

تعليم العربية للناطقين بغيرها ما بين مهارتي الاستماع والكتابة

Learning Arabic to non-Arabic speaking between listening and writing

إعداد:

د. لحفيظ الزعلي

أستاذ باحث في اللسانيات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء-
المغرب، وبالمدرسة الدولية بالدار البيضاء.

Faculty of Letters and Humanities, Ben M'sik- University Hassan II, Casablanca,
Morocco. and International school of Casablanca.

Email: hafidzaali@gmail.com

د. عبد الرحمان منصوري

أستاذ باحث في اللسانيات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء-
المغرب.

Faculty of Letters and Humanities, Ben M'sik- University Hassan II, Casablanca,
Morocco.

Email: emansouri12@yahoo.fr

ملخص البحث:

تحتل اللغة العربية مكانة هامة لدى متكلميها، لأنها لغة الفكر والدين والهوية والتاريخ، وترتيبها مشرف بين لغات العالم المعاصر. ويتزايد انتشارها في وسائل الإعلام العالمية، وفي المعاهد العربية والإسلامية المقامة في الجامعات الغربية. هذا الانتشار يمثل نقطة داعمة لإنتاج أدوات وكتب تعلم العربية وتعليمها والبحث فيها، كما أنه يشجع الاستثمار في إنتاج هذه الأدوات والمؤلفات. اعتمدنا في هذا المقال على اللسانيات التطبيقية لتنظيرها وتطبيقها، لأنها تهتم بتعليم اللغات المتباينة، وتمنح لنا الأساس المنهجي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ومدته الزمنية وأهدافه، لقد شرحنا كيفية بناء مهارتي الاستماع والكتابة، مما يسمح ببذل الجهود للتصويب والتقويم. ركزنا في هذه الدراسة على المستوى الثاني (LV2) وعدد تدريس العربية فيه ساعتان في الأسبوع. يرتاده تلاميذ من ذوي جنسيات مختلفة (جنسية فرنسية) أو جنسية مزدوجة (فرنسية/مغربية)،

فالأولى تعتبر من المبتدئين في تعليم اللغة العربية وتجد صعوبة كبيرة في الانغماس اللغوي والنطق ومخارج الحروف، وتحتاج لكثير من العمل والجهد. أما تلاميذ الفئة الثانية فهم أحيانا يعرفون الدارجة المغربية ويجدون عوائق في المعجم والتركييب.

الكلمات المفاتيح: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مهارتي الاستماع والكتابة، الخط، الإملاء.

Learning Arabic to non-Arabic speaking between listening and writing

Abstract:

The Arabic language occupies an important place among its speakers; because it reflects thought, religion, identity, and history, its rank, and honorable among the languages of the contemporary world. And it is very popular in various international media and Arab and Islamic institutes located in Western universities. This proliferation represents a fulcrum for the production, teaching, and research of tools and books on learning Arabic, and it also encourages investment in the production of these tools and literature. In this article, we have relied theoretically and practically on applied linguistics, because it concerns the teaching of different languages, and gives us the methodological basis for the success of the educational learning process, its duration, and its objectives. In this study, we focused on the second level (LV2), with the number of teaching Arabic two hours a week. It is attended by students of different nationalities (French nationality) or of dual nationality (French / Moroccan), because the former is considered as one of the beginners in the teaching of the Arabic language and encounters great difficulties in the language immersion, pronunciation and letter outputs, and it requires a lot of work and effort. As for the second category, they sometimes know the Moroccan dialect and have some hindrances in lexicon and syntax.

Key words: learning Arabic to non-native speakers, listening and writing skills, writing, dictation.

مقدمة

تعتبر اللغة مرآة للأمة لأنها تعكس هويتها وتاريخها وحضارتها. إن العربية هي اللغة الرسمية الأولى لكل الأقطار العربية. وتعدّ اللغة الأساس في المراحل التعليمية بجوار لغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية... وقد انتشرت بشكل كبير في وسائل الاعلام المختلفة العالمية، وأصبح عدد متكلميها في تزايد مستمر في مختلف بقاع العالم. وقد توفرت لها قاعدة بيانات ضخمة في الشبكة العنكبوتية إذ لها ملايين الدخلات، تمكن من تطوير لغة عصرية أنيقة وجذابة. من هذا المنطلق بات الاهتمام بكيفية تدريسها للناطقين بها أو بغيرها، يشغل حيزا هاما في الدراسات اللسانية، نظرا للأهمية التي أصبحت تقوم بها على مستويات عدة: دينية وسياسية وعلمية واقتصادية.

نحاول في هذا المقال إلقاء الضوء على جانب نخصه لتعليم العربية للناطقين بغيرها ما بين مهارتي الاستماع والكتابة على ضوء المناهج الحديثة مستعينين بالأطر المرجعية المشتغلة على اللغات الحية عموما ومنها اللغة العربية. وسنخصص المنحى التطبيقي لتلامذة البعثات الأجنبية بالمغرب، وبشكل خاص مؤسسات التعليم الفرنسي (أي البعثات الفرنسية).

أهمية البحث:

إن أهم الأسباب التي جعلتنا نختار هذا الموضوع تتوزع على الشكل الآتي:

أولاً: أهمية الموضوع من حيث تعدد طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وخاصة تعليم اللغة العربية.

ثانياً: إن طريقتي الاستماع والكتابة يستخدمهما الكثير من الأساتذة في تدريس اللغة العربية وتعليمها في البلاد العربية والأجنبية. ومن خلال هذه المقالة نسهم في توضيح هاتين الطريقتين من أجل تعميم استفادة مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثالثاً: الرغبة في المشاركة البناءة في الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع.

رابعاً: المساهمة في نشر هذه اللغة البديعة الشريفة وخدمتها.

مشكلات البحث:

تعرض المدرسين إشكالات عديدة نطرحها على الشكل التالي:

- ما هي الطريقة والاستراتيجية التي يطبقها المدرس في الفصل الدراسي؟
- كيف يختار الطريقة الكفيلة بتحقيق الكفاية التعليمية التعليمية؟
- ما هي الوسائل الحديثة المعتمدة لتحقيق هذه الغاية؟
- ما هو دور مدرس اللغة العربية في تطبيق هذه الطريقة؟

أهداف البحث

نذكر أهم أهداف البحث كما يلي:

- وضع تصورات حديثة تعتمد على المناهج العالمية لتدريس العربية للناطقين بغيرها.
- جعل المدرس عنصرا هاما في عملية تعليم اللغة العربية وتدريسها.
- أن يكون هذا البحث وسيلة لتحسين الطريقة التي يستخدمها مدرس اللغة العربية أثناء عملية التعليم والتدريس.
- أن يكون هذا العمل سندا ومرجعا لمن يحتاجه في عمله.
- المساهمة في نشر الخبرات والمعلومات حول تعليم اللغة العربية.

تساؤلات البحث:

أهم تساؤلات البحث هي كما يلي:

- ما مفهوم استراتيجيات العملية التعليمية التعليمية؟
- ما هي الطرائق المثلى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما هي السبل الأنجع لتعليم اللغة العربية باعتبارها لغة عالمية؟

1- الاستراتيجيات المتعددة في تدريس العربية للناطقين بغيرها

من الواضح أن تعليم اللغة العربية في الدول الغربية يهدف إلى فهم الشخصية العربية من خلال معرفة الفكر والثقافة والمعتقد، لخلق شروط السيطرة والاستغلال. لذلك نادى أصوات بعض اللغويين والسياسيين لإحلال الدوارج المحلية محل اللغة العربية لخلق مزيد من التشتت والتفرقة. ولم يشذ المغرب العربي عن التأثر بالتدخل الكولونيالي في أمر اللغة وخاصة في التصدي لانتشار العربية الفصيحة والإسلام عبرها والدعوة إلى الاستعمال العامية (الفاسي الفهري ، 2013).

ومن الجذور الأولى لهذه الدعوة إقامة كرسي " اللغة المغاربية " في مدرسة اللغات الشرقية بفرنسا، ابتداء من سنة 1920، وقد لعب وليم مارسي William Marçais (1872-1956) حتى 1927 دورا أساسيا في توجيهه، ثم جورج كولن George Colin (1893-1977) بعده. وكانا ينشران الدعوة إلى العامية في فرنسا والجزائر والمغرب، بصفتها موظفين في الإدارة الكولونيالية، إضافة إلى مهامهما في التدريس والبحث. وقد عملا على قطع الصلة بين العامية والعربية التي دعواها " بالعربية الكلاسيكية"، وكالا لها النقد، ونسبا إليها الانغلاق الفكري والتخلف الحضاري، وحثا على كتابتها بالحروف اللاتينية. ويقول برونو Brunot (1946) نهجا على هذا المسار في مدخله للعربية المغربية (Introduction à l'Arabe marocaine): " إذا قطعنا الصلة أي صلة باللغة المسماة كلاسيكية،

فلغة محلية مثل العربية المغربية تكون مستقلة عن الكلاسيكية، استقلال الإيطالية العصرية عن لاتينية شيشرون". ويضيف كذلك "ومن هنا أرحنا الخط العربي الذي وضع للغة قديمة وشرقية، تمثل إلى حد ما ماضيا لغويا مجهولا" (Brunot, 1946-1950)، ويشدد فيكه Viquet (وهو ضابط في الجيش الفرنسي في نفس الفترة) على ضرورة تفكيك الانسجام العربي- البربري، وعلى صنع هوية مغربية على المقاس: ويؤكد أن " الفكرة الأساسية التي يجب ترسيخها هي أن الشعب المغربي ليس عربيا" (Marty, 1925).

ونجد كثيرا من الأدبيات المماثلة في الوقت الراهن عند الحركات الأمازيغية المتطرفة التي تردد نفس الادعاءات، مع حركات أخرى داعية إلى "الدارجة" تستوحي خطاباتها من هؤلاء الضباط لقد لجأت هذه الحركات إلى تكرار ما هو معهود عندهم، من كون اللغة العربية لغة الشعائر الدينية، فهي لغة لا تسمح بالتقدم والانفتاح الفكري، وليست لغة الفرص، وليست لغة المغاربة، إلخ. وهي كلها حجج واهنة، مبنية على أساس واحد هو فرض النموذج اللاتيني أو الإغريقي على الحالة المغربية (أو العربية) رغم بون التجارب.

ساهمت الأحداث المختلفة التي شهدتها العالم، في انتشار الإقبال على تعلم اللغة العربية، بغية الانفتاح على ثقافة وفكر الآخر؛ أي العالم العربي الذي يعتبر نقطة أساس في كل الأحداث العالمية. فقد اهتمت بعض الدول العربية في استراتيجيات تدريس اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها بالمجال الديني العقدي، وركزت بالأساس على ما يخدم مصالحها وغايتها. إن الدول الغربية في مقارباتها لتدريسي اللغات الأجنبية، نهجت نهجا جديدا يعتمد على تصور موحد لتعليم اللغات الأجنبية، وأسست منهاجها اللغوي على نظام محكم متفق عليه. ويمكن التمييز بين عدّة أنظمة، ولكننا سنعتمد على نظامين يعتمدان معايير ومؤشرات الكفاءة، هما: معيار المجلس الأمريكي ومعيار المجلس الأوروبي. (الزعلي، 2016)

2- مؤشرات تعليم اللغات الأجنبية

1.2 مؤشر المجلس الأمريكي

يعرف ب "مؤشر الكفاءة" التي حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، وقد وُضعت سنة 1986، وبدأت مراجعتها منذ سنة 1999. وتقسّم " إرشادات أكتفل (ACTFL)، للكفاءة اللغوية لعام 2012 – الكلام إلى خمسة مستويات رئيسية: المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ. وتمثل توصيفات كل مستوى رئيس مجالاً محدداً من المقدرات. وتكوّن هذه التوصيفات مجتمعة تسلسلاً هرمياً يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه. تنقسم المستويات الرئيسة للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى. (Swender, 2012). مما يجعل توصيفات الاستماع موازية لتوصيفات مستويات المهارات الأخرى.

إن الاستماع مهارة تفسيرية. ويعتمد استيعاب المسموع على كم المعلومات التي يتمكن المستمع من استخلاصها مما يسمع والاستنتاجات والعلاقات الحاصلة. تصف إرشادات الكفاءة للاستماع كيف يفهم المستمع الخطاب المسموع من خلال وصف المهام التي يستطيع المستمع القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص السمعية في أحوال مختلفة. إن الإرشادات لا تصف كيف تتطور مهارات الاستماع، ولا كيف يتعلم المرء كيف يستمع، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط. بل المقصود بها وصف ما يفهمه السامع مما يسمعه فقط..

إن هذه الإرشادات تنطبق إما على الاستماع التفسيري (أي غير التفاعلي غير المقصود) أو التفاعلي (أي التشاركي بين شخصين أو أكثر). إن التوصيفات المكتوبة لكفاءة الاستماع يصاحبها على الشبكة عينات من الكلام لمهام وظيفية سماعية في كل مستوى رئيسي. يمكن استخدام إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام 2012 – الاستماع لأغراض تربوية غير ربحية فقط، على شرط تقديمها كاملة دون تحريفات وأن تعزى لأكتفل. (<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines>، 2012)

2.2- مؤشر المجلس الأوروبي

يتقاطع مؤشر المجلس الأمريكي مع مؤشرات المجلس الأوروبي في جوانب عدة. إن جوهر الإطار الأوروبي المرجعي الموحد لتعليم اللغات (CECRL) مبني على كفايات ثلاثة تبدأ (من A1 إلى C2) ويبقى الانتقال من مستوى لآخر رهينا بإنجاز الفهم والحديث والكتابة الخاص بكل مرحلة وتحقيق عتبة النجاح المطلوبة. في الوقت الذي قسمت فيه إلى خمس مستويات في النموذج الأمريكي. (تدريس العربية المعاصرة للناطقين بغيرها، 2018)

لقد فرض هذا الإطار نفسه، مرجعا أساسيا للسياسات اللغوية لبلدان أوروبا. وبما أن نسبة هامة من ساكنتها تنحدر من بلدان عربية، فقد تم على هذا الأساس، دمج العربية في هذا المشروع العلمي الموحد لكل دولة، رغم أن ديباجة المشروع لم تتوقع ذلك. مما يُعد تقدما علميا هاما مقارنة بالدراسات الاستشراقية السابقة عليه، لكن من الناحية السياسية لم تحصل على امتيازات اللغات الأوروبية، وعتد دائما أجنبية ولغة أقليات.

لا وجود في المغرب لمؤسسة خاصة بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، هناك فقط بعض المبادرات من مؤسسات جامعية أو خاصة وبشكل محتشم وموسمي خاصة في العطل الصيفية. مما يبين غياب استراتيجية رسمية نابغة من إرادة وقرار الدولة. وهذا الفراغ طبعا هو الذي يعبد الطريق أمام مؤسسات أجنبية لتعليم اللغة العربية والمغربية/الدارجة، وصاحبته طبعاً دعوات تدعو لكتابة الخط العربي بالخط اللاتيني لطمس الهوية واللغة.

وقد ظهرت البعثات في القرن الماضي خصوصا مع الاستعمار الفرنسي الذي كان يهدف من تعليم اللغة العربية إلى إنشاء نخب حاكمة جديدة قادرة. فتطور هذا النوع الجديد من التعليم لغايات سياسية واقتصادية بالأساس فكثرت بذلك المدارس الفرنسية بشكل كبير، وحسبنا أن نعرف أن المغرب يشمل على أعلى نسبة في شبكة التعليم الفرنسي في الخارج، حيث توجد 32 مؤسسة، تضم 26000 تلميذ منهم 15000 مغربي،

والباقي إما لهم جنسيات مزدوجة مغاربية- فرنسيون، أو فرنسيون أو من جنسيات أخرى. أما اسم هذه البعثات فقد أصبح هو إما " وكالة تعليم اللغة الفرنسية" بالخارج (AEFE) أو " المكتب الجامعي الدولي " (L'OSUI). فقسم تدريس اللغة العربية إلى ما يصطلح عليه في الأدبيات إلى لغة حية أولى تدرس للناطقين بها، ولغة ثانية حية تدرس لغير الناطقين بها. كل طريقة تحدد بسقف زمني مختلف حسب تنوع واختلاف المتعلمين. فمثلا عدد ساعات التدريس في مرحلة الإعدادي بالنسبة للناطقين باللغة العربية باعتبارها لغة أولى هي خمس ساعات أسبوعيا تخصص لأهداف لغوية وثقافة، إضافة إلى ساعتين باعتبار العربية لغة ثانية. وتحدد طبعا الغايات والأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية بتعاون وشراكة بين المغرب وفرنسا في إطار اتفاقيات خاصة.

3- الأوروبي المرجعي الموحد

لقد تمت هندسة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد لتعليم اللغات (CECRL) على كفايات ثلاثة تبدأ من A1 وتنتهي ب C2 وهو خرج مرحلة التعلم ويبقى الانتقال من مستوى لآخر مشروطا بإنجاز الفهم والحديث والكتابة الخاص بالمستويات المطلوبة.. وهذه الكفايات التي ينبغي تحقيقها تخضع لسلمية محددة، تمر عبر عمليات تعليمية وتعلمية مضبوطة، حيث تتضمن المراحل التعليمية وثائق مختلفة لبلوغ الأهداف المنتظرة. ونطبق هذه المعايير على اللغة العربية للناطقين بغيرها، بعد ترجمتها على الشكل الآتي:

1- الفهم:

أ- فهم الوثائق المسموعة.

ب- فهم الوثائق المقروءة /المكتوبة.

2- الحديث وينقسم إلى قسمين:

أ- الاشتراك في حوار في وضعية تواصلية محددة.

ب- التعبير الشفهي المسترسل، بحسب مستوى المتعلم

3- الكتابة: أي التعبير الكتابي: ويكون المتعلم قادرا على إنجاز تمرينه الكتابي.

إن كل من يتعلم لغة أجنبية لا بد أن يتخطى بنجاح مستويات كفاية مرحلية، وهذه المستويات هي نفسها التي تخضع لها اللغة العربية.

4- مستويات المهارات المشتركة- شبكة التقييم الذاتي (ص 26-27 من الإطار المرجعي)

نقدم مستوى الكفايات من (A1- C 2) بتفصيل كما يتضح في الإطار أسفله، مما يمكننا من وضع البرنامج التعليمي المرحلي الذي يساعد على قياس مدى تحقيق التعلّات.

الفهم / Comprendre			
	A1	A2	B1
السمع	أنا قادر على فهم الكلمات الدارجة والعبارات المألوفة والمتداولة فيما يتعلق بتقديم نفسي وعائلي والمحيط الذي أعيش فيه شرط أن يتكلم الناس معي ببطء وبوضوح.	أنا قادر على فهم العبارات والمفردات الشائعة والمألوفة في كل ما يخصني مباشرة:(أنا وأهلي وعملي ومحيطي العائلي ومشترياتتي). أنا قادر على فهم موضوع الإعلانات والرسائل البسيطة الواضحة.	أنا قادر على فهم النقاط الأساسية إذا كانت اللغة المستعملة واضحة وبسيطة وإذا كانت تتعلق بمواضيع عادية كالعمل والمدرسة والهوايات إلخ.. أنا قادر على فهم الأفكار الرئيسية المطروحة في برامج إذاعية أو تلفزيونية تتعلق بالأخبار أو بالمواضيع التي تهمني مهنيا أو شخصيا إذا كان النطق بطيئا بعض الشيء وواضحا.
القرأة	أنا قادر على فهم الكلمات المألوفة كما أفهم المفردات والجمل البسيطة: قائمة / إعلانات/ ملصقات.	أنا قادر على قراءة النصوص القصيرة البسيطة جدا. أستطيع أن احصل على معلومة معينة ومتوقعة في الوثائق المنتشرة كالدعايات والإعلانات وقائمة الطعام وجدول المواعيد كما أستطيع فهم رسائل شخصية قصيرة وبسيطة.	أنا قادر على فهم النصوص التي تتعلق بعملتي أو المكتوبة بلغة متداولة. أنا قادر على فهم وصف الأحداث والتعبير عن العواطف والأمنيات في رسائل شخصية.
	B2	C1	C2
السمع	أنا قادر على فهم المحاضرات والخطب الطويلة نوعا ما وأستطيع متابعة جدال معقد إذا كنت على اطلاع نسبي بالموضوع. أنا قادر على فهم معظم برامج التلفزيون ونشرات الأخبار	أنا قادر على فهم خطاب طويل أيا كانت بنيته وتركيبته. أنا قادر على فهم كل برامج التلفزيون والأفلام دون صعوبة.	أنا قادر على فهم التعبير الشفهي في وسائل الإعلام المختلفة وفي البث المباشر حتى لو كان النطق شديد السرعة ولكن يلزمني بعض الوقت لأعتاد على لهجة معينة.

	وعلى فهم الأفلام التي تستعمل اللغة المبسطة.		
القراءة	أستطيع أن أقرأ المقالات والتقارير التي يتبنى كاتبوها مسلكا خاصا أو وجهة نظر معينة وتتعلق بمسائل عصرية وحديثة. أستطيع أن أقرأ نصوصا أدبيا معاصرا.	أنا قادر على فهم نصوص طويلة ومعقدة واقعية كانت أو أدبية وأستطيع أن اتذوق الأساليب المختلفة. أنا أقدر على فهم المقالات المختصة والتعليمات الفنية حتى لو لم يكن لها أية صلة بمجال اختصاصي.	أستطيع أن أقرأ بكل سهولة كل أنواع النصوص حتى لو كانت مجردة أو عسيرة شكلا ومضمونا: منهاج أو مقال مختص أو عمل أدبي.

الكلام Parler			
	A1	A2	B1
المحادثة	أنا قادر على التواصل بطريقة بسيطة مع أي شخص يقبل أن يكرر الجملة وأن يعيد صياغتها ببطء ويساعدني على التعبير. أنا قادر على طرح أسئلة بسيطة والإجابة عنها إذا كانت تتعلق بمواضيع مألوفة أو باحتياجاتي الفورية.	أنا قادر على التواصل فيما يخص مهام بسيطة واعتيادية لا تتطلب أكثر من تبادل معلومات بسيطة ومحددة تتعلق بمواضيع ونشاطات مألوفة. وإن كنت لا أفهم الحديث تماما فأنا قادر على مشاركة قصيرة ومختصرة.	أنا قادر على مواجهة معظم المشاكل التي أتعرض لها في السفر إلى البلاد الناطقة باللغة. أستطيع أن أشارك تلقائيا في أي حوار يدور حول مواضيع مألوفة أو شخصية أو خاصة بالحياة اليومية (العائلة مثلا والهوايات والعمل والسفر والأخبار)
الكلام	أنا قادر على مكان سكني ومعارفي مستخدما العبارات والجمل البسيطة.	أنا قادر على استخدام مجموعة من الجمل أو العبارات البسيطة لوصف عائلتي ومعارفي وظروفي المعيشية وتكويني المهني وحياتي المهنية الحالية.	أستطيع أن أروي بشكل مبسط بعض التجارب والأحداث وأن أحكي عن أحلامي وآمالي وأهدافي.

المتواصل أو المستمر			أستطيع أن أعبر باختصار عن آرائي ومشاريعي وأن أشرح أسبابها ودوافعها. أستطيع أن احكي قصة أو أن ألخص حبكة رواية أو فيم وأن أعبر عن رد فعلي.
	B2	C1	C2
المحادثة	أستطيع التحدث ببعض التفاني والسلاسة مع المواطن الأصلي. كما أنني أستطيع أحاور بنشاط فيما يتعلق بالحياة العادية. أستطيع أن أقدم وأدافع عن آرائي.	أستطيع أن اتحدث بسهولة وبطلاقة دون أن اتردد كثيرا. بإمكانني استخدام اللغة بطريقة سلسة وفعالة في علاقاتي الاجتماعية والمهنية. أستطيع التعبير عن آرائي بدقة وأن أتجاوب مع مداخلات المتحدثين.	من السهل جدا أن أشارك بكل حديث أو نقاش أيا كانت العبارات والمصطلحات المستعملة. أستطيع أن أتحدث بطلاقة وأن أعبر بدقة عن اختلاف المعنى. كما أنني أستطيع أن أتدارك خطأي دون أن يلاحظه أحد.
الكلام المتواصل أو المستمر	أنا قادر على التعبير بوضوح وبالتفصيل عن مواضيع عديدة تتعلق باهتماماتي الشخصية. أستطيع أن أعبر عن وجهة نظري فيما يتعلق بالأخبار وأن أشرح ميزات وعيوب كل الاحتمالات.	أستطيع أن أقدم شرحا واضحا ومفصلا عن مواضيع معقدة ومتشابهة مفسرا بعض النقاط المتعلقة بهذه المواضيع وأن أختم مداخلتي بالطريقة المناسبة.	أستطيع أن أقدم شرحا واضحا وسلسا مستخدما الأسلوب الملائم للسياق. أستطيع أن أنشئ تقديمًا منطقيًا وأن أساعد محثي على ملاحظة النقاط الهامة.

Ecrire الكتابة			
	A1	A2	B1
الكتابة	أستطيع أن أكتب بطاقة بريدية قصيرة في العطلة مثلا. أستطيع أن أدلي بمعلومات خاصة في استمارة فندق: اسمي وعنواني وجنسيتي.	أستطيع أن أكتب ملاحظات ورسائل بسيطة وقصيرة. أستطيع أن أكتب رسالة شخصية بسيطة جدا كالشكر مثلا.	أستطيع أن أكتب نصا بسيطا و متماسكا عن مواضيع مألوف أو تهمني شخصيا. أستطيع أن أكتب رسائل شخصية لأصف بعض تجاربي وانطباعاتي.
	B2	C1	C2
الكتابة	أستطيع أن أكتب نصوصا واضحة ومفصلة عن مواضيع عديدة ومختلفة تتعلق باهتماماتي الشخصية. أستطيع أن أكتب بحثا أو تقريرا أطرح فيه معلومة أو أعرض فيه أسباب الرفض أو الموافقة على رأي معين. أستطيع أن أكتب رسائل تظهر بوضوح فحوى تفسيري الخاص للأحداث أو التجارب.	أستطيع التعبير من خلال نص واضح ومركب شارحا وجهة نظري، أستطيع أن أكتب رسالة أو بحثا أو تقريرا في مواضيع معقدة مبرزا كل النقاط التي أعتبرها مهمة. أستطيع استعمال الأسلوب الملائم للمرسل إليه.	أستطيع أن نصا واضحا وسلسا بالأسلوب الملائم والمناسب. أستطيع تحرير رسائل وتقارير مقالات معقدة ببنية واضحة تسمح للقارئ أن يفهم ويحفظ النقاط الأساسية. أستطيع أن أخلص وأن أنتقد كتابيا مؤلف مهني أو عملا أدبيا.

فأول هدف للمعلم في العملية التعليمية التعلمية هو تحبيب اللغة العربية للناطقين بغيرها وجعلها لغة سهلة، جذابة وعصرية. كما يجب الابتعاد عن المواقف اللغوية والتركيز على تطبيق البرنامج وبالعدة الديدانكتيكية المناسبة. كما يجب أن يكون المدرس ملما بشروط وضع البرنامج، وأن يكون قادرا على استعمال الوسائط السمعية البصرية ببسر تام، ومتمكننا من فهم لغة الهدف، ليكون قادرا على التنبؤ بالأخطاء الممكن ارتكابها صوتا ودلالة وتركيبا، وفي غياب ذلك فإن المدرس قد يقوم بجهود كثيرة، قد لا يحصل فيها على مراده.

ومن وجهة نظرنا فإن انتقال المدرس من مستوى « A2-A1 » يحتاج إلى ترتيب سلمي، ينبغي أن يتم عبر مستويات صغرى، ينبغي أن يخصص لها ثلاثة مستويات مقسمة على مراحل وحصص زمنية مضبوطة،

لكنها منفتحة وتسائر إيقاع ووتيرة كل متعلم. وهو نفس التقسيم الذي يمكن تطبيقه على باقي المستويات من « B1-A2 » وهكذا حتى الوصول إلى المستوى الأخير، تأتي بعده مرحلة الاختبار والتقييم.

إن الفئة المستهدفة من هذه الدراسة تتعلق بتلاميذ الإعدادي ما بين (12 و16) سنة في النموذج الفرنسي بالمغرب، ويشمل مستويات هي (السادسة والخامسة والرابعة والثالثة). وهذا ما يعادل في النظام التعليمي المغربي الترتيب التالي (السادسة ابتدائي والأولى والثانية والثالثة إعدادي) وبالنسبة للسنة السادسة فإن تدريسي العربية يتوزع بين المستوى الأول (LV1) وعدد ساعات تدريس اللغة العربية فيه خمس ساعات في الأسبوع. أما المستوى الثاني الذي يهمننا في هذه الدراسة (LV2) وعدد تدريس العربية فيه ساعتان في الأسبوع. يرتاده تلاميذ من ذوي جنسيات مختلفة (جنسية فرنسية) أو جنسية مزدوجة (فرنسية/مغربية) وهناك فرق كبير بين الفئتين، فالأولى تعتبر من المبتدئين في تعليم اللغة العربية وتجد صعوبة كبيرة في الانغماس اللغوي والنطق ومخارج الحروف، وتحتاج لكثير من العمل والجهد. أما الفئة الثانية فهم أحيانا يعرفون الدارجة المغربية ولهم بعض العوائق في المعجم والتركيب.

تشمل المرحلة الأولى حصصا تمهيدية للتعرف والتدريب على الحروف والأصوات؛ أي قراءة الحروف وكتابتها. وتجدر الإشارة أن الكثير من المتعلمين يجدون صعوبات كبيرة في حفظ الحروف الهجائية ويفضلون بدلها الحروف الأبجدية التالية (أبجد، هوز، حطي، كلمن إلخ) لكونها سهلة الحفظ.

5- نموذج مهارة الاستماع

يهتم المتعلم في مرحلة الاستماع بشكل كبير بما تتلقاه أذنه من أصوات وتعابير قصد فهمها، ولذلك فهو فن يعتمد على عمليات معقدة يتعاون فيها الفكر والسمع "أبو الملكات" كما قال ابن خلدون.

أولاً: ما قبل الاستماع

يقوم المدرس في هذه المرحلة بعرض بعض الصور على المتعلم ويسأله عن معناها (ونقصد بالصور هنا إما الحروف الأبجدية أو غير ذلك).

ثانياً: أثناء الاستماع

يجب توضيح الأبجدية في المراحل الأولى بنص مسموع، وتكراره مرات متعددة ليترسخ ويثبت، ومن الأفضل أن يكون نصُّ الاستماع مسجلاً.

يتم في مرحلة ثانية تقسيم الصوامت (والساكنن)/ ثم الصوائت (الحركات) قصيرة طويلة، ويمكن أن يكتبها المتعلم باللاتينية لكي يعرف نطقها ببسر وسهولة. ولتسهيل عملية التعلم يجب إقرار المتعلم على التمييز بين أشكال الحروف في البداية والوسط والنهاية. ننتقل بعد هذه المرحلة إلى مرحلة الاستماع لوثيقة سمعية لا تتجاوز مدتها الزمنية عشرين أو ثلاثين ثانية وهي بمثابة حوار أو محادثة.

نص الاستماع:

- نبيل: صباح الخير، ما اسمك؟
- ينيس: صباح النور، اسمي ينيس. وأنت؟
- نبيل: اسمي، نبيل.

ثانياً: أثناء الاستماع

يجب التركيز أثناء الاستماع على مخارج الحروف وعلى الحروف المستعملة بكثرة وترديدها حتى يتمكن المتعلم من تخزينها واستيعابها في ذاكرته.

ثالثاً: ما بعد الاستماع

- بعد الاستماع الأول:

يقوم المتعلم بتريديد الحوار شفهيًا وفرديًا وينبغي أن يكون قادرًا على نطق الكلمات الصعبة.

- بعد الاستماع الثاني:

يكون هناك حوار ثنائي بين متعلمين يتبادلان فيه وضعية سائل ومجيب.

يقوم المتعلم بإعادة ما سمعه بشكل فردي معتمداً على التكرار.

لكي نقيس مدى تمكن المتعلمين من هذا الاستماع، توجد طرائق تدريبية عديدة، نذكر منها: استمع وكرر، استمع وضع دائرة حول الكلمة التي تسمعها. وفي هذه المرحلة ينبغي أن يميز المتعلم بين أنواع الضمائر في الثنائيات اللغويات الآتية: (قسمي - اسمي) (اسمك/ اسمك، اسمه، اسمها)

يطلب من المتعلمين بعد ذلك، تغيير الأسماء الموجودة في حوار اعتماداً على لائحة صغيرة تقدم له. ليس هناك حدّ لعدد مرات الاستماع، ولكن ينبغي أن يكون مشروطاً بنشاط محدد في كل مرة، يستهدف عنصراً تعليمياً محدداً.

6- نموذج مهارة الكتابة

يجب التدرج في كل هذه المراحل أثناء العمليات التعليمية التعلمية وفي مهارة الكتابة نجد مرحلة الكتابة الشكلية؛ أي بالأشكال الهندسية ثم الحروف المنقوطة والحروف الكاملة وكتابة الكلمة ثم الجملة.

تعتبر الكتابة تحويلًا للأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق، بهدف نقلها إلى الآخرين وقصد التوثيق والحفظ وتسهيل نشوء المعرفة (الشنطي، 2003)، والكتابة إحدى مهارات اللغة الأربعة. ولكي يكون الإنسان متعلماً لا بد أن يتضمن تعليمه القدرة على القراءة والكتابة إلى جانب المهارات الأخرى.

فهي نشاط ضروري لدعم التعلم في مجال المهارات. ويقصد بالكتابة القدرة على نسخ الإنسان لما يكون أمامه، وكتابة ما يملى عليه، والقدرة على كتابة ما يجول في خاطره ويعبر عما في نفسه، وتأتي هذه المهارة بعد تعلم الإنسان الحروف عن طريق أصواتها. فهو يتعلم أولاً رسم الرموز الكتابية من أعداد وحروف. إن الكتابة وسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار، وهي مهارة تتطلب التأزر البصري الحركي بين العين واليد.

تنقسم مهارة الكتابة إلى قسمين:

- أ- المقدرة على كتابة الرموز بشكل صحيح (النسخ والإملاء) وهي مهارة آلية.
- ب- المقدرة على استخدام الرموز الكتابية في التعبير عن حاجات الدارس وأغراضه (التعبير الكتابي) (مختار الطاهر، 2011).

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال والتعبير عما يدور في النفس والخاطر. وهي أداة مهمة لبيان ما تم تحصيله من معلومات وهي وسيلة للتفكير المنظم والإتقان وقت الملاحظة. والكتابة لها قيمة تربوية حيث إنها أداة بين أدوات التعليم حيث يحتفظ المتعلم بما يدرسه. وهي مجال لاكتشاف مواهب المتعلمين من الناحية الأدبية ووسيلة من وسائل التقويم عن طريق الاختبارات التحريرية (عمر الصديق، 2008). إنها مهارة حفظت سجل البشرية من الضياع ودونت حضارة الإنسان عبر العصور فنقلت ما كتبه السابقون من فكر وثرات دفع البرية للرفي والازدهار إنها اتصال بين الماضي والحاضر.

1.6. تعليم الكتابة ومراحلها

يطبق التدرج في جميع مراحل التعليم ويقتضي خطة مسبقة ومصممة بإحكام تنطلق من السهل الميسر إلى الصعب فالأصعب. وإذا طبقنا التدرج على الكتابة لابد أن نبدأ بالخط ثم ننتقل إلى النسخ فالإملاء فالكتابة المفيدة فالكتابة الحرة.

إن هذا التدرج ضروري لأسباب تعليمية إذ يكون بالانتقال من السهل إلى الصعب لأسباب منطقية إذ نبدأ من الحرف بالكلمة ثم الجملة وأخيراً الفقرة.

مراحل تعليم الكتابة تتمثل في:

أ- ما قبل الحروف:

وتتمثل في عملية تعليم المتعلم كيف يمسك القلم، وكيف يكون وضع الدقتر أمامه، ويتعلم كيف يتحكم بطول الخط الذي يرسم؛ ويضبط اتجاهه أي بدايته ونهايته تمهيدا لكتابة الحروف في المرحلة التالية. وتكون الحروف في هذه المرحلة مستقيمة ومنحنية.

ب- كتابة الحروف:

يتمرن المتعلم وبشكل متكرر على تشكيل هندسة الخطوط؛ إذ ينتقل إلى تعلم الكتابة بحروف وبشكل متدرج؛ أي كتابة الحروف بأشكالها المنفصلة قبل كتابتها المتصلة.

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يكتبها بشكلها المرسوم على الورقة أو على السبورة مع مراعاة تعليمات المدرس في هذا الشأن. ينبغي أن يدرك المتعلم أن العربية تكتب من اليمين إلى اليسار وتخضع لهندسة تتمثل في الاهتمام بالأسطر وعددها للتمييز بين أشكال الحروف وطولها وقصرها.

ويكون التركيز في البداية على حرف واحد أو اثنان.

يجب كتابة الحروف أولاً قبل كتابة المقاطع والكلمات. حيث ينقل المتعلمون ما يكتبه المدرس على السبورة أو الشاشة التفاعلية.

ج- النسخ

يطلب المدرس من المتعلمين بعد عملية التدريب المتكررة على الكتابة المنفصلة والمتصلة للحرف نسخ الدروس التي يتعلمونها. ويُعدّ النسخ تدريباً إضافياً على الخط والكتابة.

د- الإملاء

تبدأ مرحلة الإملاء من أجل روز مدى تمكن المتعلم مما تعلم، وهي مرحلة تكشف مدى قدرة المتعلم على كتابة ما يسمع. ويكون الإملاء في مادة مألوفة لدى المتعلم لما قرأه ونسخه في دفتره.

ونوجز بتركيز لأهم المشاكل التي تعترض المبتدئين وهي على الشكل التالي:

- معيارية الخط: ليس هناك اهتمام بمعيارية الخط العربي في المغرب. ويحتاج منا هذا إلى دراسة خاصة.

- التنوين والنون: يلتبسان بين الاستماع والكتابة ويحتاجان إلى تدريبات ومهارات عديدة.

- الشكل: الكتب المدرسية الفرنسية غير مشكولة وتطرح إشكالات لدى المتعلم.

2.6 تمارين تطبيقية (نموذج حرف الكاف)

1- أُلَوِّنْ الكلمات التي فيها حرف الكاف

ركب	ساعة	سيرك	بلغة	كبير	مكتب
دخل	يكتب	عالم	لعب	كتاب	عصفور
امرأة		شوك		أبوك	
	الأربعاء		أكل		لوز

2- أرتب الكلمات في الخانة المناسبة.

[مركب - كحلاء - مرآكش - هُنَاك - كتابَة - كَرَة - مِكنسَة - كَرِيم - تكلّم - سمك - ملك - كسكس -]

ك	ك	ك	ك
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----

3- تمرين الخط

- أكتب بخط واضح الكلمات التالية:

كَلب
مَكْتَب
دِيك
سَمَك
.....

- أكتب الكلمات على شكل حروف منفصلة:

يكتب:

كرة:

كتاب:

- أربط بين الحروف المنفصلة:

ح + ا + ك + م =

م + ح + ك + م + ة =

ح + ك + م + ة =

- تدريب على النطق:

مرن نفسك على قراءة هذه الكلمات بصوت مرتفع

كَرِيمَةٌ - كَمَالٌ - كُرَةٌ - أَمْرِيكَا - كَنْبٌ - مَلِكٌ - رُكْبَةٌ - مَرْكَبٌ - مَرْكَبَةٌ - كِتَابٌ - كَلْبٌ

مَلِكٌ - مَلِكٌ - مَلِكٌ - مَلِكٌ

خاتمة

اعتمدنا في هذا المقال على اللسانيات التطبيقية تنظيراً وتطبيقاً، لأنها تهتم بتعليم اللغات المتباينة، وتمنح لنا الأساس المنهجي لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ومدته الزمنية وأهدافه، لقد شرحنا كيفية بناء مهارتي الاستماع والكتابة، مما يسمح ببذل الجهود للتصويب والتقويم قصد بلوغ الأهداف. وخلصنا إلى ضرورة تطوير برامج تعليمية قطاعية موازية. وذلك بالعمل على توحيد هذه البرامج والأبحاث المترجمة، لكي نساهم في تحسين وظيفية اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد العليا والمؤسسات التعليمية، مما يسمح بتطويرها وانتشارها في مجالات الإعلام والسياسة والاقتصاد في العالم.

النتائج والتوصيات والمقترحات

اقتضت قواعد البحث أن يكون فيه مقدمة ومباحث، ثم خاتمة نذكر فيها خلاصة ما توصلنا إليه من نتائج، مذيلاً بعد ذلك بقائمة المراجع.

- خلصنا إلى ضرورة تطوير برامج تعليمية قطاعية موازية.
- توحيد هذه البرامج والأبحاث المترامية
- توظيف طرائق تعليمية جديدة و عصرية تعتمد على تكنولوجيا المعلومات.
- تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها باعتبارها لغة حية تساهم في تسهيل تعلم اللغات الأخرى.
- تحفيز المشتغلين بهذا القطاع وتشجيعهم بمدعمات نظرية وتطبيقية.

لائحة المراجع:

- **عربية:**
- حسين مختار الطاهر . (2011). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة*. المملكة العربية السعودية: الدار العالمية للنشر و التوزيع، ط1.
- لحفيظ ، الزعلي و عبد القادر، كركاي. (2016). *تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها أي دور وأية استراتيجية*. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، سلسلة دراسات وبحوث لغوية، رقم 2.
- لحفيظ ، الزعلي (2018). *تدريس العربية المعاصرة للناطقين بغيرها عرض قدم في إطار جمعية اللسانيات بالمغرب* .
- عبد القادر، الفاسي الفهري . (2013). *السياسة اللغوية في البلاد العربية بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديموقراطية، وناجعة*. بيروت، لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- عبد الله عمر الصديق. (2008). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق-الاساليب-الوسائل*. مصر: الدار العالمية.
- علي إسلام يسري . (2016، العدد1، السنة7). *مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات : دراسة، تدريس، تقييم*. مجلة الدراسات اللغوية والادبية، 198.
- محمد صالح الشنطي . (2003). *المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها*. حائل - السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط5.

الإنجليزية:

- Conseil DE L'EUROPE .(2003) .Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Council of Europe.6 .
- E., Conrad, D & Vicars, R. Swender .(2012) .General preface to the ACTFL proficiency guidelines 2012 .
- Louis Brunot .(1950-1946) .Introduction à l'Arabe marocaine .Paris: Maissonneuve.
- Paul Marty .(1925) .Le Maroc de demain. Comité de l'Afrique français
- <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>

جميع الحقوق محفوظة © 2021، الدكتور/ لحفيظ الزعلي، الدكتور/ عبد الرحمان منصور، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)