تدريس اللغة العربية في إيطاليا ومشكلة المنهج " الإطار الأوروبي المشترك لتدريس اللغات الأجنبية أنموذجا"

Teaching Arabic in Italy and the problem of the method "The Common European Framework for Teaching Foreign Languages as a Model

بوخميس صنوبر[1]*، شهرزاد بن يونس[2]

[1] جامعة الأخوة منتوري 01 قسنطينة (الجزائر)، mboukhmissenouber@gmail.com

[2] جامعة الأخوة منتوري 01 قسنطينة (الجزائر)، chahrabentoumi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/01/08 تاريخ القبول: 2022/04/12 تاريخ النشر: 2022/06/05

ملخص:

يعتبر تعليم اللغة العربية في إيطاليا مجالا تقل فيه الدراسات والأبحاث، خاصة من طرف الدارسين العرب، ويهدف هذا البحث للولوج إلى المجتمع الإيطالي، ومحاولة تتبع كيفية تعليم اللغة العربية هناك من جانبين: الأول من حيث تطور الاهتمام بتعليمها كلغة أجنبية، تختلف عن كل اللغات الأوروبية، والثاني من حيث المناهج المطبقة على تعليمها، وسنركز في ذلك على الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، والذي أدت توصياته إلى تعليم اللهجات العربية إلى جانب اللغة الفصحى، وسنحاول استجلاء أثر إشكاليات هذا التوجه في تعليم اللغة العربية.

كلمات مفتاحية: الإطار الأوروبي المشترك، تعليم العربية للناطقين بغيرها، تعليم اللهجات، تعليم الفصحى.

* **المؤلف المرسل:** بوخميس صنوبر.

Abstract:

Teaching Arabic in Italy is a field in which there are few studies and research, especially by Arab scholars, This research aims to reach the Italian society and try to trace how the Arabic language is taught there from two aspects: the first is in terms of the development of interest in teaching it as a foreign language that differs from all European languages, and the second is in terms of the approach applied to its teaching, and we will focus in this on the common European framework for teaching foreign languages, And whose recommendations led to the teaching of Arabic dialects alongside the standard Arabic, and we will try to clarify the impact of the problems of this approach in teaching Arabic.

Keywords: the common European framework; Teaching Arabic to non-native speakers; teaching of Arabic dialects; teaching standard of Arabic.

1. مقدمة :

يعتبر موضوع تعليم اللغة العربية في أوروبا كلغة أجنبية موضوعا متشعبا، خاصة بعد تطبيق توصيات الإطار الأوروبي المشترك على تدريس العربية كلغة أجنبية، مما خلق بعض الالتباس في إيجاد المناهج المناسبة التي تتطابق مع توصيات الإطار الأوربي ومع خصائص اللغة العربية.

ويهدف هذا البحث إلى محاولة الاطلاع على تدريس اللغة العربية في دولة إيطاليا؛ من خلال تتبع مسار إدراج تعليم لغة الضاد في المدارس والجامعات الإيطالية، وإلقاء نظرة مقتضبة على مفهوم الإطار الأوروبي المشترك لتدريس اللغات الأجنبية، وإشكالات تطبيق توصياته على تدريس اللغة العربية، ومن أجل الوصول إلى هذه الأهداف قمنا بطرح الإشكالات التالية، ماهي أهم المسارات التطورية لتدريس العربية في دولة إيطاليا؟ وماهي أهم المناهج المتبعة في تدريسها؟ وماهي إشكالات تطبيق توصيات الإطار الأوروبي المشترك على تدريس العربية؟

ومن أجل الإجابة على هذه الإشكالات قمنا بطرح منهجية بحثية تتكون من مقدمة احتوت على تمهيد للبحث وتوضيح لأهدافه، وطرح لإشكالات وفرضيات الدراسة، وثلاثة مباحث: الأول كان عبارة عن

عرض لمسار تطوري لتدريس اللغة العربية في دولة إيطاليا، وأما المبحث الثاني فقد قمنا بعرض مقتضب لما يسمى بالإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، وفي المبحث الثالث ناقشنا فيه إشكالات تطبيق هذا الإطار على تدريس اللغة العربية، وأما الخاتمة فقد ضَمَّنَاها أهم النتائج والتوصيات.

2.مناهج تعليم اللغة العربية في إيطاليا كلغة أجنبية:

1.2 تمهيد:

يتناول هذا المبحث الأول موضوع تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية جديدة في المدارس الإيطالية، فقد تزايد الطلب على إدراج اللغة العربية في المدارس الإيطالية في السنوات الأخيرة،" لا سيما في مجالين محددين: المدارس الثانوية والمدارس الابتدائية، في الحالة الأولى يتم اقتراحها كلغة ثالثة، غالبًا كبديل للصينية، ولكن في الحالة الثانية يتم اقتراحها في المشاريع التي يتقاطع فيها هدف الحفاظ على اللغة الأولى L1 للطلاب غير الإيطاليين مع توسيع تمديد تعلم اللغة العربية كلغة ثانية LS ليشمل طلاب مستخدمين مختلطين من الإيطاليين الذين أصولهم عربية وغيرهم)" (Puppa، 2018، صفحة 429)، فقد بدأت اللغة العربية تحتل المرتبة الثالثة كلغة اختيارية بعد اللغة الأم واللغة الإنجليزية لدى فئات واسعة من المتعلمين، وبدأت في ذلك تزاحم اللغة الصينية التي كانت تحتل هذه الرتبة كلغة مرغوبة لدى المتعلمين الإيطاليين، هذا مقارنة على ما كانت عليه من قبل حيث كانت تدرس مثل اللغة اللاتينية وهي لغة ميتة، وتعليمها كان في أماكن محدودة جدا،" وكانت هناك مدرسة نظامية وحيدة وهي ابتدائية في ميلانو في إيطاليا كلها" (بوفينو، 2011).

2.2 مراحل إدخال اللغة العربية كلغة أجنبية في المدارس:

بعد أحداث سبتمبر 2011، كان هناك ازدهار حقيقي في المدارس والجامعات الإيطالية المهتمة بإدراج اللغة العربية، "يبدو أن سبعة عشر 17 منطقة من أصل عشرين 20، على الأقل حسب المعطيات المتاحة، قد قامت بتنشيط مسار تعليمي حول هذا الموضوع في بعض المدارس العربية" (Puppa، 2018، صفحة 430)، ومن الناحية التاريخية هناك جامعتان فقط تدرسان اللغة العربية في مدينة البندقية ومدينة نابولي جنوب إيطاليا، و"إدراج اللغة العربية كمادة تدريسية في المدارس له أصل قديم ففي وقت مبكر من

عام 1841، في الواقع ، نقرأ في ثانوية سالفتوري Liceo del Salvatore في نابولي، بالإضافة إلى جميع الدروس اللغوية الأخرى في المدارس والثانويات وكذلك درس اللغة العبرية الموجود حاليًا في جامعة R ودرس اللغة العربية" (Puppa، 2018، صفحة 430).

لكن منذ ذلك الحين، لم تجد بعد اللغة العربية مكانًا لها على المستوى الوزاري في المدارس الإيطالية حيث لم تظهر تلك القوانين والتنظيمات إلا سنة 2004، "وبالتحديد في كامبانيا Campania، في مدرسة ثانوية كاسيرتا liceo di Caserta، حيث كان هناك أول خمسة طلاب متخرجين في هذا التخصص" (Puppa، 2018، صفحة 430).

ومن خلال البحث الذي أجراه مختبر في جامعة كافوسكاري في البندقية dell'Università Ca Foscari di Venezia (Puppa، 2018، صفحة 430)، يبدو أن مجال انتشار العربية قد شمل نوعين من المدارس: المدارس الثانوية والمدارس الابتدائية، بالنسبة للمدارس الثانوية فإن نوع المدرسة التي يوجد فيها تضمين دراسة اللغة العربية في الغالب هو المدرسة الثانوية اللغوية، واختيار هذه المدارس الثانوية هو اقتراح اللغة العربية إما كلغة ثالثة في المناهج الدراسية، أو كامتداد للعرض التعليمي في الساعات الإضافية، منذ عام 2003، روج مكتب مدرسة لومبارديا الإقليمي لمشروع "التحدث بالصينية واليابانية والعربية في أوروبا للانفتاح على الثقافات الأخرى" من أجل الاستجابة لطلب مدارس المستوى الثاني الثانوية في لومبارديا لتوسيع العرض التعليمي من خلال تدريس اللغات والثقافات خارج أوروبا (Chayo، 2008، صفحة 02)، بما يتماشى مع احتياجات السياق الدولي الحالي.

وفيما يتعلق بالمدارس الابتدائية فإن ظاهرة تضمين تعليم اللغة العربية كان أقل انتشارًا، ولها فترة زمنية خارج المقررات الدراسية، وهي نتيجة اختيارات متعلقة بتعدد الثقافات وتهدف إلى اندماج الطلاب الأجانب الذين أصولهم عربية بشكل أفضل، وتعزيز لغتهم الأصلية كما هو مقترح في خطوط الدليل الوزاري لعام 2014.3 ولكن بالإضافة إلى ذلك هناك مدارس كان لها منظور أوسع على سبيل المثال، "من بين الأسباب التي قدمتها مدرسة Molinella في بولونيا: من أجل ضمان تكامل لغوي وثقافي أفضل للطلاب المقيمين في المنطقة، وتقريب العادات واللغات والتقاليد من بعضها البعض وتشجيع دراسة

الثقافة التي كانت مهمة أيضًا في العصور القديمة والتي أصبحت الآن محرك اقتصاد العالم " (Puppa، 2018، صفحة 430).

لكن بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر انقلب الوضع وتغيرت الأمور، وأصبحت اللغة العربية من لغة ميتة عندهم إلى لغة مطلوبة ويتهافت الطلاب الإيطاليون على تعلمها " وفجأة بين ليلة وضحاها وجدت الجامعات و المدارس نفسها أمام عدد مضاعف أو أكثر من مضاعف، فلم تستطع أن ترضي الطلاب للطلب الكبير جدا، وشيئا فشيئا بدأت الجامعات تنظم دورات في اللغة العربية، وأصبحت هذه الدورات موجودة في مدن أخرى، وليس في المدينتين التقليديتين التي ذكرناهما سابقا(مدينتي البندقة ونابولي)" (بوفينو، 2011)، وتزايد إدراج اللغة العربية كنظام دراسي في المدارس، لاسيما منذ إنشاء أول دورات تدريبية نشطة Tirocini Formativi Attivi (TFA) للغة العربية (A112)، وصدرت لاحقًا مذكرة وزارية (prot 3943 بتاريخ 2013/04/22) التي أعادت تعريف فئة المنافسة في "A846 العربية / العبرية اللغة والحضارة الأجنبية العربية / العبرية، التي تحولت أخيرًا إلى " AD46 اللغة والحضارة الأجنبية العربية" (Puppa، 2018، صفحة 430)، وهي صالحة لكل من شهادات تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية TFA والترقية إلى الأستاذية، وكان ذلك نتيجة سياسات إقليمية للحكومة الإيطالية للانفتاح على مختلف الثقافات.

ومن خلال أحداث سبتمبر التي هزت العالم بما ضُخِم لها إعلاميا، جعلت العالم كله يبحث عن كل ما هو إسلامي وعربي، فلم تستطع الجامعات الإيطالية تلبية الطلب المتزايد على تعلم اللغة العربية، واضطرت معظم الجامعات لأن تفتح لها دورات منتظمة لتعليم اللغة العربية مثلها مثل باقي اللغات كالإنجليزية والفرنسية والإيطالية، وازدادت الكليات المتخصصة في تدريس اللغة العربية في مدن أخرى، وتهافت الطلاب على تعلم اللغة العربية سواء من الإيطاليين أو من أبناء المهاجرين.

3.2 اللغة العربية من الكفاءة النحوية إلى الكفاءة التواصلية:

اعتمدت المقررات التعليمية الإيطالية في تدريسها للغة العربية على إكْساب المتعلمين الإيطاليين كفاءة تواصلية في اللغة العربية وقللت من الاعتماد على الكفاءة النحوية، وصاحب الزيادة الهائلة في عدد

متعلمي اللغة العربية في الولايات المتحدة وأوروبا وأجزاء أخرى من العالم للالتحاق بالمؤسسات العليا بالولايات المتحدة تغييرات في أهداف واحتياجات متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، فإن تغيير أهداف تدريس اللغة العربية من تطوير الكفاءة النحوية إلى الكفاءة التواصلية الكاملة، ووضع أهداف المتعلم واحتياجاته سواء كانت أكاديمية أو عملية، قد جعلها حاجة ملحة لوضع برامج لإعادة هيكلة مناهجها وتحديد أولويات أهدافها، وبالتالي أصبح تصميم المناهج التواصلية القائمة على الكفاءة أولوية وتحديًا للعديد من برامج اللغة العربية (Manuela E.B. Giolfo، 2018، صفحة 12)، وهنا ظهرت نقاشات متكررة عن جدوى أولوية الاعتماد في تدريس اللغة العربية بين الكفاءة النحوية والكفاءة التواصلية.

4.2 الكفاءة المعيارية والكفاءة التواصلية:

تعتمد المؤسسات التعليمية في الوطن العربي على مناهج تعليمية أساسها إِكْسَاب المتعلمين لغة عربية فصيحة، وسبيلها في ذلك طريقان: الأول هو تمكين المتعلمين من كفاءة نحوية معيارية؛ من خلال تعليمهم القواعد النحوية والتركيبية والصرفية للغة العربية الفصيحة، والطريق الثاني هو تمكين الطلاب من كفاءة تواصلية يمكنهم توظيفها في الأداء الكلامي بالفصحى في حجرات القسم، أو في اللقاءات والتجمعات الرسمية، هذه المناهج المعتمدة في تدريس العربية في بيئتها الحاضنة لها توظف في تعليم العربية سواء للناطقين بها، أو لغير الناطقين بها من الأجانب الذين يقصدون البلاد العربية من أجل تعلم لغة الضاد، أو من الذين يريدون تحسين مستوياتهم في العربية بعدما درسوا العربية في أوطانهم الأعجمية.

ولكن يبدو أن هذه المناهج المطبقة في البلاد العربية غير مرغوب فيها لدى الأوروبيين، أو هي لا تتماشى مع مناهجهم المعتمدة في تدريس اللغات الأجنبية، والتي تخضع لتوصيات ما يسمى بالإطار الأوروبي المرجعي الموحد لتدريس اللغات الأجنبية (CEFR) The Common European Framework of Reference، ولفهم أكثر لهذا المنهج المعتمد في تعليم اللغة العربية في إيطاليا والمسمى بالإطار الأوربي المرجعي الموحد لتعليم اللغات الأجنبية، سنقدم عرض مختصر لأهم مبادئه وتوصياته:

3 .الإطار الأوروبي المشترك للغات الأوروبية (CEFR): Common Framework Of Reference For European Languages

أُطُر الكفاءة المعاصرة ، مثل الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CEFR) و المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، تحدد "إتقان اللغة" على أنه القدرة على استخدام اللغة للتعامل مع العديد من المهام الاجتماعية والتواصلية التي تشير إلى مواقف الحياة الواقعية المختلفة بطرق تحاكي سلوك المتحدثين الأصليين (Manuela E.B. Giolfo، 2018، صفحة 17)، وعلى الرغم من أنه تم وضعه في الأصل لتعلم وتدريس وتقييم اللغات الأوروبية الأكثر شيوعًا، إلا أن المرء يشهد في الوقت الحاضر، داخل المؤسسات الغربية، ميلًا متزايدًا لتطبيق توصيات هذا الإطار في تدريس وتقييم اللغات غير الغربية مثل الصينية والعربية، وهي لغات تختلف جذريا عن اللغات الأوروبية سواء من حيث الرسم والنطق أو الخصائص اللغوية والتاريخية.

مجال تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية:Teaching Arabic as a Foreign Language

يعتبر تدريس اللغة العربية لغير الناطقين باللغة العربية تخصصًا مرتبطًا بمجال علم اللغة التطبيقي، والمعروف عالميًا اليوم بالتعبير الإنجليزي تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية (TAFL) ومن قبل خبراء بنسخته العربية (التدريس العربية لغير الناطقين بالعربية)، أو أحد لهجاتها التي لا حصر لها "للأجانب" ، "لغير العرب" (Facchin، 2019، صفحة 56)، "للمتحدثين بلغات أخرى".

1.3 مميزات منهج الإطار الأوروبي (Europe، 2001، الصفحات 08 - 09):

- **منهج عملي المنحى An action-oriented approach :** الإطار الأوروبي يعتمد على منهج عملي براغماتي؛ بحيث يجب أن يرتبط الإطار المرجعي الشامل والشفاف والمتسق لتعلم اللغة وتدريسها وتقييمها بنظرة عامة جدًا لاستخدام اللغة وتعلمها، فالمنهج المعتمد هنا، بشكل عام هو منهج عَمَلي المنحى.

- **المتعلمون وكلاء اجتماعيون: "social agents"** بقدر ما ينظر إلى المستخدمين والمتعلمين للغة على أنهم "وكلاء اجتماعيون "، أي أعضاء المجتمع الذين لديهم مهام (لا تتعلق حصريًا باللغة) لإنجازها في مجموعة معينة من الظروف، في بيئة محددة وضمن مجال معين من العمل.
- **المهام: "tasks"** بينما تحدث أفعال الكلام داخل الأنشطة اللغوية، فإن هذه الأنشطة تشكل جزءًا من سياق اجتماعي أوسع، وهو وحده القادر على منحها معناها الكامل، نحن نتحدث عن "المهام" بقدر ما يتم تنفيذ الإجراءات من قبل فرد أو أكثر بشكل استراتيجي باستخدام كفاءاتهم الخاصة لتحقيق نتيجة معينة، لذلك فإن فالمنهج القائم على الفعل يأخذ في الاعتبار أيضًا الموارد المعرفية والعاطفية والإرادية والمجموعة الكاملة من القدرات الخاصة بالفرد والمطبقة من قبله كعامل اجتماعي.
- **الكفاءة اللغوية التواصلية:communicative language competence**

يمكن وصف أي شكل من أشكال استخدام اللغة والتعلم على النحو التالي: استخدام اللغة، وتلقي تعلم اللغة، يشمل الإجراءات التي يقوم بها الأشخاص الذين يُطَوِرون كأفراد وكفاعلين اجتماعيين مجموعة من الكفاءات، كفاءات لغوية تواصلية عامة وخاصة، فإنهم يعتمدون على الكفاءات المتاحة لهم في سياقات مختلفة في ظل ظروف مختلفة، وتحت قيود مختلفة للانخراط في الأنشطة اللغوية التي تنطوي على عمليات لغوية لإنتاج / أو تلقي نصوص فيما يتعلق بمواضيع في مجالات محددة، "ويؤمن الإطار المرجعي الأوربي بأنّ تنشيط الكفاءة اللغوية التواصلية وتفعيلها يكون عبر أداء مجموعة من الأنشطة اللغوية المتعددة استقبالاً وإنتاجاً، وتظهر هذه النشاطات إمّا في شكل مكتوب أو منطوق" (عمشة، 2018، صفحة 61)، وتفعيل تلك الاستراتيجيات التي تبدو أكثر ملاءمة لتنفيذ المهام التي يتعين إنجازها، يؤدي رصد هذه الإجراءات من قبل المشاركين إلى تعزيز أو تعديل كفاءاتهم.

- يشير **السياق** إلى كوكبة الأحداث والعوامل الظرفية (المادية وغيرها)، الداخلية والخارجية للشخص والتي يتم تضمين أفعال الاتصال فيها.
- تشمل **الأنشطة اللغوية** ممارسة الكفاءة اللغوية التواصلية للفرد في مجال معين في معالجة (تقبليًا أو إنتاجًيا) نصًا واحدًا أو أكثر من أجل تنفيذ مهمة ما، "أن قدرات معالجة المعلومات عند الإنسان

قوية بما يكفي لاكتساب أي لغة إذا تعرض متعلم اللغة الثانية إلى لغة مفهومة له يكتسب بها اللغة، ويتمكن من استخدامها فهماً وإنتاجاً، وأهم ما يمكن أن يفعله معلم اللغة هو إيجاد أغنى بيئة لغوية ممكنة يتم فيها التعلّم" (عمشة، 2018، صفحة 61).

- تشير **العمليات اللغوية** إلى سلسلة الأحداث، العصبية والفسيولوجية، التي تشارك في إنتاج واستقبال الكلام والكتابة.
- **النص** هو أي تسلسل أو خطاب (منطوق أو مكتوب) متعلق بمجال معين والذي يصبح أثناء تنفيذ مهمة ما مناسبة لنشاط لغوي، سواء كدعم أو كهدف، كمنتج أو كعملية.
- **المجال** يشير إلى قطاعات واسعة من الحياة الاجتماعية التي يعمل فيها الفاعلون الاجتماعيون: المجالات التعليمية والمهنية والعامة والشخصية.
- **الإستراتيجية** هي أيّ مسار عمل منظم وهادف يختاره الفرد لتنفيذ مهمة يضعها لنفسه أو يواجهها.
- تُعرَّف **المهمة** بأنها أي إجراء هادف يعتبره الفرد ضروريًا لتحقيق نتيجة معينة في سياق مشكلة يتعين حلها أو التزام بالوفاء أو هدف يتعين تحقيقه.
- **الكفاءة اللغوية التواصلية: Communicative language competence**

تتألف الكفاءة اللغوية التواصلية عدة مكونات: لغوية، ولغوية اجتماعية، وبراغماتية، يُفترض أن كل عنصر من هذه المكونات يشمل المعرفة والمهارات، تشمل الكفاءات اللغوية المعرفة والمهارات اللغوية والصوتية والنحوية والأبعاد الأخرى للغة كنظام، بغض النظر عن القيمة اللغوية الاجتماعية لتنوعاتها والوظائف البراغماتية لإدراكها (Europe، 2001، صفحة 12).

- **الكفاءات اللغوية الاجتماعية:**

تشير الكفاءات اللغوية الاجتماعية إلى الظروف الاجتماعية والثقافية لاستخدام اللغة، من خلال حساسيتها للأعراف الاجتماعية (قواعد الأدب، القواعد التي تحكم العلاقات بين الأجيال، والجنس، والطبقات والفئات الاجتماعية، والتدوين اللغوي لبعض الطقوس الأساسية في عمل المجتمع)، يؤثر المكون الاجتماعي اللغوي بشكل صارم على جميع الاتصالات اللغوية بين ممثلي مختلف الثقافات،

على الرغم من أن المشاركين قد يكونون في كثير من الأحيان غير مدركين لتأثيرها (Europe، 2001، صفحة 12).

- **الكفاءات التداولية (البراغماتية): Pragmatic competences**

تختص الكفاءات التداولية أو العملية بالاستخدام الوظيفي للموارد اللغوية (إنتاج وظائف اللغة، أفعال الكلام)، بالاعتماد على سيناريوهات أو نصوص للتبادلات التفاعلية، كما أنها تتعلق بإتقان الخطاب والتماسك والاتساق وتحديد أنواع النص وأشكاله (Europe، 2001، صفحة 12).

- **الأنشطة اللغوية: Language activities**

يتم تنشيط الكفاءة اللغوية التواصلية للمتعلم / المستخدم في أداء الأنشطة اللغوية المختلفة، بما في ذلك الاستقبال أو الإنتاج أو التفاعل أو الوساطة (لا سيما الترجمة الفورية أو الترجمة)، كل نوع من هذه الأنواع من الأنشطة ممكن فيما يتعلق بالنصوص المكتوبة أو الشفوية أو كليهما كعمليات من الواضح أن الاستقبال والإنتاج (الشفوي و / أو الكتابي) أساسيان، لأن كلاهما مطلوب للتفاعل (Europe، 2001، صفحة 13).

- **التفاعل: interaction**

في التفاعل يشارك شخصان على الأقل في تبادل شفهي / أو كتابي يتناوب فيه الإنتاج والاستقبال وقد يتداخلان في الواقع في الاتصال الشفوي، لا يجوز فقط للمحاورين التحدث والاستماع إلى بعضهما البعض في وقت واحد، بل يجب احترام تبادل الأدوار بشكل صارم، يتنبأ المستمع بشكل عام بالفعل ببقية رسالة المتحدث ويقوم بإعداد الرد، وبالتالي، فإن تعلم التفاعل ينطوي على أكثر من تعلم تلقي الكلام وإنتاجه، تُعزى أهمية كبيرة بشكل عام إلى التفاعل في استخدام اللغة والتعلم نظرًا لدورها المركزي في الاتصال (Europe، 2001، صفحة 13).

- **المجالات: Domains**

قام الإطار الأوروبي المشترك بوضع الأنشطة اللغوية في سياق المجالات حتى تكون لها علاقة مباشرة باللغة التواصلية في سياقات تفاعلية حقيقية، وقام بتصنيف هذه المجالات إلى أربعة أصناف (Europe، 2001، صفحة 14): المجال العام والمجال الشخصي والمجال التعليمي والمجال المهني.

المجال العام: The public domain يشير المجال العام إلى كل ما يرتبط بالتفاعل الاجتماعي العادي (الهيئات التجارية والإدارية، والخدمات العامة، والأنشطة الثقافية والترفيهية ذات الطابع العام، والعلاقات مع وسائل الإعلام وما إلى ذلك).

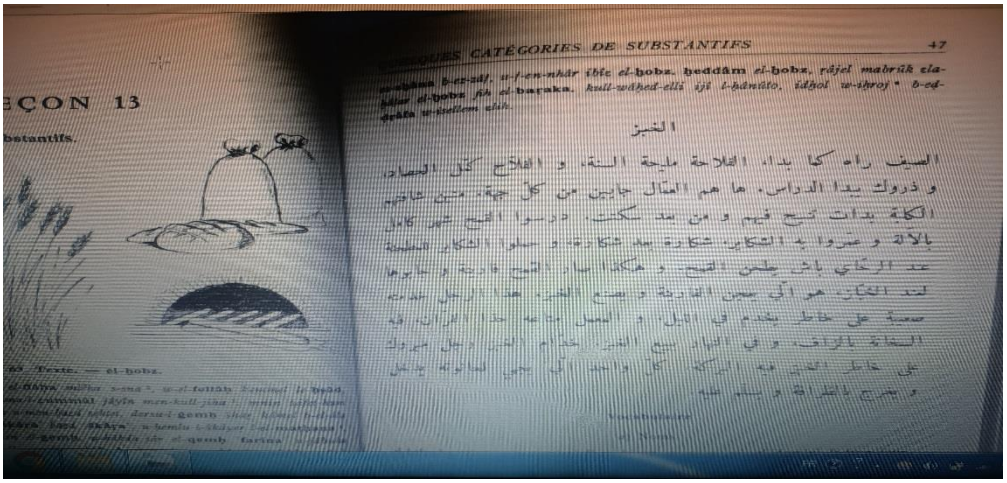
المجال الشخصي:The Personal Domain يشمل المجال الشخصي العلاقات الأسرية والممارسات الاجتماعية الفردية.

المجال المهني: The occupational domainيشمل المجال المهني كل ما يتعلق بأنشطة الشخص وعلاقاته في ممارسة مهنته.

المجال التعليمي: The educational domain يهتم المجال التعليمي بسياق التعلم / التدريب (بشكل عام ذو طبيعة مؤسسية) حيث يكون الهدف هو اكتساب معرفة أو مهارات محددة.

4. إشكالات تطبيق الإطار الأوروبي لمشترك على تدريس العربية:

يبدو أن اعتماد الإطار الأوروبي المرجعي الموحد CEFR،كأداة لتدريس ولتقييم اللغة العربية ليس بالأمر السهل، وقد تترتب عنه نتائج لا يحمد عقبها، وذلك لأمرين : الأول طبيعتها السامية؛ فهي تختلف عن جميع اللغات الأوروبية التي وُضِع من أجلها هذا الإطار؛ ثانيا طبيعة التعدد اللغوي أو ما يسمى باللهجات العربية، وهي الطابع المنطوق والمستعمل فعلا في التواصل الحقيقي داخل المجتمعات العربية، وبما أن أهم توصيات الإطار الأوروبي الموحد، هي تقديم محتوى تعليمي للمتعلمين أساس ممارسة المهام **"tasks"** في مجال اجتماعي تواصلي حقيقي؛ فهذا الوصف ينطبق على اللهجات تحديدا، وليس على العربية الفصحى؛ لأن استعمال الفصحى محصور فقط في الفضاءات الرسمية والأدبية، وهذه نموذج لنص تعليمي معتمد من الإطار الأوروبي المشترك لتدريس اللغة العربية، مأخوذ من كتاب "دليل العربية الجزائرية الحديثة" لصاحبه "نوربرت تابيرو" manuel d'arabe algérien moderne norbert tapiéro (tapiéro، 2002، صفحة 47):



المصدر: دليل العربية الجزائرية الحديثة، 2018، ص 47.

وقد عقدت مؤتمرات وندوات عديدة في دولة إيطاليا، من أجل تحديد وتعريف الكفاءات والمهارات التي يجب أن يكتسبها متعلم اللغة العربية، لغرض مبادرة مشتركة تهدف إلى إعادة التفكير في تحديد متطلبات شهادة اللغة، والذي يجمع مساهمات المشاركين في المؤتمر صورة شاملة للمشاكل التي يواجهها تدريس اللغة العربية، ويمثل لأول مرة في إيطاليا، منصة مشتركة للأفكار والمبادرات الهادفة إلى شمول اللغة العربية من بين لغات "CEFR (giuliano Lancioni، 2018، صفحة 06)، والهدف من ذلك هو أن يشمل هذا الإطار اللغة العربية وتصبح مثلها مثل باقي اللغات الأوروبية المنضوية تحت لوائه.

يوصي الإطار الأوروبي المشترك بتدريس اللغة بمناهج تواصلية حقيقية، وهم بذلك يقصدون اللغات المتداولة فعليا في البيئات الاجتماعية الرسمية والشعبية، وهذا الإطار الأوروبي المرجعي الموحد لتعليم اللغات الأجنبية، لو طبقناه على تدريس العربية سنقع في إشكالات كبيرة؛ من خلال تعارضه مع الواقع العربي الذي يتميز بالتعدد اللغوي بين العامية والفصحى من جهة، ومن جهة ثانية بين مختلف اللهجات العربية، والتي تختلف من بلد لآخر، " إذ أن نهج التدريس التقليدي، الذي يرفض أو لا يأخذ في الاعتبار تدريس التنوعات المنطوقة أو اللهجات، لم يعد مناسبًا للاحتياجات الجديدة، على الرغم من أن الحاجة إلى الاهتمام بالجوانب التواصلية قد أثيرت منذ عدة سنوات، إلا أن تعليم اللغة العربية لا يزال يعاني من تأخير

كبير مقارنة باللغات الأوروبية، ويرجع ذلك إلى أسباب عملية وأيديولوجية، بما في ذلك عدم شرعية اللهجة كتنوع يجب تدريسه، وندرة المواد التعليمية، وقبل كل شيء معضلة التنوع أو اللهجة التي يجب تدريسها" (giuliano Lancioni, 2018, p. 06) .

والسؤال المطروح كيف يمكننا أن نعلم اللغة العربية للأوروبي؟ فحسب توصيات الإطار الأوروبي الموحد فذلك يفرض علينا أن نعلمه العامية العربية؛ لأنها هي التي ينطبق عليها وصفه، بصفتها اللغة المتواصل بها في الإطار الاجتماعي والشعبي، ولو سلمنا بأننا نستطيع تعليم العامية، فأي لهجة سنعلمها للأوروبي؛ أنعلمه اللهجة المصرية أم اللهجة الجزائرية أم اللهجة السورية، فلكل بلد عربي لهجته الخاصة، بل هي تختلف في البلد الواحد، ومن أين لنا بقواعد لهذه اللهجات بحيث يمكننا تعليمها للطلاب؟

وقد استند بعض الدارسين من الأوربيين في دعوتهم لتدريس اللهجات جنبا إلى جنب مع الفصحى، إلى دعوات بعض الدراسين من العرب أو غيرهم من الأعاجم؛ مثل ما نجده في هذا القول : "كما هو موضح حتى الآن على الرغم من الاحتياجات المختلفة جذريًا لطلاب اللغة العربية، وعلى الرغم من الدعوات المتكررة لمناهج مختلفة لتعليم اللغة العربية من قبل علماء اللغة العربية ومعلمين بارزين مثل يونس (1990؛ 1995 ؛ 2006) ؛ 2015) ، البطل (1992 ؛ 1995) ، ويلمسن (2006) ، إيزيل (2006) ، بالمر (2007)، وغيرهم ، لا تزال معظم البرامج العربية المعاصرة تختار مناهج أكثر تقليدية، وتركز بشكل أساسي على اللغة الفصحى SA والقواعد والمهارات الكتابية" (Manuela E.B. Giolfo، 2018، صفحة 71)، وادعى بعضهم أن هناك استطلاعات أُنْجزت، ورأى أغلبية المستطلعين من المتعلمين؛ أن تعليم اللهجات أنفع لهم من تعليم الفصحى، و" أظهر استطلاع حديث أجراه عبد الله والبطل أنه ليس فقط الطلاب ولكن أيضًا غالبية معلمي اللغة العربية، أكثر من خمس وستين 65 بالمائة، يوافقون بشدة أو يوافقون على أن التدريب على اللهجة [CA] ويجب أن يبدأ تدريسها في المراحل الأولى " (Manuela E.B. Giolfo، 2018، صفحة 71).

هذا الطرح شجع على اعتماد تدريس اللهجات العربية المختلفة، جنبا إلى جنب مع تدريس اللغة العربية الفصحى، ويظهر ذلك من خلال اعتماد توصيات " الإطار الأوروبي المشترك لتدريس اللغات

الأجنبية، " The Common European Framework of Reference (CEFR) في تعليم اللغة العربية في مختلف الدول الأوروبية ومنها دولة إيطاليا، لكن الإشكال الذي يبقى مطروحا هو هل حققت هذا الطرح غاية هؤلاء الداعين والداعمين له؟ وهل عاد بالفائدة البرغماتية المرجوة منه؟ وهل تمكن المتعلمين من اكتساب لهجات مختلفة تمكنهم من ولوج المجتمعات العربية؟ وقبل ذلك هل تمكن هؤلاء المتعلمين من اكتساب كفاءة لغوية جيدة لعربية فصيحة تمكنهم من الاطلاع على الموروث الحضاري القديم، والإنتاج العلمي والأدبي المعاصر للمجتمعات العربية؟

وقد نتج عن هذا الطرح مشكلة كبيرة حول مفهوم الإتقان أو الكفاءة في تعليم اللغة العربية، فبينما عُرف إتقان اللغة العربية في العديد من الجامعات غير الغربية بإتقان اللغة العربية المكتوبة في القراءة والكتابة والقواعد، ففي العديد من البرامج العربية في الولايات المتحدة وأوروبا وأماكن أخرى، يُعرف عمومًا بإتقان كلا النوعين من اللغة العربية: الصنف المكتوب (الفصحى) والصنف المنطوق الإقليمي(اللهجات)، ففي العالم العربي تعني الكفاءة في اللغة العربية إتقان اللغة المكتوبة الحديثة المعروفة في الغرب باسم اللغة العربية الفصحى الحديثة Modern Standard Arabic (MSA) ، وفي الغرب تَتَّبع العديد من برامج اللغات الأجنبية الإطارات التوجيهية للكفاءة، إما المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) The American Council on The Teaching of Foreign Languages أو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك The Common European Framework of Reference (CEFR) (Manuela E.B. Giolfo، 2018، صفحة 12).

لكن الإشكال الذي واجه دعاة طرح تعليم اللهجات جنبا إلى جنب مع تعليم اللغة الفصحى، معتمدين في ذلك على توصيات الإطار الأوروبي المشترك لمفهوم الكفاءة، والذي يعطي الأولوية للكفاءة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية، و" لقد سلط الإطار الأوروبي المشترك للمعرفة اللغوية (CEFR)، الذي وضعه مجلس أوروبا في عام 2001 والذي أصبح الآن أداة التقييم المستخدمة للغات الأوروبية الضوء على أهمية الجانب التواصلي في كل من تدريس اللغات وفي مجال التقييم، وتنبع أهمية إدراج اللغة العربية إلى

جانب اللغات الأوروبية من عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية مرتبطة بالتغيرات التي يواجهها المجتمع الأوروبي منذ عدة سنوات نتيجة لظاهرة الهجرة" (giuliano Lancioni، 2018، صفحة 06).

إلا أن تطبيقه على لغة تتميز بثنائية اللغة مثل العربية كان مشكلة، فإن الافتقار إلى نموذج منطوق موحد وواضح كهدف يتعامل مع استخدام المتحدثين الأصليين للغة العربية في السياقات الرسمية وغير الرسمية كان يمثل مشكلة صعبة، وكما هو معروف، فإن اللغة العربية لها نوعان: أ) النوع الإقليمي المنطوق الذي يستخدم عادة في التواصل الشخصي واليومي، ب) الصنف الأدبي (المكتوب) وهو النوع المستخدم في التعليم (Manuela E.B. Giolfo، 2018، صفحة 12).

تظهر رغبة الداعين إلى تعليم اللهجات العربية للطلاب الأوروبيين؛ بهدف إكسابهم الكفاءة الأصيلة بشكل أكثر وضوحًا أيضًا بفضل زيادة التعرض للغة الثانية خارج فصل اللغة، بالإضافة إلى الإقامة في الدول العربية، حيث يتواصل المتعلمون مع أنواع مختلفة من اللغة، من خلال وسائل الإعلام والشبكات الاجتماعية، والاحتكاك والانغماس المباشر في المجتمعات العربية، ويؤكد كل من جُولْيَانُو لُونْتِشيوني وكريستينا صوليمندو Cristina Solimando and giuliano Lancioni، على ضرورة تدريس اللهجات إذ يقول : "من الواضح إذن أن نهج التدريس التقليدي، الذي يرفض أو لا يأخذ في الاعتبار تدريس التنوعات المنطوقة أو اللهجات، لم يعد مناسبًا للاحتياجات الجديدة، على الرغم من أن الحاجة إلى الاهتمام بالجوانب التواصلية قد أثيرت منذ عدة سنوات، إلا أن تعليم اللغة العربية لا يزال يعاني من تأخير كبير مقارنة باللغات الأوروبية، ويرجع ذلك إلى أسباب عملية وأيديولوجية، بما في ذلك عدم شرعية اللهجة كتنوع يجب تدريسه، وندرة المواد التعليمية، وقبل كل شيء ، معضلة التنوع أو اللهجة التي يجب تدريسها" (giuliano Lancioni، 2018، صفحة 05).

ويدعى هؤلاء الباحثين أن تعليم اللهجات يوفر للمتعلم الفرصة لتعلم النظام اللغوي بجميع أبعاده، حتى أبعد من الجانب اللغوي التقني الوحيد، يعد فهم الاختلاف اللهجي وإنتاجه طريقة لفهم الجانب الاجتماعي للغة " وغالبًا ما ترتبط ظواهر التداخل بعوامل الهوية بالإضافة إلى سياقات الاستخدام، ونقل المهارات إلى الطالب للانتقال داخل الواقع اللغوي الاجتماعي، وهو ما يعني تزويده بالأدوات الثقافية للتواصل مع العالم العربي" (giuliano Lancioni، 2018، صفحة 06) .

لكنهم في مقابل ذلك يعترفون بعجزهم عن إيجاد محتوى تعليمي مناسب لتعليم اللهجات؛ سواء من جانب القواعد النحوية أو الصوتية أو الصرفية، أو من جانب اللهجة التي تكون أشمل وأنفع للمتعلم من باقي اللهجات، حيث تقول إحداهم: " فإن الواقع اللغوي العربي، الذي غالبًا ما يوصف بأنه واقع مزدوج، يواجه المعلم بصعوبة الاضطرار إلى اختيار الأصناف التي سيقترحها على المتعلم ضمن مجموعته التعليمية" (Solimando، 2018، صفحة 61)، ثم يعودون ويعترفون أن اللغة الفصحى هي الوجه الوحيد المشترك في ظل هذا التعدد اللهجي، وفي هذا السياق فإن اختيار العربية الفصحى، التي تُفهم على أنها لغة مشتركة، وكتنوع متعدد الأوجه قد تحدث فيه أيضًا ظواهر التداخل مع اللهجات، ويبدو مناسبًا في ضوء التغييرات في كل من المنهج التعليمي، والواقع اللغوي العربي التي بفضل الاتصال عبر الإنترنت، تمر بمرحلة تجديد كبير، ويهدف تحليل النصوص المتوفرة على الشبكات الاجتماعية إلى توفير مادة للتفكير حول العناصر اللغوية الأكثر صلة، والتي يجب أن يوفرها برنامج تعليمي موجه نحو الجانب التواصلي" (Solimando، 2018، صفحة 61).

ولكن هناك من نظر بنظرة عقلانية، حيث دعى إلى منهج يختلف عن منهج الإطار الأوروبي المشترك، أو لنقل لأنهم دعوا إلى نسخة معدلة ومحسنة من هذا الإطار، حيث يكون لتعليم الفصحى الأولوية خاصة في المراحل الأولى، ولا يتم تدريس اللهجات إلا في المراحل المتقدمة، حينها يكون المتعلم قد تمكن من الفصحى، ولا يخشى عليه من التداخل مع اللهجات، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة التي يتم تدريسها في هذا الدليل هي اللغة العربية الحديثة l'arabo moderno، وهي اللغة الوطنية لجميع دول جامعة الدول العربية، وهي اللغة المستخدمة في الكتابة (في الأدب، والطباعة، والمراسلات، وتصميم الملصقات ...) ، وللتحدث في المناسبات الرسمية (الإذاعة ، والتلفزيون ، والخطب، والمؤتمرات ...)، إنها لغة قريبة جدًا من السجلات الكلاسيكية للقرآن، والنص المقدس المرجعي لجميع المسلمين، والأدب في العصور الوسطى، في مرحلة لاحقة، سيكون من المناسب إكمال تعلم هذه المجموعة المتنوعة من اللغة العربية؛ بمعرفة أحد الأصناف العامية (اللهجات) المستخدمة في سياق الاتصال الشفوي التلقائي وفي المحادثات اليومية (Luc-Willy Deheuvels، 2010، صفحة 07).

4. خاتمة:

وأهم ما توصلنا إليه من خلال هذا البحث؛ هو أن تعليم اللغة العربية في دولة إيطاليا قد مرّ بمراحل تطورية مختلفة؛ ابتداء من مرحلة تعليم اللغة العربية كأنها لغة ميتة؛ حسب البرامج التعليمية القديمة المعتمدة في تعليمها مثلها مثل اللغة اللاتينية، وانتهاء بالإقبال الكثيف للإيطاليين على تعلمها، حيث احتلت بعد ذلك مراتب متقدمة جدا من حيث الإقبال على تعلمها، وزاحمت بذلك لغات عالمية مثل اللغة الصينية والإسبانية.

– كما تبين لنا أيضا من خلال هذا البحث، أن المنهج المتبع في تدريس العربية في إيطاليا هو توصيات "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية"، وهو المرجع المعتمد في جميع دول الإتحاد الأوروبي.

– واتضح لنا أن تطبيق توصيات الإطار الأوروبي المشترك في تدريس اللغة العربية في إيطاليا، نتج عنه إشكالات عديدة نظرا للتخبط بين أولوية تدريس الفصحى أو تدريس اللهجات.

ومن أهم توصيات هذه الدراسة هي مقترح لتدريس اللغة العربية يجمع بين خصائص ومميزات اللغة العربية، والحاجات البراغماتية للأوروبيين والإيطاليين خاصة، يعتمد على تدريس اللغة العربية الفصحى في المراحل الأولى من التعليم، إلى غاية بلوغ المتعلم مرحلة متقدمة من الاكتساب؛ حيث لا يخشى حينها على عربيتهم الفصحى المكتسبة، بعدها يمكن تزويدهم ببرامج خاصة حول اللهجات العربية المختلفة؛ لأنه في رأينا أن تعليم لغة يتطلب سنوات طويلة من التعليم، أما تعليم لهجة فلا يحتاج إلا لبضع أشهر، بعد أن يكون المتعلم قد تعلم اللغة الأصلية لهاته اللهجة.

وأما تعليم اللهجات بالتوازي مع تعليم الفصحى فهو تعليم هجين، لم ينتج عنه سوى متعلمين لا هم تعلموا فصحى سليمة، ولا هم تعلموا لهجة تنفعهم في أسفارهم إلى البدان العربية.

المراجع باللغة العربية

.

- خالد حسين أبو عمشة. (2018). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظريّة والتّطبيق). الطبعة الأولى.الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- نادية بوفينو. (2011). العربية في إيطاليا. القاهرة، "جمعية حماة اللغة العربية" بالتعاون مع "مركز الشافعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مصر. تاريخ الانعقاد 2011/08/06، الموقع الإلكتروني: https://www.youtube.com/watch?v=wGzBsDRS3RI تاريخ الولوج 2020/01/03.

المراجع باللغات الأجنبية

- chayo, M. (2008). Materiali Per Docenti. Milano: Ministero Dell'istruzione, Dell'università E Della Ricerca – Usr Per La Lombardia Area Multilinguismo E Internazionalizzazione.
- Europe, C. O. (2001). Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Facchin, A. (2019). Ca'Foscari Il Terzo Stadio Dell'imparare, Piacere E Bellezza Del Testo In Tammām Ḥassām. Annali Di Ca' Foscari. Serie Orientale, 55, 53-72.
- Federico Salvaggio Manuela E.B. Giolfo .(2018) .Mastering Arabic Variation A Common European Framework Of Reference Integrated Model .Via Vittorio Veneto, 20 00020 Canterano (RM): Aracne Editrice.
- Giuliano Lancioni, C. S. (2018). Dattica Dell'arabo E Certificazione Linguistica: Riflessioni E Iniziative,. Roma: Edizioni: Roma Tre – Press.
- Luc-Willy Deheuvels, A. G. (2010). Lingua In Pratica Grammatica Araba, Manuale Di Arabo Moderno Con Esercizi E Cd Audio Per L'ascolto. Bologna: Edizione Italiana, Redazioni Lessicografiche Zanichelli Editore.
- Puppa, F. D. (2018). Lingua Araba A Scuola: Nuove Prospettive Glottodidattiche. La Didattica Delle Lingue Nel Nuovo Millennio, 429 - 440.

- Solimando, C. (2018). Il Ruolo Del CMC (Computer Mediated Communication) Nell'insegnamento Della Lingua Araba. Roma: Roma Tre - Press.
- Tapiéro, N. (2002). Manuel D'arabe Algérien Moderne. Lyon: Klincksieck.