



تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها من المقاربة
التّواصلية إلى تعليم اللّغة لأغراض خاصّة

**Teaching Arabic to non-native speakers
Communicative to teaching language for special
purposes.**

د. كيفوش ربيع[‡]

تاريخ الاستلام: 2020.12.12 تاريخ القبول: 2021.05.03

الملخص: تهدف هذه الدّراسة إلى بيان أنّ المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها تركز على استخدام اللّغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف وذلك بجعل المتعلّم الأجنبي قادرا على التّواصل باللّغة العربيّة. فامتلاك اللّغة في المقاربة التّواصلية ينظر إليه كنتيجة لوضعية، وتحديدًا لكفايات متعدّدة: كفايات تفاعليّة ومنطقيّة ومعرفيّة واجتماعيّة وثقافيّة وغيرها، وكل كفايات من هذه الكفايات تتطلب معرفة باللّغة الهدف. وتوصلت الدّراسة إلى أنّ الطّريقة التّواصلية هي الأنجع لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، لأنّ ما اعتبر نقائص فيها يمكن تجاوزه في اختيار المادة التّعليميّة والمناهج والبرامج. وهذا لن يكون متاحا إلّا عبر التّركيز على المتعلّم وحاجاته وأغراضه من تعلم اللّغة.

الكلمات المفتاحيّة: المقاربة التّواصلية. تعليم اللّغة لأغراض خاصّة. اللسانيّة الاجتماعيّة. مرجعيّة اللّغات للمجلس الأوروبي. مستويات اللّغة العربيّة.

[‡]جامعة محمّد الصّدّيق بن يحي جيجل، الجزائر، البريد الإلكتروني:

lou_ra10@yahoo.fr (المؤلّف المرسل).

Abstract: This study aims to show that the communicative approach in teaching Arabic to non-native speakers focuses on using the language for various purposes and in various situations by making the foreign learner able to communicate in Arabic. Owning the language in the communicative approach is seen as a result of a situation, and specifically of multiple competencies: interactive, logical, cognitive, social, cultural and other competencies, and all of these competencies require knowledge of the target language.

The study concluded that the communicative method is the most effective way to teach the Arabic language to non-native speakers, because what were considered deficiencies in it can be overlooked in choosing the educational material, curricula and programs. This will only be possible by focusing on the learner and his needs and purposes of learning the language.

Keywords: Communicative approach. Language teaching for special purposes. Sociolinguistics. Language reference for the European Council. Arabic language levels.

المقدمة: يعدّ التّواصل من بين العلوم الحديثة التي لا يمكن الاستغناء عنها في تعليم اللغات الحيّة وذلك لأهمّيته البالغة في حياتنا، إذ أضحيّ النّاس يتعلّمون اللغة بغيّة تحقيق تواصل حضاري مع مختلف الشّعوب والحضارات. هذا الأمر يتطلّب التّركيز والنّظر إلى عنصر النّقافة والمجتمع باعتبارهما العاملين الأساسيان لتحقيق التّواصل الفعال، ويعدّ التّواصل باللغة من أرقى مظاهر التّواصل بين النّاس، لأنّها الشّكل التّعبيري الأكثر انتشارا وسهولة وتداولاً.



وعكس اللسانيات البنيوية التي اكتفت بدراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، مستعدة كل ما هو خارج لساني؛ أي التعامل مع الأنساق اللغوية دون الأنساق الثقافية والاجتماعية. فإن اللسانيات الاجتماعية اهتمت كثيرا بدراسة اللغة بكل جوانبها اللسانية والخارج لسانية. فالتواصل لا يقتصر على معرفة النسق اللغوي وحده، وإنما يتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي والثقافي.

إن الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بطريقة تواصلية هو بناء وتطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلم، إذ يرتبط معيار تحقق الكفاية التواصلية في بيداغوجيا تعليم اللغات بقدرة المتعلم على استعمال اللغة في مقام تواصل محدد استعمالا جيدا. وتحاول الطريقة التواصلية أن تجيب عن الأسئلة الآتية: من هم المتعلمون؟ وما هدفهم من تعلم العربية؟ وما المستوى اللغوي الذي يريدون بلوغه؟ وما البيئة التي يحتاجون إلى استخدامها؟ ما نوع الأنشطة الإتصالية أو الأكاديمية أو المهنية العامة أو الخاصة التي يريدون المشاركة فيها باللغة العربية؟.

1- اللسانيات واللسانيات الاجتماعية: وضع اللساني سوسير من خلال دراساته

حدا فاصلا بين مفهوم اللغة والكلام، حيث اعتبر اللغة قدرة لسانية ونسقا نحويا موجودا بالقوة في كل دماغ. أما الكلام فهو تفعيل لهذا النسق المجرد وتطبيق للقواعد اللغوية. وبالنسبة لتشومسكي فقد ميز بين الكفاية والإنجاز، فالكفاية هي القواعد الضمنية المخزنة في ذاكرة المتكلم المستمع المثالي، أما الإنجاز فيمكن من تفعيل هذه القواعد ويحول البنية العميقة إلى بنية سطحية. من هنا يبدو واضحا أن هناك تقارب في الثنائيات المفاهيمية لسوسير وتشومسكي، إذ ما يسميه الأول اللغة/ الكلام يطلق عليه الثاني الكفاية/ الإنجاز "وإذا تأملنا الموضوع جيدا، وحاولنا القيام بنظرة فوقية لإسهامات سوسير وتشومسكي خصوصا فيما يتعلق بتحديد الدراسات اللسانية فإننا سنقف على تقارب إن لم نقل تطابق كبير بين ثنائيتي الرجلين: اللغة/ الكلام والكفاية/ الإنجاز"¹. إن الدراسات اللسانية لدى سوسير وتشومسكي رغم بعض اختلافاتها، ركزت في تناولها للغة على اعتبارها نسقا داخليا معزولا، يستبعد كل ما هو خارج لساني عن مجال الدراسة اللسانية. إن غض الطرف عن دراسة مفهوم الكلام هو بالنتيجة استبعاد

في زخمها وتنوعها وسياقاتها النفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة. ولا ريب أنّ هذا التّوجه سيؤثر فعليا في درس اللغة وجوانبه المضمونيّة والمنهجية والديداكتيكية. "إنّ هذه المقاربات تلك الثّنائيات في نظرنا تلتقي كلها على المستوى المنهجي الإجرائي في دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها مستبعدة عن مجال البحث كل ما هو خارج لساني ومن النّاحية الديداكتيكية فإنّها تقدم اللغة كأداة للتّواصل اللساني، مفصولة عن ثقافتها فيقع بذلك التّعامل مع الأنساق اللغويّة دون الأنساق الثّقافيّة"².

وعكس اللسانيات التي حصرت دراستها في اعتبار اللغة موضوعا وقيمة مخالفة للكلام، وتجاهلت كل ما هو خارج لساني، فإنّ السيولسانيات اهتمت كثيرا بمفهوم الأداء الكلامي أو الإنجاز بكل جوانبه الخارج لسانيّة، محددة غايتها في دراسة اللغة على مستوى ما يميّزها من تنوع ولا تجانس. وفي هذا الاتجاه يعتبر التّصور الأمريكي التّواصل ضربا من التّفاعل الاجتماعي ونسقا ثقافيا، وهذا ما يجعل الفصل بين ما هو ثقافي وما هو لغوي متعذرا عند دراسة السلوك التّواصلية. فدراسة مختلف الأحداث التّواصلية، والانطلاق في ذلك من السياقات الطّبيعية التي تُداول فيها اللغة، واستنباط الاختلافات القائمة بينها، غاية توسلت اللسانيات الأمريكيّة لتحقيقها بمقاربة متعدّدة الاختصاصات جمعت بين الأنثروبولوجيا واللسانيات وعلم الاجتماع.

فحين رأى اللسانيون الأمريكيون أنّ كفاية تشومسكي لا تُعنى بالعناصر التي تستعمل في عملية التّواصل، ونقل الرّسائل إلى الآخرين، صاروا يتجاوزون الكفاية اللسانية، إلى الاهتمام بالأحوال الخطابيّة المختلفة في الحياة اليوميّة والأغراض المتعلقة بها، فصدرت سلسلة من البحوث التي تصدت إلى تفسير هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة، وحاول أصحاب المنهجية الجديدة أن يضعوا طرائق تعليمية تعتمد على مقاربات تواصلية "تستثمر معطيات اللسانيات الاجتماعية التي تسعى إلى أن تمدّ في التّحليل اللساني بعدا يتجاوز المدى الذي بلغه علم اللسان الحديث، وذلك أنّ منهج البحث في علم اللسان الحديث منهج داخلي يعتمد في تفسير المتغيرات اللغويّة على قواعد لغويّة ذاتية موضعيّة"³.



أول من استعمل مصطلح الكفاية التّواصلية هو اللساني الأمريكي ديل هايمز Dill Hymes، ويعتبر من رواد السيوسولسانيات الذين اهتموا بشكل خاص بعلم إثنوغرافيا التّواصل، فهو الذي انتقد طروحات تشومسكي حول مفهوم الكفاية اللسانية، وقدم معطيات علمية بديلة تعطي أهمية قصوى لمفهوم الإنجاز. " وميز داخل الكفاية بين القواعد اللغوية وقواعد الاستعمال المتعلقة بالمعايير الاجتماعية للتواصل، والتي يرى أنّ بدونها لا مجال لتحقيق التّواصل مهما كانت درجة السلامة النحوية للجمل، ومهما كانت التّعابير عالية⁴. والكفاية التّواصلية هي جمع معارف تتصل بمعايير النّحو واتصالها بمعايير الاستعمال، بفضلها تحدث المناسبة بين السلوك التّواصلية والسياق الذي يكتفه والملابسات التي يجري فيها. وتحدد الكفاية التّواصلية في مستويين هما:

- الكفاية اللسانية التي تعني المعرفة بالقواعد النحوية؛

- الكفاية السيوسولسانية التي يقصد بها معرفة الآليات التي تتحكّم بها في استعمال هذه القواعد واستخدامها.

فحسب تشومسكي ما نتعلمه هو إقدار المتعلّم على إنتاج جمل نحوية صحيحة. هذا التّوجه تبنته مختلف المقاربات الديدانكتيكية ذات الخلفية اللسانية البنوية. بينما الاتجاه الاجتماعي في الدراسات اللسانية، يعتبر أنّ تعلّم لغة ما لا ينحصر فقط في إنتاج جمل صحيحة وسليمة نحويا بل إنّ الأمر يتطلّب علاوة على ذلك، ضرورة معرفة استعمالها لأغراض تواصلية.

بهذا تكون اللسانيات الاجتماعية قد حلت محلّ البنوية، التي جسدت لفترة طويلة من الزّمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التّمكّن من هذه البنى هو التّمكّن من اللغة حتى وإن كانت معزولة عن المحيط الذي تستعمل فيه اللغة، لتصبح الكفاية التّواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التّأكد من فرضية أنّ التّمكّن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التّواصل بكيفية سليمة وملائمة.

في حين نجد اللساني الوظيفي "سيمون ديك" (Simon Dik) (1989) يبني نموذجة على افتراض مفاده أنّ الكفاية التّواصلية تتكون من عدد محدود من الطّاقات، وهذه

الطاقات خمس على الأقل وهي كالتالي: "الطاقة اللغوية وهي المسؤولة عن إنتاج العبارات اللغوية، والطاقة المعرفية وهي التي تمكن مستعمل اللغة من بناء قاعدة معرفية منظمّة واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة. ثم هناك الطاقة المنطقية وهي المسؤولة عن استنتاج معلومات جديدة من معلومات معطاة، والطاقة الإدراكية المسؤولة عن إدراك المحيط واكتساب المدركات واستعمالها، والطاقة الاجتماعية المسؤولة عن مراعاة الأوضاع الاجتماعية لكل من المتكلم والمخاطب أثناء التواصل اللغوي بينهما"⁵. وأضاف الدكتور عزّ الدين البوشيخي إلى طاقات القدرة التواصلية عند سيمون ديك طاقة سادسة هي الطاقة التخيلية إنها "الطاقة التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من اختلاق صور افتراضية تنتمي إلى أحد العوامل الممكنة ومن بناء وقائع متخيلة تنتمي إلى أحد العوامل الخيالية لتحقيق أهداف تواصلية محددة"⁶.

إنّ توفر الطاقات اللغوية والمعرفية والإدراكية والاجتماعية والمنطقية والتخيلية، شرط أساسي وضروري لتعلم اللغة، فتعلم اللغة حسب النظريات الحديثة لا يقف عند حدود تعلم القواعد النحوية بل يتعداه إلى تعلم كيفية الاستعمال وفق القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة بتلك اللغة.

هذا التداخل والاحتكاك والتفاعل بين هذه الطاقات الخاصة والقائمة على أدوار مختلفة، لهو العامل الرئيسي في تكوين كفاية تواصلية لدى المتعلم، والتي تجعله قادرا على التواصل في مختلف المقامات التواصلية، وتحقيق هذا المراد يكون بوضع المتعلم في محيط لغوي يشبه قدر الإمكان-المحيط الطبيعي للغة المتعلمة. والمنهج الذي يلبي هذا المطلب هو المنهج التواصلي في التعليم؛ حيث يعمد إلى دفع المتعلم للتواصل باللغة الأجنبية في مقامات مختلفة رغم معرفته البسيطة بالمفردات المعجمية ومعرفته الضئيلة بالقواعد النحوية.

2- مستويات اللغة العربية: يميز الدارسون ثلاثة مستويات للغة العربية الحية

هي:



أ- مستوى اللهجة العامية: هي اللهجة الأولى التي يكتسبها الطفل في سنوات الاكتساب الأولى، عن أمه والمجتمع الذي ينشأ فيه، وهي التي تحدد تشكيل البرنامج اللغوي الابتدائي في اللاشعور بطريقة آلية ودون وعي. "وتتميز هذه العاميات فيما بينها بفروق وخصائص، ولكنها تبقى على مقادير مشتركة باعتبار أصولها التاريخية ثم باعتبار مجاوراتها للفصحى، ثم باعتبار ما يعرض بينها من الاحتكاك المباشر"⁷ عن طريق وسائل الإعلام والاتصال المختلفة وبخاصة التلفزيون؛

ب - مستوى الفصحى: "وهي اللغة الائتلافية التاريخية التي نتعلمها -أو التي نجتهد أن نتعلم منها مقداراً كافياً - وهي توسع علينا الاختيار، لتعدد موارد الائتلاف الذي أقيمت صفتها عليه، ولكنها تعقلنا في نهاية الأمر بحدودها المرسومة على معيار النبوت"⁸. واللغة الفصحى هي أول لغة يتعلمها الطفل أثناء التحاقه بالمدرسة بطريقة واعية وبتخطيط مسبق؛ بمعنى أن تعلم هذه اللغة عملية مقصودة، الهدف منها إتقان المهارات اللغوية الأربعة، التي تتميز بمجموعة من القواعد لا يمكن للتعلم أن يحيد عنها أثناء الاستعمال. يُستخدم المستوى الفصحى في التعليم في أطواره المختلفة والإعلام الرسمي والتأليف العلمية والأدبية، بينما مدار المستوى العامي التعبير عن متطلبات الحياة اليومية، وشؤونها العامة وقضاء مختلف الحاجات الاجتماعية؛

ج- اللغة الوسطى: هو ثمرة التفاعل بين العامية المكتسبة والفصحى المتعلمة. تتحكم فيها ظروف التواصل على نحو ظاهر، حيث يتردد المتكلم ما بين الفصحى والعامية سواء على مستوى المفردات أم على مستوى الأصوات. وهي أقرب إلى العامية منها إلى الفصحى، يكتسبها الأفراد اكتساباً وتجري على سنتهم بما يشبه السليقة، كما هو الحال في العامية.

تقوم العلاقة بين المستوى الوسيط والفصحى على التكامل والاتصال لا على التباين والانقطاع. فالتحلل من الحركات الإعرابية أثناء الحديث بالعربية المعاصرة لا يمكن أن تلغى في العربية المكتوبة لأسباب بنيوية ودلالية. يمثل هذا المستوى توطئة في سبيل التحول إلى الفصحى على مستوى الحوار الشفوي، ولكن ليس مؤهلاً لأن تكون بديلة للفصحى.

يحدّد الدّارسون مجالات كل مستوى تحديدا واقعيا ودقيقا، يستغرق مستويات الاستعمال على التّقريب، في هذا الصّدّد يقول نهاد الموسى: "وتقتسم هذه المستويات الثلاثة وظائف اللغة في الحياة العربيّة، ولكنّ رسم حدود قاطعة تمثل توزيعها الوظيفي أمر بالغ التّعقيد يستلزم ضبط متغيرات غزيرة، لكنّ العنصر الأوّل في ضبط المسألة يتمثل في ملاحظة مظهر لغوي خالص، مظهر الكتابة أو مظهر المشافهة"⁹. تستعمل اللغة الفصحى في التّأليف الأدبي والعلمي، سواء أكان النشاط اللغوي خاصا أم عاما أم تجاريا أم غير ذلك، وليست العاميّة لغة كتابة. أمّا وظائف المشافهة فهي متبادلة بين العاميّة والوسطى، ذلك أنّ النّاس يتحدثون في البيت والشّارع والجامعة والجامع بأحد هذين المستويين، وما يزال قضاء الحاجات اليوميّة بالفصحى كما نتعلمها في المدرسة هدف بعيد المنال، وكل واحد يُحدّثُ أصدقاؤه في مكان عمله أو في الشّارع بالفصحى سيتعرض للاستهزاء والسّخرية¹⁰. بيد أنّ السّؤال الجوهرى الذي يمثّل أمانا هو: ما هي المقاربات التّعليميّة الأنسب لتعليم هذه المستويات الثلاثة من اللغة في هذه المرحلة العمريّة؟.

3- تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها تواصليا: ظهرت الطّريقة التّواصلية

حسب عدد من المختصّين، كرد فعل قوي على الطّريقة السّمعية الشّفوية، يظهر هذا الرّد في كونها تجاوزت الأخطاء والزّلات التي وقعت فيها الطّريقة السّمعية الشّفوية من جهة، وتجاوزت النّظرة التّقليديّة للغة وكذا طريفة وصفها. كما أنّها قامت بمجموعة من الإجراءات والتّغييرات على مستويات عدّة يأتي في مقدّمها، تجاوزها للأساليب والتّقنيات السلوكيّة التّقليديّة المستعملة في تعليم اللغة، وكذلك انتقادها اللاذع للأسس والمبادئ السّائدة قديما.

بالإضافة إلى أنّها أعادت النّظر في مضامين ومحتويات التّعليم والتّعلم التّقليديّة. هذه الثّورة العلميّة التي قامت بها الطّريقة التّواصلية، والتي تمّ فيها دعوة أساسية لمراجعة كل ما هو تقليدي في تعليم اللغات، لم تقتصر على طرائق تعليم اللغات، بل جاءت أيضا كرد فعل على النّظريات اللسانية البنيويّة والتّوليديّة التّحويلية التي اقتصرّت على دراسة اللغة في معزل عن الموقف والسيّاق الاجتماعي والتّقافي.



يقول نايف خرما: إنَّ الطَّريقة التَّواصلية "لم تأت عبثاً أو اعتباطاً، بل جاءت نتيجة للتطورات المستجدة في مجالات عديدة أهمها، ظهور النظريات اللغوية الجديدة مثل نظرية القواعد التوليدية التحويلية، ونظريات التعلّم، خصوصاً النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعلم اللغات الأجنبية، ونظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك. ثم هناك تزايد الشعور والحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات والمعلومات اللتين كسرتا احتكار تعلم هذه اللغات من قبل جماعة معينة دون غيرها. وأخيراً ظهور التقنيات الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها"¹¹. كل هذه التغيرات والإصلاحات التي نتجت بفعل ظهور نظريات معرفية حديثة تركز على الجانب التواصلي، دفعت الكثير من المختصين إلى إعادة النظر في طرائق التعليم التقليدية بصفة عامة.

إنَّ ما يميّز الطَّريقة التَّواصلية عن باقي الطَّرائق الأخرى هو كونها تجعل من "الأنشطة التَّواصلية المختلفة محور اهتمامها وغايتها النهائية ومناطق مقصدها. كما أنّ هذه الطَّريقة قامت بتقديم مجموعة من الإسهامات في إطار تعليم اللغة، وتتمثل هذه الإسهامات، في تقدم التطبيق الكلي للمهمة. إذ لا بد من التفريق بين التدريب على المهارات الجزئية التي تتكون منها الكفاءة وبين تطبيق المهارات الكلية."¹² ويتم ذلك داخل غرفة الصّف بأنشطة تواصلية مختلفة تبنى لتتناسب مستوى التلميذ. كما أنّ هذه الطَّريقة تتمحور حول المتعلّم، فهي طريقة مرنة تتيح للمتعلّمين أن يقوموا بمختلف الأدوار التي لم تكن الطَّرائق السابقة تتيحها إلا نادراً. ومن بين الإسهامات أيضاً، أنّ هذه الطَّريقة تهتم بالأنشطة التي تخلق مواقف لغوية واقعية حقيقية لاستخدام اللغة.

إنَّ توظيف الطَّريقة التَّواصلية كمنهج أساسي، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بإمكانه أن يسهم في خلق التحفيز بين المتعلّمين، كما من شأنها أن تبرز الفروق الفردية بينهم، وتتيح هذه الطَّريقة للمتعلّم فرصة لتجاوز مختلف الصّعوبات اللغوية والنطقية. وهي تهدف إلى إغناء الملكة التَّواصلية للمتعلّمين وتنميتها في وقت وجيز وبأقل جهد ممكن.

هذا ما أكده الباحث المصطفى بن عبد الله بوشوك بقوله: "وقد تبين بأن اعتماد المقاربة التواصلية كمنهجية قصد معالجة بعض الصعوبات، من أجل تنمية القدرات والمهارات اللغوية لدى التلميذ، قد ساعد المتعلمين على استظهار قدرة تصاعديّة في المرافعة، وأكسبهم نفساً متنامياً في المداخلة، نطقاً وكتابة، إضافة إلى تخطي عدد من الصعوبات اللغوية، مع اقتصاد في الجهد والوقت"¹³.

ولا شك أنّ اعتماد هذه الطريقة في التعليم قد خلخل النظام العام للعملية التعليمية وقام بتغيير راديكالي شمل مختلف مكونات ومضامين هذه العملية، إذ أصبح المتعلم وفق توجهات هذه الطريقة محور العملية التعليمية وبؤرة اهتمامها، حيث تتيح له القيام بمختلف الأدوار والمهام التي عجزت الطرائق السابقة عن توفيرها له. أما المعلم فدوره يقتصر على توجيه نشاطات المتعلمين التواصلية بطريقة تتماشى ورغباتهم.

يقول المصطفى بن عبد الله بوشوك: "ومن البديهي أن تبني هذه المقاربة التواصلية يتطلب تغييراً جذرياً للأدوار التي يضطلع بها المعلم، حيث لا يصبح مركز الكلام، بل عنصراً من عناصر تنشيط التواصل وتوجيهه. ويجب أن لا يقتصر دوره على تقسيم المراحل الزمنية لمضمون الدرس، لأنه من الأدوار الأساسية التي يجب أن يقوم بها المدرس في عملية تعليمية، هي معرفة كيف يراقب باستمرار مستوى النشاط اللغوي لكل تلميذ، كما يجب عليه أن يعمل على تجنب المواقف المثيرة للمراوغات، والأسئلة التي تتطلب أجوبة جاهزة أو سهلة، أو أجوبة بنعم أو لا. الشيء الذي يسمح للتلميذ بحسن التملص والمراوغة. ويقترح بعض الباحثين اعتماد ثلاث مراحل أساسية عند استثمار المقاربة التواصلية، وهي: الشرح والتفسير، ثم الحوار والتقييم"¹⁴. تتميز الطريقة التواصلية بأنها طريقة متكاملة على مستوى المحتوى، وتعدّ اللغة فيها وسيلة للتعبير ونظاماً سمياً يسعى إلى هدف تعليمي. يركز على تعليم اللغة وفق المقاربة التواصلية على جملة من المبادئ نجملها في الآتي:

- يكون تعليم اللغة وتعلمها محكوماً بالسياق؛
- يتطلب وضع المتعلمين في الانغماس اللغوي؛
- يراعي حاجات المتعلم النفسية والمعرفية؛



- يفترض الاهتمام بالقدرة التّواصلية.

تعتبر المقاربة التّواصلية هي الأنجع لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأنّ ما اعتبر نقائص فيها يمكن تجاوزه في اختيار المادة المدرسة والمناهج والبرامج. وهذا لن يكون متاحا إلا عبر التركيز على المتعلّم وحاجاته وأغراضه من تعلم اللغة. هذا التّحول دفع المهتمين بمناهج تعليم اللغات الأجنبية إلى طرح أسئلة من قبيل: لماذا يود المتعلّم تعلم اللغة؟ - ما المستوي اللغوي الذي يرغب تعلمه؟ - ما المنهج الممكن استخدامه؟ - كيف يمكن أن يتعلمها؟.

هذه الأسئلة وغيرها تساعد في تحديد أغراض المتعلّم وحاجاته من تعلم اللغة، وتعمل على انتقاء منهاج أمثل للتعليم. ولا شك أنّ اعتماد هذا الطّريقة سيرتقي بوضع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وسيسهم في إخراج مقررات تلبّي أغراض المتعلّم وحاجاته في تعلم اللغة العربية بمستوياتها المختلفة.

4- تعليم اللغة لأغراض محددة: استندت كل الطّرائق في تعليمية اللغات إلى

أسس نفسية ولسانية متباينة، وكانت تقنياتها تتطوي ضمنا على هدف خاص تسعى إلى تحقيقه، وهو في المؤدى النهائي، تحقيق كفاية لغوية وتواصلية مناسبة للمتعلّم ولم تُعن أي طريقة من الطّرق السابقة بالأهداف الخاصة بالمتعلّم، وعليه لم يتم الفصل بين أولئك المتعلّمين أو تصنيفهم إلا وفق معيار واحد هو المستوى الذي يحدد بناء نتائج اختبار الكفاية اللغوية¹⁵. فليس غريبا أن تتضمن قاعة الدّرس خليطا عجيبا من الغايات والمقاصد التي ينطوي عليها المتعلّمون؛ إذ نجد الرّاغب في أن يكون دبلوماسيا يجلس في جوار آخر يرغب في تعلم اللغة بقصد السياحة والتّنقل.

وقد تنبّه القائمون على تعليم اللغات إلى هذا الوضع الحرج، ولأنّ مسؤوليتهم بالدرجة الأولى البحث عن حلول علمية وعملية للمشكلات اللغوية، فقد خرجوا علينا بمفهوم جديد لتعليم اللغات، وهو المعروف بتعلّم اللغات لأغراض محدّدة¹⁶. وأهم باعث لهذه الطّريقة ما حققته اللسانيات الاجتماعيّة من نتائج متميزة على الصّعيدين المنهجي والتّطبيقي؛ حيث أفادت هذه الطّريقة من المنطلقات الأساسية للطّريقة التّواصلية وطورتها في اتجاه تعليم اللغة لأغراض محدّدة.

هذا النوع من التّعليم يستجيب لحاجات المتعلّمين المحددة. وغالبا ما يكون المقبلون من الأجنبي على تعلم اللغة العربية راغبين في تعلمها لأغراض خاصّة تقتضيها أوضاعهم المهنيّة، كما هو شأن الرّاغبين في تعلمها لغرض دبلوماسي أو تجاري أو صناعي، علاوة على الرّاغبين في تعلمها لغرض ديني أو علمي¹⁷. وأيّا ما يكن الغرض الخاص من تعلم اللغة العربيّة، فإن المتعلّم لا يعنيه إلاّ تعلم ما يكفيه من اللغة لتأديّة أغراضه الخاصّة في مجال محدد وفي مدة وجيزة.

5- مرجعية اللغات للمجلس الأوروبي: يرجع تطور المقاربة التّواصلية إلى

أعمال مجلس التّعاون الثّقافي الأوروبي، والذي اشتغل على تطوير منهج دراسي خاص بالمتعلّمين مؤسس على المفاهيم الوظيفيّة لاستعمال اللغة، فقد قدم ولكتر (Wilkins) 1976 تعريفا وظيفيا واتصاليا للغة، هذا التعريف كان الأساس لإعداد المناهج الاتصاليّة، وقد أخذ هذا المنهج يحقق انتشارا كبيرا في بريطانيا، وذلك بتطوير هذه المقاربة من قبل لسانيين بريطانيين كرد فعل على المقاربات المؤسّسة على النّحو¹⁸.

كما عرفت الكفاية التّواصلية سنة 2005 منرجعا جديدا تولّد عن وثيقة المجلس الأوروبي لمرجعية اللغات. تشكل هذه المقاربة استمراراً للمقاربة التّواصلية، إلاّ أنّها تختلف عنها في الانتقال بالمتعلّم من التّفاعل باللغة داخل القسم إلى التّفاعل بها داخل الوسط الاجتماعي وذلك باعتباره فاعلا اجتماعيا. تنطلق هذه الوثيقة من تصور الواقع ليتمكن المتعلّم من التّفاعل فيه. وهي تتسم بخاصيتين أساسيتين، أولهما أنّها إجرائيّة فهي لا تركز على اللغة في حدّ ذاتها، وإنّما توظفها في حل المشكلات. وثانيهما أنّها تستقرئ الأبعاد التّعليمية التي تمكن من تصوّر مختلف المواقف التّعليمية¹⁹.

تقوم هذه المقاربة على مفهومين أساسيين هما: المهمّة والفعل. فالمهمّة تتجسد من خلال الفعل الذي يتمثّل في دمج متعلّم اللغة لكفاياته من أجل الوصول إلى هدف محدد سلفا. وتوفّر المهمّة سياقاً اجتماعيا من أجل تعلم اللغة، وذلك من خلال جملة من الأنشطة والأفعال التي تقود إلى منتج نهائيّ موجه للتقديم شفويا أو كتابيا أمام جمهور حقيقي. فالمهمّة والفعل لا تجعها علاقة ترادف، وإنّما علاقة تكامل²⁰. كما أنّ المهمّة



تكون دائما موجهة نحو تحقيق نتيجة، إنها عبارة عن مجموعة من الأفعال النهائية ضمن مجال محدد، إضافة إلى أن هذه المهمة بإمكانها أن تتضمن مجموعة من المهام الصغرى المتنوعة التي تتطلب أنشطة لغوية بسيطة أو مركبة.

واستحدث مؤلف الوثيقة المرجعية للمجلس الأوروبي صنفين من الكفايات التواصلية انطلاقا من مفهومها الأصلي وهما: الكفايات العامة الفردية. وكفايات الأنشطة الكلامية²¹.

أ - **الكفايات العامة الفردية**: تعني مجموع المعارف والكفايات تم تحويلها إلى فعل وقدرات التصور والتمثل التي تنتزل في سياق عرفاني. تكتسب هذه الكفايات في المدرسة بصورة طبيعية كما تكتسب التمثلات الفردية والجماعية. وتكون بذلك متنوعة وأساسية لأنها تتدخل بشكل حاسم في تصور الوظائف التواصلية²².

ب- **كفاية الأنشطة الكلامية**: تتعاقد الكفايات الكلامية مع الكفايات الفردية لتحقيق النوايا التواصلية، وتشمل بذلك الكفايات الاجتماعية واللغوية والتداولية. تستند هذه المقاربة إلى مجموعة من المبادئ هي²³:

- اعتبار المتعلم فاعلا اجتماعيا ومحورا للعملية التعليمية التعليمية؛
- التركيز على حلّ المشكلات باللغة؛
- اعتماد بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا المشكلات باعتبارهما مداخل للمنهاج التعليمي؛

- التّواصل ليس هدفا في حدّ ذاته، ولكنه يلعب دور الوسيط في التفاعلات الاجتماعية مما يجعل المتعلم يتكون على المستوى السوسيووجداني؛
- التركيز على البناء التعاوني للمعنى انطلاقا من قطب المجموعة.

6- إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: إن طبيعة معلم اللغة لغير الناطقين بها تجعله يفتقر عن زملائه الذين يقومون بتعليمها لأبنائها، بسمات وخصائص تفرضها طبيعة التواصل اللغوي. ولما كان معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها يرتبط ارتباطا كليا بأسس تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها، والمناهج التي

توضع في ضوء هذه الأسس فإنّه من الضّروري أن يراعى في إعدادة تزويده بمعارف منهجية ولغوية تتناول الجوانب التالية²⁴:

- دراسة معمقة في اللسانيات واللسانيات التطبيقية؛

- الاطلاع على مداخل تعليم اللغات لغير الناطقين بها: طريقة النحو والترجمة الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية-الشفوية والطريقة التواصلية. حتى يستطيع المعلم مع طلبته عند توظيف جميع هذه الطرائق، تجاوز العيوب التي تتميز بها كل طريقة من طرائق التدريس الأربع، من أجل الإلمام بالكفايات اللغوية والتواصلية الأساسية؛

- الإطلاع على وسائل تعليم اللغات لغير الناطقين بها: توفير الوسائل الديدانكتيكية اللازمة لتقديم المحتوى التعليمي المسابر لمتطلبات الدرس اللغوي في شكل مسموع أو مكتوب ممثلة في أجهزة الصورة الصوت، والرسمات التوضيحية وتوظيفها بالشكل الصحيح مراعين الفروق الفردية بين المتعلمين؛

- الإطلاع على مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، الصادرة عن المؤسسات العربية لغير الناطقين بها في الوطن؛ عرض وتحليل للمستويات والطرائق والمحتوى اللغوي²⁵؛

- الإطلاع على الطرائق التربوية لتعليم الكبار تعليما وظيفيا: ويشمل ذلك اتجاهات المتعلمين ورغباتهم الخاصة في تعلم اللغة العربية، مما يستلزم نظرة معمقة في الأهداف المختلفة وأساليب تطبيقها، تعلم اللغة لأغراض ثقافية أو تجارية أو سياحية.

7- انتقاء محتوى مناسباً للغرض: يتم إعداد برامج تعليمية ذات ارتباط وثيق

بحاجات المتعلم الأجنبي الكبير في السن، وعبر مجالات معينة، تولد لديه رغبة قوية للإقدام على تعلم اللغة العربية واكتساب كفايات مهمة، تمكنه من مواجهة مختلف الصعاب التي تواجهه في مكان العمل. لذلك من الواجب اختيار مادة تعليمية ذات محتوى معرفي وثقافي، يتمشى مع طبيعة هذه الأغراض، ويصب في مصلحته أو وظيفته التي يشتغل فيها²⁶. ولتحقيق هذه الغاية في المناهج المعدة لمتعلمي اللغة العربية الأجانب، لابد من تناول مواضيع ذات صلة بالأغراض المختلفة التي جاء من أجلها هؤلاء المتعلمون. وتراعى في عملية انتقاء المحتوى جملة من الأسس تتمثل في:



- يعتمد اختيار المحتوى على المبادئ اللسانية والتربوية والاجتماعية والوظيفية؛
 - يُرتب المحتوى وفقا للكيفية الفكرية الذاتية التي ينظم بواسطتها المتعلم الأجنبي معلوماته، من أجل الربط بين ما يتعلمه وبين ما يتعرض له من خبرات في الحياة وبذلك يتحقق التكامل بين كل خبرات المتعلم والأنشطة التعليمية والمعرفة المكتسبة²⁷؛
 - إلحاق كل محتوى تعليمي بالتقويم لمعالجة الاختلالات بعد الانتهاء من مختلف الأداءات والنشاطات، وبناء تصورات صحيحة للمستوى الحقيقي الذي بلغه كل معلم داخل قاعة الدرس؛

- يُختار من المحتوى ما يلائم عمر المتعلم العقلي، ويقوم التدرج المتنامي بين هذه المعارف، وتبني الوضع التعليمي الأفضل لتحصيل المعارف تحصيلًا نشطًا، لأن المعرفة تبنى ولكل مضمون معرفي طرائق خاصة ببنائه؛

- إذا أردنا خلق الدافعية نحو التعلم وتقويتها وزيادة المردود التعليمي، لابد من الانطلاق من مدارات اهتمامات المتعلم الأجنبي كسياق تدرج فيه النشاطات اليومية المقدمة في الدرس اللغوي، واستثمارها لتنمية قيمه وربطها بواقع المجتمع الذي يقيم فيه²⁸؛

- التركيز على الكيف وتحاشي الحشو المعرفي تحسينا للمردودية في التعلم والاكساب في إطار شمولي لا تجزئي للمكونات. هذا النوع من التدبير يقتضي من المعلم إيلاء الأهمية لتعلم اللغة كرافد مهم للحفاظ على الهوية، وكنظام متكامل يضم كامل عناصره الصوتية التركيبية والصرفية والدلالية، عن طريق التدريب الشفوي والكتابي كمدخلين أساسيين، لبلوغ الكفاية الشفوية والكتابية لدى المتعلم حين يريد التواصل مع الآخرين.

8- نحو تصوّر جديد لتعليم اللغة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مع

كل ما تقدّم يبقى السؤال قائمًا: ما المحتوى اللغوي الذي نقدمه لهؤلاء المتعلمين على اختلاف أهدافهم واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم ولهجاتهم؟ وكيف السبيل لبناء منهاج عملي يتيح لكل متعلم تعلم المستوى الذي يتلاءم وكل حاجياته؟.

تتمثل الإجابة الواقعية عن هذا السؤال في تقديم محتوى لغوي وظيفيا عاما في المراحل الأولى من التعليم، يشمل البنى اللغوية البسيطة، الكثيرة الدوران على السنة وذات جدوى كبيرة في التواصل اليومي. فإذا ما حصل المتعلم مهارة الحديث في اللغة العربية، ومهارة قراءة النصوص قراءة جهرية أو صامتة، وأمكن له ممارسة نشاطه التعليمي باللغة العربية الفصحى، نقلناه إلى مرحلة أخرى تقدم فيها للمتعم نصوص لغوية وأدبية راقية تحقق رغبة المجتمع في نشر اللغة العربية والحفاظ على هويتها. أما أن نبدأ تعليم اللغة بالنصوص الأدبية الزايفة، سيجعلنا نقدم اللغة في هياكل جوفاء تحفظ غيبا، وبذلك نورث اللغة فصلا متعسفا بين بناها اللغوية وقيمها الثقافية والحضارية وذاكرتها التاريخية. فالارتكاز على قاعدة قوية من الإتقان اللغوي يسهل التواصل اللفظي والكتابي.

في ضوء هذه الأسس يمكن بناء محتوى لغوي يستغرق ميولات واهتمامات ورغبات كل المتعلمين، حيث يتضمن هذا البرنامج إئتلافا عريضا يقوم على ما يلي²⁹:

1- تصميم برنامج للمحادثة باللغة العربية المعاصرة، يستغرق مجالات المحادثة في مواقف الحياة المختلفة.

- 2- أن تكون المادة اللغوية ذات طبيعة رسمية وإدارية وتجارية وقانونية.
- 3- أن تستغرق المادة التعليمية أبرز ملامح الثقافة العربية في هويتها الخاصة بملامحها العربية والإسلامية ووجوه انفتاحها على الثقافات الأخرى.
- 4- أن يتضمن المنهاج نصوصا، ومواد معالجة لنصوص صحافية وإعلانات ولافتات ذات دلالة عامة يومية.
- 5- أن يتضمن المنهاج نصوصا عليا في مستواها البياني والدلالي من القرآن والشعر والنثر والفكر.

إذا أمكن لنا وضع البرنامج اللغوي وفق هذه الأسس، نستطيع أن نوفر لكل متعلم أجنبي فرصة تحصيل كفاية لغوية تواصلية مناسبة في اللغة العربية، ويجد كل متعلم أننا نسعى به إلى تحقيق غاياته على نحو قاصد يختصر لها مسافة الزمن، فيزداد إقباله على تعلم اللغة العربية لأننا نقدم لكل متعلم ما يوافق حاجاته.



لا ينبغي أن تتحكّم في تصميم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أهواء المتعلّم وظروفه، وطرائق تدريسها، ففي الوقت الذي يمتلك فيه المتعلّم حقّ تعلّم ما يريد، يمتلك المجتمع حقّ تعليم ما يريد، والتّوفيق بين الأمرين ليس صعباً أو عسيراً بل سهل المنال بالتّدقيق وإمعان النّظر. في صياغة برنامج يقوم على تصوّر واضح محكم الضّبط دقيق النّفصيل، يوازن بين أهداف المتعلّمين وأهداف المجتمع³⁰. وتحديد الأهداف بدقّة ووضوح، على أن يكون المقصد منها هو تحقيق كفاية لغويّة تواصلية للمتعلّم مع التّركيز على اللغة الوظيفيّة. وكل محاولة لتطبيق معطيات اللسانيات التّطبيقية في تعليم اللغة العربيّة لابد أن تأخذ بعين الاعتبار مسألتين هما:

المسألة الأولى: الفصحى والعاميّة، فالمستوى العربي متأرجح بين العاميّة والفصحى

من هنا فإنّ بناء المنهاج سيكون معتمداً على النّمودج اللغوي الواقعي لا المثالي.

المسألة الثّانية: استراتيجيات نشر اللغة العربيّة، تتعلّق بغايات ومقاصد المجتمع

من نشر العربيّة والإسلام وفي ذلك يحرص على تحقيق الأهداف الثّالية:

1- هدف عقدي لنشر اللغة العربيّة لوصول المتعلّمين بالمصادر الأصليّة والأساسيّة

للإسلام؛

2- هدف قومي لنشر اللغة العربيّة وتعريب المدرسة والمجتمع تعريفاً كاملاً، والذي

حدّد هويّته الحضاريّة المتمثلة في العربيّة والإسلام؛

3- هدف حضاري يتّجه إلى التّبليغ المبيّن لعلميّة اللغة العربيّة وعالميتها في العالم.

خاتمة: إنّ الهدف الثّماني من تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، اكتساب

الكفاية التّواصلية والقدرة على استيعاب الرّسالة اللغويّة، ويبقى الهدف الأساسي من

تعليم وتعلّم اللغة بطريقة تواصلية هو إثراء ملكة المتعلّمين التّواصلية والخطابية؛

الثّهوض بتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها يكون باعتماد مقاييس علميّة ولسانيّة

وتربويّة مع التّركيز على الإحصاء. وتحقيق هذا الهدف يكون باعتماد إجراءات عمليّة

لإمداد المتعلّم برصيد لغوي من ألفاظ الفصحى، وتوعيته بأهميّة ذلك، إلى جانب إمداده

بموارد وطرق تنميّة هذا الرّصيد، لأن اللغة العربيّة اليوم أصبحت معزولة عن سياق

التّواصل اللغوي وبعيدة عن التّفاعل الاجتماعي؛

يفرض تحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها شكلا من أشكال التّخطيط اللغوي والقيام بدراسات وبحوث ميدانية لتحديد أهداف المتعلّمين وحاجاتهم من تعلم اللغة العربية من جهة، وحاجات المجتمع وأهدافه من جهة أخرى، قبل الشّروع في تعليم اللغة. وإذا تحصّل لنا هذا الأمر من التّخطيط والتّطبيق واستخلاص النتائج أمكن لنا وضع برامج دراسية انطلاقا من هذه المرامي والحاجيات الفردية والمجتمعية؛ التّركيز على حاجيات الفئة المستهدفة في وضع مقررات تعليم اللغة العربية في المستويات التّعليمية للناطقين بغيرها. من خلال الإبداع في الوضعيات التّعليمية التّعلمية وعدم الاكتفاء بالمقررات التّمطية التي لا تلبّي حاجات المتعلّمين. ويكون ذلك من خلال التّحديد الدقيق لخصائص المتعلّمين الأجنبي، وصياغة رؤية خاصّة للتعليم، وتوضيح دور كل من المتعلّم والمعلّم من خلال ميثاق تربوي.

قائمة المراجع:

الكتب:

- 1- بدران محمّد ممدوح، اللغة العربية وتدرسيها لغير الناطقين بها، في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس، 1992.
- 2- بوشوك المصطفى بن عبد الله، تعليم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية، ط 1، الهلال العربي للطباعة والنشر، الرباط، 1990.
- 3- البوشيخي عزالدين، التّواصل اللغوي مقارنة وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون لبنان، 2012.
- 4- بوعتور طارق. مقاييس تقويم مهارتي الشّفوي في المستوى الأوسط لمتعلّمي العربية للناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، في معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط1، منشورات المنتدى العربي التّركي، تركيا 2018.
- 5- الحاج صالح عبد الرّحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر الجزائر، 2007.



- 6- حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
- 7- خرما نايف وحجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988.
- 8- الزاجحي عبده، علم اللغة وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية 1995.
- 9- زاهدي الحسين، التّواصل: نحو مقارنة تكاملية للشفهي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2011.
- 10- مكارتي ميشل، قضايا في علم اللغة التطبيقية، تر: عبد الجواد توفيق محمود ط1، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2005.
- 11- مقرون بشير، على درب الكفايات الأساسية- المعرفة المهارة الكفاية-، دار شوقي للنشر، تونس، 1998.
- 12- الموسى نهاد، قضية التحول إلى الفصحى، دار الفكر العربي، عمان، ط1 1987.

المجلات:

- 13- عشاري أحمد محمود، تعليم اللغة العربية لأغراض محددة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، م 1، ع2، 1983.
- 14- الكشو رضا، من إشكالات القدرة التواصلية، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع3، 2016.
- 15- الموسى نهاد، التساؤل عن الهدف، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الأردن م1، ع 2، 1985.
- 16- الموسى نهاد، الازدواجية في اللغة العربية ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، 1988.

الرسائل الجامعية:

17-العناتي وليد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية الأردن، 1997.

الملتقيات:

18-حمادي محمد، الإطار الأوروبي الموحد المشترك لتدريس اللغات مقارنة إدماجية تحليلية نحو تحديث مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربية للناطقين بغيرها: الحاضر المستقبل، ط1، منشورات المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، تركيا، 2019.

19-الموسى نهاد، الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في اللغة العربية، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ع 6، 1985.

هوامش البحث:

¹ الحسين زاهدي، التّواصل: نحو مقارنة تكاملية للشفهي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2011، ص 17.

² المرجع نفسه، ص 19.



- ³ نهاد الموسى، الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في اللغة العربية، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ع 6، 1985، ص 146.
- ⁴ الحسين زاهدي، المرجع السابق، ص 27.
- ⁵ البوشيخي عز الدين، التّواصل اللغوي مقارنة وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 2012 ص 364.
- ⁶ المرجع نفسه، ص 366.
- ⁷ نهاد الموسى، قضية التّحول إلى الفصحى، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 1987 ص 80.
- ⁸ المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
- ⁹ نهاد الموسى، الازدواجية في اللغة العربية ما كان وما هو كائن وما ينبغي أن يكون منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، 1988، ص 90، 91.
- ¹⁰ عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر 2007، ص 75.
- ¹¹ خرما نايف وحجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 184.
- ¹² وليد العناتي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن، 1997، ص 82.
- ¹³ المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية، ط 1 الهلال العربي للطباعة والنشر، الزباط، 1990، ص 90.
- ¹⁴ المرجع نفسه، ص 91.
- ¹⁵ المرجع نفسه، ص 84.
- ¹⁶ عشاري أحمد محمود، تعليم اللغة العربية لأغراض محددة، المجلة العربية للدراسات اللغوية م 1، ع 2، 1983، ص 116.
- ¹⁷ عز الدين البوشيخي، المرجع السابق، ص 433.

- 18 ميشل مكارتي، قضايا في علم اللغة التّطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1 المجلس الأعلى للثقافة، مصر، 2005، ص 75.
- 19 محمّد حمادي، الإطار الأوروبي الموحد المشترك لتدريس اللغات، مقارنة إدماجية تحليلية نحو تحديث مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربية للناطقين بغيرها: الحاضر المستقبل، ط1، منشورات المنتدى العربي التّركي للتبادل اللغوي تركيا، 2019، ص - ص 863-866.
- 20 المرجع نفسه، ص - ص 880-882.
- 21 رضا الكشو، من إشكالات القدرة التّواصلية، مجلّة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع3، 2016، ص 210.
- 22 المرجع نفسه، ص 210.
- 23 طارق بوعتور، مقاييس تقويم مهارتي الشّفوي في المستوى الأوسط لمتعلّمي العربية للناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، في معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط1، منشورات المنتدى العربي التّركي، تركيا، 2018، ص-ص 133-153.
- 24 محمّد ممدوح بدران، اللغة العربية وتدرّسها لغير النّاطقين بها، في تعليم اللغة العربية لغير النّاطقين بها قضايا وتجارب، المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس، 1992، ص 44.
- 25 المرجع نفسه، ص 45.
- 26 بشير مقرون، على درب الكفايات الأساسية-المعرفة المهارة الكفائية-، دار شوقي للنشر تونس، 1998، ص 169، 170.
- 27 عبده الزّاجحي، علم اللغة وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995، ص 61-72.
- 28 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقية-حقل تعليمية اللغات-ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 140.
- 29 نهاد الموسى، المرجع السابق، ص 110.
- 30 نهاد الموسى، التّساؤل عن الهدف، المجلّة العربية للدراسات اللغوية، الأردن، م1، ع 2، 1985، ص 109.

