تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات
قراءة في المنهج والمحتوى

أ.د/ عبد القادر شارف

جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف–(الجزائر)

ملخص المقال: تقوم تعليمية اللغة العربية لغير النَّاطقين بها على مجموعة من المبادئ أثناء ممارسة موضوعها، وهذه المبادئ مستسقاة من اللسانيات التطبيقية كإعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين: نظام لغوي منطوق، وآخر مكتوب، حيث إنَّها تعير الاهتمام بالجانب الأول، كما أنَّها تهدف إلى إكساب المتعلِّم مهارة التعبير الشفوي في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهو المنحى الذي نحا نحوه «الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات» الذي وضعه المجلس الأوروبي لتقديم أنماط موحدة قابلة للمقارنة في تعلِّم اللغات الأجنبية وتدريسها.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة العربية– اللسانيات التطبيقية – نظام لغوي منطوق، نظام لغوي مكتوب – الإطار المرجعي الأوروبي.

Abstract :

The teaching Arabic to non-native speakers on a set of principles while practicing the theme, and these principles are taken from Applied Linguistics as giving priority to the side of operative language by focusing on the oral discourse, and this approval Find lingual himself, who is in his description and analysis of the linguistic phenomenon of the principle of separation between the two systems different: a linguistic system operative, and another written, as it pays attention to the first aspect, it is also designed to give the learner's skill oral expression, because it is the dominant one else in actual practice the language of the event; a trend which tended toward him (Cadre européen commun de référence pour les langues - CECR) developed by the European Council to provide comparable standardized patterns in foreign language learning and teaching

تعتبر اللغة وسيلة اتصال وتواصل بين الإنسان، وقد ساعدته إلى حدٍّ بعيد في التعبير عن مشاعره ومشاغله، ومكَّنته من إنشاء علاقات وطيدة بين أفراد مجتمعه، ممَّا ساعده على توسيع دائرة معارفه وانسجامه وتكيّفه بكل سهولة ويسر في المحيط الذي يعيش فيه، فاللغة " تعبر عن شخصية الأمة، والأمة التي فقدت لغتها بالضرورة تفقد شخصيتها"[1]، ذلك ما أدَّى بالدول المتقدمة التي عرفت قيمة اللغة إلى التفكير بكل جدية في تطوير أساليبها، وتصميم استعمالها،

وتدليل صعوباتها لتمكين الناشئة من تعلُّمِها ومعرفتها معرفة جديدة، ونظرا لأهمية اللغة فقد حظيت بعناية كبيرة في الدول التي قطعت شوطا بعيدا في التَّقدم الثقافي والتّكنولوجي، ولا تزال الشغل الشاغل من أجل تطوير أساليبها والعناية بها شكلا ومضمونا في ضوء الاكتشافات الحديثة في التربية، وعلم النفس، ومواكبة روح العصر.

واللغة العربية إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، يتحدثها أكثر من (422)مليون نسمة، وإذا قارناها بغيرها من اللغات كاللاتينية والسنسكريتية، فاللاتينية أقواهم كونها لغة الفنون والآداب إلا أنَّها اندثرت ولم يبق منها إلا اللهجات التي أصبحت لغات أوروبية[2]، ولكنَّ العربية احتفظت بمفرداتها وعباراتها وقواعدها الصرفية والنحوية والبلاغية، فأصبحت لغة العلوم والفنون، ولاشك في ذلك ما دام الله تعالى توَّجها بلغة القرآن لم تنالها لغة من قبل ولن تنالها مستقبلا، يقول تعالى: "**وإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ العَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوح الأَمِين * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ المُنْذَرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**"سورة الشعراء: الآية 192 – 195.

فالشعوب الذين ينطقون بها أحرص الناس عليها، فمن المحال أن يتبدلوا بها لغة أخرى وإن تتضافر على هذه اللغة أمم الأرض جميعا، ولهذا تأبى هذه الشعوب هجرها وتحويل ألسنتها إلى لغة أخرى، ذلك أنَّها تمتلك فصاحة الكلم، وحكمة الأساليب، وغزارة المادة، كما أنَّ لها وحدات صوتية لا وجود لها في اللغات الأخرى،كأصوات الحروف (**الثاء والذال والظاء والعين والضاد**)[3]، وإنَّها تمتلك ثروة هائلة في أصول الكلمات والمفردات والتراكيب والمفاهيم والإيجاز والشمول والدقة، وفي هذا المنحى يروي محمد الخضر قصة "جول قرن" الذي كتب قصة خيالية وبناها على سيّاح يخترقون طبقات الكرة الأرضية، وفي عودتهم تركوا هناك أثر يدل على مبلغ رحلتهم فنقشوا على الصخر كتابة باللغة العربية فلمَّا سئل جول قرن عن وجه اختياره العربية، قال: "**إنَّها لغة المستقبل، ولا شك أنّه يموت غيرها وتبقى حيَّة حتى يرفع القرآن نفسه**"[4].

وتتميَّز اللُّغة العربيَّة بِتَجربةٍ فريدة من نوعها في انتشارها بين الشُّعوب غير النَّاطقة بها، وتعليمها يجب أن يكون له أهداف واضحة ومحدَّدة، وهي غاية يجب الجهر بها، هذه الغاية تكمن في تحديد مناهج ومقررات وطرائق تعليم خاصة بها"فالمادة من حيث تحديدها وبيان نوعها لها ارتباط بنوعية الطَّالب الذي يستعملها، فهو طالب يقصُّ السِّياحة والإقامة مع العرب حينا أو التحصيل الدراسي حينا آخر، لذا يجب أن تخدم المادة هذا الطَّالب وتيِّسر له الاتصال بالعرب والتعايش معهم، وتكون بذلك مستمدة من الحياة اليومية على شكل حوار يتبع بتقويم على شكل تمارين

يمكِّنه من استيعاب واستعمال ما تعلّمه"[5].

وتعليم اللّغة العربية في البلدان الغربية ليس بالجديد فهو يعود إلى القرن السادس عشر، لكنَّه تعمّق وازداد انتشاراً منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر[6]، مع تزايد وفود الجاليات العربية والإسلامية إلى تلك البلدان واستقرارها فيها بدواعي الهجرة والعمل.

واللغة العربية هي اللّغة الثانية في فرنسا بعد الفرنسية[7]، التي تعد الأم، لكنَّ تعليم هذه اللّغة في المدارس يبقى متخلّفاً، وبخاصة في المدارس الثانوية على حدّ تصريح وزير الثقافة الفرنسي لوك شاتيل (Luc Châtel) حيث يقول: "فهذا التعليم ما يزال محصوراً في معظمه بين التلاميذ المنحدّرين من أصول عربية وأبناء الجاليات العربية، ولهذا لابد أن لا يكون الإقبال على تعلّم اللُّغة العربيَّة مقتصراً على أبناء المهاجرين فقط بل حتى الفرنسيين والأوربيين بشكل عام"[8].

واللغة العربية كباقي لغات العالم، فهي مجموعة القواعد والكفاءات الفطرية التي يولد الفرد مزودا بها في نظام اجتماعي محدد بقواعد وقوانين مشتركة، كما أنَّها تلك الصفة التي تميِّز الذات الإنسانية – القائمة على العملية التواصلية – عن باقي الكائنات.

والبحث العلمي في حقل التعليمية بعامة، وتعليمية اللغة العربية بخاصة يستدعي وعيا عميقا بالأهداف العلمية البيداغوجية التي ترمي التعليمية إلى تحقيقها في الوسط البيداغوجي، وقد يعسر على الدارس امتلاك هذا الوعي العلمي العميق بمعزل عن المخاض المعرفي الذي نشأت في رحابه تعليمية اللغات منذ اكتسابها الشرعية المنهجية في الفكر الإنساني المعاصر[9].

وممَّا لا شك فيه أنَّ البحث في تعليمية اللغة العربية وتعلُّمها من خلال الإجراءات العملية التطبيقية التي تقتضيها عمليتي التعليم والتعلم، "تطور بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة، حيث انصرفت أذهان الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداء الإجرائي في حقل التعليمية، ما جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من المباحث اللسانية"[10]، والسبب في ذلك هو التطور العلمي في ظلِّ الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي تشهده الساحة العلمية في كل مجالات تخصصاتها، إضافة إلى زحف العولمة التي جعلت العالم قرية كونية محدودة المساحة، هذا ما دفع بالمختصين والخبراء اللغويين إلى وضع متناولات بحثية في مجال تصميم نماذج تعليمية اللغة العربية، سواء تعلق الأمر بالمحتويات أو الوسائل أو الطرائق معتمدة في ذلك على الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية.

ومن المتفق عليه اليوم، أنَّ تعلُّم هذه اللغة يجب أن يكون مؤسسا على النظر إليها على أنَّها الكلّ، وهذا ما يبرز وجود الأبعاد الثلاثة للنشاط اللغوي (البعد الشفهي، والكتابة، والقراءة)[11]،

وكذلك التعليمات الأخرى، كالنحو والصرف والكتابة والمعجم، ولا شك أنَّ هذه النشاطات والتعليمات هي في خدمة النشاط اللغوي وليس العكس.

وتعليمية اللغة العربية لغير النَّاطقين بها يقوم على مجموعة من المبادئ أثناء ممارسة موضوعها، وهذه المبادئ مستسقاة من اللسانيات التطبيقية كإعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين: نظام لغوي منطوق، وآخر مكتوب، حيث إنَّها تعير الاهتمام بالجانب الأول، كما أنَّها تهدف إلى إكساب المتعلِّم مهارة التعبير الشفوي، لأنَّه هو الطَّاغي على سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، أضف إلى ذلك أنَّ تعليم هذه اللغة يتعلق بشمولية الأداء الفعلي، حيث أنَّ جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكده جميع الدارسين اللسانيين، وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأنَّ استعمال اللغة العربية كغيرها من اللغات يشمل مظاهر الفرد المتكلم والمستمع.

ومن هنا يمكن القول: إنَّ موضوع تعليمية اللغات عموما، والعربية خصوصا هو البحث عن القواعد والإجراءات التي تسهِّل على المتعلم اكتساب وتعلُّم اللغة ذاتها سواء لأبنائها أو لغير الناطقين بها، وهي بذلك تسعى إلى إيجاد حلول للمشكلات اللغوية القديمة والمستجدة لتذليل الصعوبات أمام المتعلِّم، حيث أنَّ التوازن بين استعمال اللغة العربية ووصف خليفتها أمر هام، ولا يتحقق إلا إذا كان توزيع النشاطات المختلفة وفق طريقة بيداغوجية منسجمة، وهذه الطريقة هي التي تسمح لنا بأن نشرح للطَّالب كيفية عمل نظام اللغة، مع مساعدته على استعمال هذه اللغة في بنى مختلفة ولمقاصد متنوعة، وهكذا نصل بهذا الطالب إلى التمكن من اللغة باعتبارها وسيلة للتعليم والتواصل والتبليغ[12]، مبنية على منهج هادف بنَّاء، قائم بذاته، يتم تسطيره وفقا لتطورات العصر وكفاءة وخبرة المعلم.

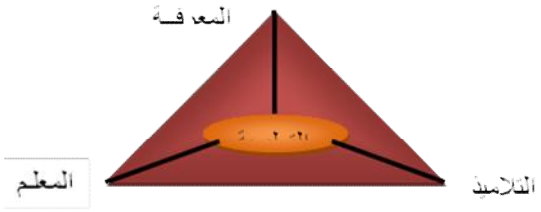
وقد ورد في لسان العرب أنَّ النَّهج هو« الطريق البيّن الواضح، ونَهَجَ المرء مِنْهَاجًا أي أنّه سلك طريقا واضحا»[13]، والمنهج « فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمَّا من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإمَّا من أجل البرهنة علميا للآخرين حين نكون بها عارفين»[14] أي إنَّه طريقة أو نسق يتَّبعه الباحث وصولا إلى الحقيقة التي ينشدها، ومنه: منهج الدراسة، ومنهج التعليم ونحوهما، ويقال: منهاج، والجمع مناهج.

وصفوة القول: المنهج مجموعة من الخبرات والمواقف اللغوية التعليمية التي تخطَّط، وتنظَّم

وتسلسل في مستويات تتتابع بتتابع مستويات تعلُّم اللغة استعمالاً وممارسة، ومن ثم يمكن ترجمتها إلى سلوك لغوي يمكن تنميته وملاحظته وضبطه وقياسه.

والأدب التربوي يميِّز في غالب الأحيان بين مصطلحي "برنامج" و "منهاج" إذ إنَّ الأول يدلُّ على "المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطالب المبتدئ خلال فترة معينة، أمَّا الثاني فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها الطَّالب تحت المسؤولية المدرسية خلال فترة التَّعلُّم"[15]، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلِّم خلال فترة معينة.

والمنهاج خطة عمل، تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، ثم طرائق التعليم وأساليب التقويم أو سلسة الوحدات الموضوعة بكيفية تجعل كل وحدة تتم انطلاقا من فعل واحد، وعليه فإنَّ المهام داخل الفصل الدراسي لابد أن تتوزع على عناصر ثلاثة يطلق عليها المثلث الديداكتيكي أو المثلث التربوي، والمتكون من المعلِّم، والمتعلِّم، والمعرفة، وهذه العناصر تكشف عن أبعاد الموقف التعليمي باعتبار العملية التعليمية عملية تواصلية تنطلق من المعلِّم باعتباره المرسل وصولا إلى المتعلِّم باعتباره المستقبل، اعتمادا على المعرفة باعتبارها الرسالة المتبادلة بين المعلِّم والمتعلِّم، لهذا فقد عمد الباحثون في مجال التعليمية إلى وضع شروط بيداغوجية لكل عنصر من هذه العناصر حتى يؤدي وظيفته على أحسن وجه، وفي أحسن صورة، وينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية، وهي علاقة نوعية تتأسس بين العناصر الثلاثة المذكورة أنفا في محيط تربوي معين وزمان محدد، فبالنسبة للمتعلِّم يجب أن نعرف قدراته ووسطه وتحكُّمه في القدرات الموصوفة[16]، وبالنسبة للمعرفة فينبغي أن تتميَّز بالتدرج في مفاهيمها، وفيما يخص المعلِّم فينبغي أن تكون له قدرات على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلُّم[17]، وهو المرام إليه في مثلث (إيفس شوفلر-ives choufler) الديداكتيكي، ينظر الشكل الآتي[18]:



من خلال هذا الشكل يتبيَّن أنَّ المعلّم هو محور العملية التعليمية داخل القسم، كما إنَّه عنصر نشيط فيها، فهو منظم وليس ملقنا[19]، وهو بذلك مسؤول عن التقدم الذي يحرزه، فيبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي، ويمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده، ويدافع عنها في جوٍّ

تعاون، ويثمِّن تجربته السابقة، ويعمل على توسيع آفاقها، ويُسهِّل عملية التعلُّم ويحفِّز على الجهد والابتكار، ويتابع باستمرار مسيرة المتعلِّم من خلال تقويم مجهوداته في الوقت نفسه[20]، وحتى يتحقق الهدف من جعل اللغة العربية لغة عصرية متفتحة على جميع الابتكارات، وقادرة على استيعاب مفاهيم العلوم والتكنولوجيا والفلسفة والفنون والأدب في إطار العولمة، يجب في مرحلة التعليم لغير الناطقين بالعربية- وفي بداية تعلُّمها بالذات- أن يضع المعلِّمون في الحسبان المكتسبات اللغوية القبلية للطلبة حتى يتم انتقالهم من اللغة الأم الفرنسية العامية الممزوجة بالعربية المنحوتة إلى لغة التعليم بشكل ميسور، ونقصد هنا اللغة العربية الفصيحة[21]،كما إنَّه ينبغي على مدرِّس اللغة العربية أن يتميَّز بمجموعة من الصفات تجعله يؤدي مهنة التعليم داخل القسم في أحسن صورة، ومن أهمِّ هذه الصفات: أن يكون محبًّا للعربية، مُبدعا في تعليمها، ومُثابرًا في تدريسها، ومُتابعًا لكل جديد فيها، وأن يكون سليم النطق، واضح الصوت، قويَّ السَّمع، حَسُنَ الخط، واسع الثقافة، وأن يلتزم الفصاحة ويَهْجُرَ العامية، أضف إلى ذلك أن يكون حافظا وقارئا للقرآن الكريم، مُستشهدا به كُلَّمَا دعت الحاجة لذلك خاصة في قواعد اللغة، لأنَّ القاعدة تحفظ بشاهدها، وأن يلاحق الأخطاء اللّفظية لدى طلبته أينما تقع، ويقوِّمها، ويذكِّر بها كُلَّمَا مسَّت الحاجة، كذلك يجب أن يلاحق الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة أينما وردت، ويجمع الشائع منها، وينبِّه على تصحيحه لقواعد كتابته،كما يجب على معلِّم اللغة العربية أن يوازي بين تعليم مهارات اللغة من قراءة،و كتابة، وتعبير...إلخ، وأن يشعر طلبته بأنَّ هذه اللغة وحدة متصلة لا منفصلة، وأن يتقن فن الإلقاء ويحرص على تمكين الطلبة منه، وأن يكون متمكنا من إجراء البحوث التي تتصل باللغة العربية وطرائق تدريسها، وأن يكون قادرا على تحليل نتائج البحوث والحكم عليها لتسخير النتائج خدمة للغة، وأن يكون قادرا على إعداد برامج تدريبية، وأنشطة لغوية لتدريب الطلبة على ممارسة فنون اللغة المختلفة واكتساب مهاراتها[22].

وبهذه الصفات يكون المعلِّم مهيأ علميا وبيداغوجيا، قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي، يمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها، يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ الجيد والتام استغلالا جيدا، فبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم، لأنَّه مهما كانت المناهج المدروسة جيدة، ومهما توفرت كل المعدّات والتجهيزات، وإذا لم يتوفر معلِّم صالح لن تنجح العملية التعليمية، فهو رسول العلم والتعليم، يبني وينشئ عقولا وأنفسا، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ عبد الرحمان حاج صالح: "أن يكون معلِّم اللغة قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه، والمفروض أن يكون قد تم له

ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص، وأن يكون له تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص"[23].

كما يتوجَّب على المتعلِّم أن يدرك دوره جيدًا داخل القسم أثناء إلقاء الدرس باللغة العربية من قِبَلِ المعلِّم، لأنَّه لم يعد يقتصر على التلقي والمذاكرة، بل لابد أن يتدرب على استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تعظيم التعلُّم لديه[24]، وهذا راجع لقدراته واهتماماته وعاداته وانشغالاته باللغة نفسها، فهو يهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، واكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى المعلِّم لتعليمها له[25].

وعليه فالمتعلِّم حتى يحقق تعلُّما ناجحا، يجب أن تتوفر فيه مجموعة شروط، أبرزها: النضج، والاستعداد، والفهم، إضافة إلى هذه الشروط، هناك مجموعة دوافع لتعلِّمه منها الكفاءة اللغوية كدافع أولي، لأنَّها تمكِّنه من تعبير لغوي بمنطوق سليم، أو مكتوب يساعده في عملية الإفهام أو التأثير في غيره.

ومن هنا يتضح أنَّ العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم علاقة مركبة، تسيِّرها وتمثِّلها نجاعة المعلِّم، ونجاحه في تعامله مع المتعلِّمين أثناء تقديمه للمحتوى التعليمي، بحيث تكون هذه المعارف موافقة لمستويات المتعلِّمين من حيث التفكير، والمنهج، والمعرفة القبلية، كون المعلِّم تغيَّر دوره من المسيطر إلى الموجِّه والمسيِّر.

ويظن كثير من الناس أنَّ التدريس ليس سوى خبرة تراكمت عبر سنوات الممارسة، وهو خال من أي قيد عقلي، مفرغ من أي أسس ومبادئ ترعاه وتحكم على جودته وكفايته[26]، والحق أنَّ التدريس والتعليم عملان متلازمان يستندان إلى عدَّة مطالب تلزم كليهما معا، منها الموهبة، والرغبة والقدرة على ضبط ما يراد تعليمه ضبطا علميا، وكذلك ضبط ما يراد تدريسه، ثم تأتي الخبرة فيما بعد لتزيد الإلمام والوعي بطبيعة المادة، وخصائص المتعلِّمين، وظروف بيئة التعليم، وسمات عملية التعليم، وتنظيم الظروف المدرسية وضبطها لتكوّن مناخا صالحا لجريان عملية التعليم في الموقف التعليمي[27]، وهو ما أكدَّه «الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات» على أهمية التعلِّم المستدام وذاتية المتعلِّم والتفاعل بين الثقافات في الوقت الذي يتم تحديد مستويات الكفاءة اللغوية التي من المتوقع أن يتوصل إليها المتعلّم، لذلك يعتبر هذا الإطار بمثابة معيار اعترفت به

جميع بلدان أوروبا لتحدِّد مستويات القدرة اللغوية من المستوى الأول(A1) إلى المستوى الثاني (C2)[28].

وطريقة التدريس ليست سوى مجموعة خطوات يتَّبعها المعلِّم لتحقيق أهداف معينة، وإذا كانت هناك طرق متعددة مشهورة للتدريس، فإنَّ ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المربين عبر العصور عن الطبيعة البشرية، وعن طبيعة المعرفة ذاتها، كما يرجع أيضاً إلى ما توصَّل إليه علماء النفس عن ماهية التعلِّم، وهذا ما يجعلنا نقول: "إن هناك جذور تربوية ونفسية لطرائق التدريس"[29].

وليست هناك طريقة واحدة أفضل من غيرها، فلقد تعددت طرائق التدريس، وما على المعلِّم إلا أن يختار الطريقة التي تتفق مع موضوع درسه، وهناك طرق تدريسية تقوم على أساس نشاط الطالب بشكل كلِّي مثل طريقة حلِّ المشكلات، وهناك طرق تقوم على أساس نشاط المعلِّم إلى حد كبير مثل: طريقة الإلقاء[30]، وهناك طريقة تدريسية تتطلب نشاطاً كبيراً من المعلِّم والطَّالب وإن كان المعلِّم يستحوذ على النشاط الأكبر فيها وهي طريقة الحوار والمناقشة، وهناك طرق تدريسية مثل: طرق التدريس الفردي كالتَّعليم المبرمج أو التَّعليم بالحاسبات الآلية، وهناك طرق التدريس الجماعي مثل: الإلقاء والمناقشة وحلِّ المشكلات والمشروعات والوحدات[31].

ومن الطرق المتَّبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الطَّريقة الحيَّة التي هي مزيج بين الطريقتين التقريرية والحوارية، أي أنَّها تتكون من التلقين والحوار معا، إذ المعلِّم يقوم فيها باستجواب الطلبة، وتوجيههم لاكتشاف الحقائق، فيشاركهم في العمل دون أن يسمح بالصمت والاستمتاع والمشاهدة، لكنَّه عندما لا يجد مجالا للاستجواب ينتقل إلى العرض والتلقين والتحليل والتقرير، ويعود إلى متابعة الاستجواب بعد ذلك[32].

وهكذا يأخذ الدرس في الطريقة الحية شكل حوار يؤدي فيه المعلِّم الدور الرئيسي باستناده إلى الاستجواب عندما تسمح المعلومات الملقاة بذلك، والعودة إلى التلقين أو التقرير عندما تتطلب طبيعة المعلومات التي لا يمكن للطلبة معرفتها واكتشافها، ذلك فالطريقة الحية تمتاز بقابليتها للتكيُّف حسب استعداد الطلبة وإمكاناتهم، فهي لا تحدد طريقة الاستجواب وكميتي الأسئلة، والمواد الواجب عرضها التي يعود إلى المعلِّم حسن تقديرها، لذلك فهو المحور الأساسي فيها، وهو المقرر لما يجب أن يفعل على قدر خبرته بالمدة واستعداد الطلبة في آن واحد.

وأشهر ميزات هذه الطريقة، أنَّها تربي عقل الطالب غير الناطق بالعربية، وتنمِّي معلوماته بحكمة وتشوِّقه لمدى استعداده وقابليته وفهمه لمحتوى المادة المدروسة بإتقان للوصول إلى نتيجة

مرجوة، كما أنَّها تعدُّه للحياة ومواجهتها بفهم وقدرة على اكتشاف الحقائق دون الاستعانة بالمعلِّم مستقبلا[33]، ولما كانت اللغة العربية بشكليها المكتوب والمنطوق هي الأداة التي يتم بها عملية التدريس، فإنَّ طبيعة لغة المعلِّم هي التي تؤثر على درجة تحكُّمه في مادته العلمية، بيد أنَّ ثروتيه العلمية واللغوية عامل مهم في حصول الفهم عند المتعلِّمين، والعكس من ذلك فإنَّ قلة لغته وعدم دقتها تؤثر سلبا على تحصيل الطلاب، بالإضافة إلى كل ما ذكر فإنَّ اللغة السليمة للمعلِّم عامل مشوِّق هام جدا في العملية التعليمية، لذا يجب على كل معلِّم مهما كان اختصاصه والمادة التي يدرِّسها " أن يكون معلِّم لغة قبل أن يكون معلِّم اختصاص"[34].

ومنهج تعليم اللغة العربية لغير النَّاطقين بها يعني بالمعرفة تأكيد للمنهج التربوي العام، وتأكيد لفكرة الفروع في تدريس اللغة العربية وتعليمها، ويلاحظ أنَّ اللغة العربية تدرَّس في هذه المرحلة من خلال القراءة والكتابة، والاستماع والتحدث، والتعبير والإملاء[35]، ومن ثم يكون لازما الحرص على هذا التتابع المنطقي بين فنون اللغة[36]، حيث أنَّ المنهج قد اتخذ هذه المهارات اللغوية أساسًا له دون إعطاء تفضيل أو أولوية لأي من المهارات، فقد استهدف تبنِّيها جميعا بشكل تتفاعل مع بعضها البعض كما هو الأمر في التواصل الطبيعي، وسيسهَّل هذا التفاعل مرحلة تشكيل المعرفة والمعلومات والاستخدام الفعَّال، وتعلِّم الطالب للغة[37].

إنَّ أهمَّ ما ينبغي البدء به في مستهلّ السنة الدراسية في أقسام اللغة العربية لغير الناطقين بها وقبل العودة إلى البرنامج والشروع في إلقاء الدروس هو القيام بتشخيص الوضع التعليمي للقسم الذي هو معني بتطبيق المنهاج، والنتيجة التي يتوصل إليها بهذه العملية التشخيصية يحلِّلها المعلِّم ويتعرف بها على إمكانات التلاميذ وحاجاتهم، والرصيد اللغوي الذي جاءوا به، فيضع هذه الدراسة جانبا، ويعهد إلى قراءة المنهاج، والهدف من هذه القراءة هو الاطلاع على أهدافه ومضامينه وكذا على ملامح الدخول والتخرج، فيقارن المعلِّم بين نتائج التشخيص والوضع البيداغوجي من جهة وبين مطالب البرنامج الذي ينبغي اعتباره مرجعا رسميا فيكيفه مع واقع القسم مع البقاء في إطاره العام[38]، وإثر هاتين العمليتين المهمتين يقوم المعلِّم بإعداد خطة دراسية يعتقد بأنَّها في متناول تلاميذه، فيتحكم في تطبيقها، وفي تحقيق الأهداف المسطَّرة لها في شكل مجموعة من التمارين الشفوية والكتابية.

ويجب في إعداد محتوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن نحدد أمرا مهما مفاده الإجابة عن السؤال الآتي:هل يعتمد تدريس اللغة العربية وتعليمها على نتائج تعليم هذه اللغة وتدريسها؟.

إنَّ المحتوى في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة المواقف التعليمية ذات

المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدَّمة للطالب، وهو أيضًا الأنشطة اللغوية والثقافية والاتصالية التي تسهم في تعلُّم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها ومعايشته لمضمونها، وهو يتضمَّن كل ما ينوي المعلِّم أن يقدِّمه لطالبه، وعادة ما ينظَّم هذا الجزء من خطة الدرس حول الأشياء التي ينوي المعلِّم أن يقولها، فلو مُثِّلت المعلومات في موضوعات فقد يستخدم المعلِّم المحاضرة لنقلها ويكون قد خطَّط للمحاضرة مخطّطا يستعين به في الدرس، وينبغي أن يكون المحتوى في صورة تتضمن المواد اللازم تعلّمها مرتبة على نحو ييسر تدريسها، وكلَّما درَّس أجزاء يضعُ المعلِّم علامة أو علامات على ما درَّس، ومثل هذا الإجراء يقي المعلِّم وطلبته من أقدار كبيرة كسوء الفهم والخلط مثلا[39].

ولعرض المادة اللغوية دور هام في إنجاح العملية التعليمية، وأستاذ اللغة مؤهل بحكم تكوينه لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابد أن يطرح على نفسه أسئلة من هذا النوع: ما هي الوسيلة الناجحة لعرض المادة اللغوية؟، وما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض هذه المادة؟، وكيف يمكن تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلِّم؟[40].

إنَّ المادة اللغوية في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها تتكون من مفردات لغوية (الجانب المعجمي)، والأداء (المستوى الصوتي)، والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة (الجانب التركيبي) والمعارف اللغوية المختلفة التي يعرضها الأستاذ في تعليمه اللغة، وهذه المحتويات محددة مسبقا في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل مختصين وخبراء التعليم، موزعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.

وقبل اختيار المحتوى (المعرفة) يستوجب أن يعرف المستوى التعليمي حتى يختار المحتوى المناسب لقدرات ومعارف المتعلِّمين، لكي يستطيعوا التجاوب مع هذه المعرفة، لأنَّ المعرفة الخاصة بمستوى(A1)حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لا يمكن أن تتوافق مع المستوى (A2)،وذلك وفق معايير كثيرة، منها القدرات المعرفية، والبيئة اللغوية، والمواد الأخرى المصاحبة.

وبعد اختبار المعرفة التعليمية، يتم تصميم جدول زمني، حتى يتَّبعه المدرِّس أثناء تقديمه للمقرر الدراسي، ويكون عامل الوقت وتوزيعه مختلفا حسب المادة التعلمية التي سيتم عرضها، فمثلا المحتوى اللغوي يختلف في تعليم اللغة الأم عن اللغة الأجنبية؛ إذ يكون الوقت المحدد للأولى أغلب عن الوقت في اللغة الثانية، ولكي تنجح منهجية عرض المادة التعليمية ينبغي تحديد نظام اللغة العربية قبل تعليمها، مع مراعاة مبدأ التدرج والمقاييس اللسانية والنفسية، وضبط الوحدات الأساسية وتنظيم الوقت بينها، كما أنَّه ليست كل ألفاظ اللغة العربية وتراكيبها تلائم المتعلِّم، فقد

يكتفي بالألفاظ التي لها علاقة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في عملية التواصل، إذ ليس الضرورة أن يكون المعلِّم محتاجا إلى كل محتويات اللغة قصد التعبير عمَّا يجول في خاطره من أغراض، واهتمامات تواصلية داخل المجتمع، قد يصعب على المتعلِّم في مرحلة من مراحل تعلِّمه أن يفهم ويحفظ حدا أكبر من الألفاظ والتراكيب، لذا من الواجب أن تكون المعرفة التي هو بصدد تعليمها محدودة كي يجتنب الإرهاق الإدراكي للمعلِّمين[41].

ولكي نختار هذا المحتوى اللغوي بشكل سليم، لابدَّ من معايير لاختياره بشكل يستجيب لطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وأيضا لطبيعة الدارس وسِنِّه ومستواه وأغراضه ودوافعه، ويكون اختيار المحتوى من قِبَلِ آراء الخبراء والمختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها[42]، ومن ثم تحليل دوافع الدارسين ورغباتهم وأغراضهم، والأنشطة اللغوية التي يودُّون الانخراط فيها بعد تعلُّمهم العربية للوصول إلى أهداف المنهج ومستوى المهارات اللغوية المطلوبة للأداء اللغوي، كل ذلك يكون مبنيا وفق منهج "أخذ بـ«الطريقة الحلزونية» التي تعد إحدى الخصائص المشتركة في تعليم معظم اللغات الأجنبية، حيث تُقدّم الموضوعات بشكل تتضافر وتتداخل فيه مع بعضها البعض، بحيث لا تكون على هيئة أكوام من الآجر المتراص فوق بعضه البعض، ومن ثم تترابط بداياتها وأواسطها ونهاياتها بصفة مستمرة"[43].

وترتبط عملية اختيار المحتوى بالمستوى الثقافي للطَّالب؛ لأنَّ متعلِّم اللغة العربية غير الناطق بها له ثقافته وبيئته، ولغته وعاداته الخاصة بمجتمعه ممَّا يصعب عليه الاندماج بسرعة مع اللغة العربية، فتعليم اللغة العربية في أقسامها ليس مقصودا لذاته حتى يكون في كتاب مدرسي، وإنَّما تعلُّم اللغة أمر لازم، وهذا يفرض إعادة النظر في قضيتين تربويتين مهمتين هما: التكامل والتتابع المنطقي في الدرس اللغوي وفق منهج محكم ومنظم[44]،أمَّا التكامل فنعني به ترابط خبرات المحتوى ومواقف التعلم، بحيث يؤثر كل موقف في الآخر، وتؤثر كل خبرة لغوية في الأخرى، حيث نأخذ في اعتبارنا أنَّ تعليم الاستماع يُنمِّي تعليم الكلام، وتعليم الكلام ينمِّي مهارات الاستماع، وكلاهما يُنمِّي مهارات القراءة والكتابة، وهكذا تتكامل الخبرات وتترابط[45]، وأمَّا التتابع، فنعني به أن تتتابع الخبرات اللغوية فتمهِّد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة، وأن يكون لهذا التتابع منطق تنظيمي، فقد تبدأ الخبرات اللغوية وتتدرج من الكلِّ إلى الجزء، أو من البسيط إلى المعقد، أو من السَّهل إلى الصَّعب، أو من من العام إلى الخاص، أو من الجديد إلى القديم، أو من المقدمات إلى النتائج[46]، وكمثال على منطقية التنظيم تتابع قواعد اللغة تتابعاً منطقياً، فلابدَّ من دراسة الجملة الفعلية قبل أن ندرس الفاعل، وندرس الفاعل قبل أن ندرس المفعول به، وهكذا، وهو ما يساهم في عرض

أفكار تتماشى وموضوعات المادة المدروسة، ويلاحظ أنَّ كتب القراءة في محتواها الثقافي "لا تعدو أن تكون مجرد تجميع لعناصر ثقافية معزولا بعضها عن بعض"[47] دون سبب قائم من وراء ترتيب موضوعات الكتاب، ودون صلة بين هذه الموضوعات جميعها، وهذا الترتيب ليس ترتيبا زمنيا، وإنَّما هو ترتيب لعلاقات متبادلة داخل الموضوع القرائي الواحد، وغالبا ما يعنى بأفكار الموضوع دون الظواهر اللغوية، ومن ثم فهو "ترتيب ثابت يتضاد وحركة عقل الطَّالب وطبيعة عملية التعليم"[48].

وثمة أزمة كبرى في تجسيد المادة الدراسية في صورة محتوى تعليمي يحقِّق أهدافه، لأنَّ واضعي المناهج، ومُصَمِّمِي المحتويات يعنون بالمعرفة وبتنظيمها المنطقي، وقد درج مُصَمِّمُو المناهج وطرق التدريس على النظر إلى المادة الدراسية داخل أقسام اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها على إنَّها معرفة يجب أن توجد في كتاب مدرسي مقرر على طلبة الصفوف في مختلف مراحل التعليم، وبديهي أن يوضع المحتوى وينظَّم حتى يتحقق عنصر الفهم والإفهام معا داخل القسم، وهو المنحى الذي نحا نحوه «الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات» (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) الذي وضعه المجلس الأوروبي لتقديم أنماط موحدة قابلة للمقارنة في تعلِّم اللغات الأجنبية وتدريسها، حيث تم وضع حجر الأساس لهذا الإطار في ندوة نظمت في سويسرا عام (1991)، وافقت عليه دول الأعضاء للمجلس الأوروبي عام (1997)، ويُعدّ «الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات» الذي يؤكد على أهمية تعدّد اللغات والثقافات، مرجعًا مرشدًا مترابطًا واضحًا شاملاً وضع بهدف تجلية الطريق أمام طلاب اللغات الأجنبية ومدرسيها في مجال تعلّم اللغة وتدريسها وتقييمها[49].

واللغة العربية في أقسام غير الناطقين بها ليست دراسة وصفية لنماذج من الأدب العربي عبر العصور بقدر ما هي نصوص تنتمي إلى محاور، ومواضيع لها صلة بالحياة اليومية للطَّالب المبتدئ، وبجملة من المضامين الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية المتكاملة في إطار المضمون الثقافي العام المرتكز على مقوِّمات الشَّخصية، وهو ما يستهدي بناء مناهج جديدة.

ومن الموضوعات الرئيسية (themes) والفرعية (sub-themes) التي يتضمنها منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها المقترحة والقابلة للتعديل والإضافة والحذف، نجد ما يأتي[50]:

1- الأصوات والحروف، وندرس تحتها حروف الهجاء، الصوامت، الصوائت الطويلة، الصوائت القصيرة (الفتحة والكسرة والضمة)، إشارات مساعدة للقراءة (الشَدّة والسكون وغيرهما)، الحروف الشمسية والحروف القمرية وما إلى ذلك.

2- أنا وأسرتي، وندرس تحتها التعريف بالنفس، التعريف بالآخر، الجنس، الجنسية، البلد، العمر، تاريخ الميلاد، المظهر البدني، أصدقاء جدد، السؤال عن أحوال الآخرين، التوديع، أفراد الأسرة، الأسرة الموسعة، المهن، الخصائص الجسمية، العمر، الجنس، الخصائص الشخصية وما إلى ذلك.

3- الهوايات والاهتمامات، وندرس تحتها الهوايات، الاهتمامات، ما يحبه الطالب أو ما لا يحبه، أنشطة قراءة (روايات، قصص قصيرة، شعر، صحف ومجلات إلخ)، برامج تلفزيونية، ألعاب حاسوبية، رياضة، نزهة، المقابلة مع الأصدقاء أو الزملاء، ترفيه مختلف (مشاهدة الأفلام السينمائية ومسرحيات، حفلات موسيقية، مَعارض، إجراء مقابلة مع مشاهير إلخ.)

4- الإجازات، وندرس تحتها الإجازات المفضلة، التمهيد للعطلة، بطاقات سياحية، المبيت، مكاتب السياحة والسفر، تذاكر، معاملات العفش، محطة الحافلات، محطة القطار، المطار، أسعار الرحلات، وسائل النقل الخصوصية والعامة، مكاتب البريد، البنوك، حياة العمل وما إلى ذلك.

5- أنشطة ترفيهية، وندرس تحته أغانٍ أو قصائد مفضلة، أنشطة اجتماعية (دعوات، حفلات موسيقية، مناسبات خاصة، تهاني، زيارات إلخ)، العلاقات، البيع والشراء، السوق، مراكز التسوق، محلات تجارية، وسائل اتصال (هاتف، انترنت، رسائل نصية قصيرة، رسائل خطية إلخ)، تكنولوجيا، سفر وما شابه ذلك.

6- التسوّق، ندرس تحته مراكز تسوّق، بنوك، سوبرماركت، بائع الخضروات، بائع ملابس جاهزة، أقسام محلات بيع الملابس، السوق، سوق الخضروات، البائعون، مطعم، كافيه، مقهى، اختيار الأطعمة من قائمة الطعام، طلب المأكولات والمشروبات، أنواع المأكولات، أنواع المشروبات، الخضر والفواكه (الصيفية والشتائية إلخ)، السوق المركزي، التسوّق، دفع الحساب إلخ.

7- العمل والمِهَن، وندرس تحته كل ما يتعلق بالعمل، مِهَن أفراد الأسرة، المهن المشهورة وخصوصياتها وما إلى ذلك.

8- البيت، وندرس تحته الأماكن التي تتعلق بالحياة اليومية، مكوّنات البيت، أنواع المساكن (مساكن مستقلة، شقق، فلل إلخ)، أجزاء البيت، أدوات منزلية، أجهزة وآلات منزلية، الملابس (الصيفية والشتوية أو الموسمية إلخ)، شغل البيت وما إلى ذلك.

9- الحياة الدراسة أو العمل ، وندرس تحته قواعد المدرسة، مكوّنات المدرسة (الصف، صالة الرياضة، مختبر إلخ)، أجهزة وأدوات مدرسية (خريطة، قرطاسية، أدوات مخبرية إلخ)، الأصدقاء،

المكتبة، الموظفون (المدير، المدرسون، الفنيون إلخ)، الحصص، الامتحانات، استخدام التكنولوجيا في المدرسة، نزهة مدرسية، أنشطة طلابية في نهاية العام الدراسي، الفرق الرياضية، النوادي وما شابه ذلك.

ويتم اختيار ست مواضيع على الأقل من بين المواضيع المذكورة أعلاه، بيد أنَّ موضوع (الأصوات والحروف) إلزامي نظرًا لخصائص اللغة العربية وخاصة كونها مكتوبة بأبجدية خاصة غير اللاتينية، كما أنَّ هذا الترتيب للمواضيع ليس ترتيبًا ملزمًا، من الممكن ترتيب المواضيع الرئيسية والفرعية ترتيبًا مختلفًا شريطة مراعاة أن يكون الاختيار من السهل إلى الصعب[51].

ومن المقاربات الأساسية للمنهج، تركيزه على المهارات اللغوية، وتنسيقه بصورة تجذب الطُّلاب للموضوع، وتبنّيه معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات[52]، وتتلخص هذه المقاربات المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة عن الأسئلة التالية: ما الذي يتحصل عليه الطَّالب المبتدئ الذي يسعى إلى تعليم اللغة العربية في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟، وما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة لاكتسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة (من معارف ومواقف وسلوكات)؟، وما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلِّم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟، وكيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلِّم للتأكُّد من أنَّه قد تمكَّن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟.

إنَّ الطَّالب المبتدئ لا يتعلَّم العربية بالحديث عنها، ولا من الكتب، وإنَّما يتعلَّمها من ممارسة اللغة ذاتها في مختلف أشكالها: المنطوقة والمكتوبة، المواقف والسياقات، الإرسال والاستقبال، المثيرات والاستجابات، ثم المعاني والمباني، ولا يكون ذلك في حصة واحدة، وإنَّما في كل حصص العام الدراسي بغضِّ النَّظر عن المحتوى المعرفي[53].

وخلاصة القول: إنَّ مرحلة تعليم اللغة العربية لأقسام غير الناطقين بها تضطلع بتعليم فني يوقظ في المتعلِّم الإحساس الجمالي، ويمكِّنه من المساهمة في الحياة الثقافية، ويؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في الميدان والعمل على تشجيع نموِّها طبقا للتوجّهات العالمية الخاصة بالفنون التشكيلية والتي تتمحور حول التعبير والإبداع والثقافة والاتصال البصري المباشر بالمنتوج الفني.

هوامش البحث:

[1] حسني عبد الباري عمر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية ط1، 2000، ص64.

[2]محمد الحضر حسين الجزائري، القياس في اللغة العربية المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص13.

[3] ينظر: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير إبرير، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007م، ص8-9.

[4]محمد الحضر حسين الجزائري، القياس في اللغة العربية، ص16.

[5] عبد الله الدنان، دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة (النظرية والتطبيق): معرض باسل للإبداع والاختراعات السوري السادس, دمشق1997م، ص17.

[6] ينظر: اللغة العربية والتفاهم العالمي(المبادئ والآليات): رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، دار المسيرة، عمان، ط1، 1430هـ، 2009م، ص142.

[7] ينظر: إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين: فرانك ويثرو، ترجمة محمد نبيل نوفل، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1428هـ – 2008م، ص83.

[8] ينظر: مجلة الإكسبرس الفرنسية (2011/2/2). في مناسبة افتتاح فروع جديدة مطلع العام الجاري لتعليم لغات أجنبية وعالمية بما فيها العربية.

[9] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2002، ص2.

[10]أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ص 130.

[11]أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية: دار النهضة العربية، بيروت،ط1، ج1، 1427هـ - 2006م، ص14.

[12] ينظر: محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات جامعة الغازي، كلية التربية، قسم تدريس اللغة العربية، أنقرة – تركيا يناير – 2013، ص3.

[13]ابن منظور، لسان العرب، مادة (نهج).

[14]عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابه الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر1985، ص19.

[15]مناهج السنة الخامسة ابتدائي – اللغة العربية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية ط 2006 ص 4-5.

[16]في المناهج اللّغوية وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد، دار هومة، ص 15.

[17] علي آيتأوشان، اللسانيات والديداكتيك- نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية-، دار الثقافة، المغرب، ط1، 2005م، ص22.

[18]أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت،ط1، ج1، 1427هـ - 2006م، ص14.

[19] مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، ص4-5.

[20]المرجع نفسه، ص5.

[21] بنظر: حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين، ص96.

[22] بنظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية،، ص 95، ومحسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2006م، ص 107، ورشدي أحمد طعيمة وآخر، اللغة العربية والتفاهم العالمي(المبادئ والآليات)، ص147.

[23]عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع4، 1973م، ص 41.

[24]صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م، ص 200.

[25] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص 142.

[26]خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، عين، ط1، 2005م، ص128.

[27] ينظر: حسني عبد الباري عصر-تعليم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية الدار الجامعية (طبع، نشر، توزيع) ط1996 -1997 ص 126.

[28]محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات جامعة الغازي، كلية التربية، قسم تدريس اللغة العربية، أنقرة - تركيا يناير – 2013، ص4-5.

[29] فيصل طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر1998، ص 65.

[30] تشارلسفرانكل، نظرات في التعليم الجامع، ترجمة، محمد توفيق رمزي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة نيورك (د.ط)، (د.ت)، ص55.

[31] ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، دار المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر 1982، ص 123.

[32]تشارلسفرانكل، نظرات في التعليم الجامع، ترجمة، محمد توفيق رمزي، ص132.

[33]عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ع4، 1973م، ص 41.

[34]المدخل إلى التدريس: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، بيروت، ط1، 2003م، ص43.

[35] ينظر: محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ص6.

[36] علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة العربية عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ص 50.

(37) ينظر: محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ص6.

(38) ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية: محسن علي عطية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص51.

(39) حمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين (تعليم اللغة قراءة وتعبيرا)، دار الهدى للنشر والتوزيع 2006، ص124.

(40)أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات "، ص 145.

(41) ينظر: الصف المتمايز: عامر طارق عبد الرؤوف، محمد ربيع، اليازوري، عمان،(د.ت)، ص 94.

(42) ينظر: عاطف الصيفي، المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009م، ص102-104.

(43)محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات جامعة الغازي، ص2.

(44) تشارلسفرانكل، نظرات في التعليم الجامع، ترجمة، محمد توفيق رمزي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة نيورك (د.ط)، (د.ت)، ص55.

(45) ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، دار المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر 1982، ص 123.

(46) ينظر: المرجع نفسه، ص 126.

47 حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية- الدار الجامعية (طبع، نشر، توزيع) الاسكندرية ط1، 1997 ص 106.

48عبد الله الدنانّ، دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة (النظرية والتطبيق)، معرض باسل للإبداع والاختراعات السوري السادس, دمشق ,1997م، ص17.

49محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ص2.

(50)ينظر: محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات جامعة الغازي، ص28-29.

(51)ينظر: محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات جامعة الغازي، ص29.

(52)نفسه، ص2.

53الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية ط 2006، ص5.