تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها بين هاجس التّنظير وعوائق التّطبيق

الدكتورة صحرة دحمان

جامعة الجزائر2 – أبو القاسم سعد الله

تاريخ الإرسال: 2018/6/3

تاريخ القبول: 10/ 6/ 2018

.

توطئة:

يسعى تعليم اللغة العربية **للنّاطقين بغيرها** إلى تحقيق أغراض مختلفة تتصل بدوافع تعلّم العربية التي تختلف باختلاف دوافع المتعلّمين أو الهيئات التي تقوم بتدريسها . ويبدو أنّ تعليم اللّ غات الثّانية أو الأجنبية يتميّز بمميزات قد يجعل تعليم هذه اللغات وتعلّمها صعبا إذا لم يأخذ المعلّمون، وتأخذ المناهج، تلك المميزات بعين الاعتبار . لذلك يحتاج تعليم العربية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية إلى إعادة النّظر ، خاصّة ونحن نعيش في عالم يتصف بالتّفجّر العلمي والمعرفي وثورة التّكنولوجيات والاتّصالات.

إنّ المشكلات التي يعانيها مجال تعليم العربية **للنّاطقين بها** لا تعدّ ولا تحصى؛ حيث إنّ أعدادا هائلة من النّاطقين بالعربية يعجزون عن التّ عبير عن مقاصدهم بلغة فصيحة واضحة وبسيطة . فضلا عن أنّ متعلّمي العربية غير قادرين على تحقيق الكفايات المهارية المختلفة، ك الكفاية التّعبيرية والكفاية التّواصلية، والكفاية الثّقافية...إلخ. وإذا كان الدرس اللغوي الموجّه إلى النّاطقين بالعربية يهدف إلى تنمية مختلف هذه الكفايات، فإنّ مجال تعليم العربية للنّ اطقين بها يرمي أيضا – وتقريبا - إلى تنمية نفس تلك المهارات مع فارق بسيط يرتبط بحاجات متعلّمي العربية للنّاطقين بغيرها.

ونظن أنّ العلاقة وطيدة جدّا بين إيجاد الحلول للنّاطقين باللعربية وبغيرها؛ ذلك أنّ مشكلات تعليمها لا تقع على مستوى التّنظير فحسب بل إنّ عوائق التّطبيق تبدو أكثر أهمية. وربّما تثير هذه الدراسة أمرا أراه مهما للغاية وهو أنّ هناك تشابها كبيرا بين تعليم العربية لأبنائها وللنّاطقين بغيرها من حيث إنّ أبناءها في أيامنا الرّاهنة يتعلمونها في المدارس إذ يتم وصف و تحليل أداءات اللغة الأجنبية باعتبارها لغة ثانية ل 2 بالرّجوع إلى العربية الفصحى؛ وهذا يسبب مشكلات منهجية وتعليمية كبيرة[1]؛ لأنّ العربية ال نّمطية (الفصحى) ليست اللغة التي ينشأ المتكلمون العرب على سماعها، فهم يتكلمون عاميات تختلف باختلاف الأقطار و البلدان، وإن كانت العلاقة بين العربية وعامياتها قريبة، حيث تتقاسمان المواقع والوظائف فنجد الفصحى في مقامات خطابية تختلف عن مقامات العاميات التي تؤدي أدوارا مهمة في حياة النّاطقين بالعربية، خاصة تلك المواقف التي تحتاج إلى لغة سهلة واقتصادية للتّعبير عن الحميميات والحياة اليومية، لأنّ التّواصل اليومي لا يتطلب لغة أدبية أوعلمية. بينما تعجز هذه العاميات في مواقف أخرى كالتّعبير عن الفكر والحضارة والعلوم.

لذلك حاولت هذه الورقة البحثية أن تجيب عن جملة من التّساؤلات، أهمها:

1. كيف يمكن تحديد منزلة اللغة العربية وأهميتها بالنّسبة لمتعلميها في عصر العولمة ؟
2. ما هي حدود ومواصفات الطرائق (أو الطريقة) الفعّالة لتدريس العربية للنّاطقين بها وبغيرها؟
3. ما هي معيقات تدريس اللغة العربية للنّاطقين بغيرها على المستوى العملي التّطبيقي؟

وختمناها ببعض النّتائج والاقتراحات التي يمكن الإفادة منها في مجال تعليم العربية للنّاطقين بها وبغيرها.

وجعلنا هذه الأسئلة محاور أساسية لهذه الدّراسة، انطلقنا منها لنجيب عن إشكالية بحثنا بمعالجة المباحث الآتية:

[1] . Abderrahmane Amsidder, «**La problématique des langues maternelles au Maroc**», Langues maternelles et enseignement apprentissage des langues étrangères au Maroc, Série: Colloques et Séminaires, Université Ibn Zohr, Publications de la faculté et sciences humaines, 2000, p.14.

1. اللغة العربية وعصر العولمة.
2. مواصفات الطرائق الفعّالة لتدريس العربية للنّاطقين بها وبغيرها.
3. معيقات تدريس اللغة العربية للنّاطقين بغيرها على المستوى العملي التّطبيقي.
4. نتائج اقتراحات.

1. اللغة العربية وعصر العولمة:

تعيش اللغة العربية وضعا حرجا في عصر العولمة الذي يتميّز بتعدّد أبعاده الاقتصادية والثّقافية واللغوية...إلخ. ويبدو أنّ خطر العولمة، على اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص ، **ظاهرة** مرتبطة **بتخلّف عدد من اللغات** عن مسايرة ركب التّغيّرات الحاصلة في العالم. وقد أدى هذا الوضع إلى ظهور نقاشات متواصلة على السّاحة الثّقافية العربية تنذر بعضها بوضع خطير ومخيف ؛حيث يتحدّث أصحاب هذه الآراء "عن انتحار العربية أو نحرها تارة، أو قرب موتها وانقراضها تارة أخرى [وفي المقابل آراء أخرى] ترى العربية في خير وعافية (...) مع اعترافها بوجود عدد من التّحديات والعراقيل ال تي لا تؤثّر في مجملها تأثيرا كبيرا على الوضع العام للغتنا "[1]. وهي في الحقيقة نقاشات تركّز على جوانب وتغفل جوانب أخرى قد تكون أكثر أهمية.

ويُرجِع الباحث **عبد العلي الودغيري** أسباب تباين النّظْرَتين إلى عدم الاحتكام إلى معايير موضوعية . فكانت تلك الآراء "مجرّد انطباعات عامّة تكوّن ت لديهم نتيجة ملاحظات سريعة وعابرة، أو نتيجة ميل وعاطفة، فتكون الأحكام ذاتية محضة "[2].ويمكن أن نذكر بعضا من المقاييس التي كاد يجمع عليها علماء اللسانيات الاجتماعية ، وتتمثّل في عدد النّاطقين باللغة وعدد مستعمليها، و التّوزيع الجغرافي للغة المَقِيسَة، وعدد الدول التي تجعل من هذه اللغة أو تلك لغتَها الرّسمية ثمّ التّجمة من اللغة وإلي ها وحركيّة

[1] الودغيري عبد العلي ، **وضع اللغة العربية في عصر العولمة وتحدياتها**. موقع: www.majma.org.jo بتاريخ: 2016/02/18.

[2] المرجع نفسه، الموقع نفسه.

اللغة وديناميتها (استعمالها في السّ ياحة والأعمال والبنوك ...إلخ). فضلا عن المؤشّر الثّقافي والعلمي (كامتلاك المعرفة وإنتاجها باللغة المَقِيسَة - عدد الكتب والمكتبات – المطبوعات - مراكز البحث ...إلخ)، واستعمالها في الشّابكة والمواقع الإلكترونية وشبكات التّواصل الاجتماعي.

كما تعتبر سياسة الدولة وطريقة تعامل المجتمع مع اللغة، ومدى تدخل الدولة لصالح اللغة أو ضدّها، ومدى إسهام الأفراد في تخلّف لغتهم من أهم تلك المقاييس.

ترتبط هذه المقاييس والمؤشرات بعضها ببعض، إذ قد تسهم جميعها في قوّة لغة أو ضعفها. لكن **التّفكير السليم** يجعل محاولة معالجة مشكلات العربية باستخدام المنطق والتدرّج شيئا فشيئا للوصول إلى جذور المشكلة وأسبابها الحقيقية أمرا ضروريا.ذلك أنّ بعض تلك المعايير وربّما معيار واحد هو الذي يكون له الأثر الكبير والواضح في ضعف اللغة العربية وانحسارها؛ وهو ما ستحاول هذه الورقة أن تناقشه وتبيّنه. بحيث يمكن، ارتكازا على تحديد تلك المعايير، الوقوف على وضع اللغة العربية العام، ووضعها في بعض المجالات الحيوية التي أثبتت العربية من خلالها أنّها لغة قادرة على مواجهة التّحديات والصّعوبات.

وقد تناول **عبد القادر الفاسي الفهري** بالدراسة في كتابه «**أزمة اللغة العربية في المغرب**» وضع العربية في مجالات حيوية عديدة . وأظن أنّ دراسته، وإن كانت تركّز على المجتمع المغربي، فنتائجها لا محالة تنطبق - في جانب كبير منها- على مجتمعات أخرى كالجزائر وتونس اللتين تشتركان مع المغرب في كثير من القضايا والحقائق. فضلا عن إمكانية تعميم تلك النّتائج على الدّول العربية في العالم العربي ؛ لأنّ أزمة العربية - كما سيظهر - أزمة عامّة والحرج الواقع على العربية لا يخص بلدا دون بلد آخر . وكما قال الفهري: "إنّ وضع اللغة العربية، على غرار أوضاع لغات الحضارات الكبرى، يفرز نقط قوة وضعف، سواء تعلّق الأمر بمتنها وضوابطها وسلامتها، أو تعلّق بوظائفها الفعليّة أو الكامنة في محيطها المحلّي والإقليمي

والدّولي، أو في مجتمع المعرفة والمعلومات والاقتصاد "[1]، وهو ما يدفعنا دفعا للحديث عن نقط القوة لنعرف كيف نستغل هذه النقاط، ثمّ الحديث عن نقط الضّعف للبحث عن الحلول النّاجعة.

ويبدو في نظرنا أنّه من الضروري التّركيز على عامل مهم جدّا وهو غياب إستراتيجية واضحة للتعامل مع وضع العربية وإمكانيات نشرها . حيث إنّ السّاسة ومن بيدهم سلطة القرار لا يتمثّلون "جيّدا الاختلالات اللغوية وكلفتها التّعليمية والاقتصادية والتّنموية لإعطائها ما تستحقه من عناية على غرار ما تفعله الدّول المتقدّمة. ولعل مردّ ضمور هذه الإرادة راجع إلى قناعة مفادها أنّ الحل الأنجع يكمن في إتقان اللغة (أو اللغات) الأجنبية"[2]، وه و ما أدى إلى التّهاون في وضع سياسة لغوية عامّة تخدم العربية وتعليمها وتعلّمها سواء أ تعلّق الأمر بالنّاطقين بها أم بغيرها . إنّ غياب هذه السّياسة اللغوية أدى إلى غياب تخطيط لغوي وإلى ضعف إدارة المسألة اللغوية . ويتجسّد هذا الضّعف في "إتاحة الفرصة لانتشار العداء لها، والمواقف السّلبية من استعمالها في مجالات حيوية متعدّدة، جرّاء الصراع الذي تذكيه أطراف عديدة تستبدل اللغة الأجنبية أو العامية أو هما معا بها . وكنتيجة حتمية لهذا العداء، يتحوّل جزء كبير من مجهودات المشتغلين على اللغة العربية للدفاع عنها، عوض تكثي ف جهودهم لتحسين وضعها . وكنتيجة أيضا لهذا العداء، تقلّل الدولة من الإنفاق والتّخطيط من أجل تأهيل لغتها وتأهيل المتكلّمين بها"[3].

وهو ما تظهر نتائجه بشكل جلي في ضعف المستوى التّعليمي عامّة وضعف المستوى اللّ غوي خاصّة، فتتحوّل الجهود من محاولة إيجاد حلول لمشكلات التّعليم والتّعلّم اللغوي إلى محاولة إقناع المتعلّمين من أبنائها بقدرة العربية على احتواء المفاهيم العلمية والتّكنولوجية ، خاصّة وهم لا يجدون ما يشجّع على تعلّمها؛ ذلك أنّ التّعليم العالي في الجزائر – مثلا – يرتبط باللغة الفرنسية حيث يتم الوصول إلى السّلطة السّياسية والنّجاح في الدراسة والحصول على عمل مناسب في المجتمع الجزائري بفضل التّعليم المرتبط

[1] . الفاسي الفهري عبد القادر، **أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التّعدّ دية وتعثّرات «التّرجمة»**، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط.5، 2010، ص.47.

[2] الفاسي الفهري عبد القادر ، مرجع سابق، ص.58.

[3] المرجع السّابق، ص.59.

باللغة الفرنسية في عدد من التّخصّصات، حيث لا يمكن إتمام دراسة الطّب أو أي تخصص علمي آخر، والحصول على عمل (مجال المال والأعمال والسّياحة و ...) دون تدخّل متغيّر اللغة الفرنسية الذي يؤثر بشكل مباشر في النّجاح في الدراسة التي تتخذ الفرنسية لغة تعليم [1]. فيُدفع عدد كبير من المتعلمين دفعا إلى الاهتمام بتعلّم اللغات الأجنبية اختصارا للجهد والوقت.

2. مواصفات الطّرائق الفعّالة لتدريس العربية للنّاطقين بها وبغيرها:

إنّ الحديث عن الطّرائق التّعليمية له أهمية بالغة من حيث إنّهاالسّبيل إلى اكتساب العلوم والمعارف . ويصبح الحديث عن هذه الطرائق أكثر أهمية عندما يتعلّق الأمر بت عليم اللغات بوجه خاص، وتعليم اللغات للنّا طقين بغيرها بوجه أخص ؛ ذلك أنّ اللغات هي الوسيلة التي تمنح الأفراد القدرة على التّعبير عن مكنوناتهم.كما أنّها الوسيلة التي يكتسبون بها تلك المعارف والعلوم؛ لأنّها مفاتيحها الأساسية . وتجب الإشارة إلى أنّ تشابه اللغات واشتراكها في بعض الخصائص و اختلافها وتمايزها في بعضها الآخر يجعل تعليمها مرهونا بمعرفة المتشابه والمختلف . لذلك فإنّ استخدام المعلّم لطريقة التّ دريس الجيّدة هو الوسيلة التي تساعده على نقل ما يتضمنه المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات، وترجمته بطريقة تكفل للطالب التّفاعل مع المادة الد راسية [بوجه عام والمادة اللغوية بوجه خاص]، والنّشاطات المنهجية، والمعلمين، والطّلاب الآخرين . كما أنّ اتّباع الطريقة المناسبة للتّدريس يساعد كلاّ من المعلّم والطالب على تحقيق الأهداف التّعليمية بسهولة ويسر"[2] خاصّة إذا كانت تلك الأهداف متعلّقة بإكساب المتعلّم ملكات اللغة من استماع، وتحدّث، وقراءة، وكتابة.

---

[1] دحمان صحرة، "**اللغة الفرنسية في المناهج الدراسية الجزائرية (بين تعليمها والتّعليم بها)، مقال قيد النّشر، شاركت به في مؤتمر اللغة والتّعليم، جامعة ابن زهر، أغادير، المغرب، يومي 4/3 ماي 2017.**

[2] . أفنان نظير دروزة، **النّظرية في التّدريس وترجمتها عمليا** ، دار الشروق للنشر والتّوزيع، عمّان .الأردن، ط 1، الإصدار الثّاني، 2007، ص.175.

لذلك، فإنّ طرائق تعليم اللغة العربية للنّاطقين بها وبغيرها ترتكز على جملة من المواصفات العامة وبعض المواصفات الخاصة التي تجعل تعليم العربية أمرا في غاية السهولة . وقد تطرقنا في أطروحتنا للدكتوراه[1] إلى المشكلات التي يطرحها مجال تعليم العربية . وقد أشرنا إلى مسألة نراها جوهرية في وضع الطرائق واختيارها؛ حيث ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار أنّ اللّغة العربية الفصحى ليست اللغة المتداولة في بيئة الطفل، بالنّسبة إلى الطفل العربي. حيث تسيطر الدوارج التي تفرعت ع ن الفصحى وتعرّضت لكثير من التّغيير لعوامل متعدّدة جعلتها تبتعد عن الأصل بسبب الأمية وطرائق التّعليم . فالعربية الفصيحة اليوم تفتقد لأهم أساس يقوم عليه تعليم ل غات الأم وهو أنّ الطفل - المتعلّم لا يملك تلك **القدرات المكتسبة** في لغة المنشأ لأنّها **تُتَعلّم في ظروف غير طبيعية.**

غير أنّ العربية الفصيحة تحظى بوضع سوسولساني وثقافي خاص، حيث تمثّل لغة العبادة والتّعليم في المراحل التّعليمية الأولى، كما تُتداول في المحيط العام لـلإشهار ووسائل الإعلام السّ معية - البصرية، والجرائد والمجلاّت...إلخ، فهي لغة لها نصيب من الممارسة على الرّغم مما قد يقال عن هذه الممارسة في الواقع. الأمر الذي يجعل الحديث عن طرائق تعليمها بوجه عام مهم جدّا.

أمّا بالنسبة للطرائق تعليم ها للنّاطقين بغيرها، فهي ترتكز على فهم العربية الفصحى فهما تاما ومن ثمة كما قال تمام ح سّان. الانتفاع بالأمور الآتية:

- "معرفة المعاني المعجمية والمقابلات بين الكلمات، لأنّ الجهل بذلك. سواء أ كان متعلّقا بالنّاطق بها أم بغيرها. يؤدي إلى اللغو.
- معرفة الحقول المعجمية في اللغة وتجارب البيئة ونواحي الاتّفاق والاختلاف المتصلة بذلك.
- معرفة المصطلحات إن كان المقام مقام خطاب علمي أو فني.

[1] . صحرة دحمان، **الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع** : الاستماع. التّعبير. القراءة. الكتابة. وتعلّمها في المرحلة التحضيرية، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2، 2012، ص.

- معرفة الفروق بين الأساليب المختلفة وارتباط ذلك بسياق النّص وسياق الموقف.
- معرفة التّراكيب المسكوكة (التي تجري مجرى الأمثال) التي لا تتغيّر فيها رتبة ولا تضام مع اختلاف الاستعمال.
- معرفة العادات والتّقاليد السائدة في مواقع الاتّصال"[1].
- ونضيف معرفة الفروق بين الفصحى النّمطية وعامياتها، وكذا أوجه الاتفاق بينهما.

كما أنّ المعلّمين مطالبين بأن تتناسب طرائقهم مع ما يلائم المواصفلت العامة التي تشترك فيها العربية الفصيحة مع اللغات البشرية كلّها، ذلك أنّ كون النّاس جميعا يكتسبون اللّغة بكيفية واحدة وفي عُمْر مشترك تقريبا، يعني "أنّ اكتساب اللّغة عامل كلّي "[2] وأنّ اللّغات وتعليمها وتعلّمها لها خصائص مشتركة . ثم ينّظر في مواصفاتها الخاصّة التي تنفرد بها . وهو ما يفرض الاستفادة من طرائق تعليم اللّغات الثّانية والأجنبية أولا، ثمّ طرائق تعليم اللّغات الأولى ثانيا.

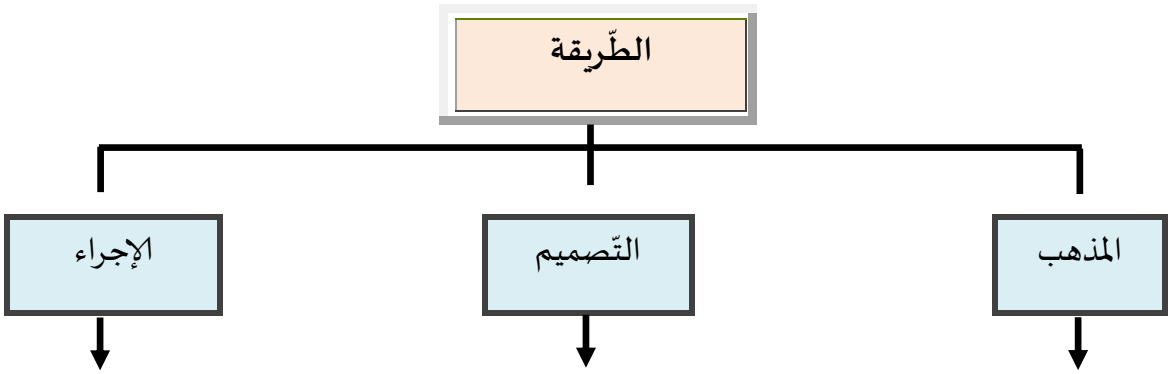
ولا ريب في أنّ فهم الكيفية التي يتعلّم بها المتعلّ م - باعتبارهكائنا معرفيا معقّدا - هو الذي سيساعد المعلّمين على تحديد فلسفاتهم في التّعليم، وأسلوبهم ووسائلهم واستراتيجياتهم في الصّ فوف وقاعات الدروس.ذلك أنّ طرائق تعليم الصّغار تختلف عن طرائق تعليم ال كبار. فضلا عن أنّ تقديم المعرفة للمتعلّم بوجه عام والمتعلّم الصّغير بوجه خاص.مهما تكن الطريقة المختارة والمتبعة. **يحتاج بالإضافة** إلى تحديد الطرائق، تحديد الوسائل التّعليمية الملائمة التي تفتح المجال واسعا لمشاركة المتعلّمين الفعّالة في العملية التّعليمية.

ولابد أن تستند الطرائق في وضع ها إلى مذهب أو مذاهب نظرية، تساعد على تحديد جيّد للعناصر المكوّنة للطريقة . ويتعيّن كما يرى كلّ من «**جاك ريتشاردز** » و«**ثيودور روجرز** »، **تطوير تصميم** نظام

[1] .تمام حسان، **الفكر اللغوي الجديد**، عالم الكتب، القاهرة، ط/1، 2011، ص. 184 .185.
[2] .دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ص.47.

تدريسي، حيث يمثّل التّصميم **مستوى تحليل الطريقة**، وينبغي أن يتوفر على العناصر الآتية: (1) أهداف الطريقة، (2) كيفية اختيار المحتوى اللغوي وتنظيمه في إطار الطريقة (3) أنواع مهام التّعليم وأنشطة التّعليم التي تدعو إليها الطريقة، (4) أدوار المتعلّمين (5) أدوار المعلّمين (6) دور المواد التّعليمية[1].

وفي ما يلي تلخيص لأهم العناصر الأساسية والفرعية المكوّنة للطريقة كما أوردها جاك ريتشاردز وثيودور روجرز[2]:



المذهب	التّصميم	الإجراء
1. نظرية(أو أكثر) عن اللّغة. • وصف لطبيعة الكفاية أو المهارة اللّغوية. • وصف للوحدات الأساسية لبنية اللّغة. 2. نظرية عن طبيعة تعلّم اللّغة. • وصف للعمليات اللّغوية النّفسية التي يتضمّنها تعلّم	1. أهداف الطريقة (العامة والخاصّة) 2. نموذج المنهج. • معايير الاختيار وتنظيم المحتوى اللّغوي و/أو الموضوعي. 3. أنواع أنشطة التّعليم والتّعلّم. • أنواع المهام والأنشطة التدريبية المستعملة في الصف وفي المواد التّعليمية	1. أساليب وتدريبات وسلوكات تُلاَحَظ في أثناء استخدام الطريقة داخل الصف. 2. الإمكانات المتاحة للمعلّم لاستعمال الطريقة: الوقت، الوسائل، الفضاء الذي يجري فيه التعلّم. 3. أنماط التّفاعل المُلاَحظَة عند تقديم الدروس.

[1]. ينظر: جاك ريتشاردز وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللّغات وصف وتحليل، ص.36. 37.

[2]. المرجع السّابق، ص. 50. 51. (بتصرّف بسيط)

اللغة. • وصف للظروف التي تسمح باستخدام ناجح لهذه العمليات.	4. أدوار المتعلّمين • أنواع المهام التّعليمية المقررة للدارسين. 5. أدوار المعلّم • أنواع الوظائف التي يقوم بها. • درجة تأثيره وتحكّمه في محتوى التعلّم. • أنواع التّفاعل بين المعلّمين والمتعلّمين. 6. دور المواد التّعليمية • وظيفتها الأساسية. • شكل هذه المواد.	4. الخطط والاستراتيجيات التي يلجأ إليها المعلّم والمتعلّم أثناء استعمال الطريقة (كتب، مواد سمعية، إلخ...). 5. أنواع الفرضيات عن المعلّمين والمتعلّمين.

وتجب الإشارة إلى أنّ **أفضل طريقة** - كما يرى **دجلاس براون** - هي تلك **التي يستخلصها المعلّم بصياغته الشّخصية، واختياره**، ومراجعته لها. وبديهي أنّ هذا المعلّم **لا يستطيع أن يعلّم تعليما سليما فعّالا** دون فهمه للأوضاع النّظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يسمح له باختيار ما يراه من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظرته، فإنه سوف يصبح منقادا لطريقة واحدة من التّفكير، بل يصبح دمية دون تحكّم ذاتي[1]. وهو ما يجعل المعلّم الكفء قادرا على التّصرّف في العنصر الثّالث (الإجراء) بالإضافة أو التّعديل أو الإبداع وفق ما يلائم مُتَعلّمِي صفه. وهذا هو الذي يُحْدِث الفروق في قاعات تعليم اللغة؛ حيث يسيطر التّفاعل على بعض الصّفوف ويغيب في بعضها الآخر.

[1]. دوجلاس براون، **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، ص.34.

وقد ظهرت عدّة طرائق ومقاربات تعليمية تهتم بتعليم اللغات للنّ اطقين بغيرها، ولم تقتصر تلك الطرائق والمقاربات على اللغات الأجنبية، بل استفادت منها مناهج تعليم ا للغات الأصلية والأولى والثّانية. ومن أهم هذه الطرائق أو المقاربات: **المقاربة التّواصلية** أو ما يطلق عليها في بعض الأحيان **تعليم اللّغة الاتّصالي.** حيث لم يعد التّركيز على إجادة الأبنية في تعلّم اللّغة وتعليمها كافيا، بل بات من الضروري الانتقال إلى الاهتمام **بالكفاية التّواصلية** لمتعلّم اللّغة. وهو ما أدى إلى ظهور مناهج وطرائق اتصالية لتعليم اللّغة. وكان الأساس النّظري، الذي اعتمد عليه دعاة هذه النّظرة من أمثال كريستوفر كاندلين "Christopher Candlin" وهنري ويدرسون "Henri Widdowson"، هو عدد من أعمال بعض اللّغويين الوظيفيين في بريطانيا كجون فيرث Jean Firth و مايكل هاليدي "Michael Halliday"، واللّغويين الاجتماعيين في أمريكا كديل هايمز "Dell Hymes" الذي انتقد أراء تشومسكي التي تَعْتبِر أنّ اللغة وسيلة للتّعبير عن الفكر وليست وسيلة للاتصال، ذلك أنّ معرفتنا باللّغة ونظامها لا يكفي للاتصال، بل لابد- كما يرى هايمز- من قدرتنا على استعمال اللغة في **سياقاتها الاجتماعية**. كما لا يمكن للغة أن تتطور وتنمو بعيدا عما يحدث داخل الوضعيات الخطابية[1].

كما استفاد دعاة هذه النّظرية أيضا من أعمال جون قمبرز "Jean Gumperz" ووليام لابوف " William Labov" وأعمال جون أوستين "Jean Austin" وجون سيرل"Jean Searle" الفلسفية[2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا الاتّجاه في تعليم اللغة ارتبط في البداية بتطوير مناهج تعليم اللغة الانجليزية، خاصّة أعمال اللّغوي "ويلكنز Wilkins" الذي أسهم في تحليل المعاني الاتصالية التي يحتاج إليها متعلّم

[1] ينظر: , Paulo. C , Compétence de communication et didactique des langues étrangère : La liaison ratée ! Ressources – cla. Univ fcomte.Fr/gerflint/Pologne1/Compétences.Pdf. p.57 - 58 .

[2] ينظر: جاك ريتشاردز وثيودور روجرز، نفسه، ص.125.

اللغة في الفهم والتّعبير، غير أنّه انتشر في ما بعد انتشارا واسعا ليشمل لغات كثيرة، منها اللغة الفرنسية التي أصبح الهدف الأول من تعليمها لغير الناطقين بها هو جعل المتعلّم يتواصل بها في قاعة الدرس[1].

وقد وضع دعاة تعليم اللّغة الاتصالي هدفين أساسيين لتعليم اللّغة، يتمثلان في:

أ. التّركيز على الكفاية الاتّصالية وجعلها الهدف الرئيس من تعليم اللّغة.

ب. الاهتمام في تدريس مهارات اللغة الأربع بتطوير إجراءات مبنية على التّداخل بين اللّغة والاتّصال[2].

ويلاحظ أنّ أهم ما يميّز هذه الطريقة هو أنّ متعلّم اللّغة **يستخدم اللّغة ليتعلّمها** ، ولا يتعلّمها ليستخدمها[3]. لذلك، فإنّ أهم صفة ينبغي أن تتصف بها طريقة تعليم اللغة العربية للنّ اطقين بها وبغيرها هي تلك الطّريقة التي توصل المتعلّم إلى كفايتين أساسيتين هما : الكفاية اللغوية والكفاية التّواصلية بكلّ ما تحمله من مكوّنات.

3. معيقات تدريس اللغة العربية للنّاطقين بغيرها على المستوى العملي التّطبيقي:

تعدّ اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات استعمالا في العالم، حيث يبلغ ن سبة عدد متحدثيها 6.6%، وهي واحدة من أقدم اللغات . ويتحدث بها غالبية سكان الشّرق الأوسط وشمال أفريقيا، وبالأخص سكان البلدان العربية كافة . وتجب الإشارة إلى أنّ عددا كبيرا من المسلمين غير النّاطقين بالعربية يقبلون على تعلّم الفصحى لأنّها لغة القرآن الكريم، فضلا عن تواجد عدد آخر من النّاطقين العرب والقاطنين في دول غربية يحرصون على تعليم العربية لأبنائهم . وهي من بين اللغات السّبع الأكثر استعمالا في الإنترنت . ويعتبر يوم 18كانون الأول/ديسمبر من كلّ عام اليوم العالمي للغة العربية، حيث يتمّ الاحتفال باللغة العربية في هذا التّاريخ لكونه اليوم الذي أصدرت فيه الجمعية العامّة للأمم المتحدة قرارها رقم 3190، والذي يقر

[1]. ينظر: Paulo. C, ibid, p.58.

[2]. جاك ريتشاردز وثيودور روجرز، مرجع سابق، ص.127. 129.

[3]. دحمان صحرة ، الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع، ص.147.

بموجبه إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرّسمية ولغات العمل في الأمم المتحدة، بعد اقتراح قدمته عدد من الدول العربية خلال انعقاد الدورة 190 للمجلس التّنفيذي لمنظمة اليونسكو[1].

وعلى الرّغم من الانتشار الجغرافي للعربية وامتلاكها لخصائص عديدة تجعلها قادرة على مواجهة تحديات العصر، فإنها تعاني مشكلات لا حصر لها ، لأسباب متبايّنة من أهمها مشكلات تخص تعليمها وتعلّمها سواء أ تعلّق الأمر بالنّاطقين بها أم بغيرها. لذلك سنحاول هذه الورقة حصر أهم معيقات تعليمها على المستوى العملي التّطبيقي ، بذكر أهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى وقوعها في هذه المشكلات ، خاصة تلك التي تخص الانتقال من التّنظير إلى التّطبيق والعكس ؛ حيث ظلّ تعليم العربية بين هاجس التّنظير ومعيقات التّطبيق.

ولكي نستطيع حصر هذه المعيقات، ينبغي تحديد المشكلات التي ترتبط بعناصر العملية التّعليمية ووضعياتها؛وتتمثّل في الآتي:

1.4 معيقات ناتجة عن اللغة العربية ذاتها وعن بيئتها العامّة.

2.4 معيقات ناتجة عن المعلّم والمتعلّم

3.4 معيقات ناتجة عن الطرائق

1.4 معيقات ناتجة عن اللغة العربية ذاتها وعن بيئتها العامّة:

أشرنا سا بقا إلى أنّ اللغة العربية الفصيحة ليست اللغة الأولى للنّاطقين بها، حيث إنّ المتعلّم من النّاطقين بغير العربية يجد صعوبة في تعلّمها من مصادرها التي يمكن أن تستخدم فيها ؛ لأنّها لغة تقتصر على مقامات معيّنة هي مقامات الانقباض. لذلك فإنّ من معيقات تعليم الفصحى عدم التّفريق بين أنظمة العاميات العربية ونظام الفصحى، ودور كلّ منها في الاستعمال ، و مثاله الفروق الموجودة بين العامية (الجزائرية مثلا) والفصحى في التّثنية والجمع، حيث تتميّز الفصحى بوجود صيغ متعددة للتّعبير عن

[1]. ويكيبيديا الموسوعة الحرة: https://ar.wikipedia.org/wiki. بتاريخ: 10 ديسمبر 2015.

ضمائر الغائب التي تشير إلى المثنى الغائب "هما" والجمع المذكر الغائب "هم" والجمع المؤنث الغائب "هنّ"، بينما لا يوجد في العامية إلاّ صيغة واحدة، وهي "هوما"، للتّعبير عن المعاني الثّلاث[1].

فالعاميات العربية، وإن كانت لغات تخاطب يومية تمنح المتكلّمين بها التّعبير عن الأشياء الحميمية والعادات والتّقاليد، فإنّها لا تمنحهم مساحة واسعة من التّعبير عن أفكارهم . ذلك لأنّها غير قادرة على **إسعافهم في كلّ المقامات والسّياقات**، خاصّة تلك السّياقات التي تعبّر عن وجدان الأمّة والأجيال، كما أنّ العاميات لغات يقتصر استعمالها على الجانب المنطوق؛ لذلك فإنّ العَالَم الفكري لـ المتكلّمين بـها محدود بحدودها الجغرافية وبالإمكانات البسيطة التي تتوافر عليها . وعليه يصبح من الضروري **الالتفات إلى الفصحى**، لأنّها اللغة التي تُخرج مستعملها عن تلك الحدود، حيث تنقله من مجرّد التّفكير المادي البسيط إلى عالم الأفكار. فضلا عن كونها اللغة التي تربط الأجيال بماضيها وحاضرها . وهي ذاكرة الإنسان العربي والمسلم الجماعية[2]. والأمر نفسه بالنّسبة للنّاطقين بغيرها الذين يحرصون على تعلّمها، إذ ينبغي الارتكاز على تعليم مهارات الفصحى، عن طريق ممارسة المعلّمين لها في قاعات الدروس بدل الارتكاز على العاميات، وأن يعتمد المعلّم في إكساب المهارات اللغوية على ما يعرف في اللسانيات بالإغماس اللغوي Bain linguistique.

ومن أكثر معيقات تعليم العربية وتعلّمها بالنّسبة للنّاطقين بغيرها **الفروق الصوتية بين اللغة (ل1) للمتعلّم واللغة (ل2)**؛ ذلك أنّ العربية تتميّز عن بعض اللغات كالفرنسية والانجليزية ببعض الأصوات والحروف، نحو: الضاد، والطاء، والحاء، التي يصعب على المتعلّم الأجنبي، وحتى العربي الذي ولد في بيئة أجنبية واكتسب لغة أخرى بحكم تواجده في بيئة غير عربية، النّطق بها . لذلك، فإنّ معرفة الخصائص

[1] . صحرة دحمان، **الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع** : الاستماع. التعبير. القراءة. الكتابة. وتعلّمها في المرحلة التّحضيرية، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر2، 2012، ص.250.

[2] . ينظر **المرجع نفسه**، ص.75.

الصوتية للعربية تساعد المعلّم على تجاوز الكثير من الصعوبات، حيث يمكنه معالج ة مثل هذه المشكلات بالبحث عن الحلول قبل البدء في عملية التّعليم.

ولا ينبغي أن ننسى في هذا السّياق **أهم معضلات العربية** والتي تحدّث عنها عبد القادر الفاسي الفهري [1] وهي:

1. **غياب الشّكل** في الكتابة العربية وهو ما ينهك كاهل المتعلّم النّاطق بها والنّاطق بغيرها، وسواء أكان طفلا أم راشدا.

2. **نقص التّجمة إلى العربية والتّأليف بها**، حيث تشكو المكتبة العربية من نقص كبير في مجالات المعرفة المختلفة، وكذا التّرجمة، "إذ يبلغ متوسّط الكتب المترجمة إلى العربية 330 كتابا سنويّا، وهذا خمس ما يُترجم إلى اليونانية. وما ترجم إلى العربية منذ عصر المأمون إلى الوقت الرّاهن لا يزيد عن 10000 كتاب، وهو ما تترجمه إسبانيا في عام واحد"[2].

3. **إشكالات المصطلح واضطرابه** ، حيث تعتبر إشكالات ترجمة المصطلح أحد أهم القضايا على الساحة الثّقافية العربية، وذلك لأنّها قضية ترتبط كما قال الشّاهد البوشيخي : " ماضيا بفهم الذّ ات وحاضرا بخطاب الذات ومستقبلا ببناء الذات"[3]. وقد لخصنا أهم إشكالات المصطلح في مقال منشور[4] كما يلي:

- عدم وجود خطّة علمية قائمة على منهجية واضحة.
- عدم وجود معايير محدَّدَة ومضبوطة لترجمة المصطلح . وتظهر نتائج عدم الضّبط في ترجمات مختلفة للكتاب الواحد ومثاله ترجمة كتاب «**دي سوسور**» ثلاث ترجمات: دروس في **الألسنية العامة**

[1]. الفاسي الفهري عبد القادر ، مرجع سابق، ص.55.

[2]. المرجع نفسه، ص.56.

[3]. البوشيخي الشّاهد ، "**قول في المصطلح**"، مجلّة دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحيّة، ع1، 2001، ص.6.

[4]. دحمان صحرة ، **إشكالات المصطلح المترجم** ، أعمال الملتقى الوطني حول : المصطلح والمصطلحية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو – الجزائر، 2. 3 ديسمبر 2014، ص.249.

ترجمة صالح القرمادي ومحمّد الشّاوش، فصول في **علم اللغة** العام ترجمة أحمد نعيم الكراعين، **علم اللغة** العام ترجمة يوئيل يوسف عزيز.

❖ عدم وجود تنسيق بين الهيئات المعنيّ ة بالتّرجمة لوضع المصطلح وتوحيده، وهو ما أدى إلى تضخم مصطلحي، حيث تعدّدت التّسميات للمفهوم الواحد. والمصطلح يتسم بثبات المفهوم، ولا يتأثر لا بالسيّاق اللغوي الذي يرد فيه ، ولا بـالسّياق الثّقافي أو الاجتماعي، ولا باستعمال حقيقي أو مجازي . وإنّما يتأثّر بعنصر واحد. لا غير. هو **المجال المعرفي** الذي يُستعمل فيه[1].

❖ عدم فهم أنّ المسألة المصطلحية ليست مجرّد وضع مصطلحات لمفاهيم؛ حيث إنّها مسألة تتعلّق بتصوّر حضاري شامل وكامل.

ويبدو أيضا أنّ عدم التّفريق بين لغة التّخاطب ولغة التّحرير في **وضع برامج تعليم العربية**، وهي مسألة ذكرناها في عدّة دراسات، يسبب مشكلات كبيرة . وهو ما يؤدي إلى الكلفة **في استعمال الفصحى** وهي ظاهرة تكلّمت عنها الباحثة "فطومة سويسي "[2] حين أجرت المقارنة بين لغة التّخاطب ولغة التّحرير بالفصحى، حيث أثقلت البرامج وأثقل المعلّمون على مدى عقود من الزّمن على المتعلّمين .سواء أ كانوا ناطقين بالعربية أم بغيرها. بإجهادهم عضليا وفكريا . في حين يمكن تحقيق التّخاطب بأقل كلفة وهو ما يعرف عند اللسانيين **بالاقتصاد اللّغوي** وما يعرف عند علماء العربية الأوائل **بالخفة والاستخفاف**، إذ يحذف المتحدّث من كلامه كلّ ما يمكن أن يثقل كاهل لسانه، وهذه المستويات تراعى في كلّ لغات العالم لأنّها حين تتكلّم لا تحتاج إلى إثبات حركات الإعراب في أواخر الكلم؛ ذلك أنّ العربية الفصيحة تبدأ بمتحرك وتقف على ساكن والقرآن الكريم خير ممثّل لهذه اللغة؛ لأنّه نزل بلسان عربي مبين . وما من لغة إلاّ وتملك قواعد خاصّة بالمنطوق وقواعد خاصّة بالمكتوب.

---

[1] .ينظر: ينظر: البوشيخي عز الدّين ، **مفهوم المصطلح ووظائفه**، في الموقع:http://muntada.ae/clecture.php بتاريخ: 2014/11/05. وينظر: صحرة دحمان، إشكالات المصطلح المترجم، ص.243.

[2] .فطومة سويسي، **مقارنة تحليلية بين لغة التّحرير ولغة التّخاطب بالفصحى**، رسالة ماجستير، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1988، ص.35.

إنّ المحاورات التّخاطبية الشّفوية تقتضي نوعا من التّ لقائية والبساطة والعفوية، بعكس المستوى المكتوب (التّحريري) الذي يتقيّد بقواعد العربية : صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا، حيث لا يجوز الحذف والإضمار والاختزال إلا في حالات محصورة يغني فيها السّياق عن ذكر الم حذوف أو المضمر. لذلك ينبغي على معلّم العربية للنّاطقين بغيرها ألاّ يجهل وجود هذه الخاصية (الخفة) في العربية الفصحى؛ لأنّه ربّما لم يتعلّمها، أو لأنّها لا تظهر حتى في الممارسات اللّغوية للنّاطقين بها . فالتّخفيف "جائز وضروري أحيانا، وهو وجه من وجوه الأداء الفصيح، قد **تكلّم به العرب الموثوق بعربيتهم** في عهد الفصاحة اللغوية، **وقرئ ويُقرأ به القرآن الكريم**"[1].

وفضلا عن ذلك كلّه، فإنّ الإنتاج الفني من مسلسلات وأفلام وحصص متنوّعة يُبث أغلبه بالعاميات العربية: المصرية والسورية...إلخ. وفي تسعينات القرن الماضي، كانت المسلسلات والأفلام الأجنبية المدبلجة: المكسيكية، التركية وغيرها تَستعمل الفصحى ولم يُحدث ذلك أيّة مشكلات لدى المتلقين، بل على العكس، لاقت رواجا كبيرا ومتابعة من كلّ الأعمار تقريبا ، وأسهمت إسهاما كبيرا في حركية الفصحى ؛ حيث ظهرت العديد من الكلمات الجديدة التي دخلت الاستعمال. غير أنّ موجة العاميات العربية : السورية والعراقية، والأردنية، والمغربية، والجزائرية، قد طغت على دبلجة هذه الأفلام والمسلسلات في الآونة الأخيرة وأرجعتنا إلى نقطة الصفر. واقتصر الإنتاج الفني بالفصحى على الأفلام والمسلسلات الدينية والتّاريخية، وكأنّ حال لسان العرب يقول يكفيها أن تكون لغة الدين والتّاريخ.

وهو ما يُحدث هوة بين الفصحى ومستعمِلَها أو الرّاغب في تعلّمها واستعمالها، ذلك أنّ البيئة العامة مهمّة جدّ ا ومُساعِدة على تعلّم اللغة . ولننظر إلى حال الانجليزية فحيثما وليتَ وجهك وجدتها: في نشرات الأخبار، المسلسلات، الأفلام، الوسائط التّعليمية...

[1] .لوصيف الطاهر، **مرجع سابق**، ص.55. 56.

وأهم عائق في تعليم أيّة لغة هو **فصل اللغة عن ثقافة البيئة** التي تتكلّمها، فللغة ترتبط ارتباطها وثيقا بثقافة الشّعوب النّاطقة بها، لذلك كان من الضروري الانتباه إلى هذا الرّ افد الأساسي الذي يُمد اللغات بالروح والحياة، فاللغة "ليست مجموع ما تتضمّنه من مفردات فحسب، بل هي أداة يستعين بها الإنسان ليرى الحياة كما رآها الأجداد ... وعلى ذلك، فالشّعب الذي يرث ما خلّفه الأقدمون من صنائع وتجارب في الحياة، يترك بدوره للخلف من الأجيال اللا حقة طريقة خاصّة في النّظر إلى الوجود وتحليل الواقع "[1].فهل يمكن أن نفصل العربية عن القرآن وعن الشعر وعن الأمثال؟ وهل يمكن أن نعلّمها بعيدا عن ثقافة الأمة؟ "فاللّغة على هذا الأساس هي نتاج تراكمي وثقافي أفرزته الحاجة إلى اجتماع الأشخاص وتواصلهم في بيئة ما. وبما أنّ اللّغة هي **نتاج ثقافي تراكمي** ، فإنّ الثّقافة والحضارة تضفي بظلالها على معاني الكلمات وتراكيبها. وعليه فإنّ **معرفة مفردات لغة ما** ومعانيها **خارج الاستعمال الثّقافي والحضاري** هي **معرفة قاصرة** حتى وإن أتقن متعلّم هذه اللّغة التّحدث بطلاقة"[2].

وعليه يمكن القول، ا ستنادا إلى ما يراه أندري مارتنيه André Martinet، أنّ "تعلّم لغة جديدة ...لا ينجم عنه وضع سمات أو عناوين جديدة لأشياء معروفة . بل **يكسب متعلّمها نظرة تحليلية مغايرة** ، في إطار التّواصل، يعتاده ا من خلال معرفته للبنى اللغوية الجديدة التي تعكس، في حقيقتها، الواقع والعالم، بطريقة مختلفة عما هي في لغته الأم"[3].

فالمعلّم الذي يعلّم العربية في بيئة انجليزية أو هندية أو أية بيئة أخرى، لابد أن تتوفر فيه كفاية أخرى وهي **الكفاية الثقافية** ، ذلك أنّ الديانة تختلف والعادات تختلف وطرائق التفكير تختلف والنّ ظرة إلى العالم والوجود تختلف، "فنظرة **المسلم** للخنزير تختلف تماما عن نظرة **الأوروبي**، **فالأوّل** يرى أنّه حيوان كريه محرّم أكله، ويرتبط اسمه بكل معاني الوسخ والنّجاسة، أمّا **الثّاني** فيتلذذ بأكله ومصاحبته ورعايته.

[1] .بن عيسى حنفي ، **محاضرات في علم النّفس اللّغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب، ط/3، الجزائر، ص.31.

[2] .

[3] .ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، ص.253.

وإذا كانت بعض الحشرات تثير الاشمئزاز والتّ قزز عند بعض الشّ عوب، فهي عند بعضها الآخر مواد أساسية لأطباق مفضّلة كالضفادع والحلزونات، والنّمل"[1].

2.4 معيقات ناتجة عن المعلّم وطرائق التّعليم :

إذا كانت اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى في عدد من الخصائص، فإنّها تتميّز بجملة من الدقائق يفرض على معلّم العربية للنّاطقين بغيرها أن يكون شخصا متصفا هو كذلك بجملة من المميزات التي تعينه على النّجاح في تعليم العربية باعتباره شخصا حاملا لثقافة معيّنة، وشخصا قادرا على التّ أقلم مع متطلّبات المتعلّمين وحاجاتهم . ويلاحظ أنّ أحد الأسباب الجوهرية في مشكلات تعليم العربية للنّ اطقين بغيرها سببها المعلّم في حدّ ذاته. فما هي معيقات تعليم العربية المرتبطة بالمعلّم؟

1.2.4 معلّم العربية للنّاطقين بغيرها ومشكلات الكفايةّ التّواصلية:

ترتبط اللغة ارتباطا وثيقا بالتّواصل الذي يسيطر على ميادين عديدة في الحياة اليومية، والاجتماعية، والتّعليمية...إلخ . ذلك أنّ العملية التّواصلية هي فعل Acte يقوم "على نقل المعلومات من مصدر إلى هدف، ويتحقق ذلك بين فردين أو بين مجموعة من الأفراد ... [حيث إنّ] التّواصل هو ج وهر العلاقات الإنسانية [وهو] عملية مشاركة وتفاهم وتفاعل بين طرفين حول رسالة معيّنة، أي مفهوم أو فكرة أو رأي أو مبدأ أو مهارة أو قيمة، إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما "[2]. ويبدو واضحا أنّ الفصل بين اللغة والتّواصل أمر مستحيل، لأنّ الإنسان أوجد اللغة من أجل هذا الغرض الذي هو التّواصل بكل أشكاله وفي كلّ مجالاته . ويشترط لتحقيق ذلك توفر عدد من المهارات والقدرات، أهمها : اللغوية، والتّواصلية. وبالتّحديد توفر ما يعرف «بالكفاية التّواصلية».

[1] . دحمان صحرة ، أثر تعليم اللّغات الأجنبية في اللّغة العربية والهوية الثّقافية (أثر اللّغة الفرنسية. الجزائر أنموذجا)، ص.74.

[2] . غريب، عبد الكريم، **المنهل التّربوي، مرجع سابق**، ج1، ص158.

ويمكن تحديد مفهوم الكفاية التّواصلية على أنّها "قدرة لغوية تترجم معرفة ال فرد [وقدرته] على استعمال اللغة في سياق اجتماعي، قصد أداء نوايا [أي أغراض] تواصلية معيّنة حسب مقام وأدوار محدّدة (D. Hymes 1984)؛ وهي أيضا كفاية فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية "[1]. ويقوم التّواصل، باستخدام لغة معيّنة، على توفّر ثلاثة مكوّنات أساسية، يمكن تلخيصها في الآتي:

1. المكوّن اللساني الذي يتمظهر في اكتساب الفرد لنظام اللغة بمستوياتها المختلفة : الصوتية والمعجمية والتّركيبية والنّصية.
2. المكوّن المقالي الذي يتمظهر في اكتساب الفرد القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التّواصل التي يجد نفسه فيها.
3. المكوّن المرجعي، حيث يدرك الفرد جملة الضّوابط والمعايير التي تحكم التّفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم[2] وبيئاتهم وأجناسهم وكذا حسب الموضوعات المتناوَلة.

ويبدو جليا أنّ اللغة ليست العنصر الوحيد في عملية التّواصل، ذلك أنّ القدرة التّواصلية تتدخّل في تشكيلها عدّة مكوّنات أخرى إلى جانب اللغة وهي:

1. القدرة النّحوية المتمثّلة في قدرة الفرد على إنشاء جمل سليمة لغويا.
2. القدرة السّوسيولسانية التي ترتبط بمعرفة الفرد بالممارسات اللغوية المقبولة والمتداولة لدى جماعة لغوية ما.
3. القدرة الإستراتيجية التي ترتبط باستخدام اللغة لبلوغ أهداف ومقاصد معيّنة[3].

فالفرد المنتمي إلى جماعة لغوية. مهما كانت وظيفته ومهما كانت الأدوار التي يؤديها في المجتمع، وسواء كان طفلا أو راشدا. يحتاج إلى الكفاية التّواصلية؛ لأنها تمنحه القدرة على تبليغ أغراضه عن طريق اللغة

[1]. المرجع نفسه، ص.173.
[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص.173.
[3]. ينظر: المرجع السابق، ص173.

التي يمتلكها، فضلا عن استخدامه لكلمات وجمل متفق عليها في جماعته . وهي كما أشرنا قدرة تجعل الفرد واعيا بالأصول التي تحكم الممارسات اللغوية، حيث يستعمل اللغة الملائمة في الوضعية أو الموقف الاجتماعي الملائم. ولا يمكن أن ينجح الفرد في تواصله مع الآخرين ما لم يتوفر على شرطين أساسيين هما المناسبة والفعالية. ويؤكّد بيار بورديو أمرا مهما يتعلّق بالكفاية التّواصلية وهو تلك القدرة التي يملكها المتكلّم على معرفة الأوقات التي يستعمل فيها اللغة وكيفيّة ذلك الاستعمال، ومعرفة ما يمكن قوله في ظروف بعينها. وكذا معرفة المواقف التي تتطلّب التّكلّم أو السّكوت عن الكلام[1].

وهنا نجد أنفسنا مضطرين للحديث عن المعايير التي تحكم السّلوك اللغوي باعتبار أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تسمح للأفراد بالتّواصل فيما بينهم باستعمال لغات البيئات التي يعيشون فيها، أو اللغات التي اكتسبوها عن طريق التّعلّم . فالمتكلّم ينتقل من دور إلى دور آخر (أب، أم، ابن، معلّم، متعلّم، مدير، صحفي، طبيب...إلخ)؛ حيث يراعي الآخرين (المخاطَبين) الذين قد يشتركون معه في جملة من الخصائص (السن، الجنس، اللغة أو اللغات، المستوى التّعليمي والثّقافي)، أو قد يختلفون معه في هذه الخصائص . وقد صنّف فيشمان Fishman[2] الوضعيات الخطابية وفق مجالات أو حقول تفرض معاييرها ولغاتها الخاصّة بها. وهي خمسة حقول : العائلة، الأصدقاء، الدين، المدرسة ومراكز التّكوين بوجه عام، الع مل. ولابد من تزامن ثلاثة عوامل في هذه الحقول، وهي : أدوار المتخاطبين الاجتماعية، الأماكن والأوقات التي تحدث فيها المحاورات، وموضوعات الحديث.

ويستدعي التّخاطب في كلّ وضعية من وضعيات التّخاطب "الحاجة المباشرة الملحة والفورية إلى القوالب والتّراكيب اللفظية التي تسعف المتحدّث أو المتخاطب وتمكّنه من التّعبير عمّا يجول في فكره أو يعتلج في

---

[1] .نهر هادي، **الكفايات التّواصلية والاتصالية** دراسات في اللغة والإعلام، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2004، ط1، ص88. (بتصرّف).

[2] J. Fishman, La sociologie du langage, Nathan-Labor, Paris, 1971, p.176.

وينظر أيضا: دحمان صحرة. "الوضعية اللغوية ومعايير اختيار السّلوك اللغوي"، **مجلّة اللغة والأدب**، عدد20 (2011)، ص77.

نفسه دون تعثّر أو توقّف أو صعوبة، وهذا في حدّ ذاته يدفع إلى تحريك الذاكرة وإثارتها أو الإلحاح عليها من أجل الاستدعاء الفوري لما يسد الحاجة من محتوياتها من العناصر اللغوية "[1]؛ ذلك أنّ المتكلّمين يتناولون في محادثاتهم موضوعات مختلفة : علمية، سياسية، اقتصادية...إلخ، حيث إنّهم يدركون العلاقة بين أدوارهم الاجتماعية التي يؤدونها والسّلوك اللغوي المطلوب.

إنّ الأسس التي تقوم عليها العملية التّواصلية التي تحدّث عنها عدد من علماء الغر ب ليست بعيدة عمّا جاء به علماؤنا ولغويونا، خاصّة تلك الشّروط المتعلّقة بالكفاية التّواصلية فقد كان تعرّضهم لها ضمن مفهوم البلاغة وكان من بين هؤلاء ابن المقفع الذي "سئل: ما البلاغة؟ قال: البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة . فمنها ما يكون في السّكوت . ومنها ما يكون في الاستماع . ومنها ما يكون في الإشارة . ومنها ما يكون في الحديث . ومنها ما يكون في الاحتجاج . ومنها ما يكون جوابا . ومنها ما يكون ابتداء ...وليكن في صدر كلامك دليل على حاجتك كما أنّ خير أبيات الشّ عر البيت الذي إذا سمعت صدره عرفت قافيته . كأنّه يقول فرّق بين صدر خطبة النّكاح وبين صدر خطبة العيد ...، حتى يكون لكلّ فن من ذلك صدر يدل على عجزه فإنّه لا خيرَ في كلام لا يدلّ على معناك ولا يشير إلى مغزاك وإلى العمود الذي إليه قصدت والغرض الذي إليه نزعت"[2].

وقد سئل ابن المقفع سؤالا آخر خاصّا بملل المستمع الإطالة في الحديث، حيث قيل له : " فإن ملَّ المستمع الإطالة التي ذكرت ... قال: إذا أعطيت كلّ مقام حقه وقمت بالذي يجب من سياسة ذلك المقام وأرضيت من يعرف حقوق الكلام فلا تهتمَّ لما فاتك من رضا الحاسد والعدو فإنه لا يرضيهما شيء، وأمّا الجاهل فلست منه وليس منك، ور ضا جميع النّاس شيء لا تناله"[3]. فتعريف ابن المقفع لم يخرج عمّا قاله

[1]. المعتوق أحمد محمّد، **الحصيلة اللغوية**: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996، ص364.

[2]. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، تح: جويدر درويش، **البيان والتّبيين**، بيروت: المكتبة العصرية، 2006 م، ج1، ص79.

[3] الجاحظ، مرجع سابق، ص79.

بورديو من مواضع تتطلب السكوت وأخرى تتطلّب الكلام وأخرى تتطلّب الاستماع الجيّد، بل إنّه سبقه في تحديدات دقيقة كما ظهر في النّص المنقول . كما أنّ ما قاله لم يخرج عمّا تمّ تحديده بخصوص الكفاية التّواصلية التي تفرض استعمال اللغة الملائمة في الوضعية أو الموقف الملائم.

وعلى هذا يتضح أنّ اللغويين العرب قد تناولوا مفهوم السّياق والمقام المرتبط بالكفاية التّواصلية وأكّدوا أنّ"(الإبلاغ) (والاتّصال) لا يمكن أن يتم على أحسن وجه إلاّ في ضوء مطابقة الكلام لأحوال المتلقين، ومطابقته للمقام الذي يجري فيه "[1]. وهو ما يجب تأكيده لكلّ من يقوم بعملية تعليم اللغة للنّاطقين بغيرها والنّاطقين بها.

وعليه فإنّ **معلّم العربية** كمعلّم الانجليزية أو أيّة لغة أخرى، تواجهه عدّة صعوبات وتحديات وهو في حالة تواصل مع المتعلّمين في قاعة الدرس، وأهم تلك الصعوبات ما كان لصيقا بكفايته التّواصلية وقدرته على جعل تعليمه تعليما فعّالا . فالسؤال الذي يطرح نفسه هل هذا المعلّم قادر على الوصول إلى تحقيق الأهداف التّعليمية المسطّرة المرتبطة بإكساب العربية لأفراد ناطقين بلغات أخرى دون أن يملك هو كفاية تواصلية؟ كيف يمكن أن نتكلّم عن استخدام **مقاربة تواصلية تفاعلية** والمعلّم لا يملك كفاية تواصلية؟ هل يكفي أن يكون المعلّم متقنا للعربية الفصحى حتى يتصدى لتعليم العربية بشكل عام ولتعليمها للنّاطقين بها بشكل خاص؟

لقد أشرنا سابقا إلى أنّ **القدرة التّواصلية** تتدخّل في تشكيلها عدّة مكوّنات أخرى أهمها: القدرة النّحوية المتمثّلة في قدرة الفرد على إنشاء جمل سليمة لغويا . والقدرة السّوسيولسانية التي ترتبط بمعرفة الفرد بالممارسات اللغوية المقبولة والمتداولة لدى جماعة لغوية ما . والقدرة الإستراتيجية التي ترتبط باستخدام اللغة لبلوغ أهداف ومقاصد معيّنة . ويبدو جليا أنّ هناك أمرا مهما يسبق كلّ هذا الذي نحن بصدد الحديث عنه، وهو «مقاييس الانتقاء»، حيث يصبح ضروريا اختيار معلّم العربية للنّاطقين بغيرها وفق

[1]. نهر هادي، مرجع سابق، ص90.

معيار الفرز الفطري الذي يتوقف عليه نتائج تطبيق المنهاج اللغوي و كما قال محمّد الأوراغي أنّ المنهاج "يكون له **مردود جيّد إذا نفّذه شخص أكثر ما يشعر بالارتياح وهو مدرّس** [إذ التّدريس مهنة وفن]. و**مردود مقبول** نسبيا إذا تولاه مدرّس يعتبر التّعليم **مهنة كسائر المهن**. **ومردود ضعيف** على العموم إذا تحمّله شخص **أتعس ما يكون وهو في الفصل الدراسي**"[1].

وبالإضافة إلى معيار الفرز الفطري، لابدّ من الارتكاز على **الكفاءات المعرفية**: سواء أكانت لغوية أم ثقافية، والكفاءات المهنية الخاصّة بالخبرة الميدانية والتّمرّن المناسب والكافي على المنهاج اللغوي.

وعليه، فإنّ أكبر التّحديات التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها هو عدم توفّر معلّم يملك كفايات لا غنى عنها في أيّ تعليم لغوي، نلخّصها في الآتي:

.الكفاية اللغوية في اللغة العربية وفي لغات المتعلمين الأصلية لكي يعرف متى يتدخّل، وكيف يمكنه أن يساعد المتعلّمين على تعلّم العربية، لأنّه يحتاج إلى معرفة الخصائص العامة التي تشترك فيها كلّ اللغات ومميزات اللغة الهدف ولغات المتعلّمين الأصلية.

.الكفاية الثّقافية التي تساعده على معرفة الفروق بين السّياقات الثّقافية والوضعيات الخطابية التي يحدث فيها التعلّم.

.الكفاية التّواصلية التي تمنحه القدرة على التّعليم الفعّال والوصول إلى تحقيق غايات التّعليم وحاجات المتعلّم.

3.4 معيقات ناتجة عن المناهج والبرامج:

لا تتم عملية التّعليم إلاّ بتوفر عناصرها التي ذكرنا بعضها وتوفّر عنصر مهم جدا وهو المنهاج الذي يثير مشكلات كبيرة في ميدان تعليم العربية للنّاطقين بغيرها . ويبدو أنّ هذا المجال عرف تطوّرا كبيرا وملحوظا في عدّة لغات خاصة تلك التي تنتمي إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك العام للغات (CEFR)الذي حدّد

[1]. نهر هادي، مرجع سابق، ص.51.

مستويات التّعليم وصنّف المتعلّمين وفق ها. فضلا عن تحديد الوقت المخصّص لكل مستوى والأهداف الواجب الوصول إليها في كلّ مستوى وفي ما يلي جدول يوضح ذلك:

مجموعة المستوى	اسم مجموعة المستوى	المستوى	اسم المستوى	التّعليق
A	متحدّث أساسي	A1	اختراق مبتدئ	.يمكن أن يفهم ويستخدم التّعابير اليومية المألوفة والعبارات الأساسية جداً التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المحسوسة وغير المجرّدة. .يمكن أن يعرّف بنفسه و بالآخرين ويمكن أن يسأل ويجيب عن الأسئلة حول التّفاصيل الشّخصية مثل أين يعيش وأين يعيش النّاس الذين يعرفهم والأشياء التي يملكها. .يمكن أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء وبشكل واضح وهو مستعد للمساعدة.
A	متحدّث أساسي	A2	مستوى التقدّم ابتدائي	.يمكن أن يفهم الجمل والعبارات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصلة الأكثر استخداماً (مثل المعلومات الأساسية الشّخصية والعائلية والتّسوق والجغرافيا المحلية والتّوظيف. .يمكن أن يتواصل في المواضيع الروتينية البسيطة والتي تتطلب تفاهم بسيط ومباشر للمعلومات بشأن المسائل المألوفة والروتينية. .يمكن أن يصف بعبارات بسيطة شخصيته والبيئة المحيطة ومسائل في مجالات الحاجة الفورية.

B	متحدث طليق	B1	العتبة متوسط	.يمكن أن يفهم النّقاط الرئيسية للمسائل المألوفة بشكل واضح مثل العمل والترفيه والمدرسة.. الخ. .يمكن أن يتعامل مع معظم الحالات التي يحتمل أن تنشأ أثناء السفر في منطقة حيث تتحدث اللغة. .يمكن أن يكتب نصاً بسيطاً بخصوص المواضيع المألوفة أو الشّخصية. .يمكن أن يصف التّجارب والأحداث والأحلام والآمال والطموحات ويعطي بإيجاز أسباباً وتفسيرات للآراء والخطط.
B	متحدّث طليق	B2	الأفضلية متوسط أعلى	.يمكن أن يفهم الأفكار الرئيسية من النّصوص المعقدة سواء في مواضيع محسوسة أو مجردة، بما في ذلك المناقشات التقنية مجال التّخصص. .يمكن أن يتفاعل مع درجة من العفوية والطلاقة التي تجعل التفاعل المنتظم مع الناطقين المحتمل جداً دون إجهاد لأي من الطرفين. .يمكن أن ينتج نصوصا مفصلة واضحة عن مجموعة واسعة من الموضوعات ويشرح وجهة نظره في إحدى قضايا الساعة وإعطاء مزايا مختلف الجوانب وعيوبها.
C	متحدّث متخصّص	C1	كفاءة عملية فعالة متقدم	.يمكن أن يفهم مجموعة واسعة من النّصوص الطويلة والمطلوبة يلاحظ المعنى الضمني. .يمكنه التّعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون عناء وبشكل واضح كثيرا ودون حاجة كبيرة للبحث عن العبارات.

				.يمكن استخدام اللغة بمرونة وفعالية لأغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية. .يمكن أن ينتج نصوصاً واضحة وجيدة التنظيم ومفصلة عن الموضوعات المعقدة، والتي تبين أنماط استخدام الأساليب التنظيمية والوصلات والتراكيب المتماسكة.
C	متحدّث متخصّص	C2	الإتقان المهارة	.يمكن أن يفهم بكل سهولة كلّ ما يسمعه أو يقرأه تقريبا. .يمكن تلخيص المعلومات من مصادر مختلفة تحدثاً وكتابة ويناقش ويقدم بشكل متماسك. .يمكن التّعبير عن نفسه تلقائياً، وبالتّحديد بطلاقة جداً، مع تمييز التّفاصيل الدقيقة للمعاني حتى في الحالات الأكثر تعقيداً.

ويمكن ذكر الوقت المخصص لكلّ مستوى بالتّقريب مثلما حُدّد في الإطار المرجعي الأوروبي في الجدول رقم 2 كالآتي:

المستوى	الوقت المخصص
A1	100.90 ساعة تقريبا
A2	200.180 ساعة تقريبا
B1	400.350 ساعة تقريبا
B2	600.500 ساعة تقريبا
C1	800.700 ساعة تقريبا

C2	1200.1000 ساعة تقريبا

كما أنّ كلّ مستوى يتوفّر على كتابين : كتاب المتعلّم الأساس Student book وكتاب تطبيقيWork book يرتكز على التّمارين المتنوعة التي تساعده على فهم الأوضاع النّ ظرية. والملاحظ أنّ مجال تعليم العربية يفتقد لمثل هذه البرامج والمناهج التي تجعل تعليم العربية للناطقين بغيرها قائما على مقاييس موحّدة . وهو ما سيمنح تعليم العربية طابعا رسميا مثلما هو الأمر بالنّ سبة للغات الإطار الأوربي المشترك . وتصبح مستويات التّعليم متساوية في العالم بأسره وهذا الذي ينبغي أن نسعى إلى تحقيقهجميعا.

الخاتمة:

إنّ التّحديات التي تواجه تعليم العربية للنّ اطقين بغيرها كثيرة ومتنوّعة، ورفعها مرهون بإيجاد حلول جذرية لتعليم العربية للنّ اطقين بها أولا، لأننا لا يمكن أن نتكلّم عن تعليم ناجح وفعّال للغة العربي ة باعتبارها لغة أجنبية ونحن لمّا نعالج مشكلاتها وقضاياها العالقة التي تخص تعليمها باعتبارها اللغة الأم للملايين من البشر.

إن علاج مشكلات تعليم العربية وتعلّمها مرهون بتحديات يرفعها أهلها الذين يجنح كثيرون منهم إلى استعمال لغات أجنبية في سياقات أو وضعيات خطابية تسدّها العربية. ويمكن أن نخلص إلى ما يلي:

-أنّ العربية بحاجة إلى خلق بيئة لغوية عامّة تساعد على تعلّمها، ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلاّ بإرادتين إرادة سياسية من كلّ الدول العربية. وإرادة شعبية تبدأ من كلّ بيت عربي مسلم.

-إيجاد حلول لمشكلات الخط العربي، خاصة تلك المشكلات المرتبطة بالحركات القصيرة والطّويلة.

-العناية بالشّكل لأنّ عدم وجود الشكل يحدث صعوبات كبيرة لدى المتعلّمين الأجانب وحتى النّ اطقين بالعربية.

-حل إشكالات التّرجمة بخلق هيئة رقابية عربية تعمل على رقابة كلّ ما يترجم من وإلى العربية.

-وضع منهاج وبرنامج عربي موحّد لتعليم العربية للنّاطقين بغيرها، يرتكز على مستويا ت محدّدة ومصنّفة وفق إستراتيجيّة تعليمية تعلُّميّة فعّالة.

-انتقاء معلّمي العربية وفق معايير عالمية قائمة على مقياس الفرز الفطري، لأنّه ليس كلّ شخص قابل لأن يكون معلّما.

-إنشاء هيئة رقابية لمراقبة جودة تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، ومن مهامها توجيه المعلّمين وتزويدهم بالجديد في مجال

تعليم العربية للنّاطقين بغيرها.

فهرست المصادر والمراجع:

1. فطومة سويسي، **مقارنة تحليلية بين لغة التّحرير ولغة التّخاطب بالفصحى** ، رسالة ماجستير، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1988.
2. أفنان نظير دروزة، **النّظرية في التّدريس وترجمتها عمليا**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان. الأردن، ط 1، الإصدار الثّاني، 2007.
3. بن عيسى حنفي ، **محاضرات في علم النّفس اللّغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب، ط/3، الجزائر.
4. البوشيخي الشّاهد، "**قول في المصطلح**"، مجلّة دراسات مصطلحية، معهد الدراسات المصطلحيّة، ع/1، 2001.
5. البوشيخي عز الدّين ، **مفهوم المصطلح ووظائفه** ، في الموقع: http://muntada.ae/clecture.php بتاريخ: 2014/11/05.
6. تمام حسان، **الفكر اللغوي الجديد**، عالم الكتب، القاهرة، ط/1، 2011.
7. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، تح: جويدر درويش، **البيان والتّبيين**، ج1، بيروت، المكتبة العصرية، 2006.
8. دحمان صحرة، "أثر تعليم اللّغات الأ جنبية في اللّغة العربية والهوية الثّقافية (أثر اللّغة الفرنسية. الجزائر أنموذجا)"، **مجلّة اللغة والأدب**، قسم اللغة العربية وآدابها، ع/28، 2014.
9. //، **إشكالات المصطلح المترجم** ، أعمال الملتقى الوطني حول : المصطلح والمصطلحية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو – الجزائر، 2. 3 ديسمبر 2014.
10. //، "الوضعية اللغوية ومعايير اختيار السّلوك اللغوي"، **مجلّة اللغة والأدب**، قسم اللغة العربية وآدابها، ع/20، 2011.
11. //، "**اللغة الفرنسية في المناهج الدراسية الجزائرية (بين تعليمها والتّعليم بها)، مقال قيد النّشر، شاركت به في مؤتمر اللغة والتّعليم، جامعة ابن زهر، أغادير، المغرب، يومي 4/3 ماي 2017.**

12. //، **الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع** : الاستماع. التّعبير. القراءة. ال كتابة. وتعلّمها في المرحلة التحضيرية، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2، 2012.

13. الفاسي الفهري عبد القادر، **أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التّعدّدية وتعثّرات «التّرجمة»**، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت – لبنان، ط.5، 2010، ص.47.

14. المعتوق أحمد محمّد، **الحصيلة اللغوية**: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1996.

15. ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، ص.253.

16. نهر هادي، **الكفايات التّواصلية والاتصالية** دراسات في اللغة والإعلام، عمّان: دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط1/، 2004..

17. الودغيري عبد العلي ، **وضع اللغة العربية في عصر العولمة وتحدياتها**. موقع: www.majma.org.jo بتاريخ: 2016/02/18.

18. ويكيبيديا الموسوعة الحرة: https://ar.wikipedia.org/wiki. بتاريخ: 10 ديسمبر 2015.

19. J. Fishman, La sociologie du langage, Nathan-Labor, Paris, 1971.

20. Abderrahmane Amsidder, «**La problématique des langues maternelles au Maroc**», Langues maternelles et enseignement apprentissage des langues étrangères au Maroc, Série: Colloques et Séminaires, Université Ibn Zohr, Publications de la faculté et sciences humaines, 2000.

21. Paulo. C , Compétence de communication et didactique des langues étrangère : La liaison ratée ! , Ressources – cla. Univ omte.Fr/gerflint/Pologne1/Compétences.Pdf.