المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية

الاستمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي

٧ - ١٠ مايو ٢٠١٤ الموافق ٨ - ١١ رجب ١٤٣٥ في دبي

مشاركة بعنوان

التحديات التي يواجهها الطلاب الإسبان في طريقهم لتعلم العربية للناطقين بغيرها

إعداد

الأستاذة تانيت عساف

المدرسة الرسمية للغات – برشلونة

التحديات التي يواجهها الطلاب الإسبان في طريقهم لتعلم العربية للناطقين بغيرها

ملخص

الهدف من هذه المشاركة هو التقرب من وضع تدريس اللغة العربية في إسبانيا في القطاع العام، والوقوف عند التحديات التي يواجهها الطلاب الأجانب خلال مشوار تعلم اللغة العربية. وذلك من خلال التعرف على الإطار الزمني الذي يخصصونه لدراسة العربية وما لهذا الإطار من انعكاسات ونتائج على المتعلمين. كما يسلط الضوء على بلورة دور المعلم وأهمية عملية النقد المنهجي لتطوير مناهج وطرق تدريس العربية للأجانب، أخذاً بعين الاعتبار أي مستوى لغوي يدرس وأثر ذلك على نتائج الطلاب. وفي نهاية المطاف، سنتطرق لبعض الجهود المبذولة على الصعيد الرسمي والشخصي لتوفير وابتكار الموارد التكنولوجية الجديدة لتقريب اللغة وثقافتها للراغبين بتعلمها كلغة ثانية.

الكلمات الدالة: العربية للناطقين بغيرها ، الطلاب الأجانب، موارد تكنولوجية.

المقدمة:

من المعروف أن أثر الحضارة العربية الإسلامية في شبه الجزيرة الإيبرية بات منقوشا على أرضها وعلى ملامح سكانها. كما أن للغة العربية وقع كبير، لا يمكن أن ينكره أحد، على اللغتين الإسبانية والبرتغالية. ففي معاجم اللغة الإسبانية، مثلا، هناك كم هائل من الكلمات ذات الأصل العربي. إذ تشير الإحصائيات إلى أنها تتناهز عشرة آلاف كلمة. كما أنه لا مجال للشك في غزارة البحوث والدراسات العلمية التي تناولت الأدب والثقافة والعلوم والموسيقى الأندلسية بالدرس والتحليل، ولا تقتصر جهود الأخصائيين الإسبان على دراسة فترة الأندلس فحسب بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك وتناولوا العصور القديمة والعصر الحديث، وذلك بحكم الموقع الجغرافي لإسبانيا وما لهذا البلد من علاقات وطيدة مع المملكة المغربية رغم بعض الأزمات السياسية التي مرت بها هذه العلاقات في فترات مختلفة. وكما لا يخفى على أحد، في بداية القرن الماضي احتلت إسبانيا شمال المغرب وفرضت نظام الحماية هناك إلى أن حصل المغرب على الاستقلال في ١٩٥٦. ومع ذلك، فما زالت إسبانيا تحتفظ بأقصى شمال المغرب بمدينتين استراتيجيتين هما سبتة ومليلية. ونود أن نشير هنا إلى أن فئة مهمة من السكان القاطنين في تلك المدينتين يستخدم اللغة العربية كلغة أم. ومن جهة أخرى، وحسب إحصائيات رسمية أجريت سنة ٢٠١٣، بلغ عدد المهاجرين المغاربة المقيمين بشكل شرعي في الأراضي الإسبانية ٩٣٧،٨٨٨ ألف مغربي يحمل تصريح إقامة،[1] دون عد الإسبان من أصل مغربي أو عربي، مما جعل اللغة العربية تحتل مكانة ثاني لغة أجنبية في إسبانيا . وهذه الأرقام مرشحة للارتفاع، وبالتالي الحاجة إلى تقديم المزيد من الخدمات الخاصة بالتربية، وترجمة الوثائق الرسمية في مختلف المجالات الدراسية، والقضائية، والقانونية، والاقتصادية من العربية وإليها.

[1] http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201306/Residentes_Tablas_PR_30062013.pdf

٣١٥٠ مصري، ٤٣٦ ليبي، ١١٣٧٥ موريتاني، ٢٠٧٧ تونسي، ٣٧٢ سعودي، ٨٣٦ عراقي، ١٢٣٣ أردني، ١٤٦٤ لبناني، ٤٥٢ فلسطيني، ٢٦٦٠ سوري، ٦٢٩٢٢ جزائري

لمحة حول المنهجية المتبعة في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية:

عندما نتكلم عن تدريس العربية في أوروبا لا بد تكريس بعض الأسطر لـ **دي ساسي** وهو مستشرق فرنسي، لقّبه رفاعة الطهطاوي بشيخ المستشرقين ومن أهم آثاره "مقامات الحريري" والتي طبعها على حسابه في عام ١٨١٢ ودراسة "كليلة ودمنة" سنة ١٨١٦.[2] فقد أثرت منهجية دي ساسي على معظم المستشرقين الأوروبيين، حيث تتلمذ على يده المستشرق الإسباني **باسكوال غاينغوس** والذي يرجع له الفضل في اتباع المنهج التقليدي لتعليم اللعربية في نهاية القرن التاسع عشر.[3]

تم تدريس اللغة العربية باتباع المنهج التقليدي الذي يعتمد أساسا على النحو والترجمة أو المنهج البنيوي السلوكي والذي عنى بظاهر اللغة ونظمها التركيبية. فجهد الطالب كان يجب أن يتركز على التحليل النحوي ودارسة وتكوين قوائم الكلمات أو استخدام المعاجم للترجمة، والتقييم يقوم على ترجمة النصوص المدروسة دون إعطاء الجانب اللغوي التواصلي أي أهمية. فباختصار الدور التواصلي يقتصر على قراءة النصوص المدروسة وتكرار جملها. وإذا رجعنا إلى الظرفية التاريخية التي بزغ فيها هذا المنهج، سنلاحظ أن الفترة كانت تعتبر أن الثقافة الحقيقية لأي شعب من الشعوب، يجب أن تُستنبط من النصوص الأدبية فقط، أما الباقي فيجب تصنيفه ضمن الثقافة الشعبية.[4]

بقي الحال هكذا حتى منتصف القرن العشرين، ومع انتهاء الحرب العالمية الثانية بدء ظهور نهج جديد لتدريس اللغات الأكثر شيوعاً في أوروبا.

في ما يخص العربية، لمح بعض المستشرقين خلال فترة الحماية الإسبانية على المغرب الجاحة إلى دراسة اللغات الأجنبية والاهتمام بجانبها التواصلي، أي ذلك الجانب الذي لا علاقة لها بالنصوص الأدبية، كما شرحنا سابقا. ومما أدى إلى تشكيل فرعين متخصصين في كيفية التعامل مع اللغة العربية، فهناك المتخصصين في دراسة الجوانب التاريخية والأدبية والعلمية والدينية، والذين يكرسون جهدهم للتعامل مع النصوص المكتوبة، وفي الوقت نفسه، هناك فئة أخرى اتجهت إلى

---

[2] Silvestre de Sacy, *Calila et Dimna, ou Fables de Bidpai: Précédées d'un mémoire sur l'origine de ce livre, et sur les diverses traductions qui en ont été faites dans l'Orient, et suivies de la Moallaka de Lébid, en arabe et en françois*, Paris, 1816; edition of the oldest illustrated manuscript.

[3] M.Manzanares de Cirre. *Arabistas españoles del siglo XIX.* Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura, 1972, p13.

[4] لما يخص التعرف على المنهجيات المتبعة في تدريس لغات أجنبية استشارة:
Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 1998

دارسة اللغة المحكية بهدف تمكين الهيئات الحكومية والعسكرية التواصل والكلام مع سكان شمال المغرب. فتعايشتا كلا الطريقتين، لأن أساسهما كان واحدا وهو الترجمة والعامل الجديد كان التطرق إلى اللغة المعاصرة ولهجاتها.[5]

لا يخفى على أحد، أنه منذ نهاية القرن الماضي هناك اهتمام متزايد للتعرف على حقيقة وضع البلدان العربية، إما بسبب ارتفاع عدد المهاجرين العرب أو انتشار الأخبار المرئية والمسموعة حول القضية الفلسطينية، أو الاهتمام المستمر بالشرق الأوسط في مجال علم الاجتماع أو ازدهار العلاقات الاقتصادية والسياسية مع الدول العربية. ويمكن اعتبار هذه الأسباب من العوامل الأساسية التي تدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج تدريس اللغة العربية للأجانب. فطلابها يتطلعون إلى تحقيق نتائج أفضل. لايقتصر اهتمامهم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة فحسب، بل يتجاوز هذه الحدود. لهذا فالفهم الشفهي والتواصل الكلامي باتا من الأهداف العليا والطموحة التي يسعى الطالب الأجنبي إلى تحقيقها، لكونهما مهارتان تشكلان دعامة التواصل داخل أي منظومة لغوية، وبالتالي فمن دونهما لن يتحقق التواصل المنشود بين الناطقين بالعربية و المتعلمين الناطقين بغيرها.[6]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن سبب عدم التطرق إلى هاتين المهاراتين مسبقا هو هيبة اللغة العربية الفصحى. كأن من يتطرق إلى مهارة الفهم الشفهي والتواصل الكلامي قد يقلل من قيمة لغة الضاد. ولكن كما كتب منذر يونس: "إن هدف مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها هو أن يتعامل الطالب بنجاح مع اللغة وذلك يكمن في إدخال اللهجات واللغة المعاصرة منذ أولى مراحل التقرب من اللغة" (١٩٩٥)[7]. ولقد كان ابن خلدون، مؤسس علم الاجتماع، سباقا إلى إثارة هذه المسألة بصيغة أخرى، إذ يقول في كتاب المقدمة: " إن لغة العرب لهذا العهد مستقلة مغايرة للغة مضر". ثم يضيف: " فلغة أهل المشرق مباينة بعض الشيء للغة أهل المغرب، وكذا أهل الأندلس، وكل منهما مُتوصِّل بلغته إلى تأدية مقصوده .وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم . . وأما أنها أبعد من اللسان الأول . .إنما هو بمخالطة العُجمة".[8]

وقال ابن جني: "اللغات أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[9] فيتبين من هذا المفهوم أن اللغة أهم الأنظمة التواصلية بين الشعوب، بها تقضى الحاجات وتتحقق المطالب، وتحل المعضلات، وتتبادل الخبرات. والمراد من هذا الكلام هو أن

---

[5] بعض النماذج التي تتبع هذه المنهجية:
David Crown. *An Introduction to Modern Literary Arabic.*Cambridge: Cambridge University Press, 1958. J.A.Haywood, H. Nahmad. *A new Arabic gramar of the written language.* London: Lund Humphries,1977. Federico Corriente. *Gramática árabe.* Barcelona: Herder, 1988. Ca. Ruiz, C. Téllez, M.J. Viguera.*Textos árabes y vocabulario árabe-español.*Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.1972.

[6] Jeremy Palmer. *¨Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students¨.* Arizon Working Papers in SLA & Teaching, 2007

[7] Munther Younes. *An integrated curriculm for elementary Arabic.* In M. Al-Batal, *The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions (pp.233-255).* Provo, Utah: American Association of Teachers of Arabic

[8] مقدمة ابن خلدون من الفصل السادس في الفصل التاسع والثلاثين

[9] ابن جني , الخصائص ,ص67,ج1, تحقيق محمد علي النجار,عالم الكتب,ط1,بيروت لبنان 2006 م

الهدف الأسمى من اللغة هو تحقيق عملية التواصل حتى ولو شاعت فيها مخالط أعجمية. فما بالنا، إذن، بطلاب أجانب يدرسون العربية كلغة ثانية.

عندما نتكلم عن دراسة وتعليم العربية للناطقين بغيرها نعني، في معظم الأحيان، دراسة وتعليم الفصحى. فتعلّم اللغة كما يتعلمها أبناؤها دون الأخذ بعين الإعتبار أن كل الناطقين باللغة العربية قبل دخولهم المدارس يتحدثون بطلاقة إحدى العاميات العربية. فتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تابع لنموذج تدريسها في الوسط العربي. فلا يوجد للغة العربية مركز متخصص في تلقين مبادئ ممارسة اللغة المتداولة في الشارع العربي، وإن وجد يُنظر إليه كعامل يحط من شأنها وقدسيتها. فهل تتربع الفصحى على عرش السيادة اللغوية؟ هذا هو السؤال الذي يفرض نفسه بإلحاح. للإجابة عليه لابد من الوقوف بالدرس وتحليل عند استخدام العرب للفصحى ومتى يستخدمون العامية.

أولاً: الفحصى هي لغة الأدب المرموق والثقافة ورمز للوحدة العربية. لهذا يُنظر إليها بتقدير واحترام. أما بالنسبة للبعض فالعامية هي عكس ذلك تماماً، فهي سبب تشتت العرب وضعفهم في مراحل تاريخية معينة.

ثانياً: تستخدم الفصحى لأغراض معينة ألا وهي القراءة والكتابة، ونطق المكتوب كما هو الشأن بالنسبة للخطابات الدينية والسياسية والنشرات الإخبارية. هذا فيما يخص المجالات الرسمية، أما إذا أردنا أن نتكلم عن الخطابات والرسائل الإلكترونية أو ما يعرف بمواقع التواصل الاجتماعي، فاللغة المستعملة، في أغلب الأحيان، هي العامية.

ثالثاً: يستخدم العرب اللغة المحكية أو ما يعرف أيضا بالعاميات للتواصل والتفاهم الشفهي فيما بينهم، وفي هذا السياق لا يستعملون الفصحى لهذا المغزى إلا للاستشهاد ببعض الآيات القرآنية أو بالأحاديث النبوية، أو بأبيات شعرية، أو بأقوال أو أمثال متداولة بهدف إغناء نسيجهم الديني والثقافي واللغوي.

رابعاً: يتعلم ويكتسب العربي العامية على غِرار أبناء اللغات الأخرى بشكل طبيعي وتلقائي من البيئة المحيطة به. وفي المراحلة المدرسية يتعلم الفصحى وهذا يعني تعلم القراءة والكتابة والقواعد، وفي المراحل الأولى يتم التركيز على تصحيح نطق الكلمات اعتمادا على مبادىء أكاديمية. وهكذا يستخدم المتعلم الفصحى والعامية جنباً إلى جنب حسب الحاجة الوظيفية للغة وحسب الموقف والمقام، فبإمكان العربي قراءة جريدة أو الاستماع لخبر في أجهزة التلفاز أو الراديو ومناقشتها فوراً بالعامية، كل هذا بشكل تلقائي ودون الحاجة إلى بذل أي مجهود.

خامساً: يتمكن الناطق بالعربية من القيام بهذا لأن اللهجات العربية والفصحى تشترك فيما بينها في أكثر المفردات والتراكيب اللغوية. فالتفاهم بين مستعملي اللغة يزداد ويسهل بالقرب الجغرافي وبارتفاع المستوى التعليمي. وما يجدر ذكره هنا هو دور الفصحى في تقريب اللهجات ببعضها. إذ تلعب دورا فعّالا وأساسيا في هذه العملية، لكونها لغة واحدة في شتى أرجاء الوطن العربي. فكلما ارتفع مستوى مطالعة اللغة العربية لدى أهل هذه الأوطان كلما زادت حصيلة المفردات والتعابير والتراكيب المشتركة، ومع ذلك، تبقى العامية قاعدة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها عند القيام بعملية التواصل الشفهي بين الناطقين بالعربية.

فكيف نتعامل إذن مع الطلاب الأجانب الذين تحدوهم رغبة تعلم اللغة العربية؟ الجواب المنطقي، وكما جرت العادة، هو الاعتماد على المناهج التعليمية الخاصة بتدريس العربية للأجانب. وكما هو معلوم، هذه البرامج تتخذ من ابن اللغة (من أصل عربي) نموذجاً يُحتدى به لمتعلمها. وإذا أردنا التعريف بهذا الابن الأصيل، فهو من مواليد بلد من البلدان العربية، يتقن عامية من العاميات، ويتقن الفصحى للقراءة والكتابة واستعمالها في بعض المناسبات الرسمية.

والسؤال الذي يفرض نفسه هو هل فعلا نقدم لطلابنا الأجانب منهجا تعليميا صحيحا؟ فلماذا في المراحل الابتدائية نعلمهم أفعال مثل ذهب أو رأى ولا نعلمهم راح – مشى أو تفرج، أليست هي أيضا أفعالا احتُفظ بها في أمهات القواميس والمعاجم العربية، ولا تُستعمل إلا في العاميات؟

وفي السياق ذاته، لابد أن نشير إلى أنه في السنوات الأخيرة ظهرت مبادرات تسعى إلى تغيير وضع مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في إسبانيا. فمن إحدى الدلائل على هذا وجود مجموعات تحاول فتح باب توفير أماكن للنقاش والحوار حول هذه الإشكاليات[10]، مما يسمح بالقيام بعملية نقد منهجية دون التحيّز لفئة أو لتلك. فما نحتاجه حالياً في هذا المجال هو دراسات علمية تساعدنا على السير في صراط موحد، علماً أنه من الصعب توحيد المناهج في ظل غياب دراسات علمية معمقة، مبنية على تضافر جهود كل الفاعلين داخل الميدان، من لغويين، وأخصائيين، وأكاديميين، ومستثمرين. .

الوضع الحالي لتعليم اللغة العربية في إسبانيا:

في بداية القرن الحالي قُرر في أوروبا توحيد أسس وأهداف تدريس اللغات الأجنبية في "الإطار المرجعي الأوروبي"، فلم يعد تدبير شأن تعليم اللغة العربية في دول الاتحاد الأوروبي ذلك المجال غير المنظم، بل بدأ يأخذ طريق الاندماج في منظومات المناهج التربوية الأوروبية، وانخرط كأي لغة حية للتحكيم انطلاقا من المعايير الأكاديمية والعلمية المتعارف عليها وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، والذي يعتبر المقياس الأوروبي لقياس القدرات والكفاءات اللغوية ويتيح للطلبة والمدرسين والإداريين التركيز على قدراتهم اللغوية واستخدامات اللغة بدلا من التركيز على الحصول على تقييم محددة في أي من الفحوص المعروفة. والجدير بالذكر أن هذا الإطار مستقل عن أي منهاج دراسي أو نظرية تعليمية، الأمر الذي يؤمن استقرار طويل الأمد للمؤسسات في حالات تعديل وتغيير المناهج الدراسية[11].

يقسم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات المستويات على الشكل التالي:

[10] المؤتمر الدولي عربيلي الذي يعقد في البيت العربي في مدريد http://www.um.es/arabele/congreso/arabic/

[11] http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/

الاستخدام الأساسي للغة	
المستوى A1	**المستوى A2**
يستطيع الدارس فهم واستخدام تعبيرات يومية مألوفة، وجملاً في غاية البساطة، تهدف إلى التعبير عن احتياجات ملموسة. يستطيع الطالب أن يقدم نفسه ويقدم غيره للآخرين، ويطرح على الآخرين أسئلة حول شخصهم – مثل: أين يسكنون، ومن يعرف في القسم، أو أية 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.	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 الروتينية البسيطة ، 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 B1	**المستوى B2**
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، الخ. 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 شروحات مختصرة حول الخطط ووجهات النظر المختلفة.	يستطيع أن يفهم المحتويات الرئيسة للنصوص المركبة الخاصة بموضوعات ذات طبيعة مجردة أو واقع ملموس، 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 C1	**المستوى C2**
يستطيع الدارس أن يفهم نطاقاً واسعاً من نصوص طويلة نسبياً وصعبة، ويدرك المعاني الضمنية داخلها. كما يستطيع أن يعبر عن رأيه بتلقائية وسلاسة. يستطيع	يستطيع الدارس ببساطة أن يفهم كل ما يقرأه أو يسمعه. يستطيع أن يلخص المعلومات من مختلف المصادر التحريرية والشفهية، مدعماً ذلك بالأسانيد والشروحات في عرض

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.	مترابط. يستطيع أن يعبر عن رأيه بتلقائية وبمنتهى السلاسة والدقة، ويوضح الفروق الدقيقة في المعاني الأوضاع المركبة والمتداخلة.

الإطار المرجعي الأوروبي هو الذي يضع الأسس للمراكز التي تدرس فيها اللغة العربية في إسبانيا:

١.المدارس الابتدائية ٢. المدارس الرسمية للغات ٣. الجامعات

بما أن في المدارس الابتدائية والثانوية تعليم اللغة العربية يقتصر على عدد محدود جداً من المدارس وفي غالب الأحيان يكون خارج المناهج الرسمية، سنتاول فقط تحليل وضع المدارس الرسمية للغات والجامعات التي تدرس فيها اللغة العربية.

الجامعات:

هناك تسع جامعات تدرس العربية وتدرج تحت أسما مختلفة ففي كليات الأدب مثلا نجد "الدراسات العربية والإسلامية" أو "الدراسات السامية والإسلامية" أو " الدراسات الآسيوية والإفريقية أو "الدراسات العربية والعبرية"، وبما يخص كليات الترجمة في مدينة غرناطة كلغة ثانية وفي مدينة برشلونة كلغة ثالثة. في حين أن في كليات اللغات الحديثة فتدرس خلال سنة أو سنتين. في أغلب الكليات تدرس العربية الفصحى مع تخصيص بعض الهوامش البسيطة لدراسة العاميات العربية.

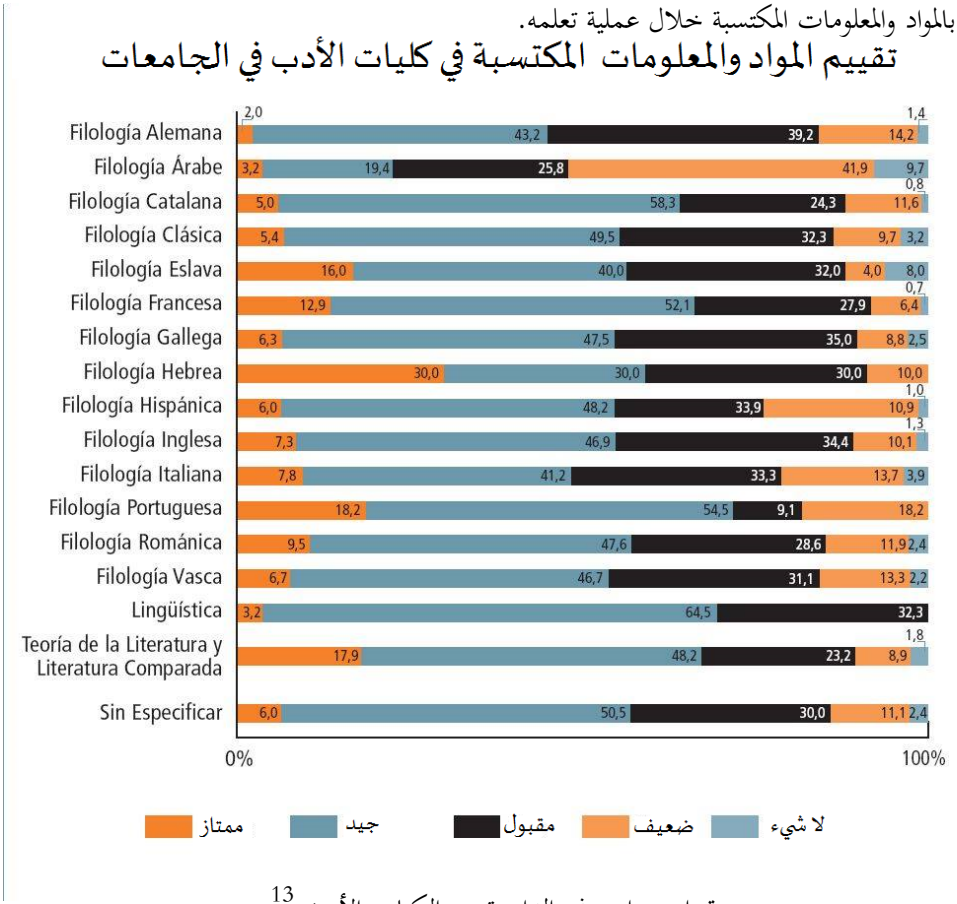
فيما يلي نحلل الساعات التي يكرسها طلاب كلية الأدب في جامعة برشلونة لدراسة اللغة العربية، علماً أن المواد مقسمة على فصلين (على مدار ٣٠ أسبوعيا)، في كل فصل تُخصص ٣٠ ساعة لكل مادة ويخصص ٣ ساعات أسبوعية موزعة على يومين[12].

[12] هذه الساعات هي الساعات الحضورية فقط فهناك حتى ١٠ أسابيع إضافية لحضور ورشات تعليمية ومحاضرات والقيام بأبحاث.حسب ما تنصه وزارة التعليم http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf

- في السنة الأولى لديهم مادة اللغة العربية ١-٢ على مدار الفصلين، هذا يعني أنه لديهم٩٠ ساعة حضورية، بالإضافة إلى ذلك فهناك مادة اسمها نصوص عربية تعطى في الفصل الثاني، أي أنهم في نهاية السنة الأولى يكون الطلاب قد حضروا فقط ١٣٥ ساعة خاصة باللغة العربية.
- في السنة الثانية هناك ٥ مواد خاصة باللغة العربية، هذا يعني أن الطلاب درسوا ٢١٠ ساعة خاصة فقد باللغة العربية.
- في السنة الثالثة هناك ٣ مواد خاصة باللغة العربية ومادة في الفصل الثاني مخصصة لتقرب إلى الهجات، أي أن عدد الساعات الملقنة في الفصل ١٦٥ ساعة.
- في السنة الرابعة توجد مادتين تحت خاصة النحو (٩٠ ساعة) ومادة المخطوطات العربية (٣٠ساعة)، مجمل الساعات هي ١٣٥ ساعة.

إذا جمعنا عدد الساعات المخصصة لدراسة فقط اللغة العربية فالمجموع هو ٦٤٥ وإن أخذنا بعين الاعتبار أنه على الطلاب تكريس، على الأقل، ضعف عدد الساعات الحضورية للدراسة المنزلية فالمجموع سيكون ١٢٩٠ ساعة.

ولكن إذا ألقينا نظرة على الجدول التالي نلاحظ أن طالب اللغة العربية ينتابه إحساس كبير بالفشل، وبالتالي التعبير عن عدم رضاه بالمواد والمعلومات المكتسبة خلال عملية تعلمه.



تم استخراج هذه الدارسة من الكتاب الأبيض[13]

[13] دراسة حول الدراسات الجامعية في مجالات اللغة والأدب والثقافة والحضارة

فما هي ألألأسباب التي أدت إلى هذه الوضعية؟

المشكلة تكمن في المنهجية اللغوية المتبعة في الجامعات الإسبانية، ألا وهي عدم إلقاء المواد التعليمية بطريقة علمية وإلى قلة استخدام اللغة الهدف. فليس هناك أي تواصل أو حوار علمي باللغة العربية، مما يقلل من فرصة انخراط الطالب في الإطار الداخلي للغة العربية. ولا يقتصر هذا الكلام على مواد كالأدب والتاريخ وتقنيات الترجمة وتاريخ العلوم، فحسب، بل يتعداها بحيث نجد محاضرات اللغة العربية تعطى باللغة الإسبانية أو اللغة الإقليمية.

ومشكلة أخرى نجدها في تقييم الطلاب، فكل مادة تقييم مستقلة دون وجود أي رابط بينها وبين المواد الأخرى. مما يتعارض مع كل المناهج التعليمية في تعليم اللغات الأجنبية، فدراسة لغة هي عملية تراكمية لا يمكن فصل ما اكتسبه الطالب في المستوى الأول عما يكتسبه في المستوى الثالث. فمثلاً، يسمح للطالب التسجيل في مادة اللغة العربية ٣ (مادة من مواد السنة الثانية) دون أن يكون في حاجة إلى اجتياز مادة النصوص العربية ١ من السنة الأولى. أما بالنسبة لوضع الامتحانات، فتستخدم ترجمة النصوص كوسيلة لتقييم مدى إتقان الطالب للغة، وإن صح ذلك في بعض المواقف، فنادراً ما يطلب منه الترجمة من الإسبانية أو اللغة الإقليمية إلى العربية، بل ما يطلب منه عادة هو الترجمة من العربية إلى لغته الأم، مما يقلل فرص التعبير باللغة الهدف حتى في الامتحانات. هناك عبارة لباحث في مجال البداغوجيا تقول:"قل لي كيف تقيم أقول لك كيف يتعلم طلابك"[14]

وكل ما ذكر سابقاً يعود في نظرنا لعدة أسباب موضوعية، نلخصها في النقاط التالية:

١. رسم مناهج مبهمة، يصعب التعامل معها، وتتغير باستمرار دون تسطير أهداف واضحة على المدى البعيد والقريب.

٢. اتباع المنهج التعليمي التقليدي في معظم المراحل الدراسية، والمبني على النحو – الترجمة، أو الاتجاه البنيوي السلوكي والذي يهتم بظاهر اللغة ونظمها التركيبية. والابتعاد كلياً عن المنهج التواصلي.

٣. شح الكوادر المؤهلة والمواد التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية، لاتخاذ منهج متسلسل طيلة مراحل الفصول الجامعية.

[14] C. Monereo, R.Lemus. Aprender con y a través del arte:"Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (a aprender) tus alumnos". Núm.190 - Marzo 2010

٤. قلة النقد البيداغوجي وانعدام ورشات العمل الخاصة بطرق تعليم اللغة العربية.

٥. ندرة المنح الدراسية للقيام بدورات دراسية في البلدان العربية، وذلك للانخراط في المجتمع العربي ولغته.

٦. عدم وجود امتحانات موحدة على المستوى الجامعي في إسبانيا ولا على الصعيد العربي.

بعد هذا الشرح المبسط يمكن للقارئ توقع نتيجة هذه الدراسات، طلاب تعرفوا وتعلموا التاريخ والفلسفة والأدب عبر اللغة الإسبانية ولديهم بعض المبادئ والمفاهيم حول اللغة العربية، مما يؤدي إلى إرباك الطالب وارتفاع نسبة هجرة هذه الدراسات. وأما الذين يواضبون على دراستها فيمتلكهم شعور بخيبة أمل كبيرة، إذ يعتبرون إقبالهم على تعلم العربية عبارة عن مضيعة للوقت، ماداموا يعتقدون أنهم بصدد دراسة لغة لا يتكلمها أحد .

بعض المبادرات

يجدر الذكر هنا أنه مؤخراً ظهرت عدة مبادرات تدعو برفع مستوى وكفاءة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على صعيد محلي في حملة اعتماد اللغة العربية في مسابقات انتقاء الأساتذة الجامعيين والتي تطالب وزارة التربية بتدقيق أشد في امتحانات انتقاء الأساتذة. ولكن يجب الإشارة إلى أنه فقط ٥٠ شخص دعموا هذه الحملة[15].

مبادرة أخرى هي عقد مؤتمر دولي تحت اسم عربيلي والذي يهدف إلى إيجاد المكان والزمان اللائقين للتحليل والتأمل والحوار العلمي بشأن وضعية البحث والممارسة اليومية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال المحصلات والتحديات الكبرى إلى الاحتياجات والتجديد المنهجي داخل وخارج إسبانيا[16].

المدارس الرسمية للغات:

هذه المدارس تشبه، إلى حد ما، فكرة مدرسة الألسن والتي افتتحها رفاعة الطهطاوي بالقاهرة سنة ١٨٣٥م، فكانت عبارة عن مدرسة عليا لتعليم اللغات الأجنبية، مدة الدراسة بها تتراوح بين خمس إلى ست سنوات.

في بلدان الاتحاد الأوروبي تتميز إسبانيا بكونها البلد الوحيد الذي يملك شبكة مدارس حكومية خاصة بتعليم اللغات. طلاب هذه المدارس هم ذو السادسة عشرة فما فوق. يدرسون فيها مجمل المستويات الخاضعة للإطار المرجعي الأوروبي

[15] http://www.um.es/docencia/antanins/cms/i3tima

[16] http://www.um.es/arabele/congreso/arabic/

للغات. أكبر مدرسة رسمية نجدها في مدريد هي "المدرسة الرسمية للغات خسوس ميسترو" (Escuela Oficial de Idiomas- Jesús Maestro) والتي يُدرس فيها ٢٢ لغة.

أما في ما يخص اللغة العربية فهناك ٢٣ مدرسة يمكن تعلم اللغة العربية فيها. في محافظة كتلونيا، مثلا، تدرس اللغة العربية في خمس مدن على مدار ست سنوات، كل سنة هناك ما لا يقل عن ١٣٠ ساعة ومقسمة لثلاث مستويات المستوى الابتدائي فالمتوسط ثم المتقدم. في المستوى الابتدائي يكون الطالب قد درس ٢٦٠ ساعة ويحصل على مستوى A2 حسب الإطار المرجعي الأوروبي، وفي المستوى المتوسط يكون الطالب قد درس ٥٢٠ ساعة ويحصل على شهادة رسمية من وزارة التربية معترف بها من قبل الإتحاد الأروبي، تشهد على بلوغ الطالب لمستوى B1، وفي المستوى المتقدم يكون الطالب قد درس ٧٨٠ ساعة ويحمل شهادة B2 في المهارات الخمس التي ينص عليها الإطار المرجعي الأوروبي وهي:

١.الفهم الكتابي ٢.الفهم السماعي ٣. التعبير الكتابي ٤. التعبير الشفوي ٥. استعمال اللغة

على اختلاف الجامعات نجد في مناهج المدارس الرسمية تسلسل وتتابع في مضامين المستويات، وهذا يعود إلى تطبيق إرشادات الإطار المرجعي الأوروبي للغات. فأوضح فرق بين المدارس الرسمية والجامعات هو المنهج المتبع. بينما مازالت أغلب الجامعات تخضع لمنهج النحو – الترجمة، نجد المدارس الرسمية تسير في تدريس كل اللغات على خطوات المنهج التواصلي، فتعلّم لغة ما ينتج عن الأنشطة ذات الطابع التواصلي- الوظيفي وعن الأنشطة ذات مغزى معين، كالقيام بوصف الأشياء على سبيل المثال. إن تعلّم لغة يتمّ باستخدام لغة تمت بصلة إلى المتعلّم، وأهدافها الرئيسية هي أن يكتسب الطلاب اللغة كأداة للتعبير، وأن يستخدموا اللغة كأداة عملية تفيد التواصل وتفي بحاجاتهم، وتمكينهم من استخدام المهارات الخمس على حد سواء.

ففي الامتحانات التي تنسقها أقسام وزارة التربية والتعليم التابعة لكل محافظة يُطلب من الطالب أن يظهر مهاراته على حد سواء. فتقييم كل مهارة يكون بـ ٢٠%، وفي بعض الأحيان يعطى للمهارات التعبيرية أهمية أكبر. فهما المهارتان اللتان يحتاج فيها الطالب إلى إظهار كل ما تعلم في مشواره التعليمي.

إذا أردنا القيام بمقارنة بين المدارس الرسمية والجامعات الإسبانية التي تدرس فيها اللغة العربية نجد بعض الاشكاليات المشتركة:

١. شح الكوادر المؤهلة والمواد التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية

٢. قلة النقد البيداغوجي في طرق التعليم

٣. ندرة المنح الدراسية للاحتكاك والتعايش في مجتمع العربية

التقنيات الجديدة في تعليم اللغة العربية:

في العقود الأخيرة، وكما أشرنا سابقا، تغير مفهوم تدريس وتعلم اللغات الأجنبية تغيرا جذريا. لم تتغير فقط المنهجيات المتبعة ومطالب الطلاب فحسب، بل أخذنا عالم العولمة من بيئة تقليدية جامدة، عفا عليها الزمن، إلى بيئة متبلورة تكنولوجية. فالمجتمعات أصبحت مجتمعات تواصلية رقمية، وتحول الإنسان إلى ما يعرف بالإنسان الرقمي.[17] هذا المصطلح يركز على الأشخاص الذين ترعرعوا مع التكنولوجيا التي انتشرت في ثمانينيات القرن العشرين واستمرت بالتطور حتى يومنا هذا. الإنسان الرقمي هو الشخص الذي يفهم قيمة التكنولوجيا الرقمية ويستخدمها للبحث والسعي لايجاد فرص ينفذها ويستفيد منها. استخدم هذا المصطلح في سياق التعليم (بينيت،ماتون وكيرفن Bennett, Maton& Kervin 2008)، في التعليم العالي (جونز و شاو Jones & Shao 2011). وبالإضافة إلى مصطلح الأنسان الرقمي فقد بدأ باستخدام مصطلح يكمل السابق وهو متعلمي الألفية الجديدة.[18]

وهكذا انتقلنا من فصول دراسية، لا تستخدم سوى الورق والحبر، إلى فصول مزودة بكل الوسائل التكنولوجية. ومن المعلمين الذين يلقون محاضرات نرجسية أو تستند على الترجمة إلى معلمين يتخذون من التكنولوجيا خير شريك لجذب اهتمام الطالب. علاوة على ذلك، لم يقتصر هذا التغيير فقط على الفصول الدراسية ولكن امتد أيضا على طريقة تفاعل الطلاب مع المجتمع والثقافة واللغة التي يدرسونها.

[17] Marc Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants.* Published in 2001

[18] OECD (2008), *New Millennium Learners.Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*. International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris 2008.

وقد ساهمت التكنولوجيا التواصلية والإنترنت بحد ذاته وبشكل حاسم على سرعة تطور الوسائل التعليمية، وذلك للاستجابة إلى متطلبات وحاجة طلاب اللغات الأجنبية. وفيما يخص تعلم اللغة العربية وثقافتها، نجد أنه بعد تعزيز الشبكة العنكوبيتية وتعميم استخدامها في الدول العربية، بدى من الواضح أنه باب جديد فتح لطلاب اللغة العربية، يسمح لهم الوصول بسهولة وبسرعة إلى واقع كان قبل أعوام قليلة يبدو بعيدا.

إلى جانب هذا الانفجار التكنولوجي الجديد، ظهر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات والذي يدعو إلى تعلم اللغة عبر نهج تواصلي ونشط. فالغرض من هذه العملية ليست اللغة نفسها، ولكن اكتساب القدرة على أداء مهام معينة مستخدما فيها اللغة الهدف، ووضع الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي قد تنشأ في استخدام لغة أجنبية. وبما أن التكنولوجيا فتحت لنا هذا الباب، فمن الواجب وضعها بجانبنا واستغلال كل فوائدها لتكون عملية التعلم ذات طابع مرن وسلس.

إن حاولنا إحصاء عدد المنصات التعليمية المفتوحة الموجودة في الشبكة نجد أنها لا تتجاوز أصابع اليد، فهناك:

- موقع **أصوات عربية، ظهر في عام ٢٠٠٠**، ويمثل المشروع جهود عدد كبير من الأفراد والمؤسسات الذين ساهموا في جوانب مختلفة من تطورها. وقد صمم المشروع من قبل الدكتور محمود البطل أستاذ اللغة العربية في قسم الدراسات الشرق أوسطية في جامعة تكساس. وكان مهتما في تطوير مواد الاستماع على شبكة الإنترنت للغة العربية التي من شأنها أن تعود بالنفع على حاجات المتعلمين والمعلمين.[19] هناك تدرج وتسلسل واضح في ترتيب المواد، المشكلة هي أن المواد باتت قديمة، بحيث تحتاج إلى عملية تدوير وتجديد.

- موقع **ممكن**[20]، **تم** إنشاؤه من طرف الأستاذة مار أنايا وتانيت العساف **عام ٢٠١٢**. وكان سبب إنشائه هو الإيمان بالتقنيات الحديثة لتعليم اللغات وللتواصل من خلالها، وبأهمية تقريب العربية المعاصرة الحية للمتعلم وفتح باب اللهجات المحكية. وكان هدف هذا الموقع هو مد الأيادي والجسور بين المهتمين بتعلم اللغة العربية وثقافتها وواقع العرب في الوقت الحاضر، وذلك عبر تقارير وأخبار وأغان معاصرة. فإن تكثيف وتنويع الحوار الثقافي وأشكاله يكتسب أهمية خاصة في عالمنا ويساعد على كسر الصور النمطية التي تظهر أحيانا في بعض وسائل الإعلام. الموقع يخضع للمبادئ التعليمية التي سطرها الإطار المرجعي الأوروبي للغات، ويحتوي على باب خاص بالأغاني، مما يسمح للطالب بالاستمتاع في خلال العملية التعليمية وهذه قيمة إضافية لعملية التعليم.

[19] http://www.laits.utexas.edu/aswaat/about0.php

[20] http://mumkin.es/

- موقع Arabic Learnig [21] ، تم إنشاء هذا المشروع بدعم من المفوضية الأوروبية وتسهر جامعة ملقة على القيام بأعماله. هو موقع موجه لتعلم العربية بطريقة وظيفية لرجال الأعمال الذين يريدون التعرف على بعض المعلومات الأساسية حول العالم العربي واللغة العربية . كما يساعد أبناء الجاليات العربية على التقرب إلى لغة آبائهم، وذلك بسبب ندرة الدورات التي من شأنها أن تلبي حاجات الطالب، وأن تتأقلم مع الاحتياجات المهنية التي تفرضها العلاقات التجارية مع البلدان العربية.

- موقع Languages BBC: هناك جزء مخصص لتعليم العربية[22] عبر مواد تواصلية ووظيفية. الموقع موجه للتقرب من اللغة العربية دون التعمق في اللغة، ومشكلته تكمن في عدم خضوعه لعملية التحديث والتجدد منذ مدة طويلة. هيئة الموقع حديثة ولكن محتواها ضعيف وهناك مشاكل في تشغيل الفيديوهات.

- موقع **تَعلِيم اللغة العربية لقناة الجزيرة**[23] والذي ظهر في نهاية ٢٠١٣ ولا يزال في خطواته الأولى. ومن الممكن أن يكون هذا الموقع منصة تعليمية قوية، ولكن في نظرنا لا توجد أي منهجية تعليمية متخصصة فعلا في اختيار المواد التعليمية. فلا وجود للتدرج، ولا للتطرق إلى اللغة التواصلية. نرى أن معظم الفيديوهات والنصوص تستخدم فقط اللغة الفصحى مما يؤدي، لا محالة، إلى الشعور بالابتعاد من الحقيقة اللغوية ووضع المجتمع العربي.

من خلال ما سبق، أدرجنا أهم المواقع التي تستخدم المواد السمعية–البصرية كأداة لتقريب المتعلم إلى اللغة العربية. ولكن لابد من الإشارة إلى أن هناك واقع مكمل لعملية التدريس كالمعاجم والمدونات التي تساعد على تسهيل وإكمال الموارد التعليمية، مثل:

- قاموس المعاني: http://www.almaany.com/
- قاموس القطرة : http://www.um.es/alqatra/
- مصرف الأفعال: http://qutrub.arabeyes.org/
- قاعة الدروس الالكترونية: https://sites.google.com/site/departamentodearabe/
- فيديوهات تعليمية: http://www.ugr.es/~estsemi/material_a.html
- قناة على اليوتوب: http://www.youtube.com/watch?v=DYAdiajvdDg
- موقع عجيب: http://afl.sakhr.com/
- موقع Omniglot: http://www.omniglot.com/links/arabic.php

[21] http://www.learningarabic.eu/?sec=home&lang=en
[22] http://www.bbc.co.uk/languages/other/quickfix/arabic.shtml
[23] http://learning.aljazeera.net/arabic

مما رأيناه حول **التقنيات الجديدة في تعليم اللغة العربية** يتبين أنه مازال هناك طريق طويل يجب أن يُشق في هذا المجال. فحتى الآن لا يوجد موقع رائد، إما بسبب عدم وجود ترتيب منهجي أو لشح الموارد المالية لتمويل الموقع، فهي مبادرات مستقلة ينقصها أساس من أسس النجاح .

المعالجة والاستثمار :

اللغة العربية هي لغة أم لأكثر من ٤٢٢ مليون شخص، وتستخدم يوميا في الدول العربية وبعض المناطق المجاورة لها كالأحواز في إيران، وبعض المناطق التركية وفي تشاد ومالي والسنغال وإرتيريا. ولها أهمية قصوى لدى المسلمين فلا تتم أهم أركان الإسلام إلا بإتقانها. ومن جانب آخر، تحتل المرتبة الخامسة من حيث ترتيب لغات العالم بالقياس إلى الناطقين بها من أبنائها، بعد الصينية والإنجليزية والهندية والإسبانية، وهي إحدى اللغات الرسمية للأمم المتحدة إلى جانب الإنجليزية والإسبانية والفرنسية والروسية والصينية. فمن الواضح أنه لن تعاني اللغة العربية من شح الطالبين بدراستها، ولكن السؤال هنا هو: هل ندرك مستوى/ حجم أهمية لغتنا؟ هل تتوفر المناهج والوسائل لتعطى اللغة حقها؟ فاللغة كالبيوت إن بنيت ولم تصان أو تعتنَ بها تهجر لحالها وتعل. واللغة، على الحال نفسه، يجب الرقي بمستواها والاستثمار من أجلها.

هنا يتبين دور المتخصصين والمهتمين بنشر العربية للناطقين بغيرها، فكما ذكرنا سابقاً تعددت التوجهات في تعليم اللغات وتعلمها، وكان من أهمها: ١. الاتجاه التقليدي والذي لا يحفل سوى باللغة المكتوبة. ٢. الاتجاه البنيوي السلوكي

والذي عني بظاهر اللغة ونظمها التركيبية. ٣. الاتجاه التواصلي والذي يركز على تنمية القدرة التواصلية للطلاب من خلال تعلم اللغة في إطارها الاجتماعي والثقافي. الحل في نظرنا، لا يكمن في اتباع نهج واحد فقط، بل أخذ من كل نهج ما يفيد الطريق التعليمي دون استنكار أي منهجية. ولكن لا يمكن تجاهل أن أولى احتياجات الإنسان (في استخدام لغة أجنبية) هي التواصل الشفوي، لهذا نرى أن المنهج التواصلي يجب أن يرافق الطالب في سبيله إلى إتقان اللغة، وفي مستويات عليا يمكن التطرق إلى المنهج البنيوي السلوكي أو حتى إلى المنهج التقليدي.

ولكن كيف يمكن الكلام عما سبق دون أن يكون هناك مكان للتبادل والتعاون التعليمي يهدف إلى خلق حوار حضاري بين مختصي اللغة العربية للناطقين بغيرها، يكمن من خلاله تخريج وتدوير أفواج رائدة في هذا المجال. وعلى صعيد آخر،مد الأيادي والجسور بين الراغبين بتعلم اللغة العربية وثقافتها وبين المجتمعات العربية الحضرية، من خلال المنح الدراسية ليتمكن عبرها الطلاب الأجانب من الانخراط في مجتمعاتنا وكسر بعض الصور النمطية حول العرب ولغتهم.

طريقة أخرى لمد هذه الجسور هي بناء منصة تعليمية قوية تهدف إلى إعطاء صورة حضارية لواقعنا الحالي. يكون فيها فيديوهات حوارية بلغة عربية تواصلية، يستطيع من خلالها الطالب تكرار المواقف دون أن يمتلك الطالب شعور بأنه يتكلم لغة اصطناعية لا يتكلمها أحد، ويوحي لابن اللغة الذي يستمع إليه أنه يستخدم لغة أكاديمية تعلم في الكتاتيب والجامعات فقط.

وأخيراً، وليس لقلة أهمية هذه النقطة، هناك ضرورة ماسة لوضع إرشادات منهج صادر من هيئة عربية. من جهة، يحدد فيها هدف كل مستوى من المستويات التي تشمل مراحل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن جهة أخرى، تضع امتحانات رسمية تمكن الطالب الأجنبي من الحصول على شهادة رسمية معترف بها من قبل جامعة عربية، مثل امتحانات اللغة الإنجليزية المعترف بها دوليا كـ FCE و CAE و CPE [24] أو امتحانات اللغة الفرنسية DELF و DALF [25] أو امتحانات اللغة الإسبانية DELE [26]، هذه الامتحانات تعود بعائد كبير فتطلب مثلا من كل من يريد الالتحاق بالجامعات الإنجليزية أو الأمريكية أو الفرنسية مثلاً، أو من أولئك الذين يرغبون العمل في بلد لغتهم الرسمية الإنجليزية أو الفرنسية أو الإسبانية. أم أن اللغة العربية أقل شأنا من اللغات الأخرى؟

[24] http://www.britishcouncil.org/exam
[25] http://www.ciep.fr/es/delfdalf/
[26] http://diplomas.cervantes.es/

المراجع:

الكتب والمقالات:

- Marc Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants.* Published in 2001
- OECD (2008), *New Millennium Learners.Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*. International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris 2008
- C. Monereo, R.Lemus. Aprender con y a través del arte:"Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (a aprender) tus alumnos". Núm.190 – Marzo 2010
- ***Libro blanco del Título de Grado en Estudios en el ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización***
- Silvestre de Sacy, *Calila et Dimna, ou Fables de Bidpai: Précédées d'un mémoire sur l'origine de ce livre, et sur les diverses traductions qui en ont été faites dans*

l'Orient, et suivies de la Moallaka de Lébid, en arabe et en françois, Paris, 1816; edition of the oldest illustrated manuscript.

- Victoria Aguilar, Luis Miguel Pérez Cañada y Paula Santillán Grimm, Arabele 2009. Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Editum, Casa Árabe-IEAM y Escuela de Traductores de Toledo (UCLM). 2010
- Vicente MARTÍ TORMO. *Teaching methodology and research in the field of Arabic teaching and learning as a second language: Elements for a state of the art.* BIBLID [0544-408X]. (2012) 61; 37-60
- Manzanares de Cirre. *Arabistas españoles del siglo XIX.* Madrid: Instituto Hispano-Árabe de Cultura, 1972, p13.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 1998
- David Crown. *An Introduction to Modern Literary Arabic.*Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- J.A.Haywood, H. Nahmad. *A new Arabic gramar of the written language.* London: Lund Humphries,1977.
- Federico Corriente. *Gramática árabe.* Barcelona: Herder, 1988.
- Ca. Ruiz, C. Téllez, M.J. Viguera. *Textos árabes y vocabulario árabe-español.*Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.1972.
- Jeremy Palmer. *¨Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students¨.* Arizon Working Papers in SLA & Teaching, 2007
- J. Barreda Sureda; C. García Cecilia; F. Ramos López. *La Lengua Árabe En El Espacio Europeo De Educación Superior. Consideraciones Para La Enseñanza Y El Aprendizaje Del Árabe Como Lengua Extranjera En La Universidad.* MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE PROFESORES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. Vol II. Marfil 2007
- Munther Younes. *An integrated curriculm for elementary Arabic.* In M. Al-Batal, *The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions (pp.233-255).* Provo, Utah: American Association of Teachers of Arabic
- مقدمة ابن خلدون من الفصل السادس في الفصل التاسع والثلاثين
- ابن جني , الخصائص ,ص67,ج1, تحقيق محمد علي النجار,عالم الكتب,ط1,بيروت لبنان 2006 م

المواقع الإلكترونية:

http://www.um.es/docencia/antanins/cms/i3tima

http://www.um.es/arabele/congreso/arabic/

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/

http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201306/Residentes_Tablas_PR_30062013.pdf

http://www.um.es/arabele/congreso/arabic/

http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf

http://www.laits.utexas.edu/aswaat/about0.php

http://mumkin.es/

http://www.learningarabic.eu/?sec=home&lang=en

http://www.bbc.co.uk/languages/other/quickfix/arabic.shtml

http://learning.aljazeera.net/arabic

http://www.britishcouncil.org/exam

http://www.ciep.fr/es/delfdalf/

http://diplomas.cervantes.es/