مكونات اللغة في ضوء كتاب "الكتاب في تعلم العربية"

زهاد صبري ، عمرو عبد الهادي السيد ماضي

التمهيد

ارتأى الباحثان أن يقدما تمهيدا بين يدي متلقي بحثهم يوضح عددا من النقاط التي ستمثل فيما بعد عماد الدراسة التطبيقية لكتاب الكتاب يعرضان فيه أسباب اختيارهما لهذا الكتاب ويقدمان توصيفا لمحتويات الكتاب ثم يقدمان شيئا عن تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء كل من المنهج التواصلي ومفهوم الكفاءة اللغوية ومعاييرها.

أولا: أسباب اختيار الكتاب و توصيف لمحتوياته وملحقه (الكتاب الثاني الطبعة الثالثة)[ii]

يُعد كتاب الكتاب بأجزائه المختلفة وبطبعاته المختلفة كذلك واحدا من أشهر الكتب التي تعنى بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وأهمها وهو كذلك من أكثر الكتب ذيوعا وانتشارا ليس فقط في الولايات المتحدة حيث أُلف وطبع بل في عدد كبير من الجامعات في كل بلاد العالم ومن ضمنها جامعات في الشرق الأوسط كذلك وعلى الرغم من ظهور عدد من الكتب التي تعني بالغرض نفسه فمازال كتاب "الكتاب" متربعا على عرش هذا المجال إن جاز التعبير وللباحثين خبرة كبيرة تتعدى الأعموام العشرة في تدريس هذا الكتاب لغير جنسية من الجنسيات سواء في أمريكا أم في أوروبا أم في الشرق الأوسط و الكتاب موضوع الدراسة هو الجزء الثاني من السلسلة وقد قررنا العمل على الطبعة الثالثة التي تهدف إلى إيصال الطلاب إلى المستوى المتوسط العالي وهو أول مستوى من مستويات التواصل، أي أن الطلاب يستطيعون الخلق باللغة في سياقات محددة.

والكتاب يحتوي على عشر وحدات مطبوعة وكل درس يحتوي على قائمتين من المفردات، عدد من دروس القواعد بين درسين أو ثلاثة، نشاط حول الثقافة ،نص استماع رئيسي ،نص قراءة رئيسي وآخر فرعي ،القصة بالعامية من الدرس الأول حتى الثامن وحوارات بالعامية أو عامية المثقفين وبالإضافة إلى الكتاب المطبوع هناك موقع ملحق به حيث يحتوى على عدد من التمارين التفاعلية ومقاطع الاستماع والقراءة، هذا الموقع يسمح للأستاذ بتتبع عمل طلابه عن طريق خلق وإنشاء عدد من الصفوف وتعيين بعا من هذه التمارين للطلاب كواجبات منزلية وأهمية الموقع تكمن في عدد من النقاط من أهمها حصول الطلاب على الإجابات الخاصة بالتمارين الميكانيكية بعد الانتهاء منها مباشرة مما يوفر على الأستاذ الكثير من الوقت حيث يمكن لهذا الوقت أن يستغل في العمل على تخطيط المزيد من الأنشطة للصف كذلك إسطوانة DVD ملحقة بالكتاب تحتوي على ملفات صوتية لمقاطع الفيديو الموجودة بالموقع السابق الذكر.

ثانيا المنهج التواصلي:

يعتبر المنهج التواصلي آخر ما توصل إليه علماء اللغة في الولايات المتحدة على وجه التحديد[iii] ،ولا شك أنه قد سبق هذا المنهج عدد من المناهج المختلفة في تعلم اللغات الأجنبية خلال الأعوام الخمسين المنصرمة[iv] والحق أن هذه المناهج التي سبقت المنهج التواصلي إنما ركزت على التعليم حول اللغة وليس تعليم اللغة نفسها[vi] والجدير بالذكر أن المنهج التواصلي يجمع في مبادئه وأسسه كل هذه المناهج مجموعة ويزيد عليها ما يضمن للمتعلم التمكن اللغوي وليس فقط أن يعرف شيئا أو أشياء حول اللغة أو عنها. لقد جاء المنهج التواصلي مصحوبا بمفاهيم وآليات كالكفاءة اللغوية ومعايير التقييم[vii] وغيرها فخرج الأمر عن مجرد المعيارية المعهودة في التعلم لآفاق أرحب.

ثالثا: مفهوم الكفاءة ومعاييرها:

إن الهدف في الصف التواصلي هو الوصول بالطلاب إلى مستوى أعلى من الكفاءة اللغوية التي وصلوا إليها بالفعل وهي المناط والأساس

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

التي يعتمد عليه الأستاذ في تخطيطه صفوفه واختياره مواده الإضافية واختباراته وغير ذلك من الأشياء المعروفه ولا يمكن الاستمرار في البحث دون الوقوف قليلا على مفهوم الكفاءة اللغوية، فوفقا للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية يعرّف ACTFL الكفاءة بأنها " القدرة على التواصل اللغوي بشكل واضح وغير مخل بالمعني في سياقات عفوية وتلقائية بشكل مقبول ومناسب لابن اللغة."viii وقد قسم المجلس اللغة إلى مستويات أربعةix ووضع لكل مستوى معاييره الخاصة التي تساعد على أولا تحديد مستوى المتعلمين وثانيا استجلاء الطرق والوسائل المختلفة التي تساعدهم على الوصول إلى المستوى الأعلى والحق أقول إن كتاب الكتاب في أساسه يعتمد على هذه المعايير في اختياراته وسوف نتناول هذا في حينه ولكن لزم التنويهx. وعليه فإنه من المتوقع أن يحقق المتعلمون مستويات أعلى على مقياس الكفاءة اللغوية ولا شك أن مكونات اللغة من قواعد ومفردات وثقافة محط تركيز واهتمام كبير في هذا المنهج فعن طريقها يمكن للطلاب الوصول إلى التمكن اللغوي في المهارات اللغوية المختلفةxi وخير وسيلة لهذا هي الانتاج اللغوي، فعن طريقه يحاول الطالب استظهار ما فقهه من أنماط لغوية سواء كان ذلك عن طريق الكتابة أو الكلام وإن كان الباحثان يريان أن الانتاج الشفهي في الصفوف المختلفة خلال الفصل الدراسي يزيد من كفاءة الطلاب اللغوية بشكل هائل. إذن فالانتاج أولا يتبعه ملاحظ الأستاذ وتعليقاته لتحسين وتلميع اللغة المنتجة xiiFeedback مما يسهم في خلق القدرة لدى المتعلمين على التصحيح الذاتي.

رابعا : تدريس اللغة تواصليا في ضوء مفهوم الكفاءة ومعاييرها (الصف التواصلي)xiii:

هذا البحث يتناول بالتحليل والشرح المكونات المختلفة لدرس القواعد والمفردات والثقافة في صف اللغة الثانية، حيث تحتل هذه المكونات أهمية كبرى في صف اللغة العربية للناطقين بغيرها كما سيتعرض لعدد من الأمور في درس القواعد والمفردات والثقافة ومنها لفت الانتباه إلى وجود مفهومين – أو أكثر– للقواعد وهما من الأقدم للأحدث المفهموم التقليدي للقواعد كذلك ما يعرف باسم القواعد التواصلية، كذلك نظرة المنهج للمفردات وأهميتها الكبيرة في اكتساب اللغة خصوصا أن قائمة المفردات في الكتاب تحتوى على الفصحى وعاميتين مختلفتين هما العامية الشامية والمصرية، وأخيرا الثقافة ودورها في اكساب اللغة. وهذه الدراسة التطبيقة على كتاب الكتاب تتخذ من الاختلاف في المفاهيم متكئا لما ستعرض له لاحقا من أفكار.

المبحث الأول القواعد:

١- بناء الحدس اللغوي في تعلم القواعد، طريقته وآلياته:

إن الباحث يؤمن وفقا لخبرته في هذا المجال أن هناك اختلافا كبيرا بين تدريس اللغة والتدريس عنها خصوصا لغير الناطقين بها ولذلك فعلى الطالب أن يتعرض للغة في أشكالها المختلفة وتراكيبها المألوفة وهذا التعرضxiv هو الأساس ربما ليس وحده في تلقف اللغة واكتمالها لدى الدارس بمهاراتها الأربعة المنصوص عليها كالقراءة والكتابة والكلام والاستماع، فعند استمرار التعرض لنمط ما من أنماط اللغة سواء في معرض اللغة المقدمة للطالب أو المنتجة من قبله تحدث عملية الاكتساب وذلك من خلال التمارين الميكانيكية أو الممارسة بأشكالها المختلفة والتي ستؤدي في النهاية إلى تمكن المتعلم من القواعد وخلق شيء من الحدس عنده دون الحاجة إلى الوعي بالقاعدة نفسها وإشكالاتها والتي تقدم له في وقت لاحق بعد أن تمكن المتعلم من القاعدة أو أجزاء منها ويطلق على هذا النوع من المناهج المنهج الاستقرائي الموجه Guided Inductive approach ويمكن من خلال الجدول التاليxv فهم هذا المنهج بشكل أفضل.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

فخلال عملية الاستقراء لمواد معدة خصيصا لمساعدة الطلاب على فهم القواعد وخلق ما أسميناه بالحدس اللغوي أو Metalinguistic Awareness يتعرض المتعلم لهذه المواد وخلال التعرض المنهجي لنمط أو لأنماط بعينها وبأشكال ودرجات مختلفة من التكرار في الأنشطة والتمارين الميكانية والنصوص التي تساعد على خلق هذا الحدس.هذا المنهج الاستقرائي الموجه يبدأ بتحليل القواعد والتراكيب داخل السياق والذي قد يكون نصا مسموعا أو مقروءا من رواية أو كتاب أو مقال وبعد الفهم وبمساعدة الأستاذ يحاول الطلاب فهم التراكيب بمساعدة زملائه أو مستغلا خبراته السابقة في اللغة إلى غير ذلك ثم يأتي دور الأستاذ الذي يدفع العملية التعليمية بتسنيده للطلاب تارة أو شرح بعض المستغلقات تارة أخرى وبالتأكيد تزويد المتعلمين بالمزيد من المدخلات التي تساعدهم على فهم القاعدة وخلق أنشطة صفية تسمح للمتعلين بإنتاج أنماط شبيهة بالنمط المنوط بهم تعلمه مما يساعد على خلق الوعي اللغوي لديهم ومن ثم يمكن للاستاذ أن يلخص القاعدة للطلاب. فبدلا من البدء بالقاعدة وتحليلها ثم التعرض لها ومحاول الانتاج كما يحدث في الطريقة التقليدية يتم الأمر بشكل معكوس. وهذه هي الطريقة التي انتهجها وينتهجها الباحث في صفوفه التي يعلم بها العربية لغير الناطقين بها، فهو يعتمد على التعرض أولا ثم القليل من التحليل ثم الانتاج وأخيرا الشرح وهكذا يشارك الطالب بل يقوم بمعظم العمل ويكون ناشطا غير خامل وبهذا يتحقق الصف التواصلي غير التقليدي الذي يعتمد على الأستاذ بدءا.

٢- الصف المقلوب flipped classroom **والتركيز على المتعلم** student-centered learning :

إن المنهجية التي يعتمد عليها الكتاب في عرضه وتناوله للقواعد تهدف إلى صب الاهتمام، جام الاهتمام على المتعلم، فهو المنوط به القيام بالكثير من التحضير خارج الصف والكثير من العمل داخل الصف، فالناظر لجل الأنشطة الصفية يرى فيها حتمية أن يعمل الطلاب معا في ثنائيات أو مجموعات وهذا وإن كان يبدو تحييدا لدور الأستاذ فهو في الحقيقة ليس كذلك بل هو تحديد لدوره كمهندس للعملية التعليمية التي تحدث في الصف فهو لا يلقي محاضرة عن اللغة هنا بل يسهم في خلق سياقات أو تناول سياقات أخرى أقرب ما تكون إلى السياقات التي سيواجهها الطالب قريبا في الواقع، وهذه المنهجية في الحقيقة لا تنطبق على القواعد فحسب بل تتعدى ذلك إلى المفردات والثقافة أيضا. وعليه فعلى الطالب أن يبذل كثيرا من الجهد خارج وداخل الصف من أجل الوصول أو الارتقاء لمستوي لغوي ما من مستويات الكفاءة.

إن الحديث عن الصف ذي التركيز على المتعلم student-centered learning يؤدي بطبيعة الحال لما يعرف بمصطلح الصف المقلوب flipped classroom فعلى عكس الفهم التقليدي للصف اللغوي الذي يعتمد على الأستاذ كمصدر أولي للمعلومة حيث يقوم بشرح القواعد ثم يأتي بعد ذلك دور الواجبات والأنشطة فإن الصف المقلوب يسمح بهامش من المعاناة الإيجابية إن جاز التعبير، فالكتاب يتوفر على عدد من دروس القواعد في كل وحدة من وحداته العشر وفي كل درس هناك شرح باللغة الإنجليزية يعده بعض الأساتذة وافيا ويعده بعضهم غير واف ولكنه في النهاية يسمح للطالب بالعمل علي القواعد ومحاولة فهمها وحده دون مساعدة من أحد والنماذج على هذا كثيرة ثم بعد ذلك يأتي دور الصف التواصلي حيث يجب على المتعلم أن يعمل مع أقرانه على إنتاج لغة ما في مواقف ما تسهم في أداء وظيفة ما تحتوي على هذه القواعد، وعلى الرغم من أن هذا الأمر قد يبدو مثاليا للوهلة الأولى فمن خلال الخبرة العملية يتضح أن هناك تفاوتا ما بين الطلاب في فهم هذه القاعدة أو تلك وهنا يأتي دور الأستاذ. والحق أقول إن الطبيعة التراكمية للغات عموما تؤدي إلى المزيد من تفعيل القواعد. والكتاب يزخر بالكثير من النماذج التي تؤيد هذه الفكرة فعلى الرغم من عدد الأنشطة والتمرينات المكاينيكية الكبير التي تتكامل وتتماهى فيها القواعد و المفردات مع المهارات الأساسية كالكلام والمفردات وغيرها فإن أفكارها لا تخرج عن بعض المحاور الأساسية مثل أنشطة وصف الصورxvi ونشاط اسألوا زملاءكمxvii أو تناقشوا مع زملاءكمxviii بالإضافة إلى أنشطة الاستماع والقراءةxix وأنشطة يتم التركيز فيها على القواعد والمفرداتxx بالإضافة إلى أنشطة الكتابة والمحادثةxxi ومن الملاحظ أن الكتاب يساعد الأستاذ في التخطيط لصفوفه عن طريق تزييل هذه الأنشطة والتمارين بعبارات بين قوسين مثل (في البيت - في الصف - في البيت ثم في الصف)، كما أن الكتاب يفرق بين الأنشطة والتمارين الميكانيكة فالأخيرة مكانها غالبا في البيت بينما تحدث الأنشطة في الصف وذلك لأن النشاط لا يتم إلا بتعاون الطلاب بعضهم مع بعض لإتمامه.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

٣- استخدام المواد الأصليةauthentic materials **والعلاقة بينها وبين معايير اختيار القواعد:**

يرى الباحث أن ثمة إشكاليات تواجه كلا من واضعي المناهج أو أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومنها اشكاليتان بخصوص اختيار القواعد إحداهما من ناحية الكيف وأخرى من ناحية الكم، أما الإشكالية الثانية فسوف تُتناول في نقطة منفصلة وأما الإشكالية الأولى فهي موضوع هذا المحور، وربنا يتساءل سائل لماذا وجب الربط بين استخدام المواد الأصلية وبين كيفية تنظيم القواعد في كتاب ما أو في وحدة ما والإجابة في مقدمة الكتاب حيث يقول المؤلفون "إن الفلسفة التي ينطلقون منها في كتابهم هذا والتي لم تختلف قط عن الطبعة الثانية هي أن اختباراتهم للقواعد تستخلص أو تأتي من المواد الأصلية في كل وحدة وليس العكس"[xxii] فليس هناك قوائم مسبقة للقواعد التي لا بد من وجودها في هذه الوحدة أو تلك بل إن اختيار القواعد يصدر عن فكرة أن اللغة عبارة عن مجموعة من الوظائف اللغوية التي تحتاج لإنتاجها إلى مكونات كالقواعد والمفردات والثقافة ولا يمكن اختيار هذه القواعد أو المفردات دون مظلة أو موضوع يؤدي بدوره إلى البحث عن نصوص أصلية حقيقية يمكن أن يستخلص منها من القواعد والمفردات ما يعين المتعلمين على التطور اللغوي بشكل طبيعي غير مصطنع. وهنا تكمن أهمية هذه النصوص.

وفيما يلي توضيح للاختلافات بين الوحدة التواصلية في كتاب الكتاب والشكل التقليدي لبناء الوحدة.

الشكل التقليدي للوحدة	بناء الوحدة في الكتاب
القواعد	الوظيفة اللغوية
النصوص	الموضوع
الموضوع	النصوص
الأهداف اللغوية	القواعد
الوحدة	الوحدة

على أن أهمية هذه المواد الأصلية لا تقتصر على اختيار القواعد المشروحة فقط بل إنها زاد وفير لعدد من التراكيب المهمة التي من خلالها يمكن للمتعلم أن يختبر فهمه وكفاءته اللغوية ويمكن أن نرى هذا بوضوح في نصوص القراءة الأساسية التي يقدمها الكتاب فلا يخلو درس أو وحدة من سؤال معنون بالقراءة الدقيقة وهي القراءة الثالثة[xxiii] أو دراسة القواعد في النص التي تأتي بعد القراءة الأولى في البيت والتي تمثل الاشتباك الأول مع النص ثم القراءة الثانية التي تهدف إلى فهم أوسع وأعمق للنص ثم تأتي القراءة الثالثة أو الدقيقة وهي عبارة عن مجموعة من التساؤلات حول بعض التراكيب التي تسهم في خلق وعي لدى المتعلم بحركية النص العربي وهي غالبا ما تكون باللغة الانجليزية[xxiv] بحيث يُناقش الطالب حول التراكيب، وعادةً ما يتم تحضير مثل هذه الأسئلة في البيت من قبل الطلاب ويتم مناقشتها في الصف مع الأستاذ.

٤- إشكالية استخدام المواد الأصلية قواعديا:

لقد سبق أن تناول الباحث في فكرة الحدس اللغوي أوMetalinguistic Awareness وارتأي أن خلق هذا الحدس يتم بخطوات يلخصها فيما يلي[xxv]:

- التعرض للأنماط اللغوية دائما عن طريق نصوص مقروءة أو مسموعة.
- ملاحظة هذه الأنماط وطريقة عملها في اللغة.
- فهم هذه الأنماط ومعرفة كيفية استخدامها في المواقف المختلفة.
- الممارسة بأشكالها المختلفة.

وكل هذا يتم أو قد يتم دون ذكر القواعد التي تنتمي إليها هذه الأنماط فعلي سبيل المثال يتعلم الطلاب في جامعة أوسلو استخدام الإضافة من اليوم الأول في السنة الأولى لهم حيث يتعلمونها في شكل نمط متكرر فمثلا يتعلمون جملا كالتالي:

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

- أنا طالب في جامعة أوسلو
- أنت طالبة في جامعة نيويورك

ويصر الأستاذ على أن المتعلمين لابد أن ينطقوا التاء المربوطة في هذه التركيب في حين أنهم لا يفعلون ذلك في مثل: أنا طالب في الجامعة الأمريكية، وكثيرا ما يفكر الطلاب في هذا ويتساءلون عن السبب وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أنهم لاحظوا القاعدة وهذا عين المنى. هذا في السنة الأولى وبمرور الوقت لا يمتلك الطالب حدسا فقط بل ويمتلك من الخبرة اللغوية ما يعينه على التعامل مع المواد الأصلية، فلا شك أن مثل هذه المواد لا بد أن تحتوي على كثير من التراكيب اوالقواعد التي لم يدرسها الطالب وربما يقول قائل كيف يمكن التعويل على هذه المواد؟ أليس استخدامها يُعد تعجيزا للطالب؟ ويجيب عن هذا السؤال مؤلفو الكتاب أنفسهم فيقولون: " إن سنوات من الخبرة قد علمتنا أن الطلاب يستطيعون فهم الكثير من اللغة في نص ما دون أن تكون كل القواعد التي في هذا النص مما درسه الطلاب مسبقا"[xxvi]. والباحث يتفق تماما مع المؤلفين في هذه النقطة فمن خلال الخبرة غير القصيرة في هذا المجال اتضح للباحث أن ثمة استراتيجيات لابد أن يمتلكها المتعلم وهي أدواته التي تعينه على التعامل مع هكذا نصوص أصلية، ومع ذلك قد يبدو الأمر صعبا فما هي المعايير التي تدل على أن المتعلم في مستوى ما قادر على التعامل مع هذا النص أو ذاك فأين هو الخط الفاصل بين ما يستطيعه المتعلم وما يستطيعه باستخدام أدواته وبين ما لا يستطيعه البتة. يوضح المؤلفون هذه النقطة فبالنسبة لهم " معظم النصوص المسموعة والمقروءة تحتوى على بعض القواعد التي لم تكن محط تحليل ودراسة في الصف من قبل وعلى الرغم من ذلك فكثير من هذه القواعد تم التعرض لها بالسماع أو المشاهدة من قبل ليس كمواضيع للقواعد ولكن كأنماط سياقية"[xxvii] والمعنى هنا شبيه بفكرة الإضافة آنفة الذكر فهذا التركيب وغيره قد يعرفه الطلاب ويألفونه دون دراسته رسميا في الصف على أنه "إضافة". أما بالنسبة للسؤال الذي طرحه الباحث فإن الذي يحدد إمكانية استخدام نص أصلي في مستوى ما يعتمد على عدد من العوامل، من أهمها الوظيفة اللغوية التي يؤديها هذا النص والوظائف كالوصف والسرد والمقارنة أو النقاش وغيرها وما يترتب على ذلك من تراكيب وقواعد، كذلك نوع اللغة هل هي وصفية أو تقريرية أو تحليلية بالإضافة إلى المفردات ومدى معرفة الطلاب بهذا الحقل الدلالي أو ذلك، وفي النهاية طول النص أو قصره.

٥- الطريقة الحلزونية spiraling approach في تناول القواعد وتدريسها وعلاقة قواعد الكتاب الثاني بمثيلتها في الكتاب الأول:

إذا كنا قد انتهينا إلى كيفية تعامل الكتاب مع القواعد كيفا فآن لنا أن نتناول الأمر كما، وقبل ذلك من اللازم التنويه على الاختلاف بين المدارس في هذا الأمر فبينما يرى بعض أصحاب المدرسة التقليدية تناول القواعد مبوبة كما هو متعارف عليه عند النحاه أو على أقل تقدير كما يدرس في مدارسنا وجامعتنا المتخصصة في البلاد العربية حيث نبدأ بمفهوم الكلمة وتفريعاتها إلى اسم وفعل وحرف ثم التطرق إلى كل أو معظم ما يندرج تحت كل فرع من قواعد وتراكيب وصرف وإعراب، فبينما هؤلاء كذلك ينحو أصحاب المدرسة التواصلية منحا مغايرا فهم أقرب إلى الطريقة الحلزونية في تناول وتدريس القواعد، فأين يقف كتاب الكتاب من هؤلاء وهؤلاء؟. إن مؤلفي الكتاب يعلنونها صريحة فهم "يتبعون منهجا حلزونيا للقواعد مقسما على عدد من النماذج، فمعظم القواعد تقدم تدريجيا مع زيادة مستوى تفاصيل القواعد كل مرة وفقا للوظيفة والكفاءة اللغوية لدى الطلاب"[xxviii] والنماذج على هذا كثيرة ويمكن العودة إلى الملحق[xxix] للتحقق من ذلك ويبدو للباحث أن هذا المنهج بدأ من كتاب ألف باء مرورا بالكتاب الأول ووصولا للثاني ومثال على هذا دراسة الفعل بأوزانه وأزمنته المختلفة ففي الألف باء كان التعرض للفعل المضارع فتم تقديم أفعال مثل يحب ويريد ويشرب ويذهب ويشاهد ويفهم وغيرها ضمن قوائم المفردات مصرفة مع الأوزان (أنا - نحن - أنت - أنت- هو - هي - هم) ثم كان التعرض لتصريف الفعل المضارع كدرس قواعدي في الكتاب الأول، والجدير بالذكر أنه لم يتم التعرض لغير هذه الضمائر لدواعي أكاديمية، فوفقا للطريقة الحلزونية فإن الأكثر استخدما وشيوعا يأتي أولا يليه الأقل استخداما فالأقل أما في الكتاب الثاني فيكون التركيز على أوزان الفعل العشرة[xxx] ثم تناول المعاني المختلفة لهذه الأوزان والعلاقة بينها[xxxi] كذلك أنواع من الأفعال كالمضعف والناقص.

٦- القواعد كمدخل للتواصل وليس لأجل القواعد:

"إن طريقة الكتاب وفلسفته تهدف إلى الوجود الحتمي للقواعد داخل كل صف طوال الوقت فبدلا من النظر إلى القواعد كموضوع للنقاش ينتهي بانتهاء الدرس تتحول إلى ممارسة دائمة في المهارات الإنتاجية كالكلام والكتابة"[xxxii] إن هذه الكلمات تلخص موضوع القواعد في الكتاب فبعد النظر إلى كيفية اختيار القواعد وكميتها لابد من الوقوق قليلا على فكرة مهمة ستوضح لنا موقف الكتاب ومؤلفيه من مفهومي القواعد المختلفين آنفي الذكر، وإذا كان الكتاب ينتهج المنهج التواصلي فإن الهدف من درس القواعد ليس تعلم القواعد كموضوع منفصل بل كمدخل ووسيلة تعين المتعلم على التواصل ولذلك نرى مثلا أن الإعراب جاء متأخرا - وإن كان قد سبقته بعض الارهاصات في الكتاب الأول- ، فأول ظهور لفكرة الإعراب وتحريك أواخر الكلمات في الدرس الرابع من الكتاب الثاني موضوع الدراسة ووفقا لآلية التدريس في أوروبا وأمريكا هذا معناه أن الطلاب يتناولون الإعراب رسميا بعد دراسة اللغة العربية لأكثر من سنة ونصف ويتضح ذلك بالنظر إلى الملحق لهذا البحث[xxxiii] والسبب في ذلك يرجع إلى أن الإعراب على أهميته الكبيرة في اللغة العربية الفصحى الكلاسيكية فهو لا يلعب دورا كبيرا في التواصل أو لنقل إنه لا يؤثر على التواصل في العربية المعاصرة خصوصا في المستويين اللغويين الأول والثاني أي المبتدئ والمتوسط ثم تزيد أهيمته شيئا فشيئا مرورا بالمستوى المتقدم وصولا للمتميز فالمتفوق[xxxiv] ومع ذلك فإن الإعراب وأشباهه من القواعد كالممنوع من الصرف مثلا تعتبر من النوع الثاني من القواعد التي يجدر بالمتعلم التعرف عليها دون الحاجة إلى دفعه إلى إنتاج مثيلاتها شفهيا على الأقل، فكتاب الكتاب لا يهدف إلى خلق متعلمين يتواصلون بالفصحى المعربة لأن الإعراب من وجهة نظر الكتاب للأداء الفني وليس للتواصل الطبيعي[xxxv] ومع ذلك يجدر الإشارة أن بعض المتعلمين الموهوبين يتعلمون مثل هذه القواعد وينتجونها شفاهةً.

٧- الدرس الصرفي مقابل الدرس النحوي (التراكيب)

يعتبر الدرس الصرفي أساسيا وجوهريا في صف اللغة الثانية فعلى العكس مما نراه في صف اللغة الأولى في مرحلة ما قبل الجامعة في مدارسنا في الشرق الأوسط حيث يأتي الصرف متأخرا في درس القواعد نرى الصرف واضحا من المستويات الأولى في المنهج التواصلي الذي يعتمد على ما يعرف باسم الأوزان العشرة التي تقدم خصيصا لطالب اللغة الثانية حتى تعينه على فهم وتعلم اللغة العربية وإذا نظرنا نظرة استقصائية إحصائية للدرس الصرفي مقابل الدرس النحوي سيتضح لنا زيادة تركيز الصرف في هذا الكتاب وهذا أيضا ما يقرره مؤلفو الكتاب حيث يصرحون بأنه " في هذه الطبعة الثالثة من الكتاب الثاني زاد التركيز على الصرف خصوصا الأسماء والأفعال"[xxxvi] ومن النظر إلى الملحق يتضح هذا جليا ويرجح الباحث هذا التركيز على الصرف إلى الأهمية الكبيرة له، فالصرف هو عماد الاستراتيجيات التي تحدث عن الباحث في معرض الحديث عن استخدام النصوص الأصلية، حيث يستطيع المتعلم التعامل مع مثل هذه النصوص مستخدما الوزن والجذر كأدوات تعينه على التخمين والتحليل ومن ثم بناء كفاءة لغوية أعلى.

وأخيرا، يرى الباحث أن عبقرية اللغة العربية غير المنكرة من قبل الباحثين والأساتذة والطلاب أكبر من أن تتناول في بحث واحد ولكن يجدر هنا أن نذكر أن النظام الصرفي للغة العربية من أوزان وجذور كان ولايزال زادا للأساتذة والطلاب على حد سواء فمن خلال الخبرة الطويلة يستطيع الباحث أن يرى مدى التقدم الذي يحرزه طلابه في أقل من سنتين ضاحضين فكرة صعوبة هذه اللغة، فهي وإن كانت لغة عميقة فهي لغة ذات منطق ونظام وصعوبتها أو عدم صعوبتها يعتمد على اختيارتنا كأساتذة وواضعي مناهج.

المبحث الثاني : المفردات

(١)

لأي لغة مكونات رئيسة لا تتغير بتغير اللغة، ومن ائتلاف خيوط هذه المكونات ومن التنوع الدياليكتيكي بين عناصرها تتكون اللغات. ومكونات اللغة تتلخص في محاور ثلاثة أولها وأهمها على الإطلاق المفرادت، وتأتي بعد ذلك القواعد والثقافة.

ووفقا لمعايير (أكتفل) ٢٠١٢ فإن للمفردات دورا محوريا في اكتساب اللغة الثانية خاصة في المستويات الأولى من المبتدئ الأدنى إلى

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المتقدم العالي(×).

وما من سبيل داع إلى ذرة شك في كون سلسلة كتاب "الكتاب في تعلم العربية" المكونة من ثلاثة كتب رابعها متصدر الترتيب لكونه مدخلا إلى الحروف والأصوات، قد ذاعت شهرتها في عالم تعليم العربية للأجانب، وقد فاق صيتها عنان سماء هذا الحقل، خصوصا في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تتبنى معظم الجامعات تدريس هذا الكتاب [١].

والمجهود المبذول في إنتاج هذا الكتاب يجعل منه مرجعا تطبيقيا ذاخرا، تفيد منه الأجيال تلو الأخرى بالتحليل والتدريس، والتقويم لإكمال تلك الريادة التي رفعها مؤلفوه وتجاوزت في فترة وجيزة حدودا راديكالية درست ومناهج كلاسيكية عفا عليها الزمن، وأفكارا نمطية هي أقرب إلى أوثان حان تحطيمها منذ زمان.

(٢)

يحتاج التعامل مع كتاب "الكتاب في تعلم العربية- الجزء الثاني- الطبعة الثالثة"[٢] لأول مرة إلى فترة من الدراسة حتى يستطيع فض الاشباك مع منهجية بناء الوحدة، ذلك لأننا نجد الوحدة تبدأ بقائمة من مفردات مجدولة بالفصحى جوار الشامي والمصري ثم نجد المعنى بالإنجليزية[٣]، ثم سنجد بعد ذلك بعض الملاحظ على استخدام هذه المفردات، ثم فعلا أو أكثر قد تم اختياره للتركيز على تصريفه ونطقه، ثم بعضَ التمرينات المكانيكية، والأنشطة التفاعلية على هذه المفردات التي تقديمها[٤].

بعد ذلك تفاجئك قائمة ثانية من المفردات، فتعيد فض الاشتباك بينها وبين القائمة الأولى، لتعرف أن القائمة الأولى إنما هي مجموعة من المفردات الجديدة كلية على الطلاب، أي أن جذرالمفردة جديد بالنسبة لهم، في حين كون الطلاب عارفين بجذور مفردات القائمة الثانية. وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية هذا الفصل (الانفصال) في دعم العملية التخمينية لدى الطلاب وتقوية إستراتيجيات التعامل مع المفردة الجديدة بتخمين المعنى من الجذر أولا.

وكذا – كما أسلفنا - ستجد مجموعة من التمرينات المكانيكية التي تعمل على تمكين الطلاب من امتلاك المفردات، ثم مجموعة من الأنشطة الإنتاجية، وبعد ذلك تتوزع مجموعة من التمرينات والأنشطة تحت هذه المصطلحات المتشابكة: (القواعد – الثقافة – القصة بالفصحى "تنتهي مع الدرس السادس" – القصة بالعامية – نشاط استماع – نشاط قراءة – نص قراءة"بدءا من الدرس السابع"[٥] – نشاط كتابة طويلة – قراءة جهرية - .....) [٦].

(٣)

دعونا نكن أكثر إيضاحا، وأقل إبهاما ونفض برؤيتنا هذا التداخل الكامن بين المصطلحات السابقة فنقول إن مكونات اللغة في كل وحدة هي المفرات، والقواعد، والثقافة. أما المهارات التي تغطيها كل وحدة فهي المهارات الأربع وذلك عن طريق تقديم نوعين من التمرينات أولاهما المكانيكية، تلك التي يجب على الطلاب فعلها في البيت كما هو بين في كل التمرينات التي تأتي مباشرة بعد قوائم المفردات أو بعد شرح القواعد من نوعية (أكملوا الفرغات- وكتابة جمل المفردات – والكتابات الطويلة [٧] – وتسجيل القراءة الجهرية - ...) [٨] ويمكن أن نضم إليها من حيث النظرة الكلية لقدر الطلاب على الأداء بعيدا عن الصف (أسئلة الاستماع الأول – أسئلة القراءة الأولى – إكمال فراغات الاستماع الدقيق – وأسئلة الترجمة والتحليل الكتابي للقراءة الدقيقة). كل هذه مهمات يمكن للطلاب أن يفعلها في البيت ثم تُقدم إلى الأستاذ على ورقةٍ مكتوبةٍ أو يتم إنجاز بعضها عن طريق التكنولوجيا [٩]. وفيها يكون الطلاب قد غطوا جزءا كبيرا بالعمل على مهارتي القراءة والاستماع استعدادا لتغطيتها كاملة في الصف، وعملوا على جزء كبير جدا من مهارة الكتابة، ويمكنهم تغطيتها كلية في الساعات المكتبية، ويكونون على استعداد كبير للإنتاج الكلامي لإفراز ما فهموه من نصوص القراءة والاستماع ولسد الفجوات التي خُلقت لديهم في القراءة أو الاستماع الأوليين. والشيء نفسه حادث عند دراسة المفردات [١٠] واختتام هذه الدراسة من لدن الطلاب بالعمل على بعض التمارينات المكانيكية.

وثنتاهما الإنتاجية الكلامية التي يقوم الأساتذة، استنادا على اشتباك الطلاب الأول في البيت ميكانيكا مع المفردات والقواعد

والقراءة والاستماع، باستغلالها أمثل استغلال لدفع الطلاب إلى الإنتاج الكلامي في الصف بشتى الطرائق، وذلك لتبيان مدى فهم الطلاب لما درسوا في البيت، وتفعليه في سياقات واقعية طبعية. وكذلك لتوسيع فهم الطلاب وضبط إنتاجهم، والعمل على الدقة، وسد الفجوات المعرفية في إطار التواصلية.

(٤)

بعد غير استقراء لكيفية تقديم المفردات في الكتاب فستجدون أن قائمتي المفردات في كل وحدة من الدرس (الأول إلى السادس) هي نابعة من نص الاستماع "القصة بالفصحى"، ومن الدرس (السابع إلى العاشر) نابعة من نص القراءة "١" [١١].

وبمعنى دقيق، إن قوائم المفردات جاءت أولا في ترتيب الوحدة ليتعامل معها الطلاب قبل الولوج إلى دنيا النص (المسموع أو المقروء)، ذلك ليتمكن منه الطلاب بأكثر قدر ممكن قبل الاستماع أو قراءة النص ذاته، ثم يأتي النص ليعزز هذا التمكن ويقوي هذه المعرفة ويعطي للأساتذة فضاءات للتعامل مع توسيع المفردة والتركيز على ضبطها لدى أذهان الطلاب.

وعليه فإن الطلاب بعد دراسة قائمتي المفردات، يجب أن يكونوا على مقدرة فهم القصة بالفصحى بنسبة ١٠٠٪، وعلى مقدرة لفهم نص القراءة بدءا من الدرس (٧-١٠) بنسبة تتخطى ٩٥٪ على الأقل، أي فهم مفردات النصوص كمفردات، بعيدا عن الاعتماد على إستراتيجيات[١٢] القراءة التي ستمكنهم من نص القراءة بنسبة ١٠٠٪ فيما بعد.

ويُطل علينا سؤال جدلي غاية في الأهمية فحواه: هل النص أولا أم المفردات أولا؟

أي هل معنى أنّ قدمت قائمة المفردات في الترتيب أولا، أنها تم تأليفها أولا ثم تم بناء النص عليها؟ أم هل تم اختيار النص أولا، ثم تم تفريغ مفرداته وتقديمها في قائمة تتصدر الوحدة؟.

وبدون أدنى شك فإن التواصلية لا تقبل إلا أن يكون النص أولا، ذلك تحقيقا لمبدأ الأصلية التي اعتمدها الكتاب، وبعد النص يتم تفريغ مفرداته في القوائم مع مراعاة أنه ليس في نصوص القراءة – لتقدم مستوى الطلاب قليلا – أن يتم تفريغ كل مفردات النص الجديدة كاملة، بل يتم تفريغ السواد الأعظم منها وترك بعض المفردات التي قد يراها المؤلفون غير وظيفية الآن، فضلا عن تأصليهم بذلك لإستراتيجية التخمين لدي الطلاب.

كذلك يجب مراعات أن نص الاستماع "القصة بالفصحى" على الرغم من عدم أصلية النص حيث إنه تم تأليفه لغرض تعليمي، فالقصة قد تم كتابتها وتأليفها، وبعد ذلك تعامل مجموعة من الممثلين ومخرج وفريق عمل على تحويلها إلى نصوص استماع، وبعد ذلك تم تفريغ بعض مفردات نصوص الاستماع هذه في قوائم مفردات، وهنا تكمن الأصلية، ومحاكاة المسلسلات والأفلام، ذلك أن النص جاء أولا وكُتب، ثم خرجت من رحمه قوائم المفردات، والقواعد والثقافة.

(٥)

ما زالت الأسئلة الخطيرة تنهال علينا، ومنها ما معيارية اختيار النص؟. وبعد تحليلات جمة بالقراءة النظرية والمناقشات الأكاديمية تارة وبالتدريس تارات عبر سنوات، استقر الرأي لدينا على معيارين رئيسين هما: الوظيفية، وغِنى النص.

إذن فمعيار اختيار النصوص ليس عشوائيا، بل هو خاضع في الأساس إلى الوظيفية، وغنى النص بالمفردات[١٣] والقواعد والثقافة. كل هذا في إطار لا يغفل موضوع النص ونسقه/سياقه[١٤].

والوظيفة مصطلح يأخذنا مباشرة إلى مستوى الطلاب، مستواهم الحالي الذي يجب العمل على دعمه وتثبته، ومستواهم الهدف الذي يجب أن يتدربوا على وظائفه لتكسبوها شيئا فشيئا حتى يمتلكوها.

في الواقع إن الطلاب بعد الانتهاء من كتاب "الكتاب في تعلم العربية- الجزء الأول – الطبعة الثالثة" يكونون قد وصلوا إلى المستوى المتوسط الأدنى ويقدم هذا الكتاب للمستوى المتوسط الأدنى غاية الوصول إلى نهايات المتوسط العالي، وأعتاب المتقدم الأدنى.

إذن فإن ثمة وظائف يريد الكتاب أن يتثبت منها، ووبدعم قدرة الطلاب على أدائها، ووظائفَ يريد أن يدرب الطلاب على اكتسابها

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

تدريجيا، وإنما نقصد بالأولى وظائفَ المتوسط الكامنة في الخلق باللغة وطرح الأسئلة والوصف في أضيق حدوده[١٥]، وبالثانية وظائف المتقدم الكامنة في الوصف والسرد "ماض، مضارع، مستقبل"[١٦].

أي لا بد للنصوص أن توفر مكونات لغوية قادرة على دعم هذه الوظائف بالتدرج، مع مرعاة التحول في السياق من النفس والأسرة إلى محيط المدينة والمجتمع فالدولة، ومن عالم المحسوسات ذي المفردات عالية الشيوع إلى الميول قليلا نحو المجرد ذي المفردات الشائعة.

وعليه فإن كل هذا يجب أن يوظف من أجل إنتاج مكتوب وكلامي من مستوى الجملة إلى مستوى الفقرة أي الجمل المترابطة، وأن تتحول الدقة رويدا رويدا من فهم المتعاطفين إلى فهم العامة والتحكم في الأزمنة وإن تخلل هذا الإنتاج شيء من الأخطاء النمطية [١٧].

(٦)

يرفض كتاب الكتاب تقديم المفردات في قوائم أقرب إلى الحقول الدلالية [١٨] إيمانا بأنه لا توجد لغة مجردة من تداخل الحقول الدلالية، فإن قدمتم للطلاب قائمة بأسماء الألوان أو الطيور مثلا، فماذا سيفعلون بها على المستوى الوظيفي والإنتاجي؟، أو حين تقدمون لهم قائمة بالضمائر فقط، فماذا سينتجون بـ "أنا" و "أنت" و "نحن" فقط؟. الطلاب بحاجة إلى كلمة "اسمي" مع الضمير "أنا" حتى يقولوا: "أنا اسمي ..... "، إذن تداخل هنا حقلان دلاليان على الأقل لإنتاج هذه الجملة.

كذلك الطلاب بحاجة إلى الضمير "أنا"، مع حرف الجر "من"، وكلمة "مدينة" ليقولوا : "أنا من مدينة .... ". وهنا تداخل على الأقل ثلاثة حقول دلالية لإنتاج هذه الجملة. وبناء على ما سبق فإن تقديم المفردات بهذا النمط هو لا جدوى منه وظيفيا بالمرة.

(٧)

للنمط الحلزوني التوسعي بُعد بين جدا في تقديم المفردات، ذلك تماشيا مع الوظيفية في اختيار النصوص، حيث يتضح ذلك منذ البداية حين قسمت القوائم إلى مفردات جديدة كلية، ومفردات من الجذور نعرفها، وهذا يجعلك تتساءل: لماذا لم تقدَم المفردات التي نعرفها من جذورها، مع المفردات القديمة ذات الجذر نفسه، فعلى سبيل المثال قُدمت كلمة "تولى" في الدرس ٤ من الكتاب على أساس أنها تشترك مع كلمة "ولاية" المقدمة في الدرس ٢ من "الكتاب الجزء الأول" و الدرس التاسع من "ألف باء" [١٩]، ذلك لاحتياج الطلاب الأمريكيين[٢٠] إلى التعرف في بدايات تعلم العربية على كلمة "ولاية"، لكنهم بعيدون البعد كله عن الحاجة إلى كلمة "تولى" في المتستوى الابتدائي.

حتى داخل المستوى الواحد نفسه فإن احتياج الطلاب وظيفيا إلى كلمة "شجّع" مطلوب في المتوسط الأدنى مقارنة باحتياجهم إلى "شجاعة وشجاع وشجعان" التي تقدم لهم في المستوى المتوسط العالي.

فالوظيفية إذن هي التي تضع الحدود للمفردات المقدمَة، وعليه فالوظيفية هي المعيار الأول لاختيار النص، ويأتي غنى النص ملاصقا لها في المعيارية.

ولعل التوسع الحلزوني التراكمي لا يظهر فقط في الوظيفية، بل أيضا يبدو جليا في السياق والموضوع، أي الانتقال الناعم جدا من الماديات المحسوسة إلى تعزيز المجرد المعنوي تدريجيا، كما نرى في الدرس الأول عند حصر المفردات غير المجردة: (استأجر – إيجار – تحت – بجانب – حديقة – حديقة عامة – حمّام – حماة – السفرة – شقة – طبخ – مطبخ – طابق – أعدّ – فوق – كنيسة – انتقل – وراء .) ٨٩ مفردة من قائمة ٣٢ مفردة. وعند حصر المفردات غير المجردة في الدرس السادس فسنجد: (ألْف – بيئة – حزاو سفر – حملَ – دفع – أعطى – غني – فقير – نشأ – هدية – وطن) ١١ مفردة من قائمة ٢٩ مفردة. في حين ستجد أن هذه فقط هل قائمة المفرادات غير المجردة في الدرس العاشر: (آلة – ريف – قاد "السيارة") أي ٣ مفردات من قائمة ٣٩ مفردة. كل هذا يتكاتف مع الوظيفية ويدعم التواصل ويشعل فتيل أن الإنتاج أولا، والتفسيرات والأسباب والتفاصيل قادمة في وقتها المناسب، أي عند الاحتياج إليها وظيفيا ستُقدم[٢١].

(٨)

المعرفة بالمفردة لا يعني امتلاكها بحال من الأحوال، وعليه فإن المفردة تقدم في القائمة، يستمع إليها الطالب في جمل، يشتبك مع بعض التمرينات الميكانيكية أولا في البيت، ثم يأتي إلى الصف لتفعيل هذه المفردات وضبطها، وتوسيع استخدامها، ثم تأتي القصة بالفصحى وبالعامية لتأكيد امتلاك الطالب للمفردات وتفعيلها مرة بعد مرة، أو يأتي نص القراءة (١) بجانب العامية بدايةً من الدرس (٧-١٠)، ثم تفعيل المفردات وإنتاجها مرة بعد أخرى مع نصوص الاستماع الأصلية والحوارات، ونصوص القراءة فتدخل المفردات إلى ذهن الطلاب خلال القراءة والاستماع في سياقات متعددة وموضوعات متنوعة بأشكال شتى في مواقف مختلفة، ثم على الطلاب في نهاية الوحدة إنتاج كتابة طويلة مستخدمين هذه المفردات الجديدة في كتاباتهم، فضلا عن كونهم قد استخدموا هذه المفردات الجديدة في مناقشات كل من نصوص القراءة وأنشطتها ونصوص الاستماع وأنشطتها مع الأصدقاء في المجموعات وأثناء الإخبار مما يترتب عليه نوع من إضفاء الدقة والضبط لهذه المفردات كلاميا، وكتابةً أيضا بعد تصحيح الكتابة الأولى بالكتابة الثانية[٢٢].

(٩)

التغير النوعي بين الكتاب الجزء الأول والجزء الثاني إنما هو نابع من الاختلاف الواضح بين المستوى المتبدئ والمتوسط وظيفيا فضلا عن نوع النص المتوقع إنتاجه، وعليه فكان لا بد من إفراد جزء كبير للمفردات لسد متطلبات المستوى المتوسط الوظيفية، إذ إن المستوى المتبدئ غير قادر في الأساس على أداء أي وظيفة تقريبا، وإنتاجه منحصر في كلمات منفردة أو جمل محفوظة[٢٣]. وكذلك أيضا دعما لمهارة الاستماع على افتراض كونها المهارة الأكثر تحديا لدى معظم متعلمي اللغات الثانية[٢٤]، فقد جاءت الدروس في الكتاب الجزء الأول كله حتى الدرس ٦ من الكتاب الجزء الثاني معتمدة في قوائم المفردات على نصوص الاستماع " القصة بالفصحى". ثم انتقلت بعد ذلك إلى التمهد للمستوى المتقدم بالاعتماد في قوائم المفردات على النصوص المقروءة " القراءة ١"، ذلك بسبب الغنى في نص القراءة من حيث إمكانية تحليله بسهولة وعمق، والنظر بعد النظر في الروابط والعلاقات بين المفردات والجمل والفقرات، وبينة النص وحركيته، والربط بين نصوص القراءة والإنتاج الكتابي[٢٥] لدى الطلاب.

المبحث الثالث: الثقافة

(١)

ليست الثقافة مكونا ترفيهيا في اللغات، وليست فضلة نركن إليها عندما نريد أن نغير روتين الصف، أو عندما نريد تقديم شيء مرح في الصف. فالمعرفة بالمفرات و القواعد وامتلاكهما ليس كافيا لاكمتال المعرفة باللغة، حيث إن للسياق الثقافي دورا كبيرا جدا وفاعلا ومحوريا في (كيف) و (متى) أستخدم هذه "المفردات والقواعد". وربما يعتقد بعض التواصليين أن الثقافة هي الوجه المقابل للغة، وفي الحقيقة ما زلت أرى أنه لا توجد لغة بدون ثقافة أساسا، فمثلما لا توجد لغة بدون مفردات أو بدون قواعد فلا توجد لغة من الأساس بدون ثقافة، وبقدر تأثير المفردات والقواعد في اللغة، بالقدر نفسه وأحيانا أكثر يكون تأثير الثقافة في اللغة.

(٢)

في الحقيقة تواجه الثقافة بشكل خاص جدا مجموعة استثائية من التحديات في تعلم اللغة الثانية، وقد بان في النقطة السابقة محاولات إثبات أهميتها، وهذا أول تحد، أي عدم وضوح بداهة أهمية الثقافة في كونها الضلع الثالث لمثلث اللغة.

وفضلا عن ذلك، فإن الثقافة كمصطلح هو متشابك مع مجموعة من التعريفات، وفيه من العموم ما يوحي بحيرة ليست هينة للوقف على كنهه في مجال تعلم اللغة الثانية. وفي الواقع إننا نستبعد فكرة أن الثقافة التي تقدم إلى الطلاب الأجانب هي تلك المعلومات العامة التي يمكن للطلاب معرفتها عن طريق الإنترنت، أي المعلومات التحصيلية غير الوظيفية، كأن يعرف الطالب مثلا أن لون علم المغرب هو الأحمر مع نجمة خضراء، أو أن عاصمة الإمارت هي أبو ظبي أو أن مصر تقع في شمال أفريقا. فنحن ربما لا نختلف على أهمية هذه

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المعلومات ولكن في الحقيقة لا نقصد بها بحال الثقافةَ التي تقدم إلى الطلاب الأجانب، وإنما قصدنا بالثقافة هنا تلك المعلومات التي تكوّن رؤية معينة واقعية مائة بالمائة إزاء بعض الموضوعات الخاصة بكل وحدة، وتلك المعلومات والرؤى لا يستطيع الطالب التعرف عليها وامتلاكها إلا من خلال أبناء اللغة (المدرسين[١]) أو مَن تناولوا اللغة عنهم ويا جبذا لو كان هذا التناول على أراض عربية حيث ممارسة المواقف الثقافية بشكل حي.

كذلك من أهم تحديات الثقافة صعوبة قياسها واختبارها في أي وقت، بمعنى صعوبة قياس معرفة الطلاب بها وامتلاكهم إياها إلا في مواقف وسياقات وأماكن معينة، فمثلا كيف ستختبرون الطريقة المثلى للسلام بالبيد والعناق وغيره مع أصدقاء من الجنس نفسه أو بين الجنسين أو ..... في بلد مثل مصر؟. لذا لن تجدوا للثقافة معيارا واضحا في معايير الكفاءة في ACTFL ، على الرغم من دورها المحوري في تعلم اللغات واكتسابها. فالكفاءة اللغوية هي القدرة على أداء الوظيفة اللغوية بأكبر طلاقة ممكنة مع دقة لا تشوش التواصل ومعرفة جيدة بالثقافة. وبهذا أيضا يكون التواصل قد تم. إذن فالتواصل قد يصيبه خلل حين نجهل بالثقافة حتى إذا كان هناك نوع من الطلاقة والدقة.[٢]

(٣)

التزمت سلسلة كتاب "الكتاب في تعلم العربية" بتقديم الثقافة كمكون رئيس وكضلع ثالث لا يتجزأ من مثلث اللغة. ووفقا لموضوع نصوص الاستماع والقراءة التي بنيت عليها قوائم المفردات قدمت الثقافة، والنصوص قامت على الوظيفة، إذن وبدون أدنى شك فإن تقديم الثقافة أيضا وظيفي من الدرجة الأولى.

ولعل الثقافة هي المكون الوحيد الذي لم يلتزم فيه واضعوا الكتاب بأن يظل يقدم بالإنجليزية مترجما دائما، ولكنه تراوح حسب مستوى الطلاب من الإنجليزية إلى الخلط في بعض الأماكن، إلى العربية فقط في أماكن أخرى. [٣]

إذن فالثقافة لا تأتي فقط لسد بعض الفجوات المهمة بين لبنات جدار معرفة الطلاب باللغة [٤]، وإنما أيضا قد تأتي في الكتاب كجزء لا يجزأ ولا يمكن فصله عن بعض نصوص الاستماع وأنشطتها [٥]، ونصوص القراءة وأنشطتها [٦]، وهذه النقطة غاية في الخطورة حيث يضرب بها مؤلفو الكتاب غير عصفور بحجر (نشاط) واحد، مما يدعم مبدأ عم الفصل بين المهارات أو بين المكونات. فحين تقدم المفردات يعمل الأستاذ مع الطلاب على إكسابهم إستراتيجيات التعرف على نوع الكلمة (اسم – فعل ماض ، مضارع – صفة مصدر – حرف جر – رابط – ظرف – .....) وإذا كانت اسما مفردا فما الجمع، والعكس، وإذا كانت مصدرا فما الفعل الماضي والمضارع منها، وإذا كانت صفة فما هو عكسها، وإذا كانت فعلا ماضيا فما مضارعها والعكس، وما هو وزن هذا الفعل/المصدر. وكذلك القواعد لا تقدم إلا معتمدة على المفردات، كل هذا من خلال أنشطة القراءة والاستماع ونصوصهما، وكذلك الحال مع الثقافة، فهي جزء من تلك النسيج المتداخل ليكون في النهاية ثوب اللغة المغزول بشكل نموذجي إن أحسن الأستاذ فهم الكتاب وتحليله و(قاد) العملية التعليمية بشكل تواصلي.

وما دامت الثقافة مكونا لغويا لا غنى عنها، وما دامت تقدم أيضا وفقا للوظيفية، فلا شك أنها اتخذت من النمط الحلزوني سبيلا، فتلاحظون هذا في موضوع مثلا كموضوع التعليم والجامعات العربية، أنه في الدرس الثالث من الكتاب الجزء الأول تناولت الثقافة مفهم الجامعة العربية وتقسيم الكليات فيها إلى آخره من هذه الزاوية [٧]، في حين قُدمت في الدرس العاشر من الكتاب الجزء الثاني في الموضوع نفسه فطرحت قضية العلاقة بين الجنسين في الجامعات العربية[٨]. ذلك لأن احتياج الطالب لنوع الثقافة المقدمة في المستوى المبتدئ الأوسط مختلف كلية عن احتياجه النوعي والكمي للثقافة في المستوى المتوسط العالي وقدرة استيعابه له ومدى تحمسه واستعداه لاستقباله وامتلاكه.

هوامش التمهيد ومبحث القواعد:

i American Council on the teaching foreign language website. ACTFL proficiency guidelines ٢٠١٢

ii Alkitaab ٢، third edition ٢٠١٣. Georgetown University press Washington DC

iii لمعرفة المزيد عن المنهج التواصلي والمناهج الأخرى انظر Karin C.Ryding، edt ،٢١٠٣، Teaching and learning foreign language. A guide for teachers ،Georgetown University press and Aud Marit Simensen، edt ،١٩٩٨ Teaching a foreign Language. principles and procedures. fagbokforlaget

iv وفي هذا السياق يذكر دكتور جارزا في معرض التناول التاريخي لهذه المناهج آنفة الذكر ثلاثة أنواع من الاتجاهات أو المناهج قبل المنهج التواصلي وكيف تطورت هذه المناهج خلال الخمسين سنة المنصرمة وهي منهج الترجمة grammar translation based والمنهج الصوتي Audio-lingual approach والمنهج الإدراكي Cognitive code method ثم أخيرا يذكر المنهج التواصلي أو Communicative approach. انظر Corell.utexas.edu. foreign language teaching methods. professional development modules for foreign language instruction at the high -school and college level. Grammar module: join the profession. Dr Garza

vi نفسه

vii American Council on the teaching foreign language website. Standard summary

viii American Council on the teaching foreign language website. ACTFL proficiency guidelines ٢٠١٢

ix American Council on the teaching foreign language website

x انظر مقدمة كتاب الكتاب ص xxii – xxxi

xi يستخدم الباحثان مصطلحات المهارات والوظائف والمكونات كثيرا في البحث، فأما المكونات فهى المفردات والقواعد والثقافة وأما الوظائف فهي ما يستطيع الطالب القيام به من مهام باللغة انظر American Council on the teaching foreign language website للتعرف أكثر على هذه الوظائف في كل مستوى من المستويات وأما المهارات فهي المهارات الأربعة المتعارف عليها من كلام واستماع ومحادثة وكتابة يضاف إليها الثقافة كمهارة خامسة.

xii يعرف أحيانا باسم "التغذية الراجعة" وهو ما يقدمه الأستاذ من تعليقات ليساعد الطلاب إما على فهم اللغة بشكل أفضل أو انتاجها كأقرب ما يكون لأبناء اللغة نفسها.

xiii لمعرفة المزيد انظر Karin C.Ryding، edt ،٢١٠٣، Teaching and learning foreign language. A guide for teachers ،Georgetown University press and Aud Marit Simensen، edt ،١٩٩٨ Teaching a foreign Language. principles and procedures. fagbokforlaget

xiv انظر Jim Scrivener. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Second edition. Chapter ١٢: Grammar p.٢٥٢-٢٧٩

xv انظر Corell.utexas.edu. foreign language teaching methods. professional development modules for foreign langauge instruction at the high -school and college level. Grammar module

xvi الكتاب انظر عل سبيل المثال ص ٤٦ و ص ٢٩٠

xvii هذا السؤال يتوقف عند الدرس السادس ومن السابع يُستبدل بتناقشوا مع زملائكم وذلك بسبب الطبيعة النقاشية للموضوعات والوظائف اللغوية المستهدفة في هذا المستوى. انظر على سبيل المثال ص ٣٩-٤٠ و ص

xviii الكتاب من الدرس السابع وحتى العاشر . انظر على سبيل المثال ص ٢٦٢

xix الكتاب انظر على سبيل المثال ص ٦٠-٦٣ و ص ٦٨-٧٠ و ص ٢٧٨- ٢٨٣

xx الكتاب انظر على سبيل المثال ص ٣٧-٣٨ و ص ٤٢-٤٣ وص ٤٣-٤٥ و ص ٥١ و ص ٢٦٠-٢٦٢ و ص ٢٦٧

xxi الكتاب انظر على سبيل المثال ص ٢٦٧ و ص ٢٧٣ و ص ٢٩٤

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

xxii مقدمة كتاب الكتاب xxix

xxiii الكتاب انظر على سبيل المثال ص ١٤٢ و ص٢١٣ و ص ٢٥٤ و ص ٣٣٧ و ص ٤٢١

xxiv كتبت معظم الأسئلة باللغة الانجليزية ما عدا الوحدات الخامسة والسادسة والتاسعة.

xxv Jim Scrivener، Learning Teaching، A guidebook for English language teachers، Second edition، Chapter ١٢: Grammar p.-٢٥٢ ٢٧٩

xxvi مقدمة الكتاب ص xxix

xxvii نفسه

xxviii مقدمة الكتاب

xxix وضع الباحث ملحقا في نهاية البحث يعرض فيه للقواعد التي يتم تناولها في الجزئين الأول والثاني من كتاب الكتابة حتى يتسنى له الإحالة له عند الضرورة

xxx يقول د. خالد أبو عمشة إن " الأوزان العشرة ميزانٌ لفظي اصطلح المستشرقون على اتخاذه وتبنيه بناء على مفهوم الميزان الصرفي التراثي الذي وضعه اللغويون العرب من أحرف "فعل" لوزن الكلمات العربية القابلة للتصريف ".انظر دكتور خالد أبو عمشة، الأوزان العشرة المعتمدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

xxxi انظر الملحق

xxxii مقدمة الكتاب ص xxix

xxxiii يتخذ الملحق برنامج اللغة العربية في جامعة أوسلو أساسا له في التصنيف، حيث يدرس الطلاب اثنى عشر أسبوعا كل فصل دراسي بمعدل ٥ أو ٤ ساعات أسبوعيا وهذا لا يختلف كثيرا عن بقية الجامعات في أوروبا أو أمريكا، ويجدر ذكر أن الطلاب يقضون الفصل الدراسي الرابع في الشرق الأوسط حيث يدرسون اللغة العربية فقط لثلاثمائة ساعة صفية.

xxxiv معايير أكتفل

xxxv تناقش الباحث مع اثنين من مؤلفي الكتاب حول هذه النقطة وهذا ما أدليا به.

xxxvi مقدمة الكتاب

هوامش مبحث المفردات:

(×): برجاء الاطلاع على ACTFL، Donna Clementi and Laura Terrill، The keys to Planning fpr Learning، ٢٠١٣.

١) راجعوا: Michael Byram، Adelheid Hu، Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning، ٢٠١٣ - Routledge : S.l.

٢) عندما نطلق مصطلح "الكتاب" خلال مبحث المفردات أو خلاله هوامشه فإنما نعني به " كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية- الجزء الثاني- الطبعة الثالثة- GEORGETWON UNIVERSITY PRESS، Washington DC، ٢٠١٣."
لأنه مناط البحث، وما غير ذلك سيكون ذكره مخصصا.

٣) بروستاد، والبطل، والتونسي، الكتاب، ص٣٤، ٣٥

٤) نفسه، ص ٣٦ - ٤٦

٥) نفسه، ص ٢٨٠ ، ٢٨١

٦) نفسه، ص ٢٥٨ وما بعدها

٧) نفسه، ونفرق هنا بين كتابة بعض جمل المفردات التي يستمع إليها الطلاب، أو إملاء الفراغات بمفردات أو الإجابة المكتوبة عن بعض أسئلة القراءة والاستماع الأوليين، و(بين) الكتابات الطويلة التمرين ٢٦، ص ٤٤٠.

٨) نفسه، ص ١٤٦ - ١٨٦

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

٩) ستجدون مصاحبا للكتاب المقدم للأساتذة رقما خاصا بالموقع الإلكتروني للكتاب، وهذا الموقع هو جزء لا يتجزأ من الكتاب، ولن تتحق أهدافه كاملة بدون استخدام هذا الموقع الذي تقدم عليه كل نصوص الاستماع، فضلا عن إمكانية قيام الطلاب بعمل مجموعة من التمرينات والأنشطة من خلاله مع توفير التصحيح الذاتي في كثير من الأوقات، مما يتماشى والصيحات التكنولوجية التي تغزو كافة المجالات ولا يجعل الطلاب دارسي العربية منعزلين عنها، فضلا عن توفير قدر كبير من الوقت والمجهود للطلاب والأساتذة. وهو مصاحب للسلسة كاملة بكتبها الأربعة.
https://www.alkitaabtextbook.com/books/

١٠) ونركز هنا على مصطلح دراسة المفردات، وليس حفظ المفردات، أي الاستماع إلى المفردة منفردة، وفي جملة، وكتابتها منفردة وفي جمل، وترديدها والتدرب على نطقها الصحيح، ومحاولة تصينفها، ومعرفة جذرها ووزنها، وفعلها واسمها، وجمعها ومفردها، وعكسها، وعلاقتها بمثيلتها في الحقول الدلالية أو علاقتها بمفردات من الجذر نفسه، إلخ.

١١) الفرق بين نص القراءة ونشاط القراءة، هو أن نص المفردات هو نص فرغت غالبية مفرداته في قوائم، وعليه فإن تعامل الطلاب معه يستلزم فهمه بنسبة تصل إلى ١٠٠٪ بعد الاستعانة بإستراتيجيات القراءة، في حين كون نشاط القراءة هو نص لم يتعرض الطلاب إلى مفرداته مفرغة في قائمة، وهدفه هو تطوير إستراتيجيات القراءة وتنميتها لدى الطلاب، وكذلك الحال مع نص الاستماع ونشاطه. راجعوا، بروستاد، والبطل، والتونسي، الكتاب، الدرس الثامن تمرين ١٥، والدرس الثامن تمرين ٢٤.

١٢) ونقصد بإستراتيجيات القراءة والاستماع، هي تلك الأدوات والخطوات التي يدرب الأستاذ طلابه عليها حتى يتمكنوا من التعامل مع نصوص القراءة ، وذلك عن طريق تقسيم القراءة إلى قراءة أولى للفهم العام، ثم خلق بعض الفجوات المعرفية وأسئلة في بعض التفاصيل، وخلق الحماس والتطلع إلى القراءة الثانية، ثم القراءة الثالثة بهدف التحليل اللغوي والثقافي ، و... لأجزاء معينة من النص، وخلال ذلك كله يعتمد الأستاذ في قيادته للصف على تنمية إستراتيجية تخمين المعنى من خلال الجذر، والوزن، وحروف الجر وبعض الروابط، ثم التخمين من السياق. وكذلك الأمر ذاته مع نصوص الاستماع.

١٣) نود أن نشير هنا إلى كون كل من: (التعبيرات، والمتلازمات اللفظية، والراوبط) إنما هي داخلة تحت مصطلح المفردات بمفهومه الأكبر، وإن كانت قد انفصلت عن قوائم المفردات في الكتاب الجزء الثاني مقارنة بالكتاب الجزء الأول، فهذا لن يدخلها في تأسس مكون لغوي خاص بها.

١٤) Elvira Swender and Robert. Opral Proficiency Interview. ACTFL. ٢٠١٢. P:١٢.

١٥) نفسه، ص ١٢

١٦) نفسه، ص ١٢

١٧) نفسه، ص ١٣، ١٤ ، والأخطاء النمطية هي تلك الأخطاء من النوع نفسه الذي تتكرر بشكل ملحوظ جدا بين ثنايا إنتاج الطلاب المكتوب أو الكلامي.

١٨) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، الخامسة ١٩٩٨، ص ٧٩، وما بعدها.

١٩) كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية- الجزء الأول- الطبعة الثالثة- GEORGETOWN UNIVERSITY PRESS. Washington DC، ٢٠١١.P:٢٤

و كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، ألف باء، مدخل إلى حروف العربية وأصواتها- الطبعة الثالثة- GEORGETOWN UNIVERSITY PRESS. Washington DC، ٢٠١٠. P:٢٠٣

جدير بالذكر هنا كون كلمة "ولاية" لم تقدم في قوائم المفردات، وإنما في ثنايا الأنشطة (القراءة والاستماع) واستطاع الطلاب تخمين معناها وبقيادة الأساتذة تم امتلاك هذه المفردة من قبل الطلاب.

٢٠) لا نريد أن ننسى أن كتاب الكتاب على الرغم من كونه مصمما في الأساس لتعلم اللغة العربية، فهذا لا يلغي أبدا كونه مقدما إلى الطلاب الأمريكيين بعينهم. وهذه نقطة خطيرة تبنى عليها كثير من الأولويات الوظيفية.

٢١) بروستاد، والبطل، والتونسي، الكتاب، ص٣٤، ٣٥ ،و ص ٢٢٢، ٢٢٣ ، وص ٣٩٤، ٣٩٥

٢٢) والكتابة الأولى هي تلك المسودة التي يكتبها الطالب أولا، ثم يقوم الأساتذة بوضع مجموعة من الأكواد المتفق عليها لتدل الطلاب على أن هنا خطأً وعلى نوع هذا الخطأ، ليقوم الطلاب في الكتابة الثانية بالعمل على تصحيح هذه الأخطاء ذاتيا، وإن ظل ثمة بعض الأخطاء فهذا دور الساعات

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المكتبية أو الصف في ظروف معينة. ويدفع الكتاب الطلاب إلى توسيع مستوى نصهم الكتابي تدرجيا من الجملة إلى الفقرة واستخدام الروابط في كتابتهم شيئا فشيئا، ذلك عن طريق تقديم دراسة لبعض عبارات نصوص القراءة، أو عن طريق حثهم على ضرورة استخدام الروابط في كتابتهم.

٢٣) Elvira Swender and Robert. Opral Proficiency Interview. P:١٢

٢٤) راجعوا: Natasha Walker. LISTENING: THE MOST DIFFICULT SKILL TO TEACH. Encuentro، ٢٣، ٢٠١٤.

٢٥) سيقدم هذا بشكل واضح في الكتاب الجزء الثالث، لذا يرجى مراجعة: كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية- الجزء الثالث- الطبعة الثانية- GEORGETOWN UNIVERSITY PRESS. Washington DC، ٢٠٠٧.P:٥٩

مع العلم أن فريق عمل مُعدّي الكتاب يعمل الآن على تطوير الجزء الثالث، الطبعة الثالثة، وهو تحت الطبع أثناء كتابة بحثنا هذا، يناير ٢٠١٩.

هوامش الثقافة:

١) نود أن نشير إلى ضرورة تلقي الثقافة في الصف من قبل الأساتذة، وعدم ترك الطلاب لتليقها فقط من أصدقائهم العرب في أي مجتمع عربي أو غيره، ذلك لأن الأساتذة هم من سوف يضبطون هذه الرؤى في سياق تعلم اللغة، ويجيبون عن (متى) و(كيف) بالشكل الأمثل، في حين تطغى العشوائية على ما يقدمه المتجتمع أو الأصدقاء.

٢) Donna Clementi and Laura Terrill. The keys to Planning fpr Learning. ACTFL. ٢٠١٣. And. Elvira Swender and Robert. Opral Proficiency Interview. ACTFL. ٢٠١٢.

٣) كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية- الجزء الأول- الطبعة الثالثة- GEORGETOWN UNIVERSITY PRESS. Washington DC، P.٢٠١٣: ٥٢،٦٤، ١٣٥، ١٣٦، ١٦٣ and ١٦٤.

٤) نفسه، ص ٥٦ وكل تمرينات الحوار، وص ٤٣٧ وما بعدها.

٥) كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية- الجزء الأول- الطبعة الثالثة- GEORGETOWN UNIVERSITY PRESS. Washington DC، P.٢٠١١: ٥٩

٦) كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي، الكتاب في تعلم العربية- الجزء الثاني، الطبعة الثالثة، ص ٤٣٧.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

ملحق البحث

مقرر اللغة العربية في جامعة أوستن لخمسة فصول دراسة متتالية
البرنامج الخمسة ساعات أسبوعيا والثاني عشر أسبوعا في كل فصل
الفصل الدراسي الرابع يتم في الشرق الأوسط بمعدل ثلاثمائة ساعة

AIMs	Chapters covered	Targeted level	Grammar	Global tasks and functions	Context/Content	Accuracy	Text type
First semester الفصل الدراسي الأول	**All but book+ one or two units from Alkitaab 1**	Novice mid 0 to 115	Arabic num systems Arabic transliteration symbols, vowels and short vowels The different groups of Arabic letters Letters and sounds in Arabic Arabic Symbols, long and short vowels, pronunciation symbols, grammatical endings and spelling variants (in general) Numbers (1-10) To Have in Arabic in formal and dialect + negation To like/ love in formal and dialect Possessive pronouns in Arabic I want in Arabic in formal and dialect verb+ pronoun الـ studying Expressions with أ (Add Bins) Arabic Sentence Starters such as هذا/هذه/هؤلاء، هناك... Adjectives and NA agreement تعريف المضاف إلى ضمير والعلمية The definite article in Arabic: ال Broken Plural lesson 2	Communicate minimally with formulaic and rote utterances, lists, and phrases.	Most common informal settings. Most common aspects of daily life	May be difficult to understand, even for speakers accustomed to dealing with non-native speakers	Individual words and phrases
Second semester الفصل الدراسي الثاني	**Alkitaab 1. 2/b- 7**	Novice high A1.1 to 115%	Subject pronouns Noun Plurals المذكر جمع المذكر السالم الإضافة مضاف المثنى المضاف إلى ياء المتكلم نعم المضارع مضاف الجمع الجملة الاسمية الجملة الفعلية المرفوعات مراجعة الأعداد ١١-١٠٠ ضمير الفرع المثنى المضاف المجرور الجملة الاسمية: الخبر المفرد	Communicate minimally with formulaic and rote utterances, lists, and phrases and can do most of the intermediate functions without sustained performance	Most common informal settings. Most common aspects of daily life	May be difficult to understand, even for speakers accustomed to dealing with non-native speakers	Discrete sentences

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

Third semester الفصل الدراسي الثالث	**Alkitaab 1.** **9- 10/11**	Intermediate low A1.2in CEFR	الفعل الماضي في الماضي الجر والزور مراجعة الفعل الماضي والمضارع المضارع المرفوع، ونصبه الفعل المضارع الأعداد الترتيبية إذا و لم الفعل المضارعة المضارع المنصوب المضارع مع حروف الجر	Create with language, initiate, maintain, and bring a close simple conversations by asking and responding to simple questions	Some informal settings and limited number of transactional situations Predictable, familiar topics related to daily activities	Understood, with some repetitions, by speakers accustomed to dealing with non-native speakers	unconnected paragraphs
Forth semester (abroad) الفصل الدراسي الرابع في الشرق الأوسط	**Alkitaab 1** **11-13** **Alkitaab 2 third edition 1-7**	Intermediate mid/high A2/ B1.1in CEFR The level of students could be higher based on the extra materials they will study abroad and the talent	هل يقول أ بداية السنة أوزان الفعل المستقبل والنفي الاسم والمنصوب Verb-Subject agreement Sentences complement أن وأن في الماضي لم --- **Book 2 Third Edition** أوزان الفعل اسم المكان الإضافة بدونه وبأل الجملة الاسمية الخبر المفرد والجملة، المبتدأ الاسم الموصول بالمفرد والجمع مراجعة النفي بالمفرد والجمع أوزان الفعل مجرد ومزيد وأمثلة الأوزان كان وأخواتها من أ ، المصدر أنواع الاسم المرفوع والمنصوب والمجرور (تتمة) الاسم المجرور أنواع الاسم مع المختار اسم الفاعل مجيء اسم الفاعل بالمعنى النفي في الماضي والمضارع الاسم المرفوع الفعل المضارع بالمفرد والجمع زمن الفعل الماضي والمضارع الاسم المنصوب فواعد التواريخ الفعل المجهول في الزمن الماضي والمضارع	Create with language, initiate, maintain, and bring a close more deeper conversations by asking and responding to simple questions . Can narrate and describe in major time frames without sustained performance and in simple way.	some informal and some formal settings familiar topics related to daily activities and some topics of personal interest	Understood without difficulty by speakers unaccustomed to dealing with non-native speakers	Connected Paragraph and/or group of paragraphs
Fifth semester ARA D الفصل الدراسي الخامس	**Alkitaab 2 third edition** **8-10**	Intermediate high/Advanced low B1.1/B1.2in CEFR	اسم المفعول اسم الفاعل في الحال أوزان الفاعل والفاعلة و، إي في تعابير الأعمال كان وأخواتها ونصبها الإضافة مراجعة وشرحها من معاني ما م الفعل المنقوص الذي آخره ، ي إن وأخواتها	Narrate and describe in major time frames and deal effectively with an unanticipated complication **most of the time** without sustained performance.	Most informal and some formal settings Topics of personal interest	few pattern of errors in basic structures. Error actually almost never interfere with communication or distract the native speaker from the message	More Connected Paragraph and/or group of paragraphs