الدراسات العربية في عالم متغير

كتاب تذكاري

تكريماً لذكرى د. عبدالله خورشيد البري

المحرر

د. ماجد مصطفى الصعيدي

الجزء الأول

وحدة رفاعة للبحوث وتنمية المعلومات اللغوية والترجمة
كلية الألسن – جامعة عين شمس
شارع الخليفة المأمون – العباسية
رقم بريدي: ١١٥٦٦
ت: ٢٢٦٠٥٧٩٣ - فاكس: ٢٢٦٢٧٧١٤
E-mail: Refaa_alsun _2014@yahoo.com
http://alsun.asu.edu.eg

الكتاب: الدراسات العربية في عالم متغير، المؤتمر الأول لقسم اللغة العربية ٢٥– ٢٧ نوفمبر ٢٠١٣
المؤلف: ماجد مصطفى الصعيدي (المحرر)
الناشر: وحدة رفاعة للبحوث وتنمية المعلومات اللغوية والترجمة، كلية الألسن، جامعة عين شمس
سنة الطبع: ١٤٣٥ هـ / ٢٠١٤م
بلد الطبع: القاهرة، مصر
الطبعة: الأولى
رقم الإيداع: ١٥٥٥٥ / ٢٠١٤
الترقيم الدولي: 978 - 977 - 237 - 378 - 9
جميع الحقوق محفوظة
المطبعة: ماس للطباعة ت: ٢٣٥٩٤٥٩٤ - ٢٣٨٠٤٣٣١

اللغة العربية والإطار المشترك الأوروبي المرجعي للغات : تاريخ صداقة طويلة؟

أندريا فاكّين
Andrea Facchin
andfacchin@gmail.com
جامعة كافوسكاري - مدينة البندقية - إيطاليا

المقدمة

يركز هذا البحث على اللغة العربية و"الإطار المشترك الأوروبي المرجعي للغات" – ونختصر العنوان إلى "الإطار المشترك"–. وقد اخترنا هذه الوثيقة لأنها تحمل أهدافا متعددة كإمكانية التقدير الذاتي لمهاراتنا المختلفة في استخدام اللغة الأجنبية، والتعاون الدولي في مجال اللغات الحية، ووضوحها وتنظيم الدروس وتحضير برنامج الدروس ووضع الامتحانات المكتوبة وأيضا تأليف كتب لتعلم وتعليم اللغات. إضافة إلى ذلك سنأخذ نفس الوثيقة بعين الاعتبار لأن أحد عناصرها أصبح مشهورا شائعا جدا سواء بين الباحثين المهتمين باللغات أو بين الناس العاديين الذين يدرسون لغة أجنبية ما. هذا العنصر يتمثل في المستويات المشتركة المرجعية للغات التي تمثل ضمانا وثقة للمتعلم عند التسجيل في الدورات اللغوية وقيمة مميزة للدروس. منذ العام الذي نُشر فيه "الإطار المشترك" (٢٠٠١) حتى اليوم ولدت هذه الوثيقة فوائد غزيرة يمكن أن نذكر من بينها: تطبيق هيكل الدروس والمواد المفيدة للطلبة بفضل تقسيم المستويات الستة الموجودة في جدول خاص. حيث سيحصل كل من الطلاب والمعلمين على تعليم وتعلم أكثر دقة للغة بفضل هذا الجدول الذي توصف فيه النشاطات المختلفة للتواصل اللغوي حسب المستويات المشتركة. وفيما يتعلق بهذا البحث، سنأخذ في الاعتبار كل هذه النشاطات ومضمون "الإطار المشترك" بصفة عامة، وسنقوم بالتحليل من وجهة نظر اللغة العربية. بعد ذلك نقيّم هذه العناصر ونقرر أهميتها من خلال مبدأ الإفادة اللغوية – خصوصا الإفادة للغة العربية، وبالتالي نميّز بين نقاط القوة والضعف.

لذلك سيكون سؤالا البحث الرئيسان:

هل ستستفيد اللغة العربية من الإطار المشترك الأوروبي المرجعي للغات؟

هل من الممكن أن تسير العربية و"الإطار المشترك" في نفس الطريق؟

إذا أردنا أن نجيب فمن اللازم أن نحلل "الإطار المشترك" وبالأخص بعض العناصر المعينة التي تكوّن هذه الوثيقة كالمستويات الستة ونشاطات التواصل.. إلخ. إضافة إلى ذلك من خلال تحليل آخر سيفهم القارئ أيضا هل يمكن أن يتناسب الإطار المشترك مع اللغة العربية؟. ولكي

يتحقق هذا، سنطلع على الأسس والقواعد التي تقع تحت تحرير "الإطار المشترك" ونختبر إمكانية عملنا، ثم سنركز على بعض النقاط القوية وفوائد تلاؤم الوثيقة مع اللغة العربية وأخيرا العناصر غير المتلائمة. كذلك سنناقش في هذا البحث كثيرًا من العناصر المرتبطة باللغة العربية وهي مثلا: علم الصرف (مورفولوجيا)، التواصل غير الكلامي، الصعوبات الفونتيكية كالتنغيم والنبر، وأيضا التفاهم الثقافي بين الشرق الأوسط والشعوب الأخرى خصوصا الإيطاليون والأوروبيون بصفة عامة. أخيرا سنناقش مشكلة الازدواجية في اللغة العربية، التي هي موضوع إلزامي في كل الأبحاث والمقالات العلمية التي تتعامل مع علم اللغة وتعليم العربية. تُوصف كذلك كل هذه المواضيع من وجهة نظر خاصة وهي تعني إفادة المواضيع بمدى الاكتساب والتعليم اللغوي للمرء. على سبيل المثال إذا كان علم المورفولوجيا أحد محاور المناقشة في "الإطار المشترك"، فلذلك نبرز أهميته في بحثنا لأنه يمثل أحد مفاتيح النجاح عند الاكتساب اللغوي للطلاب المستعربين. في الحقيقة وفي معظم الأحوال تهوّن المطالعة على هذا العلم مشاكل متعددة في اللغة العربية. وفي الحقيقة فإن كثيرًا من الخبراء والمختصين في تدريس اللغة العربية يعتقدون أن علم الصرف (المورفولوجيا) يهدي المستعربين إلى الطريق المستقيم والصحيح عند اكتساب اللغة.

الإطار النظري المرجعي

والبحث الراهن مستخرج من أطروحة الماجيستير "المستويات المرجعية المشتركة في اللغة العربية". وكما يتضح للقارئ من العنوان، يركز هذا البحث على قياس المهارات اللغوية والنشاطات واستراتيجيات التواصل في اللغة العربية. ويمكننا أن نلخص القول بأن هذا البحث يناقش موضوع تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وفي بدايته نذهب إلى القول بأن هذه الأطروحة تتميز بموضوعها الرئيسي التجديدي. فإذا انطلق المستعرب الغربي للاطلاع على الدراسات في حقل اللغات وتدريسها، اكتشف أن نسبة الكتب المتعلقة بالموضوع قليلة جدا والمنشورات المرتبطة به نادرة. وفي الحقيقة توجد كثير من الكتب المترجمة من اللغات الأوروبية إلى العربية أو المؤلفة من قبل الدارسين العرب مباشرة؛ إلا أن هذه المنشورات تركز إما على علم اللغة العربية أو كتب لتعلّم وتعليم اللغة العربية. وبالتالي نستطيع أن نؤكد أن علم تدريس اللغات وبالأخص علم تدريس اللغة العربية ولد في العصر الراهن والآونة الأخيرة. ولذلك يمثل هذا البحث محاولة لكي يوجه المهتمون بالموضوع دراسات وأبحاثا عميقة تؤدي إلى المناقشة على المستوى العلمي.

الإطار المشترك الأوروبي للغات وأهدافه

الإطار المشترك وثيقة من أهم وثائق السياسة اللغوية الأوروبية منذ السبعينات حتى الوقت الراهن. ولذلك تحمل هذه الوثيقة أهدافا متعددة كإمكانية التقدير الذاتي لمهاراتنا المختلفة في

استخدام اللغة الأجنبية والتعاون الدولي في مجال اللغات الحية ووضوحها وتنظيم الدروس وتحضير برنامج الدروس ووضع الامتحانات المكتوبة وأيضا تأليف كتب لتعلم وتعليم اللغات. إضافة إلى ذلك ففيما يتعلق بأهداف استخدام الإطار المشترك الأوروبي المرجعي للغات نستطيع أن نذهب إلى القول بأن الوثيقة تساعد المدرسين على تخطيط شهادة المستوى اللغوي عند المتعلم، وترتبط هذه العملية باختيار وتمييز مضامين البرنامج وأسس ومعايير التقييم. علاوة على ذلك يحفز "الإطار المشترك" المتعلمين على الاكتساب الذاتي، إلا أن وصاياه وتوجيهاته ليست قاطعة ومطلقة واعتقادية. حيث يقترح الإطار تطوير طرق تعليم وتعلم اللغات الحية المعاصرة لكي تصبح أكثر فعالية .

وفيما يتعلق بالأهداف الرسمية فهي التالية:

- الحث على الاستقلال والحرية في التفكير عند المتعلم الذي سيؤدي إلى ترقية المواطنة الديمقراطية والتفاهم بين شعوب أوروبا.
- إمكانية استخدام أدوات فعالة ومفيدة تمنح المتعلم اكتساب اللغات الرسمية للدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، وإضافة إلى ذلك إمكانية استخدام تلك اللغات التي تلبي الاحتياجات التواصلية، - الإطار، ٢٠٠١، ص. ٣.
- ترقية برنامج الأبحاث والتطوير العلمي في مجال اللغات.
- الترقية والتشجيع على التفاهم والتسامح المشترك في قارة أوروبا.
- التعاون بين مؤسسات التربية والتعليم في الدول المختلفة وتحقيق قاعدة قوية للاعتراف المشترك بشهادات المستويات اللغوية.
- احترام الهوية واختلاف الثقافات بواسطة محاورة ثنائية ودولية أكثر فعالية.

وكما يتضح للقارئ، فإن الأهداف المذكورة سابقا ترجع إلى استراتيجيات السياسة الأوروبية للغات الأجنبية. فمن فكر في تلك الأهداف كان يرغب في تطبيق هذه المبادئ حول المنطقة الأوروبية وبين الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي. وليس صدفة أن تم الاتفاق على الأهداف المذكورة سابقا وصياغتها خلال ندوة رشليكون التي تعلقت بأكثر من دولة واحدة، بسويسرا عام ١٩٩١م، وفي ومؤتمرات أخرى في مناطق أوروبية مختلفة من السبعينات حتى أواخر القرن العشرين. لهذا ولأسباب أخرى أصبح الإطار المشترك الوثيقة الرئيسية والأولى للحصول على الأهداف نفسها.

أخيرا نستطيع أن نؤكد أن الوثيقة المذكورة سابقا تمثل مصدر إبداع وإلهام ممتازا لتلك اللغات التي تفتقر إلى اختبارات لتقييم وقياس المهارات اللغوية والشهادة الناتجة عنه. لذلك يمكن لخبراء ودارسي هذه اللغات أن يبدءوا بإنشاء آلات تدريسية جديدة ومتجددة بفضل الإطار المشترك وستكون العربية أفضل مثال. ومن المعروف أن الإطار المشترك يحفز على الأسئلة الشائعة

والمتعلقة باللغات الأجنبية، سواء ممن يشتغل بلغة أجنبية من وجهة نظر عملية أو ممن يتعلمها كهواية ومتعة، أي الطلاب، ومن بين هذه الأسئلة نجد الآتية: كيف يكتسب الطالب اللغة؟ وكم هي الأشياء التي يلزمنا أن نعرفها لنتكلم لغة ما ونحن ناطقون بغيرها؟ وأي لغة سنختار لطلابنا؟.. إلخ - الإطار، ٢٠٠٢.

في النهاية من المهم أن نعرف أن الإطار المشترك يساعدنا على جعل الإجراءات والمبادرات مناسبة لتنظيم جهود كل من المدرسين والمتعلمين، في الهيئات والمؤسسات الممتحنة ومن وصل إلى منصب إداري في المدارس - الإطار، ٢٠٠٢، ص. ٧ .

العنصر التجديدي: المستويات الستة

عندما أخذنا بعين الاعتبار الإطار المشترك الأوروبي المرجعي للغات لتحليله تحليلاً دقيقا في البحث الراهن، اكتشفنا أنه أصبح أشهر وثيقة من بين وثائق السياسة اللغوية الأوروبية خلال الأعوام الأخيرة. علاوة على ذلك فقد بدأ عنصر من عناصره المشهورة الشائعة جدا يتمتع بشهرة وشعبية قوية سواء بين الباحثين المهتمين باللغات أو بين الناس العاديين الذين يدرسون لغة أجنبية ما. هذا العنصر هو المستويات المشتركة المرجعية للغات التي تمثل ضمانا وثقة للمتعلم عند التسجيل في الدورات اللغوية وقيمة مميزة للدروس.

بالإضافة إلى ذلك يمثل هذا العنصر فائدة كبيرة، وهي تسهيل وصف وتعريف المستويات الستة المستخدمة في الاختبارات اللغوية حاليا كي تصبح المقارنة أسهل بين نظم القياس والتأهيل اللغوي (الإطار، ٢٠٠٢، ص. ٢٧-٢٩). فيظهر موضوع المستويات المشتركة المرجعية مركزيا سواء في الإطار المشترك أو في بحثنا الراهن، لأن الفائدة المذكورة فيما سبق ترتبط بصفة جيدة باحتياجات قياس المهارات اللغوية في العربية الفصحى. وفي الحقيقة سيؤدي تكوين نظام مركب من عدة مستويات إلى تحسين في تعلم واكتساب اللغات بصفة عامة. وقبل أن نأخذ بعين الاعتبار الحجج المؤيّدة والحجج المعارضة لهذا النظام، نود أن نشرح ونحدد النظام المركب من المستويات المشتركة المرجعية للكفاءة اللغوية في تعريفه التالي:

المستويات هي تسلسل تدريجي يمنح وصف وتمييز كفاءات المتعلم اللغوية والتواصلية وتنظيم اكتساب اللغة والاعتراف بنتائجه العامة (الإطار، ٢٠٠٢، ص. ٢٠ و٢٩). بالإضافة إلى ذلك، فإنه لكي يفهم القراء فهما ممتازا وجيدا نستطيع أن نذهب إلى القول بأن المستويات الستة تطابق المراحل الكلاسيكية التقليدية الثلاث وهي المرحلة التمهيدية والمتوسطة والمتقدمة (الإطار، ٢٠٠٢، ص. ٣٠). فاليوم نجد في "الإطار المشترك" مستويات مكونة من مزيج الحروف والأرقام، مثلا: أ١ وأ٢ التي تمثل المرحلة التمهيدية الأولى والثانية، ومستوى ب١ وب٢ التي ترجع إلى المستوى المتوسط.. إلخ. ولكي يميّز بين المراحل، أطلق مؤلفو الإطار اسما مختلفا لكل مستوى من المستويات الستة، فقد ميزوا بين حرف ألف للمستويات التمهيدية وحرف باء

للمستويات المتوسطة وأخيرا حرف جيم للمستويات المتقدمة. ويمثل مزيج الحروف والأرقام رمزا معقولا وسهل الفهم في كل العالم وعلى النطاق الدولي، ولولا هذا الرمز، ما فهم الناس أسماء المستويات التقليدية الموجودة في اللغة الإنجليزية وبقيت غير مترجمة (الإطار، ٢٠٠٢، ص. ٣٠). علاوة على ذلك نريد أن نضيف تفصيلا آخر للنظام المذكور سابقا وهو المستويات الممكنة التي نعرفها بفضل رموزها المعينة: أ٢+ وب١+ وب٢+ .. إلخ. وتحدّد هذه المستويات كفاءات مكتسبي اللغة بدقة أكثر. فكما يتضح للقراء، يتمتع النظام المركب من المستويات الستة بهيكل مرن يشبه شكله الشجرة. وفي الحقيقة يستطيع الباحثون أو من يحضر برنامج الدروس أو من يشتغل باللغات بصفة عامة أن يضاعف بلا نهاية فروع الشجرة، أي نظام الهيكل المرن. وكي يفهم القراء فهما ممتازًا، نود أن نرسم الهيكل المذكور سابقا في الرسم التوضيحي الموجود في نهاية هذا البحث - صورة ١.

أما فيما يتعلق بفوائد النظام المركب من المستويات المشتركة المرجعية اللغوية فهي كثيرة، وعلى كل حال هي تساعد في اكتساب وتعلم اللغات الأجنبية. لذلك نعدّد الفوائد الرئيسية في القائمة التالية:

- تقع المستويات الستة في قياس عمودي يسمح بالتقدم والتطور عند المتعلم ونستطيع أن نرسم هذا القياس كمخروط مقلوب حيث تمثل قاعدته الهدف اللغوي النهائي وقمته الخطوة الأولى في عملية اكتساب وتعلم لغة ما.
- يحدد كل مستوى الكفاءات اللغوية اللازمة بالنسبة للمتعلمين للحصول على تلك المرحلة نفسها وهذا ممكن بفضل شرح ووصف معين لكل المهارات الأربع.
- يساعد النظام المركب من المستويات على تحديد أهداف الاكتساب الواقعية سواء عند المتعلم أو عند المدرس.
- يساعد النظام أيضا على اعتراف بالنتائج المتوقعة بفضل جدول التقييم الذاتي.
- يحفّز القياس العمودي على تكوين ووجود أهداف الاكتساب الجزئية لوصف الكفاءات اللغوية غير المتّزنة.
- يسهّل المقياس المركب من المستويات المعيارية التعاون بين المؤسسات والهيئات المختلفة التي تعمل في مجال اللغات- الإطار، ٢٠٠٢، ص. - ٣١.

في النهاية نود أن ننقل ترجمة معهد جوته المصري للمستويات المشتركة المرجعية للغات فيما يلي. ونريد أن نؤكد ونحدّد أن النص الآتي مستخرج من الموقع الاليكتروني لمعهد جوته المصري، على الرابط:

http://www.goethe.de/ins/ps/ram/lrn/stf/arindex.htm

المقياس الكلي للمستويات المشتركة المرجعية للغات
(الإطار المشترك الأوروبي المرجعي للغات)

الاستخدام الأساسي للغة
- المستوى أ١ يستطيع الدارس فهم واستخدام تعبيرات يومية مألوفة، وجملاً غاية في البساطة، تهدف إلى سد احتياجات ملموسة. يستطيع أن يقدم نفسه ويقدم غيره للآخرين، ويطرح على الآخرين أسئلة حول شخصهم – مثل: أين يسكنون، أي أناس يعرفون، أو أي أشياء يملكون – ويستطيع الإجابة على أسئلة من هذا النوع. يستطيع الدارس أن يتفاهم مع المتحدثين معه بطريقة مبسطة، إذا كانوا يتحدثون بوضوح وبهدوء وعلى استعداد للمساعدة.
- المستوى أ٢ يستطيع الدارس فهم جمل وتعبيرات شائعة الاستخدام، تتعلق بنطاقات حياتية ذات أهمية مباشرة (مثلاً: معلومات شخصية وعائلية، التسوق، العمل، محيط التعامل القريب). يستطيع التفاهم في المواقف البسيطة روتينية التواتر، تلك التي تتعلق بتبادل بسيط ومباشر للمعلومات حول موضوعات مألوفة ودارجة. يستطيع، باستخدام أساليب بسيطة، أن يصف موطنه وتعليمه، ومحيط تعاملاته المباشر، والأشياء المرتبطة بالاحتياجات المباشرة.
الاستخدام الذاتي للغة
- المستوى ب١ يستطيع الدارس فهم النقاط الرئيسة، عند استخدام لغة قياسية واضحة، وكذلك عندما يدور الموضوع حول أشياء مألوفة من نطاق العمل، أو المدرسة، أو أوقات الفراغ، إلخ. يستطيع التغلب على معظم المواقف، التي يواجهها المرء أثناء رحلاته في منطقة اللغة محل الدراسة. يستطيع، بأسلوب بسيط ومترابط، أن يعبر عن رأيه في العديد من الموضوعات المألوفة ومجالات الاهتمامات الشخصية. يستطيع أن يحكي عن الخبرات والأحداث، ويصف الأحلام والآمال والأهداف، علاوة على قدرته على تقديم أسانيد أو شروحات مختصرة حول الخطط ووجهات النظر المختلفة.
- المستوى ب ٢ يستطيع أن يفهم المحتويات الرئيسة للنصوص المركبة الخاصة بموضوعات ذات طبيعة مجردة أو واقعية ملموسة، علاوة على قدرته على فهم المناقشات المتخصصة في إطار مجال متخصص بعينه. كما يستطيع أن يتفاهم بتلقائية وسلاسة، بحيث يمكنه إجراء حديث في سياق طبيعي مع ناطقين أصليين باللغة الألمانية دون جهد كبير من طرفي الحديث. ويستطيع كذلك أن يعبر عن رأيه بوضوح وبشكل مفصل إزاء نطاق واسع من الموضوعات، ويوضح وجهة

نظر ما تجاه إحدى القضايا المعاصرة موضحاً المزايا والعيوب للاحتمالات المختلفة.
الاستخدام الكفء للغة
- المستوى جـ١ يستطيع الدارس أن يفهم نطاقاً واسعاً من نصوص طويلة نسبياً وصعبة، ويدرك المعاني الضمنية داخلها. كما يستطيع أن يعبر عن رأيه بتلقائية وسلاسة، دون أن يضطر كثيراً وبشكل ملحوظ للبحث عن كلمات يستخدمها. يستطيع بفعالية ومرونة استخدام اللغة في الاجتماعات وفي الحياة المهنية، أو في إطار التعليم والدراسة الجماعية. يستطيع أن يعبر عن نفسه بإسهاب وبجمل واضحة تجاه موضوعات مركبة، مستخدماً في ذلك أساليب متنوعة لإحداث الترابط المطلوب بالنص على النحو الملائم.
- المستوى جـ٢ يستطيع الدارس ببساطة أن يفهم كل ما يقرؤه أو يسمعه. يستطيع أن يلخص المعلومات من مختلف المصادر التحريرية والشفهية، مدعماً ذلك بالأسانيد والشروحات في عرض مترابط. يستطيع أن يعبر عن رأيه بتلقائية وبمنتهى السلاسة والدقة، ويوضح الفروق الدقيقة في المعاني والأوضاع المركبة والمتداخلة.

وجهة نظر العربية: تلاؤم الإطار مع لغة الفصحى

اليوم نستخدم "الإطار المشترك الأوروبي المرجعي" مع اللغات الأوروبية مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية.. إلخ. وبالرغم من ذلك لا نستخدم هذه الوثيقة مع اللغات الأخرى مثل العربية التي يتحدث بها ٢٨٠ مليون شخص، أو اللغات الموجودة خارج أوروبا بصفة عامة. فإذا نظرنا إلى إحصائيات الطلاب المسجلين في الدورات اللغوية (اللغة العربية) خلال السنوات الأخيرة فسنرى أن طلب تعلم اللغة العربية تضاعف وتكاثر وأصبح عدد الطلاب المستعربين ضخما في كل العالم خصوصا بعد بداية القرن الراهن وأحداث ١١/ ٩. طبعا الطلاب الذين يقتربون من اللغة العربية يبدءون مباشرة بدراسة ثقافتها وتقاليدها ومجتمعاتها ودينها..إلخ. لذلك من الواجب علينا أن ننظم تدريس اللغة بصيغة جيدة كي يتعلم الطلاب ويميزوا بين الاختلافات الثقافية والتقاليد المختلفة. إذن من اللازم أن نُدخل العربية في نظام المستويات كالإطار المشترك الأوروبي وقبل ذلك يجب أن ننتبه إلى تفاصيل اللغة العربية التي هي مختلفة عن اللغات الأوروبية. على سبيل المثال من المعروف أن الجوانب النحوية في اللغة العربية تختلف عن الألمانية أو أي لغة أوروبية. بالرغم من ذلك توجد بعض اللغات المشابهة للعربية من ناحية الاختلاف بينها وبين اللغات الأوروبية الأخرى. إلا أنها تقع داخل قارة أوروبا ويُتحدث بها سواء من الجانب الجغرافي أو السياسي ولا نستطيع أن نقول إنها تتشابه مع لغة أوروبية. هذه اللغات هي الفنلندية والمجرية وفي الحقيقة هي لا تنتمي إلى الجذر المشترك للغات الهندية الأوروبية.

ومن المهم أن نأخذ بعين الاعتبار تجارب توحيدها القياسي إذا كان يحدث وبالتالي أن نتعلم من هذه العمليات.

بالإضافة إلى ذلك تركز هذه الفقرة على قضية التوحيد القياسي للغة العربية وتعريف وتحديد مستوياتها. في الحقيقة تحديد المستويات الموجودة حاليا يقسم إلى ثلاث مراحل، وهي معروفة بالتقسيم الكلاسيكي ومذكورة في الفقرة السابقة. لا يمكننا بعد أن نطلق على اللغة العربية أنها لغة صعبة كما يقال، ومن الواجب أن نتجنب المقولات التقليدية ونقدم لغة منافسة في سوق اللغات. وإذا أتحنا للغة العربية مواد التعليم والتعلم المناسبة وإمكانية التقييم الذاتي ومناهج حديثة واقعية فمن الممكن أن يكون تدريسها أسهل مما اعتقدنا سابقا. بالإضافة إلى ذلك أصبحت قضية التفاهم بين الساحلين المتوسطين جانبا مركزيا في أوروبا بسبب العدد الكبير للمهاجرين المغاربة والعرب بصفة عامة الذين ما زالوا يصلون منذ النصف الثاني من القرن العشرين. لذلك لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار دور اللغة العربية ولهجاتها خلال هذا التغيير الاجتماعي والثقافي الكبير. في الحقيقة إذا رجعنا إلى العصور الوسطى ونظرنا إلى علاقات الساحلين المتوسطين، اكتشفنا أنها كانت مستمرة وأن الثقافات أضافت إلى بعضها البعض. وعلى سبيل المثال نذكر التأثير اللغوي الكبير للغة الإيطالية على المجتمع الإسكندراني فنجد حتى اليوم كلمات مثل "كومودينو" و"تياترو" و"جيلاتو" و.. إلخ. على الصعيد الآخر التأثير اللغوي للعربية على المجتمع الإيطالي نراه في كلمات وعبارات متعددة مثل: "مخازن" والعبارة المغربية "بالزاف" تعني "كثير". بالتالي ينبغي علينا أن نعيد اكتشاف نقاط الاتصال بين هذه المجتمعات التي ما زالت باقية على الاتصال منذ زمان طويل.

وعودة إلى بحثنا، فمن المهم أن نؤكد أن التفاهم الثقافي المذكور فيما سبق يحتاج إلى انتباه معين ودقيق، وإذا أردنا أن نرفع مستوى التفاهم بين العربية واللغات الأخرى فمن اللازم أن ننظم دورات لغوية مقسمة إلى مستويات مختلفة وفيها تقييم المهارات الأربع بواسطة امتحان وأخيرا تحرير شهادة تقييمية لدى نهاية الدورة. كل هذه الجوانب تؤدي إلى إفادة وتحسين التعليم / التعلم / التقييم (الذاتي) للغات الأجنبية وكذلك في حالة اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك يتصل التحسين في اللغة أيضا بالتحسين في فهم الثقافة المرتبطة بها وتشجيع التفاهم المتوسطي المشترك. فمن الممكن لهذا التفاهم أن ينتعش ويحفز العلاقات الثنائية لإسقاط الإجحاف ضد المهاجرين ويؤدي إلى نتيجة اقتصادية إيجابية في المستقبل القريب..إلخ. في الحقيقة لا ينفع التصنيف العشوائي، فمن الواجب أن نفتش عن كل جوانب العالم العربي وأن نكتشف جميع تعقيداته.

على سبيل المثال فعند الزيارة أو اللقاء في الشارع أو خلال الاتصالات في العالم العربي، من المناسب أن نطيل في الترحيب. وإذا سُئلنا "كيف حالك؟" نجيب تلقائيا "الحمد لله"، إلا لو كنا مرضى أو أصبنا بألم في رأسنا. وعلى نحو مماثل إذا وجدنا أنفسنا في شهر رمضان وشربنا كأسا

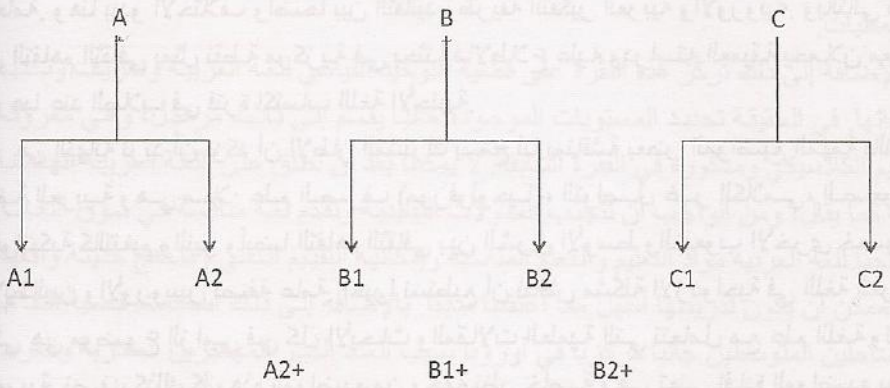
من العصير خارج بيتنا فليس من المناسب تناوُل أي نوع من الطعام أو الشراب في الأماكن العامة. وهنا يبدو الاختلاف واضحا بين التقاليد وطريقة التفكير العربية والأوروبية. وبالتالي نعتقد أن التفاهم الثقافي يمثل نقطة مركزية في بحثنا فالاطلاع عليه ودراسته العميقة يحملان معرفة ووعيا عند الطلاب في فترة اكتساب اللغة الأجنبية.

في النهاية نريد أن نؤكد أن الإطار المشترك يسمح لنا بمناقشة بعض المواضيع المهمة بالنسبة للغة العربية وهي مثلا: علم الصرف (مورفولوجيا)، التواصل غير الكلامي، الصعوبات الفونتيكية كالتنغيم والنبر وأيضا التفاهم الثقافي بين الشرق الأوسط والشعوب الأخرى خصوصا الإيطاليين والأوروبيين بصفة عامة. أخيرا نستطيع أن نناقش مشكلة الازدواجية في اللغة العربية، التي هي موضوع إلزامي في كل الأبحاث والمقالات العلمية التي تتعامل مع علم اللغة وتعليم العربية. نصف كذلك كل هذه المواضيع من وجهة نظر خاصة وهي تعني إفادة المواضيع بمدى الاكتساب والتعليم اللغوي للمرء. على سبيل المثال إذا كان علم المورفولوجيا مركزًا من مراكز المناقشة في الإطار المشترك، فلذلك أبرزنا أهميته في بحثنا لأنه يمثل أحد مفاتيح النجاح عند الاكتساب اللغوي للطلاب المستعربين. وفي الحقيقة وفي معظم الأحوال فإن المطالعة على هذا العلم تهوّن مشاكل متعددة في اللغة العربية. فإذا وجد المستعرب نفسه أمام كلمة ما، يمكنه أن يستخرج الجذر وبالتالي أن يبني كلمات أخرى (كأسماء المكان وأسماء المهن) بفضل وبواسطة علم الصرف المذكور فيما سبق. وعلى سبيل المثال من الفعل "برد" نشتق الآتي: "برّاد" (وهو يعني "ثلاجة") و"بردان" وهي صفة للتعبير عن الشعور بالبرد. إذن كثير من الخبراء والمختصين في تدريس اللغة العربية يعتقدون أن علم المورفولوجيا يهدي المستعربين إلى الطريق المستقيم والصحيح عند اكتساب اللغة.

الخاتمة

منذ العام الذي نشر فيه "الإطار المشترك" حتى اليوم ولدت هذه الوثيقة فوائد غزيرة من بينها أنه يمكننا أن نذكر تطبيق هيكل الدروس والمواد المفيدة للطلبة بفضل تقسيم المستويات الستة الموجودة في جدول خاص. فيستمتع الطلاب أو المعلمون بتعليم وتعلم للغة أكثر دقة بفضل هذا الجدول الذي يصف النشاطات المختلفة للتواصل حسب المستويات المشتركة. كذلك يمثل "الإطار المشترك الأوروبي المرجعي للغات" وعناصره المشهورة مصدرا ممتازا ومفيدا لكل المعلمين والطلاب كي يجددوا تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى، وستكون هذه العملية أكبر تحدّ للسنوات المقبلة في عالم متغير.

الرسم التوضيحي



صورة ١: النظام المركب من المستويات الستة والمستويات المكنة

المصادر والمراجع

- Aguilar V., Cañada L.M., Santillán Grimm P., 2010, editors, Arabele 2009 / عربيلي٢٠٠٩ *Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe* تعليم اللغة العربية وتعلمها, Murcia, Editum.
- Ainsworth D., 1977, "Examining the Basis for Competency-based Education", in *The Journal of Higher Education*, vol. 48, 3 (1977), pp. 321-32.
- Allen R., 1992, "Teaching Arabic in the United States", in Rouchdy A., editor, *The Arabic language in America*, Detroit, Wayne State University, pp. 222-50.
- Allen R., 1995, "Higher level language skills in Arabic: Parameters and issues", in al- Batal M., editor, *The teaching of Arabic as a foreign language*, Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic, pp. 103-13.
- Balboni P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editori.
- Balboni P.E., 2008, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
- Bernhardt E.B., 1998, "Sociohistorical perspectives on language teaching in the Modern United States", in Byrnes H., (editor), *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*, New York, Modern Language Association, pp. 39-57.
- Besse H. & Porquier R., 1994, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier- CREDIF.

- Breiner-Sanders K.E., Lowe P., Miles J., Swender E., 2000, "ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking, Revised 1999", in *Foreign Language Annals*, vol. 3, 1: 2000.
- CE (Council of Europe), 1975, *The Threshold Level*, Strasbourg, Director of Education and of Cultural and Scientific Affairs.
- CE (Conseil d'Europe), 1979, *De voies possibile pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil d'Europe.
- CE (Consiglio d'Europa), 1981, *Il livello soglia*, Bruxelles, Consiglio d'Europa.
- CE (Council of Europe), 1982, *Recommendation R (82) 18.*
- CE (Council of Europe), 1998, *Recommendation R (98) 6.*
- CE (Council of Europe), 2001, *Common European Framework of Reference for languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CE (Consiglio d'Europa), 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.
- Efstathiadis S., 1998, editor, *Katofli gia ta nea Ellenika*, Strasbourg, Council of Europe.
- Ehala M., Liiv S., Saarso K., Vare S., Õispuu J., 1997, *Eesti keele suhtluslävi*, Strasbourg, Council of Europe.
- Eisele J., 2006, "Developing Frames of Reference for Assessment and Curricular Design in a Diglossic L2: From Skills to Tasks (and Back Again)", in Wahba K.M., Taha Z.A., England L., *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 197-220.
- Eurostat, 2011, NewsRealease 138/201, tratto da http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-26092011-AP/EN/3-26092011-AP-EN.PDF
- Facchin A., 2011, "Le politiche giovanili e la formazione", in Pacifici F. & Cociancich M., editors, *Il Marocco nelle nuove dinamiche mediterranee*, Roma, Alpes Italia.
- Gannon M.J., 1994, *Understanding global cultures: Metaphorical Journeys through 17 Countries*, San Francisco, Sage.
- Hawayek J., 2008, *Perspectives for Consultants Operating in the Gulf Region*, PA Consulting Group.
- Hofstede G., 2010, *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and Expanded Third Edition*, Maidenhead, McGraw-Hill.

- Kallas E., 1995, *Yatabi lebnaaniyyi. Un "Livello soglia" per l'apprendimento del neo- arabo libanese*, Venezia, Libreria Cafoscarina Editrice.
- Krashen S.D. & Terrell T.D., 1983, *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.
- Maamouri M., 1983, editors, *Language in Tunisia, Tunis*, The Bourguiba Institute of Modern Languages.
- Nielsen H.L., 2009, "Second Language Learning", in Versteegh K. et al., *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Leiden, Brill, vol. 2, pp. 146-56.
- Oberg K., 1960, "Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments", *Practical Anthropology*, 7: 177-82.
- Parkinson D.B., 1993, "Knowing Standard Arabic: Testing Egyptians' MSA Abilities", in Eid M. & Holes C., (editors), *Perspectives on Arabic Linguistics V, Papers form the Annual Symposium on Arabic Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Pavan E., 2009, "Communicating in the Mediterranean Area: a matter of intercultural awareness", *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, 2, 1.
- Procházka S., 2006, "Arabic", in K. Brown, editor, *Encyclopedia of language and linguistics (2nd ed.)*, Amsterdam, the Netherlands, Elsevier Ltd.
- Richterich R., 1972, *A Model for the Definition of Adult Language Needs*, Washington D.C., ERIC Clearinghouse.
- Ryding K., 1991, "Proficiency despite diglossia: A new approach for Arabic", in *The Modern Language Journal*, 75:1991.
- Saleh N., 2008, "Are Arabs Fatalists?", in *Southwestern Journal of International Studies* (2), 1: 93-96.
- Salem K., Le rôle de la littérature et de la traduction littéraire dans l'interculturel, in Castagne E., 2007, editor, *Les enjeux de l'intercompréhension / The Stakes of Intercomprehension*, Reims, ÉPURE - Éditions et Presses universitaires de Reims.
- van Ek J.A., 1976, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Groningen, Longman Group.
- Vasileva K., 2011, 6.5% of the EU population are foreigners and 9.4% are born abroad, Eurostat Statistics in *Focus 34/2011*, link: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-11-034/EN/KS-SF-11-034-EN.PDF
- Versteegh K. et al., 2009, *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Leiden, Brill.

- Wahba K.M., Taha Z.A., England L., 2006, *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winke P. & Aquil R., 2006, "Issues in Developing Standardized Tests of Arabic Language Proficiency", in Wahba K.M., Taha Z.A., England L., *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 221-33.

- السحباني ك.، ٢٠٠٦، الحجاج بين خطط التعليم واستراتيجيات التعلم مشروع نموذج لتدريس الحجاج وتعلمه في العربية، جامعة تونس، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، بحث لنيل شهادة الدكتوراه في تعلمية المواد اختصاص العربية.
- القاسمي ع.م.، ١٩٨٩، اتجاهات حديثة. في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض.
- المنجد في اللغة والأعلام، ٢٠٠٨، بيروت، دار المشرق.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. قضايا وتجارب. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- العرضاوي ا.، ٢٠٠٣، من قضايا الاستدلال في تعليم العربية لغة ثانية بالمعاهد الفرنسية بتونس: فهم التعليمة، جامعة تونس، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، بحث لنيل شهادة الدراسة المعمقة في تعلمية العربية.
- بدران م.م.، "اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها. نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها"، في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. قضايا وتجارب. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص. ٤١-٤٦.
- بن إسماعيل م.، ١٩٨٣، العربية لغير الناطقين بها، تونس، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية.
- بن ناصر الدخيل ح.، "تجربة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. قضايا وتجارب. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص. ٦٩-٩١.
- بوبتسين ه.، ١٩٨٠، الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، ترجمة د. عمايرة إسماعيل أحمد. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة السعودية، وزارة التعليم العالي.
- عبدا القماطي م.م.، "بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب"، في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. قضايا وتجارب، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص. ٢٤-٤٠.

- عربي آ.، ٢٠٠١، تعليمية اللغة العربية لغة أجنبية. علاقة التصورات اللسانية بالتصورات التعليمية. من خلال كتاب المستوى الأول في طريقة معهد بورقيبة للغات. شهادة الدراسات المعمقة في تعليمية المواد، المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر.
- قائمة مكة للمفردات الشائعة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة الدراسات في تعليم العربية.