تنشأ وفقا للتمثيلات المعرفيّة وعمليّات التنظيم الداخليّة التي يجريها الفرد على هذه الأصوات[3].

4.5.2.اكتساب اللّغة في نظر المدرسة التوليديّة التحويليّة

يرى تشومسكي (N.Chomsky) أنّ كلّ طفل يمتلك قدرة فطريّة تمكّنه من اكتساب اللّغة، أي كل طفل يولد مزوّدا بملكة مميّزة تعينه على اكتشاف قواعد اللّغة[4]، لذلك فسّر اكتساب اللّغة بوجود نماذج أوليّة للصّياغة اللّغويّة لدى الأطفال، أي أنّ جميع الأطفال وفقا لنظريّة تشومسكي يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللّغوي تمكّنهم من اكتشاف قواعد التركيب اللّغوي في لغتهم الأمّ، كما ذهب إلى أنّ هناك عموميّات في التراكيب اللّغويّة تشترك فيها جميع اللّغات كتركيب الجمل من الأسماء والأفعال والصفات وإلى أنّ هذه الكفاية اللّغويّة الفطريّة تساعد الإنسان على إنشاء عدد لا متناه من الجمل أو فهمها حين يسمعها من غيره حتى وإن لم يسمعها من قبل[5].

إذن القدرة اللّغويّة عند تشومسكي محدّدة وراثيّا. وهي تدخل في تكوين الذهن البشري وتمكّنه من اكتساب اللّغة.

---

[1].المرجع نفسه، ص 28.

[2].Jean Piaget, Formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé,Neuchâtal, Paris1945, P 286.

[3]يوسف جمعة سيد، **سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي**، عالم المعرفة، الكويت 1990، ص 104.

[4].ميشال زكريا، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، ص 146.

[5]. هشام الحسن و عصام النمر وعزيزة سمارة ، **النموّ اللّغوي عند الطفل**، 2008، الشبكة العنكبوتيّة، ص 10، عن موقع http://www.alukah.net/social/0/2336/#ixzz2wdmygdS3

5.5.2.اكتساب اللّغة في نظر المدرسة الوظيفيّة

ظهرت هذه المدرسة في أواخر الستّينات. وممثّلوها هم لويس بلوم (Louis Bloom) ودان سلوبان (Dan Slabin) وماتيلدا هوليزمان (Matilda Holzman) الذين فسّروا ظاهرة الاكتساب اللّغوي بأنّ اللّغة ليست فطريّة، كما ذهب إلى ذلك تشومسكي، بل تكتسب من المحيط. وقد اهتمّوا بالمعنى الذي أهملته جلّ النظريّات السابقة. ومن هذا المنطلق اعتبروا اللّغة « مظهرا واحدا لتطوّر عام يجمع بين القدرة المعرفيّة والوجدانيّة التي تتعامل مع العالم ومع الذات»[1].

نستخلص من كلّ ما تقدّم أنّ التعليميّة أفادت إفادة بعيدة المدى من علم النفس اللّغوي باعتباره «المرجع الذي يعتمد عليه لتذليل الصعوبات التي تعترض طريقها»[2] . وأفادت كذلك من النظريّات المفسّرة للاكتساب اللّغوي رغم اختلاف بعضها عن بعض. لهذا يتعيّن على كلّ من له علاقة بالعمليّة التعليميّة عدم الاستغناء عمّا تقدّمه المناهج النفسيّة الحديثة من مبادئ بإمكانها أن تقدّم التفسير العلمي الكافي لكلّ المظاهر التي لها علاقة بتعلّم اللّغات وتعليمها.

إنّ التعليميّة عموما وتعليميّة اللّغات الأجنبية على وجه الخصوص لا تكون لها أيّ قيمة إذا ما لم تسند بالبحوث والتجارب التي جرت في مجالات علم النفس وعلوم التربية والعلوم البيولوجيّة والعصبيّة والعرفانيّات، تلك التي يمكن أن تزوّدها بمناهج ومعارف من شأنها أن تذلّل الصعوبات التي تعترض المدرّسين والدّارسين على حدّ السواء في أثناء عمليّتي التعليم والتعلّم وتكشف اللبس عن طبيعة المشكلات التي تعوقها عن تحقيق الأهداف المنشودة في ميدان تخصّصها.

لكلّ هذا فإنّ تعليميّة اللّغات الأجنبية ميدان تتقاطع فيه الكثير من المجالات المعرفيّة لأنّ طبيعة الموضوع الذي تعالجه - وهو كيفيّة تعليم اللّغة وتعلّمها - يتطلّب مثل هذا الارتباط الوثيق بينها وبين حقول معرفيّة مختلفة. هو ما يجعل البحث الجماعي المتفاعل الممنهج المنتظم الكفيل وحده بتحقيق النتائج الإيجابيّة والحلول الناجعة المرجوّة في هذا الميدان.

وهذه النتيجة تقودنا إلى الإقرار بحقيقة بالغة الأهميّة وهي أنّه لا يمكن أن يوجد تعليم ناجح للّغة من اللّغات الحيّة، في مؤسّسة عامّة أو خاصّة، دون تركيز خليّة للبحث تضمّ لسانيّين

---

[1]. دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**،ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة، بيروت 1994، ص ص41-44.

[2]Denis (Girard), Linguistique appliquée et didactique des langues, p 19.

متخصّصين في تلك اللّغة، ومتخصّصين في البيداغوجيا وعلم النّفس تتحدّد مهامهم في اختيار المواد التعليميّة وتأليف المحتوى التعليمي وتخير المقاربات التعليمية الفعالة لتعليم اللّغات على اختلاف أنواعها أجنبية أو أم.

3.بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلم اللّغة الثانية:

يستخدم أغلبية المشتغلين في مجال تعليم اللّغات الأجنبية اصطلاحان بالتبادل، بينها فروق كثيرة هما اكتساب اللّغة وتعلم اللّغة، حيث يقال أحيانا أن الدارس استطاع اكتساب اللّغة في المستوى المتوسط بشكل أسرع من غيره، والصحيح أن يقال هنا تعليم اللغة بدلا من اكتسابها. وعلى عكس ذلك يقال أحيانا لقد تعلم الطفل اللّغة من أهله أسرع من غيره والصحيح أن يقال اكتسب اللّغة بدلا من تعلمها. والمشكلة لا تقتصر فقط على تبادل الاستخدام بين المصطلحين، بل تتعداها لتشمل خلط المفاهيم بعضها ببعض ولهذا رأينا أنّه لابد من التفريق بين المصطلحان لأهميتهما في مجال تعليم اللّغات الأجنبية.

1.3.اكتساب اللّغة الأولى:

"يقصد باكتساب اللّغة العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللّغة. وهو إن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنّه يستخدم اللّغة كوسيلة للاتصال. وهذه العملية تشبه إن لم تماثل عملية تنمية القدرة عند الأطفال على تعلم لغتهم الأولى...فالطفل كما نعلم لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عند ما يستمع إلى جملة من المحيط ولا يقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك في تراكيب. إن لديه حساسية، اكتسبها من المحيطين تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل أخرى يؤثر كلمة على أخرى في ضوء ما ألفته أذنه وما تجري به ألسنة الآخرين؛ أي أن اكتساب اللّغة يعني التقاط اللغة في مواقف طبيعية وبشكل لا إرادي"[1].

وفي مقام حديثنا عن اكتساب اللّغة تجدر بنا الإشارة إلى أنّه "قد ساد في مجال تعلم اللغة الثانية الافتراض القائل بان المتعلمين يعتمدون على لغتهم الأصلية إلى حد كبير وتحدث لادو عن هذا بشكل واضح في كتابه ذائع الصيت اللسانيات عبر الثقافات "linguistics across culture"ميل

[1]رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(المناهج وطرق التدريس)**، ج1 ، ص67.

الأفراد نحو نقل الصيغ والمعاني وتقسيماتها من لغتهم وثقافتهم الأصليتين إلى اللّغة والثقافة الأجنبيتين، ويتم ذلك على مستوى الإنتاج عندما يحاولون أن يتكلموا اللّغة ويمارسوا الثقافة وكذلك على مستوى الاستيعاب عندما يحاولون أن يتمكنوا من اللغة والثقافة ويفهموها كما يستخدمها المتكلمون الأصليون" [1]؛ إذ تصاحب عملية اكتساب اللغات الأجنبية اكتساب المهارات وأنماط السلوك التي يمتاز بها المجتمع الثقافي للناطقين بها، ومحاولة تأثير غير الناطق بها على أصحاب اللّغة الهدف .

2.3.تعلم اللغة الثانية:

"يشير مصطلح تعلم اللّغة الثانية إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللّغة الثانية"[2]، حيث لا يقتصر تعلم اللّغة الثانية على مجرد تنمية المعرفة عن اللّغة ولكن يتضمن تنمية المعرفة باللّغة؛ أي تنمية القدرة على استخدامها بطلاقة وبدقة.

يرى بعض الخبراء أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار. والواقع أن الكبار أيضا يكتسبون اللّغة أيضا بتعاملهم بشكل يومي بهذه اللغة واحتكاكهم بالناطقين الأصليين بها في بيئتها الأصلية كالعرب الذين يدرسون الصينية في الصين أو صينيين يدرسون العربية في دول عربية، حيث يتم اكتساب بعض الممارسات اللغوية اليومية المهمة لاشعوريا فيستوعب مفاهيمها وينغمس في ثقافة المجتمع، فيدرك بما لديه من حس لغوي دلالات كل كلمة وتبنى عنده السليقة اللغوية التي تيسر استعمال اللّغة بشكل تلقائي غير مقصود.

3.3.أوجه التشابه والاختلاف بين اكتساب اللّغة الأم وتعلم اللغة الثانية:

قبل التفصيل في أوجه التشابه والاختلاف بين تعلم وتعليم اللغتين الأولى والثانية لابد من التأكيد على أهمية هذا العنصر حيث أن الخلط بينهما يضر بالعملية التعليمية ويؤدي إلى الإخلال بالنتائج المرجوة من البرامج الخاصة بتعليم اللّغة الثانية، فكثيرا من معلمي اللّغة العربية كلغة ثانية كما ذكر رشدي أحمد طعيمة في كتابه المرجع في تعليم العربية لغير الناطقين بها يخلطون بين المصطلحين ويعلمون الأجانب العربية كأنّها لغتهم الأم.

---

[1] .سوزان م.جاس، لاري سلينكر، تر: ماجد الحمد، **كتاب اكتساب اللغة الثانية-مقدمة عامة- ، ج1، النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود، الرياض،1430هـ، ص108**

[2]. رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(المناهج وطرق التدريس)**، ج1 ، ص 75.

1.أوجه الشبه[1]:

- الممارسة: لاكتساب أو تعلم أي لغة لابد من الممارسة، والدليل على ذلك تكرار الطفل لما سمعه العديد من المرات، والأمر نفسه يصدق على متعلم اللّغة الثّانية حيث يستلزم إتقانه لها أن يمارس ما تعلمه في أي مناسبة تتاح له؛ فتعلم لغة ما هو إلا تكوين عادات ويمر تعلم اللّغة بما يمر به تكوين أي عادة من مراحل حتى تثبت عند صاحبها.
- التقليد: تلعب المحاكاة دورا كبيرا في إتقان الطفل للغة أهله، وكذلك هو الأمر بالنسبة لتعلم اللغة الثانية؛ حيث يحاول كل من مكتسب ومتعلم اللغة تقليد النموذج الأصلي إلى أن يصل إلى درجة الإتقان، وهنا تبرز لنا أهمية النموذج اللغوي الذي قدم لمتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الفهم: يصل الطفل إلى فهم المنطوق قبل أن يستطيع استعماله والأمر نفسه بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية، إنه يفهم من الكلمات والتراكيب أكثر مما يستطيع أن يستخدمها. إن القدرة على التعبير
- ترتيب المهارات: يأتي الاستماع في هرم المهارات اللغوية كما يقول ين خلدون "السمع أبو الملكات"[2]، فالطفل أو متعلم اللّغة الثانية يستمع أولا ثم يحاكي ما يستمعه، من ثم يقوم بفهم ما يسمعه ومحاولة التعبير به في شكل كلمات مفردة أو جمل متكاملة. وتأتي بعد مرحلة الاستماع الكلام حيث ينطق ما وصل إليه من أصوات، ويتكلم بما يفهمه من عبارات. ولا يعني هذا أنّ الكلام كمهارة لغوية يتأخر كلية حتى يتقن المتعلم مهارة الاستماع بل هو يكون بالموازاة فالتعود على النظام الصوتي للغة المتعلمة يصحبه تطور في مهارة الكلام. فالاستماع مهارة تسبق الكلام والكلام يسبق القراءة والقراءة تسبق الكتابة.
- تعلم النحو: يكون اكتساب الطفل للنظام النحوي للغة ضمني فالطفل العربي مثلا عند نطقه "أكلت البرتقال" لا يعنيه من أمر هذه الجملة أن يكون "أكل" فعلا ماضيا أن تكون "التاء " فاعلا وأن تكون "البرتقال" مفعولا به. هذا أمر يتعلق في مراحل تالية من مراحل نموه ، وكذلك هو الأمر بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية حيث لا يستلزم أمر تعلمه

[1] . رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(المناهج وطرق التدريس)**، ج1 ، ص79.

[2]علي أحمد مدكور، إيمان احمد هريدي، **تعليم العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)**، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، ط1، 2006، ص35.

أن نصدمه في مراحله الأولى من التعلم بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يعزفه عن اللغة وتعلمها بل قد يكره معلميها وأهلها. ومن هنا وجب التركيز في بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يقدم إليهم الأنماط اللغوية والنماذج الأسلوبية ما يجعلهم يألفون اللغة ويثبت في أذهانهم تراكيبها.يقول بن خلدون في هذا الصدد: "اعلم أن هذه اللغات ملكات شبيهة بالصناعات وتمام هذه المكلة وقصورها ونقصانها ليس بالنظر إلى المفردات بل بالنظر إلى التراكيب وتحصيل تلك الملكة يكون بحفظ كلام العرب وتكراره على مسمعه حتى ينتسج في خياله المنوال الذي نسجوا عليه فينسج عليه، ويكون بذلك بمنزلة من قد نشأ معهم وخالطهم" [1]وفي هذا تأكيد على ما تم ذكره.

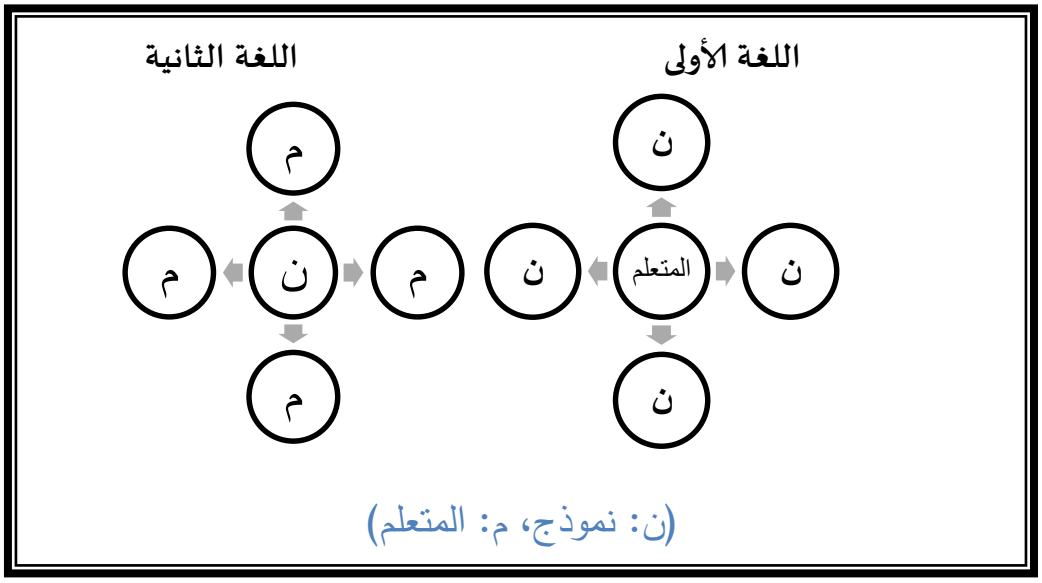
2.أوجه الاختلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية:

- **اختلاف الدوافع:** دوافع تعلم الطفل اللّغة دوافع داخلية تجعل من تعلم هذه اللغة مطلبا لا غنى عنه أو أمرا يتوقف على إتقانه إشباع الحاجات، فتعلم اللغة الأولى أمر حيوي في حياة الإنسان حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته وتلبية مطالبه للتعبير عن ذاته والتواصل مع الآخر. في حين متعلم اللغة الثانية عادة تكون دوافع تعلمه لهذه اللغة خارجية مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يريد تحقيقه فقد تكون هذه الأغراض ثقافية، سياسية اقتصادية أو اجتماعية[2]. فوظيفة اللغة بالنسبة للأجنبي الذي يتعلم العربية تختلف عنها بالنسبة للطفل العربي.
- **اختلاف البيئة:** يكتسب الطفل اللغة في بيئتها الأصلية، فيتلقى منها المفردات والتراكيب الصحيحة ويدرك المفاهيم الدقيقة، هذا في الوقت الذي يحرم فيه الأجنبي عادة من العيش في هذه البيئة. فتكون مهمة تعلم اللّغة بالنسبة للأجنبي الذي يتعلمها في غير بيئتها الأصلية مهمة غاية الصعوبة وذلك لندرة تعرضه لمواقف يستعمل فيها هذه اللّغة كمتعلم العربية في أمريكا.

[1] . علي أحمد مدكور، إيمان احمد هريدي، **تعليم العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)**، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، ط1، 2006، ص35.

[2] .نفسه والصفحة نفسها.

❖ **فقدان النموذج:** من آثار تعلم اللّغة في غير بيئتها فقدان النموذج الذي يقلده المتعلم بشكل مستمر. وتعلم اللغات كما نعلم يعتمد النجاح فيه على توفر النموذج الجيد الذي يلتقط الفرد منه اللغة ويحذو حذوه فيها



الشكل رقم(1): مخطط يوضح الفرق بين تعلم اللغة الأولى والثانية من حيث توفر النموذج[1]

يتضح من خلال المخطط أعلاه أن الطفل عند اكتسابه للغة الأم يكون محاط بنماذج كثيرة للغة خاصة من العائلة، في حين النموذج عند تعلم اللّغة الثانية في غير بيئتها يكون محاطا بمتعلمين كثيرين والنموذج هنا هو المعلم غالبا.

❖ **اختلاف الوقت:** اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله، في حين أن الأجنبي مرتبط بحجم ساعي أسبوعي محدد. فاللغة مهارة واكتساب هذه المهارة مرتبط بالوقت المتاح لممارستها فعلى سبيل المثال فصل يتعلم اللغة العربية لغة ثانية في الصين به ثلاثون طالبا ويدرسون أربع حصص للغة العربية كل أسبوع ومدة كل حصة 40دقيقة يتوقع أن يتكلم كل واحد منهم نصف دقيقة كل حصة او دقيقتين أسبوعيا. هذا يعني ببساطة أن عاما كاملا في المدرسة في تعلم اللغة الثانية يساوي تقريبا أسبوعا للاتصال المباشر بالنسبة للطفل عند اكتسابه اللغة الأولى.

[1] المرجع في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص 96.

- **مواقف التعلم:** تختلف مواقف تعلم اللغة بالنسبة للأولى عن الثانية وذلك ناتج إلى أن الطفل يتعرض لمواقف عشوائية من بيئة اللغة ليست مدروسة في حين يتعرض متعلم اللغة الثانية إلى مواقف مدروسة ومحددة تخدم الغرض الذي يتعلم من اجله اللّغة.
- **التداخل اللغوي:** من أهم أوجه الاختلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللّغة الثانية التداخل اللغوي؛ «فعند اكتساب الطفل للغة الأولى يكون دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب. وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية إنّه يتعلم في الوقت الذي يكون قد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب وتكونت لديه عادات في ممارستها»[1]، فتعد اشكالية التداخل اللّغوي من أهم التحديات التي تواجه القائمين على تعليم اللّغات الأجنبية.

[1]رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى(المناهج وطرق التدريس)**، ج1، ص 104.

4.المعايير العالمية لتعليمية اللّغات الأجنبية:

اللغة وسيلة أساسية للتواصل بين البشر، ويتم اكتسابها عن طريق تعلّم اللّغات الأم والأجنبية وتعليمها، وهذا يفرض على المختصين في مجال تعليمية اللّغات وضع أطر عامة ومعايير محددة تكون دليلاً مرجعياً للمتخصصين والعاملين والمهتمين بهذا المجال، حيث يمكن قياس محتويات هذه الأطر من خلال مؤشرات أداء علمية دقيقة؛ ليكون التعليم صحيحاً يؤتي ثماره ويحقق أهدافه من خلال مخرجاته.

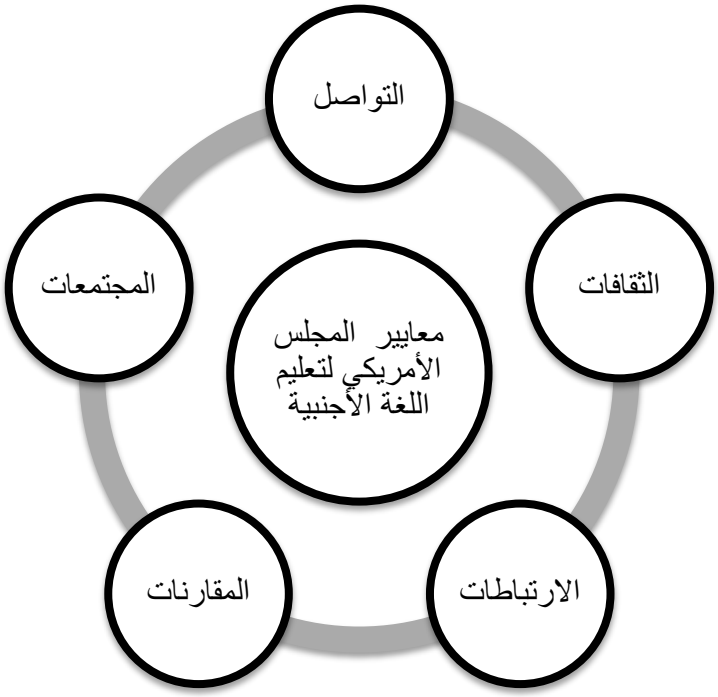
ونظرا لأهمية تعليم اللّغات الأجنبية على معايير واضحة، ومؤشرات يمكن الاستدلال عليها وملاحظتها وقياسها، وتعرف المخرجات المرجوة منها، ظهرت عدة محاولات لوضع معاييرعالمية لتعليم اللغات الأجنبية، ومن أهم هذه الأطر العالمية في تعليم اللغات الأجنبية، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) والإطار المرجعي الأوربي المشترك(CEFR)، وقد قام بوضع الإطارين فريق كبير من المتخصصين والعاملين في حقل تدريس اللغات ويعد هذان الإطاران دليلين مرجعيين في تعليم اللغات الأجنبية سواء في الولايات المتحدة الأمريكية و أوروبا على وجه الخصوص أو في تعليم اللّغات الأجنبية وتعلمها على وجه العموم لغات الأجنبية كي تكون دليلا مرجعيا للمعلمين والمتعلمين، وفيما يلي توضيح لأهم مرتكزات هذين المعيارين العالميين وأهم ما قدماه لمجال تعليم اللغات الأجنبية

1.4.معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية– ACTFL–:

تعدّ إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية دليلا في تعليم اللّغات American Council- on The Teaching of Foreign Languages -،حيث قدمت معايير اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية إعدادا للقرن الحادي والعشرين، وكانت هذه المعايير بمثابة المرتكز الذي قامت عليه معايير اللّغة الأجنبية التي قدمتها المنظمات والأفراد فيما بعد؛ حيث قدمت هذه المحاولة خمسة معايير لتعليم اللّغة الأجنبية سميت (The five C's of foreign Language Education)[1] ، وتمثلت هذه

[1] . ينظر: الموقع الرسمي للمجلس الامريكي لتعليم اللغات الأجنبية: http://www.actfl.org تاريخ الدخول 2017.05.05.
And Constitution and Bylaws of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Foreign Language Annals, September, 1989, Volume 22, number 4, p.p243-266.

المعايير في: التواصل (communication)، الثقافات (Cultures)، الارتباطات (connections)، المقارنات (Comparisons)، والمجتمعات (Communities)، ويوضح الشكل الآتي هذه المعايير والعلاقة بينها[1]:



شكل رقم (2): معايير تعليم اللغة الأجنبية كما حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللّغة الأجنبية

وفي العام نفسه ظهرت محاولة قسم التربية في نبراسكا؛ لوضع إطار عام لتعميم اللّغة الأجنبية وتمثل هذا الإطار في خمسة محاور رئيسة هي: التواصل، الثقافات، الارتباطات، المقارنات والمجتمعات. وفي عام 1997م ظهر مشروع بالتعاون بين الاتحاد الأمريكي لدراسة اللغة اليونانية والروماني، والاتحاد الأمريكي لفقه اللغة، والاتحادات الإقليمية للغات اليونانية والرومانية، لتقديم معايير للغات القديمة وهي اللغة اليونانية واللاتينية، وتمثلت في خمسة معايير هي: التواصل، الثقافات، الارتباطات، المقارنات، والمجتمعات، واشتمل كل معيار من هذه المعايير على معيارين فرعين لكل مستوى من المستويات الثلاث وهي المستوى الابتدائي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم[2].

[1] . American Council On The Teaching of Foreign Language: Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century ،Yonkers ،National Standards In Foreign Language Education Project ،1996.

[2] .علي عبد المحسن الحديبي وآخرون، **معايير تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.الرياض، ط1، 2017م، ص 34.، منقول بتصرف.

ثم ظهرت محاولة فيرجينيا لتحديد معايير تعليم اللّغات الأجنبية لمدارس التعليم العام بولاية فيرجينيا وقد تناولت هذه المحاولة تقديم معايير لتعليم اللغات الأجنبية التالية: الإنجليزية، الفرنسية، الاسبانية اليونانية، واللاتينية. ومحاولة كانسس؛ لوضع معايير لتعليم منهج اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. وقدمت جامعة داكوتا الشمالية أيضا مشروعا لوضع معايير لتعليم محتوى اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، كما قدم قسم التربية في بنسليفانيا عام 2002م، مقترحا للمعايير الأكاديمية للغات العالم، تتضمن ثلاثة معايير هي : التواصل، الثقافة، والمجتمعية؛ بحيث اشتمل كل معيار جزأين هما: معايير المحتوى -Content Standards-، ومؤشرات الأداء - Performance Indicators - [1] .

وتتمثل رسالة المجلس التي أُعتمدت عام 2004 م، في خلق القيادة والدعم والجودة لتعليم اللغات وتعلمها، أما رؤية المجلس التي اعتمدت عام 2005 م، «فكانت قائمة على الإيمان بأن اللغة هي أساس التواصل الإنساني، وأن الولايات المتحدة الأمريكية يجب عليها تطوير لغات مواطنيها الأصليين والمهاجرين، وتكوينهم لغويا وثقافيا تكوينا يتوافق مع إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وذلك من خلال[2]:

- ❖ تلبية احتياجات المشتغلين باللغة
- ❖ ضمان الديناميكية والاستجابة في المنظمات التعليمية.
- ❖ مهنة تدريس اللغات تعكس التنوع العرقي واللغوي في المجتمع الأمريكي.

---

[1] . المرجع السابق، ص38.

[2]. عن الموقع الالكتروني الرسمي للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وقت الاتصال بالموقع :2016/12/25 على الساعة الثالثة مساءا: https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages

النص في لغته الأصلية:

«Believing that language and communication are at the heart of the human experience, that the U.S. must nurture and develop indigenous, immigrant, and world language resources, and that the U.S. must educate students to be linguistically and culturally prepared to function as world citizens, ACTFL is uniquely positioned to lead this endeavor by

- Meeting the needs of language professionals
- Ensuring a dynamic and responsive organization
- Working proactively through advocacy and outreach
- Working to ensure that the language-teaching profession reflects the racial, ethnic and linguistic diversity of U.S. society
- Promoting research that impacts the development of professional programs and enhances the quality of language teaching and learning.»

- ❖ تشجيع البحوث التي من شأنها تطوير البرامج التعليمية، وتعزيز جودة العمل في تعليم اللغات وتعلمها».

قام المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية عام 2012 م بوضع تصنيف وإرشادات للكفاية اللغوية موزعة على خمسة مستويات رئيسة، تفصيلها على النحو االتالي:

- ❖ المتميز.
- ❖ المتفوق.
- ❖ المتقدم، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي :الأعلى – والأوسط - والأدنى.
- ❖ المتوسط، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي :الأعلى – والأوسط - والأدنى.
- ❖ المبتدئ، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي :الأعلى – والأوسط - والأدنى.

وقد حدد المجلس المهارات التي يبنى عليها التقسيم بأربع مهارات لغوية، هي :الاستماع، الكلام، القراءة ، والكتابة.

وللمجلس الأمريكي لتعليم اللّغات الأجنبية نشاطات كثيرة ومتعددة، من أهمها[1]:

- ❖ تنظيم المعارض والمؤتمرات المختصة بتعليم اللغات للناطقين بغيرها.
- ❖ نشر المؤلفات المتعلقة بتعليم اللغات وتعلمها، إضافة إلى نشر أعمال المجلس.
- ❖ تدريب وتأهيل معلمي اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها.
- ❖ تقديم فرص عمل للمتخصصين في مجال تدريس اللغات الأجنبية.
- ❖ تقديم الاستشارات، وإتاحة الفرصة لتبادل الخبرات في مجال تدريس اللغة الثانية.
- ❖ العمل على تشجيع الابتكار والإبداع في تدريس اللغات الأجنبية من خلال أحدث الطرق التعليمية واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتأهيل ممتحني اللغة وتدريبهم.
- ❖ الإشراف على تعليم اللغات في المؤسسات التعليمية الأمريكية (المدارس ، والمعاهد، والجامعات)
- ❖ العمل على المواءمة بين المعايير الوطنية لتعليم اللغات الأجنبية والمعايير المعتمدة في التعليم.

[1] . صالح عياد الحجوري، محمد إبراهيم الجراح، مقال بعنوان: **إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات**، مجلة الأثر، العدد 25/ جوان 2016، ص88.

2.4.معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات:

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات ويرمز له اختصارا بـ : (CEFR : Le Cadre Européen commun de Référence pour les langues)، و هو وثيقة أعدها قسم السياسة اللغوية في إدارة التربية بمجلس أوروبا بهدف توحيد توصيف مقررات اللغة الأجنبية ومناهجها واختباراتها في دو ل المجلس ضمن مشروع « تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية» بين عامي 1989 و 1996 م. وصدرت الطبعة الإنجليزية سنة 2000 وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي، في نوفمبر 2001 ، باستخدام (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية .وقد نشرت الطبعة العربية الأولى منه عام 2008 م مترجمة عن الطبعة الألمانية الصادرة عام 2001 م، وقد صدرت عن تعاون بين معهد جوتة ودار إلياس للطباعة والنشر بالقاهرة ويقع الكتاب في 264 صفحة من القطع الكبير ويحمل رقم . ISBN 977 - 304 - 313 -4 وهذا الكتاب يمكن اعتباره من نوع الكتب «الأدلة»التي يرجع إليها العاملون في حقل تعليم اللغات الأجنبية على اختلاف تخصصاتهم، ومن الجدير بالذكر أن هذا الإطار الأوروبي مُنَاظِر - من حيث كونه معيار تقييم- لمعايير سابقة له مثل معايير معهد الخدمة الخارجية الأمريكي المسماة ILR ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (Actfl) والمعايير الأسترالية (ISLPR) وغيرها[1].

ترجع أهمية هذا الدليل لكونه قد صار يشكل عاملا أساسيا لتطوير مناهج تدريس اللّغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي والاختبارات والكتب التعليمية وخلافه في أوروبا بأكملها، وفي كثير من دول العالم بما فيها مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يستند لهذا الإطار في عمليات بناء المناهج والمواد التعليمية والتقييم اللغوي فيصف بشكل شامل ما الذي يتعين على الدارسين فعله ودراسته، لكي يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض اتصالية، ويصف ماهية المعارف والمهارات التي يجب على الدارسين تنميتها لكي يصبحوا قادرين على التعامل بنجاح وبشكل اتصالي جيد ويغطي هذا الوصف السياق الحضاري للغة، كما يحدد الإطار المرجعي لمستويات الكفاءة لتسيير قياس التقدم الذي يحرزه الدارس أثناء تعلمه على مدار حياته وفي كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية[2].

---

[1] . ينظر: إسلام يسري علي: **مراجعة كتاب الاطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم**، مجلة الدراسات اللغوية، العدد الأول، 2016م، ص (197،198).

[2].ترجمة علا عادل عبد الجواد، ضياء الدين زاهر وآخرون، مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، **الاطار المرجعي الأوروبي العام للغات (دراسة، تدريس، تقييم)**، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، 2008، القاهرة، ص14.

قدم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لمجال تعليم اللغات الأجنبية بما فيها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نموذجا يحتذى به لمعلمي اللغات الأجنبية ومؤسسي المناهج ومصممي الامتحانات، حيث أصبحت تبنى في ضوئه المناهج وتؤلف المقررات وتصمم الاختبارات وتمنح الشهادات إذ يتميز بوصف علمي دقيق للأداء والمعارف اللغوية لمتعلم اللّغة الأجنبية في المستويات المختلفة حيث قسم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات مستوى متعلم اللغة الأجنبية إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي: المبتدئ، المتوسط، والمتقدم و كل مستوى من هذه المستويات إلى قسمين لتصبح ستة مستويات ، والجدول الآتي يوضح ذلك[1]:

الجدول رقم1: توصيف معايير المستويات المرجعية العامة للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

المستويات	المستويات الفرعية	توصيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمهارات المشتركة
A	A1: المستوى التمهيدي أو الكفاءة التمهيدية Niveau Introductif (متحدث أساسي).	في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم وبسهولة فهم واستخدام تعبيرات من الحياة اليومية والجمل البسيطة التي تستهدف قضاء الاحتياجات الأساسية، حيث يمكنه أن يقدم نفسه والآخرين، وكذلك حث الآخرين على تعريف أنفسهم بسؤالهم عن محل سكنهم والأشخاص الذين يعرفونهم والأشياء التي يملكونها .كما يمكنه الإجابة عن مثل هذه الأسئلة .بالإضافة إلى ذلك يستطيع التفاهم مع من يتحدث إليه ببطء مستخدما لغة واضحة ويرغب في مساعدة.
	A2: المستوى المتوسط أو	في نهاية هذه المرحلة يمكنه فهم الجمل والتعبيرات شائعة الاستخدام التي تتعلق بمجالات مختلفة، مثل :تقديم معلومات عن نفسه - عن عائلته - التسوق – العمل - البيئة

[1] Voir :Aud Chauvet, **Référentiel-des contenue d'apprentissage du FLE en rapport Avec les six niveaux du Conseil de L'Europe, A L'usage des enseignants de FLE** -, Alliance Française de Paris-Ile-de-France,CLE international, 2008 .

ينظر أيضا: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ترجمة: علا عبد الجواد وآخرون، القاهرة: دار إلياس العصرية، 2008م ، ص37 .

	مستوى البقاء Niveau Intermédiaire (متحدث أساسي)	المحيطة (ويمكنه كذلك التواصل فى المواقف الروتينية البسيطة، التى تتناول التبادل السلس والمباشر لمعلومات حول أشياء مألوفة وشائعة .كما يمكنه التحدث عن موطنه والتعليم الذي تلقاه وبيئته المحيطة والأمور المتعلقة باحتياجات عامة، مستخدما أبسط وسائل التعبير.
B	B1: مستوى العتبة -Niveau Seuil- (متحدث طليق)	يمكنه فى نهاية هذه المرحلة فهم النقاط الأساسية عند استخدام اللغة الفصحى الواضحة . وعندما يتعلق الأمر بأشياء مألوفة مثل : العمل والدراسة ووقت الفراغ كما يمكنه تخطى المواقف التي تواجهه أثناء السفر لغويا .ويستطيع أيضا أن يعبر بشكل مبسط وبجمل مترابطة عن مواضيع مألوفة ومجالات اهتمامه الشخصية . كما يستطيع أن يتحدث ليصف تجارب شخصية وأحداثاً وأحلاما وكذلك آمال وأهداف .ويعطى أيضا مبررات وتفسيرات حول وجهات نظر ومخططات.
	B2 المستوى المتقدم أو المستقل: (Niveau avancé ou indépendant) (متحدث حر)	يمكنه فى نهاية هذه المرحلة فهم المحتويات الأساسية لنصوص أكثر صعوبة حول موضوعات محددة وعامة .كما يستطيع فهم المناقشات المتخصصة في مجال عمله وأن يتواصل بعفوية وطلاقة؛ بل يمكنه أن يجرى محادثة عامة دون مجهود مع متحدثى اللغة الأصليين . وكذلك يستطيع أن يعبر عن آرائه فى عدد من الموضوعات بوضوح مع ذكر التفاصيل، وأن يشرح وجهة نظره فى أحد موضوعات الساعة.
C	C1 المستوى المستقل أو مستوى الكفاءة العملية.	يمكنه فى نهاية هذه المرحلة فهم مجموعة عريضة من النصوص الطويلة والأكثر صعوبة .واستيعاب المعاني المتضمنة . ويستطيع المتعلم التعبير بطلاقة وعفوية دون بذل مجهود واضح في التفكير والبحث عن الكلمات .ويمكنه

	Niveau autonome (متحدث مختص)	أيضا استخدام اللغة استخداماً فعالاً وبمرونة واضحة في الحياة الاجتماعية والوظيفية وفى الدراسة والتأهيل المهني . ويستطيع التعبير بتراكيب واضحة وباستفاضة حول قضايا معقدة مستخدما في ذلك وسائل متعددة للربط.
	C2 المستوى المتقن للغة -Niveau maitrise- (متحدث مختص)	يمكنه في نهاية هذه المرحلة فهم كل ما يقرأ ويسمع بلا مجهود، ويلخص المعلومات المستقاة من مصادر خطية أو شفهية وإعادة صياغتها مع تقديم أسباب وتفسيرات وتصورات متعلقة بها، كما يستطيع التعبير بعفوية وطلاقة ودقة فضلا على التفريق بين الاختلافات الدقيقة للمعاني.

3.4.أهداف وأهمية المعايير والأطر العامة العالمية لتعليم اللغات الأجنبية:

1.الأهداف:

- ضبط عملية تعليم اللغات للناطقين بغيرها[1]؛ فتقنين تعليم اللّغات الأجنبية بمعايير ضمن إطار محدد، يضمن الرقي في تعليمها ونجاح مخرجاتها . عن طريق تبادل الخبرات بين المتخصصين والعاملين في مجال تدريس اللغات الأجنبية من خلال العمل الجماعي الذي يقوم به الفريق، ويتيح لهم فرصة الإبداع والابتكار وروح التنافس لتحقيق أفضل المخرجات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، والبحث عن المشكلات التي تواجه معلمي ومتعلمي اللغة وإيجاد الحلول لها.
- نقل الخبرات وتنظيم عملية تعليم اللغات وتعلمها؛ مما يسهل تباد ل المعلومات المتعلقة بالبرنامج اللغوي بين المعلمين والمتعلمين، ويحدد الأهداف الواجب تحقيقها في العملية التعليمية والمحتوى المناسب لتحقيق هذه الأهداف .ومن ثم معرفة الاستراتيجيات الفعالة للتعلم والأسس المشتركة، والخطوط الأساسية لإعداد المناهج وتطويرها، ووضع برامج مناسبة لتعلم اللغات بهدف توحيد مستوى مخرجات التعليم اللّغوية بين اللغات العالمية إلى حد نسبي، ومعرفة ما يحتاج المتعلم أن يتعلمه ليكون قادرا على استخدام اللغة تواصليا والوقت الذي يحتاجه لتعلم اللغة، والمستويات الرئيسة والفرعية التي يمر بها المتعلم .

[1] قسم تعليم اللغة العربية، **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى** :معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، 2015 م ، ص247، منقول بتصرف

ومعرفة ما يجب عليه تنميته حتى يتمكن من اكتساب السلوك اللغوي الفعال، ووضع معايير ثابتة لعملية التقييم تظهر النتائج الإيجابية التي يحققها المتعلم بدلا من الإشارة إلى أوجه القصور فقط وذلك يحقق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية على مستوى أركانها الثلاثة الأساسية: المنهج، المعلم والمتعلم[1].

2.الأهمية: يمكن أن نلخص أهمية وضع معايير عالمية لتعليم اللغات الأجنبية في النقاط الآتية[2]:

- **بالنسبة لاعداد المناهج اللغوية وتصميمها:** إنّ وضع أطر ومعايير لتعليم اللغة يساعد في إنتاج منهج شامل لجميع المعارف اللغوية، يكون مترابطاً ومتسلسلاً يسير وفق أهداف واضحة، ويتوافق مع غايات متعلمي اللغة ومستوياتهم ومع أحدث نظريات تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تعليمها، ويكون المنهج مرناً قابلاً للتطوير والقياس والتقويم ومتوافقاً مع الاختبارات اللغوية العالمية.
- **بالنسبة للمعلمين:** إنّ وضع أطر ومعايير لتعليم اللغة يبين ما يجب أن يتعلم كي يتمكن المتعلمين من استخدام اللغة لتحقيق الكفاية التواصلية في أقل مدة وبأيسر الطرق، ويقدم الأدوات التي تساعد مؤلفي الكتب التعليمية والقائمين بالتدريس ومعدي الاختبارات، وكذلك يقدم مقاييس لتقييم المهارات اللغوية للطلاب مما يساعد في إعداد الكتب اللغوية التعليمية المتميزة ويوجه عمل المعلمين وفق حاجات المتعلمين ودوافعهم وأولوياتهم وبحسب السبل المتاحة أمامهم لتعلم اللّغة من خلال تبادل المعلومات بين المعلمين والمتعلمين.
- **بالنسبة للمتعلمين:** إن وضع أطر ومعايير عالمية عامة لتعليم اللغة يساعد المتعلمين في معرفة ما وصلوا إليه من معارف وكفايات لغوية، ويعينهم على تحديد الأهداف التي يمكنهم بلوغها، من خلال إجراء تقييم ذاتي لأنفسهم عن طريق مقارنة معارفهم بالمستويات المرجعية الثابتة التي حددها الإطار، ويسهم في تعزيز دوافع المتعلم نحو تعلم اللغة من خلال إشراكه في العملية التعليمية، واطلاعه على الأهداف الإجرائية التي سيحققها في تعلمه.
- **بالنسبة للاختبارات اللغوية:** إنّ وضع أطر لتعليم اللّغات يزود معدي الاختبارات ومنفذيها بأسس بناء الاختبارات التي تتوافق مع التقسيمات المعتمدة .ويقدم لهم الأسس

[1] . قسم تعليم اللغة العربية، **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى** :معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، 2015 هـ، ص(247-253)، منقول بتصرف.

[2] . المرجع نفسه، ص(248-253).

المشتركة، والخطوط الأساسية وإعداده لتطوير وسائل القياس والتقويم المختلفة . ويستفاد من المعايير المرجعية التي يحددها الإطار في كل مستوى في عملية تقييم متعلم اللغة[1]؛ لأن الاختبارات هي الأداة الوحيدة التي تحدد مستوى الكفاية اللغوية عند المتعلم، وأحد المنطلقات الرئيسة في رسم مسار تكوينه اللغوي، وقدرتها على تقويم المادة المدروسة، وطرائق تدريسها.

خلاصة:

قدمنا خلال هذا الفصل أهم المفاهيم والأسس النظرية المتعلقة بمجال تعليمية اللّغات الأجنبية خلصنا من خلالها إلى النقاط التالية:

- ❖ مجال تعليمية اللّغات الأجنبية مجال متشعب ومتعدد الأسس، ويختلف كثيرا عن مجال تعليمية اللّغات بصفة عامة. وهذا راجع إلى أنّ عملية تعليم لغة ثانية أو أجنبية عملية بالغة التعقيد ولها خصوصياتها بالمقارنة مع تعليم اللّغة الأم، من ناحية الأسس النظرية المعتمد عليها لتأسيس هذا المجال من جهاز مفاهيمي وأسس معرفية، أو من ناحية برامج وطرائق التعليم.
- ❖ إنّ الهدف من ضبط أهم المفاهيم المتعلقة بمجال تعليمية اللّغات الأجنبية هو الوقوف على جوهر هذا المجال وهو إدراك الاختلاف الكبير بين تعليم اللّغة الأم واللّغات الأجنبية والثانية في: الأسس النظرية، البرامج، الأهداف، طرائق التعليم وأساليب التقييم والتقويم.
- ❖ تم وضع معايير وأطر عالمية عامة ومحددة لتكون دليلا مرجعيا للمتخصصين والعاملين بهذا المجال أهم هذه الأطر: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك(CEFR) وإرشادات المجلس الأمريكي (ACTFL) على أساس أنّ اللّغة وسيلة أساسية للتواصل، والهدف من وضعها هو جعل عملية تعليم اللّغات عامة والأجنبية خاصة تحقق أهدافها في كل الجوانب.

[1] . ينظر :فضل محمد عبدالخالق وآخرون، ، **اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق**، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016، ص 7

الفصل الثاني:

تعليمية اللّغة العربية لغير الناطقين بها

(مبادئ، أسس، وقضايا)

الفصل الثاني:

تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها مبادئ، أسس، وقضايا

تمهيد:

1. اللّغة العربية أهميتها وخصائصها

1.1. أهمية اللغة العربية

2.1. خصائص اللغة العربية

3.1.العلاقة بين خصائص اللّغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها

4.1. مكانة اللّغة العربية وأثرها في بناء المعرفة

2.تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المفهوم، التاريخ، الأهداف، والأهمية

1.2.تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها -المصطلح والمفهوم-

2.2.تجارب القدماء في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

3.2.تاريخ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

4.2.أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

5.2. أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها

6.2. الفرق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وتعليمها للناطقين بغيرها

3. إضاءات على الوضع الراهن للغة العربية لغير الناطقين بها

1.3. العوامل المحفزة على الاهتمام بتعليم العربية لغير الناطقين بها

2.3.أسباب إقبال الأجانب على تعلم اللّغة العربية

3.3.أشهر مراكز ومعاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها

4.3.أبرز الكتب والمناهج في تعليم العربية لغير الناطقين بها

4. صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

1.4.الأسباب اللغوية

2.4.الأسباب غير لغوية

خلاصة

تمهيد:

شهدت السنوات الماضية اهتماما متزايدا بميدان تعليم اللّغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، وقد برز هذا الاهتمام من خلال الإقبال الكبير للأجانب على تعلم اللّغة العربية من جميع أنحاء العالم بمختلف المستويات والأعمار والأجناس، قدرت نسبتهم بما يقارب 11 مليون أجنبي خلال دراسة أقيمت سنة1997م من طرف رشدي طعيمة[1]، الذي يعتبر أحد الرواد في هذا المجال والمؤسسين له في العالم العربي. وتضاعف عدد المقبلين على تعلمها حديثا، حيث تشير الدراسات إلى ارتفاع نسبة الراغبين في تعلم اللغة العربية من الولايات المتحدة الأمريكية إلى 127% في الفترة بين 2000-2006، فوصل إلى 24ألف طالب[2]؛ كل هذه العوامل ساعدت على إعادة بعث اللّغة العربية وتقلدها المراتب الأولى من بين اللغات الأكثر استعمالا في العالم.

كما برز هذا الاهتمام أيضا بعقد المؤتمرات العالمية في أكثر من بلد عربي، فطرحت فيها العديد من القضايا التي تتعلق بتعليم اللّغات الأجنبية بشكل عام، واللّغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، كالمناهج التعليمية، طرائق التدريس، إعداد معلمي اللّغة العربية، توظيف التقنية والنّظريات الحديثة في تعليم العربية وتعليم العربية لأغراض خاصة وبرز هذا الاهتمام في البلاد العربية والغربية على حد سواء؛ اذ اهتمت المؤسسات التعليمية في هذه البلاد بتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، كما كانت موضوعا لرسائل علمية مقدمة لنيل درجات الماجستير والدكتوراه. ونهدف من خلال هذا الفصل إلى دراسة أهم خصائص اللغة العربية وعلاقتها بتعليمها لغة أجنبية، بالإضافة إلى دراسة أهم المفاهيم والأسس وكذا القضايا النظرية المتعلقة بتعليم العربية لغير الناطقين من الجانب النظري.

[1] 1رشدي أحمد طعيمة، **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، مرجع سابق، ص16

[2] .فاروق الباز وآخرون**(لجنة تحديث اللغة العربية)، العربية لغة حياة**، تقرير لجنة العربية لغة الحياة عن تقرير جمعية اللغة الحديثة(MLA) سنة2010، www.arabic forlife.com، نسخة إلكترونية، د.د.ن ، د.ط، ص95.

1. اللّغة العربية أهميتها وخصائصها

1.1. أهمية اللغة العربية:

تعد اللّغة العربية من أقدم اللغات وأهمها، كما أن لها مكانة خاصة بين لغات العالم وأهميتها تزيد يوما بعد يوم في عصرنا، ويمكن أن نرجع هذه الأهمية إلى الأسباب التالية[1]:

- لغة القرآن الكريم حيث تعد اللغة التي أنزل بها القرآن الكريم وهي بذلك اللغة التي يحتاجها كل مسلم ليقرأ أو يفهم القرآن الكريم الذي يستمد منه المسلم الأوامر والنواهي الشرعية، لذلك نجد العديد من مسلمي المقاطعات الإسلامية في الدول الأجنبية يرسلون أبنائهم لدراسة اللغة العربية بغرض التفقه في أمور الدين، بالإضافة إلى الاطلاع على ثقافة المجتمع الإسلامي كما يفعل العديد من سكان المقاطعات الإسلامية في الصين(نينغيشيا، السنجان)؛ "وقد أكدت كثير من الدراسات الميدانية أنّ الدارس الذي لا يحترم حضارة اللغة التي يتعلمها، لن يستطيع التقدم في تعلم اللّغة وهذا يعني أننا يجب أن نعلم اللغة العربية من خلال ثقافة الأمة الإسلامية وحضارتها"[2].
- المكانة الاقتصادية للعرب، فالدول العربية الآن في نمو اقتصادي سريع بفضل ما لديهم من ثروات نفطية ومعدنية، مما يجعل لهم وزنا اقتصاديا وسياسيا كبيرا.
- عدد متكلمي العربية؛ إنّ اللّغة العربية مستخدمة كلغة أولى في اثنين وعشرين دولة عربية وتستخدم كلغة ثانية في كثير من الدول الإسلامية. كما أن العديد من الدول الأوربية والآسيوية كبريطانيا، تركيا، كوريا، وفرنسا مؤخرا ضمنتها في مقرراتها التعليمية وجعلت منها لغة ثانية بعد اللغة الأم. بالإضافة إلى أن كثيرا من الشعوب الإسلامية لديها استعداد لتعلم اللغة العربية لارتباط هذه اللغة بديانة هذه الشعوب.

إذن فاللغة العربية تكتسب أهميتها المتزايدة في كثير من بلدان العالم، نتيجة رغبة العديد من الدول الإسلامية في توثيق علاقاتها بالبلاد العربية لأسباب دينية وثقافية بالدرجة الأولى. كما أنّ المكانة الاقتصادية والموقع الاستراتيجي للدول العربية جعلت الكثير من البلدان في أوروبا، أمريكا، آسيا والدول الإسلامية تفرض تعلم اللّغة العربية على طلاب المدارس.

---

[1] محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، جميع الحقوق محفوظة للمؤلف، الرياض /المملكة العربية السعودية، ط2، 1989، ص20، منقول بتصرف.

[2] علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية-النظرية والتطبيق-**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009م، ص46

2.1. خصائص اللغة العربية:

قبل الحديث عن خصائص العربية يجب أن نشير إلى نقطة مهمة، وهي أنّ الحديث عن هذه الخصائص لا يعني أن اللغة العربية تتفرد بها؛ ولكن المقصود هنا أن هذه الخصائص تظهر فيها بصورة متميزة، وفيما يلي أهم خصائص اللّغة العربية أنّها1:

-لغة اشتقاق:

تنقسم معظم لغات العالم إلى ثلاثة أقسام لغات تصريفية أي لغات تشتق من الكلمة الواحدة عدة كلمات مثل العربية. لغات اشتقاقية أي تعتمد على السوابق (Préfix) واللواحق (Suffixes)، والدواخل(Inter fixes) مثل الانجليزية. ولغات عازلة أي أنّ الجزء فيها لا يتغير مثل الصينية. الملاحظ أن هذه الظواهر الثلاث تتواجد بنسب مختلفة في معظم لغات العالم ومن بينها العربية. إلا أنّ ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحا في العربية.

الاشتقاق هو أخذ كلمة من كلمة، أو توليد بعض الألفاظ من بعض لوجود علاقة بين اللفظة المشتقة والجذر الذي أشتقت منه. فمن اللفظة الأم (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلية، بيد أن الاختلاف يقع في الحركات والسكنات والحروف الزائدة المعبرة عن معان مختلفة...وإذا نظرنا إلى كلمة (كتابة) مثلا فإننا نشتق منها (كتب، يكتب، مكتبة، مكتب، مكتوب)[2]. ولهذه الخاصية قيمة تربوية تعليمية كما يرى محمد المبارك تتمثل في معرفة بضع كلمات من المجموعة أو الأسرة الواحدة تمكن المتعلم من معرفة باقي هذه المجموعة معرفة جمالية لما بينها من حروف مشتركة، وبذلك يحفظ الجهد ويوفر الوقت. فالروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعموماتها تعلم المنطق وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها وطبيعتها برباط واحد[3].

1 . رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المناهج وطرق التدريس)**، ج1، ص142.

[2] . علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتابة**، طرابلس، لبنان، 2010م، ص47.

[3] . ينظر: محمد المبارك، **فقه اللغة وخصائص العربية**(دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية، وغرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان، 2005م، ص271

-لغة غنية بأصواتها:

أصوات اللغة العربية شاملة لجميع أعضاء النطق، حيث أنها تستخدم هذا الجهاز استخداما تاما دون إهمال لوظيفة من وظائفه، و«بذلك اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها اللغات السامية الأخرى وزادت عليها بأصوات كثيرة مثل: الثاء، الذال، الغين، والضاد»1.

ويقول العقاد في هذا الصدد:" ليست الأبجدية العربية أوفر عددا من الأبجديات في اللغات الجرمانية أو اللغات الطورانية أو السامية، فإن اللغة الرومية مثلا يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثين حرفا. وقد تزيد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها. و لكنها على هذه الزيادة في حروفها. لا تبلغ مبلغ اللغة العربية في الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية لأن كثيرا من هذه الحروف الزائدة إنّما هو حركات مختلفة لحرف واحد، أو هو حرف واحد من مخرج صوتي واحد تتغير قوة الضغط عليه"2.

-.لغة صيغ:

« بناء الصيغ من الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد؛ فكلمة سمع يمكن أن نبني منها اسم فاعل (سامع) واسم مفعول (مسموع) واسم زمان أو مكان (مسمع واسم آلة سماع وسماعة) وصيغة مبالغة (سميع، سماع)»3.

-لغة تصريف:

في اللغة العربية يمكن أن يتغير حرف بحرف آخر كأن يترتب عليه الثقل. فكلمة (ميزان) كان حقها أن تكون (موزان) فتغيرت وصارت (ميزان) تجنبا للثقل4.

-.لغة إعراب:

الإعراب أساس المعنى ويقصد أن للغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها وهذا يساعد على دقة الفهم5. يعد الإعراب من أهم خصائص اللّغة العربية في نظر النحاة العرب؛ لأنّه نادر

1. محمد إبراهيم الخطيب، **طرائق تعليم اللغة العربية**، ط1، مكتبة التوبة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003، ص10.
2. **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1 (المناهج وطرق التدريس)**، مرجع سابق، ص143
3.رشدي احمد طعيمة، محمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م، ص40.
4رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)**، ص42.
5.المرجع نفسه، ص144.

الوجود في لغات العالم. فمعظم الكلمات فيها مبني؛ أي لازم حركة واحدة لا يتغير عنها إلا لضرورة صوتية، ولا علاقة لهذا التغير إن وجد بالمعنى أو التركيب. وللإعراب في اللغة العربية وظائف وفوائد مهمة في أداء المعنى وتبليغه؛ فهو السبيل إلى الإبانة عن المعاني بالألفاظ، على حد تعبير بن جني في الخصائص ويفرق فيه بين المعاني المختلفة التي لو لم يدخل الإعراب الكلمة التي تتعاقب عليها تلك المعاني التبست1.

"تعتبر ميزة الإعراب المتمثلة في الحركات من أهم خصائص اللغة العربية؛ لأن كثيرا من لغات العالم اليوم خاصة الأوروبية منها تعتمد اعتمادا أساسيا على ترتيب عناصر الجمل لإيصال المعنى بوضوح إلى المتلقي؛ لأنها تفتقر إلى العلامة الموجودة في العربية"2، "كما أن الإعراب من خصائص اللغة العربية التي مكنت من استخدام التركيب في الدلالة على أدق المعاني من خلال التقديم والتأخير في التركيب، وذلك تلبية لمقتضيات حال السامع"[3].

-لغة متنوعة الرتب (التقديم والتأخير):

تتنوع الرتب في العربية بين الحفظ وعدمه، فهناك رتب محفوظة وترتبط بالكلمات المبنية مثل حروف الجر والاستفهام وأسماء الموصول. فاسم الموصول مثلا يجب أن يسبق الصلة، والصفة لا تسبق الموصوف. وهناك رتب غير محفوظة حيث يجوز للخبر أن يتقدم على المبتدأ (في البيت رجل)، والمفعول به على الفاعل كقوله تعالى:﴿وإذا مسّ الإنسان الضر دعانا لجنبه﴾ سورة يونس، الآية12، بالمقارنة بلغات أخرى نجد الرتبة في الإنجليزية محفوظة تماما، كما هو الحال بالنسبة للفرنسية فهناك تقيد صارم. فكل جزء من الجملة فيها له موضع لا يمكن نقله عنه إلا في حالات قليلة، وإذا أريد التنبيه على المهم من عناصر الجملة فلابد من اللجوء إلى وسائط أخرى لتغير تركيب الجملة، غير التقديم والتأخير. واللغة الإنجليزية شبيهة بالفرنسية في هذا الأمر. وبعض اللغات، كالألمانية مثلا لا تتقيد بهذا الترتيب، وتطرد قواعدها فيه، والشواذ منها كثير[4].

1. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ص138.

2ينظر: عبد العزيز العصيلي ،**أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منقول بتصرف، ص(144،140).

[3] محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 2006م، ص163.

[4] ينظر: المرجع نفسه، منقول بتصرف، ص145

- لغة غنية في التعبير:

ولا يقصد بذلك تزايد مترادفاتها وإنّما نقصد أن حرية الرتبة أعطت اللّغة العربية غنى في التعبير فمن الممكن أن نقول: زيد في الدار/ في الدار زيد، ومن الممكن تحويل الجملة الفعلية إلى جملة إسمية: حضر الأستاذ/ الأستاذ حضر؛ مع إدراكنا للتفاوت الدقيق بين التعبيرين في الدلالة[1].

- لغة متنوعة أساليب الجملة:

إنّ العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. فهناك الجملة الإسمية والجملة الفعلية وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية. هناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية...الخ، وغيرها من الجمل التي تتميز العربية بسعتها.

-لغة تتميز بظاهرة النقل:

تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات والجمل. فالمعنى الواحد يمكن التعبير عند بعدة صيغ؛ فالمعنى الذي عبر عنه بفعل الأمر يمكن أن يعبر عنه بالمصدر، فقد نقول: اكراما زيدا ونقصد به أكرم زيدا وقد يأتي المصدر حالا مثل: جاء الطفل حبوا2.

- لغة غنية بالظواهر الموقعة:

في اللغة العربية قد تطرأ على الكلمات تغيرات حسب موقعها فضمير الغائب الهاء قد يأتي مكسرا في (به) ومضموما في (له). وفعل الأمر "أكتب" قد تأتي باؤه مكسورة عندما ننطقها في الجملة الآتية: اكتب الدرس.

-لغة تتعدد أسس نحوها:

إن العربية لغة يقوم نحوها على أسس من الأصوات والصرف والمعجم والمعنى السياقي. فالأصوات تنتمي إلى الإعراب والصرف إلى المطابقة والبنية والأداة، والسياق إلى الربط والرتبة والتضام.

[1] ينظر: رشدي احمد طعيمة، محمد السيد مناع، **تدريس اللغة العربية في التعليم العام(نظريات وتجارب)**، ص42.

2.رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ج1، ص145

-لغة تزاحمها العامية:

جميع لغات العالم تشترك في هذه الظاهرة، إلا أنّ اللغة العربية تعددت فيها العاميات نظرا لتاريخها العريق ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى العاميات[1].

وفي معرض الحديث عن اللغة العربية وأهميتها وخصائصها يقول جورج سارتون مؤلف كتاب تاريخ العلم:

«...إن اللّغة العربية من أجمل اللغات في الوجود، إن خزائن المفردات في اللغة العربية غنية جدا، ويمكن بتلك المفردات أن تزاد بلا نهاية، ذلك لأن الاشتقاق المتشابك والأنيق يسهل إيجاد صيغ جديدة من الجذور القديمة بحسب ما يحتاج إليه كل إنسان على نظام معين...خذ الجذر (س، ل، م) سلم معناها نجا، ألقى السلام أو التحية، (سالم) أي دخل في السلم،... ثم إنّ الإشتقاق يجري على نظام معين حتى إن القارئ، إذ مرت به صيغة جديدة فإنه يفهم معناها من القرينة، والكلمات العبرية أقل طواعية للتعريف من الكلمات العربية، ولغة القرآن على اعتبار أنها لغة العرب كانت بهذا التجديد كاملة... وقد وهب الرسول اللغة العربية مرونة جعلتها قادرة على أن تدون الوحي الإلهي أحسن تدوين يجمع دقائق معانيه ولغاته...وهكذا يساعد القرآن على رفع اللغة العربية إلى مقام المثل الأعلى في التعبير عن المقاصد»[2].

3.1.العلاقة بين خصائص اللّغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها:

«إنّ لكل لغة طابعا خاصا وصفات تتصف بها، سواء أكانت هذه الصفات صالحة تعين اللغة على بلوغ أغراض الحياة باستمرار أم كانت غير ذلك. وإنّ بين كل لغة وأصحابها تشابها وتوافقا فقد نشأت معهم وتقلبت معهم على مر الأيام واختلاف صروفها وانعكس على مفرداتها وتراكيبها صورة مفاهيمهم وتصوراتهم وانبسطت مفرداتها على مدى الأفق الذي انبسطت فيه تلك الأمة ضيقا واتساعا، حتى تكاد تعرف طبائع الأمة وخصائصها في لحن كلامها ونبرات ألفاظها وطرق حديثها»[3].

---

[1] .رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، ج1، ص145.

[2] . أنور الجندي، **اللغة العربية بين حماتها وخصومها**،د.د.ط، د.س.ط، ص 32.

[3] محمد المبارك، **فقه اللغة وخصائص اللغة العربية** (دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية وعرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد)، ط2، دار الفكر ، بيروت، 2005، ص 346.

لذلك كان لزاما على معلم اللّغة العربية لغير الناطقين بها أن يكون ملما بخصائص اللّغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللّغات، فهذا يمكن أن يساعده على[1]:

- تقديم المادة اللّغوية المناسبة لمتعلم اللّغة.
- التعرف على مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللّغة لأبناء لغته.
- إجراء دراسات حول التقابل اللغوي بين هذه اللغة وغيرها من لغات.
- توضيح نظام اللغة وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى.
- فهم الظواهر اللغوية المختلفة التي يتحير أمامها.

لكن مع ضرورة إلمامه بنظام اللغة الثانية، إلا أنّه غير مطالب بشغل الدارسين به خاصة في المستويات المبتدئة. فمستواهم اللغوي لا يسمح بذلك فضلا عن حاجاتهم لتعليم كيفية استخدام اللغة وليس فلسفة نظامها؛ والتعرض إلى مثل هذه النقاط في البدايات سيجعل الطالب ينفر من تعلمها خاصة في المستويات الأولى.

4.1. مكانة اللّغة العربية وأثرها في بناء المعرفة:

1. مكانة اللغة العربية:

بشهادة العديد من الباحثين ومجامع اللغة العربية الموزعة على البلدان العربية هناك إجماع على أنّ اللغة العربية استعادت مكانتها السابقة في العصر الحديث، وعادت لغة دولية يتكلم بها الملايين، وتهفو لها قلوب ملايين آخرين، ويمكن بيان مكانتها من عدة زوايا وفقا لما يأتي:

-مكانتها بحسب المتكلمين بها دوليا:

فهي الخامسة دوليا من حيث كونها لغة أما ومن حيث الفاعلية و الانتشار[2]، فهناك عدد متزايد الآن يتكلم اللّغة العربية في العالم العربي والإسلامي، وتتزايد الرغبة في تعلمها لدى المسلمين، ولدى المستفيدين الآملين في التبادل التجاري والثقافي مع العالم العربي، كما أن تنوع البلدان التي تتحدث بما يعطيها أهمية إضافية.

---

[1] . رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى**، ج1، ص141.

[2] . عز الدين مناصرة، **الهويات.....والتعددية اللغوية**، في: خالد عبد الرؤوف الجبر(محرر)، اللغة العربية وتحديات العصر، وقائع ندوتي: الهوية اللغوية والعولمة، واللغة العربية والهوية القومية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة البترا الخاصة، ، ص 271.

-مكانتها في المنظمات الدولية:

فهي لّغة من اللّغات الرسمية في الأمم المتحدة ومنظماتها، كما أنّها اللّغة الأولى في جامعة الدول العربية، ومجلس التعاون لدول الخليج وغيرها من المنظمات الإقليمية، كما خصص لها يوم 18ديسمبر من كل عام للاحتفاء بها.

-مكانتها حسب المحبين لها والمقبلين على تعلمها:

يوجد أكثر من 1.3 مليار مسلم يعبدون الله بما يعرفونه من اللغة العربية، ويرغب كثير منهم في تعلمها، ولم تستطع مؤسسات التعليم في بلدان العالم العربي، أو في البلدان الإسلامية أن تستجيب لحاجة أولئك النّاس وطموحاتهم. حيث يوجد عدد لا يمكن تجاهله ممن يتحدثون العربية في الصين وروسيا والجمهوريات الإسلامية والهند وباكستان ونحوها، وهم لم يغادروا بلدانهم وإنما تعلموها في بلدانهم، وهم على قدر كبير من الإبانة بها. ومن علامات انجذاب الناس إليها ازدياد أقسام اللغة العربية في الجامعات في دول العالم الإسلامي وخارجه، فهناك إقبال على تعلم اللغة العربية في أمريكا وأوربا، وهناك اهتمام متصاعد بالثقافة العربية.

-مكانتها نظرا لأهمية المنطقة التي تتكلمها (أي العالم العربي):

فهذه المنطقة من العالم هي مصدر رئيس للطاقة، وهي مسرح لأحداث دولية ساخنة. يضاف إلى ذلك أن العالم العربي يقع متوسطا في الأرض، فما من أمة في الغرب إلا وتمر عليه في طريقها إلى الشرق، والعكس صحيح، ففيه اليوم أهم الممرات المائية، وفيه أقرب نقاط اتصال جوي عن طريق المطارات، فموقعه وسط في العالم المنقسم إلى أمم كثيرة في غربه، ومثلها في شرقه[1].

ويمكن تلخيص أهمية تعليم اللّغة الأجنبية بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصة في أنّه يسهم في تنمية قدرة متعلميها على أداء عدد من المهمات، بحيث يصبح كل متعلم قادرا على أن[2]:

- ❖ يتواصل ويتفاعل مع أهل اللغة المستهدفة.
- ❖ يفهم ويقدر أن هناك تشابهات واختلافات بين ثقافته وثقافة اللغة المستهدفة.

---

[1] . صالح بن سليمان الوهيبي: اللغة العربية في عصر العولمة، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، 19 من ديسمبر 2006 ، ص (39 – 40).

[2] . Pennsylvania Department of Education : Proposed Academic Standards for World Language ،State Board of Education ،Pennsylvania ،2002 ،P1.

- ❖ يدرك الاختلاف الثقافي.
- ❖ يتكيف مع التغير الدائم في المجتمع العالمي دائم التنافس.
- ❖ يمتلك مهارات التعلم المستمر.
- ❖ يحسن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لديه.
- ❖ يشارك بفاعلية في المجتمع المحلي والقومي والعالمي.

وبهذا تصبح اللغة مقوما من أهم مقومات الحياة الثقافية التي تنطبق عليها سنن الأخذ والعطاء، فما من ثقافة في المجتمع العالمي المعاصر إلا وتتمنى نشر لغتها، ولا تقل العربية في ذلك عن أية لغة أخرى، وفي هذا الإطار يصبح نشر اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى حتمية حضارية[1]، ونظرا لذلك فإن العرب عامة مسؤولون عن وضع للنهوض باللغة والفكر العربي، وذلك بالعمل على تنشيط الحركة العملية، ومتى تقدم الفكر العلمي العربي تقدمت اللغة العربية، حيث إنّ نشر اللغة مسؤولية قومية واستيعاب لغات الآخرين مسؤولية قومية أيضا. خاصة وأنّ مكانة اللغة العربية والعمل على نشرها وتعليمها للناطقين بلغات أخرى من الشعوب الإسلامية يمثل حماية للأمن الثقافي الحضاري للأمة العربية الإسلامية، ولا يتم نشر اللغة العربية بصورة صحيحة إلا إذا تبنى المسؤولون عن تعليمها بعض الحركات الحديثة التي تحقق لها النجاح في تعليمها، كانتهاج المناهج الحديثة التي تدعو إلى التركيز على جانب الاستعمال والممارسة الفعلية لهذه اللغة وفق مواقف واقعية تؤهله أن يكون متحدثا كفؤا بها.

2.أثرها في بناء المعرفة :

للّغة العربية أثر واضح في المعرفة الإنسانية، إذ بها ينتج الفكر والمعرفة، إضافة إلى امتلاكها لمميزات جعلتها الأقدر على مواجهة تقلبات العصر. وهنا أصبحت قادرة على الحفاظ على كيانها ووحدتها للعرب. وفيما يلي عرض لأثرها الثقافي وكذا الاقتصادي في بناء المجتمع ونمائه:

-على الصعيد الثقافي:

يكمن أثر اللغة العربية على الصعيد الثقافي من خلال دورها في تطوير العلوم والآداب؛ إذ إنّها مناط المعارف الإنسانية. وهنا تبرز علاقة جوهرية بين اللّغة والثقافة؛ كون الثّقافة مصطلح يدل على المعارف

1 . رشدي أحمد طعيمة، **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998 ، ص 7.

الإنسانية من عادات وتقاليد وفنون وآداب، واللّغة وعاء الفكر والعنصر الرئيس لبناء حضارة الأمة الإسلامية، وهذا يعني أنّ اللغة هي الثقافة نفسها[1].

ومن هذا التصور لابد من الأخذ بلغة الناشئين والعمل على رفع مستواها، من خلال إغناء ثروتهم من الألفاظ والمصطلحات العلمية والأدبية؛ حتى يكون لديهم توسع علمي وإبداعي، ومن ثم ينعكس ذلك إيجابا على المجتمع. فبناء تاريخ أي حضارة يقوم على الحفاظ على وحدة اللّغة. وهذا لا يتأتى إلا من خلال ثقافتها التي تعد العنصر الأساس في حركة الوعي القومي، فينعكس هذا إيجابا على التطور الفكري والازدهار الحضاري لها.

-على الصعيد الاقتصادي:

للغة العربية أثر كبير في اقتصاد الأمة؛ إذ هي أداة التعبير عن المقاصد، ولها أهمية كبيرة في بناء الحضارة الإنسانية؛ حيث يوجد الكثير من القضايا الاقتصادية التي لها دور كبير في تطوير البيئة والمجتمع، نحو : زيادة دخل الفرد، وتنوع الأنشطة الاقتصادية[2].

وبناءا على ما تم ذكره فإنّ اللغة وعاء المعرفة التقنية؛ لأنّ دورها يكبر مع توجه الاقتصاد خاصة الآن؛ إذ أصبح اقتصاد العالم يتجه نحو اقتصاد مبني على المعرفة، تتعاظم فيه أهمية المعلومات وقيمتها. وعليه فلابد من الاهتمام باللّغة العربية في جميع الحقول الاقتصادية؛ أي تدريس علومها باللغة العربية؛ حتى نتوجه نحو اقتصاد عربي معرفي قادر على الحفاظ على هويته العربية.

[1] فاطمة المخيني **الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية**، الأعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات-الجامعة الأردنية 22-24/4/ 2014، دار كنوز المعرفة، ط1، 2014م، ص688.

[2] . المرجع نفسه ،ص688.

2.تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المفهوم، التاريخ، الأهداف، والأهمية

1.2.تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها -المصطلح والمفهوم-:

يشيع في ميدان تعليم العربية كلغة ثانية مجموعة من المصطلحات التي ينبغي التفريق بينها: تعليم العربية للأجانب، تعليم العربية لغير العرب، تعليم العربية للأعاجم، تعليم العربية لغير الناطقين بها، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، تعليم العربية للناطقين بغيرها.

'بالنسبة لتعليم العربية للأجانب وتعليمها لغير العرب فلهما نفس المعنى تقريبا إذا نظرنا إليهما من وجهة نظر سياسية، فالأجنبي هو من ينتمي إلى جنس غير الجنس العربي وبذلك تتباين لغاتهم وثقافتهم مع اللغة العربية وثقافتها تباينا كبيرا. أي أنّ تعليم العربية كلغة ثانية يخرج منها من كان عربي الجنسية وغير ناطق بلسانها. بلغة المنطق أن كلا منهما تعريف مانع غير جامع؛ أي لا يجمع كل فئات المتعلمين بمثل ما يمنع دخول فئات منهم"[1].

أما فيما يخص تعليم العربية للأعاجم فيستخدمه بعض الكتاب للدلالة على الأجانب الذين لا ينطقون اللغة العربية، استنادا لحديث الرسول عليه الصلاة والسلام لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى، إلا أنّ لهذا المصطلح أثر نفسي سلبي على المسلمين من غير العرب؛ وهذا ما لاحظناه عند إطلاقنا إياه على بعض الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية وشعرنا به عندما كان يطلق علينا مصطلح الأستاذ الأجنبي بالصّين فكان يتملكنا شعور بأننا غرباء مهما حاولنا الاندماج.

إذن فهذه الاصطلاحات الثلاثة غير دقيقة ولقد وصفنا كلا منها بأنه مانع غير جامع، أي يمنع دخول فئات من بين متعلمي العربية كلغة ثانية...وكأنّ كل من يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية من الأجانب أو غير العرب أو الأعاجم؛ في حين الواقع يبرز أن هناك فئات معتبرة من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من العرب إلا أنّهم لا يتكلمون العربية ومثال على ذلك من يسكنون شمال إفريقيا، جنوب السودان، وشمال العراق ولغاتهم تتنوع بين الكردية والبربرية ونوبية[2].

وبالنسبة لمصطلح تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فالنطق بالعربية هو الفيصل بغض النظر عن انتماءات الدارسين الثقافية أو اتجاهاتهم نحو اللّغة أو دوافعهم لتعلمها. ولا يقصد بالنطق هنا مجرد اكتساب مهاراتها بعد تعلمها في برامج تعليم العربية كلغة ثانية، وإنما يقصد بها أن تكون اللغة الأولى

[1] . رشدي احمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،ص52

[2] . المرجع نفسه، منقول بتصرف، ص53.

للفرد، وقد تعرض هذا المصطلح لانتقاد أيضا فهو مصطلح جامع غير مانع حيث يضم كل متعلمي العربية كلغة ثانية[1].

أما مصطلح تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فهو اقتباس من الاصطلاح الأمريكي الذي يطلق على رابطة تعليم اللّغة الإنجليزية "Teaching Englich to Speakers of Other languages"، ويضم هذا الاصطلاح كل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم. أي أنّهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الهدف. ولقد كان أول ما وقع من كتب في مجال تعليم العربية كلغة ثانية مستخدما هذا الاصطلاح هو كتاب الأستاذ علي القاسمي" اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى"2، أما بالنسبة لمصطلح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فقد كان نتيجة استطالة بعض المتخصصين لمصطلح تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد اختصر هذا الاصطلاح كلية، إلا أنّه زاده غموضا فإذا كان اصطلاح النطق يعني اللغة الأولى عند الإنسان صار بين الاصطلاحين الآخرين تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتعليم العربية للناطقين بغيرها تماثلا؛ أما إذا كان اصطلاح النطق عاما يشمل أي شكل من أشكال التعبير صار المصطلح(تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) غير دقيق فالنطق قد يكون بالرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين (أي مفهوم اللغة اصطلاحا) وقد يكون بالإشارة، وقد يكون بالوسائل التكنولوجية الحديثة.

ويحتوي الجدول التالي محاولة منا لحصر المفاهيم المقابلة للمصطلحات السابقة، حتى يتضح الفرق بينها:

جدول رقم(2): حصر للمفاهيم المقابلة للمصطلحات المقابلة لتعليم العربية للناطقين بغيرها

المصطلح	المفهوم
• تعليم العربية للأجانب • تعليم العربية لغير العرب • تعليم العربية للأعاجم	مصطلحات مانعة غير جامعة؛ أي لا تجمع كل فئات المتعلمين بمثل ما تمنع دخول فئات أخرى منهم، بالإضافة إلى تحسس بعض الأجانب من استعمالها.
• تعليم العربية لغير الناطقين بها	مصطلح جامع غير مانع حيث يضم كل متعلمي اللّغة العربية لغة ثانية، فالنطق بالعربية هنا يقصد به أن اللغة العربية ليست لغتهم الأولى.

[1] .المرجع السابق، رشدي احمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ، ص 55

2. المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ج1، ص55.

• تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى	مصطلح جامع غير مانع يقصد به تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، بكل فئاتهم وعلى اختلاف خلفياتهم الثقافية وجنسياتهم.
• تعليم العربية للناطقين بغيرها	اختصار لمصطلح تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؛ يؤخذ عليه أنّه زاده غموضا وغير دقيق لأن النطق قد يكون بالرموز الصوتية

ويمكن تعريف تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها بأنّها مجموعة الإجراءات المتبعة لتمكين الأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية من المكونات اللغوية والتواصلية والثقافية وفهمها وتخزينها من خلال الالتحاق بأحد البرامج المقدمة سواء داخل البلدان العربية أم خارجها.

وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ البحث الحالي يستخدم مصطلحين مصطلح تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها ومصطلح العربية لغير الناطقين بها، لأنّهما الأكثر استعمالا كما أنّهما مصطلحان جامعان لكل من يرغب في تعلم اللّغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، واجتنابنا لمصطلح تعليم العربية للأجانب كان نتيجة ملاحظتنا لتحسس بعض الأجانب من استخدامه. كما كان الأمر بالنسبة لنا نحن الأساتذة العرب؛ حيث كنا نتحسس من لفظة الأجنبي "الأساتذة الأجانب" عند إطلاقها علينا من طرف الصينيين خلال فترة عملنا بالمعهد العالمي للغات بالمقاطعة الإسلامية نينغيشيا (الصّين) مع العلم أنّ هذا الحكم ليس ذاتيا بل مبني على استطلاع رأي للأساتذة العرب بالمعهد.

2.2.تجارب القدماء في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إنّ المطلع على مصادر اللّغة العربية وتأريخها، وأساليب تعلمها وتعليمها؛ ليدرك أن أساليب تعليمها بوصفها لغة ثانية في العصور الأولى تختلف عن الأساليب التي يتحدث عنها المختصون بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عصرنا الحاضر. ذلك أن تعلم العربية في تلك العصور نابع من الحاجة الماسة والضرورة الملحة إلى فهم الإسلام ولغته، والاندماج في البيئة الإسلامية العربية، والمشاركة في بناء الدولة الإسلامية، التي كانت تحكم معظم العالم المعروف آنذاك. أما تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عصرنا الحاضر فمستمد من أساسيات تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تدريسها، تلك الأساسيات والطرائق المنبثقة من نتائج الدراسات اللغوية والنفسية التي ظهرت بعض معالمها في النصف الأول من القرن العشرين، وتبلورت بشكل واضح في النصف الثّاني منه.

1.تاريخ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

-العصر الجاهلي:

«يعد تعلم اللّغة العربية من أقدم الاتجاهات والبرامج في تعلم اللغات، وأطولها زمنا في ذاكرة التاريخ، وأحفلها بالتجارب التعليمية لو أتيح لهذه التجارب أن تسجل وترصد منذ بداياتها الأولى إلى وقتنا الراهن؛ وذلك لأنّ التوجه إلى معرفة اللّغة العربية وتعلمها عند الأمم الأخرى بدأ منذ عصر موغل في القدم بعض الشيء بالنسبة إلى عصرنا الحالي»[1].

ونستطيع أن نعرف من تلك الفترة القديمة فترة العصر الجاهلي، وهو العصر الذي وصلت إلينا فيه العربية وقد أخذت شكلها الفني الناضج لغة وتعبيرا وأداءا في شعر الجاهليين ونثرهم. أنّه قد كان في هذا العصر الذي امتد مائتي سنة قبل الإسلام أفراد من الأمم الأخرى -خاصة الفرس والروم -أجادوا اللسان العربي، وعرفوا اللغة العربية نطقا وحديثا. ولكن تعلم اللغة العربية في ذلك الوقت لا يعد تجربة كاملة ناضجة تستحق الدراسة والمناقشة؛ لأنها بداية تأخذ طابع التلقي الشفهي، أي تلقي اللغة عن طريق المحادثة والمحاورة دون أن تتجاوزها إلى تلقيها عن طريق الدرس المنظم كما عرف ذلك في عصور تالية، لسبب بسيط وهو عدم شيوع الكتابة في العصر الجاهلي من ناحية، ومن ناحية أخرى كانت هذه البداية لا تأخذ طابعا جماعيا، ولكن يغلب عليها الطابع الفردي، حيث إن الذين توجهوا إلى تعلمها أفراد محددون، فضلا عن أن الأهداف التي كانت تسيرها لم تكن أهدافا ثقافية ولا دينية، ولكنها أهداف مادية محددة تمليها الرغبة في مزاولة التجارة مع العرب وهي من أهم الأسباب التي تجعل العديد من الأجانب يقبلون على تعلم اللغة العربية حاليا[2].

« وكانت التجارة -على الرغم من قلة الموارد- ناشطة في تلك الأيام بين سكان الجزيرة العربية والأمم المجاورة لها، وكان يشترط فيمن يتولى عملية التبادل والمقايضة وعقد الصفقات التجارية أن يكون ملما بلغة الطرفين؛ ليتمكن من التفاهم وإمضاء عقد البيع والشراء بسهولة. وينتهي العصر الجاهلي والإقبال على تعلم اللغة العربية لا يكاد يتجاوز هذا الحيز الضيق المحدود، وكان من الممكن أن تصبح لغة كغيرها من اللغات الأخرى التي عاشت في بطون الكتب ومتاحف التاريخ لو لم يقيض لها الله سبحانه وتعالى أن تكون لغة دينه القويم، وتصبح تبعا لذلك لغة حضارة مشرقة»[3].

---

[1] حمد بن الناصر الدخيل، **قضايا وتجارب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، طباعة ونشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط1، الرياض، 1994م، ص9.

[2] . أنظر: حمد بن الناصر الدخيل، **قضايا وتجارب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص9.

[3] . المرجع نفسه، ص10.

-العصر الإسلامي:

دخلت اللّغة العربية مرحلة جديدة من تاريخها في العصر الإسلامي، وأتيح لها أن تكسب منزلة خاصة لم تحظ بها لغة من اللغات في العالم قديما وحديثا، حيث أصبحت لغة القرآن الكريم، وغدت لسان رسول الله-صلى الله عليه وسلم- في الدعوة إلى الإسلام، واكتسبت خصوصية الخلود الأبدي من خصوصية خلود القرآن الكريم وخلود هذا الدين.

يقول مصطفى الرفاعي في هذا الصدد: «إنّ هذه اللّغة بنيت على أصل سحري يجعل شبابها خالدا، فلا تهرم ولا تموت...ومن ثم كان فيها قوة عجيبة من الاستهواء، لا يملك معها البليغ أن يأخذ أو يدع، وأنا أتحدى كل أصحابنا أن يأتوني بكاتب واحد تنقل في منازل البلاغة وأطلق أساليب الكناية العالية ثم نزل عنها الركاكة»[1].

وتمكنت العربية بفضل ذلك أن تسير جنبا إلى جنب مع انتشار الدعوة إلى الإسلام، وأن تصاحب الفتوحات الإسلامية التي بلغت الصين شرقا، والمحيط الهندي وأواسط أفريقيا جنوبا، فاستطاعت بفضل الإسلام أن تبلغ هذه الأقطار التي شهدت أراضيها في حقب متفاوتة أعظم الحضارات الإنسانية. كما يجدر بنا الإشارة في هذا السياق إلى حركة التعريب الواسعة التي شهدتها هذه الأقطار التي وصلت إليها دعوة الإسلام، حيث شعرت الشعوب بضرورة تعلم اللغة العربية، لأنّها لغة القرآن الكريم ووسيلة تلاوته وتدبره، ولغة الحديث الشريف وآلة فهمه واستيعابه، ومفتاح أحكام الدين. وشهد تعلم العربية في سائر الأقطار الإسلامية حركة واسعة وإقبالا منقطع النظير، وتحولت المدارس والمساجد إلى حلقات لتعلم علوم الدين الإسلامي. حيث أسهمت القبائل العربية التي صاحبت حركة الفتوحات الإسلامية في تعليمها ونشرها في الأقطار الإسلامية الجديدة، فأصبحت العربية جزءا من حقيقة الإسلام، يحرص المسلم على تعلمها كما يحرص على تعلم تعاليم الإسلام وأحكامه. كما تحولت إلى لغة حضارة ولغة العلم والثقافة بمعناها الواسع واستطاعت أن تستوعب بما تتميز به من مرونة التراث اليوناني والفارسي والهندي والسرياني، وجميع معارف الشعوب التي أظلتها راية الإسلام، إلى حين أفل نجم الحضارة الإسلامية بهجوم الصليبيين، ثم التتار على البلدان الإسلامية، فتردت على أثر ذلك أوضاع اللغة العربية وإن بقيت لغة الدين والعلم والتأليف والأدب[2].

---

[1] أنور الجندي،**اللغة العربية بين حماتها وخصومها**، مطبعة الرسالة، د.ط، د.س.ن، ص22

[2] . حمد بن الناصر الدخيل، **قضايا وتجارب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ص11

-طرائق تعليم اللغة العربية عند القدماء:

"اهتم العلماء المسلمون بتسجيل العلوم وتدوينها بدقة وشمول وكفاءة، بما في ذلك علوم اللغة العربية، ووضعوا خبرتهم الطويلة في التأليف والتصنيف حتى بدا كل ضرب من المعارف والعلوم وقد أشبعه هؤلاء العلماء دراسة وتقصيا"[1]. ومع هذا الاتجاه القوي والمكثف إلى خدمة التراث عن طريق التأليف والبحث المتعمق، فإنهم لم يعطفوا على تدوين الطرق التعليمية والتربوية لهذه العلوم، بما يسمى الآن بتكنولوجيا التعليم؛ لذلك فإنه ليس من السهل الحديث عن تجارب تدريس اللغة العربية إبان تاريخها الطويل الذي يقدر بأكثر 1500سنة لسببين[2]:

- ❖ قلة المصادر التي تؤرخ لفن التربية والتعليم عند العرب والمسلمين، وتتحدث بتفصيل ومنهجية عن طرق التعليم في الحلقات العلمية.
- ❖ عدم توجه المعنيين باللغة العربية دراسة وتأليفا إلى رصد التجارب في تلقينها للناشئة، وتدريسها لغير الناطقين بها من أبناء الأمم والشعوب التي دخلت الإسلام بعد حركة الفتوحات المعروفة.

وكل ما يعثر عليه المتتبع في هذا المجال إشارات عامة متفرقة في بعض كتب التراث حول طرق التعليم عند المسلمين، وهي في مجملها لا يمكن أن تعطي تجارب كاملة، ولكنها تعطي فقط انطباعات عامة عن بعض الطرق التي يسلكها المعلمون في تدريس بعض المواد؛ حتى الدراسات الحديثة لم تلق اهتماما كبيرا لما خلفه المسلمون من تجارب في هذا الميدان يمكن لها أن تثري مجال تعليم اللغة العربية، في حين تقوم باستيراد مناهج جاهزة لتعليم اللغات الأجنبية مشبعة بالثقافة والتجارب التربوية الغربية وتحاول تطبيقها على تعليم اللغة العربية لغة أم أو لغة أجنبية .

وإذا أردنا رصد بعض الطرائق التعليمية التي كان يسلكها بعض العلماء لتدريس اللغة العربية، والشروط التي كانوا يضعونها لمن يريد أن ينضم إلى حلقاتهم التعليمية، فستتكون لدينا فكرة عامة عن الجو التعليمي للغة العربية في العصر الإسلامي الأول، والجدول التالي محاولة منا لرصد الطرائق التي كانت من خلالها تعلم اللغة العربية:

[1] حمد بن الناصر الدخيل، **قضايا وتجارب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص18**

[2] . المرجع نفسه، ص19.

جدول رقم (4): طرائق تعلم اللغة العربية من بداية العصر الإسلامي إلى العصر العباسي الأول

العصر	بيئة التعلم	طريقة التعلم ووسائله	المادة التعليمية	أغراض تعلم
عند دخول الإسلام	كانت أشبه بالكتاتيب التي عرفناها إلى وقت قريب في كثير من البلدان العربية الإسلامية	طريقة التعليم: تقوم على التلقين والحفظ. وسائل التعلم: وسائل الايضاح بدائية لا تتعدى لوحا صغيرا ودواة وقلما من القصب.	القرآن الكريم، مادة القراءة والكتابة، مادة النحو والصرف من المواد الأولية التي يتلقاها الطالب في الكتاب؛ حيث تعتبر المواد الأخرى مواد مساعدة لقراءة القرآن وتلاوته وحفظه وفهمه.	غرض ديني غرض ثقافي أو حضاري
عصر الفتوحات و العصر العباسي الأول	البيئة الأصلية للغة العربية "مخالطة اهلها"	الاختلاط بالعرب الفصحاء ومعايشتهم وسيلة من وسائل تعلم اللغة العربية وإجادتها تحدثا وكتابة أيضا	القرآن والحديث وأشعار العرب بالإضافة إلى تعلم الكتابة والقراءة.	
	مخالطة العرب، والتأثر بالثقافة العربية بحكم أن الغالب يتبع المغلوب "ولقد نسي النصارى لغتهم، ومن العسير أن نجد واحدا منهم في الألف يكتب حرفا لاتينيا كتابة سائغة، ومع هذا فهم يستطيعون نظم شعر عربي رائع"		علوم اللغة العربية خاصة تعاليم الدين الإسلامي والقرآن الكريم. والخط العربي.	1.ديني 2. لغة حضارة وعلم، خلال هذا العصر

ذكر عبد الله بن المقفع أنه ولد في مدينة جور(فيروزاباد) بالقرب من شيراز في بلاد فارس، وتعلم العربية إلى جانب لغته الفارسية، ثم عاش في آل الأهتم من تميم، وهم أصحاب لسن وفصاحة، فاستقام لسانه بالعربية، وعد من أبرز كتابها[1].

[1] . المرجع السابق، منقول بتصرف، ص22.

تؤكد هذه المحطات التاريخية على أنّ أبرز منهج كان متبع لتعليم العربية للناطقين بغيرها هو إدماج هذا المتعلم في مجتمع اللغة كي يكتسبها مباشرة من بيئتها عن طريق الممارسة الفعلية لها وهذا ما تؤكد عليه المناهج الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية بما فيها العربية للناطقين بغيرها.

3.2.أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

«شهد منتصف القرن العشرين اهتماما بالغا بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد برز هذا الاهتمام واضحا على المستويين العربي والعالمي؛ حيث اعتنت عدة جامعات بريطانية وأمريكية بتعليم اللغة العربية، وصار تعليمها مطلبا مهما وأساسيا للحصول على بعض الشهادات والوظائف»1.

«فقد أضحت اللّغة العربية محل الاهتمام والرغبة في تعلمها لدى المختصين والعاملين في شؤون العالم الإسلامي، الحركات الدينية، والتطور الاقتصادي والثقافي لكثير من الدول الإسلامية. وساعد التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال المختلفة على جعل اللغة العربية أقرب متناولا للكثير من المهتمين بها، حيث تشير دراسات إلى أن نسبة المقبلين على تعلم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية ارتفعت إلى نسبة 127% في الفترة بين عامي (2000-2006)[2]، فوصل إعداد دارسي اللغة العربية إلى 24ألف طالب، إضافة إلى ذلك تزايدت أعداد مراكز البحث وأقسام تعليم اللغات الأجنبية، وحتى المدارس الثانوية التي تدرس اللغة العربية وثقافة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مما مكن اللغة العربية ولأول مرة في تاريخ تعليمها في الولايات المتحدة الأمريكية من أن تصنف ضمن اللغات العشر الأكثر تعلما» [3] .

هذا الاهتمام المتزايد بتعلم اللّغة العربية من قبل الأجانب، بالإضافة إلى أهمية اللّغة العربية كأداة للتواصل ووعاء للفكر والثقافة الإسلامية ومطلب لابد منه لكل من اتخذ الإسلام دينا، والدول العربية وجهة لتحقيق أغراضه الاقتصادية أو الثقافية أو السياسية، عزز من مكانة مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما جعل الكثير من الباحثين في مجالها يتوجهون للتعمق في آليات تعليمها لغة ثانية أو أجنبية، بالاستفادة من تجارب الآخرين ومحاولة تطبيق مناهج البحث اللساني الحديثة على تعليمها.

1.خالد حسين أبو عمشة، **تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص27.**

[2] المصدر: تقرير جمعية اللغة الحديثة (MLA)، 2010.

[3] . فاروق الباز وآخرون، **اللغة العربية لغة حياة**، تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربية، arabicforlife.ae، ص94.

ومما يدل على أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أيضا احتلال اللّغة العربية مكانة كبيرة في نظر الدارسين المنصفين من غير أبنائها، ودفعهم إعجابهم بها وبإمكاناتها التواصلية إلى تعلمها، والإشادة بسماتها وخصائصها، وهو ما يظهر من خلال أقوالهم، ونذكر على سبيل المثال:

قول المستشرق الأمريكي كوتهيل مشيداً بقدرة اللّغة العربية على التطور والارتقاء: «قلَّ منَّا -نحن الغربيين- من يقدِّر اللّغة العربية حق قدرها، من حيث أهميتها وغناها، فهي بفضل تاريخ الأقوام التي نطقت بها، وبداعي انتشارها في أقاليم كثيرة، واحتكاكها بمدنيات مختلفة؛ قد نمت إلى أن أصبحت لغةً مدنيَّةً بأسرها بعد أن كانت لغة قبليَّةً. لقد كان للعربية ماض مجيد، وفي تقديري سيكون لها مستقبل باهر»[1].

كما يشيد المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون باللّغة العربية وسماتها التي تمنح متحدثيها حق الافتخار بها، فيقول: «باستطاعة العرب أن يفاخروا غيرهم من الأمم بما في أيديهم من جوامع الكلم التي تحمل من سموّ الفكر وأمارات الفتوَّة والمروءة ما لا مثيل له»[2].

كل ما سبق ذكره من أقوال وإقبال متزايد للأجانب على تعلم اللغة العربية يدل على أهمية اللغة العربية في عيون الناطقين بغيرها، وهذه الشهادة يمكن اعتبارها منطلقا للدلالة على أهمية هذا المجال وأهمية الاستثمار فيه لنشر الفكر والثقافة العربية الإسلامية، بمحاولة إنشاء برامج ومعاهد تحاكي في تجاربها المعاهد البريطانية"British Council" والفرنسية الموزعة عبر أنحاء العالم، هذه الأخيرة التي تساهم بشكل فعال في نشر الثقافة واللغة الانجليزية والفرنسية، كما تساهم في بناء اقتصادهم الوطني بشكل غير مباشر؛ فالمستوى الأول على سبيل المثال من اللغة الفرنسية في المعهد الفرنسي بالجزائر يكلف المتعلم 12000دج لمدة تكوين لا تتجاوز شهر ؛ حيث بلغ عدد المقبلين على تعلمها سنة 2013م قرابة 25000 مسجل لإجراء امتحانات اللّغة[3].

[1] . محمود السيد، **النهوض باللغة العربية بين التوصيات والممارسات**، (د.ط)، دمشق: حقوقالنشرللمؤلف، 2008 م، ص 174

[2] . المرجع نفسه، ص175.

[3] www.ambafrance-dz.org، يوم: 27-11-2016، على الساعة 12:24.

4.2. أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها:

يقصد بالأهداف التغيرات المتوقع حدوثها في شخصية الطلاب بعد مرورهم بخبرات تعليمية وتفاعلهم مع مواقف تعليمية محددة، وأهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا تختلف كثيرا عن أهداف تعليم اللغات الأجنبية عموما، إلا أنّه يضاف إلى تلك الأهداف أبعاد أخرى هي تلك الخاصة بممارسة العبادات الإسلامية، وهذا لأن اللّغة العربية هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والشعائر الإسلامية. وقد أكد كل من (محمود الناقة)، و(سلمان الواسطي) على الأهداف الآتية في تعليم العربية لغير الناطقين بها[1]:

- ممارسة المتعلم للغة العربية بنفس طريقة الناطق الأصلي لها، أو بصورة تقترب منها.
- تنمية قدرة المتعلم على فهم اللّغة عندما يستمع إليها.
- تمكين المتعلم المسلم من شعائره الإسلامية وقراءة القرآن الكريم بشكل صحيح.
- إكساب المتعلم المهارة اللازمة لاستخدام اللّغة العربية في أي سياق دراسي أو وظيفي أو عام يتطلب التعامل بالعربية.
- تنمية قدرة المتعلم في المهارات الأربع الخاصة باللغة العربية.
- تعريف المتعلم بخصائص اللغة العربية.
- إكساب المتعلم القدرة على فهم اللغة العربية الفصحى المتكلمة في مواقف الحياة العامة.
- تدريب الطلاب حتى يكونوا وسطاء معرفيين بين ثقافتهم المختلفة والعالم العربي.

أي أنّ تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها كغيره من المواد المتعلّمة يقتضي أن تُحدَّدَ وتصاغ فيه الأهداف التعليميّة صياغةً دقيقةً؛ إذ يعتبر تمكين الدارس من الكفايات اللّغوية، والاتصاليّة، والثقافيّة الهدف الأساس من وراء تعليم العربية للناطقين بغيرها في برامجها وفيما يلي بيانٌ موجز بهذه الجوانبِ الثلاثة:

1.الكفاية اللغوية:

وتظم المهارات الأربع: الاستماع (فهم المسموع)، الكلام(الحديث)، القراءة(فهم المقروء)، الكتابة(الآلية والإبداعية). ويقصد بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية تمييزا وانتاجا، ومعرفته

[1] . راجع :د .محمد صاري، الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربيّة، كتاب المؤتمر العالمي للعربية للناطقين، ص 15/13، منقول بتصرف.

بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر مناسب من مفردات اللغة للفهم والاستعمال[1].

2.الكفاية الاتصالية:

يقصد بها قدرة المتعلم على استخدام اللّغة بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة، بالإضافة إلى توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة العربية في مواقف الاستعمال الفعلي[2].

"ومن أوجه الكفاية الاتصالية قدرة الشخص على التعبير عن نفسه بصورة ملائمة اجتماعيا على جميع المستويات الرسمية؛ ابتداءا من مواجهة حميمة بين شخصين وحتى أرقى مستوى هو مواجهة الجمهور. ومن أوجه الكفاية الاتصالية أيضا التفوق في مهارة أداء أحداث الاتصال اليومي مثل: الطلب، الموافقة، الرفض، المدح ...الخ، وغير ذلك من الأحداث التي تكوّن الاتصال والتي لابد لطالب اللغة أن يكتسبها بصور مختلفة ويجيدها لأداء كل حدث منها"[3].

3. الكفاية الثقافية:

"الكفاية الثقافية بصفة عامة هي المعرفة بثقافة ما والقدرة على السلوك وفقا لسلوك أعضائها، أما الكفاية في لغة معينة كاللغة العربية، هي القدرة على التصرف المناسب بحسب ما تمليه الأوضاع الثقافية المختلفة من ثقافة تعبر عن أفكار المتحدثين باللغة العربية وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم، وتعتبر الكفاية الثقافية أهم بكثير من مجرد المعرفة الإدراكية باللغة، الأمر الذي يحتم ضرورة التأكيد على التعليم الثقافي. حيث دون هذا النوع من المعرفة الكيفية يكون متحدث اللغة الثانية عرضة لعدم فهمه أو سوء فهمه من قبل الآخرين، فيكون بذلك عرضة للاستخفاف أو الاهانة من قبل المتحدثين الأصليين. فالمعرفة العامة عن ثقافة اللغة الثانية والتي تتوفر عادة لدى الناطق الأصلي عادي الثقافة تعتبر مهمة، فدونها يعجز متحدث اللغة الثانية عن فهم الرسائل"[4]. والثقافة التي يجب

---

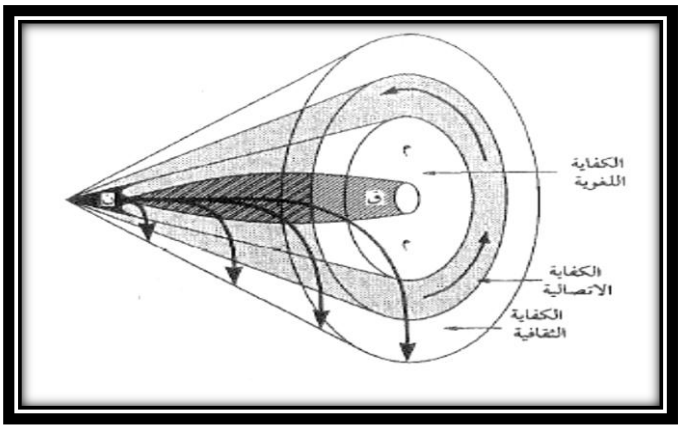
[1] . رشدي احمد طعيمة، **المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، ص176

[2] . رشدي أحمد طعيمة، محمود كمال الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، مرجع سابق، منقول بتصرف، ص51.

[3] . هامرليهكتر، تر: راشد بن عبد الرحمان الدويش، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**،د.ط، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، 1415هـ، المملكة العربية السعودية، ص77.

[4] المرجع السابق، ص77.

أن يزود بها متعلم اللغة العربية الأجنبي هي الثقافة العربية الإسلامية، يضاف إلى ذلك أنماط من الثقافة العالمية التي لا تخالف أصول الإسلام[1].



الشكل رقم(3): الكفايات عند متعلمي اللّغة الأجانب[2]

فالكفاية اللغوية هي جوهر الكفاية في اللغة الثانية التي بدورها تستخدم للاتصال من خلال السياق الثقافي للغة الهدف.

5.2. الفرق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها و تعليمها الناطقين بغيرها:

حاول العديد من المهتمين بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها معرفة الفروق بين تعليم العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها، فالموجود على صفحات الانترنت والكتب عبارة عن تفريق بسيط لا يرقى إلى رؤية منهجية وعلمية، فجل ما ذكر أو يذكر يأتي تحت سياق الفرق في المفردات والتراكيب والفرق في الثقافة وأساليب التدريس بشكل عام وهو كلام عام، وللإجابة عن هذا التساؤل برؤية منهجية يمكن القول أنّ الفروق تتمثل في أربعة أركان على التوالي الأهداف، المحتوى والتقويم[3]:

---

[1] . عبد الرحمان الفوزان،وآخران، **العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها،كتاب الطالب**(1)، 2005م، ص (ث).

[2] . هامرليهكتر، تر: راشد بن عبد الرحمان الدويش، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**،، ص36.

[3] . فيديو منشور على الصفحة الرسمية لليوتيوب للدكتور خالد حسين أبو عمشة، تاريخ الاطلاع على الفيديو: 15/ 08/2017م على الساعة الثالثة مساءا، والفيديو على الرابط الآتي:

http://m.youtube.com/watch?v=-3vQFvqY-Tg

1.الأهداف:

تعد الأهداف أحد الأركان المهمة للتفريق بين تعليم العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها، فتعليم العربية لأهلها يبدأ من المراحل التعليمية الأولى إلى المراحل المتقدمة الثانوي فالجامعة، فمتعلم اللغة العربية الأصلي عند التحاقه بالمدرسة يكون على دراية بألف أو ألفي كلمة على سبيل المثال؛ فيكون بذلك تعليم المبتدأ من الناطقين بالعربية يختلف عن تعليم العربية للناطقين بغيرها من حيث الأهداف فمنظومة الأهداف التي ترسم عبر المستويات أو السنوات تختلف إذا كنا ندرس العربية لأهلها أو لغير أهلها. فالمستويات في تعليم الأجانب إما أن تكون في أربعة أو في خمسة أو ستة مستويات، يجب أن يعاد توصيف أهداف اللغة العربية من مبتدئها إلى منتهاها ضمن المستويات المحددة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، في حين أن هذه الأهداف تنقسم إلى سنوات عديدة في نظام التعليم المدرسي، لذلك فالمتخصص يجب أن يمتلك رؤية أو منهجية في تحديد هذه الأهداف ويمكن الاعتماد على معايير المجلس الأمريكي لتحديد الأهداف أو الإطار المرجعي الأوروبي، فالأهداف المسطرة للتعليم العربية للناطقين بغيرها محدد بزمن محدود وقصير في حين يمكن الاعتماد المعهد الأوروبي لتحديد الأهداف أو الأمريكي.

2.المحتوى:

إنّ محتوى تعليم العربية للناطقين بـها لا يمكن أن يكون نفسه بالنسبة لتعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة في البدايات، حيث نجد بعض المؤسسات تستخدم كتب للأطفال في تعليم الناطقين بها لتعليم الناطقين بغيرها؛ فكتاب السنة الأولى الموجه لطفل في السنة الرابعة أو الخامسة من عمره بكل ما يحتويه مصمم وفق معايير سيكولوجية ومعرفية وعلمية خاصة بمرحلة الطفولة وليس من المنطقي استخدام هذا الكتاب لتعليم إنسان بالغ راشد في مراحل متقدمة من التعليم والعمر فمنهم جامعيين يحضرون رسائل ماجستير أو دكتوراه[1].

فضلا عن الإطار السيكولوجي المختلف فالموضوع المعرفي في هذا النوع من الكتب يخاطب طفل صغير في معارفه السابقة واللاحقة ويريد أن يبني منظومة من المهارات السلوكية والوجدانية والمعرفية وهي بالتالي مختلفة عن ما يقدم للناطقين بغيرها؛ فالمحتوى يجب أن يختلف تصميمه وتقديمه بالإضافة إلى موضوع المفردات فالطالب العربي يعرف على الأقل ألف إلى ألفي كلمة في حين الأجنبي لا يعرف

[1] . المرجع السابق، فيديو منشور على الصفحة الرسمية لليوتيوب للدكتور خالد حسين أبو عمشة، تاريخ الاطلاع على الفيديو: 15/ 2017/08م على الساعة الثالثة مساءا، والفيديو على الرابط الآتي:

http://m.youtube.com/watch?v=-3vQFvqY-Tg

هذا الكم القاعدي من المفردات؛ فالمحتوى يجب ان يكون مختلفا في تصميمه وتقديمه وكثافته وقصديته1.

3. طرائق التدريس والاستراتيجيات:

عند تعليم العربية لأهلها لدينا طرق واستراتيجيات تختلف عن تعليم العربية للناطقين بغيرها فللعرب طرقهم وللأجانب طرق أخرى، فنحن نتحدث عن طرق تدريس تقوم على التمثيل والتطبيق وتقوم على الطرق المباشرة وغير المباشرة فالطرق تتعدد وتختلف حسب المستهدفين من التدريس، فلا يمكن بالتالي أن تدرس العربية للناطقين بها كما تدرس للناطقين بغيرها.

4. التقويم:

مسألة الطلاقة والدقة ليست مسألة سهلة في الحكم فحين نستمع إلى متعلم من الناطقين بغيرها يتكلم العربية كثير من الناس يعتقد أنّه لا يتقن الحديث باللّغة العربية فربما قد قضى فصل أو فصلين في تعلمها، ولكن في الحقيقة يجب أن نقيس هذه المهارة أو الأداء بالاستناد إلى المعايير أو التوصيفات التي درسها في ضوئها وبالتالي فلا ننظر إلى العربية بشكل كلي كي نحكم على هذا الطالب أنّه بلغ مستوى جيد من اللغة فالسؤال الذي يجب أن يطرح: هل ما اكتسبه من اللغة يتماشى ويتناغم مع التوقعات التي رسمت لهذا الفصل الدراسي من قبل؟ هذه هي المسألة الجوهرية، لذلك فطرق التقويم والتعامل معه وأساليبه في تعليم العربية لأهلها يختلف تماما عن أساليب التقويم في تعليم العربية للناطقين بغيرها[2].

3. إضاءات على الوضع الراهن للغة العربية لغير الناطقين بها:

لقد اتخذت اللّغة العربية موقعها بين اللغات العالمية لكونها لغة الثقافة العربية وعلومها الدينية والدنيوية، فهي لغة الأمة العربية من محيطها إلى خليجها، حيث يتحدث بها ما يقرب من ثلاثمائة مليون عربي. وهي أيضا لغة الشعائر الإسلامية لأكثر من مليار وستة أعشار مليار مسلم يعيشون على وجه الكرة الأرضية، هذه اللّغة التي ينظر إليها المسلمون نظرة تقدير واحترام، تحظى اليوم برغبة عارمة

1 . المرجع نفسه، http://m.youtube.com/watch?v=-3vQFvqY-Tg

[2] . قناة اليوتيوب للدكتور خالد حسين أبو عمشة، فيديو الفرق بين تعليم العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها, الرابط: http://m.youtube.com/watch?v=-3vQFvqY-Tg

على المستوى الدولي لتعلمها والتمكن منها. وقد كان للأحداث العالمية التي فرضت نفسها على العالم أثر واضح على الوضع الجديد1.

فقد أضحت اللغة العربية محل الاهتمام والرغبة في تعلمها لدى المختصين والعاملين في شؤون العالم الإسلامي والحركات الدينية والتطور الاقتصادي والثقافي لكثير من الدول الإسلامية. وقد ساعد التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال المختلفة على جعل اللغة العربية أقرب متناولا للكثير من المهتمين بها.

1. العوامل المحفزة على الاهتمام بتعليم العربية لغير الناطقين بها2:

نحاول من خلال هذا العنصر البحث في الحوافز الواقعية التي من شأنها استقطاب عدد أوفر من الطلبة الأجانب ليتعلموا العربية، حيث يقر الباحثون أن للغة العربية مبدئيا فرصا لأن تكون لغة ذات مكانة إقليمية ودولية تؤهلها للاضطلاع بدور ريادي في العالم، وتؤهلها لذلك عوامل كثيرة منها:

- ❖ أنها لغة قومية لأكثر من مائتي مليون نسمة يتواجدون بمنطقة تعد من أهم مناطق العالم على المستويين الاستراتيجي والاقتصادي.
- ❖ أنّها تستوعب الحضارة العربية الإسلامية بوصفها إحدى أعرق الحضارات في تاريخ البشرية
- ❖ أنّها ذات قيمة معترف بها في المجالات الحيوية كالاقتصاد والسياسة والثّقافة
- ❖ أنّها لغة يحتاجها الخبراء والباحثين في ميادين عدة كتاريخ الأديان والتاريخ الحضاري والسياسي للمنطقة العربية الإسلامية.

لهذا فاللّغة العربية تحظى بفرص كبيرة لأن تكون في المستقبل إحدى اللغات الحية الرئيسة في العالم، وهذا ما تثبته الإحصائيات المنبثقة عن الدراسات والبحوث في مجال اللغات سواء تلك التي تصرح بـها هيئات ومنظمات أممية تهتم بالشأن اللغوي للدّول الأعضاء أو تلك التي يتوصل إليها الدارسون والباحثون في البلاد العربية وفي العالم تؤكد كلها على وجود مؤشرات هامة تجعل اللّغة العربية مؤهلة لمكانة عالمية ريادية رغم ما يشوب طريقها إلى هذه المكانة من الصعوبات ينبغي على أبنائها محاولة تجاوزها، ومن هذه المؤشرات:

- ❖ أنّ 420 مليون من البشر يتخذون العربية لغة تواصل، وهو ما يجعلها اللغة السادسة من حيث أنّها من بين اللغات الإحدى عشر الأكثر انتشارا في العالم حسب عدد الناطقين بها، وهي:

1. العربية لغة حياة (تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربية) ،arabicforlife.ae، ص94

2.الصبحي بن أحمد هدوي، **تعليم اللغة العربية من أجل سيادة لغوية**، عمل مقدم في المؤتمر الدولي للغة العربية.

الصينية، الإنجليزية، الإسبانية، العربية، الهندية، الروسية، البرتغالية، البنغالية والألمانية واليابانية والفرنسيّة.

- ❖ أنّ العربية لغة رسمية بالنسبة إلى 22 دولة عربية سواء بوصفها لغة رسمية وحيدة أو إلى جانب لغة أو لغتين أو ثلاث.
- ❖ أنّها تعتمد رسمية إلى جانب لغة أخرى بالنسبة إلى بعض الدول غير العربية مثل إيران، إسرائيل، مالطا، بريطانيا والتشاد...الخ.
- ❖ وأنّها اللّغة الثالثة عالميا من حيث البلدان بوصفها لغة رسمية أو ثانية
- ❖ أنّها لغة مستعملة بعدد من الدول الإفريقية كالنيجر، مالي، السنغال، والتشاد، كما أنّها تستعمل في بعض دول آسيا شأن تركيا وإيران والصين وأندونيسا وماليزيا.
- ❖ أنّها من بين اللّغات الست التي يعرف الناطقون بها نموا ديموغرافيا أكثر من غيرها (الإسبانية، البرتغالية، العربية، الهندية، الماليزية).
- ❖ أنّها إحدى اللغات الرسمية الستّ المعتمدة في المنظمة الأممية منذ 1974م.
- ❖ أنّها تحظى بيوم عالمي مخصص للاحتفاء بها هو الثامن عشر من ديسمبر، وآخر أقرته لها الالكسو يوافق الفاتح من مارس.

والهدف من وراء ذكر هذه الحوافز هو التأكيد على مستقبل اللغة العربية كلغة عالمية ذات مكانة محترمة بين اللّغات الحية، بالإضافة إلى التأكيد على الحوافز الجادة التي تدفعنا نحو مزيد من الحرص على تفعيل الجهود الفردية والجماعية لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

2.أسباب إقبال الأجانب على تعلم اللّغة العربية:

تشهد اللّغة العربية إقبالا كبيرا على تعلمها من طرف الأجانب في الآونة الأخيرة، نتيجة سلسلة من الأسباب تنوعت بين السياسية، الدينية والاقتصادية، وهذا التنوع في أسباب الإقبال عليها راجع إلى تنوع أهداف ودوافع والخلفيات المهنية والعلمية للمقبلين على تعلمها1:

- ❖ رغبة المسلمين من غير العرب في دراسة الإسلام من مصادره الأصلية وحرصهم على قراءة القرآن باللغة التي نزل بها.
- ❖ الثروة النفطية التي تفجرت في كثير من البلاد العربية جعلت عشرات الآلاف من الأجانب يتوافدون على تلك البلاد ويسعون إلى توثيق صلاتهم بهذه البلاد بما في ذلك تعلم اللغة العربية.

1. المجلس الأعلى للغة العربية، العربية الرّاهن والمأمول، ط1، طباعة دار الأمة، 2009م، ص290.

- ❖ المكانة السياسية والعلمية التي أصبحت تتمتع بها اللغة العربية في المؤسسات الثقافية والعلمية والهيئات السياسية كمنظمة الأمم المتحدة، واليونسكو ومنظمة الأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية.
- ❖ اهتمام الجامعات الأجنبية بالحضارة العربية والثقافة الإسلامية مما يمكن اعتباره استمرارا متطورا للحركات الاستشراقية التي عرفها الغرب في القرون الأخيرة والتي كانت تحرص على معرفة الثقافة الإسلامية في لغتها الأصلية.

بهذه الأهمية الإستراتيجية التي يكتسبها نشر اللّغة العربية، وانطلاقا من المعطيات والاستنتاجات التي أشرنا إليها آنفا، جاءت دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة 1981م إلى عقد اجتماع للتخطيط لسياسة عربية موحدة لنشر اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية خارج الوطن العربي.

3.أشهر مراكز ومعاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها:

لقد ساهم تزايد الإقبال من الأجانب على تعلم اللغة العربية في ارتفاع عدد المراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم العربية لغير الناطقين بها في العالم العربي وخارجه، كما ساهم أيضا في زيادة المهتمين بهذا المجال من باحثين من أجانب وعرب؛ محاولين الاستفادة من كل ما استجد في مجال تعليم اللغات الثانية مع محاولة إسقاطه وتطبيقه على تعليم العربية لغة ثانية. والجدول التالي يمثل محاولة لحصر أهم المراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم العربية لغير الناطقين بها1:

جدول رقم(5) : أهم المراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها

الأردن	مركز اللغات- كلية الآداب – الجامعة الأردنية- عمّان معهد قاصد لتعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها- عمان- الأردن
الإماراتالعربية المتحدة	مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر، القاهرة (http://azhar-ali.com/go)
تونس	معهد بورقيبة للغات الحية الجامعة التونسية – شارع الحرية- تونس.
الجزائر	مركز التعريب بالوسائل السمعية والبصرية بمعهد اللغة والآداب العربية / جامعة الجزائر مركز التعليم المكثف للغات، جامعة قسنطينة، قسنطينة- الجزائر مركز التعليم المكثف للغات- جامعة عنّابة- عنّابة

1 . رضا الطيّب الكشو، **توظيف اللسانيات في تعليم اللغات**، منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية،1436هـ، مكة المكرمة،(ص، ص)(375.376).

	المركز المكثف لتعليم اللغات – جامعة أبو القاسم سعد الله- جامعة الجزائر2
السودان	المركز الإسلامي الإفريقي –الخرطوم- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية-
سوريا	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها –وزارة التربية- دمشق.
العراق	معهد تعليم اللغة العربية– كلية الآداب- الجامعة المستنصرية – بغداد.
قطر	قسم تعليم اللغة العربية –معهد اللغات- وزارة التربية والتعليم- الدوحة.
فلسطين	معهد النجاح لتعليم العربية لغير الناطقين بها –جامعة النجاح- نابلس – فلسطين.
فرنسا	معهد ابن سيناء للعلوم الإنسانية -ليل فرنسا-، حيث يعقد كل سنة مؤتمر عالمي تعالج فيه أهم وأحدث القضايا المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها.
الكويت	وحدة اللغة العربية –مركز اللغات- جامعة الكويت
لبنان	دائرة اللغة العربية، الجامعة الأمريكية –بيروت- لبنان- كلية بيروت الجامعية للبنات- بيروت- لبنان-
مصر	المركز المصري للتعاون الثقافي –وزارة الثقافة- الزمالك – القاهرة مركز تعليم العربية –مدينة البحوث الإسلامية – جامعة الأزهر –القاهرة,
المغرب	معهد الدراسات والأبحاث للتعريب – أكدال – الرباط (تابع لجامعة محمد الخامس) معهد اللغة العربية –فاس- (http://www.alif-fes.com)1
المملكة العربية السعودية	معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، الرياض شعبة تعليم اللغة العربية لغير العرب –كلية اللغة العربية – جامعة أو القرى- مكة المكرمة

4.أبرز الكتب والمناهج في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

تتنوع كتب تعليم اللغة العربية لغير لناطقين بها حسب أهدافها، ومحتوى مناهجها والمداخل التربوية والنظريات التي استندت عليها وقت تأليفها2، ومن أمثلتها:

- ❖ أحب العربية: سلسلة من أربعة أجزاء، من إعداد مكتب التربية العربي لدول الخليج ومكتبة تربية الغد بالرياض كمنهج تعليمي متكامل لطلاب التعليم العام(الإبتدائي، المتوسط،

1. محمود علي شرابي، **دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية-الرياض، ، ط1، 2015م، ص14.

2.رشدي احمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر-اتجهات جديدة وتطبيقات لازمة-**، الإسيسكو، الرباط، المغرب، 2007، ص18.

والثانوي) وهي أول سلسلة منهجية لتعليم طلاب التعليم العام من غير الناطقين باللغة العربية، كما أنها أول محاولة متكاملة لتعليم اللغة العربية لطلاب المدارس من الناطقين بغيرها.

- ❖ تعلّم العربية: (جزآن)، الوقف الإسلامي، عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان.
- ❖ تعلموا العربية: (ثلاثة اجزاء)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- ❖ تعليم الأجانب اللغة العربية: معهد تعليم الأجانب اللغة العربية، دمشق.
- ❖ العربية بين يديك: سلسلة من ثلاثة أجزاء للطلاب، وثلاثة أجزاء للمعلم، ومعجم، من إعداد مؤسسة العربية للجميع، مؤسسة الوقف الإسلامي، من تأليف عبد الرحمان من إبراهيم الفوزان، مختار الطاهر حسين، محمد عبد الخالق محمد فضل. يحظى كتاب العربية بين يديك باهتمام كبير، حيث اعتمده كثير المراكز والمعاهد التعليمية مادة أساسية لتعليم العربية للناطقين بغيرها. وهو مخصص لفئة كبار السن من الدارسين الراشدين في مستوياته الثلاثة (الأساسي، المتوسط والمتقدم)، مع الإشارة أن الكتاب تصاحبه مادة علمية إلكترونية تحتوي فيديوهات ومقاطع صوتية للحوارات[1].
- ❖ العربية للحياة: جامعة الملك سعود.
- ❖ الكتاب الأساس في تعليم العربية للناطقين بغيرها: لفوزية أحمد بدر(الجزء المبتدئ والمتقدم): يهدف هذا الكتاب إلى تمكين الطالب من التواصل مع الناس في الحياة اليومية، من خلال الحوارات التي تعتمد على مواقف قد يتعرض إليها الطالب يوميا، ويظهر ذلك جليا إذا نظرنا إلى مكوناته فنجد حوارات عناوينها: في العيادة، في مكتب البريد في سوق الخضار والفواكه، في محل الملابس، في مكتب السفر؛ كل هذه الحوارات تزود متعلم اللغة العربية بمفردات وتراكيب الحياة اليومية.

- ❖ الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (في ثلاثة أجزاء).

[1] . المرجع نفسه، ن.ص

4. صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تظهر صعوبات تعليم اللّغات الأجنبية بما فيها العربية للناطقين بغيرها عند ممارساتها بصورة واضحة؛ إذ ينتج عن هذه الصعوبات تباين كبير بين نطق أبناء اللّغة لأصوات لغتهم ونطق المتعلمين من غير الناطقين بها، ويظهر تباين كبير أيضا بين تركيب الجمل الذي يؤديه أبناء اللغة والمتعلمون من الناطقين بغيرها كما يظهر الفرق واضحا بين استيعاب المرء لمعاني لغته والمعاني التي يقف عليها ويتعلمها من كلمات اللّغات الأجنبية وتراكيبها، ويظهر الفرق واضحا أيضا في الكتابة من حيث سلامة الكلمة بنية، صياغة، إملاء واستعمالا أو عدم سلامتها؛ وبناءا على هذا يمكن أن توزع هذه الصعوبات إلى مجالين من مجالات التعامل مع اللّغة[1]2 :

الأول: الأداء المنطوق والمكتوب ويتضمن تعلم النظم الصوتية والصرفية والتركيبية في اللّغة الأجنبية.
الثانية: وهي الصعوبات المتعلقة بعمليتي الفهم والاستيعاب.

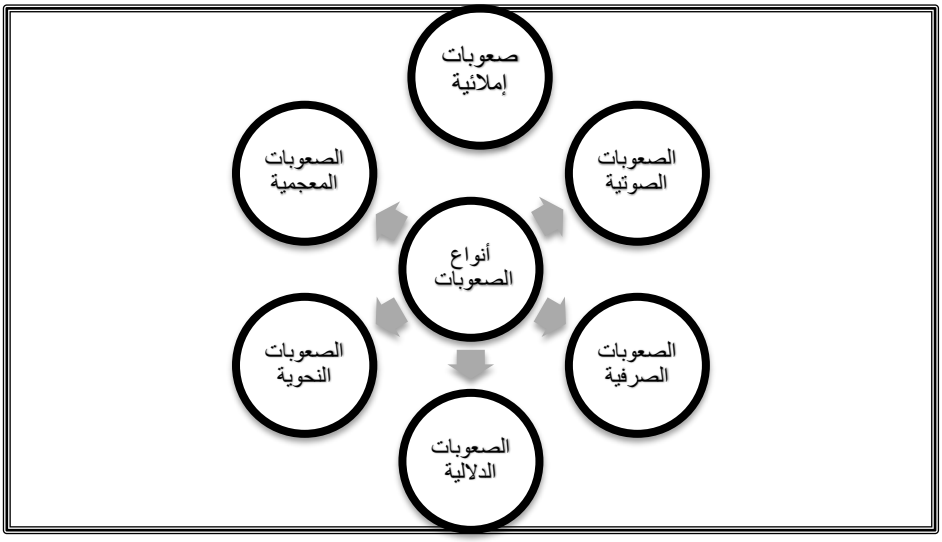
كما يجدر بنا الإشارة في سياق حديثنا عن صعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى العوامل المؤدية لحدوث هذه الصعوبات وقد صنفها علماء اللّغة إلى صنفين لغوية وغير لغوية وكل صنف يحتوي مجموعة من الصعوبات التي تواجه المتعلم، وتم إرجاء سبب هذه الصعوبات إلى نوعية اللّغة التي تتشكل لديهم، وهي في عمومها لغة انتقالية وغير مستقرة وقابلة للتطور، استمدوها من المزج بين اللّغة الأصلية واللغة الهدف، باستعمال استراتيجيات خاصة كالنقل، الحذف، الاستبدال، الزيادة، والتعميم؛ ويمكننا إرجاع هذه الصعوبات إلى سببين رئيسيين:

1.4.الأسباب اللغوية:

وهي صعوبات ناتجة عن طبيعة قواعد اللغة نفسها، وعلى علاقة مباشرة بالتداخل بين اللغتين أو النقل؛ وهذا النقل يشمل عدة نواحي، منها:

1

2. سمير شريف استيتية، **اللسانيات (المجال و الوظيفة والمنهج)**، ط2، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن ، 2008م، ص



الشكل رقم (4): أنواع الصعوبات اللغوية

1.الصعوبات الإملائية(الكتابية): وهي صعوبات ترتبط أساسا بالكتابة العربية التي تكون بشكل غير صحيح أو مضبوط[1]؛ حيث يجد المتعلم الأجنبي مشكلات حقيقية في التعرف على الأشكال المختلفة للحروف من جهة، وصعوبة أخرى متعلقة بالتمييز بين الحروف المتشابهة من جهة أخرى، كما يرتكب أخطاء تتعلق بـ:

- ❖ تقصير الصوائت أو إطالتها
- ❖ حذف الحروف (حذف المد بالألف أو الياء أو الواو مثل: منل بدل منال أو زيادتها مثل عمرو بدل عمر).
- ❖ الحركات القصيرة والهمزة المتوسطة خاصة
- ❖ إهمال علامات الترقيم كالنقطة والفاصلة وعلامات الاستفهام والتعجب[2].

وقد لاحظنا هذه الصعوبات خلال عملنا الميداني في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها وهذه صورة واقعية لعينتين الأولى لطالب تركي والثانية لطالب صيني من المستوى المبتدئ الأول.

[1] . ينظر: رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية (مستويات تدريسها وصعوباتها)**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص(303،304).

[2] . رشدي احمد طعيمة، **تعليم المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، ص313.

2.الصعوبات الصوتية:

تختلف صعوبات نطق بعض الأصوات باختلاف لغة وجنس المتعلمين ومن أمثلة هذا النوع: استبدال الصوت الحاء بالخاء لدى الطلبة الصينيين والطاء إلى تاء عند الأتراك، كما يمكن أن يحدث الإبدال في الأصوات الآتية أيضا:

االجدول رقم (6): بعض الأصوات التي يقع فيها الإبدال لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها

الأصوات الأصلية	الأصوات المستبدلة
/ذ/	/ز/
/د/	/ت/
/ل/	/ر/
/ع/	/أ/
/ح/	/ه/
/ط/	/ت/

وتشكل الأصوات: /ح/، /ع/، /ق/،/ه/ إشكالا كبيرا لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فغالبا ما تشكل هذه الأصوات مشكلة لغوية لديهم على اختلاف جنسياتهم، كما تتخلل هذه المسألة بعض المظاهر الصوتية التي التي قد تؤدي إلى نفور بعض متعلمي العربية منها لما تتطلبه من جهد لغوي كبير من المتعلم والمعلم على حد السواء يمكن إجمالها في النقاط الآتية[1]:

- ظاهرة الصوائت القصيرة والطويلة؛ وتتمثل هذه الصعوبة في عدم القدرة أحيانا على التمييز بين صائت الفتحة مع ألف المد، أو الضمة مع واو المد، أو الكسرة مع ياء المد.
- التنوين والتشابه الصوتي؛ التنوين كظاهرة صوتية تميزت بها اللغة العربية عن باقي لغات العالم فيختلط فيها الأمر لدى المتعلم بين النطق والكتابة، وظاهرة التشابه الصوتي بين صوتي الألف الممدودة والمقصور؛ إذ صوتهما متقاربان مما يصعب على الدارس الأجنبي التمييز بينهما.

[1] . ينظر: خالد حسين أبو عمشة، عوني فرعوني، **تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول (الجامعة الأردنية أنموذجا)**، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 32، العدد 3، 2005م، ص489.

- ظاهرة إلصاق "ال التعريف" بنوعيها الشمسية والقمرية بالإضافة إلى همزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي، وبعض الأصوات التي ترافق بعض الكلمات من غير تمثلها كتابيا مثل أماء الإشارة .

3.الصعوبات الصرفية:

يعد الصرف الحلقة الوسطى بين دراسة الأصوات التي تكون الصيغ الصرفية للكلمة ودراسة التراكيب التي تنتظم فيها هذه الصيغ، واللغة العربية تتميز بنظام صرفي فريد حيث توصف بأنّها لغة متصرفة اشتقاقية وتلك ميزة لا تتوفر في كثير من اللغات، غير أنّ هذه الميزة قد تكون سببا من أسباب الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في فهم كثير من أبواب الصرف وموضوعاته، وفيما يلي موجز لأهم الصعوبات الصرفية التي يقع فيها غير الناطقين باللغة العربية[1]:

- كثرة أبواب الصرف، تعدد موضوعاته وتشعب قضاياه ومسائله فلكل باب صرفي مجموعة القواعد.
- التداخل بين أبواب الصرف والنحو حيث يواجه متعلم اللغة العربية الأجنبي صعوبة في التعامل مع هذا التداخل بين العلمين، فلو أراد قاعدة ما فعليه أن يحدد أولا ما إذا كانت من موضوعات الصرف أو النحو. مثل قضايا التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع التي تعد قضايا صرفية تدرس دراسة نحوية على مستوى الجملة فيما يتعلق بالمطابقة.
- تأثير الصعوبات الصوتية التي يعاني منها المتعلمين في فهم بعض المسائل الصرفية؛ فإن الصعوبات الصوتية التي يجدها بعض المتعلمين الأجانب في التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، في مثل: جلس وجالس، أكيد ستؤثر على فهمهم للمشتقات والتفريق بينها وبين الأفعال والمصادر[2].

4.الصعوبات النحوية:

بينت الاختبارات التي يجريها متعلمو اللّغة العربية من غير الناطقين بها بهدف جرد الأخطاء النحوية، أنّ أكثر الأخطاء في التراكيب تدور حول ظاهرتي التعريف، التنكير، التأنيث والتذكير والمطابقة

1 عبد العزيز إبراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى**، ط1، 1422، جامعة أم القرى، ص219

[2] ينظر: المرجع السابق، ص221.

والمخالفة1 ، والجدول التالي يمثل بعض الأخطاء التركيبية التي يقع فيها متعلمي اللغة العربية من الأجانب في المطابقة والرتبة والمخالفة

جدول رقم(7): الأخطاء التركيبية التي يقع فيها متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها[2]

أخطاء المطابقة (يخالف في مكان المطابقة)	الأمثلة
الصفة والموصوف	الساعة الثالث بد: الساعة الثالثة (عدم التطابق في الجنس). الساعة ثالثة بدل :الساعة الثالثة (عدم التطابق في التعريف). ساعة الثالثة بدل :الساعة الثالثة (عدم التطابق في التنكير).
أخطاء الرتبة	**الأمثلة**
تقديم المضاف إليه على المضاف	دار الباب بدل :من باب الدار
تقديم المفعول به على الفاعل	افترس الأرنبَ الذئبُ بدل: افترس الذئبُ الأرنبَ
تقديم الخبر على المبتدأ	مجتهد أحمد بدل: أحمد مجتهد
أخطاء المخالفة	**الأمثلة**
العدد والمعدود	رأيت ثلاثة رجال بدلا من رأيت ثلاث رجال

5. الصعوبات المعجمية:

وتتمثل الصعوبات المعجمية في استبدال كلمة بأخرى غير مناسبة، أو استعمال كلمة غير مستعملة، مثال على ذلك قول أحد الطلاب الأجانب الصينيين: "أنا معجبة بالعظامة الحضارة العربية/ الاقتصاد في عيشة الأمة" بدل: "أنا معجبة بعظمة الحضارة العربية / الاقتصاد في حياة الأمة"، كما تتمثل الصعوبات المعجمية أيضا في شرح اللفظة الواحدة بلفظة أخرى غامضة أو كثرة الشرح الذي يشتت ذهن المتعلم الأجنبي3.

1 . رشدي احمد طعيمة، **المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، ص318.

[2] المرجع نفسه، ص(324، 325).

3 .**ينظر: الأنساق اللغوية و السياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، المجلد الثاني، أعمال المؤتمر الدولي الأول مركز اللغات – الجامعة الأردنية-**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2014ص604.

6.الصعوبات الدلالية:

من الصعوبات التي تقابل متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في الجانب الدلالي احتكاكهم بمفردات متشابهة في الدلالة ومختلفة في الصيغة أو العكس مثل الآتي1:

جدول رقم(7): الصعوبات التي تقابل متعلم العربية من الناطقين بغيرها دلاليا

التشابه في الصيغة والدلالة			التشابه الصيغة والاختلاف في الدلالة			الاختلاف الدلالي في المعاني		
الكلمة	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	الكلمة	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	الكلمة	اللغة العربية	اللغة الملاوية
قرآن	قرآن	Quran	شاي	شاي	Shy(خجل)	مات	توفي	عين
جمل	جمل	Gamel	فيل			فندق	سكن مريح	كوخ صغير
حناء	حناء	Hanna		فيل	Feel(يشعر)	مكان	محل	الأكل
عرب	عرب	Arab				ساكت	لا يتكلم	مريض

2.4.الأسباب غير لغوية:

بالإضافة إلى الصعوبات اللّغوية الناتجة عن التداخل اللغوي بين أو نقل الخبرة، تظهر صعوبات أخرى مرتبطة بعوامل خارجة عن طبيعة اللغة العربية، وتؤثر تأثيرا غير مباشر في عمليات التعلم، وتنعكس بالإيجاب أو السلب على عملية الاكتساب، ومن بين هذه العوامل نجد:

1.طبيعة المناهج المعتمدة:

مما لا شك فيه أن المناهج المعدة لغير الناطقين باللغة العربية مختلفة تماما عن تلك المهيئة للناطقين بغيرها وهذا ما سنفصل فيه في الفصل الموالي، فالخصائص المرتبطة بالدارسين وأعمارهم ولغاتهم ودوافعهم تدفع معدي المناهج لهذه الفئة الأخذ بكل هذه المعطيات من أجل وضع مناهج تتوافق

1 . سيد محمد رضا و سمية كاظمي نجف آبادي :**دراسة إشكالية لكفاءة المعجم لغير الناطقين بها**، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية ، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية ،العدد1 ، السنة العشرون، 2013 ،ص3

وتطلعات هذه الفئة، ولكن عدم مراعاة الفروق اللغوية الموجودة بين اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم، واعتماد لغة راقية فنيا، من شأن ذلك كله أن يعرقل مسار التعلم، ويعرقل عمليات الاكتساب أكثر1.

2. طبيعة المعلم:

يعتبر المعلم الحلقة الهامة في التعليم والمحرك الأساس في مسار العملية التعليمية، وهو عنصر من أهم عناصر القضية تتوقف عليه عمليات التدريس، وانعدام اختصاصه في لغة التدريس، أو أساليب تعليم اللغة الأجنبية، لن يفيد الطلاب في تجنب الصعوبات والتخفيف منها، بل قد يكون سببا مباشرا في تنفيرهم من اللغة2.

3. المحتوى المعرفي :

لابد أن يكون المحتوى التعليمي الموجه لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مراعيا للأغراض الخاصة للمتعلمين كتلك المرتبطة بالاتصال العام أو دراسة الطب أو الهندسة، وأن لا يكون مقتصرا على المقرر العام فقط، وإلا كان فاشلا ولا يرقى لتحقيق الأهداف العامة من مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها ولا الأهداف الخاصة بالمتعلمين الأجانب[3].

1 . ينظر: خالد حسين أبو عمشة، **تعليم العربية للناطقين بغيرها (في ضوء اللسانيات التطبيقية)**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص(85، 86،87).

2 . ينظر: دكوري ماسيري وسمية دفع الله احمد الأمين، **المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مجلة المجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2012، ص10

[3] . ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية**، الإسكندرية، مصر، د.ط، 1995، ص122.

خلاصة:

قمنا من خلال هذا الفصل بعرض أهم خصائص اللّغة العربية وعلاقتها بتعليمها كلغة أجنبية، بالإضافة إلى دراسة أهم المفاهيم والأسس وكذا القضايا النظرية المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها وخلصنا إلى النقاط الآتية:

- ❖ تعد القاعدة النظرية لتعليمية اللّغات الأجنبية نقطة الانطلاق لمجال تعليم العربية للناطقين بغيره.
- ❖ النسبة الكبيرة لمتحدثي اللغة العربية بالعالم بالإضافة إلى الاقبال الكبير على تعلمها لأغراض دينية واقتصادية من الناطقين بغيرها، من أهم العوامل التي جعلت مجال العربية للناطقين بغيرها عامل استقطاب وجذب للمهتمين بهذا المجال والعاملين على تطويره.
- ❖ إنّ الطابع الخاص للغة العربية من خصائص تميزها عن اللغات الأخرى ككونها لغة اشتقاق، لغة تصريف، لغة غنية بأصواتها وإلى غيرها من الصفات التي سبق ذكرها، تفرض على معدي المناهج ومقدميها أن يأخذوا هذا بعين الاعتبار عند تقديمها لغير الناطقين بها.
- ❖ يمكن تعريف تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها بأنّها مجموعة الإجراءات المتبعة لتمكين الأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية من المكونات اللغوية والتواصلية والثقافية وفهمها وتخزينها من خلال الالتحاق بأحد البرامج المقدمة سواء داخل البلدان العربية أم خارجها.
- ❖ هناك فرق كبير بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وتعليمها للناطقين بغيرها من ناحية الأهداف، المحتوى والتقويم
- ❖ أهداف تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها لا تختلف كثيرا عن أهداف تعليم اللغات الأجنبية عموما، كما أنّ تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها كغيره من المواد المتعلّمة يقتضي أن تُحدَّدَ وتصاغ فيه الأهداف التعليميّة صياغةً دقيقةً؛ إذ يعتبر تمكين الدارس من الكفايات اللّغوية، والاتصاليّة، والثقافيّة الهدف الأساس من وراء تعليمها، إلا أنّه يضاف إلى تلك الأهداف أبعاد أخرى هي تلك الخاصة بممارسة العبادات الإسلامية.

الفصل الثالث:

المقاربات القديمة و الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
(من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة)

تمهيد

1.المدخل، الطريقة والأسلوب-ضبط للمصطلح-

2.مداخل (مذاهب، طرائق) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

1.2. المقاربات القديمة

1.1.2.طريقة النحو والترجمة

2.1.2.الطريقة المباشرة

3.1.2.الطريقة السمعية-الشفهية

2.2.المقاربات الحديثة

1.2.2.المقاربة التواصلية

1.المقاربة التواصلية بين المقاربة والطريقة

2.نشأة المقاربة التواصلية

3.أهم المفاهيم المرتبطة بالمقاربة التواصلية

4.أسس ومنطلقات المقاربة التواصلية

5.منهجية تعليم اللغات الأجنبية في ضوء المقاربة التواصلية

2.2.2. المقاربة التفاعلية

1.المقاربة التفاعلية-المفهوم والرؤية-

2.ظروف تأسيس المقاربة التفاعلية

3.مبادئ المقاربة التفاعلية

4.منهجية تعليم اللّغات الأجنبية في ضوء المقاربة التفاعلية

5.انعكاسات المقاربة التفاعلية على الممارسة التعليمية/ التعلمية للّغات الأجنبية

6.المقاربة التفاعلية في ظل الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

3.2.2.المقاربة التفاعلية والمقاربة التواصلية بين التوافق والاختلاف

خلاصة

تمهيد:

إذا كانت طرق تعليم اللغات الأجنبية تحظى باهتمام كبير من قبل الباحثين عن طريق الدراسات النظرية والميدانية المتنوعة، لاختيار أفضل الطرق التي من شأنها تسهيل عملية تعليمها، فإن المكانة والاهتمام المتزايد التي يحظى بها مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم، تفرض على الباحثين أن يوجهوا أنظارهم للاهتمام بالبحث في طرق تعليم العربية لغير الناطقين بها عن طريق الاستفادة من التجارب والبحوث والطرائق المبتكرة الحديثة في مجال تعليم اللّغات الأجنبية والثانية. وفيما يلي تفصيل في أهم طرائق تعليم اللغات الأجنبية وسبل الاستفادة منها وواقع تطبيقها على تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ولعلّ السبيل الوحيد للتعرّف على بعض الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية هو الاطّلاع على أبرز الفلسفات والمذاهب النظريّة الحديثة نحو تعلّم اللغات وتعليمها ؛ لأنّ التعرّف على أيّ من الطرائق والاتّجاهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلّمها يرتبط إلى حدّ كبير بالتعرّف على المذهب النظريّ الذي استندت إليه تلك الطريقة أو الاتّجاه، أمّا التطبيق الإجرائيّ للطريقة فهو ما ندعوه الأسلوب , ولذلك سنحاول التمييز بين ثلاثة مصطلحات، هي المذهب، الطريقة والأسلوب، بالإضافة إلى إلقاء الضوء على أهم طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من القديمة التي تركز على اكتساب اللغة إلى الحديثة التي تركز على الاستعمال الفعلي للغة في مواقف واقعية أو محاكية للواقع.

1.المدخل، الطريقة والأسلوب-ضبط المصطلح-:

إن التداخل والاختلاط في مفاهيم بعض المصطلحات المرتبطة بطرائق تعليم اللغات، جعل من توضيح الفروق بينها أمر لا مفر منه، "مع الإشارة إلى أن هذا التداخل ناتج إلا لما بين هذه المصطلحات من علاقة وثيقة. ويهمنا في هذا المجال تحديد ثلاثة مصطلحات رئيسة هي"[1]:

- المدخل L'approche
- الطريقة la méthode
- الأسلوب Technique

1.1.المدخل أو المقاربة -L'approche-:

"المذهب أو المدخل، أو النظريّة هو مجموعة من الافتراضات المتعلّق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللّغة وتعلّمها , والمذهب بدهيّ ويصفّ طبيعة المادّة التي نودّ تدريسها"[2]. "والمدخل غالبا ما ينبثق من نظرية أو يستند إليها، ولا يختلف عنها في كثير من الحالات، بيد أنه أقرب منها إلى الفلسفة أو النظرة العامة، فهو أشبه بالمبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهج أو المعلم، ويحدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها"[3]. ومن أشهر مداخل تعليم اللّغات الأجنبية: المدخل السمعي الشفهي، المدخل الطبيعي، المدخل الاتصالي، المدخل الوظيفي، المدخل البنائي، والمدخل الموقفي..الخ.

2.1.الطريقة -la méthode-:

المقصود بطريقة التعليم، الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس، لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية، ووسائل معينة. وهناك اليوم كثير من الطرائق، التي تعلم بها اللغات الأجنبية، وليس من بين تلك الطرائق، طريقة مثلى تلائم كل الطلاب والبيئات والأهداف والظروف، إذ لكل طريقة من طرائق تعليم اللغات مزايا، وأوجه قصور. وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرائق،

[1] محمود كمال الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)، د.ط، جامعة ام القرى، 1985م، ص42-43

[2] المرجع نفسه، ص 43.

[3] .عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د.ط، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، 2002م، المملكة العربية السعودية، ص21.

والتمعّن فيها، واختيار ما يناسب الموقف التعليمي، الذي يجد نفسه فيه. من أهم طرائق تعليم اللغات الأجنبية مايلي: طريقة القواعد والترجمة، الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفهية، الطريقة التواصلية، الطريقة الانتقائية[1].

3.1.الأسلوب أو الإجراءات Technique:

"ما يحدث فعلاً في غرفة الدراسة هو تطبيقيّ، ويمثّل استراتيجية أو وسيلة نستخدمها لتحقيق غاية مباشرة، ويجب أن يكون الأسلوب مطّرداً مع طريقة معيّنة تنسجم بدورها مع مذهب معيّن كذلك"[2]؛ "حيث لا يعد الأسلوب جزءا من الطريقة، ولا ينسب إليها ما لم يكون منسجما معها، ومتفقا مع مذهبها. فالطريقة لا تضم خليطا غير متجانس من الأساليب والإجراءات أو الأنشطة التي ينتمي بعضها إلى طريقة وبعضها الآخر إلى طريقة أو طرائق مختلفة المشارب والاتجاهات، ما لم يكن هذا الخليط مقصود لذاته، كأن يقصد به بناء طريقة جديدة. فمن الأساليب المعروفة في طرائق التدريس التي تمارس داخل الصف: التقديم، الحوار، التكرار، القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، التمثيل، التدريبات بأنواعها"[3].

مثال يوضح الفرق بين المصطلحات السابقة: "البنوية السلوكية نظرية لغوية نفسية، انبثقت منها بعض المداخل في تعليم اللغات الأجنبية، من أبرزها: المدخل السمعي الشفهي، وقد انبثق من هذا المدخل عدد من الطرائق أهمها: الطريقة السمعية الشفهية، ولهذه الطريقة أساليب وأنشطة معروفة من أبرزها: التكرار، وتدريبات الأنماط بأنواعها"[4].

2. مداخل (مذاهب، طرائق) تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها:

1.2. المقاربات القديمة

1.1.2.طريقة النحو والترجمة:

تعد طريقة النحو والترجمة من أقدم طرائق تعليم اللّغات الأجنبية المعروفة، ولا يعرف تاريخ محدد لنشأتها ومراحل تطورها. كل ما يعرف عنها أنّها طريقة تقليدية قديمة، نشأت منذ ظهرت الحاجة

[1] المرجع نفسه، ص22.
[2] .محمود كامل الناقة ، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(أسسه- مداخله- طرق تدريسه)**، ص51
[3] عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، **طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص24، منقول بتصرف.
[4] المرجع نفسه، ص25.

إلى تعلم اللّغات الأجنبية وتعليمها. وسميت هذه الطريقة بطريقة القواعد والترجمة لأنّها تهتم بتدريس القواعد بأسلوب نظري مباشر، وتعتمد على الترجمة من اللّغة الأم وإليها؛ حيث يتم التدريس باللّغة الأم وتترجم إليها القواعد والكلمات.

"يرجع البدء في استخدام هذه الطريقة في أوروبا إلى بداية أواخر القرن الثامن عشر، إلاّ أنّ لها تاريخا بعيد في تعليم العربية لغير الناطقين بها. حيث انتشرت مع انتشار الاسلام وكانت محور العمل في الجهود الذي بذلت لتعليم اللّغة. ولعل شيوع هذه الطريقة في بلدان جنوب شرق آسيا وفي جنوب إفريقيا أيضا شاهد على قدم هذه الطريقة فمحور الاهتمام في تعليم العربية فيها هو تحفيظ الطلاب بعض سور القرآن الكريم وشرح معاني المفردات فيه ثم شرح القواعد النحوية التي تسهم في فهم التراكيب"[1].

يؤخذ على طريقة القواعد والترجمة النقاط التالية[2]:

- التركيز على مهارتي القراءة والكتابة وإهمال مهارتي الاستماع والحديث، وفي هذا خلاف لطبيعة اللّغة التي تتصف بأنّها سمعية شفوية في المقام الأول. وفي هذا إهمال للهدف الرئيس من وراء اللّغة.
- التعامل مع اللّغة بوصفها مجموعة من الرموز المكتوبة والقواعد الجافة بمعزل عن المواقف اللغويّة الطبيعيّة والوظيفيّة.
- إنّ الاستعمال الدائم للغة الأم يؤدي إلى إهمال طبيعة توليد الجملة.
- اللجوء إلى الترجمة بصورة عشوائية يؤدي لا محالة إلى لغة هجينة نظرا لأن اللغة الثانية مبنية على اللغة الأم.
- اعتماد طريقة الترجمة على تدريس النحو على أنّه غاية في حدّ ذاته , وليس على أنّه جزء من اللغة، أو وسيلة من وسائل اكتسابها ؛ وبذلك تمزّق هذه الطريقة اللغة ، بدلاً من عرضها الطبيعيّ الذي يشتمل على العناصر الأساسيّة التي تشكّل نظامها (العنصر الصوتيّ , العنصر النحويّ , العنصر الدلاليّ)

[1]. رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المناهج وطرق التدريس)**، ج1، ص349

[2]. هامرليهكتر، تر: راشد بن عبد الرحمان الدويش، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**، ص202، منقول بتصرف

- ❖ غياب التعزيز الفوريّ الذي ينتج غالباً عن النجاح في استخدام اللّغة؛ نتيجة الانشغال بالترجمة التي تسبب بطء في الفهم وبالتالي فشل تحقيق التواصل السريع.

إيجابيات طريقة القواعد والترجمة[1]:

- ❖ كانت هذه الطريقة هي الطريقة الطبيعيّة في الظروف التاريخيّة التي نشأت في أحضانها (ضعف الإمكانات العلميّة، والتربويّة، والتقنيّة) .
- ❖ تنمية الذاكرة سعة، وقدرة؛ نظراً لاعتمادها على الحفظ والتذكّر.
- ❖ اطلاع الدارس على عيون الأدب في التراث التي كانت مادّة الدراسة لهذه الطريقة.
- ❖ كان لهذه الطريقة الفضل في تخريج الغالبيّة العظمى من مثقّفي الأجيال الماضية الذين لعبوا دوراً لا ينكر في تطوّر تعليم اللغات، وفي ميادين العلوم الأخرى.

2.1.2.الطريقة المباشرة:

"كانت بدايات هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة مع بداية القرن العشرين في أوروبا ثم في الولايات المتحدة، وقد ظهرت هذه الطريقة اعتمادا على طريقة بافلوف وأنصاره في الارتباط الشرطي. التي ترى أن الطريقة التي يتعلم بها الدارس اللّغة الثّانية تشبه الطريقة التي يتعلم الطفل بها لغته الأم. بمعنى أن الدراسة الواعية المبرمجة لقوانين اللّغة ليست شرطا ضروريا لاكتساب أو تعلم لغة معينة. حيث يقول أحد العلماء في هذا الصدد: "إنّ تلقين قوانين اللّغة للمتعلم تعد تدخلا غير مشروع في وظيفة الدماغ في تعلم اللغة"[2].

كما كان لكل من علمي النفس والأنثروبولوجيا الدور الكبير في بروز هذه الطريقة. ويعتبر فرانسوا جوان من آباء هذه الطريقة في القرن التاسع عشر....وغاية القصد من هذه الطريقة تطوير القدرة على التفكير باللّغة الهدف من خلال الحوار والقراءة، وعليه فإن التهجئة والنطق السليم من أهم اعتباراتها"[3].

---

[1] غازي مفلح، ،بحث مقدم الى الكلّيّة الجامعيّة بالقنفذة ،قسم المناهج وطرائق التدريس بعنوان: اتّجاهات تعليم اللغة، د.ط، جامعة أمّ القرى ،2007، ص25.

[2]. علي أحمد مدكور، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، 2006م، ص 286.

[3]. وليد أحمد محمود العناتي، **تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية**، رسالة قدمت استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية آدابها، إشراف: وليد سيف، مارس1997، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، ص74.

"تقوم هذه الطريقة على افتراض نظري مؤداه أنّ الطريقة الطبيعيّة التي يتعلّم بها الطفل لغته الأمّ هي الطريقة الناجعة في تعلّم اللّغة بغض النظر عن كونها لغة أولى أو لغة ثانية. ووجّه بعض رواد هذه الطريق في نهاية القرن التاسع عشر الانتباه إلى المبادئ الطبيعيّة لتعلّم اللّغة؛ ولهذا فقد أشيرَ إليهم أحياناً بأنصار الطرائق الطبيعيّة، ومنه سمّيت الطريقة التي دعوا إليها الطريقة المباشرة أو الطريقة الطبيعيّة في تعليم اللّغة"[1].

تقوم الطريقة المباشرة على مجموعة من الأسس هي[2]:

- أن الطريقة التي يتم بها تعلم اللغة الثانية تتماثل مع الطريقة التي تعلم الفرد بها لغته الأولى.
- تتجنب هذه الطريقة استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدوى، بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلُّمها.
- تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه. كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه؛ لهذا سميت بالطريقة المباشرة.
- لا تستخدم هذه الطريقة الأحكام النحوية، لأن مؤيدي هذه الطريقة يرون أن هذه الأحكام لا تفيد في إكساب المهارة اللغوية المطلوبة.
- تستخدم هذه الطريقة أسلوب التقليد والحفظ، حيث يستظهر الطلاب جملا باللغة الأجنبية وأغاني ومحاورات تساعدهم على إتقان اللغة الهدف.

بالنسبة إلى الاجراءات التطبيقية لهذه الطريقة على تعليم العربية لغير الناطقين بها، فيمكن تلخيصها في النقاط التالية[3]:

- الهدف الأساسي لهذه الطريقة هو تنمية قدرة المتعلم على أن يفكر باللغة العربية وليس لغته الأم
- ينبغي تعليم اللّغة العربية من خلال اللغة العربية ذاتها دون أي لغة وسيطة، وهذا يدعم مهارات اللغة العربية ويقلل من آثار التداخل اللغوي.

[1] غازي مفلح، ،بحث مقدم الى الكلّيّة الجامعيّة بالقنفذة ،قسم المناهج وطرائق التدريس بعنوان: اتّجاهات تعليم اللغة، د.ط، جامعة أمّ القرى ،2007، ص25.

[2] محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، ص22، منقول بتصرف

[3] رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المناهج وطرق التدريس)**، ج1، ص362.

- الحوار بين الأفراد يعتبر الشكل الشائع لاستخدام اللغة في المجتمع؛ أي لا بد من البدء في دروس اللغة العربية لغة ثانية بحوار بين شخصين أو أكثر على أن يشتمل الحوار على المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس.
- يتعرض الدارس في البدايات الأولى لتعلم العربية كلغة ثانية لمواقف يستمع فيها إلى جمل كاملة ذات معنى واضح ودلالات يستطيع الدارس إدراكها.
- النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه. ومن ثم يتم تعليم النحو العربي بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات والجمل التي يرد ذكرها في الحوار.
- الترجمة من وإلى العربية أمر مرفوض في هذه الطريقة فلا ينبغي أن تزاحم اللغة العربية أي لغة أخرى.

يؤخذ على الطريقة المباشرة النقاط التالية:

- اهتمامها بمهارة الكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى
- يؤدي عدم استخدام اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية إلى اهدار الكثير من الوقت والجهد. في حين استخدامها بطريقة مدروسة ومقننة يساهم وبشكل فعال في اختزال الكثير من الوقت والجهد. وهذا دفع الكثير من المتخصصين في مجال طرائق تعليم ينفون صفة المباشرة عن هذه الطريقة.
- استحالة استيعاب المتعلمين للمفاهيم التجريدية في اللغة الأجنبية اعتمادا على هذه الطريقة و يظهر ذلك بشكل واضح في التعليم النَّحوي للغات الأجنبية الذي يستدعي تدخل وحدات لسانية في اللغة الأم لتعزيز عملية شرح القواعد النحوية، ومن هنا بات من الممكن تجاوز تطبيق الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الأجنبية عن طريق تطبيق ما يسمى بالترجمة التعليمية(La traduction didactique version et theme) [1]
- المساواة بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية[2].

[1].بصافي رشيدة، **مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية**،دار الغرب للشر و التوزيع، ط1، وهران، الجزائر،2003، ص52.

[2]. وليد أحمد محمود العناتي، **تعليم اللعربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية**، رسالة قدمت استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية آدابها، إشراف: وليد سيف، مارس1997، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، ص76

3.1.2.الطريقة السمعية-الشفهية:

« أصل هذه الطريقة هو الطريقة الشفويّة في تعليم اللّغة، أو ما يعرف بطريقة تعليم اللغة عن طريق المواقف، وتستند هذه الطريقة إلى نظريّة لغويّة يمكن القول بأنها ضرب من البنيويّة البريطانيّة، ويرى المذهب البنيويّ أنّ اللغة ما هي إلاّ منظومة من العناصر المرتبطة بنويّاً للتعبير الرمزيّ عن المعنى، وتعدّ أنّ الهدف من تعليم أيّ لغة هو التمكّن من عناصر هذه المنظومة تلك العناصر التي يتمّ تحديدها في صورة وحدات صوتيّة مثل: الصوتيمات، و وحدات نحويّة مثل: التعبيرات والجمل، وعمليّات نحويّة مثل: الزيادة، والنقل، والربط أو العناصر التحويليّة، ووحدات معجميّة مثل: الكلمات الوظيفيّة والبنيويّة »[1]؛ فحسب هذا التصور فان فالكلام وفق هذه النظريّة هو أساس اللغة، أمّا البنية فهي قلب القدرة الكلاميّة، وتعليم اللغة يجب أن ينطلق أساساً من التدريب الشفويّ على أبنيتها، تلك الأبنية التي يفترض أن تقدّم ضمن مواقف معدّة بعناية بحيث تسهم في اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللّغة.

أول ما ظهرت هذه الطريقة أطلق عليها (أسلوب الجيش) لأنّها استخدمت أول مرة في تعليم العسكريين الأمريكيين اللّغات الأجنبية لإرسالهم في مهمات خارج بلادهم بعد الحرب العالمية الثانية[2]، وقد قامت منهجية هذه الطريقة على اللّسانيات الوصفية واستثمرتها في وضع منحى جديد لتعليم اللغات. وأكثر هذه النتائج أثرا في هذه الطريقة خمسة، هي:

1) اللّغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب: فيتوقع من المتعلم أن يُحصِّل مهارة المشافهة قبل أن يبدأ بقراءة المطبوع ولا بد أن يركز على الكلام المنطوق قبل المكتوب.
2) اللّغة مجموعة من العادات: اللّغة كغيرها من العادات الاجتماعية، التي يكتسبها الفرد في ثقافة خاصة، تكتسب وسط ثقافة اجتماعية معينة، وهذا المبدأ يعتمد على نظرية سكنر؛ المثير والاستجابة والتعزيز ويطبق هذا المبدأ بشكل خاص بالحفظ خصوصا الحوار. وبناءا عليه كانت أساليب التدريس المتبعة تعتمد المحاكاة والتقليد وحفظ الأنماط اللغوية باعتماد التدريب المتواصل على استظهارها في محاولة لامتلاك ناصية البنية اللغوية واستدعائها عند الضرورة في مواقف مشابهة بطريقة آلية.

[1] كمال عبد الحميد زيتون، **تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية(تأصيل فكري..وبحثأمبريقي)**، ص15

[2] محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، منقول بتصرف، ص23.

3) علِّم اللغة وليس قواعد اللغة: يعكس هذا المبدأ ثورة منظر بهذه الطريقة ومعلميها على الطريقة التقليدية بتقديم وصف جديد لا يقوم على الوصف التقليدي للاتينية، من خلال الاهتمام بتدريب المعلمين على وضع البنية اللغوية ضمن سياقها الطبيعي وموقعها من الاستخدام الحقيقي.
4) اللغة ما يقول المتكلم الأصلي: هذا المبدأ التقليدي المعياري القائم على إهمال اللهجات والجانب اللغوي المنطوق، إذ إن الطريقة اهتمت بتقديم الحوار اليومي واللهجات الطبيعية اعتمادا على تدريبات حوارية متعددة، بل ركزت في المستويات المتقدمة على الفروق النطقية بين اللهجات المختلفة.
5) إنّ اللّغات تتباين بعضها عن بعض[1]: وهذا المبدأ أيضا مفارق لوجهة النظر التقليدية التي ترى أن وصف اللّغة اللاتينية وبناءها وصيغها، تنطبق على جميع اللغات. وانطلاقا من مبدأ التباين بين اللغات، ركزت هذه الطريقة على تعليم مواطن الاختلاف والفروق بينها خصوصا في مجالي الأصوات والتراكيب اللغوية واهتمت بتعليم التعابير الاصطلاحية الخاصة باللغة الهدف.

2.2. المقاربات الحديثة

1.2.2 المقاربة التواصلية:

«أهم العوامل التي أدت لبروز هذه المقاربة في تعليمية اللُّغات هو ظهور مبدأ تعلم اللّغات لأغراض خاصة، مع تشديده على تحليل الحاجات بوصفه نقطة البداية في تصميم البرامج اللغوية كان عملا مهما في تطوير المذهب الاتصالي في تدريس اللّغة الذي ظهر نتيجة و استجابة للتغيرات التي حدثت في علم اللغة في القرن السبعين و القرن العشرين الميلاديين، واستجابة كذلك للحاجة إلى مذاهب جديدة لتدريس اللغات في أوروبا نتيجة للمبادرات التي قامت بها بعض المجموعات مثل: المجلس الأوروبي فتحول التركيز في علم اللغة من القواعد بوصفها مكونا جوهريا للقدرات اللغوية إلى

[1]. محمد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، مرجع سابق، منقول بتصرف، ص23.

الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدثين في سياقات متعددة وفقا للمحيط، ولأدوار المشاركين و لطبيعة التحولات أطلق عليه اسم القدرة الاتصالية» [1].

تنطلق هذه الطريقة من مسلمة أن الهدف الأساسي في تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها بما يتطلبه هذا الاتصال من مهارات مختلفة وبما يدور حول المواقف الاجتماعية، وتستند هذه الطريقة إلى جملة من المبادئ اللغوية النظرية التي ترى أن وظيفة اللغة تتجلى في ثلاث جوانب:

- ❖ جانب وظيفي: يرى أنّ وظيفة اللّغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.
- ❖ جانب اجتماعي ثقافي: يرى أنّ اللغة وسيلة للاتصال مع الآخرين.
- ❖ جانب انفعالي: يرى أنّ اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية مع الآخرين.

وتجتمع هذه الجوانب الثلاثة في اتجاه واحد يرى في اللّغة عملية اتّصال بين جانبين، مرسل ومستقبل، لا يمكن أن تتم بنجاح دون اكتساب مهارات الاتّصال التي تتمثل في مهارتي الاستقبال وهما (الاستماع، القراءة). ومهارتي الارسال هما (الحديث، والكتابة). وقد أفادت هذه الطريقة من النظرية الوظيفية التي تعد الهدف من تعلم اللّغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساس لها، وهي عملية الاتصال بين الأفراد. لذلك يؤكد أصحاب هذه النظرية على أهمية البعد الدلالي والاتصالي بدلا من أهمية البعد النحوي، وجاءت الطريقة الاتّصالية في تعلم اللّغة وتعليمها انسجاما وهذه النظرية.

كما أفادت من أفكار أصحاب النظرية التفاعلية الذين ينظرون إلى اللغة على أنّها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية بين الأفراد، وأداء المعاملات فيما بينهم. وهو ما سنفصل فيه في العناصر الآتية.

[1] جاك ريتشاردز، ترجمة:ناصر عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر شويخر، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، جامعة الملك سعود، النشر العلمي و المطابع،1428هـ ، 2006، ص(54.55).

1.التواصل: مفهومه، خصائصه، عناصره، أنواعه

- **مفهوم التواصل:**

إنّ تحديد مفهوم المقاربة التواصلية مرتبط بتحديد مفهوم التواصل لأهميته في عملية تعليم اللغات الأجنبية.

- ❖ التواصل لّغة: من الوصل الذي يعني الصلة وبلوغ الغاية وقد ورد في قاموس المحيط أنّ التواصل في اللّغة: « ضد الانفصال، ويطلق على أمرين أحدهما اتحاد النهايات، وثانيهما كون الشئ يتحرك بحركة شيء آخر»[1].
- ❖ التواصل اصطلاحا: « لفظ التواصل "communication" أصله اللاتيني "communis" الذي يعني المشاركة»[2].يختلف معنى التواصل باختلاف السياق والمكان والهدف من إجرائه، لذلك وضعت عدة تعاريف للتواصل، وسنورد بعضا منها:

"نقل معلومات من مرسل إلى متلق بواسطة قناة، بحيث يستلزم النقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة ثانية تحقيق عمليتين إثنين: ترميز المعلومات "Encodage " وفك الترميز "Décodage"، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق والذي يحدث فيه التواصل"[3].

والتواصل أيضا « تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظا أو قولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو اجابة واضحة أو ضمنية وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم »[4].

خلاصة القول أنّ التواصل عبارة عن تفاعل لفظي وغير لفظي بين الأفراد بواسطة نسق لغوي وثقافي مشترك، ضمن سياق معين، لهدف التأثير المعرفي أو الوجداني بين طرفي الاتصال أو تبادل الخبرات والأفكار بينهما، ويمكن توضيح كيفية حدوث عملية التواصل من خلال الشكل الذي وضعه الطوبجي فيما يلي:

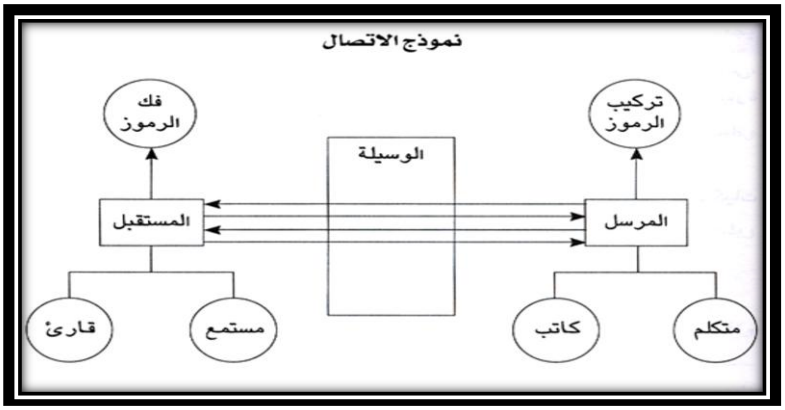
---

[1],محيط المحيط، بطرس بستاني، مكتبة لبنان، بيروت، 1987م، ص973.

[2].إعداد هيئة التأطير للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (تاعوينات علي)، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الجزائر، 2009م، ص13. نسخة الكترونية من موقع www.infpe.edu.dz

[3].المرجع السابق، منقول بتصرف، ص14.

[4]. عبد الجليل مرتاض، **اللغة والتواصل**، دار هومة، الجزائر، 2003م، ص78.



الشكل رقم (5): يوضح كيفية حدوث عملية التواصل

يتوضح من خلال هذا النموذج أن عملية التواصل تتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلي؛ يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره، وتلتحم هذه الأفكار لتشكل محتوى يريد التعبير عنه للوصول إلى غاية معينة. ينتقي الفرد من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى ثم يبحث في النظام الصوتي للغته عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي مثل النبر والتنغيم ما يعبر عما يقصده. كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها(الأفكار) أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي) وهي المرحلة التي تسمى بتركيب الرموز(Codage)[1].

"بعد ذلك تنتقل الرسالة إلى المرسل إليه شفهيا فيكون المرسل متكلما أو كتابيا فيكون المرسل كاتبا، وخلال انتقالها إلى المرسل إليه عن طريق أداة أو قناة من قنوات الاتصال يلحق الرسالة تشويه أو تحريف يجعل كمال عملية التواصل أمرا متعذرا. يتلقى المستقبل الرسالة في صورة تيار من الأصوات التي رتبها في وحدات يعطيها معنى محددا وظيفة كل منها بالنسبة إلى غيرها في ضوء ألفته بنظام اللّغة ومعرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال...هذه العملية تسمى فك الرموز(Décodage)"[2].

[1].المرجع السابق، ص (28،29).
[2].المرجع نفسه، ص (29، 30).

- **الفرق بين التواصل والاتصال:**

هناك فرق بين الاتصال والتواصل من حيث الدلالة، الاتصال من فعل اتصل يتصل، نقول: اتصل المعلم بالمتعلم أي أقام معه صلة، ويفيد هذا المعنى أن الفاعل واحد وهو المعلم الذي قام بالمبادرة، أما التواصل فهو من فعل تواصل يتواصل إذ نقول تواصل المعلم بالتلاميذ، ويفيد بذلك المشاركة لأن الفاعل أكثر من فرد واحد. "بالإضافة إلى أنّ اللغة تواصل لا اتصال لأنّ الاتصال يكفي لحدوثه إرسال من طرف واحد والتواصل ليس كذلك، كما أنّ التواصل ينطوي على قدر كبير من القيم الاجتماعية والانسانية...فلا تستقيم الحياة ببث من طرف واحد بل لابد من أن نتبادل مع الآخرين مشاعرهم، وأفكارهم، واقتراحاتهم. ويكون التواصل لا الاتصال وحده السبيل إلى ذلك"[1].

- **عناصر التواصل:**

يتكون التواصل من عناصر تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف التواصل وتتمثل هذه العناصر في[2]:

- ❖ الرسالة: ويقصد بها المحتوى الذي يود المرسل نقله للآخرين، كما تشكل في الوقت نفسه مجموعة من الإشارات التي يلتقطها المرسل إليه وتثيره. ويشترط في الرسالة أن تكون أفكارها مرتبة ترتيبا منطقيا، مع دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار وخلوها من الأخطاء، وأن تكون ملائمة لقدرات المتلقي وأن تكون واضحة.
- ❖ المرسل: وهو مصدر الرسالة، ويجب أن يكون ذا معرفة تامة بموضوع الرسالة وملما بكل ما يتصل بموضوعها من وضوح فكرتها، وتنوع طريقته في عرض الأفكار لإثارة دافعية المرسل إليه نحو تلقي الرسالة، وذلك بمعرفته بسبل التوصيل المختلفة من حسن اختيار المقام والوقت المناسبين لعملية الاتصال، مع امتلاكه لقوة الإقناع وجاذبية في التوصيل.
- ❖ المستقبل(المتلقي): وهو الطرف الذي يستقبل الرسالة،ويتم الحكم على مدى نجاح الرسالة في الوصول إلى المتلقي، إذا استطاع أن يفهمها ويفك رموزها. ويكون رد فعله إيجابيا ويتوقف على هذا عوامل عديدة منها: الخبرات السابقة للمتلقي وعلاقتها بمحتوى الرسالة، وضوح الرموز الرسالة له، معرفته لعادات المرسل في الكتابة والحديث، وتمكنه من إدراك العلاقة بين الخبرة الجديدة (مضمون الرسالة) والخبرات السابقة لديه. «بالإضافة إلى أنّه

[1]. سمير شريف الاستيتية، **اللسانيات (المجال، الوظيفة، والمنهج)**، ص676

[2]. ينظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منقول بتصرف، ص33

يلعب دورا فعالا في الحفاظ على حركية التفاعل التواصلي وجودة الرسالة، عن طريق شخوصه العيني أوالذهني لدى المرسل فيسهم في ارتفاع قدرة المرسل التنويعية، ويمنحه أفقا لممارسة استراتيجية خطابه»[1].

- القناة: « وهي الوسيلة التي تتنقل عبرها الرسالة من المرسل إلى المتلقي وعبرها تصل الرسالة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى »[2]، وهي مركز الاتصال الفيزيقي بين المتكلمين،وتختلف طبيعة القناة باختلاف نوعية التواصل، فالهواء يمثل قناة التواصل اللفظي، والأسلاك الكهربائية بالنسبة للهاتف النقال. ولا بد أن تلائم قدرات المتلقي وأن ترتبط بمضمون الرسالة، بالإضافة إلى عدم وجود مؤثرات خارجية فيها تشوش على المتلقي[3].
- بيئة الاتصال: "ويقصد بها جميع مفردات البيئة الخارجية التي تؤثر في عمل المرسل وطبيعة التلقي واشتغال الوسيلة وصياغة الرسالة إذ إن هذه المفردات يمكن أن توظف لتحقيق الأهداف الموضوعية لعملية الاتصال. بالمقابل فإنّ بعض مفردات البيئة الاتصالية يمكن أن تعرقل وصول الرسائل على نحو واضح إلى المتلقي. وهو ما يسميه علماء الاتصال عناصر التشويش التي تسهم في تشويه الرسالة أو التشويش عليها وحرفها عن هدفها في مرحلة ما من مراحل صياغتها أو انتقالها إلى المتلقي، مما يتسبب في نتائج سلبية كثيرة"[4]
- التغذية الراجعة: يقصد بها ما ينتج عن عملية الاتصال من ردود أفعال وظواهر يمكن قياسها، لمعرفة مدى ما حققه النشاط الاتصالي وما أخفق في تحقيقه، وما هو مطلوب لتطوير عملية الاتصال في مختلف مراحلها، ويمكن ان تكون التغذية الراجعة فورية كما هو الحال في المواقف الاتصالية المباشرة، كرؤية خاطب ما لردة فعل جمهوره أثناء إلقائه خطبته التي تكون فورية سواء بتفاعل الجمهور الايجابي عن طريق التصفيق مثلا أو السلبي بالانسحاب من الخطبة. كما يمكن أن تكون التغذية الراجعة متأخرة كردود الأفعال اللاحقة في صيغة رسائل مكتوبة إلى المرسل، أو تعقيبات تنشر في الصحافة تعليقا على توجهات ما سبق أن أصدرتها إحدى المؤسسات التعليمية على سبيل المثال[5].

---

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري، **استراتيجيات الخطاب(مقاربة لغوية)**، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي (ليبيا)، منقول بتصرف، ص48

[2]. عمر أوكان، **اللغة والخطاب**، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000م، ص49.

[3]. عبد القادر الغزالي، **اللسانيات ونظرية التواصل(رومان جاكبسون انموذجا)**، ط1، دار الحوار،2003م، اللاذقية(سوريا)، ص25.

[4] حارث عبود، نرجس حمادي، **الاتصال التربوي**، دار الأوائل، 2008م، ط1، عمان، منقول بتصرف، ص 37.

[5].المرجع نفسه، منقول بتصرف، ص 38.

- **الأهداف العامة لعملية التواصل**[1]:

أهداف عملية التواصل من وجهة نظر كل من المرسل والمستقبل من وجهة نظر المرسل نجد ان أهداف التواصل هي:

- ❖ نقل الأفكار،
- ❖ التعليم، الإعلام،
- ❖ الاقناع والترفيه.

ومن وجهة نظر المستقبل يمكن تحديد الأهداف الاتية:

- ❖ فهم ما يحيط به من ظواهر وأحداث،
- ❖ تعلم مهارات جديدة،
- ❖ الحصول على معلومات جديدة تساعده على اتخاذ القرارات بشكل مفيد ومقبول
- ❖ الترويح على النفس.

تهدف عملية التواصل إلى إحداث تفاعل بين المرسل والمستقبل من حيث الاشتراك بفكرة أو مفهوم أو رأي أو عمل، وتهدف إلى أن يؤثر أحد طرفي التواصل في الطرف الآخر، بحيث يؤدي هذا التأثير إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم أو المستقبل.

تعتبر عملية التعليم والتعلم عملية تواصل تعليمي بين المعلم وطلابه باستخدام الألفاظ والرسوم والصور والمجسمات والأجهزة والتجارب وغيرها من الوسائل التعليمية المناسبة، ويهدف التواصل التعليمي إلى تعديل سلوك المتعلم، وهناك مستويان من مستويات أهداف التواصل التعليمي عام وخاص[2]:

أما الهدف العام فيتمثل في مجموعة الأهداف التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها من محصلة الخبرات التي يمر بها المتعلمون في كافة المواقف التعليمية داخل وخارج المؤسسات التعليمية، والمستوى الثاني، الأهداف الخاصة وهي مرتبطة بموقف تعليمي معين أو أكثر.

[1] إعداد هيئة التأطير للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (تاعوينات علي)، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، ص19.

[2] إعداد هيئة التأطير للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (تاعوينات علي)، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، ص19.

- **أنواع التواصل:**

1.التواصل اللفظي:

وهو التواصل الذي تستخدم فيه اللغة الشفهية والأصوات المعبرة عن الأفكار والمعارف التي يراد نقلها إلى المستقبل، سواء كانت مباشرة من المرسل أو باستخدامه آليات كالهاتف ومكبر الصوت أو التسجيل الصوتي أو الظهور على وسائل الإعلام، أو وسائل التواصل الاجتماعي حاليا[1].

2.التواصل غير اللفظي:

يمثل التواصل اللفظي في المحادثات نسبة35% في حين التواصل غير اللفظي فيمثل 65%، وهذا يدل على أنّ السلوك غير اللفظي له دور هام في عملية التواصل. فالتواصل غير اللفظي متمثلا في لغة الجسد يعطي صورة صادقة للوضع النفسي للمتكلم حين تخونه العبارات فيعوضها بحركات معينة.

ضمن نفس السياق نجد الجاحظ قد أشار إلى أهمية الإشارة في إيصال المعنى، وأنّ الدلالة لا تقتصر على اللفظ حيث قسم أصناف الدلالة على المعاني من لفظ وغيره إلى خمسة أشياء: اللفظ ويعني به الكلام المنطوق، الإشارة ويعني بها الحركة باليد أو العين ونحوهما مما يدل على معنى، العقد ويقصد به ضرب من الحساب يكون بأصابع اليدين، الخط ويعني به الكلام المكتوب، والنصبة وهي العلامة الدالة على شيء[2]." فالإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط"[3].

- **أهمية التواصل:**

❖ يتيح التواصل مجالا لتبادل الأفكار والآراء والانسجام

❖ التواصل المستمر بين طرفي الاتصال يؤدي إلى إنجاح الشراكة أكثر فالحوار يخفف من النزعة السلطوية داخل الانسان. كما أنّ تبادل الآراء ولو كانت مختلفة يؤدي إلى الانفتاح على الآخر.

[1] المرجع السابق، منقول بتصرف، ص27.

[2]. الجاحظ، البيان والتبيين، منقول بتصرف، 81/1.

[3]. الجاحظ ، البيان والتبيين، 87/1.

- الانسان بطبعه مخلوق اجتماعي، والتواصل يخرج الانسان من عزلته ويعطيه فرصة لممارسة الخاصية.
- يساعد التواصل على نقل الثقافات بين المجتمعات
- تساهم عملية التواصل في التنمية كجزء من التنمية الشاملة، ولقد أثبتت الدراسات وجود ارتباط بين نمو وسائل الإعلام والنمو الاقتصادي.

- **مجالات التواصل اللغوي:**

وهي المجالات التي يحتاج الفرد فيها لاستخدامه اللغة، وتختلف باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها. وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال. وهناك عدد من مجالات التواصل اللغوي التي لخصتها وليجا ريفرز وصاحبتها "ماري تيمبرلي" في النقاط التالية[1]:

- تكوين العلاقات الاجتماعية وتعبير الفرد عن استجاباته للأشياء
- إخفاء الفرد نواياه وتخلصه من متاعبه
- تبادل المعلومات وتعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.
- حل المشكلات ومناقشة الأفكار
- اللعب باللغة ولعب الأدوار الاجتماعية
- الترويح عن الآخرين وتحقيق الفرد لإنجازاته والمشاركة في التسلية وملأ الفراغ.

ولكل مجال من المجالات السابقة النمط اللغوي الذي يوافقه، من أصوات ومفردات وتراكيب فضلا عن السياق الثقافي المحيط بها.

- **التواصل اللغوي في الفصل:**

"في ظل مجالات التواصل التي ذكرناها في العنصر السابق، والتي تعد المحور الذي يدور حوله النشاط اللغوي في الفصل. لابد للمعلم أن يهيئ من الفرص ما يجعل تعلم العربية في برامج تعليمها للناطقين بغيرها عملية حية وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات. ومواقف الاتصال

[1]. رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منقول بتصرف، ص38

اللغوي في الصفوف إنّما هي مرحلة تدريبية (نموذج تواصلي مصغر) تهيئ المتعلم للاندماج مع المتحدثين الأصليين للغة (تواصل فعلي)"[1].

"ولكن الاتصال في مواقف حية أمر يتعذر حدوثه في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها لاعتبارين أولهما أن كثيرا من معلمي العربية في البلاد الأجنبية ليسوا من الناطقين بالعربية وقدرتهم على الاتصال اللغوي الفعال بالعربية تقل بلا شك عن قدرة المعلمين الناطقين بالعربية. وثانيهما أن التواصل اللغوي في الصف لا يستهدف نقل معان حقيقية بين الطلاب أو رغبة في تبادل خبراتهم ومعلوماتهم بالعربية بقدر ما هو تدريب لهم يستعد الطالب به للاتصال في مواقف حية بعد ذلك. فالطالب يحفظ مجموعة من المفردات والتراكيب التي يتصور المعلم أنها ضرورية له"[2].

وبناءا على ما ذكر سابقا يمكن التأكيد على ثلاثة حقائق فيما يخص موقع اللغة في نظرية التواصل هي[3]:

1) إن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل أشكال العلاقة بين اللّغة والثقافة، واللّغة والمجتمع. فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما يحدث بين أفراد ضمن سياق اجتماعي معين. ولعل أحد أسباب عدم كفاءة الاتصال وجود تفاوت ثقافي بين طرفي الاتصال، واختلاف الخلفيات المعرفية. وعلى المعلم أن يوضح هذه العلاقة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى.
2) إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء بين الناطق باللغة العربية وناطق بلغة أخرى عملية متدرجة، ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة فليس هناك من يملكها مباشرة وإنما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ إلى حين اكتمال اكتساب هذه القدرة. حيث لا يعتبر الخطأ اللغوي دليلا على العجز بقدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة لعملية اكتساب اللغة[4].
3) إن اكتساب الكفايات التواصلية لا يتم من خلال عملية المحاكاة والتذكر، بل يتم من خلال عمليات عقلية يدرك فيها متعلم اللغة، خصائص التراكيب التي يستعملها موظفا لها في سياق اجتماعي؛ أي أن فهم اللغة شرط لإنتاجها.

---

[1]. المرجع السابق، منقول بتصرف، ص 38.

[2]رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية(مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، ط1، 2004م، دار الفكر العربي، نصر/ القاهرة،ص165.

[3]المرجع نفسه، ص165.

[4].المرجع السايق، ص166.

2.1.المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

1.المقاربة التواصلية بين المقاربة والطريقة:

لقد تزامن مع ظهور الدعوة إلى تعليم اللغة بشكل اتصالي، شيوع مصطلحات مثل: الاتصال، الوظيفة، فكان نتاج ذلك ظهور إشكال مرتبط بإطلاق تسمية مقاربة (Approche) أو طريقة (Méthode) على جملة هذه الأساليب التعليمية الجديدة للغات؛ وبين الطريقة والمقاربة نشأ اختلاف مصطلحاتي بين المتخصصين في ميدان تعليم اللّغات الأجنبية حول تعريف المقاربة التواصلية في كونها مقاربة أم طريقة، أم إجراءات أم استراتيجيات"[1]. حيث يرى "ريتشارد ورودجرز" أنه مدخل وليس طريقة بينما يرى" كريستال" أنه مجموعة من الطرائق ويفضل إطلاق مصطلح "مجموعة من الطرائق الاتصالية" على كونه مقاربة، ويرى "شتيرون" أنه مداخل اتصالية وليس مدخلا واحدا، في حين ترى "مليكة بودالية" أنه نظرية وليس مدخلا و لا طريقة[2].

يقول محمد المكسي في هذا الصدد: "مما لا شك فيه أن متأمل الظروف التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية التي رافقت ظهور المقاربة التواصلية في كل من انجلترا وفرنسا، سيكشف أن رواد هذه المقاربة لعبوا دورا هاما في الانتقال من مرحلة هيمنة مفهوم الطريقة، والمنهجية إلى مرحلة القول بالمقاربة والتكوين، ويرتبط القول بمفهوم المقاربة في مجال ديداكتيك اللغات بمفهوم الانتقائية كاستراتيجية ملائمة للعملية التعليمية-التعلُّمية"[3].

إذن يكاد يجمع اللغويون على أنّ تعليم اللغة لأغراض اتصالية هو مقاربة أو مدخل وليس طريقة. فقد نقل جاك ريتشاردز وثيودور روجرز الإجماع على أن تعليم اللّغة الاتصالي مذهب شامل وليس طريقة، وهذا الشمول في نظرهما يجعل هذا المذهب مختلفا عن سائر المذاهب في طريقة التدريس وإجراءاتها وموادها التعليمية. بل إن من اللغويين التطبيقيين من يرى أن تعليم اللغة لأغراض اتصالية ليس مذهبا واحدا وإنما هو مجموعة من المذاهب الاتصالية[4].

---

[1].رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، منقول بتصرف، ص44.

[2]. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الرابع والعشرون، رجب1433هـ، ص29

[3]. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ص44.

[4].رشدي أحمد طعيمة ، **المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، منقول بتصرف، ص(169،170).

واتضح لنا مما جمع من مادة متعلقة بهذا المبحث أن المشارقة يستخدمون مصطلح المدخل(Approche)، أما المغاربة فيستعملون مصطلح المقاربة (Approche)، لذلك استخدمنا مصطلح المقاربة لشيوع استخدامها بالجزائر. مع الإشارة إلى أنّه رغم الاختلافات في تحديد مفهوم محدد للمقاربة التواصلية إلا أنّ نقطة الاتفاق بينهم هي أنّها مقاربة تركز في تعليم اللغة على تحقيق الكفاية التواصلية للغة عن طريق الاستخدام الفعلي لها في مواقف الحياة، معتبرة النحو وسيلة للوصول لغاية وليس غاية في حد ذاته.

2.نشأة المقاربة التواصلية:

بمجرد ما انتقلت تعليمية اللغات من حقل اللسانيات البنيوية إلى اللسانيات الوظيفية واستفادت من الحقل التداولي القائم على التواصل، اهتمت بتدريس العلاقات الدلالية، والمبادئ التداولية التي تركز على الخطاب وطرائق تحليله، وبذلك تجاوزت الخطاب التقليدي الذي ينص على تعليم البنيات النحوية، القائمة على الجملة ليوجه النظر نحو الاهتمام بأفعال الكلام.

كل هذا سهل لظهور المقاربة التواصلية التي تندرج في إطار التيار الذي جاء كرد فعل اتجاه الطرائق التي كانت سائدة قبلها كالطريقة السمعية الشفهية، والطريقة السمعية البصرية، فمنذ الستينات من القرن العشرين بدأ علماء اللّغة البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللّغات الأجنبية عندهم وصادف هذا نقدا مماثلا في أمريكا إلا أنّه كان موجها للطريقة السمعية الشفهية. من هنا طرح علماء اللغة البريطانيون فكرة الإمكانات الوظيفية والاتصالية للغة، وأبرزوا الحاجة لاستعمال اللغة في سياقها الاجتماعي، أما مرحلة السبعينات فقد شكلت حلقة وسطى بين مرحلة هيمنة الطرائق السمعية البصرية، والسمعية الشفهية، وظهور المقاربة التواصلية، يقول محمد مكسي: «إن المقاربة التواصلية لم تدخل سوق ديداكتيكا اللغات كطريقة تعليمية، ولكنها دخلت في البداية كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة، فالقدرة اللغوية عند بعض الشرائح الاجتماعية مرادفة للرأسمال المهني، ذلك أن المستعملين ينتظرون من التعليم أن يساعدهم على اكتساب قدرات ومهارات تكون قابلة للاستثمار ثانية في زمن محدد وحسب إيقاعات ملائمة لتدبر رأسمالهم الزمني»[1].

[1].محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ط1، دار الثقافة، 2000م، ص27.

كما يرجع تطور المقاربة التواصلية إلى أعمال مجلس التعاون الثقافي للمجلس الأوروبي، والذي اشتغل على تطوير منهج دراسي خاص بالمتعلمين مؤسس على المفاهيم الوظيفية لاستعمال اللغة، فقد قدم ولكنز (Wilkins/1976) تعريفا وظيفيا واتصاليا للغة، وهذا التعريف كان الأساس لإعداد المناهج الاتصالية، فقد أخذ هذا المنهج يحقق انتشارا كبيرا في بريطانيا، وذلك بتطوير هذه المقاربة من قبل لسانيين بريطانيين كرد فعل على المقاربات المؤسسة على النحو[1].

يقول دوغلاس براون: «لا ريب أن أضعف ما في المناهج البنائية تركيزها على النحو بإبرازها الظواهر النحوية بعيدا عن التطبيق العملي في المواقف الحقيقية، وقد كان في امكان المنهج البنائي أن يستثمر المدخل الموقفي، ولكنه كان يرسم المواقف من أجل تعليم النحو لا من أجل تحقيق الوظائف اللغوية، لذلك كله تحاول المناهج الوظيفية أن تتجاوز هذا الضعف بأن تركز على الهدف النهائي من اللغة وهو الاتصال الوظيفي التداولي بين أفراد المجتمع»[2].

تركز المقاربة التواصلية في تعليم اللّغة على التواصل، أي استخدام اللغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف، مما يجعل المتعلم قادرا على التواصل بهذه اللغة واكسابه هذه القدرة، «فامتلاك اللّغة في المقاربة التواصلية ينظر إليه كنتيجة لوضعية، وتحديد لقدرات متعددة، قدرات تفاعلية، قدرات ذات طبيعة صورية، قدرات ثقافية، وكل قدرة من هذه القدرات تتطلب معرفة باللغة المستهدفة»[3].

إنّ التغير الذي حدث بظهور المقاربة التواصلية، هو تغير في النظرة إلى اللغة ذاتها، حيث تغيرت النظرة لها من كونها نظام من الأدلة مستودع في أدمغة المتكلمين، إلى نظام تندرج فيه هذه الأدلة ضمن علاقات تركيبية معينة خاصة بكل لسان، بل أنها نشاط يتحقق في وضعية خطابية تبادلية ومقيدة بقيود خاصة؛ من هذا المنطلق تغيرت النظرة إلى أساليب التعلم والتعليم والأسس التي تحكمها. كما أن هذا التغيير جاء نتيجة التطورات المستجدة في مجالات عديدة فقد استفادت المقاربة التواصلية من مختلف النظريات والمذاهب التي ظهرت خلال القرن الماضي، ولم يقتصر ذلك على نظريات علم اللغة، وعلم النفس فحسب بل تجاوزتها فاستفادت من علم الاجتماع والتربية والانثروبولوجيا وعلوم المعلومات والاتصال. حيث يقول محمد مكسي في هذا الصدد:«

[1]. ميشيل ماكارتي، **قضايا في علم اللغة التطبيقي**، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، المجلس الاعلى للثقافة ، القاهرة، 2005م، ص75.

[2].دوغلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ص263.

[3]. محمد مكسي، **ديدلكتيك القراءة المنهجية**، ص28.

تتميز المقاربة التواصلية، على عكس الطرائق السابقة بخاصية تنوع مرجعياتها النظرية، ويسمح هذا التنويع لكل من السوسيولسانية والسيكولسانية والاثنوغرافيا التواصلية، ونظرية تحليل الخطاب والتداولية وعلوم أخرى بأن تساهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلم اللغات، كما يسمح هذا التنويع بالحد من هيمنة علم من العلوم على حقل تعليم اللغات»[1].

تركز المقاربة التواصلية على البرنامج الوظيفي، والأدوار والأفكار والأساليب البلاغية، فأنصار هذه المقاربة يرفضون أي نوع من البرامج المتعددة الأجزاء ويدافعون عن برنامج دراسي تواصلي تستعمل خلاله إجراءات العالم الحقيقي وذلك بتبنيها لنصوص متعددة تؤخذ من الحياة الواقعية، كما أنّها تركز على المتعلم، وتهتم في تعليم اللّغات بما تستلزمه المواقف الوظيفية التفاعلية في الحياة. أي أنّه لا يطلب من المتعلم التدرب على قوالب لغوية جامدة، بل يطلب منه التعبير عن الوظائف كالتقرير، الوصف، الوعد، التأكيد، الرفض...الخ من الأفعال الكلامية؛ أي أنّ مركز اهتمامها ليس على ما يعرفه المتعلمون عن اللّغة، بل على ماذا يمكنهم فعله بهذه اللغة سواء داخل الصف أو خارجه.

3.أهم المفاهيم المرتبطة بالمقاربة التواصلية:

1.الكفاية التواصلية ومكوناتها:

تجدر بنا الاشارة إلى أنّ مصطلح الكفاية ينتمي إلى حقول معرفية متعددة ومختلفة ويعود ذلك إلى تعدد الخلفيات المعرفية للباحثين، لكن المهم بالنسبة لنا هو المقصود بهذا المصطلح في مجال اللسانيات وتعليمية اللّغات الأجنبية تفاعليا وتواصليا. فلفظ كفاية يعود استعماله في اللسانيات إلى تشومسكي، والكفاية في نظره هي المعرفة اللسانية الضمنية للأفراد المؤهلين لاستعمال لسان معين؛ فعندما يمتلك الفرد لسانا فإن ذلك دليل على أنّه قد استبطن نظام القاعدة التي تحدد الشكل الفونيتيكي للجملة ومضمونه الدلالي[2].

وترتبط الكفاية عند تشومسكي بمفهوم آخر لا يقل أهمية وهو مفهوم الإبداعية في اللّغة؛ وتتجلى هذه الإبداعية في قدرة مستعملي اللّسان الطبيعي، انطلاقا من عدد محدود من القواعد، على توليد عدد غير محدود من الجمل، أما الكفاية التواصلية عند التداوليين فإنّها لا تنحصر في معرفة

[1]. محمد مكسي، **ديداكتيك القراءة المنهجية**، ص29، منقول بتصرف.

[2] . حسن بدوح، **المحاورة مقاربة تداولية**، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2012، ص 121,

مستعملي اللسان الطبيعي بالقواعد الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية فحسب، بل تتعداه إلى معرفة القواعد التداولية التي تساعد على إنتاج عبارات لغوية سليمة وفهمها في مختلف مقامات التواصل المتنوعة بتنوع مقاصد المتكلمين[1].

فالكفاية التواصلية في النظريات المؤسسة تداوليا تجمع بين الكفاية النحوية والكفاية التداولية معا؛ حيث لا يمكن الفصل بينهما دون الإخلال بالتواصل، لأنّه لا يمكن الفصل بين نسق اللغة والقواعد الضابطة لاستعمال هذا النسق بأنواعها المختلفة: ثقافية، اجتماعية، وأخلاقية...الخ، وعلى هذا الأساس يمكن تحديد بعض مميزات الكفاية التواصلية[2]:

- إنّها كفاية مكتسبة وكونية
- ومركبة، لأنّها تضم كفايات فرعية مختلفة ومتكاملة فيما بينها
- وإجرائية، لأنّها ترتبط بمهارات وسلوكات قابلة للأجرأة في مقام وسياق تواصليين
- إنّها كفاية واحدة، أي أنّ الكفاية التواصلية لا تجزأ إلى كفايات تتعدد وتختلف بتعدد واختلاف أقسام الخطاب من الكلمة للنص

2.الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية

ولعل من المناسب الآن توضيح الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية، نرى أن الكفاية اللغوية يقصد بها أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة، أما الكفاية الاتصالية فنرى أنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي.

4.أسس ومنطلقات المقاربة التواصلية

تركز المقاربة التواصلية على التواصل داخل الصف من خلال الأنشطة الصفية، فاستعمال اللغة هو الهدف النهائي للمتعلمين في قاعة الدرس سواء في إنتاجها (الحديث) أو في استقبالها (الفهم)، كما تركز على وظائف اللغة وتنظيمها على أساس ما يحتاجه المتعلم لمعرفة طرائق استعمال الأشكال النحوية قصد التعبير عنها بشكل مناسب، فالأشكال هي المكونات الفعلية للغة لكن

[1] , حسن بدوح، **المحاورة مقاربة تداولية**،، ص122.

[2] . المرجع نفسه، ص 123.

الوظائف هي التي تمدها بوجودها الفعلي، وهذا ما يدل على أن هذه المقاربة تهتم بالأهداف التواصلية لأفعال الكلام، لتجاوزها البنيات اللغوية وقواعد استعمالها إلى قواعد توظيفها في مواقف تستدعي الكلام في سياقات تتحدد داخلها الأدوار والعلاقات.

يقول ويداوسن: «إن الفرد يهتم في التواصل العادي بمظاهر استعمال اللّغة»[1]، وهذه النظرة العملية للغة جعلت المقاربة التواصلية تركز على الوظائف اللغوية وأخذها بعين الاعتبار في تصميم البرامج الدراسية، التي تعتبر الشكل النحوي تابع للهدف التواصلي وهذه النظرة هي التي أدت إلى بروز المقاربة التفاعلية التواصلية.

وتحكم المقاربة التواصلية في تعليم اللّغات الأجنبية وتعلمها بما فيها تعليم العربية للناطقين بغيرها عدة مبادئ تحدد في العناصر التالية[2]:

- إن الهدف من تعليم اللغة حسب المقاربة التواصلية هو تطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلم
- تتكون الكفاية التواصلية من الكفاية النحوية، والسوسيولسانية والاستراتيجية بحيث أن يكون المبدأ من تطويرها هو دمج هذه الأنواع لفائدة المتعلم، دون تركيز على نوع على حساب نوع آخر، يقول دوغلاس براون: "لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحوية أو اللّغوية، وإنّما تركز على مكونات القدرة الاتصالية"[3].
- تتأسس المقاربة التواصلية على الاستجابة للحاجات التواصلية للمتعلم تبعا للقدرات الثلاث السابقة (القدرة النحوية، السوسيولسانية، والاستراتيجية)، وكذا على متغيرات اللغة التي يحتك بها المتعلم في وضعيات تواصلية واقعية.

من العوامل التي يجب مراعاتها[4]:

1)السن: حيث يجب أن تتواقف أهداف ومحتويات برامج تعليم اللغات الأجنبية مع سن المتعلم؛ فالمقاربة التواصلية تحترم هذه المعايير وتتخير المحتوى التعليمي الذي تلبي حاجات المتعلمين وتحترم الفروق الفردية بينهم.

---

[1]. علي آيت أوشان، **اللسانيات والديداكتيك**، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب)، 2005م، ص56.

[2].مصطفى العمراني، **اللغة والتواصل التربوي**، ص16.

[3].دوغلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ص261.

[4].R.Galisson, D'hier à aujourd'hui, **La didactique générale des langues étrangère**, Edition clé International, Paris, P12-13.

2)الهدف من التعليم: وذلك بتحديد غاية المتعلمين من دراسة اللغة هل هو لسبب أكاديمي، مهني، أوديني؛ وهذا ما يسمى بتعليم اللغة لأغراض خاصة وسنفصل في الحديث عنه فيما سيتقدم من البحث لكونه يعد صلب هذه المقاربة وأحد أسباب بروزها.

- التركيز على التعلم لا التعليم: حيث يعد المدرس كموجه ومنظم لعملية تعلم اللّغة في حين يعتبر المتعلم هو المحور في عملية تعلم اللغات الأجنبية، فهو وحدة مركزية رئيسة لمعالجة المعلومات ومشاركتها واستعمالها بالواقع وليس مجرد آلة لحفظ القواعد اللغوية والتراكيب الجافة المعزولة عن سياقها. فالمقاربة التواصلية تغيرت فيها النظرة للمعلم فلم يعد مركز المعلومات وصاحب السلطة المعرفية والعلمية في القسم وإنما تحولت وظيفته إلى موجه ومنظم للعملية التعليمية وذلك بمساعدة المتعلمين للتعرف على طرائق التعلم المفضلة لديهم، وكذا تشجيعهم على تحديد أهدافهم بأنفسهم وتطوير مهاراتهم[1].
- التحول من الاهتمام الخاص بالدقة اللغوية إلى التركيز على الطلاقة اللغوية: وذلك بالتمرس على استخدامها في مختلف الظروف التواصلية مع مراعاة القواعد المتحكمة في نظامها اللساني من معجم، تركيب، ودلالة، فالاهتمام بالأفكار ومدى عفويتها تجعل المتعلم يتحكم في استعمال اللغة بشكل فعال لأن السيطرة على المفردات والتراكيب من خلال القواعد النحوية لا فائدة لها إن لم تكن قادرة على تحقيق الفعل التواصلي، حيث يقول دوغلاس براون في هذا الصدد :"الدقة اللغوية ليست غاية في حد ذاتها وهي أمر ثانوي في التعبير، ومن ثم فإن الطلاقة أهم من الدقة، والمعيار النهائي في نجاح الاتصال هو التعبير الحقيقي عن المراد، وفهم المعنى المراد على وجهه الحقيقي"[2].
- تدمج المهارات الأربعة في النشاط التعليمي للغة؛ وذلك بأن يتضمن نشاط لغوي معين مهارات الاستماع والتعلم والقراءة. لأن المهارات اللغوية في المقاربة التواصلية تتكامل فيما بينها لانجاز المهمة التواصلية، حيث أصبح اكتساب المهارات اللغوية مرتبطة باكتساب القدرة التواصلية؛ فنجاح أي طريقة متوقف على تمكين الدارسين من المهارات الأربع من حيث فهم المسموع والمقروء، واستخدام اللغة حسب ما يتطلبه الموقف التواصلي.

[1].R.Galisson, D'hier à aujourd'hui, **La didactique générale des langues étrangère**, P 48-47-48.

[2].دوغلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ص261.

- الاستعانة بكل الوسائل التقنية والطرائق البيداغوجية، التي من شأنها الرفع من مستوى اتقان المتعلمين لعملية تعليم وتعلم اللغة وتنمية قدراتهم الوظيفية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية أو قريبة من الحقيقية، ليتم تعلم اللغة بصورة تواصلية في مواقف اجتماعية حقيقية[1]
- اعتماد مبدأ التسامح والليونة فيما يخص أغلاط المتعلمين، باعتباره فعل إيجابي يدل على أن المتعلم يعيش حالة تعلم وتفكير، يجب الانطلاق منه قصد تصحيحه وترسيخ الصواب بدله، يقول غاليسون (R.Galisson): "لا نستطيع تحاشي الأغلاط التي يقوم بها المتعلم لأنّها جزء من الإجراءات الصحيحة للتعلم، زيادة على ذلك فهي تكون عامل تحسن مهم، ووسيلة إعلام بيداغوجية ممتازة لأنها تسمح للمتعلم من التأكد من صحة الفرضيات التي يكونها على النّظام اللغوي كما تسمح للمعلم أن فهم استراتيجية المتعلم، وتحديد مستواه المعرفي، وقياس الصعوبات التي يواجهها واستعمال بيداغوجيا معينة للمشاكل المطروحة"[2].

5.منهجية تعليم اللغات الأجنبية في ضوء المقاربة التواصلية:

ثمة صعوبات تعترض محاولة ضبط منهجية تعليم اللّغات في ضوء المقاربة التواصلية بسبب تنوع المؤثرات، وتعدد المرجعيات وتراكم المعارف وكثرة الآراء التي تسعى بشكل أو بآخر لإيجاد أحسن استراتيجيات لتعليم اللّغة تعليما تواصليا، إلا أنّ المكونات الأساسية للوضعية التعليمية التعلمية تظل ثابتة مهما تغيرت الظروف والمعطيات، إذ لا يمكن للعملية التربوية أن تستغني عن أحد عناصرها وهي: المتعلم، المعلم والأهداف أو الحاجات التعليمية والمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية وتقنيات التعليم ووسائله.

ومن خصوصيات المقاربة التواصلية العناية الفائقة بجميع مكوّنات الفعل التربوي، مع منح المتعلم المركزية واعتباره محور العملية التربوية، مما يساعد على التعرف على الحاجات التعليمية وتحديد الأهداف وتعريف المحتويات وانتقاء الوسائل التعليمية اللاّزمة من أجل التعليم الوظيفي والتفاعلي للغة. فما هي مكانة كل عنصر من العناصر السابقة في ظل منهجية التعليم التواصلي للغات الأجنبية؟

---

[1]. هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية لغري الناطقين بها**، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد الرابع والعشرون، الرياض (السعودية)، رجب1433هـ، ص41

[2]..R.Galisson, D'hier à aujourd'hui, **La didactique générale des langues étrangère**, International, Paris, P57-58."

المتعلم: تختلف المقاربة التواصلية عن المنهجيات السابقة في سعيها الحثيث إلى إعداد المتعلم إعدادا كاملا، وتربيته تربية استقلالية من ناحية اللّغة، ليعتمد على نفسه في حل المشكلات اللغوية التي يصادفها، حيث قلصت هذه المنهجية من تدخل المعلم في عملية تعليم اللّغة، ولم يعد التفكير منصب على المادة التعليمية أو طريقة تعليمها، أو تمثل الأنشطة التواصلية المحور المركزي في هذه المقاربة والغاية النهائية منها ومناط مقصدها، ويرى"لتل وود" (W.Little Wood) أنّها يمكن أن تقدم مساهمات عدة في عملية تعليم اللّغة وتتمثل هذه المساهمات فيما يأتي[1]:

1. تقدم التطبيق الكامل للمهمة؛ إذ لابد من التفريق بين التدريب على المهارات الجزئية التي تتكون منها الكفاءة وبين تطبيق المهارات الكلية. ويتم ذلك داخل غرفة الصف من خلال انشطة تواصلية مختلفة تبنى لتناسب مستوى التلميذ.
2. تدعم الدافعية لدى المتعلم، وذلك بربط غرفة الصف بأهداف المتعلمين من وراء تعلم هذه اللغة ومساعدتهم في تحقيقها بنجاح متزايد
3. تسمح بالتعلم الطبيعي، وذلك بجعل الطالب عضوا في العملية التواصلية سواء أكان ذلك داخل قاعة الدرس أم خارجها، ويمكن لنا أن نلخص أوجه هذه الطريقة في النقاط الآتية[2]:

- ترتبط بتدرج المادة مسألة اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه للدارس فالاختبار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية لا على القواعد اللغوية.
- تهتم هذه الطريقة بالأنشطة التي تخلق مواقف لغوية واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل: توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات واستعادتها وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات
- تتمحور هذه الطريقة حول المتعلم وليس حول المعلم؛ فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها إلاّ ما ندر.

[1] . تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، إعداد وليد أحمد محمود العناتي، رسالة قدمت استكمالا لمتطلبات نيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها بكلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، مارس1997، ص82

[2] . المرجع نفسه، ص83

بناءا على ما تقدم فتعليم اللغات الأجنبية وفق هذه المقاربة يقوم على تعليم الطالب كيفية استخدام البنى التركيبية للّغة في مواقف وسياقات اجتماعية مناسبة، فاكتساب المهارات لوحدها لا يمثل ضمانا كافيا ومتسقا لاكتساب القدرات التواصلية في اللغة، والكفاية التواصلية هي قدرة المتعلِّم على استعمال اللُّغة بشكل تلقائي في موضوعات مختلفة من المواقف الاتصالية في الحياة اليومية، كالتعارف، واستئجار منزل، والسوق، والمطار، والتعبير عن المشاعر، والتعبير عن الرأي في بعض المواقف التي تحتاج إلى إبداء رأي، وغير ذلك من المواقف الأخرى، مع توفير حس وذوق لغويّ إلى جانب ذلك بحيث يستطيع المتعلم التفاعل مع تلك المواقف، ويكون إيجابيا فيها، أي أن يكون قادرا على إنتاج جمل مع الطرف المقابل، ولابد للمتعلم في هذه الكفاية أن يميز به بين هذه المواقف اللغوية، والتي نُطلق عليها الوظائف اللغوية أي هي مواقف الاستعمال الفعلي والحقيقي للغة، فيعرف ماذا ينبغي أن يقول في هذا الموقف، وماذا ينبغي أن يُقال في غيره، فمثلا: مجلس العزاء له عباراته الخاصة، والأعراس والأفراح لها عبارتها الخاصة. وباختصار هي " لكل مقام مقال"[1].

فتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها اتصاليا يقوم على محاكاة مواقف الحياة الحقيقية حيث يضع معلم اللغة العربية سيناريو يتوقع أن يواجهه متعلم العربية في حياته الحقيقية عكس الطريقة السمعية الشفهية التي تقوم على التكرار وكان من مظاهر تطبيقات تعليم اللغات الأجنبية اتصاليا في المناهج الدراسية ما اقترحه "ويلكنز" بوضع مناهج تقوم على الأفكار بدلا على القواعد تجمع بين المبنى والمعنى، ومن تمثلات المبنى الزمن والكمية والوزن، ومن تمثلات الوظيفية الاتصالية، ما يطلق عليها بالأفعال الكلامية كالطلبات والشكاوي والاعتذارات والاقتراحات وغيرها.

[1] . تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، إعداد وليد أحمد محمود العناتي، رسالة قدمت استكمالا لمتطلبات نيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها بكلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، مارس1997، ص82، منقول بتصرف

2.2.2. المقاربة التفاعلية

1.المقاربة التفاعلية[1]-المفهوم والرؤية-:

تعد المقاربة التفاعلية من أحدث المقاربات في تعليم اللّغات الأجنبية، نتجت عن تطور الدراسات في حقل تعليمية اللّغات والدراسات اللّسانية التطبيقية، تركز على الجانب التفاعلي في تعليم اللّغات بالاستفادة من نظرية أفعال الكلام أهم مُخرج للسانيات التداولية، هذه الأخيرة التي تم بفضلها الانتقال في عملية تعليم اللّغات من وحدة التواصل إلى وحدة الحدث، ومن التركيز على الفرد إلى التركيز على المجموعة، ومن الكفاءة التواصلية إلى الكفاءة الاجتماعية تهدف إلى جعل متعلم اللّغة فاعل اجتماعيا عن طريق القيام بمجموعة من المهمات[2].

انبثقت المقاربة التفاعلية التواصلية من المناهج اللّغوية الاجتماعيّة، وتعرف بأنّها مقاربة تجعل الكفاءة التواصلية هي الهدف النهائي لمناهج تدريس اللّغات الأجنبية، والمهمة التواصلية وأغراضها هي الوحدة الأساسية لبناء الأنشطة والدروس أي أنّ تعليم اللّغة من المنظور التواصلي التفاعلي لا يكتفي بإكساب المتعلم كفاية لغوية فقط، بل يسعى إلى إكسابه كفاية تواصلية تداولية، وذلك بتحويل المكتسبات اللغوية إلى أداة حية يوظفها باستمرار في مواقف الحياة المختلفة تجعل منه فاعل اجتماعيا[3].

«إنّ رؤية المقاربة التفاعلية لتعليم اللّغات الأجنبية تقوم على مبدأ الممارسة الفعلية لهذه اللّغة في بيئة تحاكي بيئتها الأصلية، وينظر فيها لمستعمل اللّغة ومتعلمها كجهات فاعلة اجتماعيا مطالبة بأداء مجموعة من المهام تتميز بكونها غير مقتصرة على الجانب اللغوي فقط، وتؤدى في مجال وظروف وبيئة معينين. وإذا قام المتعلم بتحقيق جملة من الأفعال الكلامية أثناء أداء الأنشطة

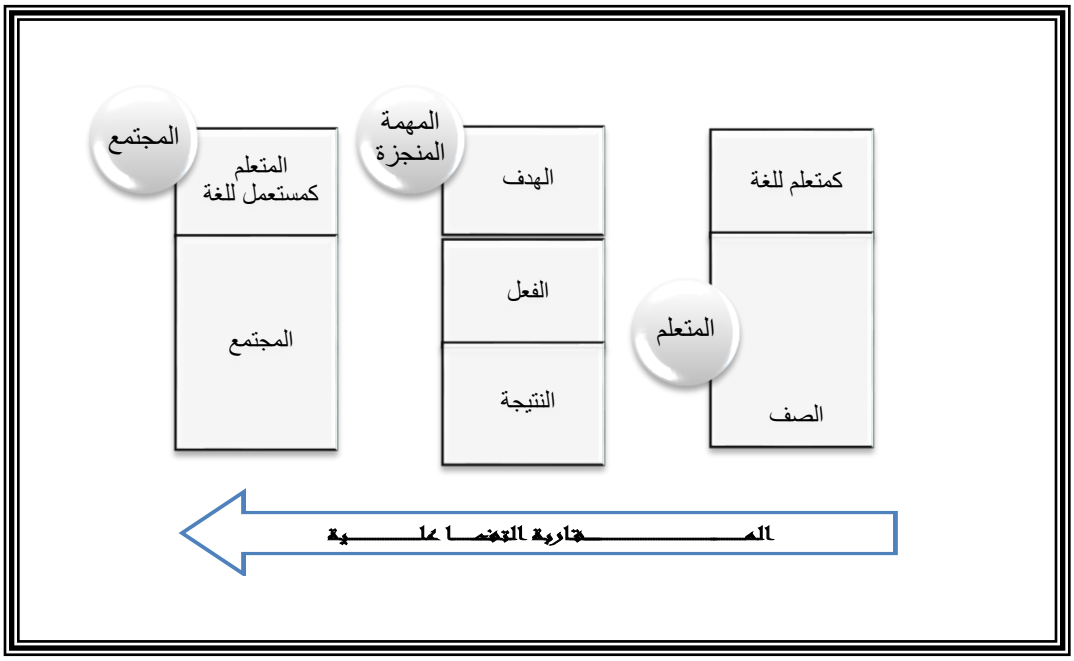
[1] . بالنسبة لمصطلح المقاربة التفاعلية مقابل للمصطلح الفرنسي: (l'approche actionnelle)، وهذا اجتهاد شخصي بعد استشارة الأساتذة المتخصصين في مجال اللسانيات مع العلم انّه ظهرت ترجمة مقابلة لهذا المصطلح هو : "المقاربة العملياتية" في الدراسات الخاصة بتعليمية اللغات الأجنبية عند المغاربة وتم تبني هذه المقاربة في تعليم اللغات الأجنبية في المراحل الأولى من التعليم، كما تم تبنها في الجزائر أيضا وهي ما يطلق عليها مناهج الجيل الثاني حاليا التي تم تبنها في الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي.

[2].Monique Denyer, Agustín Garmendia, Corinne Royer, Marie-Laure-Olivieri, Laetita Pancrazi,Méthode de français(livre des élèves +cahier d'exercice CD)niveau A2.1, institut français Algérie,editiommaison des langues,Paris,2011

[3].Le cadre européenne commun de référence pour les langues, p17

اللّغوية المصاحبة لهذه المهام؛ فهي لا تغدو إلا أن تكون جزءا لا يتجزأ من السياق الاجتماعي الذي يعطي لها معنى»[1].

ويوضح المخطط الآتي آلية العمل وفق المقاربة التفاعلية ضمن الثلاثية (متعلم، مهام منجزة، مجتمع)، التي تسعى إلى إكساب المتعلم مهارات اللّغة المستهدفة بأدائه جملة من المهام، الهدف منها إدماج المتعلم في مجتمع هذه اللّغة باستخدامه الفعلي لها في بيئتها الأصلية أو في بيئة تحاكي هذه البيئة الأصلية.



الشكل رقم (6): المقاربة التفاعلية والمهام [2]

وتجدر بنا الإشارة في هذا السياق إلى أنّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات هو من دعا إلى تبني المقاربة التفاعلية سنة 2001م[1]، «فهدف تعليم لغة ما حسب رؤية الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم

[1].Elie Alrabadi, « pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicative en classe de langue étrangère», N5(2015).

النص في لغته الأصلية:

« La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagière) dans des circonstances et un environnement : donnée, à l'intérieur d'un domaine d'action particulière. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières. Celle-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur pleine signification. Il y a tache dans la mesure où l'action et le fait c'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé»

[2].EVELYNE ROSEN, Le Cadre européen commun de référence pour les langues, edition: Michéle Grandmangin-Vainseine, 2007,p23.

اللغات ليس مقتصرا على تعليم اللّغة لذاتها فقط، بل الهدف الأساس منه هو تكوين متحدث كفؤ لهذه اللّغة الأجنبية يحاكي في قدراته المتحدث الأصلي مع أفرادها؛ أي أن يكون فاعل اجتماعيا حسب تعدد مواقف التواصل من البسيطة كالاتصال بطبيب لأخذ موعد أو قراءة إعلانات ولافتات إلى المتقدمة منها كفهم النصوص والقدرة على تحليلها، ولما لا تحقيق الغرض الأساسي من وراء تعلمه لهذه اللّغة كعقد صفقات تجارية أو قراءة أدب وتاريخ هذا المجتمع. كل هذه الأهداف تمثل الجوهر الأساسي الذي وضع لأجله الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، حيث يسعى لتحقيق جملة من المهام اللّغوية الموزعة على عدة مستويات لتحقيق الكفاءات المستهدفة على المستويين الشفهي والكتابي لدى متعلم اللّغة الأجنبية»[2].

2.ظروف تأسيس المقاربة التفاعلية:

إنّ الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللّغات أول من دعا إلى تبني المقاربة التفاعلية، بالاستناد على الدراسات اللسانية خاصة اللسانيات التفاعلية والتداولية واللسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات الأجنبية، وينظر لعملية التواصل في تعليم اللّغات الأجنبية في إطار هذه المقاربة كنشاط اجتماعي يسمح للمتعلم بانجاز جملة من المهام والأفعال اللغوية التي تعتبر المهارات اللغوية جزءا منها بهدف الاندماج في مجتمع اللغة الأجنبية[3].

وتمتد الجذور الأولى للمقاربة التفاعلية إلى نهاية القرن التاسع عشرة حين وضع الأمريكي جون دوي -John Dewey-(1859، 1952) أسس بيداغوجيا المشروع (learning by doing) "التعلم عن طريق العمل"، بعد التجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو، حيث قسم التلاميذ إلى أفواج

---

[1].Mathilde Barrié , L'approche actionnelle : la realité pratique et ses limites d'application à l'école primaire, mémoire de master2 Master EFE-ESE Année 2011/2012 , page1

[2].EVELYNE ROSEN, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, edition: Michéle Grandmangin-Vainseine, 2007,p(17,18).

النص في لغته الأصلية:

«L'on n'apprend pas une langue (juste) pour le plaisir d'apprendre une langue, mais en vue de s'intégrer dans une communauté différente et pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière. Faire des courses, téléphoner à un médecin pour prendre rendez-vous, accomplir diverses démarches administratives, etc. Sont autant de tâche qu'un apprenant est amené à les accomplir avec succès et efficacité, il doit mobiliser l'ensemble de ses compétence et de ses ressources (y compris ses talents en communication non verbale. C'est précisément cette idée de tâche à accomplir qui est au cœur de cadre : dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Selon les contextes et les circonstances, les tâches seront bien entendue différente...»

[3]. conférence enseigner le FLE selon une approche actionnelle quelque proposition méthodologique

صغيرة يتعلمون في إطار مشروع القراءة والكتابة والحساب والانتباه للآخرين وتحمل المسؤوليات وبنى "جون ديوي" طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعاته هي[1] :

- لكي يتعلم الطلاب يتعين عليهم العمل وإنتاج شيء ما.
- على الطلاب أن يتعلموا حل المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وبالتالي يتعلمون كيف يفكرون.
- على المتعلم التعود على العيش في جماعة وهذا يفرض عليه أن يتعلم ويتعود التعاون مع الجماعة والآخرين.

فوفقا لهذه القناعات الخاصة بيداغوجيا المشروع أسس ديوي للمقاربة التفاعلية، فالمشروع بخصائصه يجعل المتعلم يدرك تمام الإدراك فائدة الموارد والمعارف المقترحة عليه؛ ليس في الوقت الحاضر فقط وإنما فائدتها مستقبلا أيضا، من هذه الخصائص:

- علاقته بالواقع الفعلي لأنّه ينطلق من حاجة أو حادثة أو ظاهرة،
- يتضمن إنتاجا موجها إلى الغير،
- يسمح للمتعلم باستخدام مختلف أشكال التعبير

«إنّ بيداغوجيا المشروع تهدف إلى اكتساب المتعلم مجموعة من المهارات الحياتية، بانجازه سلسلة من المشاريع الهادفة في مواقف واقعية أو محاكية للواقع تكون مفيدة للمتعلم في الوسط التعليمي أو في حياته الشخصية، وهذا أهم مبدأ تقوم عليه المقاربة التفاعلية التي أسس لها جون ديوي في باكتشافه بيداغوجيا المشروع، وبياجيه- Piaget- سنة 1923م بتطويره النظرية البنويـــــة la-constructivisme- كنظرية للتعلم، يفترض فيها بأنّ المعارف تبنى، أي أنّ المتعلم يقوم ببناء المفاهيم والتعلمات الجديدة لوحده ، وسنة 1924م قام الناشط التربوي سيليستن فراينت– Célestin Freinet- بالحث على ربط المحيط الدراسي بالواقع، فالمعرفة في نظره وليدة الذكاء الاجتماعي أي تتأتى عن طريق المشاركة الفعلية (co-action) »[2].

[1] ينظر: محمد الطاهر وعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007، ص45.

[2] . L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application a l'école primaire, Mathilde Barrie, mémoire de mster2, encadrement : M. Bernard Lebrun Grandié, Professeur agrégé, Formateur IUFM Toulouse, Mme Claire Chapelier, MCF11 Université Paul Sabatier, Laboratoire LAIRDIL, p10

النص في لغته الأصلية:

« À la fin du XIXème siècle, Dewey met en place une pédagogie basée sur le projet « learning by doing » soit apprendre par l'action. Il crée une école laboratoire loin de l'autorité habituelle où le maître est un guide et où l'élève apprend en agissant. Cette pédagogie contient les

إنّ هذه المحطات التاريخية قد أسست للمقاربة التفاعلية هذه الأخيرة التي تدعو إلى تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، فيبني معارفه عن طريق سلسلة من النشاطات(micro tâche) الجماعية المشتركة (coaction) يوظف فيها مهاراته اللغوية المكتسبة لانجاز المهام النهائية المطلوبة منه tâche-finale- وبالتالي هيكلة العديد من المعارف في مواقف تواصلية تفاعلية ينتج من خلالها أفعال كلامية موافقة للسياق بغرض التواصل والتفاعل مع الآخر.

3.مبادئ المقاربة التفاعلية :

تقوم المقاربة التفاعلية على مبدأين أساسيين هما:

- **المتعلم فاعل اجتماعيا:** يجب أن ينظر إلى المتعلمين كفاعلين في عملية التعلم، فيقتصر دور المعلم على التوجيه ودمج التلاميذ في النشاطات مع اعتبار اللّغة والثقافة وسيلة لتجسيد هذا النشاط لا يقتصر دورهما على التواصل فقط. فلسنا نتواصل لنتكلم مع الآخرين فقط كما ترى المقاربة التواصلية خلال 1980م بل نحن نتواصل لنترك أثر في الآخر ونتفاعل معه[1].

فالبنى النحوية والدلالية والصوتية أو بعبارة أخرى هذه البني اللّسانية يمكن اعتبارها مقدرة لغوية بمعنى إتقان الأداء اللغوي (savoir-faire) يستند عليها المتعلم لتحقيق الهدف الفعلي من وراء عملية التواصل كإبداء رأيه في قضية ما أو إقناع إنسان بفكرة معينة، فالبنى النحوية والمعجمية إذن ما هي إلا وسيلة لغوية لممارسة فعل التواصل وليست هدف لغوي في حد ذاتها فمتعلم اللّغة عندما يجد نفسه في موقف تواصلي تفاعلي، يفرض عليه هذا الحدث التواصلي استدعاء ثلاثة مكونات أساسية: المكون اللغوي، المكون الاجتماعي باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية بعلاقاتها الاجتماعية ولهجاتها المختلفة، والمكون التداولي باختياره للمحتوى اللغوي واستراتيجيات المناقشة المناسبة لهذا

---

fondements de la future approche actionnelle. Selon lui, le projet permettrait d'apprendre à anticiper l'acte, ce qui est utile aux élèves tant à l'école que dans leur vie personnelle.

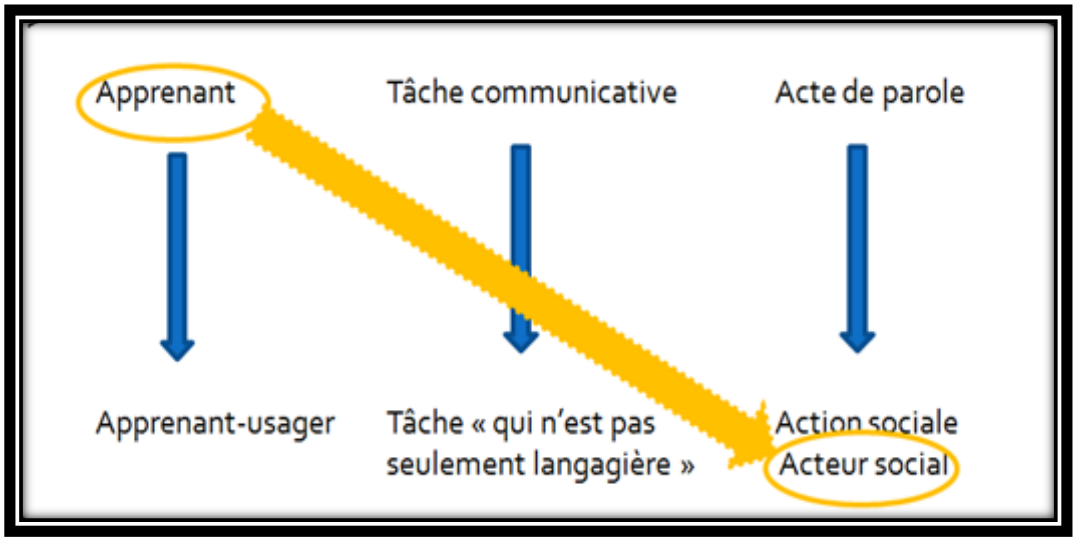
Piaget, en 1923, développe le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage. Elle suppose que les connaissances du sujet sont construites, c'est-à-dire que l'apprentissage est axé autour d'un sujet actif, qui construit lui-même ses nouveaux concepts ».

[1] La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel.

النص في لغته الأصلية:

« L'enseignant doit considérer l'élève comme acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour agir avec l'autre.»

الموقف التواصلي التفاعلي للوصول إلى هدف محدد، فالمعلم عندما يدفع التلاميذ لإنشاء حوارات فيما بينهم فهو لا يستخدم أفعال كلامية فقط بل أفعال اجتماعية (interaction sociale).



الشكل رقم(7)[1]: مخطط يوضح كيفية انتقال المتعلم من متعلم عادي إلى متعلم فاعل اجتماعيا في المقاربة التفاعلية[2]

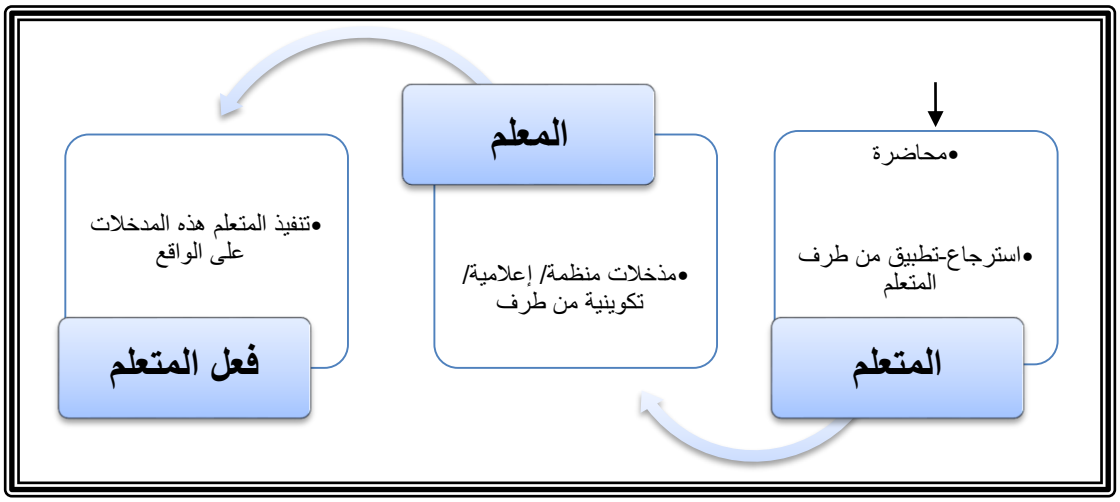
- **المعلم القائد:** دور المعلم ينحصر في التنسيق والتنشيط والتوجيه وخلق الوضعيات التعليمية ومساعدة المتعلمين في اكتسابهم الاستجابات المناسبة لمختلف الوضعيات التواصلية، وبحرصه أيضا على أداء المتعلمين لسلسلة المهام المطلوبة منهم خلال وحدة تعليمية معينة، فلا ينحصر دوره في تلقين المعارف والتأكد من استرجاعها أو على التوجيه أثناء التمرينات ومراقبة انجازها بل يعتبر المعلم بمثابة المدرب الرياضي لمجموعة من اللاعبين فيتطلب الأمر أحيانا أن يقدم شرحا حول الوضعية الصحيحة للمعصم للقيام بضربة براحة اليد وبالتالي يقوم بشكل غير مباشر بإدماج مجموعة من المهارات اللّغوية المراد إكسابها للمتعلم ككيفية توظيف أسماء الإشارة وأنماط الأفعال، ويدرب اللاعب على

[1] . Apprenant :متعلم , Apprenant-usager : ,Tâche communicative :مهمة تواصلية, Tâche qui n'est pas seulement langagière :مهمة ليست لغوية فقط, Acte de parole :أفعال كلامية,Action sociale : حدث اجتماعي, acteur social : فاعل اجتماعي

[2].. Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo , P5.

القيام برفع الكرة أو تمريرها باستعمال مجموعة من المهارات اللغوية كموافقة النعت للمنعوت أيضا لكن الهدف النهائي يبقى المبارات أو المهمة، باختصار تستبدل البيداغوجيا بالمهام الخطاب الأستاذي بفعل أستاذي يتمثل في1:

- ❖ الملاحظة والتحليل، توجيه وتصحيح منهجية تفكيك مراحل انجاز المهام لحلها،
- ❖ البحث عن الأدوات الضرورية لبلوغ هذا الحل وتوفيرها وذلك حسب ما تطلبه الظروف.



الشكل رقم (8): دور المعلم والمتعلم في المقاربة التفاعلية[2]

[1] .**l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues -douze article pour mieux comprendre et faire les point-, edition maison des langue**s, Paris, p154

النص في لغته الأصلية:

«le changement que provoque l'approche par tâche dans le rôle de l'enseignement est évidemment parallèle a celui de l'élève : il ne s'agit plus uniquement pour lui de déverser des savoirs (et d'en vérifier la restitution) ou diriger des exercices (et d'en contrôler l'exécution) mais de fonctionner comme le coach d'un sportif ; bien évidement en revers (sur la morphologie des démonstratifs ou du subjonctif), d'entrainer a faure des lobs ou des passings (à accorder des participes ou à conjuguer des verbes), mais l'objectif final restera le match ou la tâche et, dès lors il ne suffit plus pour lui de« tenir un discours...».

Bref , au discours magistral, la pédagogie par tâche substitue une « action » magistral au consiste à :

- observer, analyser, orienter, rectifier, la d »marche de résolution de tâche ;
- fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaire à cette résolution»

[2].Ibid. p154

4..منهجية تعليم اللّغات الأجنبية في ضوء المقاربة التفاعلية:

كما ذكرنا في المبحث السابق إنّ تعليم اللّغات الأجنبية بما فيها العربية للناطقين بغيرها وفق المقاربة التفاعلية يقوم على إنجاز سلسلة من المهام اللغوية التواصلية تتخللها مجموعة من المهام التواصلية التفاعلية الجزئية، ليس الغرض منها اكتساب اللّغة فحسب بل الغرض منها أيضا ممارسة اللّغة في مواقف فعلية واقعية، من أجل هدف أسمى وهو اكتساب مهارات تواصلية لغوية وغير لغوية تسمح للمتعلم بالاندماج الاجتماعي في مجتمع اللّغة الهدف حسب غرضه من تعلمها، أي أنّ الحديث عن منهجية تعليم اللّغات الأجنبية في إطار المقاربة التفاعلية يقودنا للحديث عن المهام اللّغوية التواصلية، لأنّها هي الأساس الذي تقوم عليه هذه المقاربة. حيث هناك من الباحثين في مجال تعليمية اللّغات الأجنبية يطلقون على المقاربة التفاعلية: بيداغوجيا المهام أو المقاربة بالمهام تحت مبدأ التعلم بالعمل(learning by doing)؛ لكن ما هي هذه المهام؟ وعلى أي أساس يتم اختيارها؟ وأي نوع من المهام تدمج في المقاربة التفاعلية؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها؟ كل هذه الأسئلة سنجيب عنها من خلال النقاط الآتية:

1.4.نشأة التعليم وفق المهام اللغوية:

إنّ تعليم اللّغات الأجنبية بما فيها اللّغة العربية للناطقين بغيرها وفق مبدأ المهام والوظائف اللّغوية أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبية بشكل عام، والعربية بشكل خاص. ويندرج تحت باب التعليم وفق المضمون، ولا يزال النقاش قائما حول هذا المذهب بين منظري تدريس اللّغات الأجنبية والباحثين الميدانيين، مع تزايد مطرد في عدد الدراسات التجريبية خاصة عند الغرب، وسنحاول من خلال هذا المبحث الإفادة من هذه النظرية بهدف تطبيقها في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، لما له من أثر ايجابي في تحقيق الكفاية الاتصالية لدى الراغبين في تعلمها من الأجانب؛ حيث يقوم التعليم وفق هذا المبدأ على قيام المتعلم بالمشاركة الفعالة في عملية الاتصال والتواصل باللّغة الأجنبية. فيعرّف التعليم وفق المهام اللغوية بأنه نشاطات قائمة بذاتها كوحدات أساسية، تتطلب الفهم والإنتاج والقدرة على التلاعب بالفكرة؛ إذ يمكن القول أنّ تعليم اللّغات مع بدايات القرن الحادي والعشرين أضحى يركز على التدريس القائم على المهام اللغوية لأهميته وانعكاساته المهمة على تصميم المناهج، والتعليم في الغرف الصفية وتقييم المتعلمين. حيث أثر هذا

المدخل التعليمي على مسار الدراسات النظرية والعملية، والسياسات اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية في كثير من بلاد العالم[1].

تعود نشأة إدخال المهام اللغوية في مجال تعليمية اللغات بما فيها الأجنبية ضمن المناهج التعليمية المختلفة إلى أواخر السبعينات، وذلك للبناء على معارف المتعلم، حيث أظهرت الدراسات اللسانيات النفسية والاجتماعية والتربوية دافعية أكبر في تعلم اللّغة إذا جاءت في سياق ما يحبه الدارسون ويرغبون في تعلمه، كما أن اللّغة تكتسب بشكل أفضل إذا جاءت في موضوعات مثيرة للاهتمام وممتعة بالنسبة للمتعلمين، وبالتالي تصبح العملية (التعليمية/التعلُميَّة) للغات الأجنبية اكثر فاعلية إذا جاءت في سياقات طبيعية وحية. وتعد فرصة كبيرة للمعلم والمتعلم على حد سواء في التعامل مع النصوص الحقيقية من المستويات الأولى إلى مستوى التمكن والاستقلالية. وهذا يحقق للدارس الكفاية التواصلية في مهارات اللغة الثلاثة: القراءة، الكتابة والمحادثة في مجالات علمية مختلفة. ومن كبار اللسانيين الذين تبنوا هذا المنهج ووضعوا أسسه وحددوا معالمه: نونان(Nunan1989)،ويليس(Willis 1996) ، وإليس(Elliss2003)[2].

2.4.تعريف المهمة اللغوية التواصلية:

"يعرفها(إيليسEllis,R) بأنّها خطة العمل التي تتطلب من المعلمين المعالجة اللّغوية العملية من أجل تحقيق دخل لغوي يمكن تقييمه من حيث درجة الصحة والتناسب، وفيها يتم تقديم محتوى لغوي مقترح تحقيقا لهذه الغاية، ويتطلب ذلك توجيه الاهتمام نحو المعنى، والاستفادة من الأشكال اللغوية المباشرة وغير المباشرة التي تستخدم في المهمة؛ مما يدفع الطلاب إلى اختيار واستخدام هذه الأشكال اللغوية بما يقرب هذه المهمة من الصورة الحقيقية لاستخدام اللغة في مواقفها الطبيعية؛ وبالتالي يتحقق لمنفذي المهمة الانخراط اللغوي بصورتيه: الاستقبالية، الإنتاجية، وتنمو المهارات اللغوية والعمليات المعرفية الخاصة بتعلم اللغة"[3].

ويعرفها(برين) بأنّها تعني أية محاولة لتعلم اللغة التركيبية، لها هدف معين ومحتوى ملائم، تتضمن أداء عمل معين، وحساب معدل انجاز أولئك الذين يؤدون المهمة، ومن المفترض أن المهمة تشير إلى

[1] ينظر: خالد حسين أبو عمشة، مقال بعنوان: **تدريس مهارات العربية وفق المهام أو الوظائف اللغوية**، مركز اللغات- الجامعة الأردنية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية (دور المهارات اللغوية في تعليم اللغات)، ط1، 2015 ، د.ص.

[2]. ينظر: المرجع السابق، منقول بتصرف، د.ص

[3].R.Ellis.The Study of Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press, p16

خطط عمل تهدف إلى تسهيل تعلم اللغة، بحيث تندرج من نوع التدريب البسيط المختصر إلى الأنشطة الأكثر تعقيدا وطولا مثل الحل الجماعي للمشكلات واتخاذ القرار[1].

وعرفها ديفيد نونان (David Nunan) بأنّها: «العمل المتمحور حول المتعلمين بهدف تدريبهم على التفاعل وفهم ومعالجة وإنتاج اللغة الهدف، حيث يركز المشاركون في المهمة اللغوية على توجيه معرفتهم بقواعد اللغة نحو التعبير عن المعنى بدلا من التركيز على الشكل وينبغي أن يتوافر لديهم أيضا شعور بالتواصل والتعاون الكامل من بداية المهمة إلى وسطها وصولا إلى تحقيق هدفها النهائي»[2].

نرى أنّ التعريفات المذكورة سابقا للمهام اللغوية التواصلية تخدم المنظور التفاعلي التواصلي لتعليم اللّغات الأجنبية بما فيها العربية للناطقين بغيرها فالمهمة اللغوية كما يعرفها هداية إبراهيم هي «عملية توفير بيئة صفية تساعد المتعلمين على اكتساب اللّغة وتعلمها بصورة عرضية في مواقف حقيقية تفاعلية تواصلية للغة وذلك باستقبالهم للدخل اللغوي المُضَمَّن في المهمة اللغوية، وتوزيع الأدوار على المشاركين فيها؛ حيث يتعاونون فيما بينهم محاولين استيعاب هذا الدخل اللغوي وفهمه والتفاعل معه؛ وصولا لتحقيق منتج لغوي مناسب لأهداف المهمة، ويمكن استثماره فيما بعد في المواقف اللغوية التواصلية المشابهة؛ بما يجعل لتعلم اللغة قيمة ومعنى لدى متعلمي اللغة المشاركين في المهمة، والذين أصبحوا على وعي بالدخل اللّغوي المقدم لهم »[3].

3.4.المهام اللغوية التواصلية -معايير بنائها ومكوناتها-:

يراعى في بناء المهام التي يكلف بما المتعلمون اعتبارات تتمثل فيما يلي[4]:

- ❖ يجب أن يكون من السهل على أي متعلم بدء العمل بها
- ❖ تكون معقدة ومركبة، ويتوافر أكثر من مدخل لحلها
- ❖ تعمق لدى المتعلم الإحساس بالفهم؛ إذ يجب أن تدعو المتعلمين لاتخاذ قرارات وعمل تنبؤات قابلة للاختبار.
- ❖ تشجع المتعلمين على طرح أسئلة، مثل: ماذا لو؟
- ❖ تدعو للمناقشة والاتصال والتعاون والتفاوض بين المتعلمين

---

[1] . هداية هداية إبراهيم، **المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية**، أعمال المؤتمر الدولي الأول –إسطنبول- لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ص15

[2]. هداية هداية إبراهيم، **المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية**، مرجع سابق، ص154

[3] .ينظر: المرجع نفسه، ص 155.

[4].كمال عبد الحميد زيتون، **تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، ص190.

- تتسم بالمتعة وإثارة حماس المتعلمين، وبها عنصر المفاجأة
- قابلة للامتداد
- تسمح للمتعلم بالتعبير عن ذاته

وتتكون المهام من:

- **الأهداف:** اتصالي، لغوي بحت، اجتماعي، ثقافي ...الخ
- **المدخلات:** مقالة أو خبر من جريدة أو مجلة، قوائم طعام، مجلات كرتونية، كاريكاتير، نصوص مسجلة، بطاقات، خرائط ...الخ
- **الإجراءات:** ماذا يفعل المتعلم بالمدخلات وتوجيهات المدرس
- **دور المعلم:** يعتمد على طريقة التدريس التواصلية أو الا

4.4.علاقة المهام اللغوية التفاعلية التواصلية باكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لقد أكدت العديد من الدراسات قديما وحديثا، عربية وأجنبية كدراسة (Swan, M.1985)، دراسة (رشدي أحمد نعيمة ومحمود الناقة عام 2006م)، دراسة (هان تشوغ عام2011م) ودراسة (هداية هداية إبراهيم عام 2014م) على أهمية تعليم اللغات وفق المهام التواصلية التفاعلية، في تصميم وإعداد المناهج والبرامج التعليمية على مستوى: الكتب والموارد التعليمية، والمحتوى المقدَّم، وطرائق التدريس المستخدمة والأنشطة اللغوية والوسائل المستخدمة وأساليب التقويم، وضرورة تقديم مهارات اللغة وعناصرها من خلال مواقف حقيقية تواصلية تفاعلية ، تساعد على الاستخدام الطبيعي للغة.

فتعلم اللغة وفق المهام التواصلية يتيح الفرصة لمتعلم اللّغة أن يتعرض بصورة مباشرة وطبيعية غير مخطط لها بصورة كاملة لمواقف تفاعلية تواصلية يستطيع من خلالها ممارسة اللّغة والتواصل بها مع أطراف متعددة؛ مما يوفر له فرصة كبيرة لاكتساب عناصر اللّغة ومهاراتها بصورة لا شعورية وغير مباشرة، كما أنّ تعلم اللّغة تواصليا رغم إتاحته فرصة للارتجال إلا أنّه يخطط جيدا لتعلم بعض المهارات اللغوية اللازمة للنجاح في الموقف التفاعلي التواصلي، كما يقدم تدريبات وأنشطة لغوية تساعد على تعلم تلك المهارات المستهدفة وضبط وتوجيه ما تم اكتسابه من مهارات

(تعلم اللغة)، فهو يجمع بين اكتساب اللغة بصورة عفوية غير مخطط لها، وتعلم اللغة بصورة مخطط لها حسب طبيعة النشاط اللغوي الذي يتم تعلمه[1].

وينطلق تعليم اللغة القائم على المهام اللغوية التواصلية مما يتيحه تعلم اللّغة وفق المقاربة التفاعلية التواصلية: حيث يتم تصميم المهمة اللغوية بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ فيتعرض المشاركون في المهمة اللغوية التواصلية إلى دخل لغوي يحتاجون إلى استخدام أساليب لغوية معينة للنجاح في تنفيذ هذه المهمة، كما أنهم يتفاعلون فيما بينهم عن طريق الاستماع والتحدث والكتابة.

5.انعكاسات المقاربة التفاعلية على الممارسة التعليمية/ التعلمية للّغات الأجنبية:

كما ذكرنا في المبحث السابق أنّ عملية (تعليم/تعلم) لغة في إطار المقاربة التفاعلية تقوم على مبدأ المهام، حيث ينظر فيها لمتعلم اللّغة كفاعل اجتماعي مطالب بأداء هذه المهام في السياق والبيئة التي حددت لها في مجال فعلي معين[2]، وهذا يفرض علينا التساؤل: هل كل نشاط يمكن أن يطلق عليه اسم مهمة ؟ هل المهمة تستبعد أي نوع آخر من التمارين ؟ وما هو الفرق بين المهمة والتمرين في إطار المقاربة التفاعلية؟

-النشاطات الصفية والفرق بين المهمة والتمرين:

إذا استحضرنا، إضافة إلى مبادئ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، المعطيات التداولية التي تقدمها اللسانيات التفاعلية و المعطيات التداولية والمعرفية التي تقدمها المقاربة بالكفاءات، نجد أنّه حتى يصير النشاط اللغوي في (تعليم/تعلم) لغة مَهمة و يندرج في إطار المقاربة التفاعلية، يجب أن يدخل في إطار فعل تتوفر فيه الشروط الآتية[3]:

- ❖ يكون في وضعية و في سياق محددين ؛
- ❖ يشكل تحديا بالنسبة للعالم و/أو بالنسبة للمتحدثين ؛

كما يستوجب تفعيل مصادر لغوية متنوعة و حصيفة :

---

[1]. هداية هداية إبراهيم، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**-المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية-، ص(154، 155)

[2] Conseil de l'Europe(2001) : Cadre européenne commun de référence pour les langues, Paris, Didier, p15

[3] l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues –Douze articles pour mieux comprendre et faire le point-, p150

- بطريقة إدماجية ؛
- بكل استقلالية.

وهذا النموذج التطبيقي لكيفية تفعيل المهام في المقاربة التفاعلية، يوضح كيفية سيرورة العملية (التعليمية/ التعلمية) في إطارها، وكيف أن أداء المهام هو الأساس الذي تقوم عليه، كما يبين لنا الفرق بين المهمة والتمرين:

- الوحدة السابعة:

1. المهمة 1: ستسقبل مجموعة من أساتذة اللغة الفرنسية الذين سيزورون مدينتك و تقدم لهم وجبة ترحيب في إطار مجموعات، حدد توقيت، مدة و نوع الوجبة التي ستقدمها لهم.
2. المهمة 02: في مجموعات صغيرة قم بإنشاء قائمة أطباق(مع ذكر المكونات.)
3. المهمة03: قدم القائمة التي أنجزتها إلى الصف و اتخذ مع زملائك قرارا.

- الوحدة الثامنة:

1.لما لا تقيم في الصف ن.م.ت (نظام محلي لتبادل الخدمات؛ يمكن من خلاله تبديل ساعة من البستنة مقابل ساعة من درس في الكيمياء أوثلاثة كعكات مملحة...؟ أي كل واحد منكم يعلق إعلانا مصغر يقترح فيه الخدمة أو الخدمات التي يستطيع تقديمها .ليلوغ ذلك، قيم كفاءاتك :فكر في معارفك، فيما تجيد فعله ...و ثمن تجاربك و خبراتك في هذا المجال.

2. من بين الخدمات المقترحة من طرف زملائك، أيها تثير اهتمامك أكثر؟ اتصل بهذا الزميل وحاول أن تتوصل معه إلى اتفاق بشأن التبادل مع تسجيل المحادثة.

6.المقاربة التفاعلية في ظل الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات:

تعتبر المقاربة التفاعلية واحدة من التطورات الأربع التي اقترحها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في مجال تعليم اللغات الأجنبية ، هذا الأخير الذي لا يمكن اعتباره لا دليلا ولا مرجعا لغويا فقط كما ذكرنا في الفصل الأول، بل أداة تهدف إلى وضع قاعدة مشتركة لتعلم اللغات الأجنبية الطبيعية حول العالم، وقد اقترح المحاور الأربع الآتية للتفكير[1]:

[1] . Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo ,p1

النص الأصلي كالآتي:

« 1)Les six niveaux communs de référence allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome).

- «**المستويات الستة المشتركة للمرجع**: التي تبدأ من المستوى الأول (A1) المستوى التمهيدي لتنتهي مع المستوى(C2) مستوى التمكن من اللّغة -niveau maîtrise–، تتوسطهم المستويات: (A2) المستوى الوسيط -niveau intermédiaire–، (B1) مستوى العتبة -niveau seuil-، و(B2) المستوى المتقدم -niveau avancé–، و(C2) مستوى الاعتماد على النفس-niveau autonome-.
- **النشاطات اللغوية الخمسة للمعرفة**: فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي المستمر، التعبير الشفهي التفاعلي، التعبير الكتابي

«**المكونات الثلاثة للكفاءة التواصلية**: المكون اللساني وهو مرتبط بالقدرة على توظيف مستويات اللغة الثلاثة المعجمي، التركيبي، والصوتي. بالإضافة إلى المكون اللساني الاجتماعي الذي يعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية، بمعرفة العلاقات الاجتماعية واللهجات والنبر، والمكون التداولي الذي يربط بين المتلكم والسياق لاختيار الاستراتيجيات الخطابية المناسبة لتحقيق هدف معين.

- **تصور جديد لتعليم وتعلم اللغات متمثلا في المقاربة التفاعلية**: التي تعتبر مستعمل ومتعلم كفاعلين اجتماعيين مضطرين لأداء مهاما لا تقتصر على الجانب اللغوي فقط، في سياق ومحيط محددة، وضمن مجال عمل معين »[1]. والشكل الآتي يلخص المستجدات الأربع للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات حيث يتضح من خلاله أنّ المقاربة التفاعلية هي آخرها:

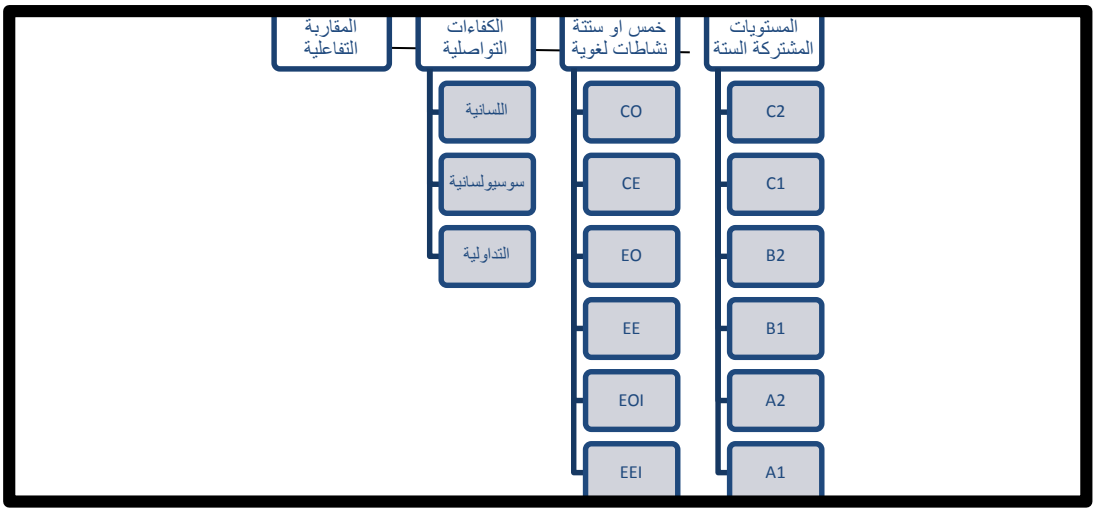
2) Les cinq activités langagières, à savoir: la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite »

[1] .Ibid. P1- 2

.العبارة في نصها الأصلي:

« 3) Les trois composantes de la compétence communicative : la composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), la composante socio-linguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

4) nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues: la perspective actionnelle qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier .»



الشكل رقم (9): مخطط يوضح المستجدات الأربعة للإطار المرجعي الأوروبي[1]

إنّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات باستحداثه للمقاربة التفاعلية التواصلية يسعى إلى إزالة الحواجز بين التعلم والممارسة وربط التواصل بالعمل الاجتماعي؛ أي أنّه يحاول التأسيس لمنهج عملي فعّال ونموذج عالمي موحد لتعليمية اللّغات الأجنبية قوامه الحرص على الممارسة الفعلية للغة الهدف عن طريق انجاز مهام جزئية وأخرى رئيسية ذات طابع تداولي يمسح لمتعلم اللّغة الأجنبية بأن يندمج ضمن مجتمع اللّغة الهدف حسب غرضه الأساسي من تعلمه لها.

3.2.2.المقاربة التفاعلية والمقاربة التواصلية بين التوافق والاختلاف:

- يمكن اعتبار المقاربة التفاعلية امتداد للمقاربة التواصلية[2]، حيث تولي المقاربتين الاهتمام الأكبر بالجانب الشفهي مقارنة بالجوانب اللّغوية الأخرى، مع الحرص على الممارسة التطبيقية لها.
- في المقاربة التواصلية يتم التركيز على المتعلم في المقاربة التفاعلية يتم التركيز على مجموعات الفصل

[1] Ibid. p2 .

[2]. Tilda Saydi, **L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicativeSynergies,** Turquie n° 8 - 2015 p. 17

العبارة في لغتها الأصلية:

« Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative. De même que pour Puren (2014 : 4) »,

- في المقاربة التفاعلية التواصل لا يتم في داخل الصف فقط و لكن في وسط اجتماعي مفتوح في الوقت الذي تقترح فيه المقاربة التواصلية وضعية حقيقية ولكن محاكية تضع المقاربة التفاعلية المتعلم في وضعية تعلمية حقيقية من أجل هدف أساسي وهو جعل الطالب فاعل اجتماعيا.
- التعلم الذاتي في المقاربة التفاعلية أكثر فاعلية لأنّه يتم داخل مجموعات حيث الفرد في خدمة المجموعة والمشروع الموحد، في المقاربة التفاعلية والقرارات مشتركة في خدمة المشروع الواحد في المقابل في المقاربة التواصلية.
- الهدف من التعلم أيضا مختلف حيث المقاربة التواصلية الهدف من التعلم فيها هو معرفة إلى أي مدى تم نقل المعلومة، في حين الهدف من التعلم في المقاربة التفاعلية بالإضافة إلى التأكد من النقل الجيد للمعلومات هناك النجاح أو عدمه في المشروع المنجز من طرف المتعلم وبشكل عام نجاح المتعلم في انجاز المهمة، والجدول الآتي يحتوي مقارنة بين المقاربتين[1]:

جدول رقم(9): يوضح الفرق بين المقاربة التفاعلية والمقاربة التواصلية[2]

	المقاربة التواصلية	المقاربة التفاعلية
التعريف	تبادل و تواصل	التمثيل والقيام بدور
النشاطات الصفية	للعب الأدوار، محاكات الألعاب	يعتمد على المهمة النهائية تعلم واقعي

[1] L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application a l'école primaire, Mathilde Barrie, mémoire de mster2, encadrement : M. Bernard Lebrun Grandié, Professeur agrégé, Formateur IUFM Toulouse, Mme Claire Chapelier, MCF11 Université Paul Sabatier, Laboratoire LAIRDIL, p12

الجدول في لغته الأصلية:

	Approche communicative	Approche actionnelle
Definition : *parler une langue en...*	Echangeant, communiquant	Agissant ensemble
Activités en classe	Jeux de rôles, simulations	Dépendant de la tâche finale, apprentissage authentique
Pilotées par	Des documents (audio vidéo papier)	La tâche
Centration sur	L'apprenant	La classe
Décisions	Individuelles	Collectives
But	Apprentissage de capacités langagières	Idem + aboutissement de la tâche

	ملفات صوتية وفيديوهات	المهمة
التركيز على	المتعلم	الفصل
القرار	فردي	جماعي
الهدف	تعلم مهارات لغوية	تعلم مهارات لغوية وحياتية

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ النقطة الأساسية المشتركة بين المقاربتين هي اكتساب المتعلم المهارات اللغوية الأساسية عن طريق الاستعمال الفعلي للغة، هذه التقنية التي تعتبر الأساس لتعلم لغة في المقابل تبقى النشاطات والطرائق المستخدمة لاكتساب هذه اللغة مختلفة بين الطريقتين.

خلاصة:

حاولنا خلال هذا الفصل التطرق إلى تطور طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها بين القديم والحديث مركزين على المقاربة التفاعلية والتواصلية وخلصنا إلى النقاط الآتية:

- إنّ تطور مقاربات تعليم اللّغات الأجنبية وانتقالها من التركيز على تعلم اللّغة إلى التركيز على تعليم التواصل باللّغة كان استجابة للتغيرات التي حدثت في حقل علم اللّغة في سبعينات القرن العشرين الميلادي، واستجابة كذلك للحاجة إلى مذاهب جديدة في تدريس اللغة في أوروبا، نتيجة للمبادرات التي قامت بها بعض المجموعات مثل المجلس الأوروبي: إذ انتقل التركيز في علم اللغة من القواعد بوصفها مكونا جوهريا للقدرات اللغوية إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللغة من قبل المتحدثين في سياقات اتصالية مختلفة.
- إنّ التغير الذي حدث بظهور المقاربة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية بما فيها تعليم العربية للناطقين بغيرها هو تغير في النظرة إلى اللّغة ذاتها، حيث تغيرت النظرة لها من كونها نظام من الأدلة مستودع في أدمغة المتكلمين، إلى نظام تندرج فيه هذه الأدلة ضمن علاقات تركيبية معينة خاصة بكل لسان، بل أنّها نشاط يتحقق في وضعية خطابية تبادلية ومقيدة بقيود خاصة؛ من هذا المنطلق تغيرت النظرة إلى أساليب التعلم والتعليم والأسس التي تحكمها.
- تعد المقاربة التفاعلية في تعليم اللغات الأجنبية امتداد وتطور للمقاربة التواصلية، هدفها الرقي بمستوى متعلم اللغة من مجرد متواصل عادي بها إلى فاعل اجتماعي بالتركيز على الجانب التداولي.
- تقوم المقاربة التفاعلية على مبدأ أساسي هو أنّ اللّغة ليست وسيلة لوصف العالم فقط بل وسيلة للتأثير فيه، ويتجلى ذلك في محاولة توفير جو اجتماعي خلال تعليم اللّغات الأجنبية لا يشعر فيه المتعلم أنّه في برنامج تعليمي.

الفصل الرابع:

التداولية والتعليم التواصلي التفاعلي للغة العربية للناطقين بغيرها

تمهيد:

1.مفهوم التداولية واهتماماتها

1.1.مفهوم التداولية

2.1. أهمية التداولية ومهامها

3.1.موضوع التداولية

2. بعض مفاهيم التداولية الموظفة في التعليم التواصلي التفاعلي للغات الأجنبية

1.2.الكفاية التداولية :(la compétence pragmatique)

2.2.القصدية:(Intentionnalité)

3.2.المعنى المضمر: (les sous-entendus)

4.2.الأفعال الكلامية:(les Actes de langage)

5.2.الاستعمال

.6.2.الموقـــف

3.نظرية أفعال الكلام والحصافة في المقاربة التفاعلية التواصلية

1.3.نظرية أفعال الكلام

2.3.نظرية الملاءمة (الحصافة): (La Théorie de pértinence)

4. دور نظرية أفعال الكلام والحصافة في اكتساب الكفاية اللّغوية التداولية في اللغة الثانية

5- العلاقة بين تعليمية العربية للناطقين بغيرها و التداولية

6- أبعاد التداولية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

خلاصة

تمهيد:

تعد اللسانيات التداولية من النظريات اللسانية الحديثة وموضوعها دراسة اللّغة في الاستعمال، وقد تمخض عن تطور الأبحاث فيها عدة مقاربات تعليمية، من بينها المقاربة التفاعلية التواصلية التي تعد من أحدث مقاربات تعليم اللّغات الأجنبية الناتجة عن تطور الدراسات في حقل تعليمية اللّغات والدراسات اللسانية بشقيها النظرية والتطبيقية؛ حيث تركز هذه المقاربة على الجانب التفاعلي في تعليم اللّغات الأجنبية من خلال الاستفادة من نظرية أفعال الكلام أهم مُخرج للسانيات التداولية، حيث تم بفضلها الانتقال في عملية تعليم اللّغات الأجنبية من وحدة التواصل إلى وحدة الحدث، ومن التركيز على الفرد إلى التركيز على المجموعة ومن الكفاءة التواصلية إلى الكفاءة الاجتماعية، لذا سنركز في مبحثنا هذا على دراسة البعد التداولي للمقاربة التفاعلية التواصلية وأوجه الإفادة من اللسانيات التداولية خاصة نظرية أفعال الكلام ونظرية الحصافة خدمة لتعليم العربية للناطقين بغيرها. مع الإشارة إلى أنّ الهدف الأساس لهذا المبحث ليس التعرف على الأسس النظرية للتداولية فقط بل الكشف عن البعد التداولي للمقاربة التفاعلية التواصلية وكيفية الإفادة منها في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

1.مفهوم التداولية واهتماماتها:

1.1.مفهوم التداولية:

التداولية علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال يعرفها طه عبد الرحمان بـ : «التداول: وصف لكل ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة النّاس وخاصته»[1]، وهي أيضا حقل من الحقول اللّسانية الحديثة، نشأت نتيجة قصور المنهج البنوي الذي كان يعنى بالشكل على حساب الوظائف والمواقف التي تستعمل فيها اللّغة. وتهتم التداولية «بدراسة استعمال اللّغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية»[2]، وتركز في دراستها على دور السياق في أداء المعنى، وقدرة اللّغة على إحداث التفاعل بين المتخاطبين، كما تعنى بمختلف العوامل المحيطة بعملية التلفظ كمقاصد المتكلم، وحالته النفسية والاجتماعية، ودرجته العلمية وتكوينه الثقافي، وبالمشاركين في المكان والزمان.

وتعرف أيضا بأنّها «نسق معرفي استدلالي عام يعالج الملفوظات ضمن سياقاتها التلفظية، والخطابات ضمن أحوالها التخاطبية»[3]، ويأتي هذا التعريف في مقابل اللسانيات البنوية التي تدرس اللّغة بوصفها بنية مجردة، أو نسقا مجردا تحكمه قوانينه الداخلية الخاصة وهي روابط تجريدية خالصة بتعبير يميمسليف، في مقابل اللسانيات التوليدية التحويلية التي تدرس اللغة بوصفها كفاءة عقلية دماغية تؤدى عن طريق الإنجاز الكلامي، أما التداولية فتدرس اللغة بوصفها علما تخاطبيا تواصليا يعنى بالأبعاد الخطابية الاستعمالية للغة[4].

وتعتبر التداولية أيضا فرعا جديدا يعنى بـ «الدراسات التي تخص بوصف وإن أمكن بتفسير العلاقات التي تجمع بين "الدوال" الطبيعية و"مدلولاتها" وبين "الدّالين" بها»، وتعمل على تفسير كيفية فهم السّامع لمقاصد المتكلّم، وعن الكيفية التي يكون فيها مستعمل اللّغة قادرا على تفسير المقاصد، وذلك من خلال دراسة اللّغة في الاستعمال أو في التواصل، وتؤكد التداولية كما يقول فريشوان (Vereschuern) بأنّ «المعنى ليس شيئا متأصلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم

---

[1] 1 طه عبد الرحمان، **تجديد المنهج في تقويم التراث** ، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان، 2005م، ص15.

[2] فرانسوا أرمينكو، **المقاربة التداولية**، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط: 1986، ص8.

[3] حافظ إسماعيل العلوي، **التداوليات-علم استعمال اللغة-**، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2011م، ص32.

[4] المرجع نفسه، ص32.

وحده، ولا السّامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللّغة بين المتكلم والسّامع في سياق محدد(مادي، اجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما»[1].

وقد تجاوزت التداولية مستوى الجملة لتهتم بالخطاب الذي تجسده الملفوظات وتهتم في الوقت نفسه بعملية التلفظ، فاستغل التعليميون وعلماء النّفس التربوي تحليل التداوليين للأقوال والأفعال اللغوية لفهم كيف تتطور اللّغة عند الطفل ليكتسب ملكة تداولية فشكلت التداولية بطريقة غير مباشرة مرجعية أساسية للتعليم التواصلي التفاعلي للّغات الأجنبية، كون مبادئها خادمة للتوجهات الحديثة في مجال تعليمية اللّغات الأجنبية وتعتبر أساسا نظريا لها فالمقاربة التفاعلية التواصلية المنبثقة عن اللسانيات التداولية تركز على تطوير قدرة المتعلم التواصلية للغة حيث يرى أصحابها أنّه لا يكفي أن يكون المتعلم قادرا على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة ، بل يجب اكتساب القدرة على استعمال هذه الجمل والعبارات في مواقف تواصلية تفاعلية معينة وذلك بالاهتمام بسياق الاستعمال وأدوار المتكلم والمستمع أي نتكلم قصد ربط علاقة محادثة والسعي إلى التأثير في السامع وبالتالي يكون التحكم في مختلف وظائف اللّغة واستعمالاتها في السياقات التداولية.

كما أنّ التداولية تنطلق من فكرة جريان الكلام على الألسن؛ أي أنّ التلفظ ذاته كعملية خاصة بالفرد والتي تتخلى في ممارسة اللغة إلى هدف إيصال الرسالة أو الخطاب إلى المخاطب والتأثير عليه ضمن عناصر تفاعلية[2].

2.1. أهمية التداولية ومهامها:

تنبع أهمية التداولية من محاولتها دراسة اللّغة في عالمها الحقيقي وهو الاستعمال، حيث ركزت التداولية اهتماماتها على[3]:

- ❖ دراسة الجوانب الوظيفية للّغة، المعرفية والاجتماعية والثّقافية،
- ❖ محاولة فهم السيرورة التّواصلية وإنتاج المتكلم للفعل الكلامي،

[1] محمود أحمد نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، ص14.

[2] ذهبية الحاج حمو، **لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب**، دار الأمل للطباعة والنشر، 2005م، ص118

[3] .حافظ اسماعيل العلوي، **التداوليات-علم استعمال اللغة**، ص40

❖ الاعتناء بكلّ جوانب المعنى التي أغفل علم الدلالة عن دراستها،

❖ الربط بين اللّغة والمقام، باعتبار أنّ المعنى التداولي لعبارة ما يحدده المقام الذي قيلت فيه ومختلف الأحوال المحيطة بتلك العبارة بما في ذلك شخصية المتكلم والسّامع وموضوع الخطاب...الخ، وتهتم بالكشف عن جوانب السّياق الذي أنتجت فيه اللّغة، والكشف أيضا عن قدرة المتكلم على استعمال اللّغة،

❖ الاعتناء بمعاني المحادثات التي تجري بين المتخاطبين أثناء التواصل الفعلي.

وتكمل التداولية نقائص الاتجاه البنوي الذي يركز عنايته على الجوانب الشكلية للّغة، كما تدعو إلى دراسة كيفية استعمال تلك البنيات في مقامات تواصلية محددة، فلا تختص التداولية في دراسة البنية والصيغ اللغوية ولا بالاستعمال لوحده، لأنّ الاستعمال لا يتحقق دون مباني لغوية، بل ترتبط البنيات اللّغوية باستعمالاتها، فأشار **فان دايك** إلى هذه المهمة من مهام التداولية بقوله: «والفكرة الأساسية في التداولية هي أننا عندما نكون في حالة التكلم في بعض السياقات فنحن نقوم أيضا بإنجاز بعض الأفعال الاجتماعية، وأغراضنا ومقاصدنا من هذه الأفعال»[1].

فمن المهام الأساسية للدرس التداولي والتي يسلط عليها فان دايك الضوء شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات، ذلك أنّ التداولية تقوم في تحليلها للخطاب بدراسة القواعد التي تمكن المتكلم من إحكام صياغة عباراته اللّغوية وما تحويه من أفعال بما يستجيب لغرضه من الرسالة والمقام الذي صيغت له، كما تسعى لبيان كيف يمكن للتواصل الضمني(غير الحرفي) أن يكون في الاستعمال أفضل من التواصل الحرفي[2]، وبالتالي تكون التداولية بهذا المنطلق مرجعا أساسا في تعليمية اللّغات الأجنبية لأنّ الغاية التي تسعى إليها هي دراسة الأفعال الإنجازية واستخراج مقاصد الكلام لتيسير التواصل، وضمان نجاح الرسالة اللّغوية بين المرسل والمستقبل وإظهار مدى الانسجام التواصلي بين أطراف العملية التواصلية .

[1] فان دايك، **النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي**، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2000م، ص292.

[2] . مسعود صحراوي، **التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي**، دار الطليعة، بيروت/لبنان، ط:1، 2005م، ص27، منقول بتصرف

3.1. موضوع التداولية:

«ليس من السهل تحديد موضوع التداولية لتشعبها وارتباطها بتوجهات عدة منها ما هو مرتبط بحقل نشأتها ومنها ما هو مرتبط بوظيفتها، ومنها ما هو مرتبط بحقل علوم أخرى، ومنها ما هو مرتبط بحقل التواصل والأداء ومنها ما هو مرتبط بسعة مجالها في المنظومة الفكرية الحديثة»[1]؛ لذلك يفضل بعض اللسانيين بدل تحديد موضوعها رسم حدود عامة لموضوعها من شأن اللساني مراعاتها في دراسته، ومن بين الاقتراحات اعتبارها اختصاص جديد في حقل الدراسات الإنسانية تهتم بدراسة استعمال اللغة هي لسانيات الحوار أو الملكة التبليغية[2]؛ فهي «بذلك تجيب عن أسئلة كثيرة منها: ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ من يتكلم؟ كيف يمكننا قول شيء آخر غير ما كنا نريد قوله؟ هل يمكن أن نركن إلى المعنى الحرفي لقصد ما؟ ما هي استعمالات اللغة؟ ما هي قيود الحديث؟ أين يكمن الغموض في الكلام؟ متى يكون الكلام إقناعا؟»[3].

واستطاعت التداولية بإجابتها عن هذه الإشكالات المطروحة أمام البحث اللساني أن تتجاوز الوصف الصوري والتعقيدي للغة في أذهان مستعمليها، إلى الوصف الحقيقي للواقع اللّغوي في إنجازاته واستعمالاته العامة والخاصة الخاضعة لظروف ومقامات الكلام ومقاصد المتكلمين.

2.بعض مفاهيم التداولية الموظفة في التعليم التواصلي التفاعلي للغات الأجنبية:

من أهم المفاهيم التداولية المفعلة في الخطاب البيداغوجي الذي يستند على المنهج التفاعلي التواصلي:

1.2.الكفاية التداولية (la compétence pragmatique):

«تتكون هذه الكفاية من مجموعة من المعارف التي يمتلكها أطراف المحاورة حول وظيفة المبادئ الخطابية التي تعد ضرورية في كل تواصل لفظي ننتظر منه أن يكون ناجحا، كما تساعد هذه

---

[1] خليفة بوجادي، **في اللسانيات التداولية**، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، ص63، منقول بتصرف

[2] الجيلالي دلاش، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1996م، ص1، منقول بتصرف.

[3] فرانسواز أرمنكو، تر: سعيد علوش، **المقاربة التداولية**، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، د.ت، ص7، منقول بتصرف.

الكفاية المخاطب أن يتعرف على المعاني المسكوت عنها عن طريق الاستدلال عليها»[1]؛ أي أنّ الهدف من اكتساب الكفاية التداولية هو أن يتمكن مستعمل اللغة الطبيعية من استعمال العبارة اللغوية المناسبة بالنظر إلى وضع متلقيه وإلى الموقف التواصلي إلى القصد التواصلي المراد تحقيقه.

فالكفاية التداولية إذن إذا ما أسقطناها على مجال تعليمية اللّغات الأجنبية بما فيها العربية للناطقين بغيرها هي قدرة المتعلم على فهم إنتاج فعل تواصلي، كأن يكون هذا الأخير قادرا مثلا على التمييز متى يكون الجواب عن الاستفهام ب(نعم)بوصفه سؤالا في مثل (هل أنت مستعد للمشاركة في المسابقة؟) ومتى لا يكون كذلك، في مثل (هل تستطيع أن تقدم لي هذا الملح؟)، بوصفه طلبا وليس استفسارا عن القدرة الجسدية للمرسل إليه ويكون قادرا على إنتاج أفعال مناسبة لمقامات التواصل، وتأويل أفعال الغير، والتمييز بين الأفعال المباشرة والتّلميحية، وذلك يشكل مؤشرا على تنشيط كفاياته اللّغوية والمنطقية والإدراكية والمعرفية والاجتماعية على إنتاج وتأويل أفعال اللّغة في مختلف السياقات[2].

وتعتمد التداولية في معالجة المسائل التي تشتغل عليها على مفهوم التّواصل، هذا المفهوم لا ينفصل عن مفهومها للكفاية، إذ نضيف الأول إلى الثاني لتضع نموذجا خاصا يصف قدرة المتكلم على إنتاج صيغ تنطبق تمام الانطباق على مقتضى الحال، وهي الملكة التواصلية التي يصطلح عليها أيضا الملكة التداولية، هذه الأخيرة تعكس الشرط السابق (الربط بين الكلام ومقتضى الحال).

2.2.القصدية (Intentionnalité):

«يشكل القصد محور إنتاج وتأويل الملفوظات والخطابات»[3]، فلا يخلو كلام من القصد ولولا هذه الصفة لم يكن للتواصل فائدة. و" تتجلى القصدية في الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب في شبكة مفاهمية مستوفية للبعد التداولي للغة؛ إذ هي

[1] حسن بدوح، **المحاورة مقاربة تداولية**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، ص134.

[2] . كايسك عليك، **المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها-مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انموذجا-**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف صالح بلعيد، 2014/11/18 جامعة مولود معمري تيزي وزو. ص192.

[3] مسعود صحراوي، **التداولية عند العرب**، ص39.

المسلّمة الأساسية التي تحدد شروط الحق في الكلام والانخراط في أي مشروع تواصلي لغوي"[1]؛ أي أنّ القصد «دلالة على النية الإرادية الواعية من المتكلم إلباث ما ينتج عنه تحديد المعاني ورصفها بشكل مسبق ونهائي. ومعنى النّية والإرادة في القصد، يمثل أو يطابق دلالة(الغرض) التي تتضمن في المدونة اللّغوية معنى(...)القصد»[2].

يعني أنّ مقاصد المتكلم ونواياه تتجسد في ألفاظ وتراكيب متناسقة ومترابطة في خطابات شفوية أو مكتوبة وذلك خلال سيرورة التواصل، حيث تنتظم العلامات وتتناسق من خلال هذه السيرورة استجابة لما يهدف إليه المتكلم من تجسيد مقاصده والتأثير في المتلقي، واستجابة للقواعد الصورية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. لكن المتكلمين، حتى في حياتهم اليومية لا يوظفون ملفوظاتهم لتدل على المعنى الحرفي لها، بل يكنون وراءها معاني مجازية مسكوت عنها. وتشكل هذه النقطة جانبا مهما في تعليم اللغة، إذ يحتاج المتعلم في حياته المستقبلية أنظمة اللّغة التي يكتسبها في المدرسة للدلالة على معانيها الحرفية الحقيقية، وللدلالة على معان مخالفة للمعاني الحرفية. فثمة مواقف يصادفها المتعلم في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية تتطلب أداء العبارة لغير معناه الحقيقي السطحي وتلزمه على التوظيف في أحاديثه وخطبه ومحاضراته ومناقشاته...عبارة لغوية ويضمنها مقاصد لا يصرح بها.

3.2.المعنى المضمر(les sous-entendus):

هو المعنى المستتر (غير المصرح به) في التركيب اللغوي الملفوظ به، وهو حذف مقصود للدلالة على فائدة، «ويعتبر فعلا لسانيا، يربط بين المتكلم والمخاطب، وفق شروط تفاعلية تداولية، أساسها القصد والتواصل»[3]. ويرتبط المعنى المضمر بالمتكلم مهما تكن لغته، ومستواه العلمي والاجتماعي وانتمائه الثقافي، ولا يختص فقط بالخطابات الأدبية، بل هو ظاهرة طبيعية ملازمة للمتكلم في جميع خطاباته العادية أو الرسمية أو الأدبية...الخ. فعند قول المتكلم في خطابه العادي

[1] مسعودي الحواس، **الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي، (أطروحة دكتوراه مكملة لنيل درجة الدكتوراه في اللسانيات)**، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2004/2003 ، ص70

[2] أحمد الطايعي، **التواصل البلاغي**، منشورات الزاوية، ط1، الرباط: 2008م، ص28.

[3] بنعيسي أزابيط، **مداخلات لسانية (مناهج ونماذج، سلسلة دراسات وأبحاث) كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، مكناس، المغرب: 2008م، ص24.

(الجوّ حار) فإنه لا يعني في كل الأحوال الإخبار، بل قد يقصد بكلامه: فتح النوافذ، أو إطفاء المدفئة، أو تناول ماء بارد...الخ، حيث إنّ لهذه العبارة شبكة من المعاني، ينتقي منها المخاطب ما يناسب سياق الحديث. وتستنتج هذه المعاني من التركيب اللغوي عبر عملية الاستدلال، هذه الأخير تشكل محور اهتمام التداولية المعرفية، حيث يستدل السّامع على المعنى المضمر، أو يستنبطه من سياق الكلام معتمدا في ذلك على كفايته اللّغوية ومعارفه السّابقة وثقافته، وكفايته التداولية والخطابية، والأعراف المشتركة بينه وبين المتكلم.

4.2.الأفعال الكلامية (les Actes de langage):

من أبرز المفاهيم التي ركزت عليها الدراسات التداولية حيث أنّ اللّغة من هذا المنظور لا تصف الواقع الخارجي فحسب بل هي أفعال تنجز في سياقات تواصلية محددة ويعتبر الفعل اللغوي «الوحدة الأساسية في الخطاب حسب الدراسات التواصلية والتداولية اللسانية»[1]، فيعتمد كل متكلم لغة في محادثاته أساليب لغوية مختلفة باختلاف مقامات الحديث، منها: الأمر، النهي، الاستفهام، الترجي، والإخبار... أو ما يسمى عند العلماء العرب بالأساليب الإنشائية والأساليب الإخبارية، والتي تؤدي وظائف عديدة تتجسد في بنيات لغوية متنوعة، وبالتالي يشكل الفعل اللّغوي وحدة أساسية في تحقيق المقدرة الاتصالية، فهناك أعمال لا يمكن إنجازها إلا من خلال اللّغة وهذا يجعل الخطاب فعلا بمجرد التلفظ به، وتركز المقاربة التفاعلية التواصلية على هذه الوحدة لأنّ اللّغة حسب روادها لا تكتسب في الواقع بالتدريب على مقاطع الجمل أو البنيات النحوية، بل في شكل أفعال تقع بالفعل حيث يتميز التحدث بأساليب مختلفة وليس ببنيات جاهزة ومصطنعة مسبقا.

5.2.الاستعمال:

التوظيف الفعلي للّغة؛ وهو «الذي يطبع اللّغة بطابع الحركة والنّشاط والتّفاعل، حيث لا يتحقق بتراكيب جاهزة مصطنعة، بل بخطابات تحمل معان رمزية تنقل نوايا المتكلم، فعندما تكون بين

[1] عبد الكريم غريب، المنهل، ج1، مادة(A) .

المتكلمين والسامعين التصوّرات نفسها بخصوص كيفية استعمال اللّغة للتفاهم والتواصل فيما بينهم، ونفس الوحدات المكوّنة للخطابات، ونفس المعايير الثقافية والاجتماعية التي تضبط استعمال تلك الوحدات لتطابق مقتضى الحال، فإنّ اللّغة بصدد أداء وظائفها»[1].

وهذا ما تركز عليه المناهج والمقاربات الحديثة في تعليمية اللّغات الأجنبية بما فيها تعليم العربية للناطقين بغيرها حيث تركز على الجانب الأدائي لمتعلم اللغة الهدف؛ عن طريق وضعه في مواقف تواصلية متنوعة تمس الجانب الثقافي والاجتماعي للغة الأجنبية.

6.2.الموقـــــــف :

يعد الموقف الوضعية التي يوجد فيها المتكلمون أثناء التواصل، وتشمل جملة من العناصر التي لا يستغنى بعضها عن بعض للتحقيق الفعلي لسيرورة التواصل، أهمها: المشاركون في عملية التواصل، وكل طرف من الأطراف المتواصلة يلعب دورا معينا، ومكان وزمانه، وموضوع الخطاب والعلاقات الاجتماعية بين المتخاطبين والمشاركين في عملية التواصل، وأهداف التواصل واللّغة المعتمدة في التبادل والمقاصد التواصلية. ويتوقف تحديد معنى الكلام على الوضعية التي يرد فيها ومقتضيات المقام التي تشمل العناصر السابقة إذ يلعب سياق التلفظ دورا أساسا في اكتساب دلالة الملفوظ لأنّ المتعلم بحاجة إلى وضعيات حقيقية ينتج ويستقبل من خلالها مقاصد الكلام. ويعتبر المعنى السياقي أساس اكتساب اللّغة وفهم المتعلم للمعاني الوظيفية للغة.

«فالتواصل كما يقول الباحثان ولكنز وسافنون يحتاج إلى شرطين أساسيين أولهما الصواب اللغوي وثانيهما الصواب الاجتماعي كي يتم»[2]، وتكمن أهمية الموقف في استدعاء المعارف اللغوية المناسبة للسياق الاجتماعي المناسب لها، ويلاحظ مما سبق أن التداولية شديدة التركيز على السياق ولعل

[1] كايسك عليك، **المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها-مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انموذجا-**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف صالح بلعيد، 2014/11/18 جامعة مولود معمري تيزي وزو. ص192.

[2] رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية، ص178

هذا سببا من الأسباب التي من أجله تسمى بعلم السياقات (science du contexte)، ونجدها أيضا تميز بين مستويات للسياقات[1]:

- السياق المقامي **(le contexte situationnel)**: ويتعلق بالمحيط المادي المباشر للمتدخلين (الحيز المكاني، الزماني، الطبيعة، نص الخطاب).
- السياق الظرفي (**le contexte circonstanciel**): ويتعلق بالمحيط الثقافي للخطاب في حد ذاته وهو الذي يحدد مقاييس السلامة فالتعبير الواحد يعد لائقا في ثقافة ما، وغير لائق في ثقافة أخرى).
- السياق التفاعلي (**contexte interactionnel**): ويتعلق بتحديد أشكال الخطاب، وأنظمة العلامات المرافقة له (مثل تنغيم الكلمات والحركات)[2].
- سياق الافتراض المسبق(**présuppositionnel**): ويشتمل على مجموعة المعتقدات والقيم المشتركة والمثل العليا سواء أكانت هذه الأمور تستند إلى عامل عقلي أم هي محض تصور وافتراض[3].

فالتداولية تؤسس لوجهة نظر جديدة لا تقف عند حد السياق اللغوي المحض بل تتعداه لتشمل وقع اللغة على الواقع المادي والمعنوي لطرفي الخطاب والزمان والمكان وجهة لم تعد الأولوية فيها تعطى لدلالة الكلمة المفردة ولا لدلالة الجملة وإنّما أضحت الأولوية بها بالإضافة إلى ما ذكر سابقا لانجاز الفعل الكلامي واقعيا وعمليا، كل هذه المبادئ التي تدعو إليها التداولية كانت بمثابة حجر الأساس للمقاربة التفاعلية التواصلية هذه الأخيرة التي تسعى إلى إكساب المتعلم اللغة في سياقاتها المتعددة ؛ إذ عرفت اللسانيات التداولية تطورا كبيرا بعد أوستين وسيرل أثر على توجهات تعليمية اللغات الأجنبية تواصليا، نتيجة اتساع مجال دراستها حيث أصبحت تهتم بالعملية التواصلية التفاعلية والعوامل المساعدة في نجاحها كالسياق والمواضعات اللغوية الاجتماعية إضافة إلى الدور الذي يلعبه المتخاطبون شركاء التفاعل في إنجاح العملية التواصلية

[1] عبد الرزاق عبيد، **أفعال الكلام: مفاهيم واتجاهات، اللغة والأدب**، العدد 19، ذو القعدة 1430هـ/نوفمبر2009م، جامعة الجزائر2، ص207.

[2] عبد الرزاق عبيد، **أفعال الكلام: مفاهيم واتجاهات**، ص207

[3] ,ماري أن بافو، جورج إلياس رفاتي، النّظريات اللّسانية الكبرى، ص353-354

وهي أمور تطرق إليها أوستين وسيرل في دراستهما للأفعال الكلامية غير أنّها تظهر بشكل أكبر مع غرايس من خلال اهتمامه بالمحادثة.

3.نظرية أفعال الكلام والمحافة في المقاربة التفاعلية التواصلية:

1.3.نظرية أفعال الكلام:

قبل البدء في هذا المبحث يجدر بنا الإشارة إلى أن الهدف منه لا يقتصر على العرض التحليلي النقدي لما قدمه كل من جون أوستين(J.L .Austin) سنة 1962م وسيرل (Searle) سنة1969م ، في نظرية أفعال الكلام فقط بل الهدف منه أيضا البحث عن سبل الاستفادة من هذه النظرية في تعليم اللّغات الأجنبية بما فيها اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة وأنّ هذه النظرية تشكل حجر الأساس للمقاربة التفاعلية التواصلية (l'approche communicationnelle)، لذا فالحديث عن نظرية أفعال الكلام يفرض علينا توضيح ثلاثة مفاهيم أساسية مكونة لها هي[1] :

- **الفعل:** حيث تَكَلَّمَ، يعني فَعَلَ.
- **السياق:** يتعلق بكل ما نحتاج إليه لفهم ما قيل يعني الظروف المحيطة بحدث التواصل (المكان و الزمان، الهوية ووضعية المتخاطبين...) .
- **الأداء:** وهو إنجاز الفعل في السياق.

تنسب هذه النظرية إلى جون أوستين(J.L .Austin) ، الذي تحقق من أنّ الجملة تملك قدرة على أداء أفعال لغرض تحقيق هدف تواصلي انطلاقا من المعاني الناتجة من تجميع الكلمات المنفردة، ويعتبر هذا العالم أنّ "الفعل اللّغوي هو أصغر وحدة للتواصل وليس المقطع أو الكلمة أو الجملة "[2]، مركزا على الأفعال الانجازية التي تتحقق بالدلالة على الشيء ويحاول أن يبين كيف ينبغي فهم

---

[1] كايسك عليك، **المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها-مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انموذجا-**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، ص 199.

[2] Sibylle Bolton, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Les edition Didier, Paris1991.

النص في لغته الأصلية:

«Austin et Searle partent de deux hypothèse de base: l'unité minimale de la communication humaine n'est ni syllabe, le mot, ou la phrase mais l'acte de parole et tout comme la production de phrases gramaticales, la realisation d'actes de parole et soumise à des régles conventionneles déterminées »

[2] Julien Longhi et Georges-Elia Sarfati, dictionnaire de pragmatique , Armand-Colin, Paris,2011, p(13)

النص في لغته الأصلية:

هذه الأقوال وذلك لا يكون في نظره إلا بالاهتمام بصحة تلك الأقوال أو خطئها أو بوصفها الأشياء كما هي أي على أساس قدرتها على إحداث الانجاز الفعلي[1]، فعبارة : «أعدك بالعودة» تصنع حدثا بمجرد النطق بالفعل (أعد) حيث يلتزم المتكلم بوعد يقطعه على نفسه بمجرد النطق بالفعل السّابق ويسميها أوستن أفعالا انشائية، مثل: أسمي، أعد، أتعهد، أرفض، أعلن، أعتذر، أعلن افتتاح المعرض...الخ، حيث يعبر المتكلم من خلال هذه الأفعال عن مقاصده، فهي أفعال تؤدي وظائف اجتماعية مختلفة (كالاعتذار، الاعتراض، القبول، الوعد، التعزية، التهنئة، التهديدات، التضرع، التحدي...). وتتميز بامتلاكها قوة تواصلية، وهذه الأخيرة تشكل عنصرا مهما في حركية عملية التواصل وتطوّرها، وهذا لأنّ التّلفظ بالفعل، حسب أوستين لا يعني قول الشيء بل انجازه (Quand dire c'est faire) وعليه فإنّ نظريته هي نظرية للعلاقة بين العلامة واستعمالاتها.

فما المقصود بنظرية أفعال الكلام - La théorie d'acte de parole- اذن؟

نظرية الأفعال الكلامية من أهم نظريات التداولية ولها مقدمات ساهمت في ظهورها وهناك من الباحثين من يطلق عليها الجانب التطبيقي للتداولية، ومرت بعدة مراحل حتى وصلت إلى ما هي عليه، ويتمثل ذلك في:

- الفلسفة التحليلية على يد جوتلوب فريجه -Gottlob Frege-.
- فلسفة اللّغة العادية على يد لودفيج فيتجنشتاين -Wittgenestein-، مرورًا برياتش -Reinach وجاردنر -Gardiner.

« c'est à J.R Searle qu'il reviendra de systématiser les vues formulées par Austin, en proposant une reconstruction de la théorie, en traduisant, d'une part un réexamen de la théorie des valeurs pragmatique, notons enfin que la notion de l'acte de langage est utilement mobilisé en ethnographie de la communication dans une perspective qui spécifie les orientations de l'anthropologie»

[1]Julien Longhi et Georges-Elia Sarfati, dictionnaire de pragmatique , Armand-Colin, Paris,2011, p(13)

النص في لغته الأصلية:

« c'est à J.R Searle qu'il reviendra de systématiser les vues formulées par Austin, en proposant une reconstruction de la théorie, en traduisant, d'une part un réexamen de la théorie des valeurs pragmatique, notons enfin que la notion de l'acte de langage est utilement mobilisé en ethnographie de la communication dans une perspective qui spécifie les orientations de l'anthropologie»

- مرحلة التأسيس الحقيقية ويمثلها أوستن -J.L.Austin-.
- مرحلة النضج والضبط المنهجي ويمثلها سيرل -J.R.Searle-. واستفاد منها جرايس وديكرو.

-جهود أوستن -J.Austin-:

الفيلسوف اللّغوي الإنجليزي أوستن -John L.Austin- الذي ألقى سلسلة من المحاضرات في جامعة أكسفورد ما بين عامي (1952-1954م)، كما ألقى مجموعة أخرى من المحاضرات في جامعة هارفارد عام 1955م، وقد جمعت المحاضرات الأخيرة في كتاب طبع بعد وفاته عام 1962م وعنوانه: "كيف نفعل الأشياء بالكلمات ؟" أو "كيف ننجز الأفعال بالكلمات؟."Quand dire c'est faire ?".

تراجع أوستن عن فكرة تقسيم الجملة إلى خبرية وإنشائية، وما تبع ذلك من محاولة وضع المعايير للتمييز بينهما، وتعامل مع الجملة على أنّها قول وعمل، وتشتمل على ثلاثة أنواع من الأفعال الكلامية تشكل كيانا واحدًا، وتؤدي في الوقت نفسه الذي ينطق فيه بالفعل الكلامي، ولا يمكن تجزئتها أو فصلها إلا من قبيل التيسير الإجرائي قصد الفهم والدراسة فقط، وهي[1]:

- **الفعل الكلامي (Acte locutoire)** : ويراد به إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة ، ويشمل الفعل الصوتي (Acte phonétique) والفعل التركيبي (Acte phatique) والفعل الدلالي (Acte rhétique).

- **الفعل الإنجازي (Acte illocutoire):** أي الفعل المتضمن في القول ويقصد به ما يؤديه الفعل اللفظي أو الصوتي من وظيفة في الاستعمال، ويتضمن هذا الفعل نية يتحقق من خلالها مقصد المتكلم فيرتبط المعنى بالقصد، ويسعى المتكلم من خلاله إلى تحقيق هدف معين: كالاخبار، التحذير، الأمر، والطلب وهو فعل تكلُّمي

[1].l.Austin, **Quand Dire C'est faire**, traduction : Gilles Lane, Edition du seuil, Paris, 1970, P :109-118 .

❖ **الفعل التأثيري (Acte Perlocutoire)**[1]: وهو ما يتركه الفعل الإنجازي من تأثير في السامع أو المخاطب سواء أكان التأثير تأثيرا جسديًّا أم فكريًّا، يحدث لدى المتلقي رد فعل كالرفض أو التأييد.

حيث تشكل هذه الأوجه الثلاثة كيان الفعل اللغوي فبمجرد التلفظ بجملة ما فإنّها توافق أداء فعل قولي وفعل إنجازي وأحيانا القيام بفعل تأثير على القول[2]، وبإسقاط هذا المفهوم على مجال تعليم اللغات ا أجنبية مثلا عندما يقول المعلم للطلاب افتحوا الكتاب فهو ينجز عملا ذي ثلاثة أوجه: الأول يتمثل في الفعل القولي وهو التلفظ بالعبارة "افتحوا الكتاب". والثاني هو فعل متضمن في القول وهو طلب من التلاميذ بفتح الكتاب، والثالث يتمثل في فعل التأثير بالقول أي إثارة رد فعل التّلاميذ وهو "فتحهم الكتاب".

قام أوستن بتصنيف الأعمال التي ننجزها من خلال اللّغة إلى خمسة أصناف تدخل تحت الفعل الإنجازي، ولكنه لم يتردد في القول بأنّه غير راضٍ عن هذا التصنيف، وأن هناك إمكانات لظهور تصنيفات أخرى، وأقسامه الخمسة هي[3]:

1- **الحكميات (Verdicatives)**: وهي في جوهرها، عبارة عن اطلاق أحكام على واقع معين أو قيمة معينة مثل: برأٌ، حكم، وصف ، حسب...الخ

2- **الأمريات (Exercitives)**: التي تعبر عن اتخاذ قرار في صالح شيء أو شخص أو ضده، مثل: يأذن، يطرد، يحرم.

---

[1] . يمكن أن نتبين الفرق بين الفعل الانجازي والفعل الكلامي من خلال ما يلي : إنّ الفعل الكلامي هو مجرد قول شيء ما أما الفعل الإنجازي فهو فعل لشيء ما بواسطة هذا القول، وإذا كان الفعل الكلامي يحمل دلالة فإن الفعل الإنجازي يدل على قيمة خطابية محددة كالأمر أو النهي أو الوعد...الخ، كما أنّه يدل على قوة إنجازية عامة في حين أنّ الفعل الإنجازي يحدد القوة الإنجازية الخاصة ويتضح ذلك من خلال المثالين التاليين:

-لا تدخن السجائر -قال لي والدي: لا تدخن السجائر؛

يدل الملفوظ الأول بحسب صيغته على قوة انجازية عامة تدل عليها صيغة (لا تفعل) التي تدل على طلب الاقلاع، ففي هذا المستوى يظل هذا الملفوظ مجرد فعل كلامي، ويمكن ان يتحو إلى فعل إنجازي بمساعدة السياق اللساني والمقام التداولي المصاحبين له بحيث يصبح حاملا لقوة إنجازية محددة كأن تكون قوة أمر أو دعاء أو التماس أو تحذير... أما في الملفوظ الثاني فإنني كمتكلم لا أقصد ما يشتمل عليه خطابي بحسب قوته الإنجازية الخاصة؛ لأني مجرد حاك فقط ولذلك يظل هذا الملفوظ في هذه الحالة في مستواه الكلامي فقط.

[2] . آ.روبول وج. موشلار، **التداولية اليوم علم جديد للتواصل**، ص32

[3] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص(49،50)

3.الوعديات (Commissives): وهي التي تعبر عن تعهد المتكلم بفعل شيء أو إلزام نفسه به، مثل: أعد، أتعهد، أضمن.

4. السلوكيات (Behabitives): وهي التي تعبر عن رد فعل لسلوك الآخرين، ومواقفهم، ومصائرهم، كالاعتذار والشكر والتعاطف...إلخ

5. العرضيات(Exposition): وهي التي تستخدم لتوضيح وجهة النظر أو بيان الرأي وذكر الحجة، مثل: الإثبات، الإنكار، المطابقة، البرهان...إلخ

- جهود سيرل(J.Searle1972)[1]:

قام جون سيرل بتطوير أفكار أستاذه أوستن، وكانت جهود أوستين مركز انطلاق بالنسبة له لتأسيس نظرية أفعال الكلام؛ حيث أكمل الباحث سيرل مساعي وأفكار أوستين فاقترح تعديلا للأفعال الكلامية بعد استفادته مما قدمه فجعلها أربعة أقسام، معتبرا المعنى نوعا من الفعل وأن الفعل اللغوي لا يقتصر فقط على ما ينويه المتكلم، بل يرتبط أيضا بالأعراف اللغوية والاجتماعية2، مميزا في الفعل القولي بين فعل التلفظ والفعل القضوي، فإنتاج فعل ما يعني حسب سيرل تحقيق أربعة أنواع من الأفعال وهي: فعل التلفظ (Enonciation)، الفعل القضوي(Propositionnel)، الفعل الإنجازي (Illocutoire)، والفعل التأثيري(Perlocutoire)[3]. ويمكن تلخيص جهود سيرل في النقاط الآتية[4]:

أولا: نص سيرل على أنّ الفعل الانجازي هو الوحدة الصغرى للاتصال اللغوي، وأنّ للقوة الانجازية دليلا يسمى دليل القوة الانجازية، وبين انّ الفعل النجازي الذي يؤديه المتكلم بنطقه لجملة معينة يكون باستعماله لصيغة معينة تدل على دلالة معينة، كالأمر أو النهي أو التنغيم.

[1] • سيرل فيلسوف أمريكي معاصر، متخصص في فلسفة اللغة وفلسفة الذهن. ولد في دنفر بولاية كولورادو عام 1932، ودرس الفلسفة في أوكسفورد،

2 . الجيلالي دلاش، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص24.

[3] ينظر: محمود أحمد نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2002م، ص(47-51).

[4] الجيلالي دلاش، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص 25.

ثانيا: الفعل الكلامي عنده مرتبط بالعرف اللغوي و الإجتماعي، وهو أوسع من أن يقتصر على مراد المتكلم.

ثالثا: طور سيرل شروط الملائمة وجعلها أربعة، وهي[1] :

- **شرط المحتوى القضوي (condition de contenu propositionnel):** وهو الذي يقتضي فعل في المستقبل يطلب من المخاطب؛ ويفرض هذا الشرط ضرورة ورود الفعل الإنجازي المقصود داخل جملة أو مقطع كلامي أطول من الجملة، بحيث يكون المسند في تلك الجملة فعلا حدثا مستقبليا مسندا إلى المتكلم في حالة الوعد، وإلى المخاطب في حالة الطلب المباشرين.

- **الشرط التمهيدي**(condition préliminaire)**:** وهو ذو صلة بمقام التواصل وبما يعرفه المتكلم عن قدرات واعتقادات المستمع، وعن طبيعة العلاقات بينهما كأن يتكلما نفس اللّغة مثلا.
- **شرط الإخلاص** (condition de sincérité)**:** ويتحقق حيث يكون المتكلم مخلصا قادرا على إنجاز الفعل، فلا يقول غير ما يقصد ولا يزعم أنّه قادر على فعل ما لا يستطيع؛ ففي حالة الوعد مثلا يفرض هذا الشرط أن يكون للمتكلم الواعد قصد تنفيذ ما وعد به وفي حالة فعل "الأمر " أن يكون الآمر مريدا تحقق الشيء المأمور به، وفي حالة الاستفهام المستفهم راغب في الحصول على المعرفة التي يفتقر إليها.
- **الشرط الأساسي** (condition essentielle)**:** ويتحقق من خلال محاولة المتكلم التأثير في السامع للقيام بالفعل وإنجازه حقا[2]، ففي حالة فعل "الوعد" يتعين على المتكلم الواعد أن يدرك أن تلفظه بفعل الوعد يضعه أمام فعل واجب عليه تنفيذه، وفي حالة الأمر يتعين على الآمر أن يدرك أنه يستحيل عليه بعد تلفظه بالأمر أن يمنع المأمور من تنفيذ ما أمر به.

رابعا: قسم سيرل الأفعال الكلامية إلى أفعال مباشرة وغير مباشرة:

---

[1] نور الدين جعيط، **تداوليات الخطاب السياسي**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2012م، ص73.

[2] . الجيلالي دلاش، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص29.

1.1.الأفعال المباشرة: انطلق سيرل من مبدأ فلاسفة اللّغة العادية القائل بأن القول هو العمل؛ باعتباره شكلا من السلوك الاجتماعي1، وهذا يعني إنجاز أربعة أفعال في الوقت نفسه وهي فعل القول ، فعل الإسناد، فعل الإنشاء، وفعل التأثير ، فأما فعل القول فهو الفعل الذي يتمثل في التلفظ بكلمات وجمل ذات بنى تركيبية وصرفية ونحوية أما فعل الاسناد، فهو الذي يقوم بربط صلة بين المرسل والمرسل إليه، وأما فعل الإنشاء وهو القصد المعبر عنه القول الذي قد يكون تحذيرا، أو تهديدا أو وعدا أو وعيدا، أو أمرا، أما الفعل التأثيري فيكمن في محاولة المتكلم التأثير على السامع ولكن دون أن ننسى دور المستمع الذي يريد الوصول إلى مقاصد المتلكم باعتماده على جميع العناصر المفضية للتواصل، فالفعل المباشر عند سيرل هو الأقوال التي تتوفر على تطابق تام بين معنى الجملة ومعنى القول أو تطابق المعنى والقصد2.

2.1.الأفعال غير مباشرة: فيها ينتقل المعنى الحقيقي إلى معنى مجازي، وهي أفعال تحتاج إلى تأويل لإظهار قصدها الإنجازي كالاستعارة والكناية: "إذ تجبر المستمع على الانتقال من المعنى الحقيقي إلى المعنى الذي يسنده المتكلم إلى قوله"3، وقد عمل سيرل على تطوير نظرية الأفعال الكلامية وأضاف إلى ما جاء به أوستين أفكارا هامة قيمة، وقد قدم لها تصنيفا جديدا وبديلا يقوم على أسس منهجية وهي4:

- ❖ الغرض الإنجازي
- ❖ اتجاه المطابقة
- ❖ شرط الإخلاص

جعل سيرل نظرية الأفعال الكلامية مقسمة إلى خمسة أصناف كما قسمها أوستين ويمكن إيجازها كما يلي[5]:

1 . محمود أحمد نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص49.

2 . محمود أحمد نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص (49، 50)

3 .الجيلالي دلاش، **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ص29.

4 .محمود أحمد نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، ص49.

[5] ينظر: نور الدين جعيط، **تداوليات الخطاب السياسي**، مرجع سابق، ص73,

- ❖ الاخباريات -érepréسentatifs-: الغرض الإنجازي فيها وصف المتكلم واقعة معينة من خلال قضية، وأفعال هذا الصنف تتحمل الصدق والكذب، أما اتجاه المقابلة فيكون من الكلمات إلى العالم.

- ❖ التوجيهيات -Directif-: وتتمثل الغرض الإنجازي فيها في محاولة المتكلم توجيه المخاطب إلى فعل شيء معين، والأساس الثاني يكمن في الانتقال من العالم إلى الكلمات، وشرط الإخلاص يتمثل في الرغبة الصادقة والإرادة الحقيقية ومن أمثلته: النصح، الأمر والاستعطاف...

- ❖ الالتزاميات: غرضها الإنجازي هو التعبير عن التزام المتكلم بفعل شيء في المستقبل، وأما اتجاه المطابقة فيها فهو الانتقال إلى ذلك من العالم إلى الكلمات.

- ❖ التعبيريات: وغرضها الإنجازي هو"التعبير عن الموقف النفسي تعبيرا يتوافر فيه الإخلاص وليس لهذا الصنف اتجاه المطابقة"1، ويدخل فيه التهنئة والشكر والاعتذار والمواساة فالمرسل لا يجعل كلماته مطابقة للعالم الخارجي، والمطلوب فقط الإخلاص.

- ❖ الإعلانيات: أهم ما ميزها أن أداءها الناجح يتمثل في مطابقة محتواها القضوي للعالم الخارجي، فإذا أدينا مثلا فعل إعلان الحرب أداءا ناجحا فالحرب معلنة فعلا واتجاه المطابقة سيكون فعلا من العالم إلى الكلمات، أو من الكلمات إلى العالم ولا تحتاج إلى شرط الإخلاص.

2.3.نظرية الملاءمة (الحصافة): -La Théorie de pértinence -

أرسى معالمها كلّ من اللّساني البريطاني ولسن (D.Wilson) والفرنسي دان سبيربر (D.Sperber) سنة 1986م وأهمية التداولية تكمن في أنّها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكيّة[2].

1 .ينظر: نور الدين جعيط، **تداوليات الخطاب السياسي**، مرجع سابق،ص73

[2] محمود أحمد نحلة، **آفاق جديدة في البحث اللّغوي**، ص18،25,

«فالنشاط اللّساني بالنسبة سبيربر ولسن يخضع لعمل نسق الورود، بالمقابل فإنّ النّشاط المعرفي من النّمط التداولي يخضع للنسق المركزي للفكر»[1]، فهي بذلك تدمج بين علم النّفس المعرفي خاصّة النّظرية الغالبية Modularity1983م لفودور Fodor، وفلسفة اللّغة خاصة نظرية الاستلزام الحواري، ومن أبرز ما يميز نظرية الملاءمة تصوّرها للسياق، إذ لم يعد شيئا معطى بشكل نهائي أو محدد من قبل عمليّة الفهم وإنّما يبنى تبعا لتوالي الأقوال، ويتألف السياق من مجموع الافتراضات السياقية.

«تستهدف التداولية المعرفية توضيح العمليات التي يقوم بها الذهن من أجل تنظيم الأفكار والتعبير عن المشاعر والأفكار والمعتقدات، والتأثير بهذه الأفكار على الغير، ومعرفة كيف يتم الاستقبال والفهم والتأويل وقد تجاوزت التفسير الذي يركز على الجوانب اللّسانية لتأخذ في الحسبان مختلف المشاعر وكلّ ما يدعو إلى القول، وربطت بين الشعور والمعرفة وانتهت إلى أنّ العمليات المعرفية هي المسؤولة عن معالجة المعلومات والمشاعر محاولة الكشف عن الخلفيات المعرفية والسياقية التي تضبط عملية التواصل بين المخاطبين؛ وذلك باعتبار أنّ اللّغة تعمل على تجسيد سيرورة البناء المعرفي للعالم .وقد اهتمت التّداولية المعرفية بقضية المعنى؛ إنتاجه، فهمه، وتأويله فتساءلت عن الكيفية التي تُحدث بها اللغة تأثيرا داخل سياق تواصلي من خلال الاستعمال اللغوي، وحاولت الكشف عن الآليات اللّغوية والذهنية والمعرفية والثقافية...الخ لعملية التواصل والتي تحدث التأثير في السياقات التّواصلية، كما اهتمت بتفسير آليات صياغة الأقوال والاستقبال والفهم والتأويل والإنتاج...الخ»[2]؛ خاصة أنّ هذه الوظائف ترتبط بالمعنى الضّمني أكثر من ارتباطها بالمعنى الحرفي،

---

[1] الجيلالي دلاش، **مدخل إلى اللّسانيات التّداوليّة**، ص 30، 42.

[2] أنظر: نكايسة عليك، **المرجعية اللّسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللّغات وتعلّمها –مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي أنموذجا-**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، ص (203، 204).

أنظر أيضا:

Julien Longhi et George-Elia Sarfi, Dictionnaire de pragmatique, edition Arman- Colin, Paris, 2011, p128

النص في لغته الأصلية:

« pragmatique cognitive : ce développement de la pragmatique s'articule sur la théorie de la pertinence développée par D.Sperber et D.Willsson les théoriciens de l'approche cognitiviste récusent les postulat de la théorie des actes de parole de J.L.Austin et J.R.Searle, sur la conception de dire entendue comme modalité de l'agir.ils réaffirment la primauté de la fonction descriptive du langage , et proposent une théorie de l'interprétation des énoncés, élaborée à partir d'une relecture de la théorie de P.Grice. Sperber-Wilson metent en question la validité explicative

وأنّ المتكلمين نادرا ما يعتمدون على المعاني الحرفية فقط حتى في خطاباتهم العادية المباشرة من أجل أدائهم لمقاصدهم التواصلية.

إنه مبدأ لا يقل أهمية عن مبدأ التعاون، ويُعَدُّ مُسَلَّمَة أساسية في التبادل الخطابي، ومبدأ الملاءمة يجعل القول مفيدا بغض النظر عن كونه مخبرا أو غير مخبر ، فهو يثري معلومات ومدركات المستمع ويجعله يعدل باستمرار في مدركاته .وتقويم الملاءمة يعود إلى المتلقين ، فمن خلال معارفهم يحكمون على ملاءمة الملفوظ، وإذا كان المتكلم يسعى إلى جعل الملفوظ ملائما قدر الإمكان فالمستمع يُفترض أنه يحترم مبدأ الملاءمة

- تفسير المقاصد و تداولية غرايس:

أولى بول غرايس العمليات الاستدلالية عناية خاصة، بعد أن همشت في نظرية أفعال الكلام فحاول البحث في القضايا الأساسية كالقدرة على اكتساب حالات ذهنية

نظرية الملاءمة أو الحصافة (Théorie de pertinence) نظرية تداولية أرسى معالمها كل من العالمان ويلسون (D.Wilson) و دان سبير (D .Sperber)، سنة 1989م وتأتي أهميتها في التداولية من أمرين1:

- ❖ أنّها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية.
- ❖ أنّها ولأول مرة منذ ظهور الأفكار والمفاهيم التداولية، تبين بدقة موقعها من اللسانيات وخصوصا موقعها من علم التراكيب.

فنظرية الملاءمة تدمج إذن بين نزعتين كانتا متناقضتين؛ فهي نظرية تفسر الملفوظات وظواهرها البنوية في الطبقات المقامية المختلفة. وتعد في نفس الوقت نظرية معرفية، لأنّها تدمج بين مشروعين معرفيين أحدهما مستمد من مجال علم النفس المعرفي خاصة النظرية

---

du modèle codique représenté par le schéma de la communication, y compris dans sa version pragmatique, qui consiste à « ajouter » un certain nombre de compétence »

1 ينظر: حافظ إسماعيل علوي، **التداوليات –علم استعمال اللغة-**، ص 48.

القالبية(Modularity) لفودور(Fodor1983)؛ فاستفادت منها فيما يتعلق برصد وقائع الحياة الذهنية وتفسير طرق جريان المعالجة الإخبارية وفق تصور خاص يمر على ثلاثة مراحل: مرحلة اللواقط، مرحلة المدخلات، ومرحلة الأنظمة المركزية1 . وثانيهما يستفيد من مجال فلسفة اللّغة وبخاصة نظرية غرايس الحوارية وأهم ما تقوم عليه هذه النظرية هو مفهوم الاستدلال(inference)، والاستدلال عملية قد تطلق على كل قضية مضمرة (proposition implicite) نستطيع إخراجها من عبارة ما، واستنباطها من محتواها الحرفي (contenue littéral)2 كما يعتبر الاستدلال عملية منطقية تنطلق من عدد معين من المعلومات المعروفة (المقدمات المنطقية) لتتولد نتيجة أو معلومة جديدة ، هذه الأخيرة تشكل ما يسميه وولسون بالسياق، ويتكون السياق من المعارف الموسوعية التي نتوصل إليها من خلال مفاهيم الصيغة المنطقية ومن المعطيات المستقاة من تأويل الأقوال السابقة ويسمى العالمان مجموع هذه المعلومات بالمحيط المعرفي للفرد.

ولقد ميز سبربر وولسن بين عمليتين أساسيتين للتواصل الإنساني، الأولى تكمن في العمليات اللّغوية التي تفسر عملية التّواصل باعتبار هذا الأخير نسقا تركيبيا دلاليا يعتمد عليه المتخاطبون في تبادلهم بالتركيز على قواعد معينة، وتتمثل الثانية في العمليات الاستدلالية التي تفسر عملية التواصل باعتبارها عمليات معرفية،يقوم بها المتلقي لغرض معالجة الضوابط اللّغوية والقيام باستدلالات عقلية معيّنة من أجل فهم وتأويل الأفعال اللّغوية للمتلكم وخطاباته. ويؤكد الباحثان في نظريتهما على أنّ جزءا على الأقل من تأويل الأقوال يشكّل موضوعا للعمليات العرفية ولا يستقل بذاته، وأنّ عملية الفهم تستلزم تفكيك المعنى اللّساني باعتباره مدخلا من مداخل العملية الاستدلالية المعتمدة بشكل أساسي في تأويل معنى المُلقي، وقد حاول العالمان الإجابة عن السؤال: كيف نجعل المتلقي يعتقد أنّ ما تلقاه ملائم (حصيف) أو ليس ملائما كما عملا على توضيح عملية تأويل الأقوال بالجمع بين العمليات الترميزية والعمليات الاستدلالية.

1 المرجع نفسه، ن.ص، منقول بتصرف.

2 .بنعيسي أزابيط، **مدخلات لسانية**، مناهج ونماذج، ص33

وباعتبار أنّ الميزة الأساسية للتواصل هي التعبير عن المقاصد أصبح الأساس في هذه النظرية هو بناء نموذج تواصلي استدلالي أساسه القصد الذي يقيم المتلكم الدليل عنه ويستدل المتلقي عنه وعملت على وصف الكيفية وسبب تأويل القول بشكل اختياري معين، وبالتالي تفسر المبادئ العامة للتواصل الإنساني وعمليات التأويل والطرائق المعرفية لمعالجة المعلومات وانتقاء الملائم لها، إذ يعالج الفرد المعلومات لإثراء تمثيلاته عن العالم بما يناسب فوائده ومقاصده، ولا يرتبط إنتاج استلزام حواري بتجاوز قاعدة الملاءة، كما كان الاعتقاد سائدا في منظور غرايس، بل الملاءة ضرورية للتواصل والمعرفة[1].

ولقد تم التركيز على نظرية الحصافة في هذا المبحث لكونها قد لقيت اهتماما من علماء النفس ومؤسسي مناهج تعليم اللغات الأجنبية وفق المقاربة التفاعلية التواصلية حيث تلعب دور كبير في تحقيق الكفاية التداولية لدى متلعم اللّغات الأجنبية سواء من فئة المتعلمين المبتدئين أو البالغين.

مبدأ الملاءمة: تقوم نظرية الملاءمة على عدة مفاهيم وميادئ، أبرزها:

مبدأ الملاءمة (الإفادة أو الحصافة)، والملاءمة فكرة بسيطة تعني المردودية، إذ لا وجود لنشاط تواصلي دون استحضار هذا المبدأ سواء إنتاج الكلام أو تأويله ...يستطيع الإنسان أن يميّز بواسطته بين المعلومات المفيدة وغير المفيدة، كما يسمح المبدأ باختيار الفهم الملائم للسياق لذلك يعتبر أصلا في كل تواصل، تحركه أسباب سيكولوجية ومنطقية وتداولية ولا يمكن خرقه أو تجاوزه، يتدخل في كل لحظة من لحظات تشكيل الجملة أو القول أو أثناء التأويل.

[1] . كايسك عليك، **المرجعية اللّسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللّغات وتعلّمها –مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي أنموذجا-**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، ص 205.

3.3. دور نظرية أفعال الكلام والمحافة في اكتساب الكفاية اللّغوية التداولية في اللغة الثانية:

لقد أدت نظرية أوستين وسيرل في مجال تعليمية اللغات الأجنبية إلى خلاصة مفادها أنّ اللّغة ليس للإخبار ونقل المعارف فحسب، بل وسيلة للتأثير الاجتماعي على الغير عن طريق الأفعال اللّغوية الانجازية، فتحول الاهتمام نتيجة ذلك من الشكل إلى الوظيفة، ومن البنيات النحوية إلى الأفعال اللغوية، بتركيز طريقة التّعليم على الوظائف التي يحققها إنجاز هذه الأفعال (التعبير عن الرفض، أو الرضا، أو تقديم خدمة، أو أمر...الخ).

وإنّ مراعاة الملاءمة بين الموضوع الاتصالي والموقف التواصلي ضرورية لتمكين المتعلم من توظيف المفردات التي يتعلمها في المواقف المناسبة، ولذا من المستحسن اختيار الموقف الملائم للموضوع أثناء إعداد المواد التعليمية بشكل يتيح للمتعلم معرفة المفردة وسياقها التداولي. ففصل المفردات عن سياقها قد يوقع متعلم اللغة الثانية في سوء الفهم والاستخدام، لأنّ لكل لغة ثقافتها الخاصة التي تنعكس على مفرداتها وأساليب تعبيرها[1].

4.نظرية أفعال الكلام و تعليمية اللّغات الأجنبية:

نهد ف من خلال هذا المبحث إلى استخراج أهم مخرجات نظرية أفعال الكلام التي كان لها دور في تطوير مجال تعليمية اللّغات الأجنبية؛ حيث خلف أوستين وسيرل فرضيتين أساسيتان ساهما في تطوير تعليمية اللغات الأجنبية[2]:

---

[1] . انظر: عبد الرحمان بن شيك، **نظرية المجال الدلالي وكيفية الاستفادة منها في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى**، ورقة بحث قدمت في المؤتمر الدولي حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، قسم اللغة العربية، كلية معارف الوحي والعلوم الانسانية، الجامعة الاسلامية العالمية ماليزيا، 1996،ص(8-9).

[2] Sibylle Bolton traduire de l'allemande par Yves Bertrand, EVALUATION DE LA COPETENCE COMMUNICATIVE EN LANGUE ETRANGERE, Edition Didier , Paris, 1991, p25.

النص في لغته الأصلية:

«...Des aspect de théorie des actes de parole qui en une importence dans l'élaboration des cursus pour l'enseignement des langues étrangeres...Austin et Searle partent deux hypotheses:

a. l'unité minimale de la communication humaine n'est ni syllabe, le mot, ou la phrase, mais les actes des paroles

- ❖ الأولى: أن أصغر وحدة للتواصل هي الأفعال الكلامية، وليس المقطع، ولا الكلمة، أو الجملة.
- ❖ الثانية: يخضع إنتاج الفعل الكلامي إلى قواعد متعارف عليها ومحددة، كالقواعد التي تحكم إنتاج البني النحوية.

تفضي الفرضيتين إلى أنّ الوحدة الصغرى للتواصل هي الفعل الكلامي وبأن إنتاج الفعل الكلامي ليس اعتباطي بل مؤسس له ومرتبط بقواعد كتلك القواعد التي تحكم إنتاج البنى النحوية؛ وقد أثرت هذه الفرضيتين على مجال تعليمية اللّغات الأجنبية بالانتقال في عملية تعليمها من التركيز على تعليم البنى النحوية الصرفة والقوالب اللغوية الجاهزة إلى التركيز على فاعلية المتعلم في إنتاج هذه البنى ولكن في شكل أفعال لغوية في سياقات واقعية تداولية متعددة تحكمها الظروف والبيئة المحيطة بها وكذا طبيعة طرفي التواصل تجعل من هذا المتعلم فاعل في العملية التَعلُّمية، وترتقي بدور المعلم من ملقن إلى قائد في عملية تعليم اللغات الأجنبية.

5.العلاقة بين تعليمية العربية للناطقين بغيرها و التداولية:

منذ بداية الدراسات اللسانية حاول المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية الإفادة منها ودراسة العوامل التي تحسن من أداء المتعلمين للغة الثانية، فوجدوا أنّ التركيز على قواعد اللغة ومكوناتها يوقف المتعلم عند حدود الاستخدامات المباشرة للغة فيصعب عليه توظيفها في بعض مواقف الحياة أو المواقف التي تتسم بالخصوصية الثقافية للغة الهدف، فرأى البعض من علماء تعليمية اللّغات الأجنبية أنّ الطريقة التي بإمكانها تقليص هذه الفجوة بين تعلم اللّغة واستخدامها هو الاستعانة بعلم اللّغة الاجتماعي، ثم مع تطور علوم الاتصال، وربطها باللغويات الحديثة، تأصل اتجاه جديد هو البراغماتية أو التداولية[1].

b. tout comme la production de phrase grammaticale, la réalisation d'actes de parole est soumise à des règles conventionnelles déterminées...»

[1] خليل بن ياسر البطاشي، مقال بعنوان: **تعليم العربية للناطقين بها لأغراض خاصة في ضوء نظرية الفعل الكلامي**، كتاب المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة-أبحاث محكمة- (ج1)، IIUM Press: الجامعة العالمية الاسلامية ماليزيا، ط1، 2013م، ص195.

إنّ الحديث عن التداولية وعلاقتها بتعليم العربية للناطقين بغيرها يقودنا بشكل غير مباشر للحديث عن تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة؛ حيث يعتمد تعليم العربية لأغراض خاصة على المدخل التواصلي التفاعلي لتعليم اللّغة العربية بالدرجة الأولى لأنّه الأنسب لتحقيق أغراضهم من تعلمها. فيركز على جانب الممارسة الاتصالية التداولية للغة في تدريب متعلمي اللغة الثانية وفق أسلوبان: الأول ممارسة تلقائية في عملية التعلم داخل الفصل دون توجيه محدد، والثاني التخطيط لمج بعض القدرات الاتصالية في أنشطة تعليم اللّغة[1].

وفي المناقشات المبكرة لهذا الموضوع أقر بعض الباحثين أن المتعلمين يطورون الأداء البراغماتي اللغوي في اللغة الهدف في الفصول الدراسية بطريقتين: الأولى عبر الأنشطة التربوية العادية المضمنة في المنهاج والمعدة لتحقيق المدخلات التربوية المختلفة، وليس بالضرورة لهذا الغرض الوظيفي الاتصالي، والثانية عبر خطة تربوية مباشرة معدة لاكتساب البراغماتية اللغوية.

وترى الدراسات الحديثة العناية بالوضع الثاني وهو التعليم الموجه والمخطط في المسار التربوي للبراغماتية أكثر جدوى في تطوير الأداء البراغماتي لمتعلمي اللغة الثانية.

وهناك أسلوبان للمعالجة البراغماتية في المناهج: الأول الصريح، والثاني الضمني، في الأسلوب، (metapragmatic) الصريح يعمد المتعلم إلى مناقشة الأنشطة ما وراء القدرة البراغماتية أو الاتصالية وأظهرت الدراسات أن هناك حاجة لتدريس النهج البراغماتي في فصول تعليم اللغة الأجنبية .ويرى بعضهم أن سبب انخفاض الأداء البراغماتي لمتعلمي اللغة الثانية[2]؛ القيود التي تفرض في المناهج والفصول الدراسية ما يحول دون تعلم اللغة الأصيلة حية في مواقف واقعية قريبة من مواقف الحياة. وكذلك يدعم التمكن من القواعد من تطوير الكفاءة البراغماتية ما يدعو إلى ممارسة مثل هذه الدروس مع فئات المتعلمين للغة الثانية في المستويات المتقدمة بعد تمكينهم من القواعد الأساسية للغة.

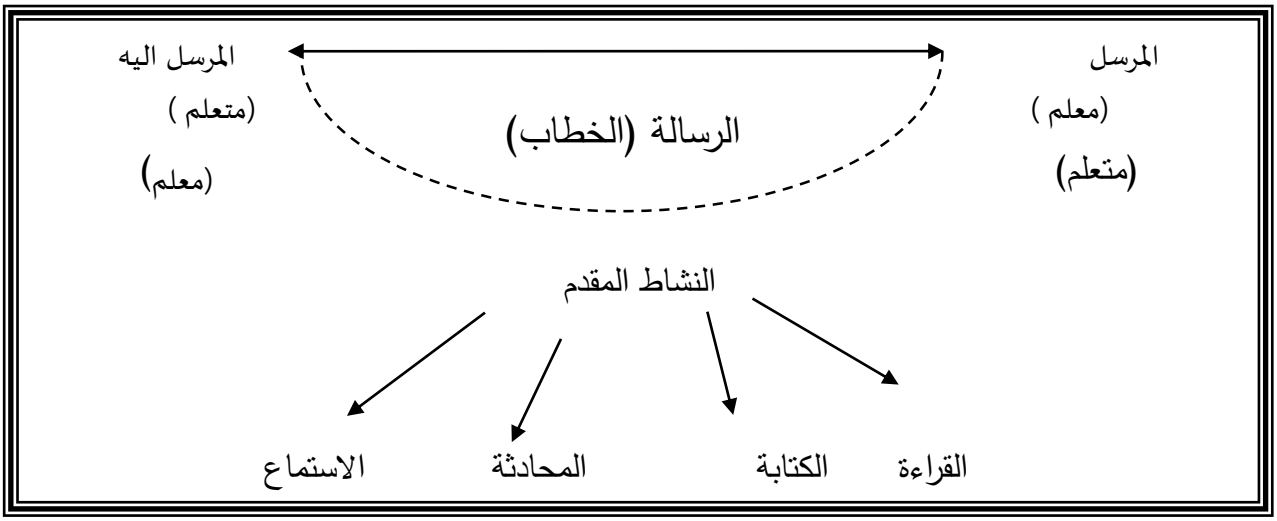
---

[1] . خليل بن ياسر البطاشي، مقال بعنوان: **تعليم العربية للناطقين بها لأغراض خاصة في ضوء نظرية الفعل الكلامي**، كتاب المؤتمر العالمي الرابع في تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة–أبحاث محكمة– (ج1)، IIUM Press: الجامعة العالمية الاسلامية ماليزيا، ط1، 2013م، ص195.

[2] .المرجع نفسه، ص196، منقول بتصرف.

6.أبعاد التداولية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

من الشائع عند الدارسين ومتعلمي اللّغة ونقاد الأدب أنّ التداولية منهج لقراءة النصوص، وتحقيق المقاربات توصلنا إلى قراءة فعلية ومفهومة للنّص، فالتداولية تعتبر منهجا لتحقيق مقاربات معينة لاكتشاف كنه النّص وعلاقاته، واستخراج ما يمكن من قيم[1]، السؤال المطروح هو : كيف يمكن أن يكون للتداولية مكانة في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها؟، والإجابة إنّ التداولية تختص بدراسة الخطاب وتحليله، والخطاب عادة ما يكون مرتكزا على ثنائية(ملقي/ متلقي)، وعملية التعليم تقوم على ثنائية (ملقي ومتلقي) أو (مرسل ومرسل إليه) والمشكلة في (معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها) على التوالي والتبادل، فتارة يكون المتعلم مرسل وأخرى مرسل إليه، فتكون العملية مجسدة مثلما توضحه الخطاطة الآتية:



شكل رقم (10): يوضح العلاقة بين المعلم والمتعلم بإسقاطها على المفهوم التداولي للخطاب[2]

فالرسالة هنا تتم بين طرفي الخطاب باعتبار معلم اللّغة العربية للناطقين بغيرها ملقيا والمتعلم متلقيا، ويتم فيها تبادل أطراف الحوار فيصبح المتعلم مرسل والمعلم مرسل إليه وهو الطابع الغالب

[1] لطفي حمدان، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، إشراف: د. السعيد هادف، جامعة الحاج الأخضر، السنة الجامعية: 2007م/ 2008م، ص28

[2] الشكل مستوحى من المرجع أعلاه، ص28

في البعد التداولي، حيث تصنع التداولية في سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها علاقة جديدة من نفس الطرفين أساسها الإجرائي أن يتبادل الطرافان الدور الأساسي لهما فيصبح المعلم مستقبلا ومرسلا إليه والمتعلم باعثا ومرسلا بالنظر إلى الظروف المختلفة المتوقع أن تحيط بها العملية التعليمة تحقيقا لمبدأ التداولية القائل بوجوب تحقق الاتصال والقصدية في شكل من أشكال أفعال الكلام التي ستتغير حين يستلزم الأمر ضرورة وقوع الفهم في مرحلة من مراحل التعلم كمرحلة الانطلاق، أو في أنشطة المحادثة المختلفة.

خلاصة:

- لقد ساهمت اللّسانيات التداولية بشكل فعال في عملية تعليم اللّغات الأجنبية بشكل عام وتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، بالاستفادة من نظرية أفعال الكلام أهم مخرج لها تم التركيز بالدرجة الأولى على الاستخدام الفعلي للغة الهدف في مواقف تواصلية.
- إنّ التصّور التداولي للغة يرفض أن تكون اللّغة مجرد وسيلة لتمثيل الواقع، إنّها جهاز يمكن من إنجاز أفعال من نمط معين: الأمر، الوعد، النهي، الاستفهام، النصح، الشكر، التهنئة، الإنذار، الوعد، الوعيد، التعجب، التهديد وغيرها من الأفعال الكلامية العديدة والمتنوعة، إنّ الأقوال اللّغوية التي ننتجها في حياتنا اليومية لها إذن جانبان: جانب لغوي وجانب فعلي إنجازي إنّها أقوال وأفعال أو هي أقوال يمتزج بها القول بالفعل.
- يعتبر التداوليون اللّغة ظاهرة اجتماعية يمارسها أناس يعيشون في مجتمع وهذه الممارسة خاضعة لقواعد فالتواصل كما يقول الباحثان ولكنز وسافنون يحتاج إلى شرطين أساسيين أولهما الصواب اللغوي وثانيهما الصواب الاجتماعي كي يتم، لذلك ركزت المقاربات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية بما فيها اللغة العربية للناطقين بغيرها على ادماج البعد التداولي سواء في المناهج أو في الميدان.
- إن إشكالية أفعال الكلام تمنح دورا أساسيا للتفاعل الخطابي، وهذا يشكل لدى البعض مبحثا في فلك التداولية، لأنّ الكلام لا يعد وسيلة للمتكلم لطرح أفكاره أو نقل أخبار محصلة، ولكن الكلام هو فعل إنجازي لتصحيح وتغيير وضعية لدى الآخر (المستمع) لغاية تداولية. ولا وجود للإنسان خارج المجتمع، والشخصية الإنسانية لا تصبح تاريخيا حقيقة ومنتجة للثقافة إلا باعتبارها جزءا من مجموعة اجتماعية

الفصل الخامس:

بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها والتكنولوجيات الحديثة

الفصل الخامس:

بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها والتكنولوجيات الحديثة

تمهيد

1.بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها – المعايير والتوجهات-

1.1.تعريف المنهج

2.1.مفهوم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

3.1.مكونات منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها

4.1.تعريف معايير بناء منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

5.1.تقسيمات معايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

6.1.معايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على ضوء التقسيم الخماسي

2.التكنولوجيات الحديثة وتعليم العربية للناطقين بغيرها

1.2.تكنولوجيا الحاسوب

2.2.تكنولوجيا الأنترنيت

3.2.أثر تكنولوجيا التطبيقات الالكترونية على تعليم العربية لغير الناطقين بها

4.2. أثر التطبيق الالكتروني ويشات "WeChat"على تعليم العربية لطلبة المستوى الأول بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الموسوم ببناء مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها والتكنولوجيات الحديثة، عرضا عاما لمعايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث تعد مرحلة بناء المناهج من أهم المراحل التي تضمن لنا تكوين فعال لمعلمي ومتعلمي العربية للناطقين بغيرها، وسيتم ذلك عن طريق خص النقاط التالية بالدراسة: تعريف المنهج ومن ثم مفهوم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، معايير بناء منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، عناصر بناء المناهج، وصولا إلى التقسيم المعتمد في بناء مناهج العربية للناطقين بغيرها وهو التقسيم الخماسي، والمتمثل في المعايير اللغوية، الثقافية، التربوية، النفسية، والمعرفية ونماذج لأنواع مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وتنظيمها، مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها والتجارب العالمية لبناء مناهج اللّغات الأجنبية، بالإضافة إلى تسليط الضوء على أثر التكنولوجيات الحديثة على تعليم العربية للناطقين بغيرها خاصين بالدراسة الهواتف الذكية وقد تضمن هذا المبحث دراسة تطبيقية متمثلة في أثر استعمال التطبيق الإلكتروني الويتشات -WECHAT-، وهو شبكة للتواصل الاجتماعي معتمدة في الصين تشبه كثيرا في خصائصها الفايسبوك.

1.بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها – المعايير والتوجهات-

1.1.تعريف المنهج:

المنهج والمنهاج في اللغة مشتقان من النهج، وهو الطريق الواضح[1]، قال تعالى: ﴿ولكل جعلنا شرعة ومنهاجا﴾ المائدة الآية42، ويعرف المنهج في اصطلاح علماء التربية وعلم النفس بأنّه[2] :

- ❖ كل الخبرات التي يمر بها المتعلم، بصرف النظر عن أين وكيف يتلقاها.
- ❖ كل الخبرات التي يتلقاها المتعلم في الوسط التعليمي.
- ❖ مجموع الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والثقافية التي يهيئها الوسط التعليمي لمتعلميه داخله أو خارجه؛ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية.

فالمنهج باختصار مجموعة الخبرات المقدمة للمتعلم داخل المدرسة أو خارجها، والتي تسهم في بناء شخصيته بناءا شاملا متكاملا متوازنا.

2.1.مفهوم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

"بدأت محاولات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مستندة إلى تقديم مجموعة من المقررات تتضمن كما من المعلومات والمعارف التي تتناول طبيعة اللغة العربية وتدور حول قواعدها وتراكيبها بصياغات تقليدية وصعبة مستمدة من كتب في أصول اللغة وفقهها، ثم تطورت هذه المحاولات فأخذت تتجه إلى تقديم مجموعة من النصوص اللغوية التي تختار من وجهة نظر الناطقين بها، أو مما يتوافر منها في البلاد التي تعلم العربية خارج نطاق الناطقين بها، وهي نصوص لا تراعى فيها المبادئ التربوية من حيث مستواها اللغوي ومضامينها الثقافية وارتباطها بحياة دارس اللّغة العربية وأغراضه منها، ويدفع الطالب إلى حفظ هذه النصوص وفهمها عن طريق الترجمة، وعادة ما كانت تصبح هذه النصوص قوائم المفردات التي يطال الدارس بحفظها وهجائها وكتابتها، ولذا اقتصر مفهوم منهج تعليم اللغة العربية على حفظ النصوص وترجمتها وتحصيل كم كبير من المفردات دون النظر إلى وظائف اللّغة الحياتية والاتصالية والأدبية، وترتب على المفهوم الضيق للمنهج أنه لم يمكن المتعلمين من فهم اللغة استماعا، ومن التحدث، التعبير ، أوكتابة، وأقصى ما أمكن لهذا

[1]. ابن منظور (أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور، ت761ه)، لسان العرب، دار صادر، مادة: (ن، ه، ج)، 2003م.

[2] . محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته،دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م، د.س.ط، ص(9-10)

المنهج تحقيقه هو قدرة ضعيفة على القراءة والترجمة، كما أدى هذا المنهج إلى قلة الإقبال على تعلم العربية"[1].

ونتيجة لما وجه لهذا المفهوم القاصر لمنهج تعليم العربية للناطقين بغيرها من انتقادات اتجه العاملون في هذا الميدان إلى التفكير في مفهوم واسع وفعال للمنهج يرى أن تعلم اللغة العربية لا يتم إلا من خلال مواقف لغوية طبيعية، لذلك رأوا أن المنهج يعني مجموعة من المواقف والخبرات اللّغوية والأنشطة الاتصالية التفاعلية التي تهيأ، تعد، تختار، تخطط وتنظم لكي يعيشها متعلم اللغة ودارسها ويتمرس بها ليصبح قادرا على استخدام اللّغة استماعا، كلاما، قراءة وكتابة. فالمنهج وفق هذه الرؤية هو مجموعة الخبرات المقدمة للمتعلم داخل المدرسة أو خارجها، والتي تسهم في بناء شخصيته بناءا شاملا متكاملا متوازنا.

والمفهوم الإجرائي للمنهج في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها هو: «يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثانية تنظيم معين يتم من طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس الحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل الوسط التعليمي أو خارجه تحت لإشراف الهيئة التعليمية» [2]، ويتميز هذا التعريف بما يلي:

- ❖ أخذه بمبدأ التنظيم
- ❖ تمييزه بين المنهج وعناصر المنهج
- ❖ نظرته الشاملة للعملية التعليمية
- ❖ تحديد لوظيفة اللغة بأنّها تحقيق الاتصال بين الناس وهو هنا يختلف عن المناهج
- ❖ تحديده للجهة المسؤولة في تعليم اللغة
- ❖ النظر إلى المنهج على أنّه وسيلة وليس غاية

[1]. رشدي احمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، ص78

[2] .رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الجزء الأول**، مرجع سابق، ص125

3.1.مكونات منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

«تتألف مكونات منهج اللّغة العربية لغة أجنبية مثل مختلف المناهج الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية من العناصر التالية»[1]: الأهداف، المحتوى، الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتقويم وفيما يلي تفصيل موجز لهذه العناصر:

1.3.1.الأهداف:

يعد الوصول إلى مستوى جيد من التعليم الهدف الرئيس لأي منهج تعليمي، من هذا المنطلق تعرف الأهداف بأنها: وصف قبلي لما يراد إحداثه في سلوك المتعلمين نتيجة عمليتي التعلم والتعليم، ويستهدف هذا الوصف: الأداءات، القدرات، والمهارات التي يجب أن يكون المتعلم بعد الانتهاء من الدراسة أو بعد الانتهاء من المنهاج التعليمي؛ أي أنّها التغيرات المتوقع أن يحدثها المنهاج في شخصية المتعلم[2]، ويهدف منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها إلى ما يلي[3]:

- ❖ إلمام الطالب لكل أطياف الثقافة العربية
- ❖ قدرة الطالب على نقل ثقافته للآخرين
- ❖ تطوير مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة في اللغة الهدف
- ❖ تطوير مهارات التعبير عن النفس والتواصل والتعاون والفكر النقدي وحل المشكلات7متابعة المصادر البصرية والسمعية والكتابية التي تتلاءم مع مستواهم.
- ❖ التقييم الذاتي وفقا للمعايير المحددة العالمية في تعليم اللّغات الأجنبية كمعايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

2.3.1.المحتوى:

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج[4]، وقد قدم الخبراء مجموعة

---

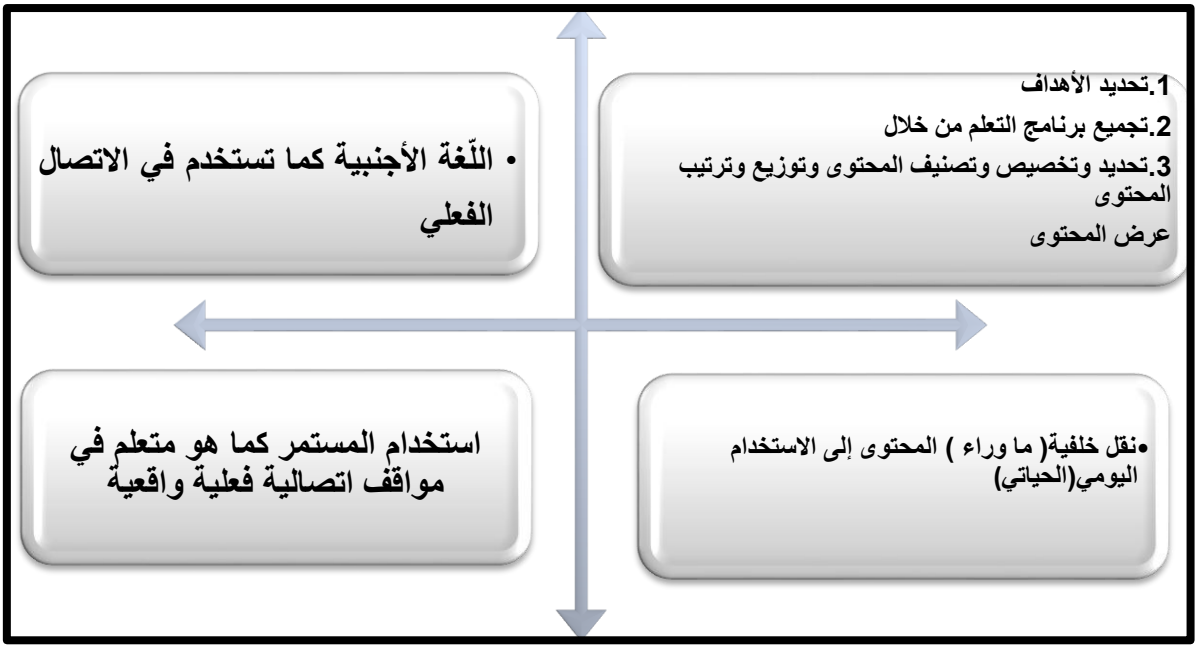
[1] .أحمد مدكور، نهاد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، ص 96.

[2] .إبراهيم محمد عطاء الله، **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**، ط1، 1999م، ص101.

[3] . محمد حقي جوتشين، **مقال بعنوان: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين (A1.A2)**، مجلة الفكر العدد 2، المجلد 44(أكتوبر، ديسمبر 2015م)، ص227.

[4] .رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول (المناهج وطرق التدريس)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية، ص203

من المعايير التي يمكن أن يختار في ضوئها محتوى المنهج من بينها معايير نيكولاس لاختيار المحتوى وهي الأكثر اعتمادا من طرف الباحثين لارتباطها أكثر بتعليم اللغة الثانية وبالتالي يتكون أكثر صلة بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يذكر مجموعة من المعايير هي: معيار الصدق، معيار الأهمية، معيار القابلية للتعليم، ومعيار الميول والاهتمامات ومعيار العالمية.



الشكل رقم (11): مكانة المحتوى في منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

3.3.1.الوسائل التعليمية:

يجب أن يراعى في عملية بناء المناهج التعليمية للناطقين بغيرها إدماج الوسائل التعليمية في تسيير المادة اللغوية للطلاب، فمن عيوب بعض مناهج تعليم اللغة العربية للأجانب والتي أدت إلى فشلها في تعليم المهارات الأربعة: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية في تعليم اللغات، فاستخدامها في تعليم اللغات الأجنبية يؤدي إلى نمو المستوى اللغوي عند المتعلمين، إذ يؤدي إدماجها في تقديم المادة اللغوية إلى تعميق فهم المتعلمين للّغة؛ لأنّ تلقي المعلومة على شكل صور أو فيديو يؤدي إلى تعاون أكثر من حاسة في استقبال المعلومة[1]. وقد شهدت هذه الوسائل التعليمية تطورا مع مرور الزمن إبتداءا من مخابر اللغات وآلات التسجيل سابقا إلى الهواتف الذكية وتطبيقاتها المتنوعة في وقتنا الحالي، فانعكس هذا التطور إيجابا على

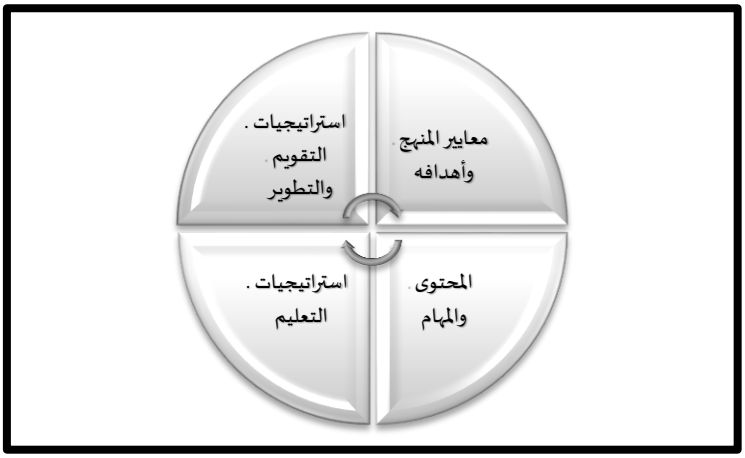
[1] . يونس فتحي علي، محمد عبد الرؤوف الشيخ، **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية على التطبيق)**، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م، ص 38

تعليمية اللّغات الأجنبية عامة وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة، رغم أنّ هذه الأخيرة تشهد تقصيرا من قبل الباحثين في مجالها فيما يخص إدماج التكنولوجيات الحديثة في تعليمها بالمقارنة مع اللغات الأجنبية الأخرى.

4.3.1.طرائق وأساليب التدريس والتقويم:

تطورت طرائق وأساليب التدريس للغات الأجنبية بما فيها تعليم العربية للناطقين بغيرها، بالتوازي مع ظهور النظريات التي تحكم الممارسة التربوية في تعليم اللغات الأجنبية ،فانتقلت طرائق التدريس من طرائق تعلم اللغة كطريقتي النحو والترجمة ممثلة للنظرية البنوية، إلى طرائق تعلم التواصل والتفاعل بهذه اللغة كالطريقتين الشفهية والمباشرة كرد فعل للطريقة المادية السلوكية ، والطريقة الاستنباطية مترجمة أفكار النظرية المعرفية[1]، أما التقويم فهو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومن ثم فالتقويم مرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التي رسمت من قبل المنهاج[2].

ولا يمكن التعامل مع كل عنصر بمعزل عن الآخر، بل تتفاعل وتتكامل هذه العناصر بعضها ببعض؛ لتنتج نسيجا متكاملا فيؤثر ويتأثر كل منها بالآخر، ومن ثم يتمكن المتعلم الأجنبي من خلال هذا المنهج تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية بفاعلية ويمكن تصور تفاعل هذه العناصر وعلاقتها من خلال الشكل التالي[3]:



الشكل رقم (12): معايير بناء المنهج وعلاقاته بعناصر المنهج وتطويره

[1] .أنظر: رشدي احمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة ام القرى**، الجزء الأول، الفصول الأخيرة.

[2] ينظر: ابراهيم محمد عطاء الله، **المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية**، ص207

[3]. ينظر: علي أحمد مدكور، ايمان أحمد هريدي، **تعليم العربية لغير الناطقين بها-النظرية والتطبيق-**، دار الفكر العربي، ط1، 2006، ص96.

إنّ العلاقات بين هذه المكونات واضحة، في هذا المخطط فمن الأسس يتم تحديد الأهداف التي تصبح أساسا لاختيار المحتوى بينما ينمو كل من المحتوى والمهام ترادفيا؛ لذا يمكن من خلال المحتوى اقتراح المهام، والعكس صحيح؛ بمعنى أنّه من خلال المهام يمكن اقتراح أو وضع المحتوى. ومن خلال الأهداف والمهام والمحتوى يتم بناء استراتيجيات التدريس والتقويم أو من نتائج التقويم من أجل تطوير الأهداف والمهام والمحتوى والاستراتيجيات التدريس والتقويم أيضا، مع الإشارة إلى أنّ مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها منذ السبعينات حتى العقد الحاضر مناهج يتم تصميمها شكليا وتطبيقها عمليا في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها، أو بعبارة أخرى إنّ ظاهرة العولمة لم تكن مما يراعى في عملية وضع تلك المناهج، لذلك فمن الضرورة بمكان إعادة النظر إلى تلك المناهج خاصة الأسس التي تنبني عليها عملية بنائها والعناصر التي تتكون منها بنيتها لكي تتناسب مع محاولات تعليم العربية لتلبية متطلبات عصرنا الحالي.

4.1.تعريف معايير بناء منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

يقصد بمعايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، «جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يتوافر في الخبرات المقدمة للمتعلم من صفات وخصائص تشتمل الجوانب اللغوية، الثقافية، النفسية، التربوية، والمعرفية. حيث تحتل المناهج مكانة محورية في العملية التعليمية تتمثل في تقديم المعارف والمهارات والقيم للمتعلمين، وبالتالي لابد من توفر مستوى كبير من الجودة والكفاءة، وقد فرضت هذه الأهمية الكبيرة للمناهج على الباحثين مضاعفة جهودهم لتوضيح المعايير التي ينبغي أن يبنى المنهج على ضوئها»[1].

ويجدر بنا الإشارة في هذا السياق أنّ معايير بناء المنهج كان يطلق عليها سابقا أسس بناء المنهج، ولكن مع التطور الحادث في مجال التعليم وظهور اتجاه التعليم المبني على المعايير، ثم تبني مصطلح معايير بناء المنهج، بوصفها أكثر دقة وتماشيا مع التوجيهات الحديثة في المجال، هذه التوجيهات التي على أساسها تعددت تقسيمات معايير بناء مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها بين ثلاثية ورباعية وخماسية سنتناولها بالتفصيل في المبحث التالي.

[1].. علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، السعودية، 1439هـ، ص 100.

5.1.تقسيمات معايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

فيما يأتي التقسيمات التي عرضت لمعايير بناء مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد نتج هذا الاختلاف بين مؤسسي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها عن اختلاف وجهات النظر وتعدد مرجعياتهم العلمية فمنهم من يعتمد على المعايير الأوروبية لبناء مناهج تعليم اللغات الأجنبية ويمثلها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، ومنهم من يعتمد على المعيار الأمريكي لبناء مناهج تعليم اللّغات الأجنبية :

1.5.1.التقسيم الثلاثي:

وضح رشدي أحمد طعيمة في دراسة قدمها سنة 1985م أنّ مناهج اللّغة العربية للناطقين بغيرها تعتمد على ثلاثة أسس هي : الأسس التربوية، الأسس النفسية والأسس الاجتماعية[1]، كما أشار علي مدكور إلى أنّ منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها يقوم على مجموعة من الأسس أهمها[2]:

- ❖ يجب أن يراعي هذا المنهج التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون ووظيفته في الحياة.
- ❖ يجب أن يراعي في بنائه طبيعة المتعلم في كل مراحله ومتطلبات نموه العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، وكيف تسهم اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم، وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه من رسوخ في العقيدة وشمول في النظر إلى الكون والحياة، ومرونة من أجل التغيير إلى الأفضل، واستعداد لمواصلة التعلم واستمراره.
- ❖ يجب أن يراعي هذا المنهج أيضا منطق مادة اللغة العربية وخصائصها التي لابد من أخذها في الاعتبار في عملية التعلم، ووظائفها التي لابد من العمل على تحقيقها. يفهم مما سبق أن أسس بناء المنهج عند علي مدكور تتمثل في الأسس الاجتماعية التي تنطلق من فلسفة المجتمع العربي المسلم، والأسس النفسية التي تركز على طبيعة المتعلم وخصائصه، وأسس لغوية يراعي فيها منطق اللغة العربية وخصائصها ووظائفها.

---

[1] . رشدي أحمد طعيمة، **الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو) تونس، المجلد 5، العدد 2، سبتمبر، 1985م، رشدي طعيمة، 1998م، **الدراسة موجودة في: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**- إعدادها، تطويرها، تقويمها- ، القاهرة، دار الفكر العربي،ص(25- 69).

[2] . علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة**، دار الفكر العربي، 2000 ، ص5 .

نلاحظ أنّ المعايير التي وضعها أحمد مدكور لا تختلف كثيرا عن المعايير التي وضعها أحمد رشدي طعيمة، حيث تشمل المعايير التي وضعها أحمد مدكور أيضا الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية أيضا مركزا على أن يكون المنهاج يعكس الثقافة الإسلامية.

2.5.1.التقسيم الرباعي:

أشار محمود الناقة إلى مجموعة من المبادئ والأسس والشروط والمواصفات التي تعين في الإعداد والتأليف اللغوي للمواد التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية، تتمثل في أربعة جوانب مهمة ينبغي أن تنطلق منها أية مادة أو كتاب لتعليم اللغة العربية، وهذه الجوانب هي: الجانب النفسي، والجانب الثقافي، والجانب التربوي، والجانب اللغوي، وأشار إلى أن هذه الجوانب متداخلة يؤثر بعضها في الآخر، والفصل بينها فصلا مانعا أمر صعب، ولذا فالتداخل والتكرار في الحديث عنها أمر منطقي وطبيعي[1]. كما أشار العديد من الباحثين كمصطفى أرسلان ومحمد لطفي جاد إلى أنّ أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها منها ما هو خاص بالمتعلم ومنها ما هو خاص باللغة وطبيعتها ومنها ما هو خاص بالجانب التربوي ومنها ما هو خاص بالأسس الثقافية.

3.5.1.التقسيم الخماسي:

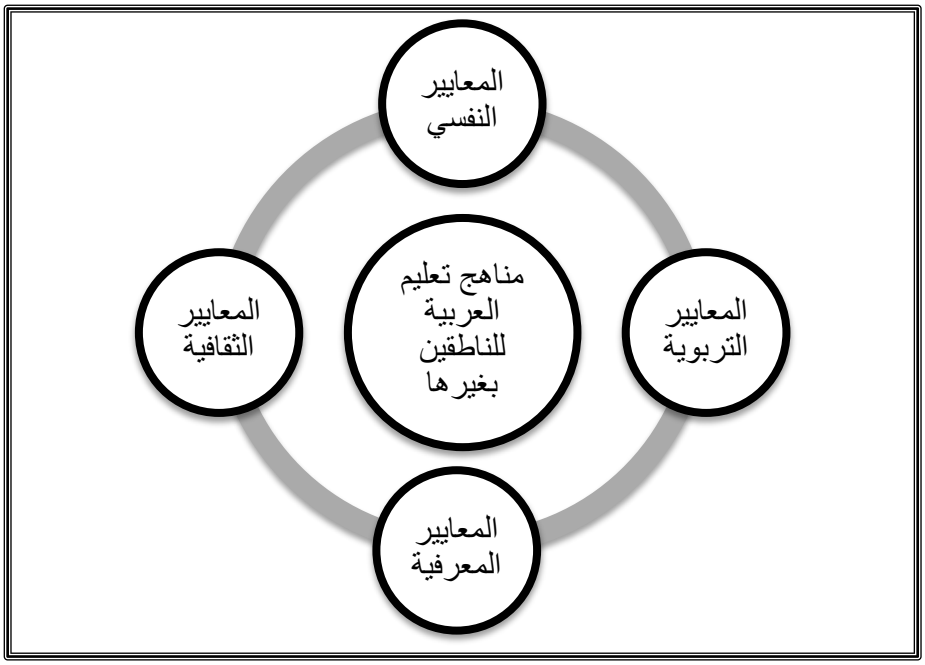
أشار علي الحديبي إلى أسس بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تتمثل في خمسة أسس هي :المعايير اللغوية، و المعايير النفسية، و المعايير التربوية، و المعايير المعرفية، و المعايير الثقافية، وهذه المعايير متداخلة ومترابطة ، ولكن الفيصل في النهاية هو توافر هذه المعايير في بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[2]؛ وقد لخص هذه المعايير الخمسة في الشكل الآتي[3]:

---

[1] . محمود كامل الناقة، ، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، **ندوة اللغة العربية إلي أين؟ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفرتة من 1: 3 من نوفمبر 2002** ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، 2005 ، ص 6.

[2] . علي عبد المحسن الحديبي: **فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2008 ، ص 4.

[3] .علي الحديبي، المرجع نفسه، ص41.



الشكل رقم (13) : معايير منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى من وجهة نظر الحديبي

6.1.معايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على ضوء التقسيم الخماسي:

ينطلق المختصون في بناء المناهج وإعدادها من تصورات لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية، ترتبط أساسا بالمتعلم وبيئته والمجتمع الذي يعيش فيه، وهي ما تسمى بالأسس التي تبنى عليها المناهج، وتتمثل في المعايير الآتية:

1.6.1.المعيار اللغوي:

«تمثل اللّغة أهم الجوانب الاجتماعية، فهي أساس العلاقات والمعاملات بين مختلف الأفراد في المجتمع الواحد، وهي وسيلة نقل التراث الثقافي وتوريثه بين أفراد وأجيال الأمة الواحدة، أو نقله إلى بيئة أخرى»[1]، ويقصد بالمعايير اللغوية مجموعة المبادئ التي تتعلق بخصائص اللغة ، ووظائفها، ومفرداتها وتراكيبها، التي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه .

والمعايير اللّغوية تنطلق من أن محتوى المنهج الذي نريد بناءه هو محتوى لغوي، وأن الخبرات المكتسبة في مواقف تعليم اللغة وتعلمها مستمدة من اللغة كنظام يتضمن مجموعة من النظم وهي :النظام الصوتي، والنظام الصرفي التركيبي، والنظام الدلالي، لذلك وجب على من يريد بناء منهج لتعليم اللغة

[1] . عبد المجيد سيد منصور، **علم اللغة النفسي**، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، 1982م، ص 99

العربية لغير الناطقين بها الإلمام بهذه النظم، والتمكن منها؛ لأنها الأساس في بناء العملية التعليمة، ولقد أسهب المختصون والخبراء في الحديث عن هذه المعايير من عدة جوانب :كطبيعة اللغة العربية، وخصائصها، وأهداف تعليمها، ومستويات تعليمها، وصعوبات تعليمها للناطقين بغيرها، وسبل علاج تلك الصعوبات، لكن ما يهمنا في هذا المقام الحديث عن المعايير اللغوية التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي كما يأتي[1]:

- **المعيار الأول:** يسهم منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارات التواصل اللغوي والثروة اللغوية؛ بتضمنه مجموعة من المواقف تدرب المتعلم على مهارات التواصل، وقاموسا بالكلمات الجديدة المكتسبة، بالإضافة إلى أنه يعالج ظاهرة الترادف والاشتقاق والتضاد وكذا ظاهرة المشترك اللفظي بصورة تسمح بتنمية الثروة اللغوية لهذا المتعلم.
- **المعيار الثاني:** يراعي منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها الدقة اللغوية؛ بتقديمه منهج يحتوي لغة مألوفة وسليمة في بنائها وتراكيبها، وبأخذه بعين الاعتبار أهمية علامات الترقيم وخلوه من الأخطاء الإملائية والمطبعية واللغوية وإشارته إلى الأخطاء شائعة وتصويبها.
- **المعيار الثالث:** يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المفردات بشكل مناسب؛ حيث يحرص على الاعتناء بتنويع المفردات بين المحسوسة والمجردة وفقا لمستوى المتعلمين، كما يوظف المفردات شائعة الاستخدام أكثر من المفردات التراثية غير المستخدمة إلا عند الضرورة، ويقدم مفردات جديدة يسهل البحث عن معناها.
- **المعيار الرابع:** يقدم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التراكيب اللغوية بشكل مناسب؛ تعرض فيه التراكيب بتدرج يُبدأ فيه بالبسيط ثم ينتقل إلى المعقد، كما يتجنب القواعد صعبة الفهم وقليلة الاستخدام، ويحرص على استخدام التراكيب شائعة الاستخدام مراعيا اشتمال التراكيب على الظواهر الصوتية التي يعايشها المتعلم استماعا وتحدثا واشتمالها أيضا على الظواهر الكتابية التي يعايشها قراءة وكتابة ويسهر على تدريب المتعلم على التراكيب اللغوية التي وردت في النص الأساسي بالدرس[2].
- **المعيار الخامس:** يساير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة؛ فيعرض محتوى المنهج بصورة تتكامل فيها المهارات اللغوية، كما يهتم بتنمية

[1] . علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، اروجوه للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، السعودية، 1439هـ، ص 110.

[2] . ينظر: علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص111.

مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة (المدخل الإبداعي)، بالإضافة إلى اهتمامه بالمدخل المهاري في تعليم اللغة[1].

2.6.1.المعايير الثقافية:

تحتل الثقافة العربية الإسلامية مكانة مهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث تعتبر أساسا مهما لمحتوى المواد التعليمية، كما أنّ اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة فينبغي أن يأخذ التعلم الثقافي مكانه كجزء مكمل لتعلم اللغة والعكس صحيح اللغة مكمل لتعلم الثقافة[2]، حيث ترددت هذه المقولة في الآونة الأخيرة «إذا أردت نشر ثقافتك ...أنشر لغتك»[3]؛ إيمانا بالأهمية البالغة لتعليم اللغات وتعلمها، وتعريفا بتأثيرها على عمليات تفاعل الثقافات وحوار الحضارات، وتعميق العلاقات فلا يمكن أن يتم تعليم اللغة العربية من خلال محتوى مفرغ من الثقافة العربية الإسلامية، ولقد أثبتت الدراسات أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساس من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم لغة أجنبية، وأنّ الطلاب عادة ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة بنفس القدر الذي يدرسون به مهارات اللغة، ولذلك قيل إنّ نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أبناء اللغة التي يتعلمها لا يتوقف فقط على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هؤلاء إنّما يتوقف أيضا على الحصيلة الثقافية التي اكتسبها من خلال تعلمه اللّغة[4].

معنى هذا أنّ القدرة على التفاعل مع الناطقين باللّغة العربية لا يعتمد فيها على إتقان مهارات اللغة فقط، بل يعتمد أيضا على فهم الثقافة العربية الإسلامية من عادات وتقاليد وأساليب حياة وآمال وتطلعات وتراث وتاريخ، فالدارسون للغة العربية عادة ما يكونون مشغوفين بالناس الذين يتكلمونها ويودون معرفة أشياء كثيرة: من هم؟ أين يعيشون؟ ما طبيعة بلادهم وطبيعة حياتهم؟ ما تراثهم وآدابهم وفنونهم...إلخ، ولما كان المنهج هو الوسيلة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الأفراد بتحقيق غايات المجتمع، لذا كان لزاما أن يعكس هذا المنهج التراث الثقافي لهذا المجتمع وفلسفته، ومن هذه المعايير التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كالتالي[5]:

---

[1] .ينظر: علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص(112،113)، منقول بتصرف.

[2] .تعليم العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، ص107

[3] **المرجع نفسه**، صً90

[4]. رشدي احمد طعيمة، محمود الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**،ص108

[5]. ينظر: علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 41.

- ❖ يُعبر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية الصادرة من المصادر القطعية للتصور الإسلام ويعطي صورة صادقة وصحيحة عن الحياة في البلدان العربية والإسلامية.
- ❖ يتنوع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ليشمل ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة ومختلفة كما يتسق مع أغراض المتعلمين وأهدافهم من تعلم اللغة العربية ونشرها.
- ❖ يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج والمنطقية في تنظيم المحتوى الثقافي
- ❖ يوسع منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها خبرات المتعلم بأهل اللغة الجديدة، كما يعكس الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين على اختلاف ثقافاتهم وتفكيرهم.
- ❖ يربط منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بخبرات المتعلمين السابقة في ثقافتهم ويقدم المحتوى الثقافي المناسب لأعمار المتعلمين ومستواهم التعليمي.
- ❖ يهتم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالقيم الأصيلة المقبولة في الثقافة العربية الإسلامية في مقابل ذلك يتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية الإسلامية[1].
- ❖ يعبر منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن الوظيفة الاجتماعية للغة العربية من خلال عرض النصوص اللغوية في حوارات هادفة يراعى فيها التوازن والتكامل بين المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي.

3.6.1.المعايير التربوية:

«يقصد بالمعايير التربوية مجموعة المبادئ التي تتعلق بصوغ الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمها وطرائق التدريس المستخدمة، وأساليب التقويم، وإعداد المواد التعليمية المطلوبة؛ لتحقيق أهداف المنهج، والتي تؤثر في بناء المنهج وتنفيذه»[2]، ومن أهم خصائص التربية:

- ❖ أنّها عمل إنساني
- ❖ أنّها نشاط متعلق بالأفراد
- ❖ أنّها عملية مستمرة تلازم الإنسان طول حياته

وهناك مبادئ ومعايير تربوية مهمة وضرورية ينبغي الرجوع إليها والاستفادة منها وتطويرها عند القيام ببناء منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتستمد هذه المعايير من علم

[1]. ينظر: علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص 41.

[2] . المرجع نفسه، ص41.

النفس التربوي، فنظريات التعلم ومبادئه المستمدة من علم النفس التربوي تبين وتوضح الطريقة المناسبة للتعلم، والتربية الحديثة ترى أن تعلم اللغة الثانية كالعربية ينطلق من الخبرات المباشرة لدراسي هذه اللغة[1]، وثمة عوامل أخرى لابد من الأخذ بها عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومنها[2]:

- مراعاة الفروق الفردية لدارسي اللغة الثانية، سواء اللغوية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وهناك فروق أخرى مثل: القدرات العقلية والاستعدادات النفسية.
- التشابه بين اللغة الأم واللغة العربية المتعلمة.
- وجود الأنشطة الثقافية التي تعزز اللغة العربية وثقافتها من محاضرات ورحلات زيارات وتهنئة وغيرها.
- التواصل المباشر عن طريق التعزيز الإيجابي المقترن بمدى التقدم الذي وصل الدارسون إليه والتعزيز السلبي المقترن بالأخطاء والمشكلات التي تواجههم.

وفيما يلي مجموعة من المعايير التربوية التي يجب أن تُراعى عند بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[3]:

- **المعيار الأول:** تصاغ أهداف دروس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة صحيحة؛ حيث تكون هذه الأهداف واضحة خالية من الأفعال المساعدة، قابلة للقياس ومرتبطة بزمن محدد تصف أداء المتعلمين وتشمل جوانب التعلم المختلفة المعرفية المهارية والوجدانية، كما لا تغفل عن وصف نتائج التعلم وليس نشاط التعلم.
- **المعيار الثاني:** يتم اختيار وتنظيم محتوى وخبرات منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة صحيحة.
- **المعيار الثالث:** تتنوع أساليب التقويم في منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.
- **المعيار الرابع:** يتم إعداد وإخراج منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة تربوية وفنية مناسبة.
- **المعيار الخامس:** يصاحب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى دليل للمعلم يتضمن أمورا رئيسة.

---

[1] . محمود أحمد السيد، **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط 1، 1988 م، ص 30

[2] . علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،ص114

[3] . المرجع نفسه ص (115،116)، منقول بتصرف.

4.6.1.المعايير النفسية:

ونعني بالمعايير النفسية لبناء المنهاج، مجموع المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة وتعليمها، فالمنهاج الحديث يهتم بمعرفة الفرد من جميع النواحي؛ خصائص نموه، تفكيره، سلوكه، والمفاهيم التي يمكن أن يتعلمها في مرحلة ما. واتجاهه وميوله واستعداداته واهتماماته[1]، فالنمو عملية مستمرة متدرجة، كل مرحلة من مراحله لها سمات وخصائص كما أنّه عملية شاملة متكاملة حيث ينمو الفرد في جميع النواحي الجسمية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية، وكل جانب يتأثر بالجوانب الأخرى. ويؤثر فيها لذلك يقدم المنهاج خبراته، ونشاطاته التي تساعد المتعلم على النمو الشامل والمتوازن[2]، فالإنسان يتميز عن سائر المخلوقات بالجانب النفسي حيث يختلف هذا الجانب من إنسان لآخر حسب اختلاف طرق نموه وتطوره وخلفيته الاجتماعية والثقافية والعوامل الأخرى المحمولة منذ ولادته[3].

ومن المعروف أن المتعلم يمثل محور العملية التربوية الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير سلوكه وتعديله في النواحي الإيجابية التي تعود بالنفع على الفرد والمجتمع، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغيير في السلوك، والسلوك هو محصلة عاملين مهمين رئيسين هما: الوراثة والبيئة، ومن خلال التفاعل بين الوراثة وما ينتج عنها من نمو والبيئة ومع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم. لذلك لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله عند وضع المناهج، كما أنّ هناك علاقة وثيقة بين علم النفس واللغة من خلال دراسة العادات اللفظية وأثرها في اكتساب اللغة ومهاراتها، وإيجاد الحلول لمشاكل اضطرابات الكلام، وكذلك النمو اللغوي يتأثر بالنمو العقلي من حيث اختيار اللفظ المناسب واختيار الألفاظ المناسبة لترجمة الأفكار وتوضيحها للمتلقي، وكذلك إعداد المواد التعليمية من خلال الوقوف على طبيعة حاجات المتعلمين ودوافعهم يساعد مصممي المناهج والكتاب الدراسي لتعليم اللغة العربية بصفة عامة ومحتوى الكتاب بصفة خاصة، على فهم بعض العوامل المؤثرة واستيعابها في التحصيل الدراسي، ويمكنهم من بعض الاستراتيجيات التي تشجع الطلبة على استثمار قدراتهم ونشاطاتهم على نحو أكثر فاعلية في مجال تحقيق أهداف موضوعة، لذلك تعد المعايير النفسية الآتية من أهم المعايير التي يجب الحرص على توفرها في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

---

[1].حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، ص39، منقول بتصرف.

[2] و رشدي أحمد طعيمة، **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000م، ص(41،42).

[3] رشدي احمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين مناهجه وأساليبه، الرباط: ايسيسكو، 1989م ، ص81، منقول بتصرف.

1.دوافع تعلم اللغة:

«والمقصود بالدوافع قوة نفسية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد»[1]؛ وهي من العوامل النفسية الأكثر تأثيرا في عملية التعلم. فكل مقبل على تعلم لغة ما له غرض معين وراء ذلك، وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتقد الخبراء أن الدافعية بكونها قوة نفسية محفزة تلعب دورا بالغ الأهمية أثناء عملية التعليم والتعلم لدرجة أن يصدق القول أنّ لا يمكن لأي طالب أجنبي أن يتعلم اللغة العربية ما لم تكن لديه الدوافع أو الرغبة في تعلمها، ذلك لأنَّ الدوافع هي التي تجعله يبذل كل ما لديه من طاقة عقلية وجسمية من أجل إتقانها.

ويفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع: الأولى دوافع عرضية والثانية دوافع تكاملية؛ فالذي يتعلم لقضاء حاجة قصيرة المدى أو سعيا وراء وظيفة، أو لأجل السياحة، هذا النوع من المتعلمين يلزمهم الاكتفاء بالقدر الذي يلزمهم من هذه اللغة فقط، أما الدارس الذي تحركه دوافع تكاملية كأن يتصل بمتحدثي هذه اللغة فيمارس لغتهم ويفهم تقاليدهم ويعيش ثقافتهم فهو إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئا من التكامل[2].

2.الاتجاه نحو اللغة:

الاتجاه هو حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد فالطالب له ميول واتجاهات وحاجات يسعى لإشباعها، والاتجاه للشيء يعني الرضا به والاندفاع نحوه؛ وتختلف الاتجاهات حسب موضوعاتها إلى:

- ❖ اتجاه المتعلم نحو نفسه: أي مدى ثقته بإمكاناتها وقدرته على تعلم اللغة؛ فالمتعلم ذو الثقة الكبيرة في نفسه يستطيع تعلم اللغة بكفاءة عالية بالمقارنة بمن لا يملك هذه الثقة
- ❖ اتجاه المتعلم نحو تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام: ويقصد بذلك أنه لا يقتصر في حياته على الاتصال بأبناء بلده ولغته فقط وإنما يحاول أن يتجاوز ذلك ليتعرف على المجتمعات الأخرى ويتعلم لغاتها. والفرد الذى يتمتع بمثل هذا الاتجاه يستطيع أن يتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1**، 2000م، ص68.

[2] . المرجع نفسه، ص(68، 69)

- ❖ اتجاه المتعلم نحو اللغة العربية والثقافة العربية[1]: لا يعنى بالضرورة أن الطالب الذي لديه اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغات الأجنبية يستطيع أن يتعلم اللغة العربية، فقد يكون لديه رفض لتعلم اللغة العربية، أو بعبارة أخرى لديه اتجاه سلبي نحو تعلمها. فالطالب الذي لديه اتجاه إيجابي نحو اللغة العربية وتعلمها هو الذي يستطيع أن يتعلمها؛ ويقصد باتجاه الطالب نحو الثقافة العربية موقف الطالب الأجنبي من الناطقين بالعربية، وقيمهم، وعاداتهم، وتاريخهم. والطالب الذي يحترم ويقدر الثقافة العربية يستطيع أن يتعلم اللغة العربية بشكل أسرع وأجود.
- ❖ اتجاه المتعلم نحو المعلم والمعلم نحو اللغة العربية وثقافتها: إنَّ اتجاه المعلم نحو اللغة التي يعلمها، وثقافتها، والناطقين بها، له تأثير كبير على تعليمه هذه اللغة. ومعنى ذلك أن المعلم الذي له موقف إيجابي من اللغة العربية، وثقافتها، والناطقين بها، يستطيع أن يعلم طلابه هذه اللغة بصورة فعالة، كما أن حب المتعلم لمعلم اللغة سيلعب دور كبير في تسريع وتيرة تعلمه لها.

3.الشخصية وتعلم اللغة:

هناك مجموعة من العوامل مرتبطة بشخصية الفرد لها تأثير كبير على تعلم اللغة العربية كنوع أو جنس الطالب، أي الذكور والإناث فالبنات لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر[2]، بالإضافة غلى أن الفروق الفردية بين المتعلمين عامل مهم في تعلم اللغة العربية ويجب أن يراعى عند إعداد مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فالتفاوت يحصل في الذكاء والقدرة على التعلم، وفي دوافع التعلم في الاستعداد في الخبرة السابقة...ومن أهم الأشياء التي تبرز فيها الفروق الفردية بين الدارسين: السن، النوع، الخبرة باللغة العربية، العوامل الشخصية مثل سعة الأفق وتقبل الآخرين ووضوح أهدافه...الاستعداد اللغوي اتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها ، معدل التعلم أسلوبه في التعلم ذكاؤه العام، قدرته على تحمل المسؤولية[3].

وعلى ضوء هذه المعايير كان لزاما على مؤسسي المناهج مراعاة الأسس النفسية التالية في صياغة مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها ويحرصون على أن تتوفر عليها[4]:

---

[1] . المرجع السابق: ص69

[2] .ينظر: رشدي أحمد طعيمة، السيد مناع، **تدريس العربية في التعليم العام**، مرجع سابق، ص (69،70)

[3] المرجع نفسه، ص70.

[4] . علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ص(119، 120)

- ❖ أن يتناسب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع الخصائص النفسية والثقافية للمتعلمين ، كما يراعي الفروق بين ميولهم واهتماماتهم وأغراضهم من تعلم اللغة.
- ❖ أن يحدد منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مكانة كل مهارة من مهارات اللغة. ومستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللغة في مراحلها المختلفة.
- ❖ أن يتابع منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تقديم المهارات وفق خطة واضحة تتناسب مع مراحل نضج المتعلمين ويهتم بالمهارات بشكل تفصيلي: المتصلة بالجانب الصوتي – التعريف بالكلمة وتحليلها وتركيبها – التعريف بالجملة وتحليلها وتركيبها – مهارات الفهم العام والفهم التفصيلي.
- ❖ أن يحقق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المطالب الأساسية للمتعلمين، ويكون في قالب مشوق جامعا بين الفكاهة والحكاية النادرة وكل ما يشد انتباه المتعلمين
- ❖ أن يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات عن الطريق التنوع في مستوى المنهج.، ويراعي أيضا استعداد المتعلمين للتعلم، عن طريق استخدام وسائل متعددة لتنشيطه وتهيئة المتعلمين.
- ❖ أن يُمكن منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من إتمام عملية الاتصال باللغة سماعاً وحديثاً، يؤخذ فيه بعين الاعتبار إثارة رغبة المتعلمين واستعداداهم للتعرف على اللغة عن طريق الأنشطة والممارسات بالاستناد في بناء المنهج وتنظيمه إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم.
- ❖ أن يصاغ منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء الطرق الفعالة في تدريس اللغات ويهيئ للمتعلم وضعيات مشكلة يحاول التغلب عليها عن طريق تعلم اللغة وممارستها، كما يتيح له فرصا تشجع المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف اتصال حقيقية شفوية وتحريرية.
- ❖ أن ينمي محتوى منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى روح الإبداع والابتكار عند المتعلمين، من خلال تقديم تدريبات رفيعة المستوى تستهدف المتفوقين، وتستثمر ما لديهم من طاقات وقدرات على التحصيل[1].
- ❖ أن يراعي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مبدأ التكرار في تعليم الأصوات، والمفردات، والتراكيب ويتضمن مجموعة من التدريبات والأسئلة الشاملة والمتدرجة.
- ❖ أن يعمل منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها على تجزئة الخبرات لدى المتعلمين، وإعادة تكوينها من خلال تحليل العناصر اللغوية :المفردات، والجمل، والفقرات، ثم إعادة تكوينها ويهتم بالتعلم

[1] . علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ، ص121.

الذاتي، من خلال تقديم مجموعة من التدريبات متعددة الأهداف، ومختلفة النوع، ومتباينة المستوى.

- ❖ أن يغلب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الجانب التطبيقي بالإكثار من التطبيقات اللغوية والتدريبات المهاري يربطهم بالمكتبة، ويشجعهم على القراءة والاطلاع، ويستخدم الألعاب اللغوية الجماعية عند تعليم المهارات اللغوية كما يهتم بالتمثيل الحركي الذي يصاحب الأداء الحواري كالإشارات والإيماءات والحركات كالدهشة والتعجب والاستفهام، وأن يشجع المتعلمين على الاستمرار في تعلم اللّغة العربية في المستويات العليا الأخرى[1].

نلاحظ أنّ المعايير النفسية لبناء المناهج تركز على الجانب التواصلي التفاعلي في تعلم اللغة، عن طريق التركيز على الجانب العملي الممارساتي لها في إطار أنشطة صفية ولا صفية تراعى فيها الفروق الفردية وأغراض المتعلمين الأجانب من تعلمهم اللغة العربية.

5.6.1.المعايير المعرفية:

إنّ نظرة التربويين للمعرفة تختلف باختلاف النظريات الفلسفية المتبناة، فمن الباحثين من ينظر إلى المعرفة كقوة مؤثرة في بناء المناهج وتطويرها على اعتبارها كلا منظما في بناء معين وفيما يخص اختيار المعرفة وتنظيمها وتقديمها للمتعلم وعلاقتها بالمناهج التعليمية هناك نظرتان: «فالفكر التربوي التقليدي ينظر إلى المعرفة بوصفها هدفا في حد ذاتها، وبذلك تكون محورا للمناهج الدراسية، باعتبار أنّ معرفة الشخص للشيء كافية لبناء شخصية المتعلم، أما الفكر التربوي الحديث فينظر للمعرفة كجزء مكمل لحياة المتعلم فضلا عن أنها أداة للإعداد للحياة عن طريق الاهتمام بالخبرات التي تتاح للمتعلم»[2] ، وبالتالي قد ركز الفكر التربوي الحديث على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، ويتطلب هذا إتاحة قدر كبير من الحرية للمتعلم، أن يلعب المعلم دور الموجه والمشرف والحريص على تحقيق أهداف هذا المنهج التعليمي.

6.6.1.مصادر المعرفة والمنهج:

تعددت بحوث وآراء علماء نظريّة المعرفة حول مصادر المعرفة، إلاّ أنّ هناك شبه إجماع على أنّ للمعرفة مصادر متعدّدة، منها[3]:

---

[1] . علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ، ص121

[2] . ينظر: حسن شحاتة ، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، ص54

[3] . غازي مفلح، **الأسس المعرفية للمنهج، مكة المكرمة**، جامعة أم القرى، (د.ت)، ص(7،8)

1.**الوحي:** ويعدّ هذا المصدر الأبرز من مصادر المعرفة الإنسانيّة، حيث أفادت منه البشريّة في الحصول على معارف واقعيّة تتصل بالأحداث السابقة، ومعارف غيبيّة تتصل بالعالم الآخر، وتعدّ الكتب السماويّة - وعلى رأسها القرآن الكريم – مناهل غنيّة لهذه المعارف، ويعدّ الحديث الشريف جانباً من هذا المصدر، فهو موحى به من الله تعالى[1].

2.الحواسّ: وهي التي تشكّل منافذ الإنسان على العالم الخارجي، والمعرفة التي يتحصّل عليه الإنسان من خلالها تتسم بالأصالة والواقعيّة والسهولة.

3.العقل: وهي من المصادر الرئيسة للمعرفة، ويقصد بالعقل هنا عمليّات التفكير التي يقوم بها الفرد بعد تلقيه المؤثّرات الصادرة من الحواسّ، من تذكّر، وفهم، واستنتاج، وتحليل، وتصنيف، قياس، وتقويم، وغيرها؛ وصولاً إلى المعرفة، فالمعرفة الحقّ تعتمد بدرجة كبيرة على استثمار القدرات العقليّة للفرد بشكل فاعل.

4.الحدس: هو إدراك حقيقة الأشياء دون استخدام للقدرات العقليّة، أو الحواسّ، إنّه إشراقة خاطفة تضيء النفس بالمعرفة، وتجعلها قادرة على إصابة الحقيقة دون مقدّمات، فالمعرفة التي تتمّ عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ومفاجئة تأتي عن طريق الشعور والوجدان والذوق، ولا بدّ هنا من التمييز بين الحدس والإلهام ، فهناك نوع من التشابه بينهما، فالمعرفة الناتجة عنهما معرفة ذاتية باطنيّة مباشرة وسريعة كومضة الضوء، كما أنّ هناك اختلافاً بين من يمتلك هذه الوسيلة المعرفيّة، فالحدس يشترك فيه مختلف الأفراد، في حين ينبلج الإلهام عن الصفاء الروحيّ الذي يتفرّد به الأتقياء من العباد.

5.التراث الثقافيّ الوطني: وهو مصدر ثري من مصادر المعرفة، غنيّ بخبرات الجدود، وقيمهم، وعاداتهم، وتناولهم للمشكلات التي واجهتهم، ومن المعلوم أنّ الخبرة البشريّة متراكمة، فالمعارف الجديدة تستند بشكل أو بآخر على المعارف السابقة[2].

6.التراث الثقافي العالمي: وهي المعرفة التي أنتجتها شعوب العالم الأخرى، فلكلّ أمّة حضارتها، ومعارفها، وإسهاماتها في المعرفة البشريّة، ويعدّ هذا الجانب المعرفيّ مصدراً غنيّاً للمعرفة، فكما أفادت شعوب الأرض – في يوم من الأيام – من تراثنا المعرفيّ في جوانب الطبّ والفلك والهندسة والجغرافيّة، وغيرها، يمكن أن تكون إنجازاتهم السابقة واللاحقة مصدراً لمعارفنا.

---

[1] . غازي مفلح، **الأسس المعرفية للمنهج، مكة المكرمة**، جامعة أم القرى، (د.ت)، ص(7،8)

[2] .المرجع نفسه، ص8

وبإسقاط هذه الأسس المعرفية العامة لبناء المناهج على المعايير المعرفية التي يجب أن تراعى عند بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها نجد المعايير المعرفية التالية[1]:

- **المعيار الأول:** يدعم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها رؤية المجتمع حول مصادر المعرفة ووسائلها حيث يشير إلى أنّ الوحي هو المصدر الأول المتمثل في القرآن الكريم، وأنّ السنّة النبوية تمثل المصدر الثاني كما يشير أيضا إلى أن الكون وسيلة من وسائل المعرفة وانّ العرف والعادات أيضا وسيلة من وسائلها.
- **المعيار الثاني:** يسهم منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات التفكير بتنمية مهارات التفكير النقدي والتفكير الاستدلالي بالإضافة إلى مهارة التفكير الإبداعي
- **المعيار الثالث:** يواكب منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المستحدثات العلمية والتقنية؛ فيتضمن معلومات عن أهم المستحدثات العلمية والتقنية كما يوضح تأثير المستحدثات العلمية والتقنية في الحياة ودور اللّغة في خدمة التقنية بالإضافة إلى أنّه يوضح أثار التقدم العلمي والتقني على الثقافة.

2. التكنولوجيات الحديثة وتعليم العربية للناطقين بغيرها:

قدمت التكنولوجيا الحديثة في السنوات الأخيرة وسائل وأدوات لعبت دورا كبيرا في تطوير أساليب التعليم والتعلم، كما أتاحت هذه الوسائل الفرصة لتحسين أساليب التعليم التي من شأنها أن توفر المناخ التربوي الفعال الذي يساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم ومواجهة ما بينهم من فروق فردية بأسلوب فعال بتضمينها في المناهج أو في طرائق التدريس، وباستمرار الثورة التقنية أنتجت العديد من الوسائل التكنولوجية على رأسها الحاسوب الذي حلت محله الأجهزة الذكية المحمولة حاليا، فلم يكن اللغويين بمنأى عن التطورات الجارية في مجال التقنيات الحديثة، نظرا لأثرها البالغ على الحياة اليومية للإنسان، فقاموا بالبحث والتجريب للتعرف على القدرات التعليمية الكامنة وراء هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة وكيفية ترويضها كي تخدم الدرس اللغوي وترفع من أدائه، ونهدف من خلال هذا المبحث إلى اكتشاف العلاقة بين تعليم العربية للناطقين بغيرها وتكنولوجيا التعليم، وتبيين كيف تؤثر على بيئة التعلم الخاصة بالعربية لغير الناطقين بها؟

[1] أنظر: . علي عبد المحسن وآخرون، **معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، منقول بتصرف، ص(121،122)

يسعى العديد من المتخصصين بمجال تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها للبحث عن السبل التي تُحقق بها الاستفادة القصوى من التكنولوجيات الحديثة، والتي من شأنها أن تسهل العملية التعليمة للّغة العربية، فالمشكل المطروح حاليا في تعليم اللّغات ليس المادة العلمية في حد ذاتها ولكن كيفية توصيل هذه المادة العلمية إلى المتعلم في قالب يتم من خلاله تحقيق الغاية الرئيسة من تعلم أي لّغة وهي التواصل الفعلي بها دون الإخلال بقواعدها ومحاولة محاكاة المتكلم الأصلي للّغة، والتكنولوجيات الحديثة قدمت تسهيلات كبيرة خاصة في مجال التواصل ومن خلال هذا الجزء من البحث سنحاول أن نفصل في كيفية تطبيق هذه التكنولوجيات الحديثة على تعليم اللّغات الأجنبية بصفة عامة وعلى تعليم العربية بصفة خاصة مع التركيز على تكنولوجيا التطبيقات الالكترونية وأثرها على تعليم العربية لغير الناطقين بها.

1.2.تكنولوجيا الحاسوب:

1.1.2.أهمية تكنولوجيا الحاسوب:

يمثل الحاسوب قمة ما أنتجته التقنية الحديثة كما تم ذكر ذلك سابقا فقد دخل جميع مناحي الحياة بدءا بالمنزل انتهاءا بالفضاء الخارجي وأصبح يؤثر على حياة الانسان بشكل مباشر أو غير مباشر ولما يتمتع من مميزات لا تتوفر في غيره من الأجهزة اتسع استخدامه في العملية التعليمية، ولعل من أهم هذه المميزات[1]:

- ❖ التفاعلية
- ❖ تحكم المتعلم في البرنامج
- ❖ نقل المتعلم من دور المتلقي إلى دور المستنتج
- ❖ الاثارة والتشويق

2.1.2.توظيف تكنولوجيا الحاسوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يستخدم الحاسوب في تعلّم اللّغات بصورة خاصة لاكتساب مهارات اللُّغة، سواء أكانت اللُّغة الأم أو الأجنبية، فتُستخدم تكنولوجيا الحاسب الآلي كأداة تعليمية تساعد متعلمي اللّغة لتطوير

[1].ينظر:يحي محمد نبهان،**استخدام الحاسوب في التعليم**، ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن، د.ط، 2008، ص(103).

مهاراتهم اللّغوية، وتمثّل بذلك عنصراً مكملاً بالإضافة إلى طرق تعليمية أُخرى مما يساعد على خلق بيئة تعليمية نشطة، وغنية لغوياً.

بدأ استخدام الحاسوب فعليا في تعلّم اللُّغات خلال الستينات، وتطورت برامج تعلّم اللّغة الإنجليزية بمساعدة الحاسوب مع بداية الثمانينات من القرن العشرين، ومرَّ استخدام الحاسوب مساعداً في تعليم اللغات وتعلّمها بمراحل ثلاث[1]:

- المرحلة الأولى: فكرة في الخمسينات تم تطبيقها في الستينات، قامت على مبادئ النظرية السلوكية التي اعتبرت الحاسوب أداة مثالية للتعليم، لأنه يسمح بتكرار المادة عدة مرات؛
- المرحلة الثانية: بدأت في السبعينات واستمرت خلال الثمانينات، وقامت على مبادئ نظرية التواصل، وكان السبب الأساسي لانتشار هذه النظرية الانتقادات التي تعرَّضت لها النظرية السلوكية؛ ذلك أنّ البرامج التي تقوم عليها النظرية السلوكية تعتمد التكرار وهي بذلك تفتقد عامل التواصل؛ حيث تقوم نظرية التواصل على استخدام الطالب للغة لأغراض واقعية، ويتم تقييم الطالب بناءًا على إعطائه الإجابة، وليس من خلال الأخطاء التي يرتكبها، تم تطوير العديد من البرامج التي تعتمد هذه النظرية في التعليم، حيث تُعطي مساحة أكبر من التحكّم، والحرية أثناء التعلّم.
- المرحلة الثالثة: ظهرت برامج تقوم على عنصر التفاعل بين الطالب والمادة العلمية المبرمجة على الحاسوب، ونشأت العديد من البرامج التعليمية المعتمدة على خاصية الوسائط التفاعلية في الحاسوب والانترنت، لتشكِّل بذلك المرحلة الثالثة من مراحل استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلّمها و تكون على شكل أقراص مدمجة أعدت خصيصا لهذا الغرض أي لتعليم اللغات تحوي دروسا تشمل جميع مستويات اللّغة صوتا، كتابة أو على شكل برامج معروضة مباشرة على الأنترنيت، أو على شكل تطبيقات الكترونية على الهواتف الذكية واللوحات الالكترونية.

[1]..http://docdigger.com/docs/files/.mercredi 9 mai 201212:45:51.

2.2.تكنولوجيا الأنترنيت

1.2.2.أهمية تكنولوجيا الأنترنيت:

تعتبر شبكة الأنترنيت من أبرز ما توصل إليه العلم الحديث من تكنولوجيا متقدمة، لها أهمية كبرى في الوقت الحالي في عملية التعليم والتعلم، فهذه التقنية الحديثة فرضت واقعا جديدا على المفاهيم التربوية بصفة عامة وعلى عمليتي التعليم والتعلم بصفة خاصة، وأحدثت تغيرات جذرية في طرائق التدريس، وبدلت النظرة لنظريات التعليم وتقييم وتنظيم المفاهيم التعليمية الخاصة بكل المجالات العلمية على رأسها مجال تعليم اللغات.

2.2.2.توظيف تكنولوجيا الأنترنيت في تعليم اللّغة االعربية لغير الناطقين بها:

- "بتطبيقها أصبحت عملية التعليم أكثر متعة"[1]؛ لما وفرته من سهولة الاتصال ومعلومات للمتعلمين، فظهر بفضلها مفهوم التعليم في فصل دون جدران يعتمد على اشتراك متعلمين آخرين من جميع دول العالم ونقصد بذلك التعليم الالكتروني.
- إمكانية التفاعل بين المعلم وطلابه، وزيادة سرعة استجابة الطلاب لتوجهات وإرشادات معلمهم وهذا من أكثر العناصر المساعدة على اكتساب اللغة لدى الطالب.
- استخدامها كوسيلة تعليمية حديثة في القاعات الدراسية أو عن طريق التعلم الذاتي، فمن خلال القنوات المجانية المتاحة على موقع اليوتيوب يستطيع الطالب أن يتحصل على دروس نموذجية خاصة بجميع مستويات اللّغة خاصة المستوى الأدائي للغة ونقصد بذلك كيفية النطق السليم للّغة ومثال على ذلك: قناة منصة رواق وقناة العربية التفاعلية.
- تتيح الفرصة لمتعلم اللّغة للتكوين على يد خبراء في اللّغة العربية من جميع أنحاء العالم.
- إمكانية عقد مؤتمرات الفيديو بين المتخصصين في مجال تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها من دول مختلفة.
- خدمة الاشتراك في الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة لترسل للمشتركين المجلات الإلكترونية.

[1]. أديب عبد الله النوايسة، **الاستخداماتالتربوية لتكنولوجيا التعليم،ط1، 2008**،داركنوزالمعرفةالعلمية،عمان، ط1،الأردن ص242.

- ❖ عرض الصفحات التعليمية الخاصة بتعليمية اللّغات، وتختلف القضايا المرتبطة بها بالجامعات على شبكة الأنترنت لاستخدامها في التعليم.
- ❖ خدمة التسجيل والالتحاق بمعاهد تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها بجميع دول العالم.
- ❖ خدمة الدخول عن بعد للمكتبات الجامعية العالمية والاستفادة من إمكانياتها.

3.2.أثر تكنولوجيا التطبيقات الالكترونية على تعليم العربية لغير الناطقين بها:

في نهاية التسعينات من القرن الماضي وبدايات القرن الحالي، ارتفعت نسبة فاعلية الحاسبات والشبكات في دعم التعليم والتدريب في المؤسسات التعليمية المختلفة حتى أصبحت من الأنشطة الرئيسة التي يقوم عليها التعلم، ومع تزايد استخدام المتعلمين للأجهزة اللوحية والحاسبات المحمولة والهواتف الذكية بزغ على الساحة مصطلح التعلم عبر الأجهزة المحمولة أو التعلم الجوال والذي لا يقتصر على الهواتف الجوالة فقط بل يمتد ليشمل جميع الأجهزة الالكترونية التي يستخدمها الطالب للاتصال والتفاعل عبر العملية التعليمية، وفي أغلب الأحيان يكون عن طريق استخدام تطبيقات إلكترونية ذات طابع تعليمي تثبت على هذه الأجهزة[1].

1.3.2.تعريف التطبيقات الالكترونية:

يذكر في القاموس الفرنسي الخاص بمصطلحات الأنترنيت، أن التطبيقات الإلكترونية: "عبارة عن برامج مستقلة مصممة للعمل على الأجهزة المحمولة مثل الهواتف الذكية أو لوحة اللمس"[2]. وتدل بعض الإحصائيات على أن التطبيقات الالكترونية ستتزايد أهميتها ويكون لها دور كبيرفي تطور عدة مجالات بما فيها تعليم اللغات الأجنبية، حيث تم تحميل أكثر من 102مليار تطبيق إلكتروني خلال سنة2013. بالإضافة إلى أنّه تبين من خلال دراسة للتعاون الأوروبي أن سوق التطبيقات الالكترونية الخاصة بالأجهزة الذكية ستحقق أرباحا تقدر ب 68. مليار اورو بحلول سنة 2018"[3].

2.3.2.الفرق بين التطبيق الإلكتروني والموقع الإلكتروني:

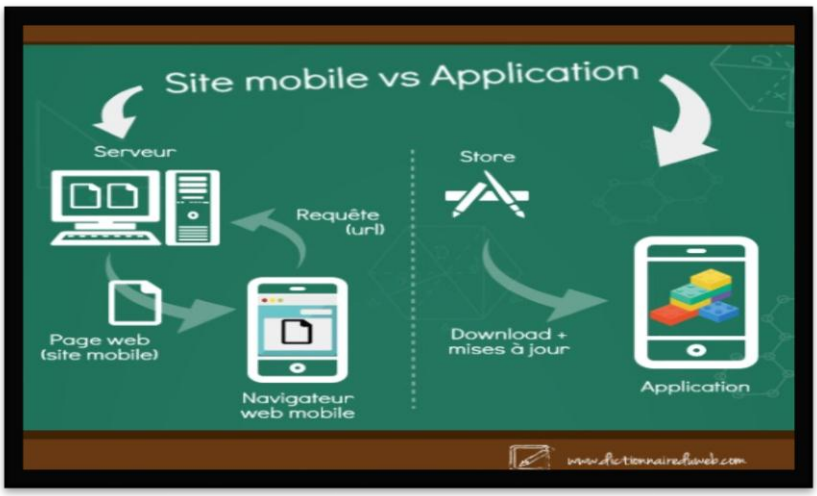
يذكر في القاموس الخاص بمصطلحات الأنترنيت عبر شبكة الواب أنّه لا يوجد وجه للمقارنة من الجانب التقني بين التطبيق الالكتروني والموقع الالكتروني، فهذا الأخير يبقى موقع واب يقرأ عن

[1] http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13600,2015 ,أفريل17 , 22:59:25:

[2]. www.dictionnaireduweb.com/application-mobile/,2015 ,أفريل17, 19:59:25

[3]. www.dictionnaireduweb.com/application-mobile/,2015 ,أفريل17, 19:59:25

طريق محرك بحث ويخزن على مستوى مستقبل «serveur»، وبالتالي فإنه ليس من الممكن أن تتفاعل مع مكونات البرامج الأخرى من الهاتف الذكي أو الكمبيوتر اللوحي. مع العلم أن هذا لا يمنع وجود بعض التطبيقات الالكترونية التي تشبه في أدائها المواقع الالكترونية.



الشكل رقم(14): الفرق بين التطبيق الالكتروني والموقع الالكتروني[1]

3.3.2.أثر التطبيقات الإلكترونية على تعليم اللغات الأجنبية:

1.سرعة ترجمة الكلمات والمفردات التي يتم إدخالها للتطبيقات كثيرا ما تساهم في تسهيل إيصال المعلومة إلى الطالب،

2.تسهل الاتصال في كثير من الأحيان بين الطالب والأستاذ خاصة خارج الفصل دون التقيد بمكان أو زمان محدد.

3.إدخار الوقت والجهد واستثماره في التطبيق، خاصة عند إنشاء مجموعات على صفحات التواصل الاجتماعي على اختلاف أنواعها يتم عرض المادة العلمية فيها قبل عرضها في الصف.

4.تحقيق مبدأ التفاعل بين الأستاذ والطالب بالإضافة إلى تجاوز مرحلة التلقين والطرح الجاف للمعلومة.

5.تساعد الهواتف الذكية بتطبيقاتها التعليمية المتنوعة على تعلم اللّغات بسرعة؛ حيث يتم تقديم المادة اللغوية التواصلية بالتدرج في قالب يثير اهتمام المتعلم مثال على ذلك تطبيق بابل(Bablle).

[1]. www.dictionnaireduweb.com/application-mobile/,2015 ,أفريل17, 19:59:25

4.2. أثر التطبيق الالكتروني ويشات"WeChat" على تعليم العربية لطلبة المستوى الأول بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين:

1.4.2. التعريف بمعهد اللّغات العالمية بننغيشيا الصّين:

معهد اللّغات العالمية للمسلمين بنينغيشيا الصّين هو معهد متخصص في تعليم اللّغات الحية، تم تأسيسه سنة 2007م. يقع المعهد في مقاطعة نينغيشيا الإسلامية في شمال غرب الصّين؛ وهي منطقة متأثرة كثيرا بالإسلام وثقافته، ويبرز ذلك من خلال انتشار المساجد واللافتات المترجمة للّغة العربية، واحترام ساكنيها للمسلمين والعرب، ووجود عدد لا بأس به من المسلمين من قومية هوي ذات الأصول الإسلامية. يبلغ عدد الطلبة المسجلين على مستوى المعهد لتعلم اللّغة العربية 1590طالب وطالبة، كما يضم طاقمًا إداريًا وتعليميًّا من128موظف وأستاذ من بينهم 30أستاذًا عربيًّا؛ سعيا منهم إلى تحقيق جودة التعليم عن طريق اكتساب مهارات اللّغة العربية من متحدثيها الأصليين[1].

كما يهدف هذا المعهد إلى أن يكون جسر التواصل بين الصّين والدول العربية نظرا لتطور العلاقات الاقتصادية بينهما، بعد إطلاق الصّين لمبادرة بناء (الحزام والطريق) سنة 2013م؛ لإحياء طريق الحرير القديمة وطريق الحرير البحرية التي تشغل المنطقة العربية حيزا مهما في تنفيذها والتي كانت بمثابة الرابط الفكري الثقافي والاقتصادي بين الصّين والعالم العربي. لهذا يهدف المعهد إلى أن يكون المركز الأكثر استقطابا للراغبين في دراسة اللّغة العربية بالصين عن طريق توفير بيئة تعليمية ذات جودة عالية لإخراج الكفاءات التي يعول عليها لتساهم في رقي هذه العلاقات، خاصة من الجانب الاقتصادي، مع العلم أن المعهد حاليا يوفر تكوينا في اللّغة العربية والصّينية فقط إلى حين يتم فتح تخصصات أخرى. كما يوفر فرص عمل للطلبة الذين يلتحقون به سواء الصينيين أو الأجانب. ويقوم المعهد بإرسال عدد كبير من خرجيه سنويا لمتابعة تكوينهم في اللّغة العربية والعلوم المتعلقة بها إلى الجامعات العربية التي لها اتفاقيات تعاون وتبادل معه.

[1] . ينظر: http://www.chinanmc.org/pro.asp?classid=11، يوم 2016/03/30 ، 15:20.

2.4.2.تطبيق الويشات"WeChat":

هو تطبيق إلكتروني مجاني يتم تحميله على الهواتف الذكية، عن طريق متجر التطبيقات الالكترونية (Play store) الصادر عن غوغل، حيث يحتوي تطبيقات الكترونية مصنفة حسب مجالات اهتمام المستخدم، والصورة المقابلة توضح اللوغو الخاص بالويشات، من أهم المزايا التي يمكن أن يقدمها هذا التطبيق الإلكتروني: التواصل بالرسائل النصية أو عن طريق مكالمات صوتية، أو صوت وصورة، مع سهولة تبادل الملفات بمختلف أنواعها، إضافة إلى ترجمة الرسائل النصية إلى عدة لغات.

3.4.2.لماذا تطبيق الويشات؟

اختيارنا لتطبيق الويشات (WeChat) كان نتيجة ملاحظتنا للارتباط االدائم للطلاب الصّينيين بهذا التطبيق الالكتروني، حيث يعد من أهم شبكات التواصل الاجتماعي بالصّين والأكثر استعمالا ويشبه في خصائصه الفايسبوك والتويتر. إذن فأهمية هذا التطبيق تكمن في كونه الأكثر استعمالا وتأثيرا في الفرد الصّيني، حيث يعتمد عليه في جميع النشاطات اليومية كالاتصال بشكل شبه مجاني (صوت، صوت صورة، رسائل نصية، رسائل صوتية)، الدراسة، التسوق...الخ، ونظرا لهذه الأهميته حاولنا البحث في سبل استغلاله كي نخدم تعليم اللّغة العربية بالدرجة الأولى ونسهل عملية تعليمنا لها للطلاب الصينيين بالدرجة الثانية كونه يوفر بيئة تفاعلية تحاكي البيئة الصفية بغرض الاستعمال الفعلي للّغة العربية.

4.4.2.أثر التطبيق الإلكتروني "ويشات" على تعليم اللّغة العربية للطلبة الصينيين:

قبل الحديث عن مواطن التأثير لهذا التطبيق الإلكتروني في عملية تعليمنا لّلغة العربية للطلبة الصينيين أردنا الإشارة إلى أنّه خلال فترة تدريسنا بمعهد اللّغات العالمية بنينغيشيا الصّين كنت المسؤولة عن تدريس نشاط المحادثة لطلاب الصف الأول ذكو، ولم يكن المعهد يتوفر على برنامج خاص بنشاط المحادثة بالنسبة للمستوى الأول، وعلى الأستاذ أن يختار المادة العلمية التي تتماشى والبرنامج المسطر للنشاطات الأخرى؛ فقمنا باختيار مادة علمية منشورة على صفحة اليوتيوب عبارة

عن فيديوهات تفاعلية لمشروع العربية التفاعلية "Interactive Arabic" الذي يضطلع به معهد اللّغة العربية في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية في تعليم العربية لناطقين بغيرها وهو عبارة عن " مشروع متاح مجانا لبرامج تعليم اللّغة العربية الرسمية والخاصة"[1]، ولا تتطلب الاستفادة منه إلا استكمال التسجيل باستخدام البريد الإلكتروني للبدء في استخدامه.

والنقاط الآتية كما ذكرنا سابقا تبين كيفية توظيفنا لهذا التطبيق الالكتروني والفيديوهات التعليمية التفاعلية في تعليمنا للّغة العربية للناطقين باللّغة الصينية:

- لعبت -في كثير من الأحيان- دور همزة الوصل؛حيث سهلت الاتصال بيني وبين الطلبة، من خلال انشاء مجموعة على ويشات لكل صف.
- تحقيق مبدأ التفاعل بيني وبين الطالب بالإضافة إلى تجاوز مرحلة التلقين والطرح الجاف للمعلومة، إذ تجاوزنا الحدود الزمانية والمكانية للفصل الدراسي، حيث استطاع الطلبة الاتصال بي لمساعدتهم متى توفرت خدمة الإنترنيت.
- استخدام إستراتيجية الصف المقلوب حيث قمت بتنزيل المادة العلمية الخاصة بالنّشاط في المجموعة على "الويشات" والطالب يطّلع عليها قبل المجيء للصف؛ وهذه الأخيرة كانت عبارة عن عرض لفيديو تعليمي يخص الدرس الذي سيتم تقديمه وقد مست الفيديوهات التعليمية الوحدات التالية: التعارف، الأسرة والأكل؛ وهي الوحدات التي درستها خلال المدة التي قضيتها بالمعهد. يقوم الطلبة بمشاهدة مقطع الفيديو والاستماع إليها قبل المجيء للصف كي تكون لديهم فكرة عن ما سيدرسون، وقد كان لهذه الإستراتيجية أثر ايجابيا خلال تقديمنا لنشاط المحادثة داخل الصف فالطالب تكون لديه فكرة مسبقة عن المادة العلمية التي ستعرض،

[1] ..يوم: (29.03.2016) على الساعة: 14:30، www.learnarabiconline.ksu.edu.sa/intro/introAr.aspx

وهذا ساعد على تقليص الحجم الساعي المخصص لشرح وتبسيط المفردات والتعابير الصعبة واستثمارها في التطبيق الذي كان عبارة عن حوارات تفاعلية بين الطلاب الذين قمت بتقسيمهم إلى مجموعات يتم في هذه الحوارات إعادة الحوار الذي تم عرضه على المجموعة ومن ثم محاولة محاكاته وانجاز حوار آخر يشبهه.

- ❖ تصحيح نطق الطلبة على الخاص؛ ففي كثير من الأحيان يرسل بعض الطلبة خاصة النجباء منهم تسجيلات صوتية لهم بالفصحى ويطلبون مني تزويدهم بالنطق السليم مع تصحيح أخطائهم حتى يقلدوه.
- ❖ سهولة مشاركة الفيديوهات والملفات التعليمية وسرعة تحميلها.
- ❖ حوارات بشكل مستمر مع الطلبة عن نشاطاتهم اليومية باللّغة العربية الفصحى، يعبرون فيها عن ماذا فعلوا خلال اليوم وخلال عطلهم الأسبوعية.
- ❖ كسر حاجز الخوف من استعمال اللّغة باستخدامها شفهيا وكتابيا دون الخوف من الوقوع في الخطأ، فاستعمال الرسائل النصية والتسجيلات الصوتية ساهم في تعود الطالب على استخدام الحروف العربية واستئناسه بها، ونفس الشيء بالنسبة للتسجيلات الصوتية فهي تساعده على تجاوز الخوف من الاستعمال الشفهي لها، وبذلك يتم تفعيل مهارتي المحادثة الكتابية والمحادثة الشفهية بطريقة غير مباشرة.
- ❖ تفعيل مهارة الاستماع من خلال الرسائل الصوتية التي أتبادلها مع الطلبة عبر المجموعات أو الحسابات الخاصة لطلاب بعينهم.
- ❖ ضمان الاستعمال المستمر للغة ولو بشكل نسبي خلال العطل المدرسية؛ حيث ينقطع الطلبة عن اللّغة ممارسة وتعلما.
- ❖ توفير بيئة واقعية وطبيعية لممارسة اللّغة من خلال التواصل الإليكتروني الذي أصبح جزءا من حياتنا الطبيعية.
- ❖ متابعة الأنشطة اللاصفية من خلال التطبيق الالكتروني ويشات.
- ❖ ربط الطلبة بأبناء اللّغة المتعلمة من خلال جمع الطلبة في مجموعة مع أعضاء من أبناء اللّغة كأصدقاء للمعلم أو زملاء أو أقارب.

- ❖ استغلال الويشات أو أي موقع آخر في تقديم ثقافة اللّغة المتعلمة من خلال النصوص المكتوبة والصور والفيديوهات والتسجيلات الصوتية.
- ❖ إحالة الطلبة من خلال الويتشات على مواقع متخصصة بتعليم اللّغة حتى يفيدوا منها.
- ❖ تزويد الطلبة بلغة الإعلام والعربية المعاصرة من خلال اطلاعهم بالأخبار والمقالات الصحفية.
- ❖ تحفيز الطلبة على تعلم العربية من خلال القصص القصيرة والبسيطة، والمقاطع الكوميدية المضحكة، وبعض القصص الكرتونية المناسبة للأعمار والميول.

خلاصة:

بعد دراستنا لمعايير بناء مناهج اللّغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ادماج التقنيات الحديثة في تعليمها، خلصنا إلى النقاط التالية:

- ❖ أنّ مناهج العربية للناطقين بغيرها تبنى على عدة معايير: لغوية، ثقافية، تربوية، نفسية ومعرفية، ومحتواها لابد أن يلبي غايات المقبلين على تعلمها.
- ❖ منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى لابد أن يعبر عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية الصادرة من المصادر القطعية للتصور الإسلامي.
- ❖ أنّ الاقبال الواسع على تعلم العربية من الناطقين بغيرها يلقي مسؤولية على عاتق المختصين في هذا المجال على صعيدين: توفير مناهج ذات جودة عالية تلبي حاجيات متعلمي العربية من الناطقين بغيرها مع الحرص على ادماج التكنولوجيات الحديثة.
- ❖ أنّ الانتشار الواسع للهواتف الذكية بتطبيقاتها الالكترونية المتنوعة يفضي بنا إلى إلزامية إدماج هذه التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، سواء في بناء المناهج أو في خلق بيئة محاكية للواقع أو واقعية من شأنها أن تؤمن فضاء تفاعلي تواصلي لممارسة اللّغة العربية عند الأجانب، ولقد لمسنا هذه الفاعلية من خلال توظيف تطبيق الويتشات -wechat- على الطلبة الصينيين.

الفصل السادس:

الاطار التطبيقي للدراسة

الفصل السادس
الإطار التطبيقي للدراسة

. تمهيد

2.مشكلة الدراسة

3.إجراءات البحث.

4.منهجية وتصميم البحث

5.عينة الدراسة

6. حدود الدراسة ومحدداته

7.أدوات الدراسة

8.صدق الاختبار

9. معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار

10. ثبات اختبار التحدث.

الجـــزء الأول:

دراسة وصفية تحليلية لمحتوى كتاب"النسخة الأصلية" لتعليم اللّغة الفرنسية وفق المقاربة التفاعلية المستوى المبتدئ الثاني (version originale3, Méthode de français livre de l'élève +Cahier d'exercice A2.1/ A2.1)

1..لماذا كتاب النسخة الأصلية

2. تحليل محتوى الكتاب وفق أسس إعداد كتاب تعليم اللغات الأجنبية الجيد لرشدي طعيمة

3. بنية الوحدة التعليمية في كتاب "النسخة الأصلية"

4.البعد التداولي في كتاب النسخة الأصلية

الجزء الثاني:

فاعلية وحدات تعليمية(مشروع مؤلف) قائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية مهارة المحادثة لدى المستوى المبتدئ بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين

1.معهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين-تعليم مهني يخدم الطريق والحزام

2. تحديد الحاجات اللغوية التواصلية لمتعلمي المستوى المبتدئ بالمعهد

3.الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على المهام التواصلية وإجراءات تنفيذها

4.نتائج تطبيق الوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية التفاعلية

5.تفسير النتائج وتحليلها

6.التوصيات

1.تمهيد:

يعتبر هذا الفصل الإطار التطبيقي للدراسة قسمناه إلى جزئين؛ الجزء الأول: دراسة وصفية تحليلية لكتاب المستوى المبتدئ الثاني (A2.1) من سلسلة النسخة الأصلية (version originale3, Méthode de français livre de l'élève + Cahier d'exercice A2.1)، الذي يعتمد المقاربة التفاعلية التواصلية في تعليمه اللّغة الفرنسية للأجانب، أما الجزء الثاني فبعنوان نحو تأسيس كتاب لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها موجه للمستوى المبتدئ الأول (A2) على ضوء التجربة الفرنسية للإطار المرجعي الأوروبي، معتمدين في ذلك على نتائج تحليل حاجات هذا المستوى للدكتور هداية هداية إبراهيم والأطر التي وضعها لبناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مع العلم أنّه قد تم تجريب ثلاثة محاور منه على طلبة صينيين بمعهد تعليم اللّغات العالمية بالصين نينغيشيا الذي سنقدم بطاقة تعريفية عنه وكيفية تطبيقنا للمقاربة التفاعلية التواصلية أثناء تقديمنا لهذه المحاور.

2.مشكلة الدراسة:

تمثلت تساؤلات الدراسة التطبيقية فيما يأتي:

- ❖ كيف جسدت المقاربة التفاعلية التواصلية في كتاب المستوى المبتدئ الأول لتعليم اللغة الفرنسية لغة ثانية للجزائريين وأين يكمن البعد التداولي فيها؟
- ❖ ماهي فاعلية استخدام المقاربة التفاعلية التواصلية في إطار وحدات تعليمية الكترونية على تنمية مهارة المحادثة لدى الطلاب الصينيين؟

3.إجراءات البحث:

في ضوء مشكلة البحث السابقة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب المتعلق بتدريس اللغات الثانية بصفة عامة وتعليم العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، وكذلك الأدبيات المتعلقة بإعداد الوحدات التعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وإعداد أدوات البحث.
2. تحليل محتوى كتاب المستوى المبتدئ للنسخة الأصلية .
3. إعداد الوحدات التعليمية المقترحة لنشاط المحادثة على أساس دراسة لهداية هداية ابراهيم وتصور مقترح لبرنامج موجه للمستوى المبتدئ.

4. إعداد اختبار لقياس مستوى مهارة التحدث لدى عينة البحث قبل تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على مبدأ المهام التواصلية التفاعلية وفق المقاربة التفاعلية التواصلية.
5. تجريب أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية (هم طلاب الصف الخاص)
6. تحديد عينة البحث وهم طلاب المستوى المبتدئ في معهد تعليم اللغات العالمية بنينغيشيا الصين وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
7. تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على مبدأ المهام اللغوية التواصلية التفاعلية من خلال تدريسنا لعينة وفق برنامجهم وأخرى وفق الوحدات التعليمية المقترحة.
8. تطبيق اختبار المهارات اللغوية البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
9. تصحيح الاختبارات وتفريغ استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة الحاسوب وفقا لتصميم البحث ومتغيراته.
10. القيام بالمعالجات الاحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث
11. التوصل إلى النتائج ومعالجتها إحصائيا ومناقشتها، وتفسيرها، والتأكد من فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية مهارة التحدث وتقديم التوصيات اللازمة في ضوء نتائج البحث.

4.منهجية وتصميم البحث:

اتبعنا في انجاز الدراسة المنهج الوصفي التحليلي متمثلا في تحليل مضمون كتاب تعليم الفرنسية للجزائريين الموجه للمستوى المبتدئ (A2.1) من سلسلة النسخة الأصلية، و المنهج شبه التجريبي في تتبع أثر تطبيق برنامج (مشروع مؤلف) يتضمن وحدات تعليمية رقمية قائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية مهارة المحادثة لدى طلاب المستوى المبتدئ بالمعهد محاكين بذلك التجربة الفرنسية في مجال تعليم اللّغة الفرنسية لغة ثانية معتمدين في بناء هذه الوحدات على نتائج دراسة حللت فيها حاجات المتعلمين في هذا المستوى للدكتور هداية هداية إبراهيم.

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الجزء الثاني من الدراسة التطبيقية عن طريق اختيارين التصميم المناسب للبحث وتنفيذه لضبط متغيرات البحث: المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية)، والمتغير التابع (تنمية مهارة التحدث)، وطبق الباحث اختبار مهارة

التحدث الذي أعده لإجراء هذا البحث على المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة وذلك بهدف ضبط التكافؤ بين المجموعتين، ثم أعاد تطبيقه مرة أخرى على المجموعتين التجريبية بعد تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة التي تم تطبيقها على مدار(12) حصة مدة كل حصة (45) دقيقة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية المتبعة في معهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين.

أما تصميم البحث فاستخدمنا فيه تصميما تجريبيا يمكن التعبير عنه بالشكل الآتي:

G1	**01**	**×**	**02**
G2	01	-	**02**

مفتاح رموز الجدول أعلاه:

- **(G1):** المجموعة التجريبية
- **(G2):** المجموعة الضابطة
- **(×):** المعالجة باستخدام الوحدات التعليمية المقترحة لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها
- (-): الوحدات التعليمية الاعتيادية المتبعة في معهد اللغات العالمية بنينغيشيا.
- **(01):** اختبار مهارة التحدث الذي أعد لأغراض هذه الدراسة، وطبق قبل تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة (التطبيق القبلي)
- **(02):** اختبار مهارة التحدث الذي أعد لأهداف هذه الدراسة، وطبق بعد تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة (التطبيق البعدي)

5.عينة الدراسة:

1.الجزء الأول من الدراسة: عينته تتمثل في كتاب المستوى المبتدئ الثاني لتعليم الفرنسية للناطقين بغيرها تحضيرا لامتحان (DELFA2)، (version originale3, Méthode de français livre de l'élève + Cahier d'éxercice A2.1)، وهو يعتمد المقاربة التفاعلية التواصلية في تعليم اللّغة الفرنسية لغة أجنبية بالإضافة إلى حضور دورة في تعلم اللغة الفرنسية كان هدفها الكشف عن ماهية هذه المقاربة وكيفية تطبيقها في الواقع.

2.الجزء الثاني للدراسة: تم اختيار عينة البحث من طلبة المستوى المبتدئ بمعهد اللغات العالمية بالمقاطعة الإسلامية –نينغيشاningxia - الصين للعام الدراسي(2015م/2016م) وبلغ عدد الأفراد طالبا، حيث تم اختيار شعبتين من طلبة المستوى الأول التجريبية وبلغ عددها (21) طالبا وخضعت للتدريس بالوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية التفاعلية التي قمنا بإعدادها، والثانية الضابطة وبلغ عددها (19) طالبا، درست وفق البرنامج المعتاد في المعهد وهو العربية بين يديك. وقد اخترنا قصديا أفراد البحث نظرا لعملنا فيه، ولتوافر العدد المناسب للمتعلمين ولتوفر البيئة المناسبة لإجراء البحث، ولحرية التصرف في برنامج المحادثة للمعلم وتعاون الزملاء في تطبيق إجراءات البحث، وباعتبار هذه العينة عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

6. حدود الدراسة ومحدداته:

1.الحدود المكانية والزمانية:

- **المرحلة الأولى:** خلال الموسم الجامعي (2015/2014)، على مستوى المركز المكثف لتعليم اللغات بجامعة الجزائر02، تزامنت هذه المرحلة مع التسجيل في دورة مكثفة لغرض التعرف على آليات تطبيق المقاربة التفاعلية التواصلية عمليا بالمستوى المبتدئ.
- **المرحلة الثانية:** في الفترة الممتدة بين 20أكتوبر 2015م و25 جانفي 2016م بمعهد اللّغات العالمية بمدينة نينغيشيا الصينية تمت تجربة أربع وحدات تعليمية بالاعتماد على المقاربة التواصلية التفاعلية نحاكي فيها كتاب المستوى الثاني من النسخة الأصلية.

2. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلاب المستوى المبتدئ بالمعهد العالمي لتعليم اللغات العالمية بنينغشيا الصين.

3.الحدود الموضوعية: كتاب النسخة الأصلية الجزء الأول الموجه للمستوى المبتدئ الذي حاكينا فيه طريقة تصميمه للوحدات التعليمية بعد تحليل مضمونه، والوحدات التعليمية القائمة على مبدأ المهام اللغوية التواصلية لتعليم العربية للناطقين بغيرها وفق المقاربة التواصلية التفاعلية التي قد تسهم في تنمية مهارة التحدث لدى العينة التجريبية، وكذلك المادة التعليمية الاعتيادية التي تدرس في المعهد بشكل عام والتي درست للعينة الضابطة.

4.حدود تعميم النتائج: يتحدد تعميم النتائج بمدى تمثيل العينة للمجتمع، ما تمتاز به أدوات البحث التي أعدها الباحث من صدق وثبات

7.أدوات الدراسة:

1.الجزء الأول: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، رصدنا من خلاله أثر توظيف المقاربة التفاعلية التواصلية على تعليم العربية للناطقين بغيرها على طلبة الصينيين للمهام التواصلية التفاعلية وبيان نوعها ووضع نموذج مقترح يمكن من خلاله بناء وتوظيف المهام اللغوية التواصلية التفاعلية في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية لدى الطلبة الصينيين بالإضافة إلى دراسة وصفية تحليلية لمحتوى كتاب المستوى A2 بالاعتماد على أداة علمية موضوعية وضعها كل من محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة لتحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

2.الجزء الثاني: لتحقيق أهداف البحث أعد الباحث اختبارا كأداة للبحث، هو اختبار مهارة التحدث الذي تكون من موضوعين اختارهم الباحث من صلب موضوعات الوحدات التعليمية المقترحة وترك للمتعلمين الحرية في الحديث لمدة (2) لمدة (5) دقائق حول واحد منهما وسجل هذا الحديث ثم صحح من خلال سلم التقدير الذي أعده الباحث لذلك، واستعان الباحث لإعداد أداة البحث بالأدبيات ذات الصلة بهذا المجال، بالإضافة إلى الاختبارات التي تعدها معاهد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. بقصد تحقيق أهداف البحث.

8.صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من الزملاء من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال وطلب إليهم إبداء آرائهم ومقترحاتكم حولهما من إضافة أو حذف أو تعديل من حيث: ملاءمة الاختبارين لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، والصياغة وسلامة اللغة، وارتباط البدائل بفقرة السؤال، ومدى قياسهما للمهارة المستهدفة في البحث، ومدى صعوبته ومراعاته للفروق الفردية، وتنظيمهما وتدرج الأسئلة فيه من السهل إلى الصعب، وتوزيع الدرجات على الأسئلة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بتعديل الاختبار سواء بالحذف أو بالتعديل أو بالإضافة، وقد أبدى الزملاء موافقتهم على الاختبار وأصبح الاختبار بصورته النهائية.

9. معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار:

لمعرفة معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارة التحدث تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث عددها (15) طالبا وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقام الباحث بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، بلغت قيمة معامل الصعوبة ما بين

(0.52 إلى 0.58) وقيمة معاملات التمييز ما بين (0.62 إلى 0.68) للاختبار وهي درجات جيدة لأهداف هذه الدراسة.

10. ثبات اختبار التحدث:

لقياس درجة ثبات اختبار التحدث، طبق الباحث الاختبارين على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية وبلغ عددها (15) طالبا وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمعهد، وتم حساب معامل الثبات حسب معادلة (كودر ريتشارد درسون – 20)، اذ بلغ(0.85)، ثم أعاد الباحث الاختبار على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، وتم حساب ثبات الإعادة بتطبيق معادلة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الاختبارين (القبلي والبعدي) وبلغت قيمته(0.82).

11. تحديد زمن اختبار التحدث:

لتحديد الزمن المناسب لاختبار التحدث طبقنا الاختبار حيث سُجل الوقت الذي استغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات كل اختبار مقسوم على عدد الطلبة الكلي، فتم إعطاء كل طالب (5) دقائق للإجابة عنه ليختبر كل طالب على حدة.

12. تصحيح اختبار التحدث:

صححت إجابات الطلبة بناءا على الإجابة النموذجية للاختبار ووفق توزيع العلامات لكل اختبار، بحيث أعطي كل اختبار (50) درجة والمجموع الكلي لاختبار المهارات اللغوية الأربع (100) درجة، واستخدم الباحث سلالم التقدير التي أعدها لأغراض هذا البحث لتصحيح الاختبار واحتساب العلامات

13. تكافؤ المجموعتين:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار مهارة التحدث القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على اختبار المهارات اللغوية القبلي

المهارة اللغوية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التحدث القبلي	تجريبية	24	32.42	2.569	0.130-	44	0.897
	ضابطة	**25**	32.5	1.626	0.206-	44	0.838

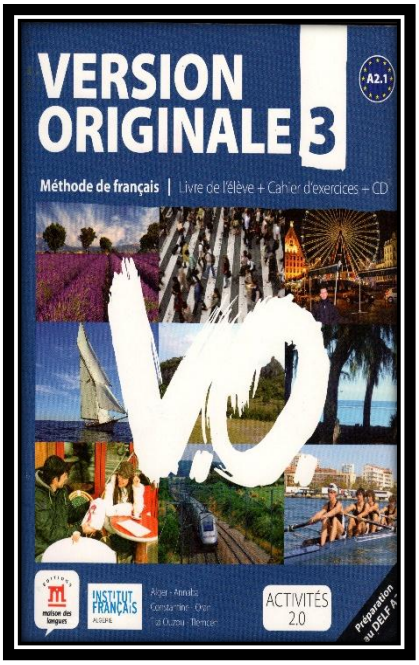
يتبين من الجدول(1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) ترجع للمجموعة في مهارة التحدث، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة).

الجـــــزء الأول:

دراسة وصفية تحليلية لمحتوى كتاب

"النسخة الأصلية" لتعليم اللّغة الفرنسية وفق المقاربة التفاعلية المستوى المبتدئ الثاني (A2.1)

(version originale3, Méthode de français livre de l'élève +Cahier d'exercice A2.1)



تمهيد:

سنقوم بتحليل محتوى كتاب المستوى المبتدئ الأول الثاني(A2.1) من النسخة الأصلية لتعليم اللغة الفرنسية لغة ثانية للجزائريين، بالاعتماد على أداة علمية موضوعية وضعها كل من محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة لتحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بتكليف من المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم في اطار إحدى مشروعاتها البحثية المتصلة بتعليم العربية للناطقين بغيرها[1]، وقد كانت هذه الأداة العلمية نتيجة عملية بحث وتدقيق في عدة دراسات أجنبية لمعايير بناء كتب ومناهج تعليم اللغات الأجنبية ، كما ضم هذا الدليل خمسة عشرة قسما هي فئات لتحليل محتوى كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها ، جاءت على النحو الآتي:

1. بيانات عامة
2. الإخراج
3. طبيعة المقرر
4. أسس إعداد الكتاب
5. لغة الكتاب
6. طريقة التعليم
7. المهارات اللغوية
8. تعليم النحو
9. المفردات
10. التدريبات اللغوية
11. المحتوى الثقافي
12. الوسائل والأنشطة
13. دليل المعلم
14. التعليم الذاتي
15. خصائص المتعلمين

[1] . انظر: رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، جامعة ام القرى، ص403، 1985م.

وتجدر بنا الإشارة في هذا السياق أنّ هذه المعايير عالمية تعتمد أيضا في تحليل محتوى مناهج تعليم اللغات الأجنبية، إلا أنّ التطور التكنولوجي المتسارع بعد سنوات الثمانينات فرض إضافة معايير أخرى لإعداد كتب تعليم اللّغات الأجنبية كمصاحبات الكتب من أقراص مدمجة ومواقع على شبكة الأنترنيت وتطبيقات إلكتروني.

وفيما يأتي التحليل الإجمالي لمحتوى هذا الكتاب الذي يمثل الجزء من سلسلة النسخة الأصلية لتعليم اللّغة الفرنسية للطلاب الجزائريين المقبلي على امتحان الكفاءة العالمي للغة الفرنسية (DELF)

1.لماذا كتاب النسخة الأصلية : " (version originale3, Méthode de français livre de l'élève +Cahier d'exercice A2."؟

يعود اختيارنا هذا الجزء من سلسلة النسخة الأصلية لتعليم اللغة الفرنسية للناطقين باللغة العربية الجزائريين إلى الأسباب التالية:

- ❖ تتبنى هذه السلسلة مبدأ تعليم اللغات الأجنبية لأغراض خاصة؛ وهو بذلك يحقق المبدأ التداولي التفاعلي في تعليمها في تعليم اللغة الثانية.
- ❖ تطبيق المقاربة التفاعلية في تعليم اللّغات الأجنبية وهي موضوع الدراسة
- ❖ حضور دورة فعلية لهذا المستوى باستخدام هذا الجزء من السلسلة لاحظنا من خلالها آليات تفعيل المقاربة موضوع الدراسة.

2. تحليل محتوى الكتاب وفق أسس إعداد كتاب تعليم اللغات الأجنبية الجيد لرشدي طعيمة

1. بيانات عامة:

- ❖ **عنوان الكتاب:** النسخة الأصلية "VERSION ORIGINAL" عبارة عن سلسلة مكونة من تسعة أجزاء مصممة ومكيفة تجاوبا مع العدد المتزايد للطلاب الجزائريين وتلبية لحاجاتهم من تعلم اللّغة الفرنسية في المعاهد الفرنسية الموزعة على المدن الكبرى بالجزائر: الجزائر العاصمة، وهران، قسنطينة، عنابة، تيزي وزو، وتلمسان. تحضرهم لامتحان الكفاءة العالمي للغة الفرنسية "**DELF**".

- **مؤلف الكتاب:** مونيك داني"Monique Denyer"، اوغستين غارموندیا" Augustin Garmendia"، ماري لوري "Marie-Laure"، ليتيتا بنكرازي "Laetita Pancrazi"، كوغين غوايي "Corine Royer".
- **اسم الناشر:** صادر عن دار النشر بيت اللغة "Maison de Langue" تحت اشراف المعهد الفرنسي بالجزائر سنة2011م
- بلد الناشر: فرنسا –باريس-
- **رقم الطبعة وتاريخها:** د.ط، سنة 2011م.
- **عدد أجزاء الكتاب:** السلسلة تتكون من أربعة أجزاء من المستوى (A1) إلى (B2)، أما الكتاب الذي سنقوم بتحليله فهو مكون من ثلاثة أجزاء: الأول كتاب الطالب (LIVRE D'ELEVE) و الثاني كراس التدريبات (CAHIER D'EXERCICE) .

2.الإخراج:

- **الصورة:** يحتوي الكتاب جزئين الأول كتاب الطالب استخدمت فيه صور فوطوغرافية ملونة واقعية أصيلة(ethentique) ذات جودة عالية تتوفر على عنصري الدقة والوضوح، والجزء الثاني كراس التمرينات وضفت فيه صور باللونين الأبيض والأسود.
- **الخط:** الخط المستخدم واضح عادة ما يستخدم في الكتابات الرسمية شكلا، حجم الخط واضح ومناسب للقراءة، فالأحرف واضحة ومريحة للعين، وقد استعملت الألوان بوضفها معينات في التمييز، وجاء الخط ملونا في وقت الحاجة إلى ذلك، كعناوين الوحدات والمعلومات المهمة وما على ذلك من ضروريات تستدم الألوان في الكتابة للتوضيح، وهذا ما يجعل شكل الكتاب جذابا ويشد إليه القارئ.
- **الغلاف:** تصميم الغلاف جيد ومناسب، وجاء مقرونا بالعنوان الواضح والمعلومات الكافية من عنوان للكتاب وأسماء المؤلفين ومكان النشر والمستوى والفئة المستهدفة بهذا الكتاب، غلاف النسخة الأصلية يحمل معالم الثقافة الفرنسية الأوروبية باعتماده اللونين الأزرق والأبيض مع وجود رمز الاتحاد الأوروبي. وقد أخرجت كتب السلسلة من الحجم الكبير والغلاف من الورق الفاخر الصقيل، ولكل مستوى بجزأيه لون مختلف.

- **مقدمة:** اشتملت على منهج الكتاب وطريقة التدريس يليها عرض تمهيدي يوضح فيه الكاتب كيفية سير وحدة تعليمية وبنية كتاب الطالب؛ عن طريق صور مأخوذة من الوحدة التعليمية الرابعة مرفقة ببيانات يوضح من خلالها مكونات الوحدة التعليمية.
- **فهرس المحتويات:** احتوى الكتاب فهرس يعين القارئ على معرفة محتوياته، والحصول على ما يريده بسهولة لأنّه فهرس تفصيلي يعرض عناوين الوحدات التعليمية الأربع بالكتاب وأهدافها مقسمة إلى سبعة خانات عمودية عناوينها كالآتي:

1. المهمة(tâche)،
2. نوع النص(typologie textuelle)،
3. تواصل(communication)،
4. الرافد النحوي (ressources grammaticales)،
5. الرافد المعجمي (ressources lexicales)،
6. الصوتيات(phonétique)،
7. مهارات اجتماعية (compétence interculturelles).

- **كتاب الطالب:** يحتوي أربع وحدات تعليمية كل وحدة تعليمية تهدف إلى انجاز مهمة لغوية تساعد على اكساب الطالب كفاءة تواصلية واجتماعية، تمكنه من التواصل في مواقف حقيقية مختلفة في مجتمع اللغة.
- **جدول التقييم الذاتي:** عبارة عن ورقة مزدوجة تختم بها كل وحدتان تعليميتان تحتوي مجموعة من الأسئلة تخص كل المهارات يقيم بها الطالب نفسه.
- **ملحق قواعد اللغة والمعجم:** عبارة عن عمل استقرائي من المعجم وقواعد اللّغة لتزويد المتعلم بالروافد اللسانية اللازمة لاكتساب المهارات وأداء المهام المستهدفة لكل وحدة.
- **كراس التدريبات:** يحتوي مجموعة من التمرينات الخاصة بكل وحدة، ختم خطية للملفات الصوتية الموجودة في القرص المدمج.
- **محتويات الكتاب:** يتكون كتاب النسخة الاصلية من ثلاث عناصر: كتاب الطالب، كراسة التمرينات وقرص مدمج (DVD/CDROM) يحتوي على كل التسجيلات الصوتية المصاحِبة للدروس، في كل من كتاب الطالب وكراس التدريبات، بالنسبة للجزء الذي سنقوم بتحليله يقع في 156 صفحة، استخدمت في طباعته أوراق ذات نوعية رفيعة ملساء وحجمها

كبير(A4) ، صغير الحجم، يحتوي جزئين الأول للدروس والثاني للتمرينات. يتميز بدقة الإخراج وتوظيف الصور.

3.طبيعة المقرر: السلسة موجهة إلى متعملي اللّغة الفرنسية الجزائريين البالغين ممن يرغبون في التحضير لامتحان الكفاءة العالمي للغة الفرنسية"DELF". تهدف إلى تدريب المتعلم على الممارسة الاتصالية التداولية للغة الفرنسية مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة وحاجات المتعلمين الجزائريين، ومبدؤها في ذلك أنّ الاستعمال اللّغوي ليس إظهار منطوق لغوي فحسب، بل يشمل انجاز حدث اجتماعي في الوقت نفسه حيث يرون أنّه لا يمكن رصد السلوك اللّغوي للمتعلم بمنأى عن الجوانب الثقافية المتوافرة في المجتمع نظرا للروابط الموجودة بين اللّغة والمنظومة الاجتماعية. لذلك كان التركيز على اكساب المتعلم المهارات التواصلية الاجتماعية الشفهية للّغة الفرنسية أكثر منه على المهارات الكتابية. وتسعى سلسلة النسخة الأصلية "VERSION ORIGINAL" إلى اكساب المتعلمين مجموعة من المهارات من المستوى"A1" إلى المستوى "B2" المسطرة وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. أما الجزء عينة الدراسة فهو موجه للمستوى المبتدئ الثاني (A2.1).

أما عن المدة المتوقع أن ينتهي فيها المستوى المسطر في هذا الكتاب فهي أربع أسابيع بمعدل وحدة في كل أسبوع كل وحدتان يختمان بجدول للتقويم الذاتي ومجموعة من التدريبات تمس المهارات الأربع ولكن عن طريق انجاز المهام المطلوبة منهم، وقد أعدت مادة الكتاب كي تقدم داخل وخارج الصف عن طريق انجاز المتعلم لمجموعة من المهام ذات طابع لغوي تداولي، ثقافي واجتماعي.

4.أسس إعداد الكتاب: أعد هذا الكتاب تلبية لحاجات ودوافع الطلبة الجزائريين من تعلم اللغة الفرنسية تحضيرا للحصول على شهادة امتحان الكفاءة العالمي للغة الفرنسية وتطويرا للمحتوى كي يكون أكثر عملية وفاعلية، وقد تم اختيار المواقف التعليمية في الوحدات التعليمية على أساس دراسات استطلاعية في شكل استبانات الكترونية تنشر على الموقع الرسمي للمعهد الثقافي الفرنسي حددت فيها الحاجات اللغوية التواصلية والتداولية لمتعلمي اللغة الفرنسية للجزائريين

أما المواقف التي تمحور حولها موضوع الوحدات فقد تنوعت بين مواقف للحياة اليومية ومواقف ثقافية عامة، تساهم في اكساب المتعلم مهارات اجتماعية وثقافية إلى جانب

اكتساب المهارات الأساسية للغة مثل: التعرف على التنوع الألسني في أوروبا وتمييز بين لغة الشارع واللغة الأكاديمية(الوحدة الأولى)، التعرف على النظام الغذائي الصحي ونمط التغذية في أوروبا(الوحدة الثالثة)، التعرف على تاريخ فن الرسم في فرنسا...الخ، وهذه المواقف تجسد المبدأ والمقاربة التي تقوم عليها السلسلة بأجزائها وهي الحصول على متعلم فاعل اجتماعيا متمكن من مهارات اللغة الفرنسية قادر على توظيفها وفقا ما يتطلبه السياق الاجتماعي، وبالنسبة للمفردات وترجمتها إلى اللغة الأم للمتعلم لم ترد في الكتاب بل تم التركيز على تراكيب جاهزة توظف في سياقات متعددة في التدريبات الملحقة بكل وحدة.

5.طريقة التعليم: المقاربة التعليمية المنتهجة في سلسلة النسخة الأصلية هي المقاربة التفاعلية التواصلية، حيث تقوم على اكساب المتعلم جملة من المهارات التواصلية والمعارف اللغوية التي تمكنه من إنجاز المهمة الختامية لكل وحدة تعليمية، إلى جانب المقاربة التفاعلية يوظف المعلم مجموعة من الطرائق النشطة للتعليم كالتعلم التعاوني ولعب الأدوار، والمميز في المقاربة التعليمية أنّ كل ما يتطلبه نجاح المهمة النهائية يتم تقديمه وبناؤه بشكل تدريجي لأن كل وحدة تعليمية تختم بموقف تفاعلي اجتماعي، ونقصد بذلك أنّه هناك نشاط تفاعلي داخل الصف يؤهل المتعلم للاندماج داخل المجتمع. فالنسخة الأصلية باعتمادها المقاربة التفاعلية لتعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية تسعى لتحقق لنا توازنا بين الوظيفة التواصلية والوظيفة الاجتماعية لجملة المهام اللغوية والأفعال الكلامية التي يكتسبها المتعلم خلال الوحدة التعليمية، عن طريق ادماج المصادر اللغوية بشكل فعال ضمني ومتدرج خدمة للفعل التواصلي.

بالنسبة للحصة التعليمية الواحدة تستغرق45دقيقة، وكل وحدة تعليمية تضم أربع حصص يتم تقديمها خلال أسبوع أي أنّ الزمن المحدد لإنهاء المستوى هو شهر. تقوم الوحدة التعليمية على أربعة مراحل: تحديد المهمة النهائية، مشاهدة فيديو من ثم مناقشة المحتوى ومن بعد الانتقال إلى الإنتاج الكتابي وفي نفس الوقت التحضير لأداء المهمة الأخيرة.

6.المهارات اللغوية:

- **القراءة والفهم:** توسع هذا المستوى في عرض محتويات المهارات الأربع بما يتلاءم مع التقدم الذي أحرزوه عبر اجتيازهم للمستوى السابق، فقد توسعت القراءة بحيث

يستطيع الطالب أن يضع عنوانًا لبعض النصوص المختارة ويناقش أفكارها، ويوظف منها بعضًا مما تعلَّمه في الروافد اللغوية.

❖ **الكتابة:** عُزِّزت الكتابة بعناصر مختلفة من شأنها إظهار قدرة الطالب على مدى استيعابه لما تعلَّمه على مدار الوحدة، وسيطرته على المفردات والتراكيب الواردة فيها بشكل صحيح.

تتضمن مهارةُ الكتابة في هذا المستوى العناصر التالية:

- **أدوات الربط:** يركز الكتاب في هذه المرحلة من السلسلة على أدوات الربط بشكل خاص، نظرًا لتطور مستوى الطلاب اللغوي، وتمهيدا لنقلهم في الكتابة من التعبير على مستوى الجمل القصيرة، إلى التعبير على مستوى الجمل الطويلة الممتدة، وحسن الانتقال من معنى إلى معنى آخر، وربط، المقدمات بالنتائج والأسباب بالمسببات.
- **التعبير الإبداعي:** وهو تعبير حُرٌّ لكنه مُنظم، يهدف إلى إقدار الطالب على ترتيب أفكاره، وعرضها في شكل منظم، وتقسيمها على مستوى فقرات متنوعة بين الطُّول والقِصَر، مع تأكيد ما يطرحه من أفكار بشواهد وأدلة وقرائن، وتعزيزها بضرب الأمثال واستخدام الصور البياني

❖ **الاستماع:** يتميز الاستماع في هذا الكتاب بتقديم مواد حقيقية من وسائل الإعلام المختلفة، سواء أكانت أخبارًا أو برامج تلفزيونية أو مواد فيلمية، تُعرض على القنوات الفضائية المختلفة، مما يُتيح للطالب أن يكون وجهًا لوجه أمام اللغة الفرنسية دون نُصوص وَسيطة مُبسَّطة.

❖ **المحادثة:** يُعدُّ التعبير الشفوي الحُرُّ أبرز ما يميز المحادثة في هذا الكتاب، حيث يقوم الطالب بوصف ما يراه من صور، أو التعليق على بعض رسوم الكاريكاتير، أو سَرد حكاية، وإلقاء الطَّرائف والنِّكات بأسلوبه الخاص، أو مناقشة محتوى الفيديوهات المرتبطة بالوحدات التعليمية وبطريقة مُؤثرة.

7.تعليم قواعد اللغة: بالنسبة لقواعد اللغة لم تعرض بشكل منفصل في الكتاب ولكن ضمنت في الوحدات التعليمية كرافد يخدم المهام الختامية المستهدفة نهاية كل وحدة تعليمية، أي تم التركيز على الجانب الوظيفي للتراكيب اللغوية مع الحرص على تفعيلها في كل الوحدات دون

الاقتصار على الوحدة التي قدمت فيها؛ فقواعد اللغة ليست غاية في حد ذاتها ولكنها وسيلة لتحقيق غاية.

8.المفردات: يتراوح عدد المفردات بين 60 و80 مفردة، وقد احتوى كتاب الطالب على عدد قليل من التدريبات على طُرق استخدام هذه المفردات، أما الجزء الأكبر منها فقد عُنِيَ به كراس التدريبات وتتميز المفردات في هذه السلسلة -خاصة في المستويات الثلاثة الأولى – بأنّها مصورة ومتدرجة، ومنتقاة من الأكثر شيوعا، وملاصِقة لبيئة المتعلم، كما تتميز بأن غالبيتها متعددة التوظيف، وقد تكررت في المهارات على مستوى الوحدة، وعززت بتدريبات كثيرة ومتنوعة، تعمل على تمكين المتعلم من استعمالها وحسن توظيفها.

9.التدريبات اللغوية: التدريبات اللغوية أخذت حيزا كبيرا من كتاب الطالب وكراسة التدريبات وتنوعت أشكالها بين تدريبات أساسية في الكتاب وأخرى الكترونية تفاعلية مكملة عبر الموقع، تميزت بالتدرج، والتنوع في الشكل والمضمون وفيما يأتي نماذج منها:

- **تدريبات المفردات والتعبيرات الاصطلاحية**: حيث تضمن الكتاب مجموعة متنوعة من التدريبات الاتصالية، وتدريبات المعنى، وتدريبات المفردات، على بعض المفردات والتعبيرات الاصطلاحية المتعلقة بموضوع الوحدة، التي جرى تقديم شرح مبسط لها، مع التعقيب عليها بتدريب أو أكثر في كتاب الطالب، وتهدف هذه التدريبات إلى تعزيز فهم الطالب لتلك المفردات والتعبيرات، والتدرب على استعمالها استعمالًا جيدًا. ومن نماذج تلك التدريبات: الاختيار من متعدد، وملأ الفراغات، والمزواجة، وتمييز الخطأ من الصواب، وتصويب الخطأ، والتكملة، والتعبير، واستخراج الغريب والألعاب اللغوية كالكلمات المتقاطعة.
- **تدريبات الحوار:** يحتوي كتاب الطالب على تسجيلات صوتية متنوعة عن بعض الشخصيات التي ترتبط بموضوع الوحدة، أعقبه بعض الملاحظات اللغوية والنحوية وبعض الروابط، وغيرها من الأنماط اللغوية التي يكثر ورودها، والمختارة من نص الحوار نفسه، تهدف إلى تعزيز قدرة الطالب على تثبيت تلك الأنماط اللغوية التي تعلمها في الصفّ، من خلال عدد من التدريبات المكثفة والمتنوعة. وقد جاء بعضها نمطيًا، وبعضها اتصاليًّا، وبعضها الآخر تدريبات معنى، ومن نماذج تلك

التدريبات: املأ الفراغ، وتعبئة الجداول، والاختيار من متعدد، وتحويل الجمل إلى صيغ أخرى، وتمييز التعبيرات والقوالب والصيغ والتعبير عن محتوى مشاهد مصورة في الكتاب ... إلخ.

- **التراكيب:** بالنسبة لتدريبات القواعد لم تكن منفصلة بل مضمنة في باقي النشاطات بمجموعة وافرة من التدريبات المتنوعة عبر كتابي الطالب والتدريبات، تسمح بتعرف مختلف الظواهر اللغوية المرتبطة بالقاعدة، والتدرب على استعمالها. وقد تميزت تدريبات القواعد بما يأتي: كثافتها وتعدد أشكالها، مثيرة بحيث تدفع الدارس إلى العمل الإضافي، والاعتماد على النَّفس، تعمل على استخدام محتوى الدرس اللغوي بشكل فعال ومن نماذج تلك التدريبات: تكوين الجمل، وتعيين الظاهرة اللغوية فيها، وملأ الفراغات، وتغيير بنية التركيب حسب العوامل المؤثرة، وتعبئة الجداول، واستخراج الظواهر النحوية محل الدراسة ... إلخ.

10.**لغة الكتاب:** اللغة الموظفة في الكتاب لغة الحياة المعاصرة غلب عليها الطابع الاجتماعي الثقافي، لم توظف لغة وسيطة في الكتاب وذلك لافتراض أنّ الفئة المستهدفة هم معظمهم طلاب يهدفون إلى استكمال دراستهم في فرنسا.

11.**المحتوى الثقافي:** تركز السلسلة على الجانب الثقافي الاجتماعي للغة في فرنسا، حيث تعتبر المهارات الثقافية من بين المهارات المستهدف اكتسابها خلال أداء المهام اللغوية التواصلية الخاصة بكل وحدة، مثال على ذلك الوحدة التعليمية الأولى المهارات الثقافية المتوقع اكتسابها هي: التعرف على الوضع اللغوي في الاتحاد الأوروبي ومعرفة برامج التبادل الطلابي التي تتيح تكوينا جيدا في اللغات وتعطي لهم فرصة الحصول على منح خارج الوطن وتم التركيز على برنامج: **(Erasmus)**، كما تضمن الكتاب تعريفا بالمعالم السياحية في فرنسا وهو بذلك يلعب دورا اقتصاديا في تنمية السياحة فيها بشكل غير مباشر.

12.**الاختبارات والتقويم:** احتوى الكتاب على ثلاث أنواع من التقويم:

❖ **التقويم البنائي:** هو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم "التكويني أو التتابعي"، ويتمثل في الأسئلة الموجهة خلال المناقشة والتحليل، وعديد الأنشطة والتمارين الشفهية والكتابية التي اشتمل عليها كل من كتاب الطالب وكراس التدريبات، والتي يوظفها

المتعلم لإنجاز المهمة النهائية الخاصة بكل وحدة، بالإضافة إلى انجاز مهمة تواصلية عقب كل وحدة تعليمية من وحدات الكتاب على مستوى السلسلة كافة ، يتيح لكل من المعلم والطلاب الوقوف على نواحي القوة والضعف، ومن ثم يعملان معا على زيادة نواحي القوة وعلاج جوانب الضعف، هذا فضلا عن قياس الاختبار لمدى تحقق الكفاءات المستهدفة التفصيلية المتوخاة من هذه الوحدة. هناك أيضا تدريبات متنوعة على موقع السلسلة على الإنترنت تمس كل المهارات.

- **التقويم الختامي:** ويتمثل في اختبارات وضعت في نهاية كل مستوى لتقيس مدى قدرة المتعلمين على انجاز المهام وتحقيق الكفاءات والمهارات الإجمالية للمستوى بشكل عام، حيث وضع لكل مستوى اختبارًا يضم المهارات اللغوية الآتية: فهم المنطوق، فهم المكتوب، الانتاج الكتابي، الانتاج الشفهي، باجتياز الطالب له يتحصل على شهادة الكفاءة العالمي للغة الفرنسية(DELF).
- **التقويم الذاتي:** تختم كل وحدتين بورقة مزدوجة تحتوي جدول للتقييم الذاتي للكفاءات A1 المحددة في الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات، يقيم من خلالها الطالب مدى تحكمه في جملة المهارات (Compétence visées dans les unitess) والمعارف المستهدفة (les connaissances visées)، اقتراح أفكار لتحسين لمستواه داخل وخارج القسم.

13.الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية:

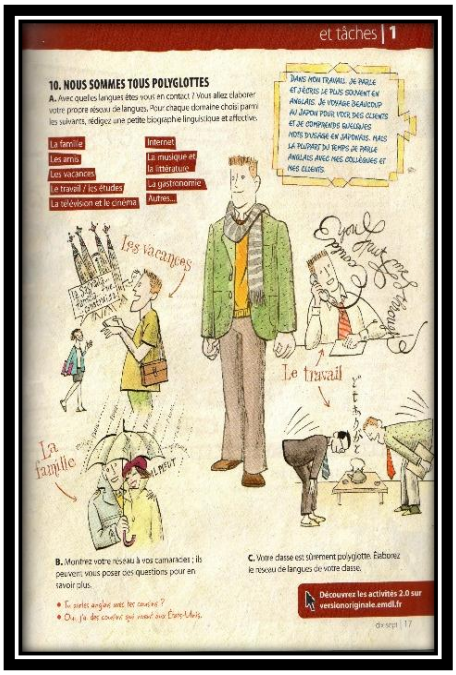
- **الملفات المرئية:** متنوعة بين صور فوطوغرافية، رسوم هزلية، رسومات، خرائط وجداول ملونة. بالإضافة إلى بعض رسوم الكاريكاتير التي صممت خصيصا للكتاب، وأيضا رسوم توضيحية تكمل النصوص أو التمارين وتجعلها أكثر جاذبية وبعض الخرائط الأصيلة، وقد لعبت الملفات المرئية على مختلف أنواعها دورا فعالا في تجسيد ثقافة جغرافيا البلدان الناطقة بالفرنسية خاصة فرنسا وأضفت أصالة على المضمون، حيث أنّ معظمها صور من الواقع معبرة عن مضمون الوحدات التعليمية، إلى جانب هذه الصور هناك أيضًا جداول غير حقيقية وظيفتها تقتصر على جدولة المعلومات.

- **الملفات المكتوبة:** النصوص المكتوبة عبارة عن حوارات قصيرة من الحياة اليومية، ومقتبسات من المجلات لغتها بسيطة ومفهومة مناسبة للمستوى الموجهة اليه، ولكن يؤخذ عليها عدم استخدام نصوص أصيلة ذات مستوى عال تهيئ المتعلم للمستوى الذي بعده، فالراغب في العمل بهذا الدليل، يجب عليه أن يدرك أنّه من الضروري استخدام نصوص رديفة إلى جانب هذه النصوص لأنّ النصوص الأصيلة ذات أهمية كبيرة في تدريس اللغات الأجنبية.
- **الملفات الصوتية:** يحتوي القرص المدمج (cd) المرفق بكتاب "النسخة الأصلية" تسجيلات صوتية متنوعة ومرتبة حسب الوحدات التعليمية خاصة بالجزئين، تتميز هذه التسجيلات بجودة التسجيل من وضوح في الصوت وتنوع في المحتوى.
- **الدعامات التقنية "les supports technique":** تتوفر "النسخة الأصلية" على روابط الكترونية تحيل المتعلم مباشرة إلى الموقع الرسمي الذي يحتوي الملفات الصوتية والفيديوهات المدعمة لفهم الوحدات التعليمية وكذلك التمرينات التفاعلية الخاصة بالوحدات التعليمية، بالإضافة إلى الدليل البيداغوجي لمعلم. و وحدة تخزين محمولة "flash" تحتوي: كتاب المتعلم التفاعلي القابل للتصفح، مجموعة التسجيلات الصوتية ومقاطع الفيديو الخاصة بكتاب المتعلم وكراس التمرينات بالإضافة إلى مقاطع الفيديو الخاصة بكل وحدة من وحدات كتاب المتعلم، كراسة التمرينات تفاعلية قابلة للتصفح، الإجابات الخاصة بكراس التمرينات، الدليل التربوي بصيغة PDF، وروابط مباشرة لأنشطة الويب 2.0 [1].
- **الملاحق:** تحتوي السلسلة ملاحق غنية بالمعلومات التي يمكن للمتعلم أن يستفيد منها، خمسة جداول خاصة بالرافد النحوي وأربعة خاصة بالرافد المعجمي.

[1]. .https://espacevirtuel.emdl.fr

- Sur l'Espace virtuel, vous pourrez :
  - visionner plus de 150 vidéos en français, avec des exercices et, si vous le souhaitez, en version sous-titrée
  - travailler votre français avec plus de 1400 exercices interactifs
  - élargir votre vocabulaire et vous entraîner sur des points de grammaire
  - accéder à nos livres et cahiers d'activités en version numérique interactive
  - N'hésitez plus, créez votre compte et améliorez votre français grâce à nos ressources

14.دليل المعلم: الكتاب مرفق بدليل للمعلم يساعده إلى حد كبير على فهم المقاربة التي تقوم عليها السلسلة وكيفية التعامل مع محتوى الكتاب واستخدامه، ويحتوي أيضا شرحا مفصلا لكيفية تقديم الوحدات التعليمية وطريقة التعامل مع المتعلمين، كما يتضمن حل للتدريبات الكتاب ومرفق بدليل الكتروني على المساحة الافتراضية المخصصة للمعلمين الذي يتم تحيينه بشكل يومي كي يزود المعلم بأفكار تساعده على ربح الوقت والتحضير الجيد للدرس واستثماره في تفعيل عملية شرح القواعد وتحفيز التلاميذ، كما يحتوي الموقع على مصادر معرفية متنوعة: اكثر من خمسين فيديو متنوع، أكثر من 1500تمرين للتصحيح الذاتي لكل مستويات المرجع الأوروبي المشترك و نسخة الكترونية للسلسة التعليمية وكراس تدريبات تفاعلية[1].


et tâches | 1

10. NOUS SOMMES TOUS POLYGLOTTES

A. Avec quelles langues êtes-vous en contact ? Vous allez élaborer votre propre réseau de langues. Pour chaque domaine choisi parmi les suivants, rédigez une petite biographie linguistique et affective.

La famille
Les amis
Les vacances
Le travail / les études
La télévision et le cinéma
Internet
La musique et la littérature
La gastronomie
Autres...

DANS MON TRAVAIL, JE PARLE ET J'ÉCRIS LE PLUS SOUVENT EN ANGLAIS. JE VOYAGE BEAUCOUP AU JAPON POUR VOIR MES CLIENTS ET JE COMPRENDS QUELQUES MOTS DU JAPONAIS. MAIS LA PLUPART DU TEMPS JE PARLE ANGLAIS AVEC MES COLLÈGUES ET MES CLIENTS.

Les vacances
Le travail
La famille

B. Montrez votre réseau à vos camarades ; ils peuvent vous poser des questions pour en savoir plus.

C. Votre classe est sûrement polyglotte. Élaborez le réseau de langues de votre classe.

Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr

15.التعليم الذاتي: إنّ محور اهتمام الكتاب هو المتعلم والمعلم هو القائد والموجه لطلابه، فالكتاب يعتمد كثيرا على أسلوب التعلم الذاتي حيث يعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية سواء في العمل على شكل مجموعات أو شكل فردي، وتكاد لا تخلو أي صفحة من الكتاب والسلسلة ككل من الإحالة إلى المساحة الافتراضية الخاصة بالمتعلم والتي تحتوي تدريبات ودروس تفاعلية، وفيديوهات مكملة لتعزيز المهارات المكتسبة وإنجاز المهام الجزئية والنهائية المكلفين بها.

[1] https://espacevirtuel.emdl.fr/teacher_more_info1
-Votre Espace virtuel de ressources pour la classe:
Chaque jour, trouvez de nouvelles idées, gagnez du temps dans la préparation de vos cours, dynamisez les explications de grammaire, motivez vos apprenants… avec l'Espace virtuel, découvrez un compagnon plein de ressources :

- Plus de 50 vidéos, celles de nos manuels mais aussi des clips animés, des courts-métrages et des microfilms accompagnées de propositions d'exploitations pédagogiques et d'activités de compréhension
- Plus de 1 500 exercices autocorrectifs pour tous les niveaux du CECR
- Tous nos manuels numériques
- Nos cahiers 100 % interactifs

3.بنية الوحدة التعليمية في كتاب "النسخة الأصلية"[1]:

سنتناول بالدراسة في هذا العنصر تحليلا لمحتوى الوحدة التعليمية الأولى من كتاب المستوى المبتدئ الثاني من ناحية بنيتها وآليات تطبيق المقاربة التفاعلية التواصلية وأين يكمن البعد التداولي فيها:

1.3.عنوان الوحدة التعليمية(le théme): أحب الفرنسية " j'adore le français"

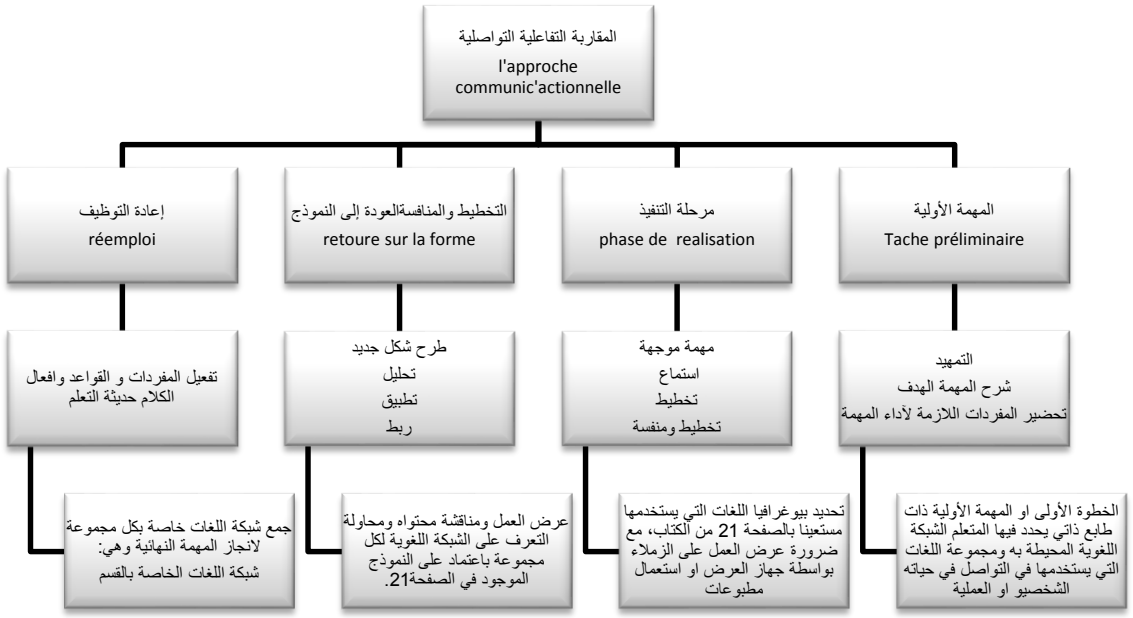
الواجهة الأولى للوحدة التعليمية تحتوي صورة للشبكة اللغوية لـ: (Marie)، بالإضافة إلى تحديد الكفاءة المستهدفة نهاية الوحدة وماذا سيحتاج المتعلم لتحقيق هذه الكفاءة وإنجاز المهمة النهائية لها.

2.3.المهمة / المشروع (la tâche/projet):

المهمة اللغوية التواصلية التي على المتعلم انجازها من خلال المعارف والمهارات المكتسبة تدريجيا خلال الوحدة التعليمية الأولى ضمن مهام مصغرة (micro tâche) هي أن يحدد المتعلم الشبكة اللغوية المحيطة به، والعوامل المحفزة لإقباله على تعلم اللّغة الفرنسية وعرضها أمام زملائه ومناقشتها، حيث تهدف هذه المهمة إلى اكساب متعلم اللّغة الفرنسية الجزائري كفاءة ثقافية واجتماعية تسمح له أن يتعرف على السياسة اللّغوية في أوروبا والبرامج التي يمكن ان تساعده في

[1] . https://prezi.com/i-neznzzflvf/clsse/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

تعزيز مهاراته التواصلية في اللّغة الفرنسية بالإضافة إلى البرامج المتاحة كي يتحصل على منحة خارج الوطن مثل برنامج أوراسموس(ERASMUS) .



تحتوي الوحدة التعليمية سلسلة من التدريبات الهدف منها انجاز المهمة الأخيرة (la tâche final)، والمخطط الآتي يوضح المراحل التي يمر عليها المتعلم لإنجاز المهمة النهائية:

المخطط أعلاه يوضح المراحل التي يمر بها المتعلم لإنجاز المهمة النهائية المتمثلة في تحديد وعرض الشبكة اللغوية للفصل الدراسي، من مرحلة جمع المعلومات وتصنيفها ومناقشتها بشكل فردي وجماعي لانجاز المهمة الأولية المتمثلة في تحديد الشبكة اللغوية الجزئية لكل لفرد ولكل مجموعة مع عرضها ومناقشتها في جو تفاعلي موظفين في ذلك المصادر اللغوية التي تم تقديمها خلال الوحدة التعليمية وصولا إلى تنفيذ المهمة النهائية التي تتم تحت اشراف المعلم وتفاعل المتعلمين.

3.3.مجموعة المهارات المطورة (les compétences développées):

- ❖ **مهارات لسانية:** التعبير عن الماضي وإبداء رأيه والحديث عن نجاحاته والصعوبات وأهم دوافع تعلمه اللغة الفرنسية
- ❖ **مهارات ثقافية واجتماعية:** تحديد الشبكة اللغوية المحيطة به والتعرف على السياسة اللغوية بأوروبا، التعرف على بعض العادات الأوروبية متمثلة في لعبة شعبية مشهورة في فرنسا (la pétanque).

4.3.المصادر اللسانية (les réssources utilisées):

تشمل الروافد المعجمية والنحوية وبعض التراكيب اللغوية اللازمة لانجاز المهمة النهائية للوحدة التعليمية:

الضمائر (les pronoms)	Pronom sujet :	Pronoms toniques:	Pronoms sujet:
	(je-tu-il-elle-nous-vous-ils-elles)	(moi-toi-lui-elle-nous- vous-eux-elles)	(me-te-lui-nous-vous-leur)
الحديث عن الماضي (Parler de fait passes)	الماضي المركب لفعل الكينونة(être) وفعل التملك(avoir)		
التعبير عن المشاعر والصعوبات (Parler des émotion et des difficultés)	يحتوي على خمسة عبارات للتعبير على مشاعر الرضاء والاستياء وكيفية صياغتها وهي: Avoir du mal à+ infinitif/ ne pas arriver à +infinitif/ se sentir + (bien/mal, à l'aise/ mal à l'aise / adjectif)/ Avoir peur de+ infinitif/ ne pas oser +infinitif.		
إبداء الرأي (Donner son avis)	يحتوي ثلاثة صيغ: C'est +adjectif +(de +l'infinitif)/ Trouver +non+ adjectif/ trouver que +phrase		
التعبير عن الدوافع (Exprimer une motivation)	يحتوي صيغتين: (Pour+ infinitif/ parce que +phase)		

ما يثير الانتباه في تحديد المصادر النحوية والمعجمية هو الدقة في الاختيار وطريقة العرض الحديثة غير النمطية والمشوقة التي تجمع بين عرض القاعدة والانتقال مباشرة لإدماجها في التدريب الشفهي أو فهم المسموع.

5.3.النقاط الصوتية المدروسة (le point de phonétique étudié):

تضمنت الوحدة التركيز على ظاهرة صوتية متمثلة في الوصل بين الكلمات في النطق (la liaison avec le s)، وقد قدمت على شكل تدريب مرفق بتسجيل صوتي يحدد فيها المتعلم كيفية نطق (s) في الكلمات الواردة فيه قبل سماع التسجيل الصوتي.

B. C'EST TRÈS « ZUTILE » !

DES SONS ET DES LETTRES

A. Voici quelques paires d'expressions. Comment les prononcez-vous ? Attention aux s marqués en gras.

Très utile	Très décourageant
Des exercices	Des textes
Les attitudes	Les traditions
Trois activités	Trois rédactions
Nos amis	Nos parents
Mes inquiétudes	Mes problèmes
Tes idées	Tes sentiments

B. Écoutez et vérifiez. Quand le s final est prononcé, quel son entendez-vous : s comme dans soleil ou z comme dans zéro ?

6.3.هيكلة الوحدة التعليمية في كتاب النسخة الأصلية:

تقوم الوحدات التعليمية على ثلاث مرتكزات يتم من خلالها انجاز المهام الجزئية والمهام النهائية هي: العرض والممارسة والإنتاج، تحقيقا للهدف الأساسي للمقاربة التفاعلية وهو الحصول على المتعلم الفاعل اجتماعيا (les apprenants acteurs sociaux)، الذي يتحمل مسؤولية إنجاز المهام بنوعيها تحت قيادة المعلم وتوجيهه ويتحمل أيضا مسؤولية جمع الوثائق اللازمة لإنجاز هذه المهام تفعيلا لمبدا الانتقال من الوثيقة الجاهزة أو المادة المعرفية الجاهزة إلى مبدأ التوثيق الذاتي (de la «logique documentation» la «logique document»)، والاعتماد على النفس في البحث عن الوثائق اللازمة لإنجاز المهام على الأنترنت، والمخطط الآتي يوضح هيكلة الوحدات التعليمية في كتاب النسخة الأصلية في ظل الثلاثية (عرض، ممارسة، انتاج):

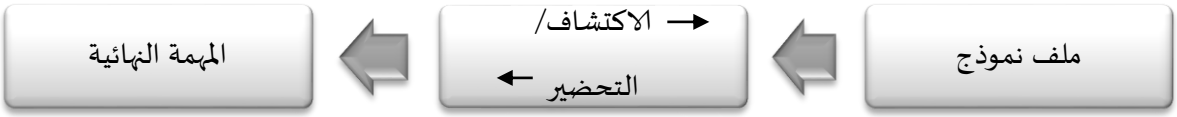
نموذج العرض والممارسة والإنتاج

(modèle PPP : Présentation/Pratique/ Production)

عرض	التطبيق	إنتاج

نموذج المهمة النهائية (عرض، ممارسة، إنتاج)

(modéle PPP tache finale)



نموذج بيداغوجي المشروع

(modéle pédagogie du projet)

نموذج مدمج

(modèle mixte)

4.أين يكمن البعد التداولي التفاعلي في الكتاب؟

من أهم مبادئ المقاربة التواصلية التفاعلية في تعليم اللغة الثانية التركيز على البعدين، البعد الأول التداولي متمثلا في الالتزام بعنصر الملاءمة (la pertinence) خلال انجاز المهام بأنواعها الجزئية والنهائية، والبعد الثاني احترام المكون الثقافي واللساني عند التواصل بتركيزها في بناء محتوى

الوحدات التعليمية على تلبية حاجات المتعلمين من تعلم اللّغة عن طريق إيجاد إجابة للتساؤل لماذا يحتاج المتعلم لهذه المعارف اللغوية؟ وكيف يُفعلها في حياته الاجتماعية؟

وقد لجسدت هذه المبادئ بين ثنايا الكتاب فوجدنا البعد التداولي بكتاب النسخة الأصلية يكمن في تركيزه على الجانب الاستعمالي للغة، ومحاولة الارتقاء بدور المتعلم من مجرد متواصل باللّغة إلى متعلم فاعل اجتماعيا قادر على استدعاء المهارات اللغوية المكتسبة مرفقة ببعديها الثقافي والاجتماعي في مواقف التواصل الفعال المختلفة للغة الثانية وبهذا يحقق المتعلم مبدئين من مبادئ التداولية وهما: مبدأ الملاءمة وأفعال الكلام؛ مبدأ الملاءمة عندما يستدعي المتعلم المعارف اللغوية المناسبة بحمولتها الثقافية والاجتماعية والتداولية المناسبة لسياق الكلام، ومبدأ أفعال الكلام عندما ينتقل من مجرد متواصل باللّغة إلى متواصل فعال مؤثر في الطرف الآخر ملم بالبعدين الثقافي والاجتماعي للغة الهدف.

كما يكمن البعد التداولي أيضا في مبادئ المقاربة التفاعلية التي تحرص على فاعلية وتفاعل المتعلم وإبراز جهده الذاتي في تعلم اللّغة، تحت قيادة المعلم في اطار مجموعات أو بشكل فردي أو بإحالته على مساحته الافتراضية المجانية على الأنترنيت التي تمنحه موارد تعلم متنوعة بين فيديوهات تعليمية وتدريبات تفاعلية متنوعة، إلى جانب غرف دردشة خاصة تربطه بالناطقين الأصليين للغة، وشبكة التقييم الذاتي التي يقيم فيها المتعلم درجة استيعابه واكتسابه لجملة الكفاءات اللغوية التداولية والاجتماعية والثقافية التي من المفترض يحققها آخر كل وحدة تعليمية، كما نلمس البعد التداولي أيضا في استخدام قواعد اللغة استخداما وظيفيا خادما لأداء المهام الجزئية التي تسبق المهمة الأصلية فأصبحت بذلك وسيلة لتحقيق غاية وليست غاية في حد ذاتها، وبهذا الأسلوب تصبح القواعد اللغوية تحصيل حاصل ولا تشكل هاجس للمتعلم.

الجزء الثاني:

فاعلية وحدات تعليمية (مشروع مؤلف) قائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية مهارة المحادثة لدى المستوى المبتدئ بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين

على ضوء التجربة الفرنسية للإطار المرجعي الأوروبي المستوى المبتدئ الأول(A2)

ودراسة لبداية بداية ابراهيم

تمهيد:

لقد أقدمنا على هذه التجربة ونحن مدركين تمام الادراك أنّ تأليف كتاب لتعليم العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر الهين خاصة إذا اقترن مع تطبيق مبادئ اللسانيات التداولية، فهو ليس مجرد اختيار عشوائي لنصوص متفرقة من هنا وهناك، ثم إعداد تدريبات توليفية لا يضمها مبدأ، ولا يجمعها نظام، ولا يبررها أساس علمي إنّه عمل علمي مخطط كما يقول رشدي طعيمة، وجهد شاق مستمر يتطلب كثيرا من جهود التأليف والتجريب والتعديل قبل إدعاء الصلاحية، وإنّ الأمر في ميدان تعليم اللغات الاجنبية أشد خطورة، لذا جاءت هذه المحاولة منا لبناء وحدات تعليمية رقمية(مشروع مؤلف) الذي اعتمدنا في بناء محتواه على دراسة لهداية هداية إبراهيم حدد فيها احتياجات هذا المستوى للطلاب الأروبيين إلى جانب دراسة ميدانية بالمعهد العالمي لتعليم اللّغات بنينغيشيا الصين قمنا فيها بدراسة واقع اللغة العربية في المنطقة إلى جانب تحديد دوافع الطلاب من تعلم اللّغة والحاجيات اللغوية التي يودون تطويرها واكتسابها، وقد تتبعنا أثر تطبيق هذه الوحدات المبنية على المقاربة التفاعلية التواصلية على تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللّغة العربية الصينيين في المستوى المبتدئ بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا،

1.معهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين-تعليم معني بخدم الطريق والحزام-:

1.1. واقع اللّغة العربية في نينغيشيا الصينية:

نينغشيا هي المنطقة الذاتية الحكم الوحيدة في الصين لقومية هوي المسلمة تقع شمالي غربي الصين وتبعد عن العاصمة الصينية بكين حوالي 1188.8كلم، حيث يمثل أبناء هوي المسلمين35.6% من إجمالي سكان هذه المنطقة، التي تعتبر محطة هامة على طريق الحرير[1] وملتقى للحضارتين الصينية والعربية.

فيمكنك أن تعرف أنك بعاصمة اللّغة العربية في الصين عند تجوالك في شوارع ينشوان عاصمة المنطقة، حيث الكثير من المحلات، المطاعم، المتاجر الصغيرة، والكبيرة يكتب اسمها باللغة العربية مع اللّغة الصينية. بالإضافة إلى ذلك فإن أغلب منتجات نينغيشيا من الأطعمة الإسلامية وحاجات المسلمين يكتب عليها باللّغة العربية والصينية اسم المنتج والمحتويات. حيث ترى الخط العربي يزين به منازل ومحلات أهل قومية هوي المسلمة، فنينغيشيا يوجد بها العديد من المتخصصين في فن الخط العربي، أما عبارة (الأطعمة الإسلامية) فهي تكتب باللغة العربية في كثير من المطاعم التي تقدم في أغلبها طعاما حلالا.

"و لا يمكن أن تشاهد اللّغة العربية المكتوبة فحسب بل قد تصادف من يتحدث معك العربية أو من يحييك بها. فليس في قولنا مبالغة إذا ما أطلقنا على نينغيشيا عاصمة اللّغة العربية فى الصين. فالطابع العربي والإسلامي هو الغالب على المنطقة؛ فلا يخلو مسجدا من مدرس لغة عربية ولا يخلو شارعا من اللّغة العربية أو الطابع العربي ولا يخلو بيت من بيوت قومية هوي من آيات قرآنية

[1].طريق الحرير: هي مجموعة من الطرق المترابطة كانت تسلكها القوافل والسفن وتمرّ على جنوب آسيا رابطةً تشآن(والتي كانت تعرف بتشانغآن في الصين) مع أنطاكيا في تركيا بالإضافة إلى مواقع أخرى، وكان تأثيرها يمتد حتى كوريا واليابان. أخذ مصطلح طريق الحرير أطلقه عليه الجغرافي الألماني فردينان فونريتشته وفنفي القرن التاسع عشرة، وكان لطريق الحرير تأثر كبر ازدهار أكثر من الحضارات القديمة.

مكتوبة باللغة العربية. حتى أسماء الشركات والمصانع أسماء عربية مثل: شركة تمر للتجارة وشركة أيوب للأطعمة الإسلامية ومصنع التين للملابس ومصنع السعد للخزف الصيني وغيرها"[1].

وفي زيارتك للمتاحف الصينية من المعتاد أن ترى اللّغة الصينية مترجمة باللّغة الإنجليزية و لكن في نينغيشيا تجد اللغة الصينية والإنجليزية والعربية معا فقد استخدمت اللغة العربية في بعض المتاحف الموجودة في نينغيشيا مثل متحف نينغيشيا ومتحف دار الثقافة الإسلامية أو حديقة قومية هوي.

صورة من المتحف الإسلامي في نينغيشيا

ولقد استغلت حكومة منطقة نينغيشيا الذاتية الحكم لقومية هوي المسلمة انتشار اللغة العربية والطابع الإسلامي والثقافة الإسلامية خير استغلال في جميع المجالات الاقتصادية والتعليمية والثقافية. ففتحت في السنوات الأخيرة أسواقا لمنتجاتها في جميع الدول العربية خاصة منتجات الأطعمة الإسلامية وحاجات المسلمين، التي لقيت قبولا ورواجا في الأسواق العربية والإسلامية. وأقامت دورات سنوية لتدريب المهندسين الزراعيين من جميع الدول العربية على كيفية مكافحة التصحر. ونظمت معارض ومؤتمرات اقتصادية وثقافية سنوية لتقوية العلاقات مع الدول العربية معتمدة في ذلك على توفر المترجمين والطابع العربي والإسلامي بالإضافة إلى المناخ الاستثماري الجيد بالمنطقة. وقد استطاعت نينغيشيا أن تستعيد تاريخها المشرف وتخلق لنفسها مكانا في طريق التجارة بين الصين والعرب كما كانت في الماضي واحة مزدهرة بطريق الحرير البري[2]. ولعل ثقافة إقليم نينغيشيا بالأغلبية المسلمة من قومية هوي هي ما دفع الإقليم لإقرار خطة لتفعيل التعاون في

[1] تامر الرشداني، http://www.arabsino.com/articles/10-06-01/3633.htm، 2016/05/10، 15:00.
[2] [2] تامر الرشداني، http://www.arabsino.com/articles/10-06-01/3633.htm، 2016/05/10، 15:00، منقول بتصرف

عدة مجالات مع الدول العربية خلال السنوات الأخيرة منها الاقتصادية والتجارية والثقافية فأصبح تعلم اللغة العربية هدفا لجامعي الإقليم من مختلف التخصصات حيث شهدت العلاقات الصينية- العربية تطورا سريعا في السنوات الأخيرة أدى إلى ازدياد حاجة الصين إلى عدد كبير من الأكفاء الصينيين الذين يتكلمون اللّغة العربية ويعرفون التقاليد والحضارة العربية، وحاليا يوجد في نينغشيا خمسة معاهد حكومية وخمسة معاهد تحت الإدارة المحلية تعلم اللغة العربية، ويعتبر معهد اللغات العالمية بنينغشيا أهمها[1].

2.1.نبذة تعريفية بمعهد اللغات العالمية بنينغشيا:

معهد اللّغات العالمية بنينغشيا الصّين باعتبارها منطقة تجريبية للانفتاح الاقتصادي واستجابة لتطوير التعاون الودي بين الصين والدول العربية، حسب الموافقة الصادرة للمعهد من قبل إدارة التعليم التابعة لمنطقة نينغشيا بجويلية 2007م، هو معهد مهني ثانوي مضى على تأسيسه تسعة سنوات يعتبر قاعدة تدريب وتأهيل لأكفاء يعملون في مجال الترجمة باللّغة العربية كلغة رئيسية وبقية اللغات الأجنبية القليلة الاستخدام كلغة ثانية، مثل الماليزية والتركية والأوردية، بالإضافة إلى اللّغة الإنجليزية .

سعت إدارته لتطويره بناءا على النتائج المحصلة خلال السنوات الأربع التي تلت تأسيسه، يعد من أكبر المعاهد الأهلية لتعليم اللغة العربية؛ حيث بلغ عدد الطلاب المسجلين فيه 1590 طالبا وطالبة، وعدد الفصول الدراسية 36 فصلا، ومن ضمنها فصول دراسة العلوم الاقتصادية والتجارية، وكذلك فصول تعليم اللغة الصينية لغير الناطقين بها وخلال السنوات الخمس من تطور المعهد، تم تنفيذ النموذج التعليمي الذي يجمع بين تعليم اللغة العربية والتدريب المهني، تكون فيه أكثر من 1700 شخص، فبلغت نسبة التخرج للطلاب90%، ونسبة توظيفهم95% [2].

3.1.مراحل تطور المعهد:

مر المعهد بثلاثة مراحل منذ بداية تأسيسه

1.المرحلة الأولى (2007-2009) [3]: تم خلال هذه السنوات الثلاث الأولى إرساء الدعائم الأساسية للمعهد ببناء مبنى واحد للإدارة الشاملة ومبنى واحد للتدريس ومبنى واحد للسكن في بلدية شين

[1]. منقول بتصرف: https://www.facebook.com/aljazeerachannel/videos/10154686342084893/ 16 مارس2016 .16:30

[2]https://ar-ar.facebook.com/Chinanmc/posts/885979651534594

[3]https://ar-ar.facebook.com/Chinanmc/posts/885979651534594

جينغ وكان يعرف باسم: "**معهد مسلمي نينغيشيا**"، والجهة المشرفة عليه هي شؤون الموارد البشرية والضمان الاجتماعي لمنطقة نينغشيا، عدد طلابه 153طالبا فقط، وعدد المدرسين 6 مدرسين متخصصين في تعليم اللغة العربية.

2.المرحلة الثانية(2010-2013): تسارعت وتيرة التطور للمعهد خلال هذه الفترة فتم ضبط النظام التعليمي بشكل أكثر وضبط مناهجه، كما صنف المعهد من أقوى المعاهد من حيث الكادر التعليمي ببلوغ عدد مدرسيه وموظفيه 128موظفا، منهم 56 مدرسا متفرغا للتدريس (منهم 43مدرسا للغة العربية و30 مدرسا أجنبيا)، وعدد الحاصلين على المناصب الوظيفية العالية والمتوسطة المستوى33مدرسا.

كما أصبح المعهد من أكثر المعاهد التي تقوم بإرسال بعثات إلى الدول العربية والاسلامية، فقام بإرسال 800 خريج إلى عدة دول عربية وإسلامية منها: السعودية، مصر، السودان، الأردن، التايلاند، الامارات العربية المتحدة، ماليزيا، باكستان وتركيا. مع الاشارة إلى أنّ عدد الطلاب الذين يعملون إجراءات السفر إلى الدول العربية من أجل الدراسة قد وصل 150طالبا يتكفل بهم المعهد في اطار تعاونه مع الجامعات العربية والاسلامية.

3.المرحلة الثالثة(2014 إلى يومنا هذا): دخل المعهد خلال هذه الفترة مرحلة جديدة من التطور الابداعي الشامل، شملت الناحية المادية والبشرية خاصة بعد انتقاله إلى موقع جديد واستدعائه لمكونين من الوطن العربي لتعليم العربية في المعهد. فأصبح معهدا وحيدا متوسط المستوى لقبول الطلاب الذين يدرسون اللّغة الصينية من الدول العربية حيث تمت الموافقة عليهم في أوت 2014م من قبل دائرة التعليم ودائرة الأمن العام ومكتب الشؤون الخارجية لمنطقة نينغيشيا ذاتية الحكم، ويسعى المعهد إلى توسيع هذه التجربة عن طريق فتح ثلاثة فصول دراسية لتعليم اللغة الصينية واستقبال الطلاب الأجانب الراغبين في تعلم اللغة العربية.

كما تم إنشاء قاعدة تدريب معلمي اللّغة العربية الدولية بعد قبول ذلك من طرف الإدارة المحلية لدائرة التربية والتعليم بمنطقة نينغيشيا ذاتية الحكم. وفي عام(2015/2014) نجح المعهد في إقامة ثلاثة دورات لتدريب معلمي اللّغة العربية على مستوى الصين على أيدي خبراء لتعليم العربية من الدول العربية، فلقت هذه العملية استحسانا عند المسؤولين من جهات الإشراف ولدى المجتمع أيضا. بالإضافة إلى القاعدة التدريبية أنشأ المعهد مجلة دورية في البحوث والدراسات لتعليم اللغة العربية هي الأولى من نوعها على مستوى الصين في ديسمبر2015م، كما تمت الموافق على تأسيس

مركز البحوث والدراسات الدولي لتعليم اللّغة العربية من قبل دائرة التعليم لمنطقة نينغيشيا ذاتية الحكم.

4.1.المعهد العالمي لتعليم اللغات بنينغيشيا رؤى وانجازات[1]:

- ❖ تتجه إدارة المعهد إلى سد فجوة كفاءات اللّغة العربية، تماشيا مع سياسة البلاد باعتماده على طريقة تربوية تهدف إلى تكوين خريج مؤهل ومتقن للغة؛ ويعد بعث الطلاب إلى الخارج وجلب الخبرات والتبادل العلمي من أهم الاستراتيجيات لتحقيق ذلك والمساهمة في تطوير المعهد الذي يسعى إلى أن يكون معتمد محليا ودوليا. وإرسال طلاب من خريجي المعهد إلى الدول العربية لإكمال دراستهم وتوظيفهم في حقل الترجمة باللغة العربية والمجالات الأخرى يساهم في تحقيق طموح أبناء نينغشيا، حتى يكونوا دبلوماسيين شعبيين يخدمون انفتاح نينغشيا، الأمر الذي يقيم جسرا للتعاون والتبادل بين الصين وسبع وخمسين دولة إسلامية وغيرها من المناطق الإسلامية الأخرى.
- ❖ منذ إنشائه قبل عشر سنوات، ظل هدف المعهد هو بناء أكبر قاعدة في الصين لتربية أكفاء اللغة العربية وقاعدة هامة لإعداد معلمي اللغة العربية ومركز هام للبحوث حول تعليم اللّغة العربية ومنطقة نموذجية للتعاون التعليمي المشترك بين الصين والدول العربية.
- ❖ قدم المعهد المساعدات اللازمة لجهات الإشراف من أجل إقامة دورتين لمنتدى رؤساء الجامعات الصينية العربية، فكانت نتيجة ذلك تزايد عملية التعاون الدولي مع المعهد من عدة دول عربية خدمة للغة العربية وتوطيدا للعلاقات الاقتصادية بهدف إعادة بعث طريق الحرير، بتوقيع المعهد اتفاقيات تعاون مع 32جامعة عربية يتم خلالها إرسال طلابه لدراسة اللغة العربية. كما تم إرسال دفعات من الأساتذة العرب في إطار هذا التعاون إلى المعهد.
- ❖ ذاع صيت المعهد في الفترة الأخيرة، حيث زار المعهد كبار السياسيين من الدول الإسلامية مثل رئيس الوزراء الماليزي الأسبق مهاتير محمد، ورئيس الوزراء الماليزي السابق عبد الله

[1]. منقول بتصرف من موقع: شبكة الصين/ http://m.arabic.china.org.cn/arabic/doc_1_26300_973816.html، 16مارس 2016/ 15:00.

أحمد بدوي، ووزير التجارة الخارجية بدولة الإمارات العربية المتحدة، ونائب وزير الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت.

- ❖ في الفترة من السادس عشر إلى السادس والعشرين من أغسطس عام 2015، قام قادة إدارة التعليم في نينغيشيا بزيارة تركيا والسودان، حيث التقوا ثمانين من الطلاب المبعوثين من الصين ومنهم سبعون تخرجوا في المعهد. شارك العديد من خريجي المعهد كمتطوعين لخدمة معرض الصين والدول العربية وتحصلوا على ثناء بالغ من قبل المجتمع[1].
- ❖ حصد المعهد الكثير من الجوائز والألقاب الشرفية، ففي سنة 2013 تحصل على الجوائز الثلاثة الأولى في المسابقات الفنية على مستوى نينغيشيا متمثلة في مسابقات المحادثات العربية والانجليزية والخط الصيني
- ❖ من المتوقع أن يصبح معهد اللّغات العالمية أهم مراكز البحوث والدراسات في تعليم اللغة العربية بنينغيشيا وأكبر قاعدة لإعداد كفاءات اللّغة العربية على مستوى الصين بتحقيقه هذه الأهداف[2]:
  - ✓ وصول عدد طلابه 3000 طالب في عام 2020م
  - ✓ انشاء أهم القواعد لإعداد كفاءات اللغة العربية على مستوى الصين
  - ✓ انشاء قاعدة تجريبية شاملة لحماية التراث الثقافي غير المادي لقومية هوي المسلمة بالصين
  - ✓ انشاء قاعدة التدريب لإعداد كفاءات اللغة الصينية تجاه الدول العربية .

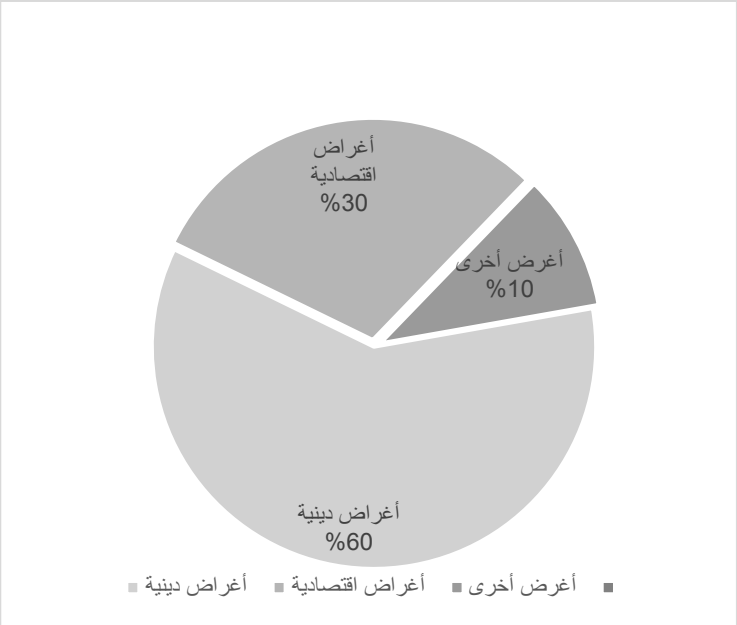
[1] منقول بتصرف من موقع: شبكة الصين/ http://m.arabic.china.org.cn/arabic/doc_1_26300_973816.html، 16مارس 2016/ 15:00.

[2] . المرجع نفسه، منقول بتصرف

2. تحديد الحاجات اللغوية التواصلية لمتعلمي المستوى المبتدئ بالمعهد:

1.2. الغرض العام من تعلم اللغة العربية لدى طلاب المستوى المبتدئ بالمعهد:

من خلال استطلاع رأي شمل تصريحا شفهيا لأربعين متعلما من المستوى المبتدئ انتهجناه قبل الشروع في بناء وتطبيق الوحدات التعليمية المقترحة، وجدنا أنّ أغراضهم من تعلم اللغة العربية تتباين بين الدينية والاقتصادية والعلمية والاجتماعية وأغراض خاصة لم يصرح بها، حصلنا على المخطط الآتي الذي يحتوي توزيعا لهذه الأغراض حسب أهميتها على شكل نسب مئوية:



يتضح من الشكل أعلاه أنّ الغرض الديني يتصدر الأغراض الأخرى التي من أجلها يقبل المتعلمون على تعلم اللغة العربية بالمستوى المبتدئ وهذا ما تثبته النسبة المتحصل عليها وهي 45% طالب يتعلم العربية لغرض ديني؛ فمنهم من يطمح أن يصبح إمام مسجد ومنهم من يريد أن يصبح معلما للغة العربية والقرآن الكريم في منطقته وهذا راجع إلى الطابع الاسلامي للمنطقة وزيادة عدد المقبلين على اعتناق الإسلام في الصين. أما الغرض الاقتصادي فيشكل نسبة 40 % يتعلمون اللغة العربية من أجل العمل كمترجمين أو معلمي لغة صينية في الدول العربية نظرا لتطور العلاقات الاقتصادية الصينية العربية، ونسبة 15% تتعلمها لأغراض أخرى تتنوع بين الاجتماعية وأغراض لم يصرح بها اجتماعي مثل رغبة الارتباط بفتاة أو فتى عربي.

2.2.تحديد الحاجات اللغوية لمتعلمي المستوى المبتدئ:

لتحديد الحاجات اللغوية التواصلية لطلاب المستوى المبتدئ قمنا باستطلاع رأي مبدئي عام ساعدنا فيه الأستاذ المرافق الصيني وللأمانة العلمية فقد كان شفهي شمل أفراد العينة استندنا فيه إلى دراسة علمية للدكتور هداية ابراهيم حدد فيها أهم الحاجات اللغوية للطلاب الأوروبيين في المستوى المبتدئ إلى جانب اعتمادنا أيضا على ملاحظة احتياجاتنا نحن الأساتذة العرب كوافدين جدد على الثقافة واللغة الصينية ومطابقتها مع احتياجات متعلمي المستوى المبتدئ، فوجدنا أنّ الاحتياجات لا تتعارض مع نتائج بحث هداية هداية ابراهيم فما يحتاجه المتعلم في المستوى المبتدئ هي العربية للحياة؛ أي اللّغة العربية للتواصل العادي في مواقف حياتية يومية لضبط وتنمية علاقاته بمجتمع اللغة، وهذه الاحتياجات التواصلية موحدة بين المستويات المبتدئة للصينيين والأوروبيين والعرب أيضا في مستوياتهم المبتدئة لذلك اعتمدنا بالكامل في بناء هذه الوحدات على نتائج دراستين قدمهما هداية هداية ابراهيم[1] ، والجدول الآتي يوضح الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية في المستوى المبتدئ (1.أ، 1.ب) الذي حدده في دراسته مستندا على الإطار المرجعي الأوروبي للغات:

م	المواقف التواصلية (1.أ)	الحاجات اللغوية (أحتاج إلى)		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعبيرات اللغوية)
	مكتب الحجز.	تحديد جهة الذهاب والعودة في التذكرة تحديد الخطوط الجوية المطلوبة السؤال عن موعد الإقلاع والهبوط السؤال عن ثمن التذكرة	تعلم التركيب النحوي: أريد أن أذهب-أريد أن أحجز-مع التدريب على نصب المضارع بأن	مكتب الحجز-تذكرة-ذهاب-عودة- الخطوط الجوية- رقم الرحلة-الإقلاع-الهبوط- المقعد-الثمن- تأكيد الحجز

[1] .هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك**، اللسانيات العربية، العدد الأول جانفي2015م، ص180.

هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منعقد في 2-2009/11/3، ص50

	يوميات طالب في معهد اللغة العربية	الإخبار عن موعد الاستيقاظ والخروج من المنزل الترحيب بالزملاء عند مقابلتهم الإخبار عن المحاضرات التي تم حضورها التحدث عن الأنشطة لتي تم ممارستها في المعهد. تحديد موعد الانتهاء من الدراسة ذكر الممارسات التي قوم بها الطالب بعد العودة لسكنه مثل: تناول الغداء-النوم –التربص-الاستذكار- الصلاة والقرآن.	العطف بـ: الواو- ثم، إضافة الاسم لياء المتكلم: المضارع للمتكلم: أذاكر - أقابل- أسلم	
	أحب أسرتي	التعريف بأفراد الأسرة الاستفسار عن أفراد أسر الآخرين تعرف مهن بعض أفرد الأسرة.	الاستفهام بـ: ماذا- هل لك الجملة الاسمية: (مبتدأ" اسم اشارة"+ خبر"اسم مضاف لياء المتكلم") مثل: هذا أبي، هذه أمي	أسرتي- تتكون-أفراد الأسرة:(الأب – الأم-الجد-الجدة-العم-الخال- الخالة)-هل-مهن-ووظائف:(مدرس-طبيب-نجار-صيدلي-مهندس-حلاق-خياط)
	في مكتب العقارات	الاستفسار عن مكان السكن الاستفسار عن نوع السكن تعرف مكونات السكن: غرفة نوم-مطبخ-حمام- غرفة الجلوس-غرفة الأطفال السؤال عن قيمة السكن وطريقة الدفع إبرام عقد	الإستفهام بـ: مم يتكون- كم ثمن أو سعر مجيء الخبر جملة فعلية.	غرفة-شقة-منزل-إيجار-تمليك-قسط-دفع-مقدم-مؤخر-العقد-مدة العقد.
	في سوق الجوالات	الاستفسار عن أنواع الجوالات وخطوط الشرائح الاستفسار عن خصائص الجوالات والخطوط ومزاياها السؤال عن كيفية شحن البطاقة تعرف سعر الجوالات والخطوط تعرف على سعر المكالمات الاستفسار عن العروض والتخفيضات	المضاف والمضاف إليه: أحسن خط - أفضل جوال- أرخص عرض. الاستفهام: ما–كم-ما خصائص-ما مزايا- كم سعره- كم ثمنه.	سوق الجوالات-خطوط-شرائح- عروض- تخفيضات-سعر-الدقيقة- شحن- مزايا-الجول او المحمول- صلاحية.

م	المواقف التواصلية في المستوى (أ.ب)	الحاجات اللغوية		
		الحاجات التواصلية	حاجات قواعدية (الوظائف النحوية)	الحاجات المعجمية (المفردات والتعبيرات اللغوية)
	السفر	**الذهاب:** ✓ طلب جواز السفر ✓ طلب ابراز جواز السفر ✓ السؤال عن مكان وزن الحقائب ✓ التحدث مع ضابط الجوازات ✓ الاستماع إلى الإعلان عن الدخول إلى الطائرة **العودة:** ✓ الترحيب بعودة المسافرين ✓ السؤال عن مكان استلام الحقائب ✓ الاستفسار عن فقدان الأشياء التحدث مع موظف الجمارك	**أسلوب الأدب:** من فضلك –لو سمحت- تفضل العدد المعطوف العدد المعطوف مع المئة	أين-جواز السفر -التأشيرة- وزن زائد- غرامة-ضابط- الجوازات-حمدا لله على السلامة- تسلم الحقائب- المفقودات-موظف الجمارك- مع السلامة
	مهن ووظائف	✓ الاستفسار عن مهن البخرين ✓ التعريف بمهنتي ✓ بيان قيمة العمل في المجتمع.	إسناد الاسم لكاف الخطاب إنّ وأخواتها	أنا-أعمل-وظيفة-مهن-تاجر- حلاق- سباك- طابع- محاسب-قيمة- العمل- رقي- تأخر- مجتمع-
	صف لي الطريق	✓ تعرف على الاتجهات الأربع ✓ ذكر المعالم الرئيسة في الطريق: فندق- مستشفى- محطة قطار- جامعة-لوحة إرشادية- طريق رئيس- طريق خدمة-نفق-جسر-دوران- عودة إلى الخلف.	فعل الأمر: اتجه- استدر-عد إلى الخلف- امش إلى الأمام المضارع المقترن بالسين وسوف: ستجد-سيأتيك- سترى العدد: صيغ العقود- مضاعفات المئة	يقع-اتجه- الاتجاهات الأربع: شرق-غرب-شمال-جنوب/ يمين-يسار-أمام-خلف- معالم رئيسة في الطريق: فندق-مستشفى-محطة- قطار-جامعة-لوحة ارشادية- طريق رئيس- طريق خدمة- نفق-جسر-دوران-عودة إلى الخلف العدد: (50-100) ومضاعفتهما-مترا-أمتارا
	المواصلات	تعرف أنواع المواصلات المختلفة السؤال عن مواقف السيارات- محطة القطار- الميناء- المطار الاستفسار عن أسعار وسائل المواصلات	العدد المركب الاستفهام بـ: أين- كم	الجمال-الخيل-سيارة – قطار –سفينة- طائرة- مواقف سيارت- محطة قطار-ميناء-مطار-وسائل المواصلات- المسافة-الأجرة-

				كم.
	التعريف ببلدي	تحديد موقع بلدي بالنسبة للخريطة ذكر العاصمة وأهم المدن بيان النظام السياسي في بلدي الاخبار عن اللغة الرسمية تحديد العملة المستخدمة في بلدي ذكر أشهر المنتجات والمحاصيل الزراعية ذكر أشهر الصناعات بيان أهم المعالم السياحية ببلدي	النعت والمنعوت المضاف والمضاف إليه	خريطة- بلدي- تقع- يحدها من- المعالم السياحية- النظام السياسي-لدين الرسمي- اللغة الرسمية- العملة-أشهر- المنتجات- الصناعات
	تعرف على الساعة والوقت	الاستفهام عن موعد بعض الأعمال اليومية الإجابة عن هذه الأسئلة قراءة الصور المختلفة للساعة والتعبير عنها بذكر الوقت	صياغة فاعل وفاعلة من العدد مثل: خامس- خامس –خامسة المعطوف بالواو الاستفهام بمتى	الساعة-الدقيقة-الثانية- موعد-أعمال- مشاغل-ربع- نصف.
	العطلة	الاستفسار عن أوقات العطل توضيح الطرائق المختلفة لقضاء العطلة بيان كيفية الاستفادة من العطلة	الاستفهام بـ: كم-أين و س+ فعل مضارع مسند لواو الجماعة: أين ستقضون- كم يوما ستكون.	العطلة-الإجازة-كم-يقضي- يستمتع-السفر-يستفيد

أولا- فلسفة ومنطلقات التصور المقترح[1]:

ينطلق هذا التصور المقترح من فلسفة مؤداها أن تعليم المهارات اللغوية للطالب الوروبي، لابد وأن يتم في ضوء حاجاتهم اللغوية، ليسهل تدريب الطلاب عليها، واكتسابهم لها، شريطة أن يتم تقديم تلك الحاجات اللغوية والتدريب من خلال مواقف لغوية تواصلية يتعرض لها هؤلاء الطلاب وذلك بهدف إشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى هؤلاء الطلاب.

[1] . هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك**، اللسانيات العربية، العدد الأول جانفي2015م، ص180

ثانيا-أهداف التصور المقترح[1]:

1. الأهداف العامة:

أن يكون الطالب الأوروبي في المستوى المبتدئ قادر على أن:

- ❖ يفهم الحوار التواصلي الذي يدور أمامه
- ❖ يشارك في الموقف التواصلي، ويستجيب لغويا بطريقة مناسبة
- ❖ يستطيع توجيه الحديث وتبادله مع أطراف الموقف التواصلي
- ❖ يكتسب الوظائف النحوية التي تمكنه من التواصل اللغوي المقبول
- ❖ يكتسب المفردات والتعبيرات اللغوية لتي يحتاج إليها في مواقف الاتصال اللغوي
- ❖ يوظف ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات ووظائف نحوية في المواقف التواصلية.
- ❖ يستطيع تلبية احتياجاته من خلال التواصل اللغوي الواضح والمقبول

2. الأهداف الخاصة:

- ❖ أن يكون الطالب الأوروبي قادرا على أن يتواصل بصورة واضحة ومقبولة في المستوى (1.أ) في المواقف التالية: تعرف المقررات الدراسية بالمؤسسة التي يدرس بها-تحية وتعارف-جولة في السوق-في المطعم-عند الطبيب-في السكن-في مكتب الحجز-يوميات طالب في معهد اللغة العربية –الحديث عن الأسرة-في مكتب العقارات-في سوق الجولات.
- ❖ أن يكتسب الوظائف النحوية الملائمة لمواقف الاتصال اللغوي في المستوى (1.أ)، ويوظفها في تواصله.
- ❖ أن يوظف الطالب الأوروبي في المستوى (1.أ) ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات لغوية في التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها.
- ❖ أن يكون الطالب الأوروبي قادرا على أن يتواصل بصورة واضحة ومقبولة في المستوى(1.أ) في المواقف التالية: السفر-مهن ووظائف-صف لي الطريق-الحديث عن المواصلات-التعريف ببلدي-تعرف الساعة والوقت-العطلة-جولة في المدينة- البريد الالكتروني- فصول السنة.
- ❖ أن يكتسب الوظائف النحوية الملائمة لمواقف الاتصال اللغوي في المستوى(1.ب) ويوظفها في تواصله.

[1] . هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك**، اللسانيات العربية، العدد الأول جانفي2015م، ص180

- أن يوظف الطالب الأوروبي في المستوى(1.ب) ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات لغوية في التواصل الجيد في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها.

رابعا: محتوى التصور المقترح:

يرى هداية هداية ابراهيم أنّ مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن تبنى في المستوى المبتدئ (أ-ب) في ضوء مجموعة مواقف الاتصال اللغوي التي يتعرض لها الطلاب حقيقة حتى يشعر بفاعلية ما يتعلمه ويربطه بواقعه الحياتي، وبذلك تضمن هذه المواقف التواصلية مجموعة من المهارات اللغوية التي تسد احتياجات الطلاب في جانب التفاعل الاجتماعي البسيط مع أهل اللغة، حيث اقترح تصورا لاحتياجات المتعلمين في هذا المستوى تلخصه النقاط الآتية: حاجات تواصلية، حاجات قواعدية، وحاجات معجمية "مفردات وتعابير لغوية"، ويتضمن هذا المحتوى ثلاثة مستويات متكاملة ومتداخلة يصعب فصلها في الموقف الاتصالي، هي[1]:

- **محتوى تواصلي:** يتمثل ذلك فيما يقدم للطلاب في مواقف الاتصال اللغوي من: أصوات، مفردات، جمل، تعبيرات، يكتسبها الطلاب من خلال تعرضهم المباشر للموقف التواصلي واشراكهم فيه.
- **محتوى لغوي:** ويتمثل فيما يقدم للطلاب من مهارات ومهام لغوية ووظائف نحوية تساعد على ضبط شكل الاتصال اللغوي وصحته.
- **محتوى ثقافي:** ويتمثل فيما يبث داخل لموقف الاتصالي من: قيم، عادات، أنماط تفكير تبرز من خلال التواصل بين أطراف الموقف التواصلي.

[1] . هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك**، اللسانيات العربية، العدد الأول جانفي2015م، ص183.
هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منعقد في 2-2009/11/3، ص50

خامسا: وحدات ودروس التصور المقترح [1]

وهي العناوين التي اعتمدناها في بناء الوحدات التعليمية المبنية على المهام التواصلية التفاعلية

المستوى المبتدئ (1.أ)	المستوى المبتدئ (1.ب)
الوحدة التعليمية الأولى:	**الوحدة التعليمية الأولى:**
تحية وتعارف أتعرف على المقررات الدراسية بالمؤسسة التي أدرس بها أحب أسرتي	السفر جولة في المدينة المواصلات وصف الطريق
الوحدة التعليمية الثانية:	**الوحدة التعليمية الثانية:**
في المطعم في سوق الجوالات جولة في السوق في السكن	تعرف الساعة والوقت فصول السنة العطلة
الوحدة التعليمية الثالثة:	**الوحدة التعليمية الثالثة:**
عند الطبيب في مكتب العقارات في مكتب الحجز	التعريف ببلدي مهن ووظائف البريد الالكتروني

سادسا: أساليب التدريس

تتمثل أهم الأساليب التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس التصور المقترح فيما يأتي:

- ❖ الطريقة التواصلية
- ❖ الطريقة السمعية التواصلية
- ❖ التعلم النشط
- ❖ التعلم التعاوني

[1] .هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك**، اللسانيات العربية، العدد الأول جانفي2015م، ص183.

هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منعقد في 2-2009/11/3، ص50

سابعا: الأنشطة

يقترح الباحث أن تعد أنشطة هذا التصور المقترح في ضوء معطيات: المدخل التواصلي والتعلم النشط، بحيث يوضع الطالب في الموقف التواصلي: لاكتساب المهارات والمهام اللغوية المستهدفة التي تلبي حاجات الطلاب الأوروبيين اللغوية، وتتدرج هذه الأنشطة عبر الخطوات الآتية:

1. عرض موقف تواصلي يتضمن المهام اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها: الاستنتاج وملاحظة هذه المهام اللغوية (معايشة وتفاعل)
2. تقديم مواقف تواصلية أخرى مشابهة لما تم عرضه قبل ذلك: لإتاحة فرص التطبيق العملي للطلاب على هذه المهام والمهارات اللغوية (ممارسة وتطبيق)
3. التوسع والاستثمار فيما تعلمه واكتسبه الطلاب من مهام ومهارات لغوية، وذلك من خلال توظيفها في مواقف لغوية تواصلية جديدة، بما يلبي حاجات الطلاب اللغوية بعد ذلك (توظيف واستثمار).

ثامنا: الوسائل[1]

أهم الوسائل التعليمية التي تم اقتراحها في هذا التصور المقترح فيما ياتي:

- ❖ مقاطع تمثيلية
- ❖ مواد أصلية ومجسمات
- ❖ شرائط مسجلة
- ❖ أقراص مدمجة
- ❖ الشبكة العنكبوتية
- ❖ البطاقات التعليمية
- ❖ صور واللوحات

تاسعا: أساليب التقويم

تتمثل أساليب التقويم في هذا التصور المقترح في بطاقات تقدير الأداء التي تساعد المعلم على ملاحظة السلوك الأدائي للطلاب في ضوء مؤشرات أدائية محددة، وقد تم صياغة هذه المؤشرات

[1] هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصليا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك**، اللسانيات العربية، العدد الأول جانفي2015م، ص183.
هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، **تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منعقد في 2-2009/11/3، ص50

الأدائية بناءا على المهام والمهارات اللغوية المراد تدريب الطلاب عليها، ويتم صياغة بطاقات تقدير الأداء على مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** اتباع كل درس بتقويم لأداء الطلاب في المهام المستهدفة في هذا الدرس تحت عنوان "اختبر نفسك" بحيث يتم تقويم أداء الطلاب في ضوء بطاقة تقدير أداء خاصة بالهام اللغوية المتضمنة في هذا الدرس فقط، وعلى هذا يكون هناك احدى وعشرون بطاقة تقويم لأداء في دروس الوحدات الست
- **المرحلة الثانية:** اتباع كل وحدة بتقويم تحت عنوان: "اختبار نهاية الوحدة" بحيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام والمهارات اللغوية التي تم تدريب الطلاب عليها في دروس هذه الوحدة، وعلى هذا يكون هناك ستة بطاقات تقويم لأداء الطلاب في الوحدات الستة
- ختم التصور المقترح بتقويم نهائي تحت عنوان "اختبار نهائي" حيث يطبق على الطلاب بطاقة تقدير أداء شاملة لكل المهام والمهارات اللغوية التي تم التدريب الطلاب عليها في دروس
- الوحدات الست المقترحة، وبذلك يكون العدد الكلي لبطاقات تقدير الآداء هو 28 بطاقة ما بين الخاصة والعامة والشاملة

3.الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على المهام التواصلية وإجراءات تنفيذها:

وهي مجموعة أنشطة منظمة ومخططة تضمنت أهدافا ومحتوى ووسائل واستراتيجيات تقويم قائمة على المهام التواصلية التفاعلية التي أعدها الباحث بهدف تنمية مهارة التحدث، وتكونت الوحدات التعليمية من مقدمة وأهداف ومسوغات وأنشطة واستراتيجيات تقويم وتدريس، وأعد الباحث دليلا يستأنس به قام بتطبيقه على عينة البحث وتضمن هذا الدليل أدوار المعلم والمتعلم وعلى استراتيجيات التدريس والوسائل المعينة من تسجيلات صوتية وأفلام فيديو وكذلك على أدوات التقويم بأنواعها معتمدا على نتاج دراسة هداية هداية ابراهيم.

كما أحال الباحث المتعلمين إلى تحميل تطبيق العربية التفاعلية الذي يحتوي فيديوهات تعليمية منشورة من قبل مركز عبد العزيز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، غنية بنصوص وصور مرافقة لها وأنشطة وتدريبات وفوائد نحوية ومعجم مصغر للكلمات الجديدة والصعبة. وبغرض التحقق من صدق الوحدات التعليمية المقترحة وفاعليتها ومدى جدواها وشموليتها وانسجامها مع الهدف الرئيس لهذا البحث تم عرضها على مجموعة من الزملاء ذوي خبرة في تعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها بالمعهد بعد الانتهاء من بناء كل وحدة. وعدل الباحث على الوحدات التعليمية المقترحة في ضوء ملاحظات الزملاء مثل حذف بعض المهام التواصلية لعدم فاعليتها في حياة المتعلم وبعدها عن الثقافة العربية ومع هدف البحث واستبدالها بأخرى أكثر تناسبا أو إعادة صياغتها بلغة أسهل تتناسب مع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وقد أثريت الوحدات التعليمية المقترحة وفق ما اقترحه الزملاء باستخدام وسائل تعليمية سمعية بصرية والوسائل التعليمية الحديثة كالحاسب الآلي بجميع تطبيقاته والإنترنت والسبورة الذكية والعروض التقديمية وغيرها. وتولى الباحث بنفسه تنفيذ تدريس الوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية التفاعلية لضمان سير مجريات التنفيذ كما هو مخطط لها. واستغرق تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة بجميع مراحلها (12) حصة تعليمية خصص لكل وحدة دراسية (4) حصص زمن الحصة الواحدة (45) دقيقة.

4.نتائج تطبيق الوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية التفاعلية:

لتتبع أداء الطلبة في اختبار مهارة التحدث بهدف التحقق من مدى فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية مهارة التحدث استخدمنا في الدراسة المعالجات الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء أفراد المجموعتين -التجريبية والضابطة في اختباري مهارة التحدث.
2. اختبار (ت) لمقارنة متوسطات أداء طلبة عينة البحث على الاختبار القبلي للتحقق من -تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البحث.
3. حساب حجم التأثير (مربع إيتا) لقياس أثر الوحدات التعليمية المقترحة.
4. استخدام تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) في حالة عدم تكافؤ المجموعات.

ويعرض الباحث نتائج بحثه وفق أسئلة البحث كالآتي:

- ❖ نتائج سؤال البحث الأول ومناقشتها والذي نصه: "ما مكونات الوحدات التعليمية -المقترحة القائم على المهام التواصلية التفاعلية لتنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟"

وقد أجبنا عن هذا السؤال مفصل بالعرض الذي أورده في بناء الوحدات التعليمية المقترحة باعتبار أن هذا السؤال ليس إحصائي حيث عرض الباحث خطوات بناء -الوحدات التعليمية

المقترحة القائمة على المهام التواصلية وأهدافها وأهميتها ومسوغاتها وكيفية اختيار محتواها التعليمي، وبيان استراتيجيات التدريس الملائمة والوسائل المعينة المستخدمة في تنفيذها وأدوار كلٍ من المعلمين والمتعلمين فيها، وإجراءات التحكيم والتقويم، وإجراءات التعديل المطلوب والنهائي عليها وعلى وأدوات التقويم الخاصة بها. وكان تدريس مهارة التحدث على النحو الآتي:

- ❖ نتائج سؤال البحث الثاني ومناقشتها والذي نصه: "هل هناك اختلاف في تنمية مهارة - التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعزى لنوع الوحدات التعليمية المقدمة (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على المهام التواصلية التفاعلية والوحدات الاعتيادية)؟ " للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على مهارة التحدث تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لمهارة التحدث تبعا لمتغير المجموعة

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحدث	تجريبية	32.42	2.569	42.67	1.926	42.674	24
	ضابطة	32.50	1.626	83.23	2.581	38.219	25
	المجموع	32.46	2.147	40.54	3.167	40.445	49

يبين الجدول (2) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمهارة التحدث بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، الجدول (3).

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأثر المجموعة في تنمية مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

المهارة	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
التحدث	القبلي (المصاحب)	7.653	1	7.653	1.513	0.225
	المجموعة	227.763	1	2227.763	45.020	0.000
	الخطأ	2227.763	43	5.059		
	الكلي	451.413	45			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) ترجع لأثر المجموعة في مهارة التحدث وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

5.تفسير النتائج وتحليلها

يتضح من خلال النتائج التي سيق عرضها ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عتد مستوى (α = 0.05) ترجع إلى أثر المجموعة في مهارة التحدث وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية .مما يدل على فاعلية المتغير المستقل (الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على المهام التفاعلية التواصلية) في المتغير التابع (مهارة التحدث). وقد يعود سبب النتائج السابقة للآتي:

- ❖ تقديم الوحدات المقترحة محتوى تعليمي اشتمل على مهارة التحدث بصورة منظمة ومنطقية، من خلال مهام تفاعلية تواصلية ذات علاقة مباشرة بحاجات المتعلمين بتوظيف فيديوهات تعليمية ذات معنى مؤثر في نفوس المتعلمين بسبب محتواه الشائق.
- ❖ تقديم الوحدات المقترحة محتوى تعليمي اشتمل على مهام جزئية أثرت المخزون اللغوي لدى المتعلمين لما تحويه هذه المهام من مفردات وتراكيب لغوية جديدة كان لها أثرها في إتقانهم مهارة التحدث.
- ❖ مراعاة الوحدات التعليمية المقترحة مستوى المتعلمين اللغوي والثقافي، مما كان له الأثر في تنمية مهارة التحدث لديهم.

- ❖ توظيف مبادئ المقاربة التفاعلية التواصلية ومن أهمها التركيز على الجانب التداولي للغة في تدريس الوحدات التعليمية المقترحة مما زاد فاعليتها وتفاعل المتعلمين ودافعيتهم لاكتساب مهارة التحدث.
- ❖ توظيف العديد من الوسائل التعليمية المقترحة في تدريس الوحدات التعليمية مما زاد التفاعل الإيجابي لدى المتعلمين.
- ❖ استخدام مجموعة من الأنشطة التعليمية المصاحبة في تدريس الوحدات المقترحة أثرت بدورها إتقان المتعلمين مهارة التحدث.

6.التوصيات:

في ضوء مشكلة الدراسة والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:

- ❖ التركيز بشكل أكبر على مهارة المحادثة بإجراء دراسات على تدريس مهارة التحدث لأنّها الركن الأساسي لعملية الاتصال والتواصل في أي لغة.
- ❖ الاهتمام بالتركيز على المهام التواصلية التفاعلية التي تمس الجانب التداولي للغة في إعداد مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لما أثبتته من فاعلية في تعليم مهارة التحدث لهم.
- ❖ إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية ولكن لقياس أثر الوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية باقي المهارات.
- ❖ إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية مع مراعاة بعض المتغيرات كالجنس والجنسية والمستوى اللغوي.
- ❖ تشكيل لجان من المختصين في الدول العربية للوصول إلى مناهج مدروسة ومنظمة ليعتمدها الجميع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بدلا من التخبط الذي تعانيه الآن.

الخـــاتمـــة

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة حاولنا تناول موضوع تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المقاربة التفاعلية التواصلية الناتجة عن تطور الدراسات اللسانية التداولية محاولين الإجابة عن الإشكالية الرئيسة له وهي كيف يمكننا الاستفادة بوعي علمي عميق من الانجازات المعرفية والمنهجية المحققة في التجربة اللسانية العالمية متمثلة في نتائج البحث في اللسانيات التداولية لترقية تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها وتحسين آلياتها الإجرائية وقد خلصنا إلى جملة النتائج الآتية:

- ❖ مجال تعليمية اللّغات الأجنبية مجال متشعب ومتعدد الأسس، ويختلف كثيرا عن مجال تعليمية اللّغات بصفة عامة وهذا راجع إلى أنّ عملية تعليم لغة ثانية أو أجنبية عملية بالغة التعقيد ولها خصوصياتها بالمقارنة مع تعليم اللّغة الأم، من ناحية الأسس النظرية المعتمد عليها لتأسيس هذا المجال من جهاز مفاهيمي وأسس معرفية، أو من ناحية برامج وطرائق التعليم.
- ❖ أنّ المقاربة التفاعلية في تعليم اللغات الأجنبية امتداد وتطور للمقاربة التواصلية، هدفها الرقي بمستوى متعلم اللّغة من مجرد متواصل عادي بها إلى فاعل اجتماعي بالتركيز على الجانب التداولي، وتقوم المقاربة التفاعلية على مبدأ أساسي هو أنّ اللّغة ليست وسيلة لوصف العالم فقط بل وسيلة للتأثير فيه، ويتجلى ذلك في محاولة توفير جو اجتماعي خلال تعليم اللّغات الأجنبية لا يشعر فيه المتعلم أنّه في برنامج تعليمي.
- ❖ لقد ساهمت اللّسانيات التداولية بشكل فعال في عملية تعليم اللّغات الأجنبية بشكل عام وتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، بالاستفادة من نظرية أفعال الكلام أهم مخرج لها حيث تم التركيز بالدرجة الأولى على الاستخدام الفعلي للغة الهدف في مواقف تواصلية، وهذا ما لاحظنا فاعليته عند تطبيق الوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية التفاعلية ذات البعد التداولي على طلاب المستوى المبتدئ في المعهد إذ حققت المجموعة التجريبية فروق ذات دلالة إحصائية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في تنمية مهارة المحادثة.
- ❖ يعتبر التداوليون اللّغة ظاهرة اجتماعية يمارسها أناس يعيشون في مجتمع واحد وهذه الممارسة خاضعة لقواعد، فالتواصل كما يقول الباحثان ولكنز وسافنون يحتاج إلى شرطين أساسيين أولهما الصواب اللغوي وثانيهما الصواب الاجتماعي كي يتم، لذلك ركزت

المقاربات الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية بما فيها اللغة العربية للناطقين بغيرها على ادماج البعد التداولي سواء في المناهج أو في الميدان.

- ❖ أنّ عملية تبني مدرسة لسانية حديثة أو مقاربة تعليمية جديدة لا بد أن تسبق بتحديد لمفاهيمها الأساسية وأدواتها الإجرائية عن طريق تحليل الجانب النظري والتطبيقي لها، كالأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية ومناهج تعليم اللغات الأجنبية المصممة على أساسها، ونقصد بذلك أنّ عملية الاستفادة الفعالة من نتائج التجارب اللسانية العالمية لابد أن تمر بخماسية (تحليل، تحديد، محاكات، تكييف ، تطوير) تجارب الآخرين مع التركيز على الجانب التطبيقي الميداني قبل الوصول إلى النموذج النهائي الذي يمكن أن تستفيد منه اللسانيات العربية.
- ❖ الاقبال الواسع على تعلم العربية من الناطقين بغيرها يلقي مسؤولية على عاتق المختصين في هذا المجال على صعيدين: توفير مناهج ذات جودة عالية تلبي حاجيات متعلمي العربية من الناطقين بغيرها مع الحرص على ادماج التكنولوجيات الحديثة، وهذا ما خلصنا إليه من خلال الدراسة التطبيقية حيث وجدنا أن دافعية الطلاب تزداد وتركيزهم يرتفع عند إدماج التكنولوجيات الحديثة في التعليم كالتطبيقات الإلكترونية وجهاز العرض والفيديوهات التعليمية.
- ❖ إنّ تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يحظى بالاهتمام اللازم من قبل المتخصصين لأنّ اللّغة العربية أصبحت تعرف إقبال كبيرا من العالم لا يمكن أن تستوعبه الكفاءات والموارد البشرية العادية دون تكنولوجيا، فهذه الأخيرة الآن نكاد نجزم بأنّها الوحيدة القادرة على نشر اللّغة العربية فإذا لم نستطع أن نضع اللّغة العربية في برامج هندسية حاسوبية لتنشر أكثر عبر الحاسوب فلا نستطيع أن نستوعب الكم الهائل من الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية في العالم.
- ❖ إنّ تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها بحاجة إلى النظر والتأمل في التجارب العالمية في تعليم لغاتها ونشرها، وهذا يتطلب توحد الجهود في هذا المجال، وضرورة الانفتاح على الآخر وتخليص اللغة من التعقيدات التي لحقت بها نتيجة تعصب المعلمين، كما تتطلب إعداد معلمين مؤهلين على مستوى الثقافة والمعرفة يقومون بتعليم اللغة العربية بالاعتماد على معطيات التكنولوجيات الحديثة بطرق وأساليب تشجع الطلبة على تعلمها.

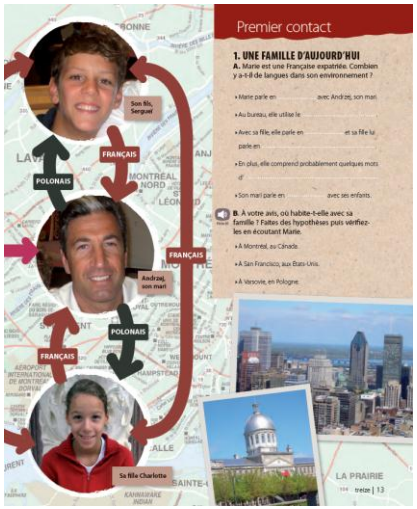
وبناءا على هذه النتائج نقترح:

- ❖ الاستثمار في الطاقات الشابة من خريجي الماستر وطلاب الدكتوراه بإنشاء فرق بحث الغرض منها الاستفادة من نتائج البحوث التطبيقية لهذا المجال لإعداد مناهج وفق الأطر العالمية وبرؤية تداولية تخدم أغراض متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.
- ❖ انشاء حلقة تعاون مع المركز الثقافي الفرنسي للاستفادة من تجاربهم في مجال إعداد مناهج تعليم اللغة الفرنسية للأجانب وآليات تطبيق المقاربات الحديثة التي تتبناها.
- ❖ التركيز على الجانب التطبيقي والدراسات الميدانية في البحوث اللسانية.
- ❖ فتح باب التعاون بين قسم علوم اللسان وكليات الإعلام الآلي والبرمجة، والتنسيق معهم لإنجاز بحوث مشتركة في مراحل الماستر والدكتوراه تحت تأطير مشترك في إطار حوسبة وبرمجة مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها.

في الأخير نتمنى أننا من خلال هذا البحث، قد وفقنا إلى الكشف على آليات الاستفادة من نتائج البحث اللساني التداولي متمثلا في المقاربة التفاعلية التواصلية وتطبيقه على تعليم العربية للناطقين بغيرها.

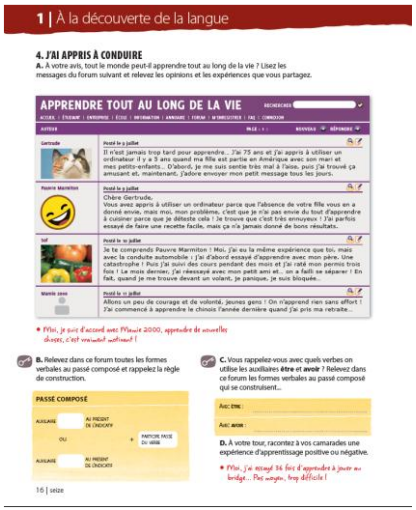
الـــمـــلاحق

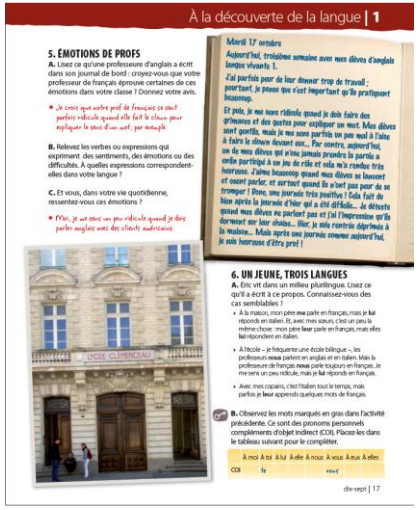
1
J'adore le français !
À la fin de cette unité nous serons capables de décrire notre « réseau de langues ».
Pour cela, nous allons apprendre à :
• parler de notre relation avec les langues
• exprimer des émotions et des difficultés
• parler de faits passés
• exprimer des motivations
• exprimer notre point de vue (1)
Nous allons utiliser :
• le passé composé
• les pronoms COI
• le verbe trouver
• pour et parce que
• les adjectifs qualificatifs
• c'est + adjectif
• le lexique des émotions et des difficultés
Nous allons travailler le point de phonétique suivant :
• les liaisons
Marie au travail
ANGLAIS ET FRANÇAIS
FRANÇAIS
ANGLAIS ET FRANÇAIS
Marie
FRANÇAIS
ITALIEN
Marie écoute un opéra italien
12 | douze

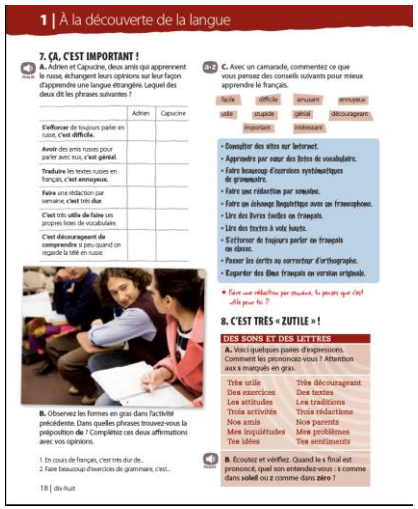

Premier contact
1. UNE FAMILLE D'AUJOURD'HUI
A. Marie est une Française expatriée. Combien y a-t-il de langues dans son environnement ?
• Marie parle en avec Andrzej, son mari.
• Au bureau, elle utilise le
• Avec sa fille, elle parle en et sa fille lui parle en
• En plus, elle comprend probablement quelques mots d'
• Son mari parle en avec ses enfants.
B. À votre avis, où habite-t-elle avec sa famille ? Faites des hypothèses puis vérifiez-les en écoutant Marie.
• À Montréal, au Canada.
• À San Francisco, aux États-Unis.
• À Varsovie, en Pologne.
Son fils, Serguei
FRANÇAIS
POLONAIS
FRANÇAIS
Andrzej, son mari
POLONAIS
FRANÇAIS
Sa fille Charlotte
LA PRAIRIE
treize | 13

1 | Textes et contextes
2. APPRENDRE LE FRANÇAIS À LILLE
A. Oscar est à Lille pour suivre un cours intensif de français. Il a un questionnaire à remplir pour son inscription. Notez ses réponses.
ESFL
École Supérieure de Français de Lille
1. Nom, Prénom(s) :
2. Pour quelles raisons voulez-vous étudier le français ?
a. Pour des raisons professionnelles.
b. Pour mes études.
c. Parce que j'ai des amis francophones.
d. Pour connaître une autre culture.
e. Pour faire un séjour dans un pays francophone.
f. Pour le plaisir.
g. Autres :
3. Quelles activités aimez-vous faire en classe de langue ?
a. Faire des jeux.
b. Regarder des documents vidéo.
c. Faire des dictées.
d. Écouter des chansons.
e. Lire des textes à voix haute.
f. Traduire.
g. Faire des activités d'expression orale.
h. Travailler en groupe.
i. Faire des exercices de grammaire.
j. Faire des recherches sur Internet.
k. Autres :
4. Avez-vous l'occasion de parler le français dans votre vie quotidienne ?
a. Souvent.
b. Parfois.
c. Jamais.
5. Regardez-vous des films en français ?
a. Souvent.
b. Parfois.
c. Jamais.
6. Écoutez-vous de la musique et/ou la radio françaises ?
a. Souvent.
b. Parfois.
c. Jamais.
7. À votre avis, qu'est-ce qui est important pour bien apprendre et parler une langue ?
a. Maîtriser l'intonation et la prononciation.
b. Connaître les règles de politesse.
c. Connaître les règles d'orthographe.
d. Connaître les règles de grammaire.
e. Connaître les coutumes du pays.
f. Connaître l'art et la littérature du pays.
g. Connaître l'histoire du pays.
h. Connaître du vocabulaire.
i. Autres :
B. Reprenez le questionnaire pour interroger un camarade et notez ses réponses.
C. Quelles sont les réponses les plus fréquentes dans la classe ?
14 | quatorze

Textes et contextes | 1
3. J'ADORE APPRENDRE UNE NOUVELLE LANGUE
A. Des étudiants nous parlent de leur apprentissage d'une nouvelle langue. Vivez-vous les mêmes expériences ? Relevez les opinions que vous partagez.
APPRENDRE UNE LANGUE, QUE D'ÉMOTIONS !
La classe de langue est un lieu où les émotions débordent : ennui, frustration, impatience, peur du ridicule, anxiété… Mais aussi enthousiasme et empathie. De nombreuses études ont été réalisées pour comprendre comment ces émotions et certaines attitudes (ouverture d'esprit, sens du partage…) influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. Voici ce que des étudiants de français ont dit à propos de leur expérience d'apprentissage.
Je suis très timide et j'ai peur de parler devant la classe. Je trouve qu'une atmosphère détendue est très importante pour apprendre. Gaspard
Je trouve la prononciation assez difficile, mais j'adore écouter parler les Français. Olga
J'aime beaucoup faire des exercices de phonétique en classe. C'est très utile ! Meredith
Je me sens mal à l'aise quand le professeur m'envoie au tableau. Par contre, j'aime bien travailler en petit groupe. Mae
Je déteste faire des rédactions. C'est ennuyeux ! Veronica
J'ai du mal à prononcer les voyelles nasales. C'est très difficile ! Brenda
J'adore parler une langue étrangère en classe. J'aime étudier des langues, on comprend mieux les autres cultures. Je crois que c'est important que le professeur nous fasse parler. Christina
Parfois, je n'ose pas prendre la parole parce que j'ai peur de me tromper. En fait, je n'aime pas être corrigée devant tout le monde. Emma
Je m'ennuie quand je fais des exercices de grammaire répétitifs ; par contre, j'aime bien inventer et jouer des dialogues. C'est motivant ! Uwe
Quand je lis un texte, je dois chercher tous les mots dans le dictionnaire. C'est décourageant ! Je n'arrive pas à retenir le vocabulaire. Andrea
Je suis bloquée quand le professeur me pose des questions. Sakura
B. Expliquez à vos camarades comment vous vous sentez en classe de langue.
• Moi, j'aime beaucoup faire des rédactions ; par contre, je me sens ridicule quand je parle en français.
quinze | 15


1 | À la découverte de la langue
4. J'AI APPRIS À CONDUIRE
A. À votre avis, tout le monde peut-il apprendre tout au long de la vie ? Lisez les messages du forum suivant et relevez les opinions et les expériences que vous partagez.
APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE
Gertrude
Posté le 2 juillet
Il n'est jamais trop tard pour apprendre… J'ai 75 ans et j'ai appris à utiliser un ordinateur il y a 5 ans quand ma fille est partie en Amérique avec son mari et mes petits-enfants… D'abord, je me suis sentie très mal à l'aise, puis j'ai trouvé ça amusant et, maintenant, j'adore envoyer mon petit message tous les jours.
Pauvre Marmiton
Posté le 3 juillet
Chère Gertrude,
Vous avez appris à utiliser un ordinateur parce que l'absence de votre fille vous en a donné envie, mais moi, mon problème, c'est que je n'ai pas envie du tout d'apprendre à cuisiner parce que je déteste cela ! Je trouve que c'est très ennuyeux ! J'ai parfois essayé de faire une recette facile, mais ça n'a jamais donné de bons résultats.
Val
Posté le 10 juillet
Je te comprends Pauvre Marmiton ! Moi, j'ai eu la même expérience que toi, mais avec la conduite automobile ! J'ai d'abord essayé d'apprendre avec mon père. Une catastrophe ! Puis j'ai suivi des cours pendant des mois et j'ai raté mon permis trois fois ! Le mois dernier, j'ai réessayé avec mon petit ami et… on a failli se séparer ! En fait, quand je me trouve devant un volant, je panique, je suis bloquée…
Mamie 2000
Posté le 11 juillet
Allons un peu de courage et de volonté, jeunes gens ! On n'apprend rien sans effort ! J'ai commencé à apprendre le chinois l'année dernière quand j'ai pris ma retraite…
• Moi, je suis d'accord avec Mamie 2000, apprendre de nouvelles choses, c'est vraiment motivant !
B. Relevez dans ce forum toutes les formes verbales au passé composé et rappelez la règle de construction.
PASSÉ COMPOSÉ
AUXILIAIRE AU PRÉSENT DE L'INDICATIF + PARTICIPE PASSÉ DU VERBE
OU
AUXILIAIRE AU PRÉSENT DE L'INDICATIF
C. Vous rappelez-vous avec quels verbes on utilise les auxiliaires être et avoir ? Relevez dans ce forum les formes verbales au passé composé qui se construisent…
Avec être :
Avec avoir :
D. À votre tour, racontez à vos camarades une expérience d'apprentissage positive ou négative.
• Moi, j'ai réussi 36 fois d'apprendre à jouer au bridge… Pas simple, trop difficile !
16 | seize


À la découverte de la langue | 1
5. ÉMOTIONS DE PROFS
A. Lisez ce qu'une professeure d'anglais a écrit dans son journal de bord : croyez-vous que votre professeur de français éprouve certaines de ces émotions dans votre classe ? Donnez votre avis.
• Je crois que notre prof de français ce n'est parfois ridicule quand elle fait le clown pour expliquer le sens d'un mot, par exemple.
B. Relevez les verbes ou expressions qui expriment des sentiments, des émotions ou des difficultés. À quelles expressions correspondent-elles dans votre langue ?
C. Et vous, dans votre vie quotidienne, ressentez-vous ces émotions ?
• Moi, je me sens un peu ridicule quand je dois parler anglais avec des clients américains.
Mardi 17 octobre
Aujourd'hui, troisième semaine avec mes élèves d'anglais langue vivante 1.
J'ai parfois peur de leur donner trop de travail ; pourtant, je pense que c'est important qu'ils progressent beaucoup.
Et puis, je me sens ridicule quand je dois faire des grimaces et des gestes pour expliquer un mot. Mes élèves sont gentils, mais je me sens parfois un peu mal à l'aise à faire le clown devant eux… Par contre, aujourd'hui, un de mes élèves qui n'ose jamais prendre la parole a enfin participé à un jeu de rôle et cela m'a rendue très heureuse. J'aime beaucoup quand mes élèves se lancent et osent parler, et surtout quand ils n'ont pas peur de se tromper ! Donc, une journée très positive ! Cela fait du bien après la journée d'hier qui a été difficile… Je déteste quand mes élèves ne parlent pas et j'ai l'impression qu'ils dorment sur leur chaise… Hier, je suis rentrée déprimée à la maison… Mais après une journée comme aujourd'hui, je suis heureuse d'être prof !
6. UN JEUNE, TROIS LANGUES
A. Éric vit dans un milieu plurilingue. Lisez ce qu'il a écrit à ce propos. Connaissez-vous des cas semblables ?
• À la maison, mon père me parle en français, mais je lui réponds en italien. Et, avec mes sœurs, c'est un peu la même chose : mon père leur parle en français, mais elles lui répondent en italien.
• À l'école – je fréquente une école bilingue –, les professeurs nous parlent en anglais et en italien. Mais la professeure de français nous parle toujours en français. Je me sens un peu ridicule, mais je lui réponds en français.
• Avec mes copains, c'est l'italien tout le temps, mais parfois je leur apprends quelques mots de français.
B. Observez les mots marqués en gras dans l'activité précédente. Ce sont des pronoms personnels compléments d'objet indirect (COI). Placez-les dans le tableau suivant pour le compléter.
À moi À toi À lui À elle À nous À vous À eux À elles
COI
fe
vous
dix-sept | 17



1 | À la découverte de la langue

7. ÇA, C'EST IMPORTANT !

A. Adrien et Capucine, deux amis qui apprennent le russe, échangent leurs opinions sur leur façon d'apprendre une langue étrangère. Lequel des deux dit les phrases suivantes ?

	Adrien	Capucine
S'efforcer de toujours parler en russe, **c'est difficile.**		
Avoir des amis russes pour parler avec eux, **c'est génial.**		
Traduire les textes russes en français, **c'est ennuyeux.**		
Faire une rédaction par semaine, **c'est très dur.**		
C'est très **utile de faire** ses propres listes de vocabulaire.		
C'est décourageant de comprendre si peu quand on regarde la télé en russe.		

B. Observez les formes en gras dans l'activité précédente. Dans quelles phrases trouvez-vous la préposition **de** ? Complétez ces deux affirmations avec vos opinions.

1. En cours de français, c'est très dur de...
2. Faire beaucoup d'exercices de grammaire, c'est...

C. Avec un camarade, commentez ce que vous pensez des conseils suivants pour mieux apprendre le français.

facile / difficile / amusant / ennuyeux / utile / stupide / génial / décourageant / important / intéressant

- Consulter des sites sur Internet.
- Apprendre par cœur des listes de vocabulaire.
- Faire beaucoup d'exercices systématiques de grammaire.
- Faire une rédaction par semaine.
- Faire un échange linguistique avec un francophone.
- Lire des livres faciles en français.
- Lire des textes à voix haute.
- S'efforcer de toujours parler en français en classe.
- Passer les écrits au correcteur d'orthographe.
- Regarder des films français en version originale.

* Faire une rédaction par semaine, le pauvre que c'est dur pour toi ?

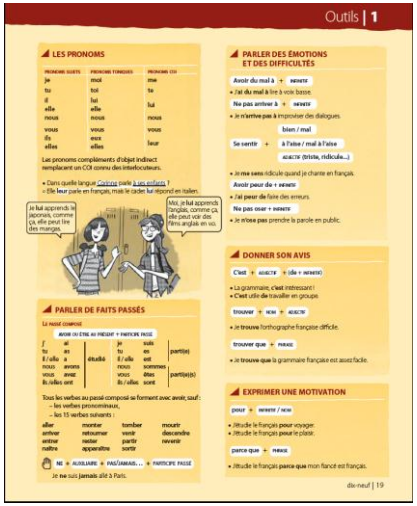
8. C'EST TRÈS « ZUTILE » !

DES SONS ET DES LETTRES

A. Voici quelques paires d'expressions. Comment les prononcez-vous ? Attention aux **s** marqués en gras.

Très utile	Très décourageant
Des exercices	Des textes
Les attitudes	Les traditions
Trois activités	Trois rédactions
Nos amis	Nos parents
Mes inquiétudes	Mes problèmes
Tes idées	Tes sentiments

B. Écoutez et vérifiez. Quand le **s** final est prononcé, quel son entendez-vous : **s** comme dans **soleil** ou **z** comme dans **zéro** ?



Outils | 1

LES PRONOMS

PRONOMS SUJETS	PRONOMS TONIQUES	PRONOMS COI
je	moi	me
tu	toi	te
il	lui	lui
elle	elle	
nous	nous	nous
vous	vous	vous
ils	eux	leur
elles	elles	

Les pronoms compléments d'objet indirect remplacent un COI connu des interlocuteurs.

- Dans quelle langue Corinne parle-t-elle à ses enfants ?
- Elle leur parle en français, mais le coach lui répond en italien.

Je lui apprends le japonais, comme ça, elle peut lire des mangas.

Moi, je lui apprends l'anglais, comme ça, elle peut voir des films anglais en vo.

PARLER DE FAITS PASSÉS

LE PASSÉ COMPOSÉ

AVOIR OU ÊTRE AU PRÉSENT + PARTICIPE PASSÉ

j'	ai	étudié	je	suis	parti(e)
tu	as		tu	es	
il / elle / on	a		il / elle	est	
nous	avons		nous	sommes	
vous	avez		vous	êtes	parti(e)(s)
ils / elles	ont		ils / elles	sont	

Tous les verbes au passé composé se forment avec **avoir**, sauf :
- les verbes pronominaux,
- les 15 verbes suivants :

aller	monter	tomber	mourir	
arriver	retourner	venir	descendre	
entrer	rester	partir	revenir	
naître	apparaître	sortir		

NE + AUXILIAIRE + PAS/JAMAIS... + PARTICIPE PASSÉ

Je ne suis jamais allé à Paris.

PARLER DES ÉMOTIONS ET DES DIFFICULTÉS

Avoir du mal à + INFINITIF
- J'ai du mal à lire à voix basse.

Ne pas arriver à + INFINITIF
- Je n'arrive pas à improviser des dialogues.

bien / mal

Se sentir + à l'aise / mal à l'aise

ADJECTIF (triste, ridicule...)

- Je me sens ridicule quand je chante en français.

Avoir peur de + INFINITIF
- J'ai peur de faire des erreurs.

Ne pas oser + INFINITIF
- Je n'ose pas prendre la parole en public.

DONNER SON AVIS

C'est + ADJECTIF + (de + INFINITIF)
- La grammaire, c'est intéressant !
- C'est utile de travailler en groupe.

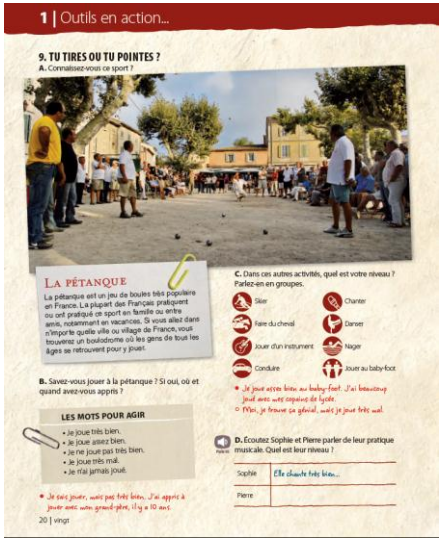
trouver + NOM + ADJECTIF
- Je trouve l'orthographe française difficile.

trouver que + PHRASE
- Je trouve que la grammaire française est assez facile.

EXPRIMER UNE MOTIVATION

pour + INFINITIF / NOM
- J'étudie le français pour voyager.
- J'étudie le français pour le plaisir.

parce que + PHRASE
- J'étudie le français parce que mon fiancé est français.



1 | Outils en action...

9. TU TIRES OU TU POINTES ?

A. Connaissez-vous ce sport ?

LA PÉTANQUE

La pétanque est un jeu de boules très populaire en France. La plupart des Français pratiquent ou ont pratiqué ce sport en famille ou entre amis, notamment en vacances. Si vous allez dans n'importe quelle ville ou village de France, vous trouverez un boulodrome où les gens de tous les âges se retrouvent pour y jouer.

B. Savez-vous jouer à la pétanque ? Si oui, où et quand avez-vous appris ?

LES MOTS POUR AGIR

- Je joue très bien.
- Je joue assez bien.
- Je ne joue pas très bien.
- Je joue très mal.
- Je n'ai jamais joué.

* Je sais jouer, mais pas très bien. J'ai appris à jouer avec mon grand-père, il y a 10 ans.

C. Dans ces autres activités, quel est votre niveau ? Parlez-en en groupes.

Skier / Chanter / Faire du cheval / Danser / Jouer d'un instrument / Nager / Conduire / Jouer au baby-foot

* Je joue assez bien au baby-foot. J'ai beaucoup joué avec mes copains de lycée.
° Moi, je trouve ça génial, mais je joue très mal.

D. Écoutez Sophie et Pierre parler de leur pratique musicale. Quel est leur niveau ?

Sophie	Elle chante très bien...
Pierre	

et tâches | 1

10. NOUS SOMMES TOUS POLYGLOTTES

A. Avec quelles langues êtes-vous en contact ? Vous allez élaborer votre propre réseau de langues. Pour chaque domaine choisi parmi les suivants, rédigez une petite biographie linguistique et affective.

La famille / Les amis / Les vacances / Le travail / les études / La télévision et le cinéma / Internet / La musique et la littérature / La gastronomie / Autres...

DANS MON TRAVAIL, JE PARLE ET J'ÉCRIS LE PLUS SOUVENT EN ANGLAIS. JE VOYAGE BEAUCOUP AU JAPON POUR VOIR DES CLIENTS ET JE CONTINUERAI SÛREMENT MOI-MÊME AU JAPONAIS, MAIS LA PLUPART DU TEMPS, JE PARLE ANGLAIS AVEC MES COLLÈGUES ET MES CLIENTS.

Les vacances / Le travail / La famille

B. Montrez votre réseau à vos camarades ; ils peuvent vous poser des questions pour en savoir plus.

* Tu parles anglais avec tes cousins ?
° Oui, j'ai des cousins qui vivent aux États-Unis.

C. Votre classe est sûrement polyglotte. Élaborez le réseau de langues de votre classe.

Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.emdl.fr

1 | Regards sur...

LES LANGUES EN EUROPE

« Pour chaque nouvelle langue que tu parles, tu vis une nouvelle vie. Qui ne parle qu'une langue ne vit qu'une fois. »
Proverbe tchèque

On parle environ 6 700 langues dans le monde. Dans l'Union européenne d'aujourd'hui, il y a seulement 23 langues officielles pour 27 pays. Mais, avec l'immigration, beaucoup d'autres langues sont parlées, surtout dans des villes multiculturelles comme Berlin, Bruxelles, Londres ou Paris.

L'Union européenne reconnaît que la langue et l'identité sont très liées car, derrière chaque langue, il y a une culture. Ainsi, elle fait tout pour développer et faire respecter la diversité linguistique, pour promouvoir le multilinguisme et pour aider à la mobilité des étudiants et des professionnels européens.

DU CÔTÉ DES JEUNES

Une langue étrangère est enseignée dès l'école primaire dans de nombreux pays européens. En France, on apprend la plupart du temps l'anglais, mais aussi l'allemand, l'espagnol et l'italien. Au collège, on enseigne deux langues étrangères et des stages gratuits sont organisés dans les lycées pendant les vacances pour que les élèves améliorent leur niveau.

ERASMUS POUR DES ERASMUS

l'auberge espagnole

ENRICHISSANT !
DÉPAYSANT !
RENCONTRE !
RICHE EN DÉCOUVERTES !
APPRENDRE À SE DÉBROUILLER À L'ÉTRANGER !
UN BOL D'AIR EUROPÉEN !

ON TOURNE !

VIVRE ERASMUS

A. Fiches d'identité de Marianne et de Susana.

Marianne	Susana
Nationalité :	Nationalité :
Étudie à :	Étudie à :
Pays :	Pays :
Nom du programme :	Nom du programme :

B. Étudier en Roumanie

Dans les universités françaises, les étudiants ont cours dans des « amphithéâtres » : avez-vous repéré ce mot en roumain ?

Le français et le roumain font partie de la famille des langues romanes : quelles sont les autres langues de la même famille ?

Regards sur... | 1

À l'université, les étudiants européens peuvent profiter du programme Erasmus pour élargir leurs connaissances culturelles et linguistiques. Ils passent trois mois minimum ou un an maximum dans un autre établissement universitaire européen.

Ce programme existe depuis plus de vingt ans maintenant. Le film L'auberge espagnole qui décrit la vie commune de ces étudiants européens à Barcelone a connu un grand succès auprès du public.

DU CÔTÉ DES ADULTES

Parmi tous les projets de mobilité, il y a le projet Leonardo « Formation Transnationale Europe » qui contribue à développer les compétences professionnelles et linguistiques des demandeurs d'emploi au moyen de placements dans des entreprises européennes. Le candidat suit un cours de formation générale comprenant des modules professionnels, linguistiques et culturels pendant huit semaines, puis des cours de langues intensifs pendant trois à six semaines et enfin effectue un stage de cinq ou six mois dans une entreprise européenne.

Le multilinguisme est inscrit depuis le début dans le code de l'Union européenne.

Dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union, adoptée en 2000, l'article 22 proclame qu'elle respecte la diversité linguistique et l'article 21 interdit toute discrimination fondée sur la langue.

11. L'UNION EUROPÉENNE ET LES LANGUES

A. Pouvez-vous compléter certaines informations du texte ? Quels sont les pays actuels de l'Union européenne, quelles sont les langues officielles...

B. Citez deux noms de projets européens de mobilité :

C. Dans votre pays, quelles sont les langues officielles ? Quelles langues parle-t-on dans votre ville ? Quelles sont les langues enseignées au primaire et au secondaire ?

C. L'argent.
- Les étudiants français
  - montant de la bourse :
  - du loyer :
- Susana
  - montant de la bourse :
  - du loyer :

D. À votre avis, Erasmus c'est (numérotez de 1 à 5 par ordre d'importance) :
- beaucoup de travail
- une expérience unique
- faire la fête
- étudier et vivre différemment
- apprendre une langue étrangère

E. Et chez vous ? Le programme Erasmus existe-t-il ? Sinon, existe-t-il d'autres programmes pour les étudiants ? Comment s'appellent-ils ? À quoi servent-ils ?

ثبت المصطلحات

❖ قائمة المصطلحات العلمية اللغوية

المصطلح باللغة العربية	المصطلح الأجنبي
الاختلاف	Le contraste
الأسلوب	Technique
الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات	CEFR : Le Cadre Européen commun de Référence pour les langues
الأفعال الكلامية	les Actes de langage
الآني	Synchronique
التشابه	L'analogie
تعليمية اللغات الأجنبية	Didactique des langues étrangères
التقابل	Opposition
الزماني	Diachronique
سياق الافتراض المسبق	Présuppositionnel
السياق التفاعلي	contexte interactionnel
السياق الظرفي	le contexte circonstanciel
السياق المقامي	le contexte situationnel
الطريقة	la méthode
القصدية	Intentionnalité
الكفاية التداولية	Compétence pragmatique
اللسانيات التداولية	Linguistique pragmatique
اللغة الأجنبية	**Langue étrangère**
اللغة الأم	**Langue maternelle**
متعلم فاعل اجتماعيا	Apprenant acteur sociale
المدخل	L'approche
مستوى الاعتماد على النفس	Niveau autonome
مستوى التمكن	Niveau maîtrise
مستوى العتبة	Niveau autonome
المستوى المتقدم	Niveau avancé
المستوى الوسيط	Niveau intermédiaire
المشاركة الفعلية	Co-action

Actfl : American Council on The Teaching of Foreign Languages	معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية
les sous-entendus	المعنى المضمر
L'approche	المقاربة
L'approche actinnellle	المقاربة التفاعلية
l'approche communicationnelle	المقاربة التفاعلية التواصلية
L'approche communicative	المقاربة التواصلية
La compétence Communicative	الملكة التواصليّة
La compétence Linguistique	الملكة اللّغويّة
Tâche	مهمة
Tâche communicative	مهمة تواصلية
Théorie de pertinence	نظرية الملاءمة أو الحصافة

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. المصادر والمراجع باللغة العربية:

1.1. المصادر:

القرآن الكريم

الجاحظ أبو عثمان بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: حسن السندوبي، دار المعارف، 1990.

2.1. المراجع

1. آ.روبول وج. موشلار، التداولية اليوم -علم جديد للتواصل-، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002م
2. إبراهيم محمد عطاء الله، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1999م.
3. ابن جني، الخصائص، حققه محمد علي النجار. ج(1)، ط2، بيروت.
4. ابن منظور (أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور، ت761هـ)، لسان العرب، دار صادر، مادة: (ن، هـ، ج)، 2003م.
5. أحمد بوشحيمة ومحمد المنصف القلسي ، البيداغوجيا الفارقيّة،
6. أحمد الطايعي، التواصل البلاغي، منشورات الزاوية، ط1، الرباط: 2008م.
7. أحمد حساني ، دراسات في اللسانيّات التطبيقيّة(حقل تعليميّة اللّغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر- ، ط2، 2009.
8. أديب عبد الله النوايسة، الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم، ط1، درا كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2008م.
9. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ترجمة: علا عبد الجواد وآخرون، القاهرة، دار إلياس العصرية، 2008م.
10. إعداد هيئة التأطير للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (تاعوينات علي)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الجزائر، 2009م.
11. أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مطبعة الرسالة، د.ط، د.س.ن.

12. بصافي رشيدة، مقاربات في تعليمية الترجمة الفورية، دار الغرب للشر و التوزيع، ط1، وهران، الجزائر،2003م.
13. بن عيسي أزابيط، مداخلات لسانية (مناهج ونماذج (سلسلة دراسات وأبحاث) كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب: 2008م.
14. ترجمة علا عادل عبد الجواد، ضياء الدين زاهر وآحرون، مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، الاطار المرجعي الأوروبي العام للغات (دراسة، تدريس، تقييم)، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، 2008، القاهرة.
15. الجاحظ، البيان والتبيين، 87/1.
16. جاك ريتشاردز، ترجمة: ناصر عبد الله بن غالي، صالح بن ناصر شويخر، تطوير مناهج تعليم اللغة، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع،1428هـ، 2006م.
17. جورج كلاس، الألسنيّة ولغة الطفل العربي، دار النهار للنشر، بيروت، 1981م.
18. الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التداولية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1996م.
19. حارث عبود، نرجس حمادي، الاتصال التربوي، دار الأوائل، ط1، عمان، 2008م.
20. حافظ إسماعيل العلوي، التداوليات -علم استعمال اللغة-، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2011م.
21. حسن بدوح، المحاورة مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.
22. حمد بن الناصر الدخيل، قضايا وتجارب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، طباعة ونشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط1، الرياض، 1994م.
23. خالد حسين أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها (في ضوء اللسانيات التطبيقية)، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2015م.
24. خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009م.
25. خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللّغوي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 1980م.
26. دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربيّة، بيروت 1994م.
27. ديفيد ولكتر، اللغات الثانية كيف نتعلمها ونعلمها، الموسوعة اللغوية، ن.ي.كولنج، ترجمة محي الدين حميدي وعبد الله حميدان، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، السعودية 1421هـ..
28. ذهبية الحاج حمو، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، دار الأمل للطباعة والنشر، 2005م .

29. رشدي أحمد طعيمة، (الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها)، د.ط، معهد اللّغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، جوان 1982م.
30. رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
31. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول (المناهج وطرق التدريس)، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية، 1986م.
32. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستويات تدريسها وصعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
33. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر-اتجهات جديدة وتطبيقات لازمة-، الإسيسكو، الرباط، المغرب، 2007م.
34. رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين مناهجه وأساليبه، الرباط: ايسيسكو، 1989م.
35. رشدي احمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م.
36. رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية العلوم والثقافة، ايسيسكو، مطبعة بني إزناسن، سلا-المملكة المغربية-، 2006م
37. رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية- إعدادها، تطويرها، تقويمها-، القاهرة، دار الفكر العربي،
38. رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، منشورات مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، 1436هـ
39. سمير شريف استيتية، اللسانيات (لمجال و الوظيفة والمنهج)، ط2، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن ، 2008م.
40. سوزان م.جاس، لاري سلينكر، تر: ماجد الحمد، كتاب اكتساب اللغة الثانية-مقدمة عامة- ، ج1، النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود، الرياض،1430هـ
41. صالح بلعيد، دروس في اللسانيّات التطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنشر، ط4، الجزائر2009م.
42. طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان، 2005م.

43. عبد الرحمان الفوزان وآخران، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،كتاب الطالب(1)، 2005م.
44. عبد السلام المسدّي، اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة، الدار التونسيّة للنّشر، تونس 1986.
45. عبد العزيز إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، 1422، جامعة أم القرى.
46. عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،د.ط، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002م، المملكة العربية السعودية.
47. عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل(رومان جاكبسون انموذجا)، ط1، دار الحوار، اللاذقية(سوريا)، 2003م.
48. عبد المجيد سيد منصور، علم اللغة النفسي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، 1982م .
49. عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب(مقاربة لغوية)، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي (ليبيا).
50. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 1995م.
51. علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، ط1، 2006م.
52. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية-النظرية والتطبيق-، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009م.
53. علي أحمد مدكور، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (النظرية والتطبيق)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، 2006م.
54. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب)، 2005م.
55. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتابة، طرابلس، لبنان، 2010م.
56. علي عبد المحسن وآخرون، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، السعودية، 1439هـ.
57. عمر أوكان، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، 2000م.
58. غازي مفلح، الأسس المعرفية للمنهج، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، (د.ت).

59. غازي مفلح، بحث مقدم إلى الكلّيّة الجامعيّة بالقنفذة ،قسم المناهج وطرائق التدريس بعنوان: اتّجاهات تعليم اللغة، د.ط، جامعة أمّ القرى ،2007م..
60. فاطمة المخيني، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، الأعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات-الجامعة الأردنية 22-4/24/ 2014، دار كنوز المعرفة، ط1، 2014م.
61. فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، افريقيا الشرق، المغرب، دط/ 2000، ص292.
62. فرانسوا أرمينكو، المقاربة التداولية، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط: 1986.
63. فضل محمد عبد الخالق وآخرون، اختبارات اللغة العربية تجارب وآفاق، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2016م.
64. قسم تعليم اللغة العربية، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، 2015 هـ.
65. كامل الناقة و رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000م.
66. كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية (تأصيل فكري..وبحث أمبريقي)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، ص190.
67. مارك ريشل، اكتساب اللّغة، ترجمة كمال بكداش، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1984م.
68. المجلس الأعلى للغة العربية، العربية الرّاهن والمأمول، ط1، طباعة دار الأمة، 2009م.
69. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 2006م.
70. محمد إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، ط1، مكتبة التوبة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003م.
71. محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007م.
72. محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية (دراسة تحليلية مقارنة للكلمة العربية، وغرض لمنهج العربية الأصيل في التجديد والتوليد)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، بيروت ، لبنان، 2005م.
73. محمد صالح ابن عمر، كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة (بحث في إشكاليّة المنهج)، دار الخدمات العامّة للنشر، مطبعة الوفاء، تونس1998م.

74. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م، د.س.ط,
75. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، جميع الحقوق محفوظة للمؤلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1989م.
76. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، ط1، دار الثقافة، 2000م
77. محمود أحمد السيد، تعليم اللغة بين الواقع والطموح، دمشق، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط 1، 1988 م.
78. محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م.
79. محمود إسماعيل صيني وناصف مصطفى عبد العزيز، الطاهر حسن مختار، مرشد المعلّم إلى تدريس العربيّة لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1983م.
80. محمود السيد، النهوض باللغة العربية بين التوصيات والممارسات، (د.ط)، دمشق، حقوق النشر للمؤلف، 2008 م.
81. محمود علي شرابي، دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية-الرياض، ط1، 2015م.
82. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (أسسه، مداخله، طرق تدريسه)، د.ط، جامعة ام القرى، 1985م.
83. مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط:1، 2005م.
84. مصطفى العمراني، اللغة والتواصل التربوي.
85. ميشال زكريا، زكريّا (ميشال)، مباحث في النظريّة الألسنيّة وتعليم اللّغة، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت 1985.
86. ميشيل ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة، 2005م.
87. نايف خرما و علي حجاج، اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت1988م.
88. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، ط2، الكويت حزيران 1979م.
89. نور الدين جعيط، تداوليات الخطاب السياسي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012م.

90. هامرلي هكتر -Hector Hammerly-، النطرية التكاملية في تدريس اللّغات ونتائجها العملية، تر: راشد بن عبد الرحمان الدويش، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية، ، 1415هـ.
91. يحيى محمد نبهان، استخدام الحاسوب في التعليم، ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان
92. يوسف جمعة سيد، سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت 1990م.
93. يونس فتحي علي، محمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية على التطبيق)، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 2003م

2.1. المعاجم والقواميس:

1. عبد الكريم غريب، المنهل، ج1، مادة. (A)

3.1. الأطروحات والرسائل الجامعية:

1. علي عبد المحسن الحديبي، فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2008 م.
2. كايسك عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها-مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي انموذجا-، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، اشراف صالح بلعيد، 2014/11/18 جامعة مولود معمري تيزي وزو. ص192.
3. مسعودي الحواس، الأفعال المتضمنة في القول بين الفكر المعاصر والتراث العربي، (أطروحة دكتوراه مكملة لنيل درجة الدكتوراه في اللسانيات)، جامعة الحاج لخضر باتنة، (2004/2003).
4. وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة قدمت استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في اللّغة العربية وآدابها، إشراف: وليد سيف، مارس1997، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

4.1. المجلات:

1. إسلام يسري علي: مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم، مجلة الدراسات اللغوية، العدد الأول، 2016م

2. الأنساق اللغوية و السياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، المجلد الثاني، أعمال المؤتمر الدولي الأول مركز اللغات –الجامعة الأردنية-، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2014ص.
3. حياة شتواني، البيداغوجيا الفارقيّة، مقال على الشبكة العنكبوتيّة، 7أفريل 2012،عن موقع: http//almoudaris.com.
4. خالد حسين أبو عمشة، عوني فرعوني، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول (الجامعة الأردنية أنموذجا)، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 32، العدد 3، 2005م.
5. خالد حسين أبو عمشة، مقال بعنوان: تدريس مهارات العربية وفق المهام أو الوظائف اللغوية، مركز اللغات- الجامعة الأردنية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية (دور المهارات اللغوية في تعليم اللغات)، ط1، 2015 م.
6. دكوري ماسيري وسمية دفع الله احمد الأمين، المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة المجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2012م.
7. رشدي أحمد طعيمة، الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليسكو) تونس، المجلد 5، العدد 2، سبتمبر، 1985م، رشدي طعيمة، 1998م.
8. سيد محمد رضا و سمية كاظمي نجف آبادي: دراسة إشكالية لكفاءة المعجم لغير الناطقين بها، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية ، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية ،العدد 1، السنة العشرون، 2013م.
9. صالح بن سليمان الوهيبي: اللغة العربية في عصر العولمة، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، 19 من ديسمبر 2006 م.
10.صالح عياد الحجوري، محمد إبراهيم الجراح، مقال بعنوان: إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، العدد 25/ جوان 2016م.
11.الصبحي بن أحمد هدوي، تعليم اللغة العربية من أجل سيادة لغوية، عمل مقدم في المؤتمر الدولي للغة العربية.
12.عبد الرزاق عبيد، أفعال الكلام: مفاهيم واتجاهات، اللغة والأدب، العدد 19، ذو القعدة 1430هـ/نوفمبر2009م، جامعة الجزائر2.
13.عبد السلام المسدّي، الأسس النظريّة لتوظيف اللسانيّات في تعليم اللّغة، المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة، العدد 2، الخرطوم فيفري1983م.

14. عز الدين مناصرة، الهويات.....والتعددية اللغوية، في: خالد عبد الرؤوف الجبر(محرر)، اللغة العربية وتحديات العصر، وقائع ندوتي: الهوية اللغوية والعولمة، واللغة العربية والهوية القومية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة ألبترا الخاصة، 2005م.
15.علي تعوينات، التعليميّة والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأوّل حول تعليميّة المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسيّة والتربويّة، جامعة الجزائر، الجزائر أفريل 2010م.
16.فاروق الباز وآخرون(لجنة تحديث اللغة العربية)، العربية لغة حياة، تقرير لجنة العربية لغة الحياة عن تقرير جمعية اللغة الحديثة (MLA)سنة2010، www.arabic forlife.com، نسخة إلكترونية، د.د.ن ، د,ط.
17.فيديو منشور على الصفحة الرسمية لليوتيوب للدكتور خالد حسين أبو عمشة، تاريخ الاطلاع على الفيديو: 15/ 08/2017م على الساعة الثالثة مساءا، والفيديو على الرابط الآتي: مبادئ لتطبيق الفارقيّة، مقال على الشبكة العنكبوتيّة، عن موقع : Y6http://www.khayma.com/machreq/peda_deff، بتاريخ 28 ديسمبر2016، على الساعة 15:00.
18.محمد حقي جوتشين، مقال بعنوان: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين(A1.A2) ، مجلة الفكر العدد 2، المجلد 44(أكتوبر، ديسمبر 2015م).
19.محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، .سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنعقد في (2-2009/11/3)، الرياض 1430هـ .
20.محمد صاري، الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربيّة، كتاب المؤتمر العالمي للعربية للناطقين بغيرها، 2009م.
21.محمود كامل الناقة، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة اللغة العربية إلي أين؟ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفرتة من 1: 3 من نوفمبر 2002 ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، 2005م.
22.موسى رشيدي حتاملة، مقال بعنوان: نظريات اكتساب اللّغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، مجمع اللّغة العربية الأردني العدد 69، ديسمبر 2005م.
23.هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية لغري الناطقين بها، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع والعشرون، الرياض (السعودية)، رجب1433هـ.

24.هداية هداية إبراهيم، المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول –إسطنبول- لتعليم العربية للناطقين بغيرها.
25.هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منعقد في 2-2009/11/3، ص50

2. المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

1.2. الكتب:

1. American Council On The Teaching of Foreign Language: Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century ،Yonkers ،National Standards In Foreign Language Education Project ،1996.
2. Aud Chauvet, Référentiel-des contenue d'apprentissage du FLE en rapport Avec les six niveaux du Conseil de L'Europe, A L'usage des enseignants de FLE -, Alliance Française de Paris-Ile-de-France, CLE international, 2008.
3. EVELYNE ROSEN, Le Cadre européen commun de référence pour les langues, edition: Michéle Grandmangin-Vainseine, 2007
4. Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, Pajot, Paris 1962
5. J.l.Austin, Quand Dire C'est faire, traduction : Gilles Lane, Edition du seuil, Paris, 1970.
6. Jean Piaget, Formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé,Neuchâtal, Paris1945.
7. Jean Piere Cuq, Isabelle Gruca, Cours de Didactique Du Français Langue Étrangère Et Seconde, Presses universitaire de Grenoble, 2005, p. 95. "Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue premiére"
8. l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues -douze article pour mieux comprendre et faire les point-, edition maison des langues, Paris
9. La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel.
10. Monique Denyer, Agustín Garmendia, Corinne Royer, Marie-Laure-Olivieri, Laetita Pancrazi,Méthode de français(livre des élèves +cahier d'exercice CD)niveau A2.1, institut français Algérie,editiommaison des langues,Paris,2011

11. Pennsylvania Department of Education : Proposed Academic Standards for World Language ، State Board of Education ،Pennsylvania ،2002.
12. R.Galisson, D'hier à aujourd'hui, La didactique générale des langues étrangère, International, Paris.
13. Sibylle Bolton traduire de l'allemande par Yves Bertrand, EVALUATION DE LA COPETENCE COMMUNICATIVE EN LANGUE ETRANGERE, Edition Didier , Paris, 1991 .
14. la linguistique, (Collectif), Larousse, Payot, Paris 1977

2.2. القواميس:

1. Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde-, Edition de Jean Pencreac'h, Paris2003
2. Julien Longhi et George-Elia Sarfi, Dictionnaire de pragmatique, edition Arman- Colin, Paris, 2011.

3.1. الأطروحات والرسائل الجامعية:

1. L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application a l'école primaire, Mathilde Barrie, mémoire de mster2, encadrement : M. Bernard Lebrun Grandié, Professeur agrégé, Formateur IUFM Toulouse, Mme Claire Chapelier, MCF11 Université Paul Sabatier, Laboratoire LAIRDIL

4.1. المجلات:

1. Tilda Saydi, L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative Synergies, Turquie n° 8 - 2015
2. R.Ellis.The Study of Second Language Acquisition, Oxford: Oxford University Press
3. Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo.
4. Bref , au discours magistral, la pédagogie par tâche substitue une « action » magistral au consiste à :conférence enseigner le FLE selon une approche actionnelle quelque proposition méthodologique Conseil de l'Europe(2001) : Cadre européenne commun de référence pour les langues, Paris, Didier Denis (Girard), Linguistique appliquée et didactique des langues.

5. Elie Alrabadi, « pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicative en classe de langue étrangère», N5(2015).

3.المواقع الالكترونية:

- http://docdigger.com/docs/files/
- http://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13600
- http://m.youtube.com/watch?v=-3vQFvqY-Tg
- http://www.actfl.org
- http://www.alukah.net/social/0/2336/#ixzz2wdmygdS3
- http://www.chinanmc.org/pro.asp?classid=1115:20.
- http://www.khayma.com/machreq/peda_deffY6
- https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages
- https://www.ambafrance-dz.org
- https://www.dictionnaireduweb.com/application-mobile
- www.dictionnaireduweb.com/application-mobile
- www.learnarabiconline.ksu.edu.sa/intro/introAr.aspx

فهرس الجداول والأشكال

❖ فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوانه	الصفحة
(1)	مخطط يوضح الفرق بين تعلم اللغة الأولى والثانية من حيث توفر النموذج	38
(2)	معايير تعليم اللغة الأجنبية كما حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللّغة الأجنبية.	41
(3)	الكفايات عند متعلمي اللّغة الأجانب	74
(4)	أنواع الصعوبات اللغوية	83
(5)	كيفية حدوث عملية التواصل	102
(6)	المقاربة التفاعلية والمهام	121
(7)	مخطط يوضح كيفية انتقال المتعلم من متعلم عادي إلى متعلم فاعل اجتماعيا في المقاربة التفاعلية	125
(8)	دور المعلم والمتعلم في المقاربة التفاعلية	127
(9)	مخطط يوضح المستجدات الأربعة للإطار المرجعي الأوروبي	134
(10)	يوضح العلاقة بين المعلم والمتعلم بإسقاطها على المفهوم التداولي للخطاب	163
(11)	مكانة المحتوى في منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها	172
(12)	معايير بناء المنهج وعلاقاته بعناصر المنهج وتطويره	173
(13)	معايير منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى من وجهة نظر الحديبي	177
(14)	الفرق بين التطبيق الالكتروني والموقع الالكتروني	193

❖ فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
(1)	توصيف معايير المستويات المرجعية العامة للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات	45
(2)	حصر للمفاهيم المقابلة للمصطلحات المقابلة لتعليم العربية للناطقين بغيرها	64
(4)	طرائق تعلم اللغة العربية من بداية العصر الإسلامي إلى العصر العباسي الأول	69
(5)	أهم المراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها	79
(6)	بعض الأصوات التي يقع فيها الإبدال لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها	84
(7)	الأخطاء التركيبية التي يقع فيها متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها	86
(8)	الصعوبات التي تقابل متعلم العربية من الناطقين بغيرها دلاليا	87
(9)	الفرق بين المقاربة التفاعلية والمقاربة التواصلية	136

فهرس المحتويات

فـــــــــــــــهرس المحـــــــــــــــتويات

الموضوع **الصفحة**

إهداء

تقدير وشكر

مقدمة.....أ

الفصل الأول:تعليمية اللّغات الأجنبية مفاهيم، إجراءات، معايير 09

تمهيد..... 10

1.مفاهيم أساسية في تعليمية اللّغات الأجنبية.....11

1.1. مفهوم اللّغة.....11

2.1.اللّغة الأم.....12

3.1.اللّغة الأجنبية واللّغة الثانية.....13

1.3.1.اللّغة الثانية. 14

2.3.1.اللّغة الأجنبية 14

4.1.الكفاية اللّغوية..... 15

5.1.الكفاية الاتصالية. 16

6.1.الكفاية في اللّغة الثانية.....16

2.الخلفيّات المعرفيّة لتعليمية اللّغات الأجنبية.....17

1.2.الخلفيّة اللسانيّة (الإفادة من المدارس والنظريّات اللّسانيّة)..... 18

2.2.الخلفية البيداغوجيّة (الإفادة من البيداغوجيا الاختلافيّة) 22

3.2.الخلفيّة النفسيّة اللّغويّة (الإفادة من علم النفس اللّغوي) 26

3.**بين اكتساب اللّغة الأولى وتعلم اللّغة الثانية**.....34

1.3.اكتساب اللّغة الأولى 34

2.3.تعلم اللغة الثانية 35

3.3.أوجه التشابه والاختلاف بين اكتساب اللّغة الأم وتعلم اللغة الثانية.....35

4.المعايير العالمية لتعليمية اللّغات الأجنبية.....40

1.4.معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية-:- ACTFL 40

2.4.معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. 44

3.4.أهداف وأهمية المعايير والأطر العامة العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.....47

خلاصة 50

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها مبادئ، أسس، وقضايا.....51

تمهيد..... 52

1. اللّغة العربية أهميتها وخصائصها 53

1.1. أهمية اللغة العربية.....53
2.1. خصائص اللغة العربية 54
3.1.العلاقة بين خصائص اللّغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها.....58
4.1. مكانة اللّغة العربية وأثرها في بناء المعرفة..... 59
1. مكانة اللغة العربية 59
2.أثرها في بناء المعرفة.....61
2.تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المفهوم، التاريخ، الأهداف، والأهمية.....63
1.2.تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها -المصطلح والمفهوم.....63
2.2.تجارب القدماء في تعليم العربية للناطقين بغيرها.....65
1.تاريخ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.....66
2.طرائق تعليم اللغة العربية عند القدماء.....68
3.2.أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.....70
4.2. أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها.....72
1.الكفاية اللغوية.....72
2.الكفاية الاتصالية.....73
3. الكفاية الثقافية 73
5.2. الفرق بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها وتعليمها الناطقين بغيرها..... 74
1.الأهداف.....75
2.المحتوى.....75
3. طرائق التدريس والاستراتيجيات.....76
4. التقويم.....76
3. إضاءات على الوضع الراهن للغة العربية لغير الناطقين بها.....76
1. العوامل المحفزة على الاهتمام بتعليم العربية لغير الناطقين بها..... 77
2.أسباب إقبال الأجانب على تعلم اللّغة العربية..... 78
3.أشهر مراكز ومعاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها..... 79
4.أبرز الكتب والمناهج في تعليم العربية لغير الناطقين بها: 80
4. صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: **82**
1.4.الأسباب اللغوية..... 82
2.4.الأسباب غير لغوية.....87
خلاصة..... 89

الفصل الثالث: المقاربات القديمة و الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة).....91

تمهيد.....92
1.المدخل، الطريقة والأسلوب-ضبط للمصطلح-.....93

1.1.المدخل أو المقاربة: -L'approche - 93
2.1.الطريقة: -la méthode - 93
3.1.الأسلوب أو الإجراءات echnique - 94
2. مداخل (مذاهب، طرائق) تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها 94
1.2. المقاربات القديمة 94
1.1.2.طريقة النحو والترجمة 94
2.1.2.الطريقة المباشرة 96
3.1.2.الطريقة السمعية-الشفهية 99
2.2. المقاربات الحديثة 100
1.2.2 المقاربة التواصلية 100
1.التواصل: مفهومه، خصائصه، عناصره، أنواعه 102
2.2.**المقاربة التواصلية الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** 110
1.المقاربة التواصلية بين المقاربة والطريقة 110
2.نشأة المقاربة التواصلية 111
3.أهم المفاهيم المرتبطة بالمقاربة التواصلية 113
4.أسس ومنطلقات المقاربة التواصلية 114
5.منهجية تعليم اللغات الأجنبية في ضوء المقاربة التواصلية 117
2.2.2. المقاربة التفاعلية 120
1.المقاربة التفاعلية-المفهوم والرؤية- 120
2.ظروف تأسيس المقاربة التفاعلية 122
3.مبادئ المقاربة التفاعلية 124
4..منهجية تعليم اللّغات الأجنبية في ضوء المقاربة التفاعلية 127
1.4.نشأة التعليم وفق المهام اللغوية 127
2.4.تعريف المهمة اللغوية التواصلية 128
3.4.المهام اللغوية التواصلية -معايير بنائها ومكوناتها- 129
4.4.علاقة المهام اللغوية التفاعلية التواصلية باكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها 130
5.انعكاسات المقاربة التفاعلية على الممارسة التعليمية/ التعلمية للّغات الأجنبية 131
6.المقاربة التفاعلية في ظل الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات 132
3.2.2.المقاربة التفاعلية والمقاربة التواصلية بين التوافق والاختلاف 134
خلاصة 137

الفصل الرابع: التداولية والتعليم التواصلي التفاعلي للغة العربية للناطقين بغيرها 136

تمهيد 138
1.مفهوم التداولية واهتماماتها 139
1.1.مفهوم التداولية 139

2.1. أهمية التداولية ومهامها.....140
3.1. موضوع التداولية.....142
2.بعض مفاهيم التداولية الموظفة في التعليم التواصلي التفاعلي للغات الأجنبية.....142
1.2.الكفاية التداولية (la compétence pragmatique) 142
2.2.القصدية (Intentionnalité) 143
3.2.المعنى المضمر(les sous-entendus) 144
4.2.الأفعال الكلامية (les Actes de langage).....145
5.2.الاستعمال.....145
6.2.الموقـــــف.....146
3.نظرية أفعال الكلام والحصافة في المقاربة التفاعلية التواصلية.....148
1.3.نظرية أفعال الكلام.....148
2.3.نظرية الملاءمة (الحصافة) 155
3.3. دور نظرية أفعال الكلام والحصافة في اكتساب الكفاية اللّغوية التداولية في اللغة الثانية.....160
4.نظرية أفعال الكلام و تعليمية اللّغات الأجنبية.....160
5.العلاقة بين تعليمية العربية للناطقين بغيرها و التداولية.....161
6.أبعاد التداولية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....163
خلاصة.....165

الفصل الخامس: بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها والتكنولوجيات الحديثة 167

تمهيد.....168
1.بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها – المعايير والتوجهات.....169
1.1.تعريف المنهج.....169
2.1.مفهوم منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.....169
3.1.مكونات منهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها..... 171
1.3.1.الأهداف.....171
2.3.1.المحتوى.....171
3.3.1.الوسائل التعليمية.....172
4.3.1.طرائق وأساليب التدريس والتقويم.....173
4.1.تعريف معايير بناء منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.....174
5.1.تقسيمات معايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.....175
1.5.1.التقسيم الثلاثي.....175
2.5.1.التقسيم الرباعي.....176
3.5.1.التقسيم الخماسي.....176
6.1.معايير بناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على ضوء التقسيم الخماسي.....177
1.6.1.المعيار اللغوي.....177

2.6.1.المعايير الثقافية.....179
3.6.1.المعايير التربوية.....180
4.6.1.المعايير النفسية.....182
5.6.1.المعايير المعرفية.....186
6.6.1.مصادر المعرفة والمنهج.....186
2. **التكنولوجيات الحديثة وتعليم العربية للناطقين بغيرها**.....188
1.2.تكنولوجيا الحاسوب.....189
1.1.2.أهمية تكنولوجيا الحاسوب.....189
2.1.2.توظيف تكنولوجيا الحاسوب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.....189
2.2.تكنولوجيا الأنترنيت.....191
1.2.2.أهمية تكنولوجيا الأنترنيت.....191
2.2.2.توظيف تكنولوجيا الأنترنيت في تعليم اللّغة االعربية لغير الناطقين بها.....191
3.2.أثر تكنولوجيا التطبيقات الالكترونية على تعليم العربية لغير الناطقين بها.....192
.1.3.2تعريف التطبيقات الالكترونية.....192
.2.3.2الفرق بين التطبيق الإلكتروني والموقع الإلكتروني.....192
3.3.2.أثر التطبيقات الإلكترونية على تعليم اللغات الأجنبية.....193
4.2. أثر التطبيق الالكتروني ويشات"WeChat" على تعليم العربية لطلبة المستوى الأول بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين.....194
1.4.2. التعريف بمعهد اللّغات العالمية بننغيشيا الصّين.....194
2.4.2،تطبيق الويشات":"WeChat 195
3.4.2.لماذا تطبيق الويشات؟.....195
4.4.2.أثر التطبيق الإلكتروني "ويشات" على تعليم اللّغة العربية للطلبة الصينيين..... 195
خلاصة.....198

الفصل السادس: الإطار التطبيقي للدراسة 200

1.تمهيد.....201
2.مشكلة الدراسة.....201
3.إجراءات البحث.....201
4.منهجية وتصميم البحث.....202
5.عينة الدراسة.....203
6. حدود الدراسة ومحدداته.....204
7.أدوات الدراسة.....205
8.صدق الاختبار.....205
9. معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار.....205
10. ثبات اختبار التحدث.....206

11.تحديد زمن اختبار التحدث.....206
12.تصحيح اختبار التحدث.....206
13.تكافؤ المجموعتين.....206

الجـــزء الأول:

دراسة وصفية تحليلية لمحتوى كتاب"النسخة الأصلية" لتعليم اللّغة الفرنسية وفق المقاربة التفاعلية المستوى المبتدئ الثاني

(version originale3, Méthode de français livre de l'élève +Cahier d'exercice A2.1/ A2.1)

تمهيد: 209
1.لماذا كتاب النسخة الأصلية : "version originale3, Méthode de français livre de l'élève +Cahier d'exercice) A2."؟ 210
2. تحليل محتوى الكتاب وفق أسس إعداد كتاب تعليم اللغات الأجنبية الجيد لرشدي طعيمة.....210
1.بيانات عامة.....210
2.الإخراج. 211
3.طبيعة المقرر.....213
4.أسس إعداد الكتاب.....213
5.طريقة التعليم.....214
6.المهارات اللغوية.....214
7.تعليم قواعد اللغة.....215
8.المفردات.....216
9.التدريبات اللغوية.....216
10.لغة الكتاب.....217
11.المحتوى الثقافي.....217
12.الاختبارات والتقويم.....217
13.الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية.....218
14.دليل المعلم: 220
3. بنية الوحدة التعليمية في كتاب "النسخة الأصلية".....221
1.3.عنوان الوحدة التعليمية.....221
2.3.المهمة / المشروع (la tâche/projet) 221
3.3.مجموعة المهارات المطورة (les compétences développées).....222
4.3.المصادر اللسانية (les réssources utilisées).....223
5.3.النقاط الصوتية المدروسة(le point de phonétique étudié).....224
6.3.هيكلة الوحدة التعليمية في كتاب النسخة الأصلية.....224

الجزء الثاني

فاعلية وحدات تعليمية(مشروع مؤلف) قائمة على المهام التواصلية التفاعلية في تنمية مهارة المحادثة لدى المستوى المبتدئ بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين

1.**معهد اللغات العالمية بنينغيشيا الصين-تعليم مهني يخدم الطريق والحزام-**.....229

1.1. واقع اللّغة العربية في نيغيشيا الصينية.....229

2.1.نبذة تعريفية بمعهد اللغات العالمية بنينغيشيا.....231

3.1.مراحل تطور المعهد.....231

4.1.المعهد العالمي لتعليم اللغات بنينغيشيا رؤى وانجازات.....233

2. **تحديد الحاجات اللغوية التواصلية لمتعلمي المستوى المبتدئ بالمعهد**.....235

1.2. الغرض العام من تعلم اللغة العربية لدى طلاب المستوى المبتدئ بالمعهد.....235

2.2.تحديد الحاجات اللغوية لمتعلمي المستوى المبتدئ.....236

3.**الوحدات التعليمية المقترحة القائمة على المهام التواصلية وإجراءات تنفيذها**.....244

4.**نتائج تطبيق الوحدات التعليمية القائمة على المهام التواصلية التفاعلية**.....245

5.**تفسير النتائج وتحليلها**.....247

6.**التوصيات.**.....247

الخاتمة 250

الملاحق 254

قائمة المصطلحات العلمية اللغوية.....257

المصادر والمراجع 260

فهرس الأشكال والجداول.....273

فهرس المحتويات 276

الملخص باللغة العربية.....283

الملخص باللغة الأجنبية.....284

❖ الملخص باللغة العربية:

شهد مضمار تعليم العربية في العقدين الأخيرين طفرة في عدد الملتحقين ببرامج اللّغة العربية من جميع أنحاء العالم، وكذا في عدد الأقسام والمراكز التي فتحت أبوابها من أجل استقبال هذا العدد من الراغبين في تعلم العربية، أدى هذا إلى بروز مجال بحثي جديد يهتم بتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها. يسعى من خلاله المتخصصين إلى الاستفادة من نتائج الأبحاث اللسانية وتجارب الأجانب في مجال تعليم اللّغات الأجنبية للرقي به.

بالموازات مع ذلك يشهد الدرس اللّساني الحديث تطورا متسارعا أفضى إلى تشعب التخصصات وتداخلها، هذا التشعب الذي لم يمنع منهجيا من المحافظة على اتجاهات لسانية تهتم بالنظريات التجريدية، واتجاهات أخرى تطبيقية تفيد من المبادئ النظرية في مجالات مختلفة لعل أهمها بالنسبة إلينا تعلم اللّغة الثانية عموما والعربية على وجه الخصوص، وباعتبارنا مهتمين بالثنائي مخرجات النظريات اللسانية الحديثة وتدريس العربية لغة ثانية، ارتأينا أن تكون دراستنا هذه الموسومة بـ: "**نحو مقاربة تفاعلية تواصلية لتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها**" محاولة منا للاستفادة من مخرجات اللسانيات التداولية خدمة لمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، فاللسانيات التداولية من النظريات اللسانية الحديثة وموضوعها دراسة اللّغة في الاستعمال، وقد تمخض عن تطور الأبحاث فيها عدة مقاربات تعليمية، من بينها المقاربة التفاعلية التواصلية التي تعد من أحدث مقاربات تعليم اللّغات الأجنبية الناتجة عن تطور الدراسات في حقل تعليمية اللّغات والدراسات اللسانية بشقيها النظرية والتطبيقية؛ حيث تركز هذه المقاربة على الجانب التفاعلي في تعليم اللّغات الأجنبية من خلال الاستفادة من نظرية أفعال الكلام أهم مُخرج للسانيات التداولية، حيث تم بفضلها الانتقال في عملية تعليم اللّغات الأجنبية من وحدة التواصل إلى وحدة الحدث، ومن التركيز على الفرد إلى التركيز على المجموعة ومن الكفاءة التواصلية إلى الكفاءة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التداولية، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المقاربة التفاعلية التواصلية، أفعال الكلام.

❖ الملخص باللغة الأجنبية:

Résumé :

Au cours des deux dernières décennies, le parcours de l'enseignement de la langue arabe a connu un essor considérable en ce qui concerne le nombre de personnes qui s'inscrivent aux programmes d'apprentissage de langue arabe dans monde entier, de même que dans le nombre de départements et de centres qui ont ouvert leurs portes pour accueillir ceux qui souhaitent apprendre l'arabe. Cela a conduit à l'émergence d'un nouveau domaine de recherche consacré à l'enseignement de l'arabe aux non arabophones, dans lequel les spécialistes cherchent à bénéficier des résultats des recherches linguistiques et des expériences étrangères dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

En parallèle, la linguistique moderne connaît un développement accéléré qui a conduit à la diversité et la complexité de différentes spécialités. Cette complexité, qui n'a pas systématiquement empêché le maintien des tendances linguistiques relatives aux théories abstraites, et d'autres tendances pratiques tirant profit des principes théoriques dans différents domaines. À partir de cela, nous trouvons que le plus important est d'apprendre une deuxième langue en général et l'arabe en particulier.

Comme nous nous intéressons aux théories linguistiques modernes et à l'enseignement de langue arabe comme une deuxième langue, nous avons pensé que cette étude intitulée **«Vers une approche communicationnelle de didactique de langue arabe aux non arabophones»** tente de tirer profit des résultats de la linguistique pragmatique au service de l'enseignement de la langue arabe aux non arabophones, la pragmatique est l'une des théories linguistiques modernes qui a pour objectif " étudier l'usage de langage".

Le développement de la recherche a abouti à plusieurs approches pédagogiques, notamment l'approche actionnelle communicative qui est l'une des dernières approches de l'enseignement des langues étrangères résultant du développement des études dans le domaine de l'enseignement des langues et des études linguistiques théoriques et appliquées; cette approche met l'accent sur l'aspect actionnel de l'apprentissage des langues étrangères en tirant parti de la théorie des actes de langages qui est considéré comme principal produit de la pragmatique, et grâce à cette théorie, le processus d'enseignement des langues étrangères est passé de l'unité de communication à l'unité de l'événement, et de s'intéresser d'avantage aux groupes au lieu les individus et de passer aussi de la compétence communicative à la compétence sociale.

Les mots clefs : linguistique pragmatique, Didactique de langue arabe aux non arabophones, approche communicationnelle, Acte de parole.