# اللسانيات التطبيقية ومقاربات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
## - المقاربة الإجرائية أنموذجا-

أ. مصطفى جغبوب
جامعة مولاي إسماعيل -المغرب

**الملخص:**
لا شك أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مدعو، أكثر من أي وقت مضى، للإفادة من التجارب الدولية في مجال تعليم اللغات ردما للفجوة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات العالمية خاصة الإنجليزية والفرنسية. وتعتبر التجربة الأوروبية من التجارب الرائدة في مجال تعليم اللغات، وتستند الرؤية إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وموجهاته، ومن أهم الأسس التي ينبني عليها هذا الإطار نذكر: المقاربة الإجرائية، التي تندرج ضمن مرحلة الانفتاح التواصلي في مجال تعليم اللغات وتعلمها.
ونروم، من خلال هذه المداخلة، الوقوف عند المقاربة الإجرائية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونعرض هذه المقاربة في محورين: نتناول في المحور الأول اللسانيات التطبيقية ومجال تعليم اللغات: مشروعية التدخل، ونخصص الثاني لأسس المقاربة الإجرائية ومبادئها، معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التفسيري والإجرائي.
**الكلمات المفاتيح**: اللسانيات التطبيقية- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات- المقاربة الإجرائية- القدرة التواصلية- المهمة- الفعل الاجتماعي.

**The abstract:**

**Applied linguistics and approach of teaching Arabic as a foreign language: The action- based approach as a paradigm**

It goes without saying that teaching Arabic as a foreign language is asked to take advantages from the international experiences at the field of teaching languages; may be because of the gap that exists between Arabic and other international languages namely: English and French. The European experience, one of the leading experiences in the field of teaching languages, depends on the Common European Framework of Reference for Languages and its guidelines. Moreover, among the most important standards this

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

framework is based on, there are, the action-based approach which is a part of the openness stage at the history of teaching foreign languages field.

This paper, provides a comprehensive overview of how to apply and use it in the field of teaching Arabic as a foreign language. We deal with this approach in two parts: the first is designed to deal with applied linguistics and the field of teaching foreign languages, the second part is about the action-based approach, its standards and principals.

**تمهيد:**

عرف مجال تعليم اللّغات تحولات هامة سواء على مستوى المقاربات أو التقنيات المعلوماتية؛ فمن الطريقة التقليدية (طريقة النحو والترجمة) مرورا بالطريقة المباشرة، والطريقة السمعية النطقية، والطريقة السمعية البصرية، وصولا إلى الانفتاح التواصلي مع المقاربة التواصلية والمقاربة الإجرائية "خصوصا مع ظهور مصطلحات ومفاهيم تحيل على مركزية المتعلم في العملية التعليمية عموما من مثل القدرة التواصلية والملكة اللغوية والطرق التواصلية والتفاعلية والمهام الوظيفية وغيرها من المفاهيم والمصطلحات ذات الدلالة التطبيقية الوظيفية"[1]. وعلى مستوى التقنيات: من الوسائل السمعية البصرية إلى التقنيات المعلوماتية المتطورة.

وإسهاما منا في تحديث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نحاول في هذه الورقة تقديم تصور حول المقاربة الإجرائية، التي جاء بها الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق منظور لساني تطبيقي.

**1- اللسانيات التطبيقية ومجال تعليم اللغات: مشروعية التدخل**

**1-1-اللسانيات التطبيقية ومجال تعليم اللغات: أوجه التفاعل**

تتعدد الأسئلة التي يطرحها الواقع اللغوي، مما يستدعي تدخل اللساني التطبيقي من أجل الإجابة عنها، متوسلا في ذلك بما تمدّه به اللسانيات النظرية من وصف للظاهرة اللغوية وتفسير لها من جهة، ومستثمرا ،من جهة ثانية، نتائج ما توصلت إليه باقي ميادين البحث الجديدة(اللسانيات النفسية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات العصبية...) التي "أفرزت تعَالُقاً ظاهرا بين اللسانيات وفروع المعرفة الأخرى" [2].

والحديث عن أوجه التفاعل بين اللسانيات التطبيقية ومجال تعليم اللغات، لابد أن ينطلق أولا من تبيان مسوغات اقتحام حقل اللسانيات النظرية لمجال تعليم اللغات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فإذا كانت اللسانيات المعاصرة قد "قامت على أساس مبدأ الشمول المعرفي، ودك حواجز الاختصاص باعتبارها نمطا تفكيريا، فإنها قد اقتحمت حوزة الاكتساب: ما اتصل باللغة ذاتها وما ارتبط بالمعرفة والإدراك جملة. والذي فتح لها السبيل واسعة لولوج جدلية التحصيل بكامل الشرعية العلمية ثلاثة أشياء: **أولها** ازدهار اللسانيات التطبيقية ولاسيما في حقل تعليم اللغات، وثانيها بروز اللسانيات النفسية، وأما العامل الثالث في تمكين اللسانيات من حق التطرق إلى موضوع اكتساب اللغة فيتمثل في بروز علم التحكيم الآلي (أوالسيبرنتية)، وما أفضى إليه من ترابطات مع اللسانيات، خاصة اختزان الأنماط التنظيمية بوصفها ضربا من النحو الآلي المسجل، وهو ما قاد إلى فحص طرق اكتساب الكلام وتحسس نواميس تراكمها وتفاعلها"[3].

وإذا كانت اللسانيات النظرية تقوم بوصف اللغة وتفسيرها، فإن استثمار نتائجها ومستخلصات الحقول المعرفية الأخرى المرتبطة بها، يقع على عاتق اللسانيات التطبيقية التي تتولى رسم منهج دقيق لعملية تعليم اللغات دون تفرد بالقرارات، على اعتبار أن مجال تعليم اللغات حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات، في إطار أوسع هو اللسانيات التطبيقية.

تأسيسا على ما سبق، يمكن القول إن أوجه العلاقة والتفاعل بين اللسانيات التطبيقية ومجال تعليم اللغات تتجلى أساسا في اشتراكهما على مستوى الموضوع أي اللغة، وعلى مستوى الجهاز المفاهيمي؛ حيث تُمِد اللسانيات التطبيقية مجال تعليم اللغات بالمفاهيم التي بموجبها يتم إدراك قضايا تعليم اللغة وفهمها وتفسيرها، فضلا عن اشتراكهما في الهدف نفسه حيث يسعى كلاهما إلى إيجاد حلول لإشكالات التعلّم اللّغوي لكن من مستويات مختلفة.

ومع تطور البحث اللساني تجد اللسانيات التطبيقية نفسها مدعوة "للتكيف المستمر مع المستجدات التي تؤثر في استعمالات اللغة والفعل التعليمي"[4].

من هذا المنطلق نرى أنه من الواجب أن يواكب اللساني التطبيقي التطورات الحاصلة في مجال تعليم اللغات ليسترفد من التجارب الناجحة ما يمَكِّننا من تحديث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة مع الإقبال الكبير على تعلّمها.

### 1-1- مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: خصوصيات وضوابط

يندرج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموما، إلا أنه يتميز بخصيصتين: الأولى أنه تعليم موجه للكبار عادة، والثانية أنه تعليم موجه لغايات محددة. ومعنى ذلك أن وضع المتعلم وحاجاته في هذا النوع من التعليم يختلف عن وضع المتعلم وحاجاته في تعليم اللغة الأجنبية العام[5]. ويمكن تصنيف هذه الغايات أصنافا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أربعة[6]: غايات دينية، وغايات مهنية، وثالثة علمية، ورابعة ثقافية. وفي الآونة الأخيرة أصبحنا نتحدث عن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة أو لأغراض عامة.

ومما لاشك فيه أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يمكن أن يتم في معزل عن ثقافة أهلها نظرا للارتباط الوثيق بين اللغة والثقافة. كما أنّ الهدف من تعليمها للناطقين بغيرها لا يجب أن يقتصر فقط على تعليم مهاراتها الأربع، من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة، وإنما يجب أن يتعدى ذلك إلى التفاعل بواسطة اللغة في سياقات اجتماعية متنوعة تفرض على المتعلم تعبئة قدراته اللغوية وغير اللغوية من أجل حسن التصرف.

## 2- المقاربة الإجرائية: الأسس والمبادئ

### 2-1- من المقاربة التواصلية إلى المقاربة الإجرائية

#### أ- المقاربة التواصلية

خلق البناء المتدرج للاتحاد الأوربي حاجة كبيرة إلى التواصل بين بلدانه، مما حدا بهذا الاتحاد إلى التفكير في تعليم ناجع للغات يكون في مستوى التطلعات، فجاءت المقاربة التواصلية لتلبية هذه الحاجة الملحة.

تقوم هذه المقاربة على مبدإ أساس مفاده أن اللغة ظاهرة اجتماعية ووسيلة من أجل التفاعل والتواصل بين أفراد مجتمع بشري معين، وبالتالي فالهدف من تعليمها هو تطوير القدرة التواصلية لدى المقبل على تعلّم اللغة. هذا المفهوم(القدرة التواصلية)، الذي اقترحه "هايمز" Hymes (1972) معارضا فكرة تشومسكي Chomsky حول مفهوم القدرة، الذي يحيل على المعرفة المجردة للبنيات النحوية اللازمة لإنتاج جمل صحيحة في اللغة.

ويرجع الفضل في نضج هذا المفهوم لإسهامات مجموعة من الحقول المعرفية من قبيل: علم الاجتماع، وفلسفة اللغة، وعلم النفس الإكلينيكي، و الإتنوغرافيا، ليشمل ملكة الفهم وإنتاج رسائل ملائمة لوضعيات اجتماعية ونفسية وثقافية. فهايمز Hymes(1972) يرى أن مفهوم "القدرة التواصلية" لا يقتصر على معرفة النسق اللغوي، وإنما يتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي. ويقدم الجدول الآتي أوجه الاختلاف بين مشروعي تشومسكي وهايمز(1972)[7]:

| تشومسكي | هايمز |
|---|---|
| - موضوع التحليل اللساني يقف عند حدود الجملة.<br>- موضوع البحث اللساني هو قدرة المتكلم. | - يجب أن يتجاوز التحليل اللساني الجملة إلى الخطاب.<br>- موضوع البحث اللساني هو قدرة المستمع المثالي. |

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

| | |
|---|---|
| - القدرة واحدة لدى جميع أعضاء الجماعة اللغوية، إنها ذات طابع كلي.<br>- القدرة تمكن من إنتاج الجمل النحوية المجردة وتأويلها.<br>- الإنجاز لا يعكس طبيعة القدرة المجردة إلا بصورة ناقصة جدا.<br>- اللغة أساسا نسق للتعبير عن الفكر وهي مرآة العقل. | - متكلم مستمع واقعي له وجود في قلب الحياة الاجتماعية.<br>- القدرة تتغير من فرد إلى آخر، ومن جماعة إلى أخرى.<br>- القدرة تمكن من إنتاج وتأويل ملفوظات في سياقات محددة.<br>- كل وقائع الإنجاز يجب ردها إلى القدرة التحتية التي تجليها.<br>- اللغة ممارسة اجتماعية. |

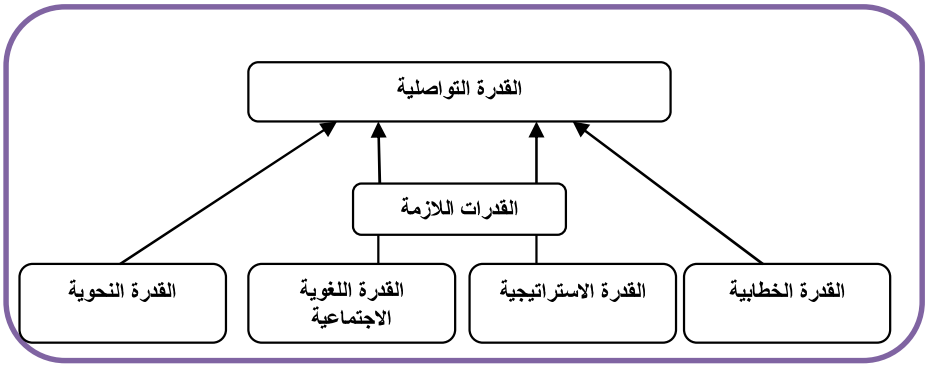
**جدول1 :أوجه الاختلاف بين مشروعي تشومسكي وهايمز**

وقد ذكرت سافينيون (1983) أن "القدرة التواصلية" ليست مسألة مطلقة، بل هي نسبية تستند إلى تعاون كل الأطراف، وهي كذلك ليست مقصورة على الفرد منعزلا عن الآخرين- كما جاء عند تشومسكي في كتاباته الأولى- لكنها خاصة وديناميةتربط بين الأفراد، ولا يمكن فحصها إلا عند تحققها علانية بين شخصين في حالة خطاب[8].

وهذا يدعونا للحديث عن معايير القدرة التواصلية التي يمكن حصرها في معيارين هامين: "المعيار الأول هو "الفاعلية" وتتجلى في القدرة على الحديث وفهم كلام المتحدث، وبالتالي يمكن القول بأنّ هذا المعيار يصف منتوج القدرة التواصلية. أما المعيار الثاني فهو "الملاءمة"[9] الذي "يعكس البراعة والتأدب، ويُحَدد على أساس أنها تجنب مخالفة القواعد والضوابط والتوقعات الاجتماعية والبي-شخصية"[10]، وعموما يمكن القول: إن القدرة التواصلية هي النطاق الذي بموجبه يصل المتفاعل إلى إنتاجاته المرجوة بطريقة تتوافق والمعايير الاجتماعية والبي-شخصية.

وكان لتصور هايمز حول مفهوم "القدرة التواصلية" الفضل في تطور المفهوم على يد مجموعة من الباحثين، نذكر من بينهم: كنال وسوين (1980)Canale and Swain، وكنال (1983)Canale، وباخمان(1990)Bachman...، الذين حاولوا تحديد مكونات القدرة التواصلية. ويتضمن نموذج كنال وسوين، الذي تم توسيعه من طرف كنال(1983)، أربع قدرات تدخل ضمن القدرة التواصلية: القدرة النحوية والقدرة السوسيولسانية، والقدرة الاستراتيجية، والقدرة الخطابية. أما فيما يخص القدرة التداولية فتندرج ضمن القدرة الاجتماعية، لكن مع نموذج باخمانBachman (1990) ستصبح هذه القدرة مكونا أساسا للقدرة التواصلية. ويمكن التمثيل لمكونات القدرة التواصلية لدى "كنال" و"سوين" من خلال الخطاطة الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com




**خطاطة1: مكونات القدرة التواصلية عند Canale (1983)[11]**

أما أنموذج باخمان Bachman (1990) فيتضمن ثلاثة عناصر أساسية: **القدرة اللغوية** التي تحتوي بدورها على مكونين إضافيين: القدرة التنظيمية والقدرة التداولية؛ فالأولى تتألف من القدرة النحوية والقدرة النصية، أما القدرة التداولية فتتألف من القدرة التلفظية (تحيل على معرفة أفعال الكلام ووظائف اللغة) والقدرة السوسيولسانية (معرفة كيفية استعمال وظائف اللغة استعمالا مناسبا في سياقات معطاة)، وبالنسبة للقدرة الثانية في هذا النموذج فهي **القدرة الاستراتيجية** وتتجلى في القدرة العقلية على تثبيت القدرة اللغوية بطريقة مناسبة في وضعية تواصلية، أما القدرة الثالثة في هذا النموذج فهي **القدرة السيكو-حركية** وتحيل على السيرورات العقلية والسيكولوجية التي تدخل في استعمال اللغة.

أما أنموذج ديك (1989) فينبني على افتراض مفاده «أن القدرة التواصلية تتكون من عدد محدود من الطاقات، وهذه الطاقات خمس على الأقل؛ وهي:

- الطاقة اللغوية المسؤولة عن إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها،
- والطاقة المعرفية المسؤولة عن تخزين المعلومات وتنظيمها،
- والطاقة المنطقية المسؤولة عن استنتاج معلومات جديدة من معلومات معطاة،
- والطاقة الإدراكية المسؤولة عن إدراك المحيط واكتساب المدركات واستعمالها،
- والطاقة الاجتماعية المسؤولة عن مراعاة الأوضاع الاجتماعية لكل من المتكلم والمخاطب أثناء قيام التواصل اللغوي بينهما»[12].

وقد أضاف الدكتور عز الدين البوشيخي (2012) إلى طاقات القدرة التواصلية طاقة سادسة هي "الطاقة التخيلية"[13]. إنها «الطاقة التي تمكّن مستعمل اللغة الطبيعية من اختلاق صور افتراضية تنتمي إلى أحد العوالم الممكنة، ومن بناء وقائع متخيلة تنتمي إلى أحد العوالم الخيالية لتحقيق أهداف تواصلية محددة»[14].

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إن الطاقات الستّ المكونة للقدرة التواصلية تقوم بدور هام يتمثل في اكتساب اللغة واكتساب استعمالها، وتتفاعل كل هذه الطاقات المفترضة في القدرة التواصلية داخل جهاز واصف، يطلق عليه سيمون ديك:"نموذج مستعملي اللغة الطبيعية"، ويتكون من ستة قوالب يضطلع كل قالب برصد طاقة من الطاقات السالفة، وهي: القالب النحوي، والقالب المعرفي، والقالب المنطقي، والقالب الإدراكي، والقالب الاجتماعي، والقالب التخيلي.

ويتبنى البوشيخي (2002) افتراضا مفاده «أن تعلم اللغة الأجنبية هو محاكاة لاكتساب اللغة الأم، ويقوم المحيط اللغوي الطبيعي بدور فاعل في تحفيز عمل كل طاقة من تلك الطاقات»[15].

ومن مبادئ المقاربة التواصلية في تعليم اللغات، نذكر: إن الهدف من تدريس اللغة هو جعل متعلم اللغة قادرا على التواصل بواسطة اللغة الهدف، وللوصول إلى هذا المبتغى لابد من معرفة الأشكال اللسانية، والمعاني والوظائف؛ فالتواصل عبارة عن سيرورة والمعرفة بالأشكال اللغوية غير كافية، كما أن دور معلم اللغة هو تسهيل عملية التواصل داخل الفصل، وتوجيه المتعلمين للقيام بالأنشطة التعلمية، علاوة على ذلك، فالمقاربة التواصلية تركز على وظائف اللغة، وعلى المهارات اللغوية الأربع منذ البداية؛ أي مهارة الاستماع، ومهارة الحديث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. وفيما يتعلق بالتقويم فإنه، لا ينصب في ظل هذه المقاربة على الدقة والضبط اللغويين، ولكن على الطلاقة اللغوية كذلك؛ فالمتعلم الذي يتحكم في البنيات اللغوية والمعجم ليس بالضرورة متعلما ناجحا تواصليا. كما أن الأخطاء الشكلية مسموح بها في إطار أنشطة الطلاقة، حيث يتمّ النظر إليها باعتبارها نتيجة طبيعية لتطور المهارات التواصلية، مع فسح المجال أمام المتعلمين من أجل تدوينها ليعودوا إليها آجلا مع أنشطة الدقة والضبط.

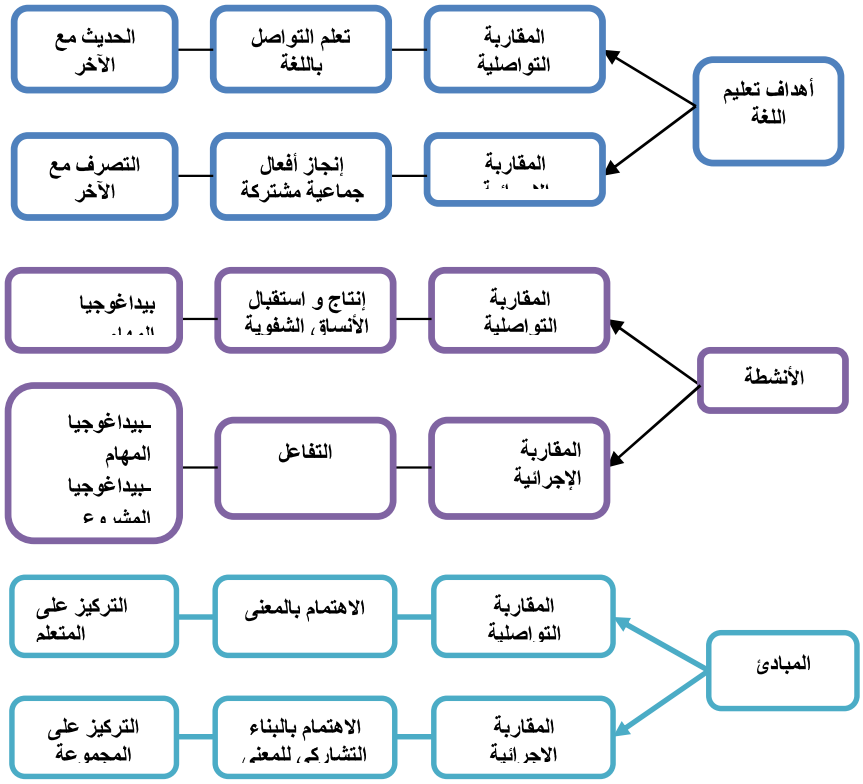
**ب-المقاربة الإجرائية في تعليم اللغات:**

تعتبر المقاربة الإجرائية "l'approche actionnelle" من المقاربات المستجدة في حقل تعليم اللغات، وهي ثمرة مجهود للمجلس الأوروبي الذي بلور إطارا أوروبيا مرجعيا لتعليم اللغات وتعلمها، هذا الإطار الذي يُعَدُّ مرجعا مشتركا لدول الاتحاد الأوربي في مجال تعليم اللغات، وذلك من خلال بناء برامج للغات الحية، والاختبارات اللغوية، والكتب المدرسية...،كما يصف ما يجب التركيز عليه في إطار تعلّم لغة من أجل التواصل بها، أضف إلى ذلك أنه يحدد مستويات الكفاية التي تمكن من قياس تطور المتعلم في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة.

وتستند المقاربة الإجرائية إلى الفعل، فضلا عن كونها تشكل أنموذجا معرفيا جديدا يستلهم المقاربة التواصلية باعتباره يندرج ضمن المنحى اللساني الوظيفي، تركز على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهام التي يجب إنجازها ضمن مشروع متكامل، وهذا ما ذهب إليه تغليونت Tagliante حيث يرى "أن الأنموذج الإجرائي يستمد أصوله من المقاربة التواصلية مع إضافة مفهومي: المهمة والفعل"[16]. إنّ الفعل يحفز التفاعل مما يؤدي إلى تطوير القدرات الإدراكية والتفاعلية. وتمثل الخطاطة (01) التطور الذي عرفه حقل تعليم اللغات في إطار الانتقال من المقاربة التواصلية إلى ما يعرف، حاليا، بالمقاربة الإجرائية[17]:



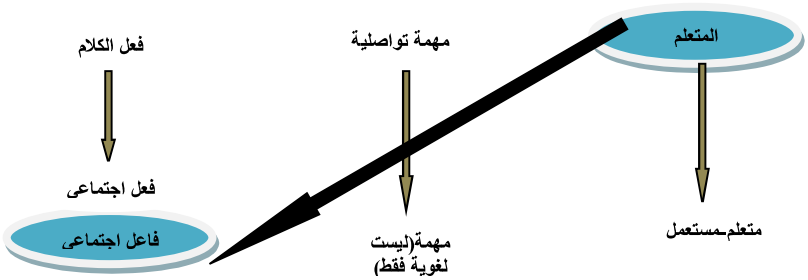

**خطاطة رقم 2: من المقاربة التواصلية إلى المقاربة الإجرائية**

إن المقاربة الإجرائية تعكس الانتقال من الأنموذج التواصلي، إلى أنموذج الفعل؛ فنحن لا نتواصل فقط من أجل الحديث مع الآخر، ولكن من أجل التفاعل معه وهذا الانتقال يتضمّن في طياته الاستمرارية؛ فالمقاربة الإجرائية تعتبر استمرارا للمقاربة الإجرائية[18].

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإذا كانت المقاربة الإجرائية تهدف إلى جعل المتعلم يتفاعل في السياق المؤسسي، فإنه كذلك مدعو إلى التفاعل في سياق اجتماعي؛ "فالإطار الأوربي يؤكد أنه إذا كانت أفعال الكلام تتحقق في إطار أنشطة لغوية فإنها، وبالضرورة، تندرج ضمن الفعل في سياقه الاجتماعي الذي يعطيه دلالته الكاملة"[19].

وانطلاقا من كون المهام التواصلية ليست لغوية بالأساس، ومن كون أفعال الكلام ليست سوى أفعالا اجتماعية، يمكن القول إنّ كل متعلم لغة هو عبارة عن فاعل اجتماعي. وتنهض المقاربة الإجرائية من خلال هذه الفكرة التي يمكن التمثيل لها بالخطاطة رقم(4):




**خطاطة رقم (3): المتعلم فاعل اجتماعي**[20]

**فما المقصود بالمهمة**؟ وما علاقتها بالفعل؟ وكيف تشكل ركيزة مهمة ضمن المقاربة الإجرائية؟

لا يمكن الحديث عن مهمة بدون فعل؛ فالمهمة تتجسد من خلال الفعل الذي يتمثل في تسخير متعلم اللغة لكفاياته من أجل الوصول إلى هدف محدد سلفا. كما يعرفها الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات بـ كونها "عبارة عن نشاط ينجزه المتعلم بطريقة واعية داخل عدة معطاة بغرض تحقيق هدف من الأهداف. إنها نقطة انطلاق التعليم، ونقطة وصول المتعلم"[21].

وتوفر المهمة سياقا اجتماعيا من أجل اكتساب لغة، وذلك من خلال جملة من الأنشطة والأفعال التي تقود إلى منتوج نهائي موجه للتقديم شفويا أو كتابيا أمام جمهور حقيقي.

فالمهمة والفعل لا تجمعهما علاقة ترادف، وإنما علاقة تكامل؛ فضلا عن كون المهمة موجهة دائما من أجل تحقيق هدف محدد، إنها عبارة عن مجموعة من الأفعال النهائية ضمن مجال محدد، إضافة إلى أن هذه المهمة بإمكانها أن تتضمن مجموعة من المهام الصغرى المتنوعة التي تتطلب أنشطة لغوية بسيطة أو مركبة.

وتقدّم المهمة للمتعلّم في شكل دورة حياة تبدأ بمرحلة ما قبل المهمة، ثم المهمة، وصولا إلى ما بعد المهمة؛ ففي المرحلة الأولى يجند المتعلم خطاطاته الذهنية، والسيناريوهات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي تمكنه من تنظيم المهمة على مستوى البنية الكبرى العامة، ومن التنبؤ بوسائل البنية الوسطى، وخلال مرحلة التفاوض مع المعلم، يتوصل المتعلم إلى الموارد والاستراتيجيات التي تمكنه من تحقيق هدفه، ويحدد المعايير والمؤشرات التي تمكنه من تقويم جودة السيرورات والمنتوج المستهدف.

بعد إنجاز المهمة، يقدمها المتعلم لجمهوره، ويعقب مرحلة التقديم تقويم من لدن الجماعة. ويوضح الجدول (02) مختلف الأنشطة التي يقوم بها الطالب خلال كل مرحلة من المراحل السابقة:

| | | |
|---|---|---|
| ما قبل المهمة | التوجيه نحو المهمة | المكتسبات السابقة من أجل إنجاز المهمة |
| | التفاوض | التفاوض حول المهمة، وأنماط التنفيذ: جودة المنتوج، وتدبير الزمان والمكان. |
| | الموارد | الموارد الضرورية المساعدة والمتاحة. |
| إنجاز المهمة | التنظيم | منهجية العمل |
| | التنفيذ | تنفيذ المهمة |
| ما بعد المهمة | تقديم المنتوج | تقديم شفوي أو كتابي |
| | التغذية الراجعة | التقويم، والتقويم الذاتي تقويم المنهجية |
| | بنية المكتسبات | الأطر المرجعية، والخطاطة المُعوضة للمكتسبات في سياق النظام |

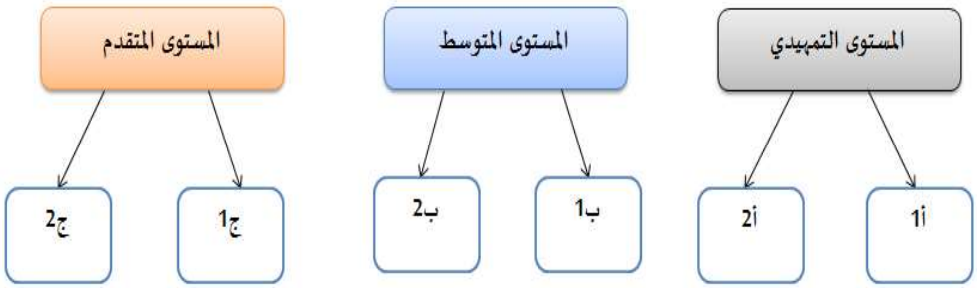
**جدول2: دورة حياة المهمة حسب Karin Van Thienen (2010)[22]**

**2-2- المقاربة الإجرائية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس والمبادئ**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

انطلاقا مما تقدم، يمكن القول إن تعليم اللغة العربية استنادا إلى المقاربة الإجرائية يجب أن يستند إلى ما يلي:

- اعتبار متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها فاعلا اجتماعيا وإسناده صفة مستعمل اللغة؛
- اعتماد سلم مستويات المهارات اللغوية: تمهيدي ومتوسط ومتقدم، وكل مستوى يتضمن مستويين فرعيين، وتوضح ذلك من خلال الخطاطة التالية:




- التركيز على التعلم التشاركي من خلال محورية الجماعة؛
- اعتماد المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة في ترابطها مع المهارات غير اللغوية من أجل تحقيق الهدف من التواصل؛
- التركيز على البعد الثقافي للغة العربية؛
- اعتماد بيداغوجيا المهام بيداغوجيا المشروع؛ وتتويج المصوغة بمشروع يعده المتعلم يعبئ فيه كفاياته المتنوعة؛
- اعتبار الخطأ عنصرا من سيرورة التعلم، فالأخطاء توفر فضاء آمنا للتعلم ومحفزا من محفزاته[23]؛
- التركيز في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على حل المشكلات باعتماد اللغة وسيلة وليس هدفا؛
- اعتبار المعلم مسهلا لتعلم اللغة العربية، والتركيز على مستعمل اللغة في علاقته بالمجموعة؛
- التوسل بالتقنيات الحديثة سواء تعلق الأمر بالتعليم الصفي الحضوري، أو التعليم عن بعد في إطار المنصات؛
- وضع برنامج يستجيب لكل غاية من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ ليس من المعقول وضع برنامج موحد دون اعتبار لحاجات مستعملي اللغة، لأن من شأن هذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأمر أن يخل بمبدأ أساس من مبادئ المقاربات التواصلية عامة وهو الالتفات لحاجات المتعلم؛

- اعتماد المصوغات في الهندسة البيداغوجية خاصة في تصميم المحتوى التعليمي؛
- بلورة اختبارات تشخيصية تمكن من تحديد مستوى المتعلم وتوجيهه التوجيه الصحيح.

**خاتمة:**

لقد كان هدفنا أن نبين، من خلال هذه الورقة البحثية، مدى النفع الذي يمكن أن يجنيه مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال الإفادة من التجربة الأوروبية في تعليم اللغات ممثلة في الإطار الأوروبي المشترك، الذي يوفر أرضية خصبة، يمكن أن تسهم في الرقي بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المقاربة الإجرائية التي تعتبر استمرارا للمقاربة التواصلية وليست تعويضا لها. وما توقفنا عند هذه المقاربة إلا إثراء للنقاش حولها، وتعميق فهمها وفق رؤية تمزج بين ما هو عملي تطبيقي إلى جانب ما هو فكري نظري.

## هوامش البحث:

[1]- بلقاسم اليوبي، محمد الجراح (2015): الإطار الأوروبي المشترك للغات وتطبيقاته في تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين ب1 وب2. مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد الأول، ماي 2015، ص:73.

[2]- وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، عمان، الطبعة الأولى،2012، ص: 22.

[3]- عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات. دار الكتاب الجديدة المتحدة، طرابلس، ط1،2010،ص :189.

[4]- ميمون مجاهد ،الظاهرة اللغوية بين مناهج البحث ومقاربات التعليم، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 1، ماي 2015ص 26.

[5]- عز الدين البوشيخي (2005): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ص: 364.

[6]- المرجع نفسه. ص: 265.

[7]- عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية. مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى2012، ص 25.

[8]- Savignon,S.J. communicative Competence : Theory and classroom practice. .(Reading MA: Addison-Wesley) 1983, P : 9.

[9]- Gert,R.& Others, The Concept of Communicative Competence. 2008,P:25-26.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

[10] -Spitzberd, B. H and Cupach, W. (1989): Handbook Of Interpersonal Competence Research Springer-Verlag New York Inc, 1989.P:08.

[11] - Bagarić, V., Mihaljević, J, Defining Communicative Competence. Metodika, vol. 8, br.1, 2007 P: 102.

12- عز الدين البوشيخي(2012): التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية. ص 46.

13-عز الدين البوشيخي (2012): المرجع السابق. ص91.

14-عز الدين البوشيخي (2012): المرجع السابق. ص92.

[15] - عز الدين البوشيخي(2005): نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات. أعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات. ص 126

[16] Tagliante, C, L'évaluation et le Cadre Européen Commun, Paris : Cle international. 2005, P :36.

[17] Jean Pierre, R. (2010): Dictionnaire Pratique du CECR.P :15-16.

18 - Puren, C ,Approche Communicative et Perspective Actionnelle, deux organismes méthodologique génétiquement opposées et complémentaires, Article paru sur le lien : www.christianpuren.com/mes-traveaux-liste-et-liens/2014a. P :4.

[19] - Conseil de l'Europe , Cadre Européen de Reference pour les Langues, Apprendre ; Enseigner, Evaluer. 2001, P :15.

[20] Bognoli,P. et Autres, La Perspective Actionnelle :Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. ANEP, 8-10 de octobre 2010, Montevideo, P :5.

[21] P :15. .1)0CECRL(20 -

[22] Van Thienen, K. Une Approche Basée sur La tâche, Encuentro 18, pp 60-66. 2009. P :64.

[23] - Giordan, A., Favre, D., Tarpinian, A, L'erreur en pédagogie, Ecole changer de cap.www.ecolechangerdecap.net. 2013,

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com