الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة –أحمد زبانة– غليزان

معهد الآداب واللغات

قسم: اللغة العربية وآدابها

المرتكزات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في تعليمية اللّغة

إعداد الطالب:

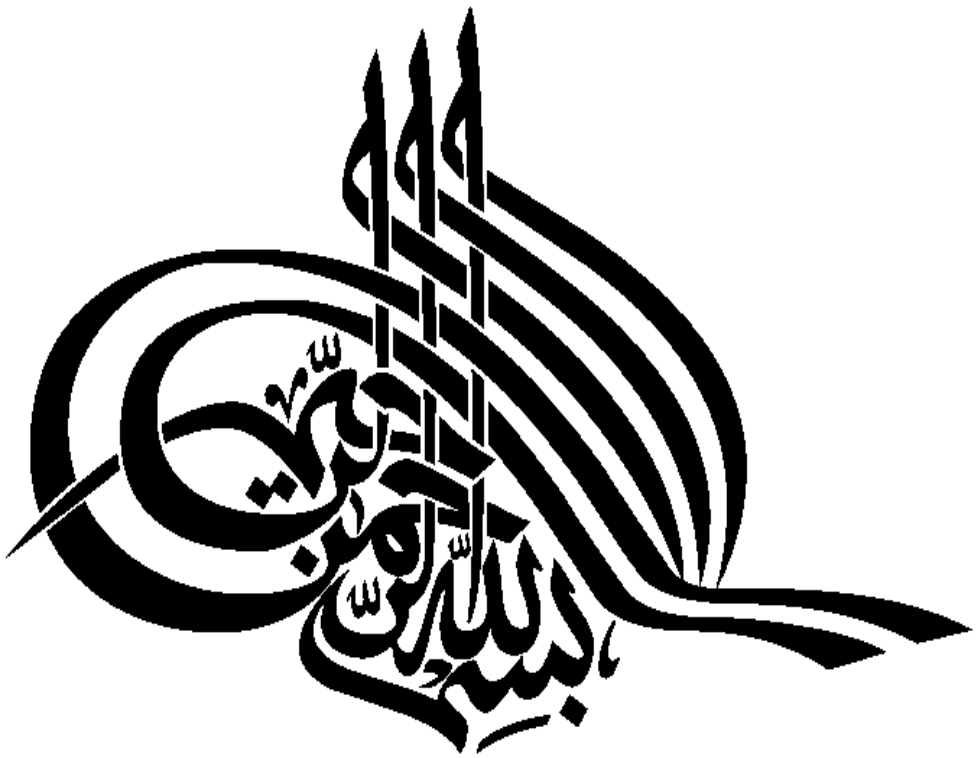
– مسلم ضياء الدين

بإشراف الأستاذ الدكتور:

– خالدي سمير

أ.د مفلاح بن عبد الله	أستاذ	جامعة أحمد زبانة–غليزان	رئيسا
أ.د خالدي سمير	أستاذ	جامعة أحمد زبانة–غليزان	مشرفا و مقرراً
أ.د حمودي محمد	أستاذ	جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم	عضواً مناقشاً
أ.د بن عيسى عبد الحليم	أستاذ	جامعة أحمد بن بلة–وهران	عضواً مناقشاً
د ناعوس بن يحي	أستاذ محاضر–أ–	جامعة أحمد زبانة–غليزان	عضواً مناقشاً
د بوقفخة محمد	أستاذ محاضر–أ–	جامعة أحمد زبانة–غليزان	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 1441/1442هـ–2020/2021م


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾

[سورة إبراهيم، الآية7].

- ✓ نحمد الله الذي تتم به الصالحات حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه.
- ✓ نتقدم بالشكر الجزيل، تحية إجلال وتقدير إلى الدكتور "**خالدي سمير**"، الذي أخذ على عاتقه مسؤولية إشراف وتأطير هذا العمل، فجزاه الله عنا خير الجزاء، وبارك في دينه وعلمه ومحبته.
- ✓ الشكر والثناء أجّله إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بمناقشة هذا العمل.
- ✓ إلى كل أستاذ ساهم في تكويننا ولا نخص بذلك أساتذة الجامعة، وإنما أعمّ كل من تتلمذنا على يديه من الابتدائي إلى اليوم، فجعل الله عملهم في ميزان حسناتهم.

م.ضياء الدين

إهـــــداء

تفيض العبارات وتغيب الكلمات، ويعجز اللسان عن الكلام، ويتوقف القلم عن الكتابة، عند التحدث عن أغلى الناس، أقرب الأحباء إلى قلبي.

- ✓ إلى من لونت عمري بجمالها وحنانها وعجز اللسان عن وصف جميلها، وسهرت وضحت براحتها حتى تراني مرتاحا، وشملتني بعطفها ورعايتها،

... "**أمي الحبيبة**".

- ✓ إلى الذي أفنى حياته جدا وكدا في تربيتي وتعليمي، إلى من كان سندي الروحي ورافقني في مشواري ،

..." **أبي الحبيب**".

- ✓ إلى من ذقت في كنفهم طعم السعادة وهم قطعة من قلبي أخويّ العزيزين "**زكريا وإسحاق**"، وأختيّ العزيزتين "**نور الهدى ورحمونة**" .
- ✓ إلى عمتي وأختي الغالية الدكتورة " **مسلم عائشة**" التي طالما ساعدتني، وأنارت لي سبلي بنصائحها وإرشاداتها.
- ✓ إلى أستاذتي وأختي الفاضلة الدكتورة "**فريحي مليكة**" التي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها وبنصائحها القيمة.
- ✓ إلى التي تحملت عبء إخراج البحث الأستاذة "**جميلة**" فكانت زهرة عطر.
- ✓ إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل، وكل من مد لي يد العون من بعيد أو قريب، وكل من تمنى لي الخير والتوفيق ولو بجارحة من جوارحه.

إلى كل هؤلاء أسمى آيات الشكر والامتنان.

م. ضياء الدين

مقدمة

مقدمة

لقد أصبح الاهتمام بلغتنا العربية في هذا العصر ضرورة حتمية، لإثبات شخصيتنا الحضارية، وتأسيس حاضرنا الفكري والثقافي ومستقبلنا العلمي، فاللغة العربية هي أهم وسيلة لدعم مبادئنا وعقيدتنا، بهذا نجد أن تعلم اللغة العربية وتعليمها جزء من جهاد القدامى، فقد نذر الخليل بن أحمد الفراهيدي وابن منظور حياتهم لحماية هذه اللغة الكريمة وابتعدوا عن ملذات الدنيا وشهواتها من أجل الوصول إلى هذا الهدف النبيل.

ولما كان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قضية ذات أهمية كبيرة وجب العناية بأسسه وطرائقه إذ لو بني المنهج وفق تخطيط لغوي سليم لأدى إلى النجاح المتوقع منه، لهذا يجب مراعاة هذا الأمر وخصوصاً أن السنوات الأخيرة كشفت إقبال الأعاجم بقوة لتعلم اللغة العربية ولا نجد مناصاً لذلك إلا حقيقة أن العالم أدرك الأهمية التي يشغلها العالم العربي الآن في مختلف المجالات. وبالتالي إن كل غيور على اللغة العربية وكل غوّاص في بحرها همه الأول أن يراها دائما في أعلى مقام تستحقه ولا يتحقق هذا إلا ببث روح التجديد في مناهج تدريبها وتعليمها. واللسانيات تمثل مجالاً رحبا لبث هذه الروح المجددة، كونها تقوم بدور فعالاً جدّا يتمثل في مد مجال التعليم بمختلف المجالات والنظريات قصد تسهيل التعليم وتحقيق الأفضل، وهي تقوم على مرتكزات مختلفة نذكر منها اللسانيات التطبيقية وغيرها من المرتكزات اللسانية الأخرى، وبهذا يجب علينا الاستثمار الأمثل في اللسانيات وذلك بحسن استعمال المرتكزات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومختصر القول أنه يجب الأخذ بكل ما هو جديد للرقي بالعربية وتسهيل تعليمها للناطقين بغيرها، لأن اللغة العربية لم تستغل حتى اليوم على كل الطرائق والأدوات التي جاءت بها اللسانيات والتي بات من الضروري الأخذ بها من أجل تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن هنا اخترنا موضوعنا الموسوم بـ " **المرتكزات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**"، وتكمن الدوافع لاختيارنا هذا الموضوع في أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، يمكن إجمالها على النّحو الآتي: البحث عن كل ما هو أفضل للغة العربية وغيرتنا عليها وهمنا الوحيد أن نراها دائماً في أعلى مقام تستحقه، والذي لا يكون إلا ببث روح التجديد في مجالات ومناهج تدريسها وتعليمها للناطقين بغيرها، وعليه رأينا أنه من المفيد الاستفادة من المعارف والمبادئ الّتي أتت بها المرتكزات اللسانية والتي ستسهل بدورها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبهذا يجب علينا الأخذ بهذه المرتكزات اللسانية من أجل الرقي باللغة العربية.

وعطفا على ما سلف تتضح إشكالية البحث في هذه الدراسة على تساؤلات عديدة لعل أهمها:

- هل تفتحت اللغة العربية على ماجدّ من تطورات في البحث اللساني المعاصر؟
- ما واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما العراقيل التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وكيف يمكن تجاوزها إن اعتمدنا على المرتكزات اللسانية؟
- هل بإمكان اللسانيات استثمار مبادئ اللسانيات ومعارفها وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- هل بإمكان المرتكزات اللسانية أن تساعد في نجاح المنهج التعليمي الذي يخص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما هي الإضافات التي بإمكانها أن تقدمها للمنهج التعليمي، وهل مستقبل منهج تعليم اللغة العربية مرهون بالمرتكزات اللسانية وحدها؟

وتكمن أهمية دراستنا للموضوع عن إدراك ووعي بمدى أهمية هذا الموضوع، نظرا لما سيقدمه في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما إن أحسنّا الاستفادة من المعارف والمبادئ والتطبيقات التي أتت بها اللسانيات لكي نستثمرها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بمستوياتها سواء في طرائق التدريس أو مواصفات المنهج المناسب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، أو غيرها من الأساليب التي يمكن أن تأخذ الكثير من المرتكزات اللسانية، ولهذا ارتأينا خوض غمار هذا الموضوع حتى نسلط الضوء على الدور الكبير الذي تقدمه المرتكزات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وانطلاقا من هذه التساؤلات وغيرها بالنظر إلى الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها،اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي لانسجامه مع طبيعة الموضوع ولكي تكون هذه المعالجة ملائمة قسمنا بحثنا إلى مقدمة ومدخل وأربعة فصول وخاتمة وذيل البحث بقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدت في هذه الدراسة.

فكان الفصل الأول المعنون بـ: "**تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها**" تطرقنا فيه إلى مفاهيم التعليمية فتناولنا عناصر العملية التعليمية ودور الوسائل التعليمية في عملية التعلم، ثم تطرقنا إلى مفهوم اللغة العربية والمهارات اللغوية.

بينما اختص الفصل الثاني الموسوم بـ: "**طرق تدريس مهارات اللغة العربية بمهارات تعليمية اللغة العربية**" فحددنا طرق تدريسها، ثم تطرقنا بعد ذلك إلى التداخل ما بين اللغات فقمنا بتعريف التداخل اللغوي وذكرنا أنواعه، وتحدثنا عن تداخل اللغة العربية مع غيرها من اللغات، وقد تطرقنا أيضا في هذا الفصل إلى أهداف تعلم اللغة العربية بالإضافة إلى تسليطنا الضوء على تعليم اللغة العربية في فرنسا ومكانتها ضمن اللغات وأيضا إلى طرائق التدريس قديما وحديثا.

أمّا الفصل الثالث الموسوم بـ: "**المنهج التعليمي للغة العربية للناطقين بغيرها**" "مدخل للدراسة التطبيقية" قمنا فيه بدراسة تطبيقية لنموذج سلسلة أحب اللغة العربية فبدأنا بتعريف السلسلة والتعريف أيضا بمنهج "أكتفل" لننتقل بعد ذلك إلى الجانب الصوتي في النص وتوظيف المفردات وكذلك تطرقنا في هذا الفصل إلى نظريات تعلم اللغة وكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقمنا أيضا بإجراء دراسات تقابلية تطبيقية ما بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المستويات اللسانية ذلك للإشارة إلى ضرورة توظيف اللسانيات التقابلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فاستخرجنا في هذه الدراسات التقابلية الصعوبات التي قد تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مستويات اللغة ثم اقترحنا مجموعة من الحلول للقضاء على هذه الصعوبات.

ليبقى الفصل الرابع أيضا فضاءا تطبيقيا حيث جاء معنونا بـ: "**تصورات لسانية تطبيقية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**" حيث تطرقنا فيه إلى إشكالية تدريس العامية الجزائرية للناطقين بغيرها، فركزنا على خصائص اللهجة الجزائرية وأهم التحديات التي تواجهها وتواجه متعلميها من غير الناطقين بها، وسلطنا الضوء على واقع ومنهج تدريس العامية لغير الناطقين بها، ثم قمنا بعد ذلك إلى طرح مجموعة من الآليات والتطبيقات تساعد على تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين الأجانب، وقدمنا أيضا في نهاية هذا الفصل تصورات لسانية مهمة لتدريس القصة للناطقين بغيرها.

واشتملت الخاتمة على أهم النتائج المتوصل إليها في بحثنا هذا.

اعتمدنا في بحثنا هذا على جملة من المصادر والمراجع نذكر منها:

- دروس في اللسانيات التطبيقية للدكتور صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط04، سنة 2000.
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004م.

- نظريات التعلم، محمد جاسم محمد، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط01.
- دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.

وككلّ باحث اعترضتنا بعض الصعوبات خلال دراستنا قلة الوقت المتاح لنا لأنه بحثٌ يتطلب الكثير من الوقت.

ولكن بفضل الله سبحانه وتعالى، الذي له الشكر والمنى، استطعنا تجاوز بعض هذه الصعوبات. وأرجو أن يكون ما قدمناه في هذا العمل قد حقق بعض ما قصدناه.

وأخيرا نسأل الله العون والتوفيق ونرجو من العالي القدير أن يهب لنا جميعنا مزيداً من سداد الرأي وحسن العمل والقول، والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم.

الطالب مسلم ضياء الدين

يوم: 22 أكتوبر 2019.

مدخل

في المصطلح، الإشكالية والمفهوم

مدخل: في المصطلح، الإشكالية والمفهوم

1- مفهوم اللسانيات ومجالاتها.

2- اللسانيات وتعليمية اللغة.

3- اللسانيات وتعليمية اللغة العربية.

1- مفهوم اللسانيات ومجالاتها:

1-1 تعريف اللسانيات لغةً:

تعدّ اللّسانيات في حقل المعرفة من أدقّ العلوم الإنسانية وأعلاها شأنا كونها تعتبر وسيلة حقيقية في دراسة المعارف والمكتسبات اللغوية وفق مناهج علمية تمتاز بالدقة كونها وسيلة حقيقية في دراسة المعارف والمكتسبات اللغوية ، فشكّلت نقطة استقطاب للعديد من العلوم الكونية التي تسعى بدورها إلى الاستلهام من اللسانيات طرائقها ونتائجها.

يعني مصطلح اللسانيات العلم الخاص بالدراسات الموضوعية للغة البشرية من خلال الألسنية الخاصة بكل قوم، يعود مصطلح اللسانيات LINGUISTIQUE إلى الكلمة اللاتينية (Lingua) بمعنى اللسان أو اللغة>>[1].

ظهر هذا المصطلح لأوّل مرة في ألمانيا، ثم استعمل في فرنسا ابتداءً من1855م إلا أن حدوده قد اتضحت مع اللساني السويسري (فرديناند دي سوسير F. De Saussure) (1857م-1913م) من خلال محاضراته المشهورة بعد سنة 1916م، إذ يعرّف الباحث محمد يونس علي اللسانيات (linguistics):<<تسمى أيضا الألسنة وعلم اللغة، بأنها الدراسية العلمية للغة تمييزا لها عن الجهود الفردية والخواطر والملاحظات التي كان يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور>>[2]. من خلال هذا القول يتضح لنا أن كلمة العلم التي نجدها في هذا التعريف لها أهمية كبيرة كونها تقوم بتمييز هذه الدراسة عن غيرها، وهذا لأن أول ما يطلب في الدراسة العلمية ضرورة إتباع طريقة منهجية والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق من إثباتها.

[1] - عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ط1، دار الفضاء، الأردن، 2002م، ص 177.

[2] - ينظر: محمد يونس علي، مدخل اللسانيات، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط4، بيروت-لبنان، 2004م، ص 09.

2-1 اللسانيات اصطلاحاً:

يصطلح على علم اللغة بأنه فتي ويطلق علم اللسان عند العلماء المسلمين على مفهوم الدراسات العلمية لظاهرة اللسان، فالعلم (science) هو الذي يدرس طائفة معينة من الظواهر وهذا من أجل تبيان عناصرها وحقيقتها ونشاطاتها والروابط التي تجمع بعضها ببعض، والتي تتصل بغيرها، والكشف عن القوانين التي تخضع لها في مختلف مجالاتها، إذ يرى دي سوسير أن اللسانيات تؤدي ثلاث مهمات تنحصر في:

أ- «تقديم وصف لجميع اللغات وتاريخها، وهذا يعني سرد الأسر اللغوية وإعادة بناء اللغات الأم.

ب- ضبط القوى الكامنة المؤثرة بطريقة شاملة ومتواصلة في كافة اللغات.

ج- تحديد نفسها والتعريف بها»[1].

أما عن المناهج اللسانية المختلفة التي يمكن إتباعها بحسب تاريخ ظهورها فهي على النحو الآتي: المنهج المقارن، المنهج التاريخي، المنهج الوصفي، المنهج التقابلي[2].

إذ يهدف المنهج المقارن مثلاً إلى الكشف عن القرابة الموجودة بين اللغات وتحديد الأصل الذي تنحدر منه، أما المنهج التاريخي فيتابع تطور اللغة الواحدة عبر المراحل المختلفة منذ نشأتها إلى يوم الدراسة من اجل توضيح تاريخها، ويقوم المنهج الوصفي بوصف اللغة وفحص عناصرها وظواهرها، أما المنهج التقابلي فيقوم بالمقابلة بين لغتين أو مستويين من مستويات اللغة وهذا من أجل معرفة الفروق بينهما، المساعدة على تعلم اللغات وهذا لأن المقارنة بين لغة الدارس الأم واللغة التي يريد تعلمها تمثل عملية التعلم، وبهذا فإن هذه المناهج تختلف في طريقة تعاملها مع اللغات الإنسانية.

[1] - ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2015م، ص 51.

[2] - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر المعاصر، دمشق، 1999م، ص 28.

ومن الميادين والفروع الحديثة التي نتجت من علاقة اللسانيات بالعلوم الأخرى نجد: مثلا (اللسانيات الجغرافية، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات النفسية، اللسانيات العصبية، واللسانيات التربوية، واللسانية الأجناسية، واللسانيات الرياضية واللسانيات الحاسوبية والبيولوجية، والنوعية والإسلامية)[1].

1-3 مجالات اللسانيات:

أ- اللسانيات التقابلية:

تنتمي اللسانيات التقابلية إلى المقاربات اللسانية التطبيقية في ميدان تعليم اللغات، فهي تعد إجراء تقابلي هدفه إيجاد إجابات علمية للمشاكل التي يحدثها التعدد اللغوي في الوسط التعليمي وخصوصا فيما يتعلق بتعليم لغة أجنبية بنفس الطرائق الموظفة لتعليم اللغة الأم، وتهتم اللسانيات التقابلية حاليا بالموضوعات الآتية:

- تأسيس إجراءات تقابلية فرعية:

1. علم الدلالة التقابلي.
2. علم المعاجم التقابلي.
3. المعجمية المزدوجة أو المتعددة اللغات.
4. التداولية التقابلية.
5. علم التركيب التقابلي.[2]

[1] - ينظر: حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د.ت)، ص 167.

[2] - ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، ط3، 2007م، ص 29.

نفهم من هذا أن علم اللسانيات التقابلية يبدأ من تحليل الأخطاء التي تظهر في الألفاظ التي يتلفظ بها متعلم اللغة المبتدئ، وذلك من أجل معرفة أسبابها وعلاقتها بالكفاية اللغوية الموجودة لدى المتعلم، وضبط مجالها في اللغة الأم، واللغة الثانية المراد تعليمها.

ب- اللسانيات التطبيقية:

أو ما يسمى بـ"علم اللغة التطبيقي"، وهو حقل من حقول اللسانيات، ظهر سنة 1946م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحيّة للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية أو النظرية أو العلمية يتم تمثيلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج النظرية إلى مستوى تطبيقي، يدرس اللغة بفرض الحصول على طبيعتها في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويسعى دائما إلى عمل علمي هادف، وهو الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعية بها، للتمكن من الأداء اللغوي الجيّد، ويفيد علم اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة، ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعليم اللغوي[1].

أما اللّسانيات التطبيقية فهي أقل حداثة من اللسانيات، فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك، ظهرت كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة في معهد اللغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي، وبدأ هذا العلم ينتشر رويدا رويداً في الكثير من الجامعات العالمية وذلك لأهميته وشدة الحاجة إليه، إلا أن هذه اللسانيات صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها، فحسب

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط5، 2009م، ص 11.

اللغويين تكمن إحدى «الصعوبات الرئيسة في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها لسانيات وتطبيقية أي تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى»[1].

كما تعدّ اللسانيات التطبيقية جسرا يربط العلوم ببعضها البعض، إذ تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة، والنفس، والاجتماع والتربية، وهو «النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم والتي يكون موضوعها اللغة التي تستند إلى قاعدة علمية وفق الأسس النظرية في هذه العلوم»[2].

كما وقد أسند للسانيات التطبيقية العديد من التعريفات من طرف العلماء والباحثين الذين كان لهم فضل السبق في تقديم تعريف للمجال المعرفي والإجرائي لهذا العلم، من بين هذه التعريفات:

أنّ اللسانيات التطبيقية «linguistiques appliquées»: «علم يتوسط العلوم اللغوية النظرية والمشاكل العلمية في المجتمع وهذا ما يتضمنه ما أعلنته الجمعية الدولية للغويات التطبيقية في إحدى نشراتها سنة 1972م»[3]، إذ معناه أن هدفها الأساسي العمل على تطوير الطريقة التي تطبق بها النظرية اللغوية على مشاكل اللغة في المجتمع بقصد حلها.

ويعرّف (عبده الراجحي) اللسانيات التطبيقية فيقول: «إنّه علم مستقل بذاته له إطاره المعرفي الخاص ومنهج ينبع من داخله، غايته البحث عن حل لمشكلة لغوية، إنه استعمال طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءات العمل العلمي، تكون اللغة العنصر الأساسي فيه فهو ميدان تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتم باللغة الإنسانية مثل اللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، وعلم الاجتماع والتربية»[4].

[1] – سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 21، 2014م، ص 94.

[2] – ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، سنة 1995م، ص 12.

[3] – محمد سليمان فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1410هـ/1989م، ص 138.

[4] – ينظر: مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيجل، 2013م، ص 04.

أمّا (صالح بلعيد) اللسانيات التطبيقية « linguistique appliquée» فيرى بأنها العلم الذي «ينطلق من الوعي بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات، وتحليل تلك المشاكل، ثم العمل على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لها»[1].

نتبيّن من خلال كل هذه التعريفات وجود علاقة تأثير وتأثر تجمع ما بين اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية في جميع دراسات اللسانيات التطبيقية إذ نجد أنها تهتم بالدّرجة الأولى بكلّ ما هو لغوي.

يشكل ميدان اللسانيات التطبيقية نقطة التقاء بين علم اللسان والعديد من العلوم الأخرى كعلوم التربية، وعلم النفس، وعلم اللغة الاجتماعي والطب «بحيث يتم الاستفادة من الثمار التي يجنيها كل علم من هذه العلوم إضافة إلى تبادل المعطيات، مثل الفائدة العظيمة التي يستمدها اللساني من مشاركته للأطباء الذين يعالجون أمراض الكلام»[2] وذلك عندما يقومون مثلاً بالبحث معاً عن العلاقات القائمة بين بنى اللسان والاضطرابات التي تعتري هذه البنى عند المصابين بآفات التعبير.

من الأمور التي تميز علم اللغة التطبيقي قيامه على مجموعة من الخصائص نورد منها:

«البراجماتية[*] : فهي مرتبطة بمتطلبات وحاجات المتعلم، وكل ما يدفع ويحرك المتيح من أفكار وأوهام ومعتقدات وظنون لإنجاز الكلام.

[1] – صالح بلعيد، تجربتي في تدريس التراث النحوي لدراسة تطبيقية في أسلوب الاشتغال من خلال ألفية ابن مالك، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو– الجزائر، العدد 1، سنة 1996م، ص 17.

[2] – ينظر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، كلية دار العلوم، القاهرة، ط1، 1995م، ص 55.

* –البراجماتية: هي فلسفة تشجع الناس على أن يبحثوا عن الطرق وأن يفعلوا الأشياء التي تحقق أهدافهم بشكل أفضل لمساعدتهم على تحقيق غاياتهم المرغوبة.

الفعالية التي تقوم بالتفتيش والبحث والتنقيب في المسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية[1].

– مجالات اللسانيات التطبيقية:

تتفرّع اللسانيات التطبيقية إلى عدة مجالات: ومن بين اهتماماتها: الازدواجية اللغوية (bilingualism)، التعدد اللغوي (multilingualism)، التخطيط اللغوي (language planning)، تعلم اللغة الثانية (learning a second language)، والترجمة (translation) والترجمة الآلية (machine aide transition) واللسانيات الحاسوبية (computational linguistics) والذكاء الاصطناعي (intelligence artificial) وتحليل الأخطاء، اللسانيات الإحصائية، اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية[2].

وبفضل تعدد الأبحاث والدراسات برزت علوم يمكن أن نضعها في باب اللسانيات التطبيقية، ونعدها فروعا لها وهي: اللسانيات النفسية «psycho linguistics» واللسانيات الاجتماعية «social linguistics» واللسانيات التعليمية «educational linguistics » واللسانيات الحاسوبية «computational linguistics» وغيرها[3].

ولا شك أن الإلمام بكل هذه المجالات يتطلب إحاطة ودراية واسعة بكل مجال، لذلك سنكتفي بالإشارة إلى أهم المجالات التي تحددت معالمها نذكر منها: (المعجمية وصناعة المعاجم،

[1] – ينظر: مقران يوسف، دروس في ا للسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2007م– 2008م، ص18.

[2] – أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي: بحوث ودراسات، دار الأصدقاء، المنصورة، (د.ط)، 1427هـ، 2006م، ص05.

[3] – ينظر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، ط1، سنة 1995م، القاهرة، ص55.

التخطيط اللغوي ، والمصطلحية، وعلم اللغة التقابلي، وتصميم المفردات اللغوية ونظرية الترجمة وتحليل الأخطاء وحسابات الحاسوب)[1].

ويمكن وضع تعريفات لها:

المعجمية وصناعة المعاجم: فهي تلك الإجراءات المؤدية إلى إنتاج المعاجم.

التخطيط اللغوي (مثل التعريب، بمفهومه التخطيطي كتعريب التعليم أو تعريب الإدارة ...الخ).

المصطلحية: أي ما يعرف بنظرية أو علم المصطلح ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها.

علم اللغة التقابلي: يقوم بأداء مهم، يتمحور في تسجيل عملية تعليم اللغة بين لغتين أو لهجتين[2] ويجري التقابل على مستوى لغوي واحد كالمستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيبي.

1- **تصميم المفردات اللغوية العامة**[3]: ويتأتى ذلك بتصميم المفردات اللغوية، فكل مرحلة تعليمية بحاجة لتصميم مقرر بيداغوجي يتبعه المعلم ليصل إلى تحقيق نتائج جد ناجحة في العملية التلقينية للغة.

2- **نظرية الترجمة:**

فأما الترجمة العادية فدورها يكمن في تحويل نص أو جملة أو كلمة ما إلى لغة أخرى، أما الترجمة الآلية فهي تتصل بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية وميدان المعلوماتية والمعالجة الآلية للغة الطبيعي والذي يتصل بالذكاء الاصطناعي[4].

---

[1] – ينظر: شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990م، ص 185.

[2] – علي قاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، ط3، (ت ط)، 1425هـ/2004م، مكتبة لبنان ناشرون، ص 03.

[3] – ينظر: محمود فهمي حجازي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، ط2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، سنة 1995م، ص 143.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص 145.

3- تحليل الأخطاء:

يقوم تحليل الأخطاء على عدة مجالات منها:

- «تحليل الأخطاء السياقية، وتحليل الأخطاء الناتجة عن تطبيق القواعد، وتحليل الأخطاء في بنية الكلمة، أيضا تحليل الأخطاء الشائعة»[1].

إذ يقوم مجال تحليل الأخطاء بتحسين الأداء اللغوي لتيسير عملية تعلم اللغات وتحليل هذه الأخطاء، يعنى بالمجالات والفروع اللغوية المختلفة منها:

الأخطاء الدلالية، الأخطاء الإملائية، الأخطاء في بنية الكلمة، الأخطاء في تركيب الجملة، الأخطاء النطقية، الأخطاء في الناهيات الإعرابية.

ج- لسانيات الحاسوب:

- **مفهومها:**

تعنى اللسانيات الحاسوبية باللغة وهي علم حديث النشأة تعتمد على الحاسوب في تحويل النصوص والمعلومات اللغوية إلى لغة الحاسوب الرقمية من أجل تحليلها وترجمتها إلى لغات أخرى، كما تعنى بمعالجة وتحليل الخطابات والنصوص إلكترونيا وبوسائل تقنية جد عالية تجمع علوم الرياضيات وهندسة المعلومات وعلم الذكاء الاصطناعي»[2]، وبهذا أصبحت الأدوات اللسانية لكافة اللغات الطبيعية مرتكزا في بناء الأنظمة الحاسوبية والعنصر الأساسي لكافة التطبيقات المستقبلية في ميدان أنظمة المعلومات.

---

[1] – ينظر: محمد أيوب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، ط1، سنة 2005م، ص 148.

[2] – وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، ط3، ت ط: 1433هـ/2013م، دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن، عمان، ص 70.

تعرّف اللسانيات الحاسوبية على أنّها: «نظامٌ بينيٌّ بين اللسانيات وعلم الحاسوب يعني بحوسبة جوانب الملكة اللغوية»[1]. وبهذا فهي تتكون من مكونين أحدهما تطبيقي والآخر نظري، فأما المكوّن التطبيقي من اللسانيات الحاسوبية فيهتم بالناتج العلمي للاستعمال الإنساني للغة، وأما المكوّن النظري من اللسانيات الحاسوبية فيتناول قضايا في اللسانيات النظرية أبرزها إقامة أمثلة للمعرفة اللغوية التي يحتاج الإنسان إليها لتوليد اللغة وفهمها، ونفهم من هذا أن الإنسان كلما ارتبط بالحاسوب زادت رغبته في تحويل بنى اللغة الطبيعية من نحو وصرف ودلالة إلى منظومات رقمية بالغة التعقيد، ولكن يسهل التعامل معها آلياً وعبر فهم خصائص المعطيات اللغوية يتم استخراج تقنيات تساعد على معرفة كيفية استعمال اللغة وبنائها للحصول على نظريات جديرة بالتفوق تمكن من صناعة برامج حاسوبية قادرة على فهم اللغة الطبيعية.

«إذ يستعمل اللسانيون برامج الكمبيوتر في تحرير البيانات وحفظها واسترجاع المعلومات والنصوص بأساليب متنوعة، وتأليف المعاجم والقواميس. ولقد ساهم تطور العلوم الرقمية في ظهور تقنيات جديدة تماما في المجالات اللغوية منها: « تقنية التعرف البصري على النصوص والقواميس الإلكترونية»[2]. هذه التقنية التي يكمن دورها في تعرف أجهزة الحاسوب على أنواع الوحدات اللغوية الرئيسية والوحدات اللغوية المركبة لتحولها إلى لغة رقمية (نص إلكتروني) يمكن تحريره وتعديله، وأما القواميس الإلكترونية فهي تشكل قواعد بيانات ضخمة تجمع كل المفردات اللغوية للغتين أو أكثر وقد أنتج استعمالها تفوقا تاما في ترجمة الوحدات اللغوية الرئيسية (المفردات) بين كل اللغات.

[1] – ينظر: الموسى نهاد، "حصاد القرن": المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان، ط1، الأردن، 2008م، ص 47.

[2] – ينظر: الدبسي رضوان، "تحديث طرائق تعليم اللغة العربية– تكنولوجيا التعليم وأنشطته"، المؤتمر السنوي الثاني – اللغة العربية في مواجهة المخاطر، 20– 23 أكتوبر 2003م، مجمع اللغة العربية، دمشق، ص 24.

د- علم اللغة التقابلي:

يعد علم اللغة التقابلي من أهم مجالات علم اللغة التطبيقي، فهو يدرس الفروق بين اللغة العربية من جانب واللغة الأم لدراسة العربية، وتدخل هذه الأمور في حيز ما يطلق عليه علم اللغة التقابلي «linguistique constative»[1]. فتعليم العربية لغير أبنائها تعترضه صعوبات موضوعية كالتي تواجه الإيطالي أو الفرنسي في تعلمه اللغة العربية وكل من يمارس تعليم اللغات لغير أبنائها في بيئات لغوية مختلفة، فهو يعرف الفروق بين النظام النحوي والمعجمي للغة المنشودة[2].

نفهم من هذا أن اللسانيات التقابلية تعنى بمقارنة اللغات المختلفة وتدرس نقاط الاختلاف بينها للتعرف على النقاط التي تكون عقبة في طريق دارسي اللغات من الأجانب[3]، كما أن المنهج التقابلي يساعد المدرسين بكشف وتبيان التشابه بين اللغتين وأوجه التباين بينهما، وبهذه المعرفة تسهل عليهم إدراك نقاط الصعوبة والتنبؤ بها ومعرفة أسبابها وطريقة علاجها[4].

ومن ههنا يمكننا القول بأن التحليل التقابلي يختص بالبحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها المتعلم من أجل حصر المشكلات التي تقع عند تعليم لغة أجنبية ثانية ومحاولة تذليل هذه الصعوبات، من أجل تحديث وترقية مواد دراسية التي تختص بتعليم لغة أجنبية.

---

[1] – عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، الرياضي، عمادة شؤون المكتبة، جامعة الملك سعود، 1982م، ص 12.

[2] – ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004م، ص 52.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 53.

[4] – أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، بحوث ودراسات، دار الأصدقاء للطباعة، المنصورة، مصر، (د ط)، 2006م، ص ص 11- 18.

2- اللسانيات وتعليم اللغة العربية:

عرفت الساحة التربوية نظريات تعلم كثيرة، وتأثرت طرائق التدريس بهذه النظريات محاولة الاستفادة منها في المجال التطبيقي، وأصبحت هذه النظريات تمثل أدوات مهمة في عمليتي التعليم والتعلم وحل مشكلاتها.

ومن طرق التدريس التي يتبعها المدرس وخاصة الناشئ في التدريس هو أنه ليس مقيد بإتباع طريقة خاصة، بل عليه إتباع الطريقة التي تناسبه.

2-1 نظريات التعلّم:

أ- النظرية السلوكية Behaviorism:

جاءت المدرسة السلوكية نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى المدرسة التقليدية في محاولة منها لفهم السلوك الإنساني، وقد انطلقت في ذلك من خلال دراسة الفرد، شخصيته، اعتباراته النفسية، دوافع السلوك بغاية معرفة تصرفاته. «تعد النظرية السلوكية نتاج المدرسة السلوكية التي ترى بأن السلوك اللغوي ما هو إلا استجابات ناتجة عن مجموعة من المثيرات الخارجية»[1].

تتشكل السلوكية من فريق يتكون من علماء النفس يرون سلوك الكائن الحي من وجهة نظر معينة، ويعرّف (واطسون Watson) السلوكية بأنها: «العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري وذلك بطرائق تجريبية يقصد سلوك الإنسان وفق جديد ومكتشفات العلم»[2].

[1] - رمضان القذافي، نظريات التعليم والتعلم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، سنة 1981م، ط2، ص 128.

[2] - محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، جدة، سنة 1983م، د.ط، ص 93.

ما يمكننا فهمه من هذا القول أن هذه النظرية تدور حول عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو إعادته، ولذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

كما ينبغي الإشارة إلى أن النظرية السلوكية تعتمد على عدة اتجاهات في دراستها وهي:

ب- النظرية الاشتراطية:

1. الاشتراط البسيط أو الإثارة الشرطية لـ (بافلوف) (Pavlov): حيث يعدّ الأب الحقيقي للنظرية الإشراطية (إيفان بافلوف) (1949م- 1963م) (Ivan Pavlov)، (واضع منهج الإشراط Le conditionnement classique)[1].

تقوم النظرية الاشتراطية على محور دراسة المثير وما يؤثر فيه من تغييرات وظروف بيئية تتحكم في قوته وضعفه. ويعد مصطلح "المثير" من المصطلحات الرئيسية المشكلة للنظرية السلوكية بحيث يعرفه (سكينر) «على أنه نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معين من أساليب الكائن الحي»[2].

2. الاشتراط الإجرائي لسكينر[3]: تقوم نظرية الإشراط الفاعل على دراسة أنواع الاستجابات بصفة خاصة ودرجتها والعوامل المؤثرة فيها، إذن يعد مصطلح الاستجابة من المصطلحات الأساسية التي ساهمت في تأسيس هذه النظرية، ومفهوم الاستجابة من الناحية البيولوجية هو أنها تقلص

[1] – ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص95 وما بعدها

[2] – ينظر: تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط2، 2007م، ص ص 186- 187.

[3] – صالح محمد أبوجاادو، علم النفس ا لتربوي، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 1981م، ص 154.

عضلي أو إفراز غددي (من الغدد) أو أي نشاط آخر ينتج عنه استثارة، وهي طريقة التعامل والتفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان.

3. التعلم الإشراطي الأداتي (نظرية الارتباط والمحاولة والخطأ)[1]: يعد من أبرز وأهم النظريات أو الاتجاهات في النظرية السلوكية أتى بها العالم والباحث الأمريكي (ثورندايك) (Thorondike)، هذا الباحث الذي يعتبر من الأوائل الذين حاولوا تفسير الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ومعتقده، أن «التعلم الجيد والمتميز هو الذي يقوم على مبدأ المحاولة والخطأ سواء عند الإنسان أو الحيوان»[2].

وبالتالي تركز هذه النظرية على أن التعلم هو بمثابة ارتباط يحدث بين مثير واستجابة «وأنه يتم حدوث الارتباط، وإنجاز العلاقة عن طريق التفاعلات العصبية، ويرتكز الارتباط على قوانين رئيسية ثلاثة: قانون الاستعداد، قانون التدريب، قانون الأثر، إضافة إلى قوانين أخرى ثانوية»[3].

ج–نظرية التعزيز لـ(دولار ميلر) (Dollar Miller):

تمكنت هذه النظرية من الجمع ما بين مبادئ السلوكيين التي ترفض الاشتغال مع الدوافع غير المنظورة وبين المبادئ التقليدية التي وضع مبادئها (فرويد) (Freud). ومصطلح التعزيز أو التدعيم «renforcement» يعتبر من المصطلحات الأساسية التي قدمت دورا كبيرا في تأسيس هذه النظرية «فهو الارتباط والعلاقة القائمة بين حدثين هما المثير والاستجابة وما يلحقهما من أحداث ومؤثرات،

[1] – ينظر: إبراهيم سليمان، علم النفس التعليمي "نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة"، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م، ص 52.

[2] – ينظر: محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 120.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص121.

أما من الناحية البيداغوجية فيقصد به المكافأة والتحفيزات والتشجيعات التي تقدم للمتعلم كلما أبدى وأظهر سلوكا مرغوبا فيه»[1].

وقد تزعم هذه النظرية بشكل كبير فريق يتكون من مجموعة من النفسانيين واللسانيين ونخص بالذكر بلومفيلد الأمريكي، وواطسن، وسكينر، وهم الذين قدموا وأبدوا بآرائهم ومعتقداتهم لتكوين محاور وأجزاء هذه النظرية وتصبح من أشهر النظريات في تاريخ التعليمية[2].

-السلوكية عند (بلومفيلد):

منذ أن ظهر إلى الوجود كتاب "اللغة" «Le langage» لليونارد بلومفيلد برزت النظرية السلوكية في الثقافة اللسانية الأمريكية.

«لقد تطورت النظرية اللسانية السلوكية، وأخذت حيزها ومسارها الطبيعي في الوصف اللساني على يد اللساني الأمريكي بلومفيلد، الذي كان حريصا وجاداً في تطبيقها، ومستعدا لنتائجها وانعكاساتها على وصف بنية النظام اللساني، وتفسيرها تفسيرا آلياً»[3].

كما ولقد لقي تطبيق هذه النظرية على عملية تعليم اللغات حظا وافرا بسبب ظروف معينة وخاصة، أهمها ظروف الحاجة إلى اللغات الأجنبية خلال الحرب العالمية الثانية، «فقد ظهرت العديد من طرائق تعليم اللغة أهمها الطريقة السمعية الشفوية التي ذاعت في معظم أنحاء العالم بما في ذلك العالم العربي»[4].

---

[1] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، المرجع المذكور سابقاً، ص 48.

[2] – نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1991م، ص 91.

[3] – الفارابي عبد اللطيف وآخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ط1، الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، 2000م، ص 100.

[4] – جاك ريتشارد وتيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمد إسماعيل الصديق وآخرون، جامعة الملك آل سعود، 1990، ص 19.

تمثل اللغة عند بلومفيلد نوعا من أنواع الاستجابة الآلية (réponse) مثير معين (stimulus) (S → R)، وهو يبسط هذا المفهوم في قصة "جاك" و"جيل"* القصة التي تحتوي على رؤية تامة وكاملة لقضايا السلوكية من المثير إلى الاستجابة[1].

بهذا نجد أن النظرية اللسانية السلوكية قد دخلت واقتحمت الميدان اللساني وأضفت عليه طابعها الخاص فأضحت الأشكال اللغوية تحلّل كما في الواقع اللغوي، دون أي اعتبار للبنية النفسية المتوازية خلف البنية الظاهرة.

-السلوكية عند (واطسون):

نجد أن واطسون في أبحاثه الأولية نشر المبادئ والمعتقدات التي يؤمن بها، فبين إلزامية حصر علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ المباشر الظاهر وضرورة التخلي والاستغناء في دراسة السلوك عن مراعاة لشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه وعقله، «وهو يرى بأن السلوك الإنساني هو مجرد سلوك ديناميكي، وأن العقل غير مناسب للدراسة النفسية»[2].

من هذا المنطلق دعى واطسون إلى مجموعة من الأفكار ك:

- «التقليص من دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية، مع إعطاء أهمية قصوى وكبيرة لعملية التعلّم في أخذ واكتساب النماذج السلوكية.

* – ملخص القصة أن جيل تشاهد تفاحة وبدافع الجوع تحدث صوت بحنجرتها ولسانها وشفتيها فيقوم جاك بإحضار التفاحة ويضعها في يدها لتأكلها. والذي يدرس هذه القصة يدرك أنها تحمل في طياتها أحداثا قبل عملية الكلام تتمثل في الشعور والإحساس بالجوع ورؤية التفاحة، وهذا يمثل الحافز أو المثير، ثم ينتج التكلم كاستجابة للمثير السابق وذلك عندما طلبت جيل التفاحة لهذا يرى بلومفيلد أن عملية التكلم عند الإنسان تخضع للحافز فتحدث الاستجابة.

[1] – أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2002م، ص194.

[2] – ينظر، أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 39.

- عدم الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الذهنية مثل: العقل والتطور، والفكر والقضاء ودحض كل تحليل نفسي يعتمد على الاستيطان، وإظهار ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة، بالاستناد على السلوك الظاهر دون غيره.
- التواصل اللغوي لا يعدو أن يكون نوعا من "الاستجابات" ''réponses'' لمثيرات ما ''stimulus'' تمنحها "البيئة" أو "المحيط" ''environnement''».[1]

وبهذا قد شرع السلوكيون بدراسة السلوك الحيواني، وذلك لأنهم يؤمنون بأن الفرق الموجود بين الإنسان والحيوان هو فرق في الدرجة لا فرق في النوع، ومن خلال هذا تبين للسلوكيين من دراستهم أن السلوك يتلخص في المبدأ المعروف: مثير– استجابة.

– السلوكية عند (سكينر) (Skinner):

يعد (سكينر) رائد النظرية السلوكية الحديثة وهي التي تعد من أهم المدارس التي قامت بدراستها وأبحاثها على دراسة السلوك اللغوي، «وعرفت نظرية (سكينر) في هذا المجال بالتعلّم بواسطة الإشراط الإجرائي، حيث منح سكينر توجها واضحا لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، تتمركز حول نقطتين هما:

- تعد اللغة مهارة كبقية المهارات الأخرى تنمو عند الطفل.
- أن هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول»[2].

«يقصد رائد النظرية السلوكية الحديثة بالاشتراط الإجرائي عملية التعلم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للوقوع، ومصطلح "إجرائي" يستعمله ويوظفه (سكينر) بغاية وصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التي يتألف ويتشكل منها العمل الذي يؤديه الكائن الحي ك:

[1] – ينظر: أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص 152.

[2] – ينظر، محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، ص 95.

رفع اليد، الكتابة، الشرب»[1]. نفهم من هذا أنّ الاشتراط الإجرائي يقوم على دراسة أنواع الاستجابات ودرجتها والعوامل المؤثّرة فيها، بهذا فالاستجابات ترتبط بالمثير الشرطي وهي الّتي يقوم بها المتعلم أثناء أدائه اللّغوي وتحدّد مدى إتقانه لما تعلّمه، أيضا «المعززات التي تلحق الاستجابة، والتي تقوي السلوك، أو تزيد من احتمال تكرار تلك الاستجابة، تشكل في ذهن سكينر قوة هائلة في ضبط السلوك البشري، ومن ثم فإن المفرزات جوانب أقوى بكثير من مجرد الربط بين مثير أولي واستجابة تلحقه، كما هي الحال في نموذج الإشراط الكلاسيكي»[2]. نفهم من هذا أنّ الاشتراط الإجرائي يقوم على أساس إفراز الاستجابة لمثير آخر. من هنا بنى (سكينر) مفهوم التعزيز ليشير إلى مدى التأثير الممكن التحكّم فيه وتوجيهه في قالب بناء الاستجابة، أو تعديلها أو إلغائها من كون نتائج استجابات الكائن هي المادة الّتي تشكّل موضوع التعلّم وبناء السلوك. وأيضا كلّما كانت مرّات التكرار فإن قوّة المثير الشرطي تزيد عكس الاشتراط الكلاسيكي الّذي ربط السلوك بالسّبب.

د- النظرية العقلانية اللسانية:

تنطلق هذه النظرية من مبدأ رفضها المطلق للنظرية السلوكية التي تقول بأن اللغة هي عادات كلامية يكفيها حافز البيئة، ولا ترتبط فيها الاستجابة الكلامية بأي شكل من أشكال التفكير. هذه النظرية ظهرت في بداية النصف الثاني من القرن العشرين وبشكل خاص منذ عام 1957م عندما ألف (نعوم تشومسكي) كتاب تحت عنوان "البنى التركيبية"[3]. ويرى (تشومسكي) أنّ اللّغة

---

[1] – الشرقاوي أنور محمد: التعلم نظريات وتطبيقات، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2012م، ص 62.

الإشراط الإجرائي: ينظر السلوك على أنه مكون لوحدات يطلق عليها الاستجابات كما ينظر إلى البيئة على أنها مكونة من وحدات يطلق عليها المثيرات.

[2] – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان،(د.ط)، دار النهضة العربية، بيروت،لبنان، 1994م، ص 86.

[3] – مصطفى غافان، اللسانيات التوليدية- من نموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة-، عالم الكتب الحديث، الأردن، (د.ط)، 2018م، ص 16.

«ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فقط، كما يرى السلوكيون، بل هناك وراء كل فعل سلوكي حقائق عقلية»[1]. وبهذا فهو ينتقد ويرفض رفضا قاطعا منطلقات ومبادئ النظرية السلوكية في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة والقائمة على مبدأ التقليد والمحاكاة، فهذه النظرية في معتقده تساوي بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني الذي يتميز عن سائر الكائنات الأخرى بامتلاكه اللغة.

بهذا نجد أن هذه النظرية تسلم على أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي باستطاعته تعلم اللغة، وبواسطة اللغة يتميز أيضا الإنسان عن الحيوان وأنها لا تخضع لأي حافز فهي بمثابة تنظيم عقلي فريد من نوعه متميز تستمد حقيقتها من حيث أنها وسيلة وأداة للتعبير وللتفكير الإنساني الحر.

هذا لأن الطفل يتلقى معلومات لغوية أولية من المحيط الذي يعيش فيه، فهو يسمع كلمات متفرقة وعبارات عديدة متنوعة بوسيلة ما يتمكن في عقله من أن يسمع ويحلل ويستنبط لوحده أنماطا وقواعد يستخدمها لتأليف جمل وعبارات وفي هذه الحالة يتمكن الطفل من استعمال مقدرة لغوية «compétence linguistique» تمكنه من ممارسة الفعل الكلامي في مواضع ومناسبات مختلفة[2].

ومن أهم النقاط التي يمكن أخذها من نظرية تشومسكي هو محاولة تقديم بعد تفسيري للبنية اللغوية يدعم بها المنحى الوضعي ومع أنه يعتمد التحليل إلى ا لمؤلفات المباشرة التي ذاع مع المدرسة البنيوية الأمريكية، إلا أنه يربط الوصف البنيوي للجملة بالعمليات الذهنية عند المتحدث وهو من خلال هذا يوضح الجانب الإبداعي في اللغة الإنسانية في محاولته التفتيش والتنقيب عن البنى العقلية الأساسية التي تؤسس وتكون نواة التركيب اللغوي.

[1] – ميشال زكريا، علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1983م، ص 74.

[2] – محمد زياد كتبه، اللسانيات بين السلوكية والعقلانية، مجلة الفيصل، مجلة ثقافية شهرية، الرياض، العدد 77، أوت 1983م، ص 74.

– خصائص النظرية العقلانية:

- اعتبار اللغة تنظيماً عقليّاً متميزاً فريداً من نوعه فهي مظهر عقلي.
- يولد الإنسان مزودا بأنظمة فطريّة يقوم بتطبيقها على المعطيات اللغوية، وهو قادر بطريقة لاشعورية على ابتكار وصياغة عدد غير محدود من مفردات الجمل وفهمها.
- اللغة تمتلك بنية سطحية تتمثل في الكلام المنطوق فعلا وبنية عميقة تتجسد في المعنى والدلالة. فالبنية العميقة لكل تركيب لغوي لأي لغة في العالم متشابهة وتتوفر على عناصر مشتركة وهو ما ييسر لنا تعلم اللغات الأجنبية.
- اللغة عبارة عن نظام تواصلي مفتوح وغير مغلق.
- يتعلم الأطفال الصغار اللغات في مرحلة مبكرة وحتى وإن لم تكن مقصودة، بل يكفي أنهم يستقرون ويعيشون في جوها حتى يفهمونها، والمقصود من ذلك أن مواقف الحياة المختلفة تساعد الأفراد من الاستيعاب والفهم للغة التي تحيط بهم، والتمكن من قواعدها وأساليبها.
- للطفل القدرة على إتقان أكثر من لغة إذا تعلمها قبل ست سنوات.
- القدرة اللغوية الفطرية وحسن أدائها تظهر في سنة معينة وتبدأ في الضمور ابتداء من سن السادسة وتضمر نهائيا بعد سن البلوغ.
- تشكل وتكون النظام اللغوي حسب رأي تشومسكي من مجموعة العناصر التي تتصل فيما بينها لتشكل سلسلة، ومن مجموعة العلاقات الملائمة التي تربط هذه العناصر بعضها ببعض[1]. نفهم من هذا أنّ العمليات لها دور كبير في اكتساب اللّغة وبهذا ينظر تشومسكي إلى هذه العملية على أنّها استيعاب لمجموعة من قواعد النظام اللغوي ذات الصّلة بنظام العمل الذهني للمتكلّم.

[1] – نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية، طبيعتها أصولها واستخداماتها، ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي، ط1، 1413هـ/1993م، ص 110.

هـ- النظرية البنائية:

ظهرت النظرية كاحتجاج على النظرية السلوكية، في النصف الثاني من القرن العشرين، اهتمت وركزت بشكل أكبر على طريقة وسيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة، «كما أنها دعت إلى ضرورة طرح الموضوع أو المشكلة بطريقة مناسبة تسمح للفرد بناءا إدراكيا يؤدي إلى الاستبصار بمعنى فهم العلاقات الأساسية التي تحتويها المشكلة»[1]، وهي امتداد طبيعي للنظرية العقلانية وسوف نتناول في هذا الصدد نظرية (جان بياجيه) و(روبرت جانيه) في النمو المعرفي وتطبيقاتها التربوية.

1) النظرية البنائية (جان بياجيه):

تعود هذه النظرية إلى رائدها عالم النفس السويسري (جان بياجيه) (Jean Piaget)، ولد جان بياجيه بسويسرا سنة 1896م كتب أول كتاب في علم النفس سنة 1921م[2].

عرف واشتهر بأعماله المتعلقة بنمو الذكاء لدى الطفل، شيد مدرسة علمية في مجال دراسة تطور الطفل العقلي، وقد أمكن الاستفادة من نظريته على نطاق واسع في تربية الأطفال.

وظف (بياجيه) "المنهج الإكلينيكي" في دراسته للأطفال، وينظر (بياجيه) إلى النمو المعرفي من زاويتين هما: الوظائف العقلية والبنية العقلية، وفي معتقده أن النمو المعرفي لا يحدث إلا بمعرفتهما وإدراكهما، إضافة إلى وجود دورين أو وظيفتين أساسيتين للتفكير هما: «التكيف والتنظيم. فالمقصود بالأولى نشاط التكيف أي التأقلم والتلاؤم والتآلف مع الحيز والوسط الذي يعيش فيه الإنسان، أما فيما يخص الثانية فالمراد بها العملية التي يؤديها الفرد بترتيب وتنظيم المعلومات التي يستقبلها»[3].

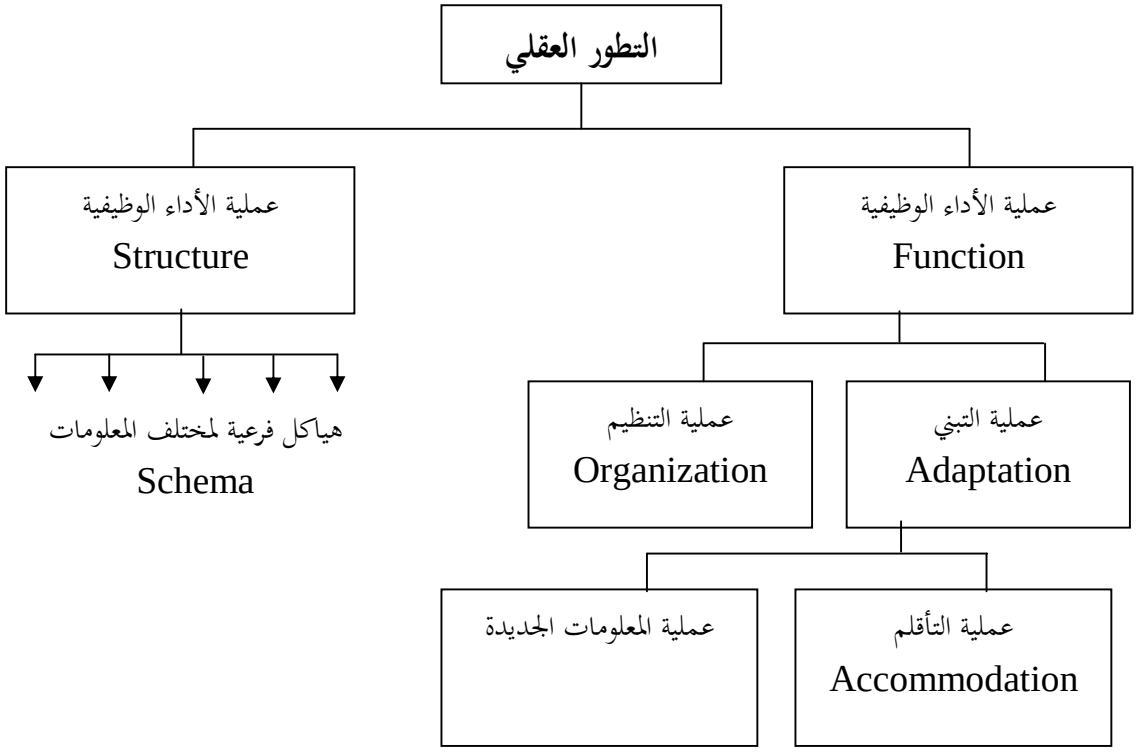
---

[1] – ينظر، جابر عبد الحميد،سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، (د.ط)، سنة 1978م، ص 244.

[2] – حفيظة تازوري، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 66.

[3] – عبد الله الإنسي وصالح سالم باقارش، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث، مكة المكرمة، السعودية، ط3، 1992م، ص 272

يمكن تمثيل ترتيب العمليات العقلية والعلاقات التي تجمع ما بينها حسب معتقد (بياجيه) للتطور والنمو العقلي بالخطاطة الآتية[1]:



يتفق (جان بياجيه) مع تشومسكي في مسألة أن اللغة هي نتاج للذكاء بالرغم من هذا فهما يختلفان في مسالة فطرية اللغة، «إذ يرى جان بياجيه بأن مسار الذكاء وحده هو الوراثي في حين يعتقد (تشومسكي) بأن اللّسان البشري هو عضو ذهني يمتلك بنية فطرية لا تقل خصوصية عن بنية القلب أو العين، أما ما هو فطري عند (بياجيه) فهو الاستطاعة والقدرة العامة على إعادة إنشاء وتركيب المستويات المتعاقبة للتنظيم المعرفي»[2].

[1] – القذافي رمضان، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، 1980م، ص 182.

[2] – ينظر، حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 65.

معناه أن من منظور بياجيه أن التعلم هو عملية إبداع لبنى معرفية جديدة فكل بنية تنمو انطلاقا من بنية سابقة بطريقة جدلية. تتصل المعرفة دائما بالفعل والممارسة، فالعقل يساهم في التعلم وهو أداة الكشف والبناء والوسيلة للتصحيح والتغيير.

يتمحور منظور بياجيه حول «أن كلمات الأطفال الأولى هي كلمات تتمركز حول الذات ويطلق على هذه المرحلة تسمية مرحلة ما قبل العمليات، ويتأثر الانتقال من الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الجماعي بواسطة عاملين هما إلغاء المركزية والتفاعل مع الأقران والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية»[1]. من خلال هذا ندرك أن الطفل عندما يتعلم اللغة فهو بذلك يتعلم المفردات اللغوية والقواعد اللغوية ليعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف عن طريق ومسار الإنجازات اللغوية التي تكشف عن هذه الخبرات وتفاعله معها.

وما يمكن استخلاصه هو الدور الكبير الذي تؤديه أفكار (جان بياجيه) نتيجة دورها الفعال الذي يتمحور حول مفهوم المعرفة، لأن نظريته معرفية فبهذا هو قلما يشتغل اهتمامه على اكتساب اللغة عند الطفل في مراحله المتعاقبة إذ لا يرى النمو اللغوي منعزلا ومستقلا عن التطور المعرفي.

2) نظرية (روبرت جانيه) في النمو المعرفي:

يرى (روبرت جانيه) أن النمو المعرفي هو نتاج وحصيلة عملية تغير طويلة المدى ناتجة عن التعلم وفي معتقده أن اكتساب وتعلم مهمات تعليمية معينة تحتاج إلى قدرات عقلية خاصة بها، وهذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة، يقيم ويحدد (جانيه) نوعين من الشروط التي يجب ضبطها لفعالية التعليم وهما:

1. «**داخلية**: كالقدرات والمهارات الخاصة المتوفرة عند المتعلم ورغبته في التعلم.

[1] – محمد فرحات القضاة ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص ص 64- 67.

2. **خارجية:** ترتبط وتتعلق بالبيئة التعليمية الخارجية»[1].

شملت نظرية جانيه ثلاثة مكونات أساسية تعنى بطبيعة التعلم هي:

1. «شروط التعلم الخاصة لاكتساب كل من نتاجات التعلم.
2. الأحداث التدريسية التسعة.
3. تصنيف مخرجات التعلم»[2].

كما يرى (جانيه) أن عملية التعلم تحتاج وتتطلب مجموعة من الخطوات وحصرها في:

- «توفير الإرشاد والتوجيه للمتعلمين.
- جذب انتباه المتعلم.
- إثراء وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة.
- إخبار المتعلم بالغايات والأهداف.
- تقديم المثيرات.
- استثارة الأداء.
- تقييم واختبار الأداء.
- إثارة القدرة على استدعاء واسترجاع التعلم السابق»[3].

نستخلص مما سبق أن المعرفيين يعتقدون أن عملية التعلم للغة تحدث عبر تفاعل نشاط العمليات العقلية الداخلية للفرد مع المثيرات الخارجية.

[1] – ينظر: محمد فرحات القضاة ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة، ص 68.

[2] – ينظر، المرجع نفسه، ص 69.

[3] – ينظر، نفسه، ص 70.

3- أهم مميزات الدرس اللغوي الحديث:

تتصف نظريات التعلم بالوصفية، وتقوم بشرح وتفسير ميكانيكية التعلم بصفة عامة مثل: طريقة حدوث وقوع التعلم ودوافعه والعوامل المساعدة عليه أو المعيقة له وغير ذلك من أمور وصفية، ومن جانب آخر يمكن القول بأن المشتغلين والباحثين في نظريات التعلم يتمحور ويتلخص مجال دراستهم في التنقيب والبحث عن طريقة اكتساب الفرد لمجموعة من المعارف أو إظهار الاستجابة لمثيرات معينة، وكيفية تفسير الاستجابة بواسطة التدريب والممارسة، «تمنحنا نظريات علم اللغة البنيوي بالرغم من اختلافها نماذج للتفسير اللغوي أو الوصف، بهذا نجد أنه مهما اختلفت هذه النظريات في مبادئها ومنطلقاتها الوصفية أو التفسيرية فإنها لا تحدد عن مبدأ اتخاذ البنية اللغوية حيزا للوصف أو التفسير»[1]. نفهم من هذا أنّ هذه النظريات لها أهميّة كبرى كونها تسعى جميعها إلى تقديم وصف وتفسير موضوعي لنظام اللغة.

رفض اللغويون المحدثون النزعة المعيارية التي ارتبطت بالنمو التقليدي، حيث طالبوا «وصف البنية اللغوية في ذاتها، وعدم إخضاعها إلى مقاييس ومعايير منطقية أو اجتماعية مسبقة، أو إلى قواعد لغات أخرى وهو ما يعرف خاصة عند لغويي المدرسة البنيوية الأمريكية الذين يرون أن كل لغة لها منطقها التركيبي الخاص بها، وأن منهج التحليل المناسب تفرضه طبيعة المادة اللغوية نفسها»[2].

وبالتالي تقدم المدرسة التوليدية والتحويلية نموذجا تحليليا يقوم مسار التحليل البنيوي الوصفي نحو تحليل لساني متكامل حيث اتصلت البنية اللغوية بالبنى العقلية الرئيسية المنتجة لها واتسع بذلك مجال التحليل البنيوي ليشمل الوصف والتفسير.

---

[1] – محمد جاسم محمد، "نظريات التعلم"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م، ص 167.

[2] – ينظر، حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية،، ط1، 2000م، ص 111.

وما يمكن إدراكه أن اتجاهات الدرس البنيوي الحديث على اختلاف مذاهبها ومدارسها قد سعت جميعها إلى «وصف وتفسير موضوعي لنظام اللغة وقد خلفت لنا في إطار سعيها إلى هذه الغاية آليات تحليلية لبنى اللغة في مختلف مستوياتها الصوتية، والتركيبية والمعجمية. هذه النتائج التي ما فتئ المهتمون بحقل الدراسة اللغوية يبحثون لها عن مجالات وميادين للتطبيق في العديد من المجالات المتصلة بالنشاط اللغوي»[1]. وهو ما يضبط أهمية اللغة العربية كونها لغة دين إلى درجة محاولة إثبات بعضهم أنها لغة سيدنا آدم ولغة أهل الجنة. وهذه الأهمية الدينية للغة العربية تتضح وتتأكد باعتبارها لغة القرآن الكريم، فبواسطتها وعن طريق استعمالها تتم أهم عبادة في هذا الدين وهي أداء الصلاة، فضلا عن عبادة قراءة القرآن الكريم وهو الأمر الذي يفرض على المعتنقين للإسلام من غير الناطقين باللغة العربية، كي يتمكنوا من أداء هذه الفريضة التي لا يقبل إيمان الفرد دون إتيانها، والإتقان ليس المقصود منه فقط العبارات الضرورية للصلاة، إلى جانب حفظ لما تيسر من القرآن الكريم والتلفظ بها دون وعي واستيعاب لها، «بل إنه يتطلب توفر مهارتي القراءة والفهم، قراءة النصوص الشرعية من قرآن كريم وحديث نبوي شريف، وهو ما يمكن أخذه غاية من تعلم اللغة العربية، فقد كان تعلم العربية فرض كفاية لأنها من المقدمات التي تجري مجرى الآلات للعلوم والأصول والفروع»[2]، المقصود منها أنها آلة لتعلم الكتاب الكريم والسنة المطهرة، والعلوم الشرعية.

[1] – ينظر، حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، ص 112.

[2] – ينظر: فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر المعاصر، لبنان، ودار الفكر، سورية، ط1، 1999م، ص 44.

4- اللسانيات وتعليمية اللغة العربية:

إن نجاح خطط التعليم قائم على مدى تحكم المدرّس في الخلفيات اللسانية للمادة اللغوية المدروسة، ومن ثمّ فإن تعليم اللغة بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية لا يستقيم لها أمر إلا إذا ارتكزت على الحصيلة العلمية للنظريات اللسانية والنفسية والاجتماعية لكونها تسعى في جوهرها إلى إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعيق الممارسة العقلية للحدث اللغوي لدى المتكلم.

وأكثر الدراسات ركزت على اللغة العربية الفصحى في استخدامها القديم جانب أو على اللهجات العربية الحديثة لغير العرب في غياب دراسات جادة عن بنيتها، إن الاستخدام الحديث للغة يعرف ضوابط واضحة للتعبير ويعرف أشكالا ثابتة للتعبير عن الأشياء، لكن كتب النحو لم توضح الجوانب لأنها اهتمت بقضايا أخرى كما أن القيام بدراسات وصفية دقيقة للعربية الفصحى الحديثة، فإذا كان مؤلفو المعاجم العربية القديمة قد بذلوا جهدا مشكورا لتسهيل الواقع اللغوي في القرن الثاني الهجري فمن المبالغ أن يتصور أحد أن هذه المعاجم تفيد دراسة الاستخدام اللغوي الحديث[1]. بهذا فإن تكوين المعلم يعدّ أمراً أساسياً، فيجب عليه الإحاطة بكلّ المعارف اللّسانية النظرية والتطبيقية وأيضاً طرائق التعليم لأن نجاح العملية التعليميّة يتوقف على عاتقه باعتباره الركن الأساسي الّذي يضمن نجاحها، فهناك «العديد من الدول الإسلامية التي تمتلك العديد من المدارس التي تعلم فيها اللغة العربية وفي مقدمة هذه الدول نيجيريا وباكستان، إلا أن هذه المدارس المخصصة لتعليم العربية تواجه مشكلة نقص مستوى المعلمين خصوصا في مادة اللغة العربية، وسبب هذا أن هؤلاء المعلمين درسوا العربية بالاعتماد على النحو التقليدي، فالدراسة في المدارس الدينية ثم في الجامعات أو المدارس الحكومية التي تقوم على منهج يرى العربية لغة قديمة لهذا يتم تعليمها بطرق تقليدية كلاسيكية تقوم

[1] – ينظر، مظهر معين، محاضر اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة بنجاب لاهور، باكستان، 2002م، ص ص 244- 47.

على النحو والترجمة في التعليم قبل الجامعي، وهذه المواد تدرس باللغة الانجليزية ولا تدرس بالعربية»[1]، وهكذا نجد أن مستوى المتعلم ضعيف وهذا لأن الخطة التعليمية لم تسمح له باكتساب مهارة الاستماع أو الكتابة، وبالرغم من ذلك فهو مطالب من طرف معلمه بفهم النصوص القديمة باللغة العربية وتشرح له بلغة أخرى، ولهذه العملية أثرها السلبي في ابتعاد التلاميذ عن تعلم العربية بسبب هذا النحو التقليدي وهم يطالبون باستمرار إلى ضرورة ترقية تعليم العربية بمنهج عصري يمكن من تنمية المهارات اللغوية العربية. لكن المعلمين لا يملكون أسس وخاصية اللغة العربية، لهذا كله كان من الضرورة أن تستعمل من أجل رفع مستوى معلمي اللغة العربية عن طريق دورات تدريبية مركزة[2].

مثل الكتب المقررة المخصصة لتعلم العربية للناطقين بغيرها، «وهي موجودة عند أكثر الدول محليا بواسطة الجامعيين والمسئولين أما الطريقة فدورها يتمثل في عرض النحو على هيئة القواعد المقررة أو الأمثلة فتتم العملية من خلال سؤال التلميذ عن إعراب كلمة أو أكثر، والكتب المترجمة من العربية إلى المحلية تكاد تخلو من هذه التمارين ويكفي أنها تساهم في قياس قدرة التلميذ على فهمه للنصوص العربية، وهذه الكتب تهتم بالترجمة والنحو بالرغم من هذا إلا أنها تعاني من كثرة الأخطاء في النحو والتعبير. أما المضمون المعجمي الموجود في هذه الكتب فهو لا يرتكز على أي أساس منهجي فأغلب هذه الكتب تحتوي على العديد من الكلمات المترجمة بعضها بائد وبعضها حديث وبعضها الآخر مفتعل وندرة استعمالها في العربية»[3]، بهذا فإن إعداد الكتب المناسبة على أساس تحديد واضح للمضمون المعجمي والنحوي والثقافي مع الاهتمام بالتمارين والتدريبات المتنوعة في المهارات اللغوية كان من أهم الأدوار والأعمال التي أنجزت في السنوات العشرين الماضية من أجل الرقي بتعليم اللغة العربية.

---

[1] – ينظر، محاضر اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها ، ص ص 246- 47.

[2] – محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، ص 174.

[3] – حسن عبد الله، حسن علي، مقررات اللغة العربية في مركز اللغة العربية بكلنتان: دراسة وتقويم، رسالة ماجستير، ماليزيا: الجامعة الإسلامية بماليزيا، 1995م، ص 70.

وفيما يتعلق بالمحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية في أوروبا فقد كان قليل الارتباط بالعرب المعاصرين وجل الموضوعات فيها نقائص وقصور تتعلق بالمجالات والموضوعات الحديثة، وهذا المضمون يمنح للمتعلم صورة غير عصرية وكأن العرب لا يعيشون هذا العصر الحديث والعربية ليست العلم المعاصر، ولهذا نتج تأليف كتب جديدة تحقق غايات ومتطلبات الإنسان أو الدارس المعاصر وتمنحه صورة كاملة واضحة لملامح الحضارة العربية الإسلامية ونشاط الإسلام العالمي والحضارة الحديثة وجوانب الحياة العربية المعاصرة باستعمال لغة عربية مقبولة من أبناء العربية مفهومة لهم ولغيرهم[1].

4-1 اللغات الأجنبية:

للسانيات تأثير واضح في مجال تعليم اللغات، فقد شمل الطرائق والوسائل التعليمية، كما شمل أيضا الأسس النفسية واللغوية التي تتأسس عليها الطرائق، وبهذا يتوقف عمل المعلم على ما يقدمه ويمنحه له اللساني.

كان دور الدراسات اللغوية الحديثة في ميدان تعليم اللغات إيجابيا فعلاً، فعلاقة اللسانيات بميدان تعليم اللغات الأجنبية أوضح من أن يدل عليها، إذ يستلزم أن يكون من البديهيات أن الإنسان ليس بإمكانه أن يعلّم أي لغة دون أن يعي أولا شيئا ما عن هذه اللغة، ولكن للأسف فإن هذا الأمر يحدث، لأن معنى أن يعي ويعرف شيئا ما عن هذه اللغة لا يتساوى مع معرفة هذه اللغة، أيضا فإن قدرة أي شخص على التحدث بلغة ما بطلاقة لا تضمن أن هذا الشخص بإمكانه أن يشرحها، ويقدمها للآخرين كي يتعلموها (...)، وكثيرا ما يصادف الإنسان أناس لقّنوا معارف وحقائق غير صحيحة على لغة معينة، وهذا لأن المعلم لم ينل أي تدريب، وبعض هؤلاء الناس ينفض يده يائسا من اكتساب وتعلم هذه اللغة لأن المعلومات التي تمنح له لم تكن على درجة كبيرة من التدرج[2]، وبهذا يستلزم على الإنسان أن يكون على قدر كبير من المعرفة الواعية بالحقائق الرئيسية

[1] – محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، ص 174..

[2] – ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية، مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، د ط، 1993م، ص 78.

حول لغة ما، عن طريق ارتباط بعضها بعض وفي حيز نظرية لغوية معينة، والمقصود من هذا أن تكون على قدر من الارتباط بالنشاطات والأبحاث المعاصرة التي ترتبط بواحدة من تلك الحقائق ويعني أيضا أن يكون ذو استطاعة على اختيار وترتيب هذه الحقائق وفقا لبرنامج محدد، كما يعني أن يكون قادرا على النقد البناء للكتب التعليمية، وأخيرا أن يكون قادرا على جذب انتباه الدارس للفروق بين الفروق التي يعرفها فعلا، واللغة التي يحاول أن يستعملها»[1]. نفهم من هذا أنه يجب التكوين المثالي للمعلم لأنّه يشكّل العنصر الأساسي في العملية التعليمية، بهذا إذا لم يكن معدا إعداداً جيداً معرفياً وبيداغوجياً تتقلّص الأهداف المرجوة، ولهذا يجب على معلّم اللّغة أن يكون نموذجاً في امتلاكه لآليات اللّغة حتى يكون قادراً على حل الإشكالات التي يتعرّض لها المتعلّمون.

«لقد استحدث ما يسمى باللسانيات التقابلية (Linguistique constative) بسبب الرغبة الكبيرة في تعليم اللغات الأجنبية التي لديها غاية تتمثل في تذليل الصعوبات التي يتلقاها متعلم اللغة الأجنبية. تظهر هذه الصعوبات وتتمثل في الفروقات اللغوية، الصرفية، النحوية والدلالية الموجودة بين لغته الأم واللغة الثانية التي يرغب في أن يتعلمها»[2]. فقد اهتم اللغويون في هذا الميدان بشرح وتحليل اللغة الثانية التي يتعلمها المتعلم، مع مقارنتها بتحليل لغته الأصلية، بحيث ينتهي عملهم في معرفة الفروق الموجودة بين اللغتين، ويبينون هذه الفروق حتى يعتني بها المدرس، ويدرب المتعلمين للغة على ما لا نظير له من مظاهر لغوية موجودة في لغتهم الأصلية.

لقد استفاد ميدان تعليم اللغات الأجنبية من علم الأصوات في تصحيح النطق لدى المتعلمين، وذلك بواسطة وصف مخارج الحروف في اللغة الأم ووصف مخارج الحروف في اللغة الثانية، للتمكن من معرفة أوجه الاختلاف وأوجه الاتفاق فتضبط الأصوات الحركية والحرفية، وتكون كائنة

[1] – محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، الأنجلو مصرية، 1975م، ص32.

[2] – ينظر: عاطف مذكور، علم اللغة بين القديم والحديث، منشورات جامعة حلب، كلية الآداب بجامعة القاهرة، ص 63.

وموجودة في النظام الفونولوجي الموجود في لغتهم الأصلية، وأيضا في النظام الفونولوجي للغة التي يقبلون على تعلمها، ثم يقوم مدرس اللغة بتدريس المتعلمين على نطق هذه الأصوات[1].

«ولم تنحصر اللسانيات التقابلية على علم الأصوات فقط، بل تجاوزته إلى بناء الكلمة والجملة والدلالة، من خلال هذا ندرك الإسهام الفعال للسانيات التقابلية في تعليم اللغات الأجنبية وتذليل الصعوبات التي يتلقاها متعلّم اللغات»[2].

ولقد استفاد مدرس اللغات من اللسانيات الحديثة مما قدمه العالم الأمريكي "تشومسكي" ''Chomsky'' وتنحصر هذه الإفادة على مرتكزات نظريته التوليدية والتحويلية كالبنية الباطنية والبنية السطحية والكفاءة اللغوية والأداء. ففيما يتعلق بالبنية الباطنية والسطحية يمكن الاستفادة منهما واستثمارهما في دراسة القواعد اللغوية عند اختيار عدد من الجمل، والعمل على تشريح علاقاتها التركيبية، والأنظمة الدلالية والصرفية والنحوية والصوتية التي تبنى عليها وتحويلها إلى عدد من البنيات السطحية[3].

وما يمكن استخلاصه أن ميدان تعليم اللغات قد استفاد كثيرا من اللسانيات، وهذا الميدان يعد علم معلم اللغة الذي يجب أن يكون على وعي واطلاع مستمر بما تقدمه اللسانيات بجانبيها النظري والتطبيقي، وأن يوظف ويستثمر النظريات اللسانية في تعليمه للغة، ليس هذا فحسب بل أيضا المجالات المعرفية الأخرى، وبالأخص علم النفس لما له من أهمية كبيرة في العملية التعليمية.

[1] – ينظر: عاطف مذكور، علم اللغة بين القديم والحديث، ص65.

[2] – سمير الشريف استيقية، اللسانيات (الجمال، الوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط2، 2008م، ص 177.

[3] – لطفي بوقربة، "محاضرات في اللسانيات التطبيقية"، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار، ص 07.

الفصل الأوّل

تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها

1- مفاهيم التعليمية

2- اللغة العربية (مفهومها، وظائفها وخصائصها)

3- مهارات تعليمية اللغة العربية.

1- مفاهيم التعليمية

كلمة تعليمية هي: «ترجمة للكلمة الأجنبية ديداكتيك didactique المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية didactikos والتي تعني علما أو تعلما، وقد كانت تطلق على نوع من الشعر يعالج ويتناول بالشرح والتحليل معارف علمية أو تقنية كالشعر التعليمي المعروف عندنا، وارتبطت كلمة تعليمية عندنا أيضا في مجال التربية والبيداغوجيا بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم»[1].

وإذا تتبعنا الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر لوجدنا أن ماكاي M.F. Makay هو الذي أحيا وبعث من جديد المصطلح القديم التعليمية للحديث عن المنوال التعليمي[2].

واتصل مصطلح التعليمية بعدة اقتراحات أخرى:

- يرى بروسو أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو: «دراسة الشروط اللازمة والتي يجب توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للمتعلم من أجل السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصورات المثالية، حيث يقرر أن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين»[3].

ومن مميزات التعليمية أنها تأخذ أفكارها ونظرياتها وأساليبها من كل ما يطور ويخدم مجال التدريس، كما أنها تشكل أرضية خصبة للأعمال والأبحاث الميدانية التي تؤكد وتثبت كل ما هو قادم من اللسانيات النظرية، ولا يتوقف الأمر عند مسألة تعليم اللغات فحسب، إنما الوضع يتخطى

[1] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص131.

[2] – عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية": مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، "سلسلة علوم التربية"، ص 256.

[3] – ينظر: صالح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان، ط1، سنة 1981م، ص7.

ويتعدى إلى إنجاز «وتشييد جسور عبر قانون التأثير والتأثر بين التعليمية ونظريات التعلم، من هذا الأمر يجب علينا ترميم هذه الجسور[1]. نجد أن معظم الباحثين يتفقون ولا يختلفون على أن التعليمية في أغلب تعريفاتها: « علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تطوير وتنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية من غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم»[2].

التعليمية هي: «علم من علوم التربية يقوم ويتأسس على ضوابط وقواعد ونظريات لها علاقة بالمواد الدراسية من حيث محتواها وكيفية التخطيط لها استنادا على المتطلبات والحاجات والأهداف والوسائل المعدة لها وأساليب وطرق إيصالها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها»[3].

ونفهم مما سبق ذكره أن المحور الأساسي للديداكتيك ''didactique'' هو بالضبط: «دراسة العوامل والظروف المحيطة بمواقف التعلم هذا لأن التعليمية علم فتي حديث النشأة يتوجه عمله على التخطيط للمادة الدراسية وتعديلها وتنظيمها حيث تبحث عن العلاقات بين المعلم والمتعلم»[4]. ومن الضرورة أن نشير إلى ظاهرتي التعليم والتعلم إذا ما رغبنا في وضع تعريف للعملية التعليمية.

1-1 التعليم:

وردت تعريفات كثيرة عن التعليم، اختلفت باختلاف قائلها وطبيعته وفلسفته التربوية ومحور اهتمامه، وإن كانت جميعها تصب في قالب ووعاء واحد ولديها معنى واحد.

[1] – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007م، ص 18.

[2] – ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية،دار كنوز الحكمة، ط2، الجزائر، 1432هـ-2013م، ص7.

[3] – نادية بنجال وعبد الله فلي، وحدة التعليميات التعليمية، التعليمية التطبيقية، موجهة لطلاب السنة الرابعة، شعبة اللغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، ص 06.

[4] – محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، د.ط، سنة 2000م، ص 14.

فمن التعاريف ما يقوم على أن التعليم: «يتصف بتوجيه السلوك في مجال معين ونحو هدف محدد سلفاً الذي يطمح المجتمع في ترقيته وتنميته سواء أكان على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع، وللوصول إلى ذلك يتوجب على الساهرين على وضع قواعد وأسس تربوية واقتراح طرق ووسائل تربوية وتقديم إرشادات وتوجيهات مسبقة عن العملية التعليمية لتحقيق أهداف المجتمع وذلك لتحصيل أحسن وأفضل وكسب مهارات جيدة ولمعرفة مستوى التلميذ التحصيلي»[1].

ويعرّفه باحث آخر بأنه: « نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتيسير حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم الرجوع إليها بشكل قصدي ومتعلم، أي يتم استغلالها وتوظيفها (...) من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل في إطار موقف تربوي-تعليمي»[2]، يبدو من خلال هذا التعريف أن التعليم هو تلك العملية التي ترتكز أساس على المعلم (الأستاذ) الذي يشتغل بدوره ويسهر على تهيئة جميع المواقف والشروط الضرورية العلمية والنفسية منها في حيز منظم ومرتب ومخطط تعزيزا لحصول عملية التعلم.

ومن خلال التعاريف السابقة فالتعليم يتمحور حول إيصال المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو أنه عبارة عن معلومات تُلقى ومعارف ومهارات تُكتسب، فهو نقل خبرات أو مهارات أو معارف وإيصالها إلى فرد أو مجموعة من الأفراد بأسلوب وطريقة معينة.

إذاً ومن خلال التعاريف السابقة، فالتعليم هو تلك العملية المرتبة والمنظمة المقصودة التي يقوم بها المتعلم ويمارسها بهدف نقل وإيصال كل ما هو موجود في ذهنه من معلومات إلى المتعلمين الذين هم بحاجة ماسة إليها في جميع المراحل التعليمية، من خلال توظيف واستثمار جميع الشروط الضرورية لحدوث فعل التعلّم ونجاحه.

[1] – ينظر: عسعوس محمد ، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2012م، ص 44.

[2] – المرجع نفسه، ص 67.

2-1 التعلّم Apprentissage:[1]

هو جهد ونشاط إنساني يتمثل في اكتساب الخبرات والمهارات والمعلومات، فهو تغير دائم ومستمر في السلوك، يسمح للفرد ويجعله قادرا على فهم واستيعاب سلوكات من حوله، ويساعده على التعامل معهم[2].

يعرّفه اللغويون على أنه: «تلقي واكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تفادي وتجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها»[3]. نفهم من هذا القول أن الإنسان مضطر لاضطراره إلى المعرفة وإدراك الأشياء على ما هي عليه، فالإنسان مهيء عضوياً ونفسياً للتفاعل الطبيعي والاجتماعي، وهو الأمر الذي يجعله قادراً على تغيير علاقاته مع وسطه وتطويرها وتحسينها بناءً على ما توفره الخبرات والمهارات المكتسبة.

بينما يعرّف (جيتس) (Gates) التعلّم بأنه: « تغيّر السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود ونشاطات مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثيرة مقبولة»[4]، والتعريف الآخر الذي يمكننا أن نمنحه ونقدمه للتعلم بأنه «إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقيق الغايات، وكثيرا ما يأخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حيث تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب والتفوق على المصاعب والظروف الطارئة»[5]. نفهم من هذا أن التعلم له ضرورة لمعرفة سلوكه وسلوك الآخرين معا، إذ يمكن أن يعرّف التعلم أنه

[1] – ينظر: فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1967م، ص 35.

[2] – محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 42.

[3] – رمضان القدافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا– تونس، ط2، سنة 1981م، ص ص 12– 13.

[4] - Gates, A.I., and others, Educational Psychology The Macmillan. co. New York, 1946, p. 299.

[5] – ينظر: فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، 1967م، ص 17.

مفيد دائما في سلك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد بالمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان.

من خلال هذه التعريفات نستخلص أن التعلم هو عملية ديناميكية تقوم على التغير الدائم والمستمر في سلوك الفرد، بهدف الوصول إلى نهايات ومقاصد معينة.

يمثل العملية المرتبة والمنظمة المقصودة التي يقوم بها المتعلم ويمارسها بهدف نقل وإيصال كل ما هو موجود في ذهنه من معلومات إلى المتعلمين الذين هم بحاجة ماسة إليها في جميع المراحل التعليمية، من خلال توظيف واستثمار جميع الشروط الضرورية لحدوث فعل التعلّم ونجاحه.

1-3 عناصر العملية التعليمية:

تتكوّن العملية التعليمية من ثلاثة أقطاب بحيث تقوم علاقات تفاعلية بين كلّ من: المتعلّم، المعلم، المادة المعرفيّة[1].

المتعلّم: هو القطب الأساسي ومحور العملية التعليمية، له إمكانيات وقدرات تؤهله للانتباه والاستيعاب، فهو يبدأ التعليم بهيكلة خاصة للمعرفة وهذه الهيكلة يمكن أن تتوافق وتتلاءم مع ما نرغب أن نعلّم لهذا المتعلم، ويمكن ألا تتطابق مع ذلك كما هو الوضع في أغلب الأحيان مع المعارف العلمية. وقد انتقل المتعلم في التعليم الحديث من مستهلك إلى منتج ومساهم فعّال، فقد أصبح هو صانع المعارف، منه تنطلق وإليه تعود[2].نفهم من هذا أن المتعلّم أعطيت له الريادة وأصبح هو قطب العملية التربويّة بحيث أصبح نشط ومساهم أساسي في اكتساب المعرفة وفهمها وأصبح مبتكر.

[1] – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريب الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، سنة 2006م، ص 374.

[2] – ينظر: سمير محمد كبريت، المرجع التطبيقي الحديث، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص 176.

المعلم: «دوره يكمن في تهيئة الموقف التعليمي عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي عن طريق التحسين والتجديد المستمر الذي لا بد أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي»[1].

وبما أنه هو الذي ييسر العملية التعليمية ويوجهها لا بد له أن يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها من وقت لآخر أي باستمرار من أجل تقديم الأفضل للمتعلم. وبهذا ندرك أن سر نجاح العملية التعليمية يكمن في حسن تكوين المعلم، لهذا يستلزم أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط الموضوعية وهي ثلاثة:

1. «**الملكة اللغوية الأصلية:** يجب على المعلم أن تكون لديه الملكة اللغوية الأساسية التي اكتسبها والتي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته.
2. **أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان:** أن يمتلك رؤية وتصور سليم حتى يحسن ويضبط تعليمها، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا اطلع ودرس أهم الأساسيات والركائز التي جاءت بها اللسانيات العامة.
3. **ملكة تعليم اللغة:** لا يمكن للمعلم أن يمتلكها إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا مع اطلاعه ومراجعته لنتائج البحث اللساني والتربوي، وتطبيقه إياه أثناء تخصصه»[2].

لكي يمارس المعلم العملية التعليمية في سياق صحيح وعلى أكمل وجه يجب عليه مراعاة المعايير التي حددها (عبد الرحمن الحاج صالح) والتي جعلها من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في المعلم فحصرها في:

[1] – ينظر: محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، عمان، الأردن، ص ص 55– 56.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص57.

- «التأهيل البيداغوجي والعلمي.
- معرفة استعدادات المتعلمين وقدراتهم.
- القدرة على اختيار أنجح الطرائق البيداغوجية.
- الاطلاع على جديد ومستجدات البحث اللساني.
- معرفة غايات وأهداف التعليم للمادة التي يتولى تعليمها.
- التمكن والإحاطة من المادة التي يدرسها.
- الإحاطة بإستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف وغايات التعليم.
- وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف الخاصة التي يرغب المعلّم إلى تحقيقها.
- معرفة ما جاءت به بعض العلوم كعلم النفس التربوي، علم نفس الشخصية، علم نفس النمو، عوامل التعلم وتأثيرها، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية هذا لكي يتمكن المعلم من تشخيص وتحديد طبيعة المتعلمين وخصائصهم ومستوى نضجهم... والفروق الفردية الموجودة بينهم»[1].

نفهم من هذا أنه يجب على معلم اللّغة أن يكوّن نفسه جيداً بيداغوجياً ومعرفياً وعليه أن يكون على دراية بمختلف طرائق وأساليب التعلم والتعليم الفعّالة نظرياً وعملياً حتى يتمكّن من تنمية معلوماته ويحسن قدراته العلمية والعملية لكي يقوم بعمله على أكمل وجه.

1-4 المادة التعليمية:[2]

هي كل ما يمنحه ويقدمه المعلم للمتعلمين من مهارات ومعلومات ومعارف وكانت فيما مضى تمنح وتقدم بطريقة عشوائية، لا يراعى فيها أيّ اعتبار فقد كانت:

[1] – ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدربي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع (1973م- 1974م)، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، ص ص 41- 46.

[2] – جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج الدراسي المعاصر، دار الفكر (ناشرون وموزعون)، الأردن، ط4، 2004م، ص 309.

- **من حيث الكمّ**: تقديم ومنح حشد هائل من المعلومات للمتعلم.
- **من حيث الكيف**: عدم تطابق ومواكبة المادة التي قدمت للمتعلم مع حاجيات المتعلم الحقيقية.

أما التعليم الحديث فقد تجاوز تلك الأمور فأصبح يقدم للمتعلم كل ما يتوافق مع حاجياته ومتطلباته، «لأن المادة أصبحت تساهم في تحقيق الغايات والأهداف المرجوة فأصبح المعلم يحدد هاته المادة تحديدا علميا، ثم يقارن بينها وبين ما يعرض على المتعلم في الكتب وشتى المواد الدراسية الأخرى لتقييمه واكتشاف نقائصه وثغراته من الوجهين النفساني- الاجتماعي والتربوي»[1].

1-5 الوسائط المساعدة في عملية التعلم (الوسائل التعليمية):

«هي مجموعة الآليات والوسائل التي يستخدمها المدرس في توصيل ونقل الخبرات الجديدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر جودة وفعالية، فهي تعينه على القيام بمهامه على أكمل وجه. وتختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية، والحاجة الداعية إليها»[2].

بالإضافة إلى الدور الكبير الذي تؤديه من أجل إنجاح عملية التعلم فهي تستدعي عملا خاصا في التحصل عليها، كما تحتاج إلى مهارات فنية جد عالية، حتى تصبح وسيلة هامة للمعلم وتيسر له عمله، وتجعل مهمته التعليمية أيسر. و«تصنف الوسائل التعليمية إلى: (الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل السمعية البصرية)»[3] الّتي تسهل على المتعلّم طريقة التحصيل المعرفي واللّغوي على أكمل وجه.

[1] - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى تدريب اللغة العربية، ص 47.

[2] - ينظر: أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 152.

[3] - شاكر محمود عبد المنعم، الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية، مجلة الفتح، العدد الرابع، مارس 1999م، ص ص 99- 100.

- «**الوسائل البصرية**: هي التي يستفاد منها عن طريق العين، ومن أهم هذه الوسائل: الكتاب المدرسي والغير مدرسي، السبورة وملحقاتها، المجلات والدوريات، النشرات على اختلافها، البطاقات وغير ذلك.
- **الوسائل السمعية**: الموقف التعليمي يعتمد فيها على السمع فقط وهي: الأسطوانات، المذياع، التسجيلات الصوتية وغيرها من الوسائل السمعية الأخرى.
- **الوسائل السمعية البصرية**: يستفاد منها بواسطة العين والأذن معاً، أهمها: الحاسوب، التلفاز، الدروس النموذجية المسجلة، وغير ذلك»[1].

ولعل أهم الآليات والوسائل المساعدة على التحصيل اللغوي للمتعلم هي:

- **الكتاب**: يعتبر من أهم وسائل التثقيف والترفيه، كما أنه وسيلة سهلة يسهل ويتيسر حملها في أي مكان ولهذا يبقى الكتاب محتفظا بخصوصياته التي يتمتع بها كأبرز الوسائل التي يعتمد عليها في توسيع المعارف والإقناع[2].
- **التلفزيون**: هو الأكثر شيوعا وانتشارا في المجتمعات والأكثر جذبا واستقطابا للتلاميذ، فيعد وسيلة أساسية في عملية التعليم نظرا لما يلعبه من دور تعليمي في إفادة عدد كبير من أفراد المجتمع بسبب ما يمنحه ويقدمه من برامج ترفيهية وثقافية وأدبية وعلمية، والأهم من هذا كله أن التلفزيون الملون يجلب اهتمام الكبير والصغير على حد السواء[3].

كما أنه يعد السبب المباشر في اكتساب السلوكات التي تجعله يعمل.

---

[1] – أفراح ذنون يونس، أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية في تعلم قفزة اليدين الأمامية على حصان القفز، أطروحة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، 1992م، ص 73.

[2] – ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة،(ط)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1998م، ص 80.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص81.

- **الكتاب المدرسي**: يعتبر أهم وسيلة، إذ يعتبر الركن الأساسي في تعليم اللغة، وهو الأساس لمهارات القراءة والكتابة والمحادثة، فالكتاب المدرسي يعطي للمتعلم الأنماط والمفردات اللغوية الجديدة، ولذلك فإن تأليف كتاب اللغة الجيد الذي سيثير انشغال واهتمام المتعلمين باللغة، وفي آن واحد يشبع اهتماماتهم الشخصية والثقافية، يؤدي إلى إنجاح عملية تعليم اللغة[1].
- **مكتبة التلميذ**: هي أيضا من أهم وسائل التثقيف وأداة أساسية لضبط وتثبيت حب الاكتشاف في نفوس التلاميذ، وبث جو التنافس عبر رصد المعلومات وإنجاز المشاريع وعرضها في شكل بحوث، المقصود من ذلك أن الكتب هي التي تخلق وتأسس الأساس الفكري واللغوي والثقافي لأفراد المجتمع، إلا أن دور الكتاب المدرسي يبقى ناقصا إذا لم يدعم بالمجلات والقصص التي تساهم في التحصيل المعرفي، هذا لأن الفحوى من قراءة القصص هي إثراء الرصيد اللغوي وترقية وتنمية المعلومات[2]. بهذا مكتبة التلميذ هي حقاً من أهمّ أدوات التعلّم لأنّها تسهم إلى حد كبير في بناء المتعلّم ومساعدته في التعلّم الذاتي، فمن خلالها يمكن اكتساب العديد من المهارات مثل مهارة البحث والاطلاع والتنقيب والتحاور.

[1] – ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، ص ص 78– 79.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 80.

2- اللغة العربية (مفهومها، وظائفها وخصائصها):

2-1 مفهوم اللغة:

اللغة ظاهرة بشرية امتاز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية وهي من نعم الله تعالى، فقال سبحانه وتعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿**الرحمن. علَّمَ القُرْآن. خَلَقَ الإنْسَانَ. عَلَّمَهُ البَيَانَ**﴾ (سورة الرحمن، الآيات 1-4).

والمقصود باللغة من حيث جانبها العام هي أداة ووسيلة للتعبير والتواصل والتفاهم، «فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن أفكاره وانفعالاته ورغباته، وهي استطاعة و قدرة ذهنية مكتسبة تميز بها الإنسان على بقية الكائنات الأخرى، كما أنها ظاهرة اجتماعية من خلالها يتم تبادل الأفكار والمشاعر بين أفراد المجتمع، وتعد أيضا من أهم الظواهر الحضارية المهمة والأساسية في المجتمع، وهي إما منطوقة أو مكتوبة ولولا اللغة لما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والمعرفة والثقافة»[1]. إذ تشكل اللغة الأداة الرئيسية للتواصل بين الأجيال، ووسائل من وسائل النمو العقلي والمعرفي والعاطفي.

لقد اختلف الباحثون القدامى والمحدثون في تعريف اللغة وضبط مفهومها هذا لأن اللغة تدخل في حيز اهتمام كل من علماء اللغة، وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع، فهي عنصر تلتقي فيه جميع العلوم الإنسانية لذا كل واحد ينظر إلى اللغة من زاوية تخصصه، وسنكتفي بتقديم تعريفات لعلماء اللغة.

(ابن جني): يعتقد أنه أول من عرّف اللغة من القدماء اللغويين في كتابه "الخصائص": «أما حدها فأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[2]. فهو يؤكد الطبيعة الصوتية للغة والوظيفة

[1] – طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الإصدار الثقافي، دار النشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005م، ص ص 55- 56.

[2] – ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، القاهرة، 2006م، ج1، ص 15.

الاجتماعية أي التعبير. ويكتسي التعريف أهميّة كبيرة لأنّه في رأينا يؤكد على عدة حقائق متصلة باللغة كونها ظاهرة من الظواهر الصوتية، كما أن لها أيضا وظيفة اجتماعية باعتبارها أداة للاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع جميعا، وهي أيضا وسيلة لتعبيرهم عن أغراضهم وحاجاتهم. كما أن اختلاف اللغة لا يكون إلا باختلاف المجتمع.

أما ابن خلدون فيرى: «أنّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني»[1]، نستخلص من هذا القول أن اللغة هي عبارة عن كلام منطوق وفعل لساني أي أصوات، كما أنها وسيلة اتصالية، يمتلكها متكلم اللغة ويعبر بواسطتها عن آرائه ومتطلباته، وأنها تصبح ملكة لسانية بتكرار استعمالها.

وعرّفها علماء اللغة أيضا على أنها: «نظام اصطلاحي مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسانية أن تكون وسيلة للتحليل والتركيب، وظيفتها العلمية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد»[2]. نفهم من هذا التعريف أن اللغة عبارة عن نظام معين يجب إتباعه كما أنها أداة تواصل بين الأفراد والجماعات والأمم.

أمّا لسانيو الغرب أمثال دي سوسير اعتبرها: «أنها نظام من العلامات الدالة هدفها التواصل»[3]. نفهم من هذا التعريف أن اللسانيات هي نسق من العلامات والإشارات غايتها الأساسية التواصل والتبليغ فهي تثير المقصود بين التبليغ والتخاطب والتواصل.

[1] ابن خلدون، المقدمة، دار الهيثم، القاهرة، الطبعة الأولى، ص 484.

[2] – حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 2000م، ص 114.

[3] – ينظر: رايس نور الدين، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس، ط1، فاس (المغرب)، 2007م، ص 82.

أما فيما يخص اللساني (رومان جاكبسون)، نجده يتناول اللغة من حيث هي: «أداة تواصل نستعملها في حياتنا اليومية وكنز لغوي نلجأ عنده، ليست شيئاً جامداً يتكون من جملة واحدة، بل هي ضمن هذا المسار قسمان اللغة الهدف وما وراء اللغة»[1].

أما (أندري مارتيني) فيعبر عن اللغة بقوله: «أنها عبارة عن تقطيع مزدوج وظيفتها التواصل»[2]. ونفهم أيضا من خلال هذا القول أن للغة وظيفة أساسية تنحصر في التواصل، فالمتحدث يقوم بنقل الصورة الموجودة في ذهنه إلى ذهن المستمع، هذا ما يعني أن اللغة يمكن تقسيمها إلى تمفصل أول هو المونيمات أما التمفصل الثاني فهو الفونيمات.

أما التعريف الذي وضعه عالم اللغة المعاصر (تشومسكي) هو: « اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية»[3]، من خلال هذا القول نفهم أن اللغة عند (تشومسكي) هي ملكة أو مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكن له أن ينتج جملاً لم يسبق له استخدامها. ومن خلال كل ما سبق ذكره، يمكن القول بأن اللغة هي بمثابة مرتكز أساسي للنمو العقلي والمعرفي والانفعالي وهي أيضا وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الإنساني، يصعب بدونها التعامل والتفاهم مع الآخرين.

2-2 وظائف اللغة:

تعتبر اللغة أداة تواصل فهي ليست غاية في ذاتها وإنما هي وسيلة يتواصل بها أفراد مجتمع معين. هي أيضا سلوك مكتسب، لأن الإنسان مهيأ لاكتساب لغة المجتمع الذي يعيش وينشأ فيه، فالطفل منذ ولادته يسمع ثم يحاكي ويتكلم اللغة التي يسمعها. «اللغة هي بمثابة نظام، فأي لغة تحكمها قواعد، كما أن لكل لغة نظامها الخاص بها كما أن للغة أنظمتها الصوتية والنحوية والصرفية،

[1] – فاطمة الطبال بركة، نظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسات الجامعية، ط1، بيروت، 1993م، ص 35.

[2] - André Martinet, Eléments de linguistique générale, Armand Colin, paris, 1970, pp 20- 21.

[3] – حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 113.

والدلالية، والإملائية...، فاللغة صوتية، وبهذا فالطبيعة الصوتية للغة هي الأساس فالصوت يأتي قبل الشكل المكتوب للغة في الوجود»[1]. أما فيما يخص وظائف اللغة فتعد وسيلة مهمة للتفاهم والتواصل بين البشر ووصف مشاعرهم، وتتوقف أهميتها في النشاطات والوظائف التي تؤديها في حياة الإنسان والمجتمع، ويمكن أن نحدد وظائف اللغة فيما يلي:

أ) **وظيفة التواصل**: فاللغة وسيلة مهمة من وسائل التواصل الذي يوفر المجال للتعرف على آراء الآخرين وأفكارهم وتبادل المعطيات والمعلومات بين الأفراد، ومعرفة كل ما هو جديد، ونقل الحضارات والتقاليد، وتحقيق النظام والتأقلم مع المجتمع.

ب) **وظيفة التفكير**: تعد اللغة وعاء للفكر، فالأفكار والمعاني لا تعيش بمعزل عن الألفاظ والتعابير، فبقدر ما كان الإنسان متمكنا من اللغة عارفا بأساليبها، كان أقدر على التعبير عن مشاعره وأفكاره وإفهام الآخرين مقاصده ومطالبه.

ج) **وظيفة التعبير**: عن طريق اللغة يتم التعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف والانفعالات، ولولا اللغة لبقيت تلك المشاعر رهينة بصاحبها لا يستطيع إبرازها[2].

2-3 خصائص اللغة العربية:

تعد اللغة العربية أم اللغات الأخرى فهي تعتبر واحدة من أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها «من ألفاظ والتراكيب وصرف ونحو أدب وخيال مع الاستطاعة في التعبير عن مدارك العلم المختلفة ونظرا لتمام القاموس العربي وكمال الصرف والنحو فإنها تعد أم مجموعة من اللغات

[1] – ينظر: سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، 2006م، ص ص 24، 25، 26، 27.

[2] – ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، 2006م، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ص 143.

تعرف باللغات الإعرابية»[1]، إذ تتميز اللغة العربية الفصحى مثلها مثل اللغات الحية الأخرى بكونها لغة طبيعية تتوافق وتشترك مع اللغات الأخرى في الوظائف والخصائص الأساسية، فاللغة عموما أي لغة كانت لها ثلاث وظائف هي:

- أن اللغة هي الركن الأول في عملية التفكير.
- هي وعاء المعرفة.
- هي الأداة الأولى للتواصل والتفاهم والتخاطب والتعبير عن الأحاسيس والمشاعر[2].

إلا أن للعربية ما يميزها عن سائر اللغات الأخرى ويزيدها قيمة في كونها لغة القرآن الكريم والسنة المطهرة وكونها جزء لا يتجزأ من الدين الإسلامي فلا يقوم الإسلام إلا بها كما أنها أيضا لغة ثرية تمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ.

«تمثل اللغة العربية وتحمل تراثا هائلا في الدرس اللغوي باعتباره عنصرا ضروريا من عناصر تعليم العربية في العصر الحاضر»[3].

وصلتنا اللغة العربية عن طريق الشعر الجاهلي والقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، استمرت منذ العصر الجاهلي إلى الآن من دون مواجهتها لأي تحول أو تغيير وهذا لارتباطها بالقرآن الكريم فهي خالدة بخلوده، وهذا الارتباط هو السبب في بقائها وانتشارها، بالإضافة إلى كونها لغة يتحدث بها الملايين من الناس حول العالم.

كما أن اللغة العربية لغة عريقة متميزة لها كل مقومات البقاء وهي متميزة بخصوصيتها وإنسانيتها وجماليتها، كما «تتمتع اللغة العربية بجرس وروتين موسيقي، فعندما يتكلم صاحب بيان

[1] – ينظر: سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، الطبع الأولى، 2006م، ص ص 24، 25، 26،27.

[2] – ينظر: محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1913م، ص 15.

[3] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، 1995م، ص 86.

فإنه يطرب لسماعها. فالعربية أعطت للعربي امتيازا يتمثل في التفوق في الأداء كما تعرف بأنها مرنة ويظهر ذلك من طوعية الألفاظ الدالة على المعاني وطواعية العربية تظهر أكثر في ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصفة خاصة وبقدرتها على استيعاب المولد والمعرب والدخيل بصفة عامة»[1].

ولقد احتوت اللغة العربية إلى جانب الخصائص العامة اللغات بعض الخصائص والمميزات التي تتفرد بها اللغة العربية وتميزها عن اللغات الأخرى.

تمايزها صوتيا: هي تمتاز بتراثها الصوتي المتميز ووفرة مخارج الحروف، ففيها مخرج صوتي واسع فأصوات العربية تستخرج كل جهاز النطق عن الإنسان فتخرج من مخارج مختلف تبدأ من الشفتين في نطق الحروف كالميم وإلغاء والباء وتنتهي بحرف ناطق في التلفظ بحروف المد كالواو والألف التي تخرج من الصدر والحلق وتنتهي إلى خارج الفم[2]، فهي بهذا تمتاز عن بقية اللغات بكون حروفها وأصواتها صريحة واضحة.

تنفرد اللغة العربية بأنها لغة إيجاز لأنها لغة إعرابية، فتغير آخر الكلمة بغنى عن تغيير ترتيب الجملة أو إضافة بعض حروف أو كلمات ويؤدي المعنى المراد على أجمل وجه.

وتعتبر لغة شعرية، وهذا لكثرة توظيف الصور البيانية من استخدام المجاز والكتابة والاستعارات، وهذا لا نجده في اللغة العربية الفصحى فقط بل نجده حتى في اللغة العامية فنجد مثلا قولهم فلان "مبسوط اليد" أي أنه إنسان كريم، و"مقبوض اليد" أي أن إنسان بخيل، كما أن اللغة العربية تمتاز بكونها لها عدد كبير من المترادفات وألفاظها تختلف ما بين الرقة والفخامة بحيث بإمكان المتحدث باللغة العربية أن يختار لكل مقام ما يناسبه.

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003م، عمان، الأردن، ص 75.

[2] – ينظر، فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية، وعروبة اللسان، دار الفكر المعاصر، لبنان، دار الفكر، سوريا، ط1، 1999م، ص 45.

وهي كثيرة التراكيب الإعرابية، فإذا تعذر الإتيان بهذا التركيب جيء بغيره، فموقع الكلمة في الجملة يظهر إما بحركات الإعراب أو الترتيب أو القرينة عكس بقية اللغات الأخرى لأنها ترتكز على بيان محل الكلمة في الجملة على الترتيب فقط.

2-4 تعليم اللغة العربية:

تعليم اللغة العربية لديه الكثير من المقاصد والمرامي التي تسعى إلى تحقيق التربية القومية الوطنية وأيضا للوصول إلى تحقيق الغايات التربوية والاجتماعية والسياسية، ونشاطها يكمن في تكوين الفرد المهذب الصالح المتألق مع قومه.

إن تعلم اللغة العربية يتوقف على امتلاك المهارات اللغوية الأربع «مهارة القراءة، مهارة الكتابة ومهارة الاستماع ومهارة الحديث وهي مهارات تدل على ملكة الفهم خصوصا المقروء والمسموع وهو يعد من المهارات الاستقبالية التي تعد مراحل ومستويات من تعلم اللغة غير قابلة للتقسيم بتاتا، والدليل على امتلاك المتعلم له محصور بالمهارتين الإنتاجيتين، مهارة الكلام الحديث ومهارة الكتابة أو التعبير الكتابي بواسطتها يكمن معرفة مدى تمكن المتكلم من اللغة»[1]، وبالتالي القدر الذي تشكله هذه اللغة لمتعلمها ومدى كونها أداة تواصل وتعبير عن أفكاره وأحاسيسه ومن أهداف تعليم اللغة العربية أيضا:.

- «تمكين المتعلمين من التحكم في القدرة على القراءة السهلة المسيرة، وأيضا تمكينهم من التعبير والتواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة حسب مقتضى الحال.
- إثراءهم برصيد وزاد لغوي فصيح لحياة المتعلمين المدرسي.
- تزويد المتعلمين بأداة الفصل والتبادل تسهل عليهم عملية تلقي الخبرات واكتساب مختلف التعليمات الموجودة في الأنشطة التعليمية وتمنحهم مجالا للتكيف والتجاوب مع محيطهم.

[1] – ينظر، عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م، ص 46 – 50.

- تمكينهم من العديد من البنيات التركيبية والأسلوبية والقواعد اللغوية مع مراعاة مستواهم الدراسي.
- أن يدرك الطالب أهمية التعليم في بناء شخصيته ونموها وبلغته صور فيها»[1].
- «إرشاد الطالب وتذكيره الدائم بأن اللغة العربية هي وسيلة تفكيره.
- غرس بعض المبادئ الإسلامية والوطنية والإنسانية من خلال تعلم اللغة العربية واستعمالها.
- تمكين المتعلم وإعطائه القدرة على التحدث والتواصل مع الآخرين بطريقة صحيحة. والتدرج في تدريبه على أنماط لغوية فصيحة في مواضع الإجابة والسؤال.
- الارتقاء بمستوى قدرات التلاميذ من جانب القدرة على القراءة السليمة المعبرة والنطق السليم للحروف مع إدراك واستيعاب المقروء استيعابا جيدا.
- تطوير قدرات التلميذ في التعبير الشفهي واستخدامها في إيصال الأفكار والآراء والأحاسيس المختلفة إلى الغير.
- تزويد المتعلم بأهم قواعد اللغة العربية سواء في النحو والصرف وتدريبه على توظيفها توظيفا سليما وظيفيا يخلو من الأخطاء في وقت الحديث والقراءة والتعبير»[2].

[1] – ينظر: محمد صالح الضروي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 141.

[2] – بتصرف محمد صالح فضل الله الاتجاهات التربوية في تعريف اللغة العربية، طع علم القاهرة، 2003م، ص 179.

3- مهارات تعليمية اللغة العربية:

3-1 مفهوم المهارات اللغوية:

أصبحت المهارات اللغوية ضرورة أساسية لكل مثقف ومطلب أساسي لمن يعمل في حقل التعليم، فقدرة المتعلم على إبلاغ ما لديه من علم تتوقف وقدرته من حيث تمكنه من هذه المهارات التي تجعله قادراً على التبليغ بشيء من المرونة واليسر.

«جاء الاهتمام المتكامل والمتوازن نوعا ما في تنمية المهارات اللغوية الأربع بعد ظهور المذهب الاتصالي التواصلي في تعليم اللغات، فلقد كانت المذاهب السابقة إما ملغية لها كمذهب الاهتمام بالقواعد ونحوه أو مرتكزة على مهارة دون أخرى كمذهب السمعية الشفهية ونحوه»[1].

والمقصود بالمهارة: «القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة»[2]، وتعرف أيضا بأنها: «السرعة والدقة والإجادة في عمل من الأعمال»[3].

أيضا هي: «أداء لغوي (صوتي أو تميز صوتي) يمتاز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع العناية بالقواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة»[4].

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: «الأنشطة المتعلقة بفهم وإنتاج اللغة التي ينبغي أن يقوم بها متعلم اللغة على وجه متقن، لكي يؤدي من خلالها وظائف اللغة، وعبرها يمكن تقييم مواقع تعليم اللغة العربية على الشبكة العالمية وتنحصر في: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة. فلا بد من احتواء أي

[1] – ينظر: عبد العزيز إبراهيم العسيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 1433هـ، ص 145.

[2] – عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 1433هـ، ص 43.

[3] – عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، القاهرة، ص 51.

[4] – أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرق تنميتها، ط2، دار السلم، الرياض، 1421هـ، ص 7.

موقف لغوي على مهارة واحدة أو أكثر من هذه المهارات الأربع وهي[1]: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. «وتجمع بين هذه المهارات ارتباطات متبادلة، فالاستماع والكلام يجمعهما الصوت، إذ كلاهما يمثلان المهارات الصوتية التي يحتاجها الفرد عند تواصله مع الآخرين، بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة ويستعان بهما من أجل تجاوز حدود الزمن وأبعاده عند التواصل مع الآخرين. وبين الاستماع والقراءة روابط للفرد مهمة في الاتصال أو بناء المادة اللغوية، أما الكلام والكتابة فتسميان مهارتي إنتاج وإبداع والفرد في المهارتين الأخيرتين مؤثر في غيره سواء أكان مستمعا أم قارئا، والرصيد اللغوي للفرد أقل من رصيده في المهارتين الأولتين (الاستماع والقراءة)، لهذا فإن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام»[2].

3-2 أنواع المهارات اللغوية:

مهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة تعتبر من المهارات الأساسية في كل لغة ويضيف إلى هذه المهارات بعض الباحثين «مهارة متقدمة وهي مهارة التذوق الأدبي وهي مشتملة في الأصل على عدد من المهارات الفردية التي أخذت من المستويات العليا والمتقدمة لتلك المهارات الأساسية»[3].

وقد كثرت الدراسات في شرح وبيان المهارات اللغوية في اللغة العربية.

وتذكر غالبا وصفا للمهارة وتفسيرا لها، وتحديد المهارات الفرعية في كل مهارة يقل عند أولئك الباحثين، وإن تكلم عنها بعضهم فهي لا ترد وفق دراسة علمية في تحديدها أو أنها مهتمة بمهارات تعليم الناطقين باللغة العربية.

وفيما سيأتي بيان لعناصر المهارات اللغوية وشرح لكل عنصر منها.

---

[1] – ينظر: أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرق تنميتها ، ص 9.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ، ص 193.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 76.

- **الاستماع.**

إن الحواس هبة من هبات الله سبحانه وتعالى منة من مننه على عباده فهي الأدوات التي يتواصل من خلالها الفرد مع محيطه فالسمع والبصر والشم كلها أدوات توصل الفرد إلى معرفة والتحصيل، ويأتي السمع في مقدمة هذه الحواس، لأنه شرط أساسي لظهور الكلام والقراءة والكتابة، فالفرد الذي يفقد القدرة على الكلام اللغوي المنظم هو الفرد الذي يولد أصما أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة. «وهي مهارة لغوية تحتاج إلى قيام المستمع بمنح المتحدث أقصى درجات الاهتمام والتركيز لفهم الرسالة المتضمنة في حديثة وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرأي فيها»[1].

وقد أكدت بعض الدراسات: «أن تلاميذ المدارس الثانوية (في أمريكا) يقضون 30% من الوقت المحدد لدراسة اللغة بشكل دائم وكل يوم في التحدث والكلام، 12% من الوقت في القراءة و4% في الكتابة في حين يقضون 45% من الوقت في الاستماع، أما أطفال المدرسة الابتدائية فيقضون ساعتين ونصف من خمس ساعات في الاستماع»[2].

وبهذا فالاستماع شرط أساسي لظهور الكلام والقراءة والكتابة، فالفرد الذي يفقد القدرة على الكلام اللغوي المنظم هو الفرد الذي يولد أصما أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة.

وغايات الاستماع العامة تتمثل في مجموعة من المهارات والقدرات الأساسية للاستماع التي يكتسبها التلاميذ عن طريق المراحل التعليمية المختلفة بداية من السهل إلى الصعب، وهذه المهارات التي تمثل الغايات العامة للاستماع يمكن ضبطها على النحو الآتي في نظر الباحثين:

1- «التمييز السمعي.

[1] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريب مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان، 2010م، ص 135.

[2] – محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، دار الأندلس، حائل، ط5، 1425هـ، ص 147.

2- استنتاج الفكرة الرئيسية.

3- التصنيف وإدراك العلاقات.

4- التفكير التحصيلي الاستنتاجي.

5- الحكم على موضوعية المحتوى وصدقه.

6- تقويم المحتوى بمعالجة الضعف وتعزيز القوة»[1].

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية لمهارة الاستماع، فيمكن تحديدها – حسب الباحثين- في الآتي:

1- «فهم واستيعاب ما يلقى من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في نطاق المفردات المدروسة التي تعلمها.

2- معرفة الأصوات العربية وتمييز ما بينها من فروقات ذات دلالة.

3- اختيار ما يجوز أن يستمع إليه.

4- التعبير عن احترام من يتحدث إليه مع أخذ حديثه باعتبار وتقدير.

5- أخذ الأفكار الأساسية.

6- التفريق ما بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.

7- تعرف التنوين والتشديد وتميزهما صوتياً»[2].

8- «تعرف الحركات القصيرة والحركات الطويلة والتمييز بينهما.

9- معرفة العلاقات الموجودة بين الرموز المكتوبة والصوتية.

10- إدراك تقاليد وخطوات الاستماع وآدابه.

11- مجاملة المتحدثين.

[1] – ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 1427هـ، ص ص 127، 122 (بتصرف).

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية- مستوياتها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ، ص 13-96.

12- إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الأصوات العربية وما تحتويه لغة الطالب الأولى من أصوات.

13- عدم إثارة موضوعات جانبية تشتت المتكلم وتبعده عن الموضوع مع الانتباه لما يقال.

14- الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها»[1].

- **الكلام.**

يعتبر الكلام الأداة اللغوية الأولى المستعملة من طرف الإنسان لإيصال ما يمتلكه من أفكار وهو الوجه الآخر المكمل للاستماع إذ لا وجود لعملية التواصل من دون تحدث ومستمع.

«يقصد به نقل الأحاسيس والمعتقدات والمعاني والاتجاهات والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء»[2].

ويعتبر الكلام الأداة اللغوية الأولى المستعملة من طرف الإنسان لإيصال ما يمتلكه من أفكار، وهو الوجه الآخر المكمل للاستماع إذ لا وجود لعملية تواصل من دون متحدث ومستمع. وقد أثبتت العديد من الدراسات: «أن الجانب الشفوي يمثل 90% من التواصل اللغوي[3]، «ويعد الكلام ترجمة من اللسان عما درسه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة بل هو الغاية من دراسة كل فروع اللغة»[4].

ينقسم الكلام والتعبير من حيث الموضوع في – رأي الباحثين– إلى نوعين:

[1] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية– مستوياتها، صعوباتها، من ص 6 إلى ص 13.

[2] – محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، دار الأندلس، حائل، 1425هـ، ط ن، ص 194.

[3] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريب مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس– لبنان، 2010م، ص ص 152– 153.

[4] – أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، دار السلم، الرياض، 1421هـ، ص ص 61، 70.

«**الأول: الوظيفي**: يكون فيه الغاية من التعبير اتصال الناس بعضهم ببعض من أجل تنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم.

والآخر: الإبداعي هو ما انحصر هدفه على التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخر بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة»[1].

وقد حدد (الدكتور رشيد أحمد طعيمة) المهارات الفرعية للكلام كما يلي:

1- النطق الصحيح للأصوات العربية.

2- التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة.

3- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا مثل: (ذ، ز، ظ،...).

4- نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا مثل (ب، ت، ث،...).

5- التعبير عند الحديث عن احترامه للآخرين.

6- تأدية أنواع النبر والتنغيم بأسلوب مقبول من متحدثي العربية.

7- استعمال النظام الصحيح لتراكيب الكلمة العربية عند الكلام.

8- التأقلم مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أم من ناحية مستواه.

9- استعمال المجاملة والتحية استعمالا صحيحا في ضوء فهمه للثقافة العربية الإسلامية.

10- الانطلاق في التعبير عن الأفكار دون توقف ينبئ عن عجز.

11- التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة، فلا هو بالقصير المخل ولا هو بالطويل الممل.

12- الكلام بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما يدل على الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الآخرين.

[1] – علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 1427هـ، ص 151.

13- عدم احتكار الحديث وإشراك أفراد الجماعة في المحادثة.

14- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.

15- إجراء حوار تلفزيوني مع أحد الناطقين باللغة العربية»[1].

- **مهارة القراءة.**

تعتبر القراءة أهم ركيزة معرفية يعتمد عليها الإنسان لاكتساب معارفه وتكوين خبراته، فبواسطتها يجمع غذاءاً للروح والعقل، فهي مفتاح لتعلم اللغات وبوابة العلم والوسيلة المثلى لفك شفراته.

«وهي التعرف على الرموز الكتابية، وفهم وتفسير ونقد وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز»[2].

ويرد تعليم القراءة بعد تدريس مهارتي الكلام والاستماع وإن كان بعض التربويين يرى أن تعليمها يرد بعد مهارة الاستماع.

ويمكن تلخيص أهداف مهارة القراءة حسب استطلاع آراء بعض الباحثين كالآتي:

1- استيعاب وفهم النص واستخلاص أفكاره العامة والفرعية.

2- تلفظ النص بشكل سليم سواء أكانت القراءة صامتة أو جهرية.

3- إدعام الفهم بالتحليل والتفسير.

4- النقد والتقييم[3].

تنقسم القراءة بدورها من حيث الأداء إلى قسمين هما:

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريبها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ، ص 139.

[2] – عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 1427هـ، ط2، ص 97.

[3] – ينظر: أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، دار السلم، الرياض، 1425هـ، ط2، ص 122.

أ) القراءة الصامتة:

«وهي التي يستعمل القارئ فيها عينيه وعقله فقط، فينظر إلى المقروء بعينين فاهمتين، ويفهم ويدرك ما يقر أه بعقله من دون أن يهمس أو يتلفظ أو يحرك لسانه وشفتيه»[1]. يعتبر هذا النوع أسرع في القراءة وهو يرتبط غالبا بالمواقف التي تتطلب التركيز للفهم والاستيعاب وذلك لغياب جهد النطق وقيوده.

ب) القراءة الجهرية:

تختلف القراءة الجهرية عن الصامتة في كونها مسموعة أي استعمال النطق من خلال إخراج الصوت، فهي «تقوم على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية بواسطة النطق مع الفهم وحسن الأداء»[2]، وهذه القراءة تستغرق وقتا أكثر من الصامتة، ومن خلاله يتعلم الفرد النطق السليم والأداء المؤثر، وله احتياجاته التي تتعلق به.

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية للقراءة فهي على النحو الآتي:

1- «ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بأصواتها بيسر وسهولة.

2- قراءة النص من اليمين إلى يسار بشكل سهل ومريح.

3- معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات).

4- تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.

5- التعرف على معاني جديدة لكلمة واحدة.

6- تقسيم الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات.

7- تصفح كتاب بسرعة وإدراك أهم الموضوعات.

---

[1] – هشام حسن، طرق تعليم الأطفال (القراءة والكتابة)، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 17.

[2] – علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان، 2010م، ص ص 208- 212.

8- اكتساب المعرفة من خلال القراءة الخاطفة.

9- استنتاج الأفكار من النص المقروء.

10- متابعة ما يحتويه النص من أفكار، والاحتفاظ بها حية في ذهنه وقت القراءة.

11- استخلاص المعنى العام من النص المقروء.

12- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.

13- التدريب على التحليل الصرفي الصحيح للكلمة.

14- الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.

15- القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.

16- معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروفة.

17- القدرة على الاطلاع السريع على نص معين وضبط النقاط الحاكمة key words.

18- معرفة معان اصطلاحية تستعمل في مجالات وميادين علمية متنوعة»[1].

- **مهارة الكتابة.**

تعتبر الكتابة من المهارات اللغوية المركبة حيث تحتاج إلى أكثر من حاسة للاشتغال فيها، «فالعقل يراقب والعين تتابع، ومن أجل هذا التعقيد والتركيب جاء تعليم الكتابة في آخر تعليم المهارات اللغوية تقريبا، هذا ليس إقلالا من أهمية هذه المهارة، ولكن باعتبار هذه المهارة يصعب التحكم فيها إلا بعد أن يستمع المتعلم للغة ويألف أصواتها، ثم يحاكيها نطقا وحديثا، ثم يعرف رموزها في القراءة وأخيرا يكتبها»[2].

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريبها، صعوباتها، دار الفكر العربي، (د.ط)، القاهرة، 1425هـ، ص ص 96- 112.

[2] – عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، القاهرة، ص 24.

الفصل الثاني

طرق تدريس مهارات اللّغة العربيّة

الفصل الثّاني: طرق تدريس مهارات اللّغة العربية

1- المهارات اللّغويّة وطرق تدريسها.

2- التداخل بين اللغات Interférence linguistique/ Linguistic interference

3- تعليمية اللغة العربية في فرنسا.

1- المهارات اللغوية وطرق تدريسها:

المهارات اللغوية هي أداء ونشاط لغوي يتصف بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، «وهذا الأداء إما أن يكون صوتيا أو غير صوتي، فالأداء الصوتي هو ما تضمن القراءة والتعبير الشفوي والتذوق البلاغي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، في حين يعتبر الأداء الغير صوتي هو ما اشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي»[1]، ولا بد لهذا الأداء من اتسامه بالدقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والسلامة اللغوية، نحوا وصرفا وإملاء، مع عدم إغفال العلاقة بين الألفاظ ومعانيها والنطق الصحيح للغة من حيث مخارجها وتجسيدها للمعنى. بالإضافة إلى سلامة الأداء الإملائي إلى غير ذلك من المسارات المتصلة والمرتبطة باللغة في جميع حالاتها.

تتطلب الطبيعة الصوتية للغة مراعاة الجانب الشفهي فهي مرحلة تعليم اللغة وتعلمها، والاعتناء بتدريب المتعلم على الكلام وعدم توقفه على القراءة والكتابة فقط، وخصوصا في مراحلها الأولى باعتبار المرحلة الابتدائية أساس للمراحل الأخرى، فهي تشكل مرتكزا لأي بناء لغوي محكم.

إن الكلام والكتابة مهارتان تتوقف عليهما العملية التعليمية-التعلمية، كما أنهما يشكلان الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية، وتبين مستوى الأداء اللغوي للمتعلم، وقد اصطلح على تسميتهما بالتعبير الشفهي والتعبير الكتابي[2].

إن الاتجاهات الحديثة تنظر إلى التعبير الكتابي والتعبير الشفهي على أنهما مهارتان منفصلتان عن بعضهما البعض.

تعتبر المهارة استعدادا خاصا يتشكل عند الإنسان بعد تدريبات متصلة ومتكررة، وتصل عند الباحث (زين كامل الخويسكي) إلى:

[1] - ينظر: كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2003م، ص 14.

[2] - ميشيل ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2005م، ص 152.

- «درجة السرعة والإجادة في العمل.
- التحضير لاكتساب شيء معين»[1].

والاستطاعة الكلامية في اللغة نجدها لدى كل إنسان إلا أنها تختلف من إنسان إلى آخر باختلاف المهارات، وعليه فمهارات الكلام تتطلب الإشكاليات التالية:

- «سلامة النطق للكلمات والجمل والفقرات.
- الضبط النحوي والصرفي.
- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- التنغيم الصرفي عن طريق التعبير عن المعاني المقروءة.
- التنسيق، التنظيم.
- استقامة السطر.
- التناسق بين الحروف والكلمات والجمل والعبارات»[2].

و سنحاول تفصيل القول في المهارات وأساليبها المتمثلة في:

1-1 مهارة القراءة وطرق تدريسها:

- تعتبر القراءة مرتكزا أساسيا من مرتكزات الاتصال اللغوي، فعندما يكون المرسل كاتبا يستوجب أن يكون المتلقي قارئاً، يأخذ الإنسان من القراءة زاده المتمثل في الثروة اللغوية فهي في نظر الباحثين «وسيلة لاكتساب المعرفة والثقافة، فهي تعتبر من أهم آليات الرقي والنمو

[1] – زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، 2003م/ 1429هـ، ص 15.

[2] – ينظر: فهيم مصطفى، مهارات التفكير في مهارات التعليم العام، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 2002م، ص 128.

الاجتماعي والعلمي»[1]. إذ تتصل بالناحية الشفوية المرئية، باعتبارها ذات علاقة بالعين واللسان، وتتصل أيضا بالجانب الكتابي من كونها وليدة ترجمة الرموز المكتوبة والقراءة.

- لقد تحصلت القراءة على حظ وافر من البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية، فهي من أبرز المهارات التي لديها تأثير قوي، فبهذا هي الأكثر تأثيرا على بقية المهارات اللغوية الأخرى وخاصة الكتابة والكلام والاستماع.
- اللغة توظف وتمارس عند عملية القراءة شفهيا وكتابة، وتعتبر القراءة «وسيلة من وسائل تحصيل واكتساب الخبرات، وأداة لتلقي المعرفة واكتساب الخبرة، ونافذة على الثقافة العامة»[2]، وبذلك تعتبر القراءة عملية عضوية وعقلية وانفعالية بواسطتها يتم تحويل وترجمة الرموز الكتابية بغاية معرفتها ونطقها.

أ- أنواع القراءة:

-القراءة الصامتة:

تعددت التعاريف الخاصة بمفهوم القراءة الصامتة لدى الباحثين، فهي عندهم «قراءة يحرص فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة من غير الاستعانة بالرموز المنطوقة مع عدم تحريك الشفتين والمقصود من ذلك أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها، ومن أجل هذا سميت بـ "القراءة البصرية"»[3]. وأضحت بذلك القراءة تعني « عملية تحويل وترجمة الرموز إلى ألفاظ وفهم معانيها وأفكارها، والتفاعل معها، وتقويم المقروء وتعديل السلوك تبعا لما في المقروء من قيم

[1] - بتصرف: أنطوان صباح، تعلمية اللغة العربية، ج2، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2008م، ص 63.

[2] - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ص 245.

[3] - راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار ميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، (د.ت)، ص 65.

وأفكار»[1]. ونفهم من هذا أنّ القراءة الصامتة هي التي يقرأ فيها القارئ لنفسه وليس لغيره وتكون دون تحريك الشفتين.

ومن مميزات القراءة الصامتة أنها:

أ. «تتميز بسرعتها على القراءة الجهرية.

ب. تحقق المتعة.

ج. تساعد في عملية اكتساب المعرفة.

د. تتيح الانتباه لما هو مقروء وحصر الذهن لفهمه.

هـ. تصبح لدى الطالب عادة تساعده على الاعتماد على نفسه في القراءة والفهم.

و. تعويد الطالب على الاستقلال في القراءة»[2].

– القراءة الجهرية:

«هي القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها»[3]. وباعتبار القراءة نظرا، والمقصود بذلك: «أنها عملية تعرف على الرموز المطبوعة بواسطة العين مع تدبرها والتفكير فيها»[4]. أهم ما يميز القراءة كونها تعتمد على حاسة النظر.

ويتكون هذا على عدّة مهارات فرعية منها:

- «تحليل الكلمات ويحتوي:

[1] – محسن علي عطية، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 245.

[2] – المرجع نفسه، ص 246.

[3] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ط1، ص 67.

[4] – أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007م، ص 64.

أ) **التحليل التركيبي**: المقصود به استيعاب أجزاء الكلمة لا شكل حروفها.

ب) **التحليل الصوتي**: المقصود به نطق الكلمة بكل حروفها.

- توظيف توجيهات وإرشادات تساعد على فهم المعاني.
- إجادة التعرف البصري للكلمة.
- تحليل الجملة: «وهو إدراك نوعها ومكوناتها»[1].

ومن مميزات القراءة الجهرية وأغراضها المتعددة، يحصرها الباحث أحمد مذكور في النقاط التالية:

1. «تعد وسيلة لاستيعاب ومعرفة مواطن الجمال والتذوق وتوفر اللذة والاستمتاع.
2. تحفز الطلبة السفر وتخلق فيهم نوعا من الشجاعة التي تمكنهم من تجاوز الخجل وتغرس فيهم ثقة كبيرة.
3. إجادة النطق.
4. أداة يتم بواسطتها معرفة أخطاء التلاميذ في النطق للتخلص من هذه الأخطاء ومعالجتها»[2].

– القراءة الاستمتاعية:

هي عملية فهم للألفاظ المسموعة واستيعابها وتحليلها واستنتاج ما ورد فيها من أفكار ومعان، يكون القارئ واحدا والبقية مستمعين فقط من دون متابعة في دفتر أو كتاب كي يتفرغ الذهن لفهم المعاني وهي أداة ووسيلة جد ممتازة تساعد على تعليم المكفوفين[3].

[1] – ينظر: أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 65.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص من 40 – 55.

[3] – هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 12.

ب- الغاية من تدريس مهارة القراءة:

بالرغم من كثرة وتعدد مصادر ومراجع المعلومات في وسائل الاتصال الحديثة، والوسائل التكنولوجية من جهاز الحاسوب والإنترنت ووسائل الإعلام، إلا أن القراءة بقيت على حالها فهي لم تفقد إمكانيتها ولم يتراجع دورها في عملية التعلم والتعليم.

ومن الغايات الأساسية من وراء تدريس مهارة القراءة:

- «تعويد وتدريب التلميذ على التعبير السليم الصحيح على معنى ما قرأه.
- التحصيل والاكتساب اللغوي وتنمية ذخيرة المتعلم من المفردات والتراكيب الجديدة.
- اكتساب المهارات والقدرات القرائية المختلفة مثل السرعة والاستقلال بالقراءة وتحصيل المعاني واحتساب الوقت عند إتمام المعنى، ورد المقروء إلى أفكار أساسية تصاغ فيها شبه العناوين الجانبية للفقرات.
- جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى»[1].

1-2 مهارة التعبير الشفهي:

يعدّ شكل من أشكال الارتباط المباشر الذي يقع بين فردين أو أكثر في زمان ومكان محددين يقام مشافهة، فهو وسيلة الاتصال السريع بين الناس وهو أصل اللغة. المقصود من ذلك أن اللغة في مرحلتها الأولى ليست سوى الحديث الشفوي وهو سابق عن الكتابة.

يعرّف الباحث (رشدي أحمد طعيمة): « إذا نظرنا إلى تعليم الكلام من منظور تعليم التعبير الشفهي نجد أنه فن إيصال ونقل المعتقدات والمشاعر، والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء... من فرد لآخر نقلا يحدث من المستقبل أو المستمع أو المتلقي أو المخاطب موقع

[1] - ينظر: عبد العليم إبراهيم، الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط9، دار المعارف، مصر، (د.ت)، ص 59.

الفهم والقول والتفاعل والاستجابة، أي نحن أمام عملية تعليمية تقوم على تعليم فن تطوير مهارة نقل لغوي مؤثر من مرسل إلى متلقي عن طريق الكلمة المنطوقة»[1].

نستخلص من ذلك أن التعبير الشفهي هو فن من فنون اللغة يتعلمه المرء حتى يتكلم بطلاقة ووضوح عما يدور في ذهنه من مشاعر وأفكار وأحاسيس بأسلوب واضح، وهذا ما يبرهن على أن التعبير الشفهي مهارة ليست سهلة المنال ولكنها ليست مستحيلة.

الكلام هو أداء الفرد للغة بطرق منطوقة لأصوات وكلمات وجمل اللغة المكتسبة أو المتعلمة في اتجاه وموقف حياتي أو مدرسي محدد بغاية إيصال رسالة أو التحدث عن رأي أو حاجة أو مشاعر أو أحاسيس.

وتعرفه أيضا Sorez Hélène: « التعبير الشفهي معناه نقل رسائل إلى الآخرين باستعمال الكلام كوسيلة للتواصل»[2]. كما تعتقد الباحثة أن التعبير الشفهي لا يفهم إلا من خلال أربع علاقات[3]:

1-«**ارتباطه باللغة وعلاقته بها**: لكل لغة بنيتها ونظامها الخاص بها، فهي تؤكد على الفكر، والإنسان لا يفكر إلا في حدود لغته من خلال ما تسمح به لغته التي تسير تفكيره.

2-**علاقته بالمتكلم**: استيعاب ودراية الشخص بلغته ونظامها وأصواتها وتراكيبها يشترك في هذه المسألة مع كل الأفراد الذين يتحدثون اللغة نفسها، وينتمون إلى مجتمع لغوي معين، لكن فيما يخص الأسلوب والطريقة التي يتكلم بها الفرد تختلف من شخص لآخر، فالكلام يتجلى في كونه أداء فردي يبرز شخصية المتكلم ونبرته وصوته ونظرات عينيه وحركاته التي يقوم بها أثناء تحدثه.

[1] – رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص 96.

[2] - Sorez Hélène, Prendre la parole, Hatier, paris, 1995, p 5.

[3] - Ibid., p 32.

3-**علاقته بالمحيطين به:** إن الكيفية التي يعبر بها الإنسان تختلف من شخص لآخر، فطريقتنا تختلف عندما نتحدث مع (الوالدين أو الأصدقاء، أو الإخوة...).

4-**علاقته بالمحيط الخارجي:** كل فرد منتمي ومدمج في تركيب سياسي واجتماعي واقتصادي يؤثر عليه بحيث يبقى محتفظا بنوع من العلاقة قد تكون علاقة (قبول أو تفاهم أو رفض أو ثورة...)»[1].

أ-أشكال التعبير الشفهي:

في مختلف مواقف حياة الفرد يؤدى التعبير الشفهي بطرق وصور متعددة سواء في حياة الفرد اليومية أو في حياته المدرسية:

- يكون تعبيراً عن مشهد، موضوع، موقف أو مسألة معينة ممثلاً في الأشكال الآتية:
- جدال أو مناقشة.
- إجابة عن استفسار أو أسئلة.
- سرد رواية أو قصة.
- التحدث والتعقيب على حادث أو سلوك.
- نقاش أو حديث أو مزاح.

من خلال ما سبق ذكره ندرك أن التعبير الشفهي يأتي في صور متعددة كما له أهمية كبرى، فبواسطته يعبر الفرد عن شعوره ويترجم أفكاره، وبه يتبادل معلوماته مع الآخرين كما أنه متنفس الإنسان عما في نفسه من أفكار ومشاعر.

[1] – محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، (د ط)، (د ت)، ص 151.

ب–العلاقة بين التعبير الشفهي والتواصل:

يعد التعبير الشفهي أداة للتعبير أمام الآخرين ومعهم، بواسطته يُبقي الإنسان على علاقته مع المجتمع، والمقصود بهذا أن ارتباط التعبير بالتواصل هو الانفتاح على الآخر إصغاءً وتعبيراً.

إذ ليس للتعبير الشفهي غاية ومعنى إلا في حيز التواصل، فالأشخاص الذين يجدون صعوبة في التعبير هم الأشخاص الذين وجدوا صعوبة في التواصل.

والتعبير الشفهي كتجلٍّ لمهارة الكلام المرتبطة بذهن الإنسان ومترجمة لأفكاره، وتدريب على توظيف اللغة إلى جانب التعرف على أفكار الآخرين ومعرفة آرائهم، وهو أيضا معرفة قدرة الفرد على التأقلم مع المجتمع لما يبثه في الفرد من شجاعة وجرأة على المواجهة والتحدي لمواقف الحياة المختلفة، بهذا أضحى الكلام في الوقت الحالي مطلبا أساسيا ضروريا، فقد دعت الحاجة إلى أن يجيد الإنسان مهارات الكلام، واختيار الأفكار، والألفاظ التي تحمل تلك الأفكار وأن يجيد اختيار الأساليب المنطقية والأدلة والحجج والبراهين العقلية التي تساعده في عملية إيصال أفكاره للآخرين.

يقول الباحث (عبد الرحمن الحاج صالح) (رحمه الله): «... واللغة التي يكثر استعمالها في الكتابة، بل ربما انحصر في التحرير فهذه اللغة قد حرمها أصحابها من المساهمة في أهم مظهر من مظاهر النشاط الإنساني، هذا الذي يتصف بالحياة النابضة وهي الحياة اليومية»[1].

ج–مهارات التعبير الشفوي:

يمتلك التعبير الشفوي مهارتين أساسيتين عبرهما تتطور كفاءة الفرد في التبليغ بشكل صحيح سليم ودقيق هما:

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، ط2، الجزائر، 2007م، ج1، ص 81.

1. مهارة الإصغاء:

وهي أول مهارة يطورها الإنسان منذ الأيام الأولى من ميلاده، وما أثبتته الدراسات والملاحظات الميدانية «أن الطفل في الأسابيع الأولى من ميلاده يبدأ في الانتباه إلى الأصوات التي تحيط به وخاصة المرتفعة منها، ترتقي وتتطور عملية الإصغاء بنمو وتطور استيعاب وإدراك الطفل في مختلف المراحل وفق دلالة ومعاني المقاطع الصوتية والكلمات، حيث يبدأ في الرد والاستجابة إما عن طريق ابتسامة أو صراخ أو ضحك أو بكاء وإما عن طريق إيماءات وحركات وأنين وهذا يكون حسب طبيعة المثيرات التي تحيط به، من بعد ذلك تتطور استجابته إلى درجة النطق بمقاطع صوتية أو كلمات ثم بجمل بسيطة حتى يصل في الأخير إلى تكوين جمل تامة متسلسلة ومركبة وبالتالي الوصول إلى إنجاز خطاب مترابط متسلسل يحمل معنى»[1] وتتوقف أهمية هذه العملية في كونها أنها:

- «أول مهارة تأتي قبل الكلام لدى الطفل.
- تمكن الفرد من محاولة التقليد والمحاكاة وبالتالي الاكتساب لأصوات اللغة التي تستعمل في بيئته ومحيطه الذي يعيش فيه.
- تعطي للفرد القدرة على تدوين وتسجيل الأصوات في ذاكرته السمعية.
- تسمح للفرد بالتلفظ والنطق بالشكل السليم الذي يفهمه ويستوعبه المحيطون به.
- هذه المهارة تبنى وتتطور خلال المراحل الأولى من نمو الفرد عند اكتسابه للغة الأم والتي تتم بطريقة عفوية لاإرادية»[2].

وتقوم عملية تنمية مهارة الإصغاء لدى المتعلم على النشاطات التالية:

- «تدريب المعلم للمتعلم على العادات الحسنة في الإصغاء عن طريق:
- الاستماع بحرص ووعي للكلمات المنطوقة.

[1] – صادق عبد الله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللغة، بحث في مجلة اللغة العربية، القاهرة، العدد 99 PDF.

[2] – السيد عبد الحميد سليمان، "سيكولوجية اللغة"، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م، د ط، ص 46.

- دعوته إلى متابعة كلام الآخرين.
- التنويع في فرص إنصات المتعلمين لبعضهم البعض في شكل ثنائي ثم مجموعات صغيرة وبعدها مجموعات كبيرة»[1].

ومن الأنشطة التربوية المساعدة على ذلك:

- «النقاش الذي يدور داخل القسم ما بين المعلم والتلاميذ حول مختلف المواضيع اللغوية والأدبية أو العلمية المبرمجة.
- الاستماع لآيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة.
- فتح باب النقاش والحوار والمحادثة حول مواضيع تستهوي المتعلم وتستقطب انتباهه وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى المحفزة لمهارة الإنصات»[2].

وتفوق هذه المهارة يتوقف على مدى مراعاة لعدة اعتبارات بيداغوجية ونفسية مثل:

- «أن تكون اللغة بسيطة ومناسبة لمستوى المتعلم.
- استعمال أسلوب الفكاهة والتشويق لجذب الانتباه... وغيرها من الأساليب الأخرى.
- ارتباط المواضيع بسياقات الحياة الطبيعية ومواقفها»[3].

وعندما تتشكل هذه المهارة وتكتسب ينتقل المتعلم إلى ترقية وتنمية المهارة الثانية (مهارة التبليغ)، مع العلم أنهما مهارتين متلازمتين ومتكاملتين في التعبير الشفوي يعني أن المستمع يجد نفسه دائما عند حالات وأوقات الاتصال المباشر في موضع الرغبة في الرد والكلام ليبين فكرته ويقنع المرسل.

[1] – عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، 2003م، ص 156.

[2] – زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط3، 1999م، ص 83.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 84.

2. مهارة الإنتاج اللغوي أو التبليغ:

إذا اعتبرنا أن الإنصات وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام والرد على ما يريده المرسل، فالطفل عندما يكتسب لغته الأولى نجده يقوم بمحاولات الكلام والتعبير بأسلوبه الخاص مقلدا لما يسمعه وهذا من أجل تلبية مطالبه الحيوية والبيولوجية وحاجاته، وعندما يدخل الطفل المدرسة ويتدرب على مهارة الإنصات والاستماع يجد نفسه في موضع مطالب من طرف المعلم بالتحدث والتعبير والتكلم باستعمال لغة شفوية ليست مثل اللغة التي عرفها في حياته اليومية. ومن هذا المنطلق تبدأ محاولاته الأولى في التحدث والتكلم بحسب قواعد لغوية جديدة حتى يوصل قناعاته وأفكاره للآخرين.

يرتكز تطوير مهارة الكلام أو التعبير الشفوي على المرتكزات الآتية:

- «أخذ الحرية التامة والكافية أثناء التعبير.
- الجو النفسي الملائم والمريح، والمشجع بدوره على الكلام، لأن الخوف يخلق نوعا من التردد والتوقف والتأتأة.
- قوة الدافعية لتعلم واكتساب اللغة الجديدة والتمكن منها والتعبير بها بطلاقة ودقة.
- أن يقبل المتعلم بأخطائه اللغوية والتصحيحات التي يقدمها له معلمه باعتبار المتعلم في مرحلة التعلم.

من الأنشطة المحفزة والمساعدة على تنمية مهارة الكلام والتعبير الشفوي لدى المتعلم:

- ترتيب حوارات تدور حول مواضيع ومسائل لها علاقة بحياتهم اليومية.
- أن يطرح المعلم على المتعلم أسئلة لدعوته على التعبير الموجه له والذي يتعلق بحياته أو مشاهد صور أو التعقيب على مواقف حياتية أو برامج تلفزيونية.
- طرح أسئلة حول عطلة المتعلم كيف قضاها، مميزات فصول السنة... وغيرها.

- التمثيل بإجراء مكالمات هاتفية لأحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء»[1].

وكلّ هذه الأنشطة عندما تقام وتتبع بأسلوب التشجيع والتحفيز للمتعلم ستمكنه من التعبير بطلاقة، كما أن المتعلم إذا أحس المعلم بأن كلامه مقبول وفي تطور دائم سيصل حتما إلى إجادة مهارة الكلام بطريقة صحيحة وسليمة باللغة العربية الفصحى المتعلمة في القسم، متجاوزا في ذلك العديد من الظواهر والأخطاء اللغوية الناتجة عن تأثيرات اللغة الأولى.

3. مهارة التعبير الكتابي:

تعد الكتابة وسيلة مهمة لتثبيت الفكر وتدوين ما في النفس البشرية من أحاسيس ومشاعر إنسانية، فهي كما يقول ابن خلدون: «تطلع على ما في الضمائر»[2]، نفهم من هذا التعريف بأن الإنسان يتخذ اللغة وسيلة للتعبير عما هو موجود في نفسه ثم يدوّن هذه اللغة ويسجلها بواسطة الكتابة وهذا حتى يتمكن الآخرون من خبراته المدونة.

التعبير الكتابي ليس بالأمر السهل، فهو لا يكتب بشكل تلقائي بل يحتاج إلى الممارسة الدائمة الطويلة ولا بد لهذه الممارسة أن تستنير بالجانب النظري، وأن تقوم على منهج واضح ومحدد، «وهذا اختلاف ما بين شكل اللغة المكتوب والمنطوق، فلا ترتبط الكتابة بزمن معين فهي مستقرة ثابتة بالمقارنة مع اللغة المنطوقة التي لا تثبت برهة وتنقضي حتى ولو سجلت على دفتر أو شريط، فيعتبر التعبير الكتابي شكلاً من أشكال الاتصال الغير مباشر ما بين الناس في أزمنة وأمكنة

[1] – فتحي علي يونس وعبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار مكتبة وهيبة، 2003م، ص 59 ص 62.

[2] – ينظر: عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ج3، 2006م، ص 934.

مختلفة»[1]، فهو بهذا وسيلة يتصل بها الفرد مع غيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية والمكانية، والحاجة إليه ماسة.

– أهمية الكتابة:

يمكن بواسطة الكتابة التعرّف على المعارف والعلوم المختلفة، وهذا لأن الكتابة: «هي أداة المفكرين والطلاب والأدباء والعلماء، فحينما يؤلف الأديب»[2] أو المفكر عن أي موضوع فإنه يدون هذا الموضوع في كتاب، فبهذا تكون الكتابة وسيلة لحفظ كل ما توصل إليه في بحثه عن الموضوع.

كما أن الكتابة تساهم في تسجيل مظاهر الحضارة، فهي تعمل على إيجاد رابطة ثقافية حضارية بين أفراد المجتمع، وهي أيضا تحفظ تاريخ المجتمع وما يحمله من عادات وتقاليد ومبادئ واتجاهات.

كما تعتبر الكتابة من أهم الوسائل التي تساعد على التنفيس عن النفس والتعبير عما يدور في الخواطر والصدور، فهي الوسيلة الأساسية للتعلم بكل أنواعه وفي مختلف مراحله، فهي بهذا وسيلة أساسية لتثبيت الفكر وتدوين ما في النفس البشرية من مشاعر وأحاسيس إنسانية. كمل أن الكتابة تعد من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الأجناس المختلفة فهي بهذا تساعد على تكوين العلاقات بين البلدان المختلفة، أي أنها على حد قول ابن خلدون: « تتأدى بها الأغراض إلى البلد البعيد فتقضي الحاجات»[3]، نفهم من هذا التعريف أنه بواسطة الكتابة يتم نشر المكاتبات بين الناس الذين يقطنون بلداناً مسافاتها بعيدة.

---

[1] – ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريب الأدب والبلاغة، والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص 96.

[2] – ينظر: عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية أسس ومهارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، مصر، 2011م، ص 19.

[3] – عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، ط2، القاهرة، مصر، 2010م، ص 502.

تعتبر الكتابة الشاهد على تدوين مجريات الوقائع والأحداث والقضايا والمعلومات، فهي بهذا وعاء لحفظ التراث العالمي على مر الأيام والأعوام يعود الإنسان إليها وقت الحاجة. كما يرتبط التعبير الشفهي بالتعبير الكتابي، فهما وجهان لعملة واحدة، والعلاقة التي تجمع ما بينهما جد قوية، فكلا النوعية من التعبير يحتاجه الإنسان في حياته.

– أهمية اللغة الشفوية في حياة المتعلم العامة والمدرسية:

تأخذ اللغة الشفوية قيمتها في الحياة التعليمية وفي الحياة بصورة عامة، فهي في مرحلة الطفولة عماد الثورة اللغوية التي تمهد لتعلم القراءة، وهي قوام التعبير الحر للطفل وأساس التعبير الشفهي المقيد له ولغيره، ووسيلة الاتصال الأساسية بين المتحدث والسامع.

«تعد اللغة الشفوية أحد أبعاد شخصية الإنسان التي تعكس مدى ثقة الإنسان بنفسه لذلك العجز عن التعبير الشفهي يحدث آثارا سلبية في ذات الفرد ونفسه، وللغة الشفوية أيضا أهمية كبرى كونها تعود الطلاب على ترتيب أفكارهم وتسلسلها وسردها وفق ترتيب منطقي، فتتسع دائرة أفكارهم»[1].

وبهذا فبواسطة التعبير الشفهي يختبر الفرد كفاءته ومهارته في الإقناع وقدرته على التأثير في الآخرين من خلال تسلسل الأفكار وخضوعها لقواعد اللغة، كما يتعود التلاميذ على التعبير الصحيح باللغة الصحيحة بدون خجل، وبواسطة اللغة الشفوية يتمكن الفرد من حل مشكلاته النفسية والاجتماعية من خلال تبادل الآراء ومناقشتها، ويمكننا الحكم على الشخص للترشح على منصب عمل بواسطة اللغة الشفوية التي تشمل أسلوبه وطريقة تعبيره، وبهذا يشكل التعبير الشفهي منطلقا تبدأ منه الحياة المهنية.

[1] – ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2005م، ص.

2- التداخل بين اللغات Interférence linguistique/ Linguistic interference

كلّ اللغات في احتكاك مستمر ودائم وما زاد من شدة هذا الاحتكاك هو الوضع الذي صار يعيشه العالم اليوم من انفتاح معلوماتي في مختلف الميادين والمجالات، وعبر هذا الاحتكاك لا بد أن تتأثر لغة بأخرى وتؤثر فيها، وهذا ما اصطلح على تسميته "التداخل اللغوي".

2-1 تعريف التداخل:

عرّفته المعاجم اللغوية بعدّة تعريفات، فقد ورد في كتاب التعريفات: « التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار»[1].

وورد أيضا في قاموس انجليزي عربي: « نقل متداخل "Compositif Veronsfer"، تحول دلالي يدخل على الكلمة عند تأثرها بكلمة أخرى تشبهها في المعنى أو الصيغة أو كليهما، من ذلك أن كلمة "Axendent" اكتسبت معنى "السلف" بتأثير من كلمة "dexentdent" التي تشبهها في الصيغة»[2]، وهما تعريفان لغويان. كما بيّن "بسّام بركة" في القاموس اللغوي (فرنسية/ عربية) بأن كلمة التداخل معناها «استعمال خصائص لغة معينة في لغة أخرى»[3].

ومن هذه التعريفات نفهم بأن التداخل في معناه اللغوي هو ذلك التشابه والالتباس في الأمور، ويحدث نتيجة التطابق ليلتبس على الفرد الفصل بين كل هذه الأمور المتشابهة.

أما معناه الاصطلاحي فهو: «تدخل في اتجاه واحد كأن تتداخل لغة 1 في لغة 2، أو تتدخل لغة 2 في لغة 1 (اتجاه واحد)، وليس ثنائي المسار. وهذا ما نجده في غالب الأحيان في

[1] – علي الجرجاني، كتاب التعريفات، تحقيق: نصر الدين التونسي، شركة قدس للنشر، القاهرة، ط01، سنة 2007، ص 95.

[2] – قاموس الكلمات الانجليزية (انجليزي- عربي)، دار الملايين، ط1، سنة 1980م، ص 75.

[3] - Dictionnaire La linguistique français arabe, Dzarrousse, Lebanon, p 113.

الأماكن التي تفرق بالثنائية اللغوية ويكون هذا التداخل بين اللغة الثانية اتجاه لغة المنشأ أو من لغة المنشأ فقط»[1].

كما يعرّف ويليام فسكاي التداخل أيضا فيقول: «استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغتنا أثناء حديثنا أو كتاباتنا للغة الأخرى»[2].

نستنتج من هذا التعريف بأن التداخل اللغوي هو خروج مصطلحات من حدود اللغة الأولى، ودخولها في النظام اللغوي الثاني، ومن هنا ندرك من خلال ما تقدم ذكره بأن هناك اتفاق ما بين علماء اللغة حول التداخل اللغوي اصطلاحاً يدخل في إطار التأثير والتأثر عامة وفي التأثير بين اللغات الخاصة، إذ يعبر عن المخالفات بين اللغات بسبب الاحتكاك بينهما، ومنه فالتداخل اللغوي عموماً يبين مدى الاحتكاك الذي يحدثه المستعمل للغتين أو أكثر فتتعاقب الأجزاء الموجودة في اللغتين أو أكثر في لسان المتكلم الواحد.

2-1-1 التداخلات الإفرادية:

يتفق الكثير من علماء اللغة في كون التداخل ظاهرة فردية، تنتج عن طريق الاقتراض والتقليد، هذا الأخير الذي يتمثل أساسا في "les faux amis"، فكلمة "gagner" في الفرنسية معناها "ربح" لكن فرنسية إفريقيا تستخدمها بمعنى "امتلك". ويعتبر "فانريش" التداخل ظاهرة فردية، وحين يبلغ التداخل الإفرادي أوج منطقه فإنه ينتج الاقتراض، فبدل أن نبحث في لغتنا عن مقابل صعب العثور عليه في لغة أخرى، نستخدم مباشرة هذه الكلمة بتكييفها مع نطقها، لذا فالاقتراض ظاهرة اجتماعية بينما التداخل فردي[3].

---

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط04، سنة 2009م، ص 128.

[2] – د. ويليام فسكاي وميجل سيحوان، مجال التعليم وثنائية اللغة، ترجمة: د. إبراهيم بن محمد العقيد ومحمد عاطف، دار العلم للملايين، د.ت، ص 07.

[3] – لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2006م، ص ص 34-35.

2-1-2 التداخلات التركيبية:

اختلف العلماء في تعريف التداخل التركيبي، فهو حسب محمد علي الخولي تقوم على ترتيب بنية جملة في لغة "ب" وفق بنية اللغة "أ" كما هو قائم ما بين اللغة الفرنسية واللغة العربية. من أنواع التداخلات التركيبية نجد التداخل النحوي واللغوي والصرفي[1].

فأما التداخل النحوي فهو ما يقوم على الحصول عليه في كلمات الجملة (الفعل + الفاعل + المفعول به)، فإذا كان هناك اختلاف كبير بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية يحدث عن ذلك تداخل كبير[2].

وأما بالنسبة للتداخلات اللغوية فهي تنمو في أرض خصبة ميدانها الجانب النحوي.

2-1-3 التداخل المعجمي:

يقوم التداخل اللغوي في هذا المستوى باقتراض كلمات من اللغة الأم ودمجها في اللغة الثانية عند الكلام، هذا إذا كانت الكلمة مستعملة في اللغتين، وقد يستخدمها المتعلم حسب معناها في اللغة الأم عند تكلمه باللغة الثانية كلمة واحدة، ولكنه يستعملها بمعنيين مختلفين، وبهذا فإن متعلّم اللغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في اللغة الأم.

وبهذا فالتداخل المعجمي يقع في الطور الذي تكون فيه الكلمة الدالة متعارف عليها في إحدى اللغتين وتكون في ذهنية الطالب أنه قادر على توظيفها في كليهما[3].

---

[1] – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنشر والتوزيع، د.ط، الأردن، 2002م، ص 91.

[2] – المرجع نفسه، ص 92.

[3] – الصوري عباس، التداخلات اللغوية وأثرها في المجال الثقافي العربي، مجلة مجمع اللغة العربية، ط2، القاهرة، 2002م، ص 93.

2-1-4 تداخل اللغة العربية مع غيرها من اللغات:

تعتبر اللغة نظام عالي التقيد والدقة، يتألف من العديد من الأنظمة الفرعية «تتمثل وظيفتها في تسيير وحدات اللغة المختلفة ويقوم كل نظام على وحدات خاصة تمثل في المستوى الصوتي، معجمي، تركيبي، دلالي»[1].

لا أحد منّا ينكر أنّ اللغات تتلاقح وتتداخل كلما اتصلت إحداها بالأخرى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وأن أيّة لغة من اللغات في العالم كما تؤثر في غيرها فإنها تتأثر وإنه «من المتعذر أن تصل لغة بمأمن من الاحتكاك بلغة أخرى»[2]، ومن هذا القول نفهم حتمية التأثير والتأثر بين اللغات المختلفة، فنجد أن اللغة العربية كغيرها من اللغات في العالم عبر التاريخ تداخلت مع غيرها من اللغات الأخرى حين احتكت وارتبطت بالأمم المجاورة بسبب الحروب والمعاملات التجارية والثقافية فأثرت وتأثرت حسب قانون الصراع والتجاور.

يعتبر المستوى الصوتي من أكثر المستويات اللغوية اهتماما من قبل اللسانيين إلى جانب المستوى الصرفي والنحوي، «هذا المستوى يؤدي فيه التداخل اللغوي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلم، ويظهر هذا الاختلاف في النبر والقافية والتنغيم وأصوات الكلام. فالأصوات هي المادة الأساسية التي تتشكل منها أي لغة، وحتى إذا كانت الوحدة الصوتية (الفونيم) موجودة في اللغة الأم واللغة الثانية، فإن نطقها يختلف صوتياً، فينتج عن ذلك ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلم. إضافة إلى الأخطاء الكتابية التي يقع فيها التي تفرع بدورها إلى حالتين في هذا المستوى، بحيث تكون في الحالة الأولى «عندما يلفظ الحروف بصورة مختلفة في اللغة واللهجة الأم يميل إلى كتابته طبقا إلى

[1] – ينظر: كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية، تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، فيفري 2002م، ص ص 84- 85.

[2] – رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1987م، ص 258.

اللفظة»[1]. وهذا مثلما يكتب التلميذ سورة صورة. أما الحالة الثانية فتكون عندما تشترك لغتان اللغة الأم واللغة الأولى في استخدام نظام كتابي واحد.

تتميز اللغة العربية شأنها شأن جميع لغات العالم بنظامها الصوتي الخاص بها، وبهذا فاللغة العربية تتكون من حروف صامتة يقال لها الأصوات الجامدة أو الصامتة (les consonnes) مثل (أ، ب، ج، ح، ...) والأسماء الصائتة أو المصوتات (les voyelles) متمثلة في الكسرة والفتحة والضمة.

بهذا نجد أن نظام اللغة العربية يختلف عن نظام اللغة الفرنسية فنظامها يحتوي على أصوات صامتة هي (A, B, C...) ومصوتات هي (I, O,A)[2]. من هنا نفهم بأن هناك فعلا اختلاف في النظامين، لأن الحركات الطويلة الموجودة في اللغة العربية لا نجدها في اللغة الفرنسية وهذا ما ينتج عنه ما يعرف بالتداخل بين اللغتين، وأما المستوى المعجمي فيعتبر أكثر عرضة للتداخل اللغوي، لأن لكل لغة معجمها الخاص بها، «فيحدث التداخل المعجمي حين تظهر حاجة الأفراد إلى مفردات معينة فالاحتكاك اللغوي في هذا المستوى الذي يتصل بالبنية الاجتماعية والاقتصادية للفرد، فالذي يتغير من فترة زمنية لأخرى هو الحاجات اللغوية للأفراد، ومن هنا فإن التداخل اللغوي في هذا المستوى يؤدي إلى إقراض كلمات من اللغة الأم و دمجها في اللغة الثانية المتحدث بها، ويحدث أيضا عندما تضم اللغة الأولى واللغة الثانية كلمة واحدة فإن المتحدث يفهم تلك الكلمة بلغته الأم وهو يتحدث باللغة الثانية»[3]، حيث يدخل الفرد بعض الكلمات التي يأخذها من معاجم اللغات

[1] – علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو– الجزائر، العدد 1، 2010م.

[2] – رشيد فلكاوي، آثار التداخل اللغوي في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي، دراسة في عينة من طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بجاية، 2005م– 2006م، ص 81.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 82.

الأخرى، هذا حتى ولو حصل المتحدث على بديل عنها في لغته الأم، وهذا لأنها تساعده في وظيفته التبليغية.

تتميز اللغة العربية بكونها أغنى وأجمل اللغات في العالم وأكثرها انتشاراً من حيث موادها، وعدد مشتقاتها وكلماتها[1].

من خلال هذا نفهم بأن اللغة العربية لغة ثرية فهي تحمل رصيدا لغويا غزيرا وخير دليل على كلامنا هذا لسان العرب لابن منظور (630م- 711هـ) الذي تزيد عدد مواده ثمانين ألف مادة وعدد كلماته تفوق أربعة ملايين كلمة، وبهذا فهو أغزر معجم عربية. وهذا ما جعل اللغة العربية من اللغات السامية المتطورة والراقية.

وأما المستوى التركيبي النحوي «فيحدث التداخل في هذا المستوى عندما يؤثر نحو اللغة الأم على نحو اللغة الأولى، ما ينتج عنه وقوع المتعلم في أخطاء ترتبط بنظم الكلام في استعمال الضمائر وفي توظيف عناصر التخصيص، وبهذا فالمستوى النحوي يشمل نظام ترتيب الجملة نحويا في لغة 1 إلى لغة 2، ومن هنا نجد أن في اللغة العربية الفعل يسبق الفاعل في حين نجد أن اللغة الفرنسية عكس ذلك»[2]، فنجد أن نظام اللغة الفرنسية يختلف عن مقابله في اللغة العربية فنجد أن الفاعل دائما يتصدر الجملة. كما نجد أن اللغة العربية تنقسم فيها الجملة إلى اسمية وفعلية وظرفية، فالاسمية هي التي تبدأ باسم مثل: علي قائم، والفعلية هي التي تبدأ بفعل مثل: قام علي، والظرفية التي تبدأ بظرف أو مجرور مثل: أعندك عليٌ؟ أفي القسم عليٌ؟

وأما المستوى الصرفي فيكون فيه التداخل بتداخل صرف اللغة الأم في صرف اللغة الأولى، يتعلق بنظام الصيغ ومعانيها وخاصة المزيدة منها.

[1] – حسن ظاظا، كلام العرب، دار الشامية، ط2، بيروت– لبنان، 1990م، ص 107.

[2] – ينظر: رشيد فلكاوي، آثار التداخل اللغوي في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي، ص 84.

2-2 أهداف تعلم اللغة العربية:

زاد اهتمام غير العرب بتعلم اللغة العربية وقد أصبحت تعد من اللغات الأولى التي يقبل الأجانب على تعلمها وهذا لوعيهم الكبير بدورها في تحقيق الوحدة بين الشعوب الإسلامية وبين المجتمعات العربية، كما أنها جزء لا يتجزأ من الدعوة الإسلامية.

«لذا اشترط على معلم اللغة العربية أن يعود إلى الاتصال بالتراث القديم ومراجعة التراث السابق حتى ينمي الذوق الأدبي ويطور الحس الحضاري في نفوس طلابه وتلاميذه»[1].

فاللغة العربية هي رمز الأصالة وأولى مفاتيح الهوية وبواسطتها يتم معرفة الثقافة بهذا بدأ الاهتمام العالمي الكبير بتعلم اللغة العربية ولهذا الاهتمام عوامل متعددة من أهمها ما يلي:

فالغرب يعيد نظره في طرق تعامله مع المجتمع اللغوي العربي وهذا من وراء الثقل الاقتصادي والسياسي للدول العربية الإسلامية، ومحاولة الأجانب إلى تحصيل معرفة أكبر من الثقافة العربية فاللغة العربية هي مرآة عاكسة للثقافة العربية.

وكذا الدور الكبير الذي تؤديه الجالية العربية الإسلامية في غرس نزعة الانتماء والشعور بالهوية العربية وغرس الثقافة والحضارة العربية الإسلامية وذلك لا يأتي إلا من خلال الحفاظ على النموذج اللغوي فاللغة العربية هي أحد رموز هويتهم العربية في ديار المهجر.

نذكر أيضا إقبال الأجانب على اللغة العربية سبب الانفتاح الاقتصادي الجديد وذلك من وراء تطور العلاقات الاقتصادية التي تجمع ما بين العالم العربي والعالم الغربي، وأيضا من أجل توسيع الاتصالات على الجانب السياسي فالازدياد في الاهتمام باللغة العربية يغير ويحسن العلاقات بين الدول.

[1] – محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريب اللغة العربية، عالم الكتب، د.ط، القاهرة، ص 18 – 19.

يعود إقبال الأجانب على تعلم اللغة العربية إلى أسباب دينية وثقافية ومهنية، والاهتمام بالثقافة العربية من أجل سوق العمل فمثلا البريطاني يحتاج إلى موظفين لهم كفاءة عالية في اللغة العربية.

كما بإمكاننا أيضا إضافة دافع وعامل السياحة ومحاولة الإنسان إلى معرفة العالم واكتشافه يعد حافز التعلم للغة العربية.

وقد كان لهذه الدوافع دور فعال في فتح وتوسيع حيز تعلم اللغة العربية وتعليمها بالإقبال الكبير لدى الأجانب وهذا ما زاد شعبيتها في كل أنحاء العالم فنجد إقبالا منقطع النظير بعدد الراغبين في تعلم اللغة العربية وهذا من أجل تطوير كفاءاتهم من أجل التوظيف الفعلي للغة العربية لتحقيق عملية التواصل مع أفراد المجتمع العربي وذلك لأهداف متعددة[1].

2-3 تعليم اللغة العربية في فرنسا ومكانتها ضمن اللغات:

تعد اللغة العربية هي ثاني لغة محلية في فرنسا لهذا نجد إقبالا كبيرا من الفرنسيين لتعلمها فيلجأون إلى تعلمها من طرف الجمعيات المخصصة لتعليم العربية أو في المساجد أو المدارس أو المعاهد فهناك من يتجه إلى تعلم اللغة العربية رغبة منه في العودة إلى جذوره العربية وهناك من يتجه إليها بسبب اهتمامه بالوضع الجيوسياسي للمنطقة العربية فيرى أنه يلتزم عليه تعلم اللغة العربية من أجل فهم ذهنيات ومعتقدات العرب والبعض الآخر يتجه إلى تعلمها بسبب طموحه في العمل في إحدى البلدان العربية كما نجد أن الرغبة في تعلم اللغة العربية ليس مختصرا على فئة عمرية محددة تتبنى المناهج «التعليمية الفرنسية في تعليم اللغة العربية فعلى مستوى الدراسات العربية تدرس اللغة العربية في نفس المستوى الذي تدرس فيه بقية اللغات الأخرى وأن تعلم اللغة العربية في الجامعة يتوقف

[1]- خاطر محمود رشدي وافرون، طرق تدريب اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، ط2، القاهرة، 1983م، ص 190.

ويتناسب مع العرض على طلب تعلم اللغة العربية ويتم هذا الأمر في أهم الجامعات الفرنسية ك "ليل" ستراسبورغ – ليون – مرسيليا – وبوردو – وأيضا معهد اللغات والحضارات الشرقية في باريس حيث يتم في تعليم اللغة العربية للمبتدئين»[1].

«وتعليم اللغة العربية في فرنسا يبنى على مراحل أساسية تبدأ من مرحلة المبتدئين الجدد إلى شهادة الليسانس فالشهادات العليا DEA حتى الوصول إلى أطروحة الدكتوراه.

تشمل مناهج تدريس اللغة العربية على كل المستويات من حضارة وآداب وليسانيات بداية من الفترة الجاهلية حتى المرحلة المعاصرة»[2].

تتكفل فرنسا بتدريس اللغة العربية في جميع مدارسها الرسمية وفي مختلف المراحل والأطوار الابتدائية والإعدادية والثانوية وبهذا هي البلد الوحيد الذي تبنى هذه الطريقة في أوربا وبدا هذا الأمر منذ بداية السنة الدراسية سنة 2000م ويكون تعلم اللغة العربية إما كلفة فيه أو ثانية أو ثالثة أو كمادة اجتيازية Option بداية من السنة أولى ابتدائي من شهادة الثانوية[3].

هناك إقبال كبير ومتزايد على تعلم اللغة العربية في فرنسا فهناك عدد هائل من التلاميذ الذين يتعلمونها من قبل معلمين لديهم شهادة الكفاءة للتعليم Cape بدرجة تبرير Aggregation وأيضا مدرسي وافدين من الخارج.

ومن الطرق المعتمدة في نشر العربية في فرنسا توظيف ELCO المراد به تدريس لغة البلدان الأصلية أي الفرنسيين من أصول جزائرية مثلا يلتزم عليهم تعلم اللغة العربية أسس هذا النظام من

[1] – ميلود غرافي، تدريب العربية في فرنسا بين الاختيار المؤسساتي والإحالة إلى الهوية، معرفة وآراء، ص 15.
www.ccme.org.ma.ar/opinions-ar/314100

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 16.

[3] – علي بوعمامة، مطالبة اللغة العربية، الندوة الدولية، جامعة ستراسبورغ، منشورات المجلس الأعلى اللغة العربية، ص426.

طرف دول المغرب العربي الثلاث من بداية سنة 1970م يرتبط هذا التعليم بعقد ELCO، حيث يتوجب على الطلاب الذين لديهم أصول وجذور عربية في الطور الابتدائي إلى حضور كل النشاطات التي تقيمها بلدان المغرب الثلاث كما أنها تعطي أيضا فرصا للتلاميذ الذين يحملون جنسيات مختلفة حيث وصل عدد الطلاب المسجلين سنة 1999م إلى 732000 أي نسبة 55%.[1]

من الأسباب التي ساهمت في نشر اللغة العربية في فرنسا نجد المجهود الكبير الذي قام به الأستاذ جمال الدين بن الشيخ وهو باحث من أصول جزائرية الذي شغل مدير الدراسات العربية في جامعة باريس سنة 1978م فهو أعطى للدراسات العربية حقها وأدخلها على أكمل وجه كما أنه فرض على اختيار زبدة الأساتذة الذين حرصوا بدورهم على تدريس اللغة والآداب والحضارة العربية الإسلامية من بينهم محمود أمين وهو مفكر مصري، وعبد المعطي حجازي شاعر مصري[2].

ولقد استعمل المدرسون اللغة العربية الفصحى كما استعانوا بالدارجة أو الفرنسية للشرح والتفصيل أكثر من تقريب المعنى لتعلم العربية.

تقوم اللغة العربية على آليات تدريس فقه اللغة والبلاغة والفهم والتعبير في مجال اللغة العربية وآدابها بالتطرق إلى الأدب الكلاسيكي والحديث ودراسة النصوص وتدرجات الحضارة العربية القديمة والحديثة.

تدرس اللغة العربية في المرحلة الجامعية في العديد من المؤسسات التعليمية التي تتمركز في أوروبا وأمريكا وأستراليا إلا أن هناك بدايات أخرى ومبادرات جديدة تسعى إلى تعليم اللغة العربية تسبق التعليم الجامعي وأيضا إلى محاولات أخرى تسعى إلى تعليم اللغة العربية خارج من حيز الوسط التعليمي الرسمي[3].

---

[1] – محمد المقداد، تاريخ الدراسات العربية في فرنسا، سلسلة الكتب الثقافية، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1992م، ص55.

[2] – المرجع نفسه، ص 60.

[3] – هاني إسماعيل محمد: دور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به ا في ترسيخ الهوية العربية، رؤية استشرافية، مقال بمجلة آفاق الثقافة والتراث، سنة 2015م، ص 34.

اللغة العربية في بريطانيا تعد مادة دراسة في عدة معاهد وجامعات في بريطانيا وذلك موجود في أقسام الدراسات العربية أو الإسلامية أو اللغات السامية لأن العربية تدرس في خانة اللغات الراقية السامية وفيها يخص الدراسات العليا تشكل اللغة العربية مقرر للطلاب الدارسين لشهادة في مستوى دراسات الشرق الأوسط ودرجة الماجستير في الدراسات السابقة[1].

كما تدرس اللغة العربية في بريطانيا في المدارس هذا باعتبارها تشكل مادة من المواد امتحان القبول لجامعات لندن، أكسفورد وكامبردج فالطلاب المسلمون يختارون اللغة العربية تلقائيا ويتقدمون بهذا أيضا طلاب من جنسيات متعددة، أما في بقية الدول الأوروبية مثل ألمانيا والسويد فتدرس العربية في حدود أقسام الدراسات السامية أو أقسام الدراسات الإسلامية وبتعدد وتنوع الأقسام نجد حضور اللغة العربية في أعرق وأكبر جامعات هذه البلدان ومشكلة تعليم العربية لم يقتصر في كونه مجرد أزمة تعليمية لغوية بل هو موقف يتسم بالتحفظ بهذا يجب استعمال مناخ التعاون في العالم هذا من أجل الدراسات الأوروبية تتخذ من حضارة العرب ومشكلاتهم المعاصرة.

تعد اللغة العربية أكثر اللغات انتشارا في العالم، لقد لقيت هذه اللغة إقبالا منقطع النظير على تعلمها وخصوصا في الجامعات الأوروبية، فكل يوم يزداد الإقبال على تعلمها فحب الاستطلاع والفضول والرغبة في التعرف على العقلية العربية تفسر سر إقبال الأوروبيين على تعلمها في الجامعات الأوروبية التي باتت إحدى اللغات المطلوبة في سوق العمل الأوروبية وخصوصا في الوزارات الحكومية التابعة لدول أوروبية وأيضا الهيئات الدولية فأغلب أعرق الجامعات أنشأت فصولا ومراكز لتعليم اللغة العربية يسجل فيها مئات الطلاب الباحثين عن تعلم اللغة العربية، بهذا نجد أن عدد الدارسين لهذه اللغة يزداد في أوروبا «فهناك العديد من الوظائف في الدوائر الحكومية العامة والخاصة تشترط في المتقدم للحصول على وظيفة أن يكون ملما باللغة العربية أما فيما يخص ترقية الوسائل التعليمية والكتب المتعلقة بتعليم اللغة العربية في المجتمع الأوروبي لا تصل مكانتها إلى مستوى تعليم اللغات

[1]- هاني إسماعيل محمد: دور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به ا في ترسيخ الهوية العربية، رؤية استشرافية، ص 39.

العالمية حيث خلف هذا الاكتفاء إلى تعليم اللغة الوسيطة والاكتفاء بدور الترجمة»[1]. من هنا ندرك أن اللغة العربية لا زالت لم تنل مكانتها التي تليق بها في الجامعات والمعاهد الأوروبية.

2-4 طرائق التدريس:

2-4-1 مفهوم الطريقة:

تعتبر الطريقة الوسيلة التواصلية التبليغية في العملية التعليمية، فهي «بمثابة الخطة العامة لعرض المادة اللغوية بصورة منتظمة، وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطة إلى جزء آخر»[2].

فنجد أن تعريفات المربين والعلماء قد تعددت ومن تلك التعريفات أنها:

- «النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المنهاج الدراسي من معلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر»[3].
- « أسلوب وطريقة الإحساس والتفكير والعمل، والشعور والوجدان... إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتسم بقدر من المرونة، ويمكن أن نقول أنها تصميم يتجسد في شكل فعل»[4].

ومن خلال هذه التعريفات نستخلص بأن الطريقة تتمثل في التدابير والإجراءات التي يتبعها ويملكها المعلم لإعانة المتعلمين على تحقيق غاياتهم، وبهذا تكون الطريقة هي المنهجية أو الكيفية أو الخطوات التي يتبعها المعلم لبلوغ أهداف وغايات معينة.

[1] – محمد صالح بن عمر، كيف تعلم اللغة العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، ط1، تونس، 1988م، ص 37.

[2] – جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر:ناصر بن علي بن غالي وصالح بن الشويرخ، (د.ط)، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، 2007م، ص ص 31-32.

[3] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، (د.ط)، سنة 1988م، ص80.

[4] – أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس ترجمتها علميا، دار الشروق، ط1، عمان، سنة 2000م، ص 176.

2-4-2 طرائق التدريس قديماً وحديثا:

بوسعنا تقسيم طرائق التدريس إلى:

- طريقة النحو والترجمة:

انتشر صيت هذه الطريقة وبقي تأثيرها قويا في مجال تعليم اللغات الأجنبية، تعد من أقدم الطرق حيث «تعود إلى عصر النهضة في أوروبا، حيث نقلت اليونانية واللاتينية التراث الإنساني إلى العالم الغربي، مما خلق نوعا من الإقبال الكبير على تعلم هاتين اللغتين كما أنها تبعت الأساليب التي شاعت آنذاك»[1]، وحتى في الزمن الحالي ما زالت مستعملة في كثير من التطبيقات اللغوية في جميع أنحاء العالم ومن بينها تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها ومن أهم ملامح طريقة النحو والترجمة:

- الإحاطة والإلمام بقواعد اللغة العربية لأنه شرط أساسي لممارستها.
- مساعدة وتمكين غير الناطقين باللغة العربية من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقراءة كتاباتها وفهم نصوصها.
- مساعدة الطالب على الكتابة باللغة العربية عن طريق التدريب على الترجمة من لغته إلى العربية[2].
- إثراء الطالب بعدد هائل من المفردات وإنماء ثروته فيها كلما تقدم برنامج تعليم العربية.
- عدم اقتصار الطالب بقواعد العربية بل يجب أن يعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة مع غيرها من اللغات.

[1] - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد الصناع، تعليم العربية والدين بين العلم والنّص، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص 271.

[2] - فتحي علي يونس، محمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ط1، 1423هـ/2003م، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ص 72.

– الطريقة السمعية الشفوية Audio lingual method:

جاءت هذه الطريقة استجابة لاهتمام متزايد بتعلم اللغات الأجنبية في أمريكا بجامعة ميشيجان 1944م، كما ظهرت رداً على طريقة النحو والترجمة وتطويراً للطريقة المباشرة.

«برزت هذه الطريقة للعناية بالمهارات الأساسية لتعليم اللغات كمهارة الاستماع ومهارة النطق والحديث، كما أننا نجد أن نصوص هذه الطريقة مستمدة من واقع الحياة اليومية، فهي تقوم على الحوار كركيزة أساسية في اتصال الناس ببعضهم البعض، ونصوصها حية تمهد لتعلم القواعد وتدعى وتكنى بنصوص الميكانيزم»[1]، إذ هي عبارة عن نصوص خاصة تهتم بالجانب اللغوي، فهي تعنى بتدريسات التكرار والمحاكاة والاستظهار مع إتقان وإجادة الجانب الصوتي في المرحلة الأولى. أما فيما يخص مراحلها فهي كالتالي:

- «**التكرار**: يساعد المعلم المتعلمين فيصحح نطقهم ويطلب من المتعلمين تكرار الجملة ناظرا إلى الصورة المعبرة عن المعنى حتى تعينه على التكرار.
- **الشرح**: إعادة شرح الدرس من طرف المعلم فيعرض الدرس بأكمله مع الصورة فيحاول إزالة الإبهام والغموض وشرح وتفسير ما ورد من مفردات صعبة قد تحتاج إلى تذليل، ويستند هذا الشرح على عدة آليات ووسائل حسية مختلفة كاستعمال التمثيل والحركة والصور...
- **الحفظ**: المعلم يقوم بعرض الصورة على المتعلم ويدعوه إلى استذكار الجملة المعبرة أو العبارة التي تدل على الموقف المشاهد، كما أن المعلم يقوم بتكرارها عدة مرات مع نطقها نطقا سليما»[2].

[1] – ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م، ص120.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص121.

– الطريقة المباشرة "The direct method":

هي من بين الطرائق المتعددة، يطلق عليها بعض الباحثين اسم «الطريقة التركيبية البنيوية the structural approach ويعود ظهورها نظرا للتزايد الكبير في تعلم اللغات الأجنبية والتطور الهائل في العلم والتكنولوجيا»[1] تعنى بالاعتماد على اللغة الهدف في الطريقة التعليمية، وهي طريقة تحديدية تتطلب مواقف جديدة في كل مرة كونها تتطلب الحوار والممارسة الفعلية للغة.

– الطريقة الإصلاحية "Reform method":

هي زبدة ونتاج مجهود علماء من المهتمين بتعليم اللغات الأجنبية في مطلع القرن العشرين.

– الطريقة الاستقرائية:

استعملها الباحثون كوسيلة للكشف عن الحقائق في أعمالهم الأدبية وتعليل الظواهر والربط بينها، حيث شاعت في أغلب قضاياهم المتحررة من انفعالية الوجدان.

إضافة إلى هذا نجد «أن الأسلوب الاستقرائي هو الأسلوب الأكثر توافقا وملائمة لعقلية المتعلمين، وخاصة في المرحلة الابتدائية، هذا لأن المتعلم الناشئ يعيش في عالم محسوس مركب من جزئيات يمكنه أن يتعرف إليها عن طريق حواسه»[2].

تساعد هذه الطريقة المتعلم في استقراء الحقيقة، يعتمد على هذه الطريقة كثيرا في المرحلة الأساسية حيث يكثر استعمالها، حيث ينطلق المتعلم من التفكير في الجزئيات للوصول إلى العام، «وبواسطة ذلك يتعود المتعلم على التفكير السليم المنطقي والاعتماد على النفس في الكشف عن

[1] – نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990م، ص ص 172- 173.

[2] – يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008م، ص 142.

الحلول وكذلك حب الاستطلاع والبحث»[1]. نفهم من هذا أنّ الطريقة الاستقرائية تعدّ أساساً ومرتكزاً واضحاً يساعد إلى التوصّل إلى المعرفة اليقينية من خلال التقنين لإيجاد حلول.

– الطريقة التواصلية "Communicative method":

تهتم هذه الطريقة بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، كما تعرف الطريقة التواصلية بأنها: مقاربة تجعل الكفاءة التواصلية هي الغاية النهائية لمناهج تدريس اللغات الأجنبية والمهمة التواصلية وأغراضها هي الوحدة الرئيسية لإنجاز الدروس والأنشطة[2].

– الطريقة الجمعية:

تقوم على مبدأ الجمع بين الطريقتين القياسية والاستقرائية، فمثلا «في تدريس القواعد نبدأ بأمثلة يأتي بها المتعلمون أو يعرضها المعلم شريطة أن تتساوى مع مستوى عقولهم وتجاربهم ثم توجه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من خصائص ومميزات وتتدرج حتى يصل المتعلمون بأنفسهم إلى قاعدة كلية يقدمونها إلى المعلم»[3]، ثم نعود بهذه القاعدة فنطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى أما فيما يخص البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة.

– الطريقة المعرفية "Cognitive method":

ظهرت تزامنا مع ظهور نظرية العالم اللغوي الأمريكي "نعوم تشومسكي" وغيره من اللغويين النفسيين في خمسينيات القرن الماضي، هذه النظرية المعرفية قامت على مبدأ الشك فيما يتعلق بجدوى الطرائق المبنية على أساس سلوكي بنيوي[4].

---

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 62.

[2] – نادية مصطفى العساف، طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، العدد 01، 2015م، ص 60.

[3] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص 27.

[4] – بريجتيه بارتشت، مناهج علم اللغة من جرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، تر: سعيد حسين بحيري، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة، 1425هـ/2004م، ص 287.

– الطريقة الإلقائية:

تعد من أقدم وأكثر الطرائق شيوعاً عند المتعلمين، ترتكز على المعلم بصفته محوراً أساسياً في العملية التعلمية. «فنجاح هذه الطريقة يتوقف على أسلوب وطريقة المدرس التي يعتمد عليها والمادة التي يختارها للإلقاء»[1].

وهي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يقدم ويلقي الحقائق أو يسردها، هذه الطريقة يلجأ إليها الكثير من المبتدئين في التدريس، لكن استعمالها دون غيرها من الطرق الأخرى أي أن يعتمد المدرس فقط عليها يخلق نوعا من الملل لهذا يتوجب على المعلم أن يمزجها بغيرها حتى يتضمن الإلقاء شيء من الحوار، ومن أهم طرق الإلقاء:

- «**القصص**: يساعد ويساهم في استقطاب وجذب وتشويق المتعلمين، ويساعد في نقل المعلومات والحقائق بطريقة ممتعة وشيقة، كما يساهم في تربية الأطفال خلقيا يؤدي إلى الحيوية والنشاط.
- **الشرح**: المقصود منه ومعناه هو توضيح وتفسير ما لم يفهمه التلاميذ وتقوم جودته على اللغة والألفاظ والتغيرات من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول أو من الكل إلى الجزء أو العكس...
- **الوصف**: وسيلة وأداة من أدوات الإيضاح اللفظي في حالة تعذر وسيلة تعلمية ويكون ذلك في مختلف المواد، على أن تكون المادة واضحة في ذهن المعلم نفسه مع سهولة اللغة»[2].

[1] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص 28.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– الطريقة الاستنتاجية (القياسية):

تعرف هذه الطريقة بسهولتها فهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، والتعليم بموجب طريقة القياس أو الاستنتاج ييسر من تقديم القاعدة أو التعميم انتقالا إلى الأمثلة حتى تطبق القاعدة عليها، والشرط الأساسي هو أنه يجب على المدرس أن يشرك المتعلم إشراكا فعليا في الدرس[1].

– الطريقة التقليدية:

تمتلك هذه الطريقة مزايا قليلة باعتبارها تجعل المتعلم لا يقف عند الصعوبات التي تعترضه ومشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، لهذا تعرضت هذه الطريقة إلى الكثير من النقد، إلا أنها ما زالت تستعمل في مدارسنا وبشكل مكثف. هذه الطريقة تعتمد بشكل كلي على المعلم وبهذا نجدها مشابهة للطريقة الإلقائية.

هذه مجمل طرق التدريس التي يتبعها المدرس وخاصة الناشئ في التدريس وهو ليس مقيد بإتباع طريقة خاصة، بل عليه إتباع الطريقة التي تناسبه.

هذه الطرائق وغيرها وما تحمله في طياتها من محاسن ومساوئ لا يمكن لها أن تحقق الأهداف المنشودة في تعليم اللغة العربية لأبناء العربية، أو لغير أبنائها من العرب، إلا إذا أخذنا بمحاسن كل طريقة ومحاولة تحرير هذه الطرائق في طريقة واحدة تعود بالفائدة على الفئة المستهدفة، وأنا أرى المعلم طبيب قسمه فبعد اطلاعه على هذه الطرائق يختار ما يتماشى مع الفئة المتعلقة وطبيعة الدرس، وأن يربط دروس اللغة العربية بالأحداث التاريخية في القديم والحاضر.

[1] – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص 29.

الفصل الثالث

المنهج التعليمي للغة العربية للناطقين بغيرها

الفصل الثالث: المنهج التعليمي للغة العربية للناطقين بغيرها

دراسة تطبيقية لنموذج سلسلة أحب اللغة العربية

1- التعريف بالسلسلة

2-التعريف بمنهج «أكتفل» (ACTFL)

3- الجانب الصوتي في النص.

4- توظيف المفردات.

5-اللغة ونظريات تعلمها.

6-كتب تعليم اللغة الفصحى للناطقين بغيرها.

7- توظيف اللسانيات التقابلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

1-التعريف بالسلسلة:

تعتبر سلسلة "أحب اللغة العربية"[1] من أهم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فهي نتاج جهد طويل من الدراسة والخبرة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد احتوت هذه السلسلة على ستة كتب أساسية، لم توظف فيها الترجمة ولا اللغة الوسيطة، هذا لأنها تهدف إلى تشجيع المتعلمين على التفكير والتحدث باللغة الهدف كما جاءت شاملة لكل قواعد اللغة العربية في إطار اختيار دروسها من الحياة الواقعية، هذا ماجعلها تتميز بمحتوى عالي الجودة، يجد المتعلم أن صياغتها قريبة من فصحى التراث ، وهذا وحده يشكّل تميّزاً في هذا الميدان الذي انتشر فيه بشكل كبير سلاسل اعتمدت على الفصحى المعاصرة .

هذا وقد اعتمد في بناء هذه السلسلة على المعايير الدولية في برامج تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة وبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة خاصة(ACTFL Guidelines) .

وتضمنت هذه السلسلة مستويين أساسيين هما: مستوى المبتدئين ومستوى المتقدمين، فلقد تضمن كل مستوى ثلاث كتب، ولكل مستوى غايات محددة.

1-1 مستوى المبتدئين:

- **الكتاب الأول (التمهيدي):**

- **موضوعات الكتاب:** احتوى الكتاب على موضوعات متنوعة جاءت في 11 درسا وكلها أساسية، فلقد خصّص الدرس الأول لطريقة نطق الحروف وكيفية كتابتها.

[1]- سلسلة أحب اللغة العربية من أهم كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، جاءت نتيجة جهود شراكة ونتاج دراسة معتمدة على المعايير الدولية المتبعة في برامج تعليم اللغات الأجنبية.

- أمّا الدرس الثاني فلقد عالج الحروف المتشابهة في الشكل والصوت، كذلك الدرس الثالث الذي تناول أشكال الحروف في بداية الكلمة وفي وسط الكلمة وفي آخر الكلمة، واهتم الدرس الرابع بطبيعة الحروف مع الحركات والسكون.

وأما الدرس الخامس فنجده يعالج الممدود،كالمد بالألف والمد بالواو والمد بالياء، بينما عني الدرس السادس بموضوع التنوين ، وعالج الكتاب أيضا في الدرس السابع الحروف المشددة بالفتح والحروف المشددة بالضم وكذلك الحروف المشددة بالكسر.

وأما الدرس الثامن اهتم بموضوع التنوين فبدأ مع الحروف المشددة مع التنوين بالفتح ثم الحروف المشددة مع التنوين بالضم وأخيرا الحروف المشددة مع التنوين بالكسر. ثم تناول الكتاب في الدرس التاسع الحروف المشددة مع المد كالمد بالألف والمد بالواو والمد بالياء، لينتقل بعد ذلك في الدرس العاشر إلى موضوع اللام القمرية واللام الشمسية، ثم ينهي كتابه الأول بأخر درس هو الدرس الحادي عشر الذي تناول فيه موضوع التاء المربوطة والتاء المبسطة.

يهدف هذا المستوى إلى:

- تزويد المتعلم الأجنبي بأساسيات اللغة العربية من خلال: القراءة والكتابة والتدريبات اللغوية[1]، هذا لأن الكتاب اهتم بالجانب الصوتي للحروف وطريقة نطقها وظواهرها الصوتية الأخرى مثل: الحروف المتشابهة في النطق،الحركات القصيرة والحركات الطويلة، الشدة والتنوين، واللام الشمسية واللام القمرية.

[1]- فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، ط1، مكتبة وهيبة، القاهرة، 2003، ص 59.

- أيضا تضمن الكتاب تعريف المتعلمين بأشكال كتابة الحروف في مواضعها الصحيحة بالإضافة إلى احتوائه على تدريبات تعنى بكتابة بعض الحروف عقب كل درس،وهذا حتى يتقن المتعلم القراءة والكتابة.

والمستهدفون هم: الطلبة الأجانب الذين ليس لهم أي معرفة حول اللغة العربية.

إيجابيات الكتاب:

لتحقيق كل الأهداف استعمل الكاتب منهج علمي، فيبدأ المتعلم بالتمييز السمعي والبصري وينتهي بقدرته الأولية على القراءة والكتابة، ولقد تم الاعتماد بشكل كبير في الكتاب على الرسوم المعبرة في كل درس هذا لمنع استخدام اللغة الوسيطة وربط المفاهيم الذهنية بالواقع المحسوس.

يتوقع من المتعلم في نهاية المستوى المبتدئ[1]:

- أن يتمكن من التمييز بين الأصوات المتقاربة والمتشابهة في النطق والرسم، وقراءة الحروف العربية ونطقها نطقا سليما بالحركات والسكون، وكذلك قدرة المتعلم على إتقان القراءة والكتابة فيصبح المتعلم بهذا قادرا على كتابة الحروف العربية بخط نسخ صحيح، وكذلك معرفة صور الكلمات في نطقها وكتابتها، وأيضا إثراء معجم المفردات الأولي للمتعلم.

- **الكتاب الثاني (المبتدئ):**

- **موضوعات الكتاب**: لقد احتوى الكتاب أيضا على 15 درسا أساسيا.

1- **الدرس الأول:**

الإشارة لكلمات التفريق بين المذكر والمؤنث حتى يدرك المتعلم أننا نشير للمذكر ب:هذا ونشير للمؤنث ب:هذه.

[1]- ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 235.

الإشارة لكلمات للتفريق بين المفرد وجمع العاقل (هذا–هذه–هؤلاء)وأيضا (ما هذا–ما هذه–من هذا–من هذه): للتمييز بين المذكر والمؤنث، والعاقل والغير عاقل.

2- **الدرس الثاني**: (هنا وهناك) عالج الدرس كيفية التفريق مابين القريب والبعيد، حتى يدرك المتعلم بأن هنا (للقريب)، وهناك (للبعيد).

3- **الدرس الثالث**: تناول تمييز الاتجاهات مع التقريب بالصور(تحت، فوق، خلف...).

4- **الدرس الرابع** (الأوصاف): تضمن هذا الدرس طبيعة الأوصاف (قليل، كثير، طويل، قصير...).

5- **الدرس الخامس**(الألوان): لقد عالج هذا الدرس كل الألوان (أحمر، أصفر، أبيض...).

6- **الدرس السادس** (الأشكال الهندسية): عالج الدرس جميع الأشكال الهندسية (مثلث، مربع، دائرة ،مستطيل...).

7- **الدرس السابع** (الأعداد): تناول الكاتب في هذا الدرس موضوع الأعداد

8- **الدرس الثامن** (أيام الأسبوع): لقد تضمن الدرس كل أيام الأسبوع (الجمعة، السبت، الأحد،الاثنين ...).

9- **الدرس التاسع** (الأفعال): خصص هذا الدرس لدراسة الأفعال (يجلس، يأكل، يدرس...).

10- **الدرس العاشر** (الوقت): تناول هذا الدرس موضوع الوقت (الثامنة صباحا، الثانية مساءا...).

11- **الدرس الحادي عشر** (التعارف): لقد خصص هذا الدرس للتعارف (مرحبا،كيف حالك ، ما اسمك...).

12- **الدرس الثاني عشر** (الجنسية): عالج هذا الدرس موضوع الجنسية (مصري ...).

13- **الدرس الثالث عشر** (بيتي): احتوى هذا الدرس على موضوع البيت.

14- **الدرس الخامس عشر** (جسم الإنسان): ختم الكاتب كتابه بهذا الدرس الذي يتحدث فيه عن جسم الإنسان (الأنف، الكتف...).

يهدف هذا المستوى إلى: تنمية أساسيات اللغة التي تلقاها المتعلم في المستوى الأول حتى يصبح قادرا على فهم معاني المفردات البسيطة، وليس مجرد قراءة الكلمات كما كان سابقا.

والمستهدفون هم:

المتعلمون الذين مروا على المستوى الأول والذين لديهم أبجديات اللغة العربية[1].

إيجابيات الكتاب:

وضع الكاتب منهج مناسب يقوم على مبدأ التسلسل، حيث ينتقل المتعلم في هذا المستوى إلى الجمل البسيطة (المبتدأ والخبر المفرد، الفعل والفاعل) هذا بعد أن تلقى المفردات سابقا.

ويتوقع من المتعلم في نهاية هذا المستوى:

- إثراء رصيده اللغوي من المفردات التي تلقاها ومعرفة أوجه الاختلاف بين الكلمات التي تكون متقاربة في النطق والكتابة ولكنها تختلف في المعنى مثل (بيت، بنت)، وكذلك إدراك بأن هناك كلمات متقربة في معانيها لكنها تختلف في كتابتها مثل (عاد، رجع).
- يتمكن المتعلم من التمييز ما بين ضمائر اللغة العربية (أنا، نحن، أنت، أنتما...)، ويعرف ما هو الفرق الموجود مابين الفعل والاسم، فيدرك أن الفعل هو الذي يرتبط بزمن محدد وليس الاسم، وأيضا يكون المتعلم قادرا على قراءة الجمل البسيطة وكتابتها واستخدامها.

[1]- الأبرش محمد الأبرش، عناصر اللغة وخصائصها، ط1، دار النشر مكتبة الرشيد، الرياض- المملكة العربية السعودية، 2000م، ص 111.

- **الكتاب الثالث (المتوسط):**

- **موضوعات الكتاب:** ضم الكتاب خمسة عشر موضوعا جاءت كالآتي (الذهاب الى السوق،فاطمة تلميذة في المدرسة، وصف المشفى العام، خدمات مكتب البريد، وصف المصنع الذي يعمل فيه عادل،خدمات الجامعة، استقبال العم ابراهيم في المطار، في الفندق، خدمات المطعم، الرحلة، زيارة المتحف، مكتب العقارات، زيارة مكتب الصرافة، وسائل المواصلات، قسم الشرطة). فلقد اعتمد الكاتب في كتابه هذا على مواضيع حياتية.

يهدف هذا المستوى إلى:

- يستطيع المتعلم توظيف المفردات بشكل طبيعي في كل مواقف الحياة اليومية، فيكون المتعلم قادرا على توظيفها في حديثه وفي كتاباته.أيضا يتمكن المتعلم من إثراء رصيده اللغوي من خلال فهمه للنظام الاشتقاقي الذي يسمح له باشتقاق كلمات كثيرة من جذر واحد يعبر بها عما يريد من معان في حواراته اليومية سواء مع أصدقائه أو مع أفراد أسرته أو في السوق أو في غيرها من المواقف الحياتية الأخرى.
- يكون المتعلم قادرا على تحديد عناصر الجملة وضبطها بالحركات المناسبة، أيضا يتمكن الطالب من التعبير الشفوي الحر، حيث يصبح قادرا على وصف ما يراه من مشاهد أو صور أو سرد حكاية، أو التعبير عن وجهة نظره بأسلوبه الخاص وبطريقة مؤثرة.

والمستهدفون هم:

الطلاب الذين مروا على المستويات السابقة، والذين لديهم رصيد لغوي من ناحية مفردات العربية وتراكيب الجملة والذين أيضا باستطاعتهم القراءة والكتابة[1].

[1]- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، مكتبة الملك فهد، الرياض، 2011م، ص 157.

إيجابيات الكتاب:

اعتمد الكاتب على منهج مناسب، حيث اعتمد على نصوص قراءة منتقاة من الحياة الواقعية حتى يدرك المتعلم معانيها في سياقاتها المختلفة، أيضا ركز بشكل كبير على التعبير الوظيفي وهذا لحاجة المتعلمين إليه في كل جوانب الحياة،كما اعتمد الكاتب كذلك التعليم التسلسلي كتعليم الجملة البسيطة فعل وفاعل ثم تعليم الجمل التامة فعل وفاعل ومفعول به والمبتدأ والخبر عندما يرد جملة. وأيضا من مميزات المنهج الذي اعتمد في هذا الكتاب أنه يعالج أهم القواعد النحوية والصرفية داخل موضوعات الدرس وتدريباته، فنجد أن النحو يدرس طريقة تصريف الأفعال مع كل الضمائر: تصريف الفعل مع ضمير المتكلم (أنا، نحن)، تصريف الفعل مع ضمائر المخاطب (أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتنّ)، وكذلك ضمائر الغائب (هو، هي، هما، هم، هنّ)، اهتم أيضا بالعوامل التي تدخل على المبتدأ والخبر (إن وأخواتها، كان وأخواتها)، أيضا تناول زمن الأفعال (الفعل الماضي، الفعل المضارع وفعل الأمر)،ثم انتقل بعد ذلك إلى دراسة المنصوبات في اللغة العربية (المفعول به، المفعول لأجله، الحال، ظرفي الزمان والمكان)، ثم وضح بعد ذلك إلى كيفية بناء الجملة الفعلية والجملة الاسمية، كذلك بين أغراض الأساليب الإنشائية (الاستفهام، التعجب، الأمر...)، وأيضا عالج الكتاب العديد من الظواهر النحوية الأخرى، أما من ناحية الصرف فيهدف إلى تدريس المتعلم أهم مرتكزات الصرف في اللغة العربية والتي ستساعده في تعبيره الشفهي والكتابي.

أما مستوى المتقدمين يحتوي هو أيضا على ثلاثة كتب (المتقدم والمتفوق والمتميز)، يضم كل كتاب خمسة عشر درسا فيها العديد من دروس النحو والصرف.

2- التعريف بمنهج أكتفل(ACTFL)[1]:

يعدّ المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) من الأطر المرجعية المهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي يستند إليها لتكون خارطة طريق في وصف المستويات والوظائف اللغوية التي تنتمي لكل مستوى وإذا أردنا وصف المستويات وفقا للمهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. نجد أن إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية لعام 2012 تصنف كل مهارة إلى خمسة مستويات رئيسية هي: المتميز، والمتفوق والمتقدم والمتوسط والمبتدئ، ويمثل وصف كل مستوى رئيسي طيفا محددا من المقدرات، بحيث تشكّل هذه المستويات مجتمعة تسلسلا هرميا يشمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه.

تنقسم المستويات الرئيسية للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي: الأعلى والأوسط والأدنى[2]. فلو أخذنا إحدى المهارات على سبيل المثال مهارة القراءة نجد أن إرشادات الكفاءة للقراءة حسب "أكتفل" تتمثل في كيف يفهم القارئ النص المكتوب من خلال وصف المهام التي يستطيع القارئ القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص وفي سياقات مختلفة، وحسب (ACTFL) مستويات المتقدم الثانوية محدثة مما يجعل توصيفات القراءة موازنة لتوصيفات مستويات المهارات الأخرى، كما أن الإرشادات أيضا لاتصف كيف ترتقي مهارة القراءة، ولا كيف يقرأ المرء، ولا الوظائف الذهنية التي ترتبط بهذا النشاط بل الشيء الذي يهمها هو وصف ما يستطيع القارئ فهمه مما يقرأ هذا فيما يخص القراءة، والآن سنتطرق إلى كل المستويات حسب ما تضمنته إرشادات "أكتفل" والتي جاءت كالآتي:

[1]- ينظر: غولييه فرنسيس، أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة، ترجمة: فايز الشهري، جامعة الملك سعود، الرياض، 1432هـ/2009م، ص 3.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 04.

2-1 المستوى المبتدئ:

القراءة:

- يستطيع القارئ في المستوى المبتدئ التعرف على المفردات اللغوية، فيفهم الكلمات المشتركة والمستعارة، والعبارات الرئيسية المحفوظة في سياق واضح.

- إن القارئ في المستوى المبتدئ بإمكانه فهم النصوص المقروءة بسهولة، كما يستطيع أيضا التنبؤ بالمعلومات الموجودة في النصوص واستخلاص معانيها.

- يستطيع استنتاج عدد محدود من المعلومات وذلك من النصوص التي تكون لها علاقة بالمواضيع المألوفة كخريطة الأحوال الجوية أووصل الفندق،كما يستطيع المتعلم أيضا قراءة بعض المسميات في الإشارات واللافتات والخرائط.

- يعتمد المتعلم في هذا المستوى في عملية بحثه للمعنى على معرفته الخاصة، فيحتاج إلى بعض الضروريات لذلك كالصور أو الخرائط التي تساعده على استنباط المعاني.

- يصبح الفهم ممكنا وأقرب إلى المتعلم في المستوى المبتدئ بعد أن يتعرف على العبارات والكلمات في سياقها المألوف عنده وخصوصا الكلمات المستعارة والمشتركة.

الكلام:

- يستطيع المتعلم في المستوى المبتدئ التعبير عن معان شخصية باستخدامه لكلمات منفردة وعبارات تعرض لها وحفظها، فبإمكانه أداء العبارات المحفوظة وذكر بعض قوائم المفردات في مجالات دلالية معينة وفي أدنى مراحل التواصل عبر المواقف العادية ووجوه الحياة اليومية كالتعبير عن نفسه، تبادل التحية، الشكر والثناء، الطلب والاعتذار وكذلك بإمكانه تسمية العديد من الأشياء المألوفة، كما قد يكون من الصعب فهم الناطق المبتدئ حتى مع أكثر متحاور متعاطف اعتاد على الكلام مع غير الناطقين باللغة.

الكتابة[1]:

- يستطيع المتعلم إنتاج عدد ملحوظ من الكلمات والعبارات من ذاكرته.

- يمكنه نسخ حروف الأبجدية وكلمات وعبارات مألوفة ببعض الدقة، ويستطيع المتعلم أيضا تقديم قدر من المعلومات المحدودة لملء استمارات أو وثائق رسمية بمعلومات ذاتية.

الاستماع[2]:

- يستطيع المتعلم في المستوى المبتدئ فهم كلمات وعبارات لغوية لبعض الأسئلة السهلة البسيطة والجمل الخبرية والأوامر الكثيرة التداول، ويحتاج من أجل الاستيعاب إلى التكرار والبطء في الكلام وإعادة الصياغة، فيعتمد بشكل كبير على الدعم الغير لغوي، أيضا تتضاعف درجة الدقة في الاستيعاب لدى المتعلم في هذا المستوى حين يتعرف على كلام ينتظر سماعه، بهذا يستطيع المتعلم أن يتعرف على الكلام بدلا من أن يفهمه، ويقوم استماعه في أغلب الأحيان على عوامل أخرى غير الرسالة ذاتها، أيضا بإمكان المتعلم فهم كلام يتضمن بعض مجالات الحاجات العملية كالرسائل العادية جدا أو العبارات التي تعلم مفرداتها.

2-2 المستوى المتوسط:

القراءة[3]:

يستطيع القارئ في المستوى المتوسط فهم بعض الأفكار والحقائق من نصوص سهلة بسيطة، فيفهم المعلومات بسهولة كبيرة إذا كان الموضوع مألوف يرتبط باحتياجاته الشخصية والاجتماعية التي تهمه كنشرة الأحوال الجوية أو إعلانات اجتماعية،كما بإمكان المتعلم في هذا المستوى فهم نصوص

[1] - ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 38.

[2] - ناصر الغالي وعبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بها، ط1، دار الغالي، الرياض، 1991م، ص51.

[3] - محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص 185.

التسويق كتلك التي يجدها في المواقع والمنتديات على الشبكة أو الموجودة في الإعلانات وتكون هذه النصوص بسيطة مألوفة عند المتعلم هذا ما سيجعله يستوعب معاني هذه النصوص وهو في أحسن أحواله،كما يستطيع أيضا فهم بعض التفاصيل المؤيدة والرسائل الموجودة في سياقات مألوفة يومية،كما أن في هذا المستوى لا يستطيع فهم نصوص فيها تراكيب معقدة هذا لمحدودية معرفته بالمفردات وقواعد التعبير باللغة.

الكلام:

إن الميزة الأساسية للمتعلم في المستوى المتوسط قدرته على استعمال اللغة ليتكلم في مواضيع مألوفة ترتبط بحياته اليومية بهذا فهو قادر على التعامل مع العديد من المهام التواصلية من خلال مشاركته في الكلام في معظم المحادثات ذات المواضيع المألوفة، وهو قادر أيضا على دمج مواد لغوية محفوظة بعضها مع بعض للتعبير عن معان بسيطة.

– يستطيع الناطق في المستوى المتوسط توجيه أسئلة والإجابة عنها، والنقاش في بعض الموضوعات والتعامل أيضا مع موقف معيشي بسيط، ويمكنه الكلام بدقة لغوية عند نقل الرسالة المقصودة دون تحريف، فيستطيع إنتاج لغة في نطاق الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عموما، كما بإمكانه السرد والوصف في كل الأزمنة موظفا كلاما مترابطا على مستوى الفقرة، وأيضا يمكن فهم كلام الناطق المتوسط من الناس الذين تعودوا على الحديث مع الدارسين الناطقين بلغات أخرى.

الكتابة[1]:

– يستطيع المتعلم تلبية الحاجات الكتابية العملية، إذ يمتلك القدرة على التواصل كتابيا فيستطيع كتابة رسائل بسيطة كالرسائل الهاتفية والبطاقات البريدية، كما يستطيع الاستفهام حول معلومات وتسجيل

[1]– محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، ص 233.

بعض الملاحظات، ويمكنه أيضا طرح العديد من الأسئلة والإجابة عنها كتابيا، كما يستطيع إيصال أفكار بسيطة موظفا سلسلة من العبارات الغير مترابطة بإحكام حول مواضيع تتعلق بحياته الشخصية وحياته اليومية وغيرها من الموضوعات الأخرى، كما يوظف كلمات مع تراكيب أساسية لكتابة جمل بسيطة يعبر فيها عن معان يفهمها القارئ الذي تعود على كتابة غير أبناء اللغة.

الاستماع[1]:

– يستطيع المستمع في المستوى المتوسط فهم الرسالة العامة من إعلان مسموع فيفهم الكلام عند الحديث وجها لوجه، أو من خلال الإصغاء إلى بعض الرسائل البسيطة ذات السياق الثري فيفهم المحادثات التلفزيونية.

– يفهم المتعلم جمل طويلة نسبيا تتعلق بمواضيع يومية مألوفة، ويعتمد المستمع بشكل كبير على إعادة التكرار وإعادة الصياغة التي تتضمن دلائل سياقية حتى يفهم المعنى ولا يكون هناك تفاوت في فهم المتعلم، فبهذا يكون فهمه دقيقا للغاية لدى حصوله على المعنى من الكلام، ويستطيع أن يفهم الرسائل ضمن السياق اليومي المألوف، ويحتاج السامع أيضا إلى محيط استماع مناسب مضبوط يسمع فيه ما يتوقع سماعه.

2-3 المستوى المتقدم:

القراءة[2]:

– يستطيع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية واستخراج أفكارها،كما يمكنه إدراك العناصر العضوية التي تربط الكلام، فيمكنه توظيف الدلائل السياقية كتعويض عن نقص مفرداته، ويساعد

[1]– عمر الصديق عبد الله، تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، ط1، الدار العالمية للنشر، مصر، 2010م، ص140.

[2] – عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إعداد مواد تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص 43.

الاستيعاب كذلك قواعد اللغة كتبيان موقع الفعل في الجملة وتطابق الصفة والموصوف وغير ذلك، وتساعد أيضا النصوص المألوفة سواء السردية منها أو الوصفية القارئ على استخراج المعاني كوصف الأماكن والأشخاص والأشياء، كما يستطيع القارئ في هذا المستوى فهم النصوص البسيطة ذات التراكيب المتوقع والتي تكون مواضيعها منتقاة من العالم الواقعي.

– يستطيع المتعلم معرفة بعض المعاني من النصوص في مستوى أعلى تعقيدا لأنه يمتلك كم هائل من قواعد اللغة تساعده على فهم ترتيب الكلام في الجملة والأزمنة وتسلسل العناصر طبقا للزمن.

الكلام[1]:

– يستطيع الناطق في المستوى المتقدم التعامل مع مواقف اجتماعية لها تعقيد موقفي غير متوقع، كما بإمكانه المشاركة في حديث بصورة تشاركية تماما ليوصل معلومات شخصية وكذلك موضوعات ذات صبغة اجتماعية ووطنية ودولية، كما يتميز الناطق في هذا المستوى بتمكنه الكبير من التراكيب الأساسية والمفردات العامة مما يمكن أبناء اللغة من فهمه بما في ذلك هؤلاء غير المعتادين على سماع كلام غير الناطق باللغة.

الكتابة:

– يستطيع الكاتب في المستوى المتقدم أن يكتب كتابة تفصيلية في العديد من الموضوعات بدقة واضحة، وكتابة معظم الرسائل الرسمية والغير رسمية، وهو قادر على الوصف والسرد كتابة في الأزمنة الثلاثة موظفا الإطناب وإعادة الصياغة لتحقيق الوضوح، وبمقدوره أيضا كتابة ملخصات لموضوعات تحتوي على حقائق.

– ينتج الكاتب في المستوى المتقدم خطابا بطول الفكرة وتركيبها وذلك باستخدامه لمختلف أدوات الربط وتتميز أفكاره عادة بالوضوح والتنظيم، فيظهر الكاتب في هذا المستوى قدرة تمكنه من معظم

[1] ينظر:صالح عبد المجيد العربي،تعلم اللغات وتعليمها بين النظرية والتطبيق،ص138،139.

التراكيب النحوية الشائعة ومن المفردات العامة مما يتيح للقارئ غير المعتاد على كتابة غير أبناء اللغة فهمها.

الاستماع[1]:

– يمكن للسامع في هذا المستوى فهم النصوص الوصفية والسردية القصيرة على أن تكون التراكيب الأساسية واضحة إضافة إلى فهمه للأفكار الرئيسية وجل التفاصيل المساندة لها في خطاب مترابط في عدد من الموضوعات المألوفة له مثل: وصف الرحلات،الأخبار والتفسير.

– يستطيع المتعلم معرفة الكلام الأصيل والمترابط هذا لأن بإمكانه إدراك الأدوات العضوية التي تربط بين الكلام، كما بإمكان السامع استخدام الدلائل السياقية حتى يغطي على محدودية تمكنه من مفردات اللغة وتراكيبها.

– يستمد السامع بعض المعنى من المواضيع ذات المستوى العالي، ويظهر قدرته على فهم اللغة في مختلف سياقاتها، وأن باستطاعته متابعة النقاط الأساسية في كلام معقد لأن لديه اطلاع كبير بتراكيب اللغة تمكنه من فهم الإشارات الأساسية لمختلف الأزمنة.

2-4المستوى المتميز[2]:

القراءة:

– يستطيع المتعلم في المستوى المتميز فهم أنواع عديدة من النصوص، سواء كانت موضوعاتها مألوفة أو غير مألوفة، إذ لا يتوقف الفهم على مجرد أن تكون المواضيع مألوفة بالنسبة إلى القارئ بل أيضا امتلاكه لرصيد لغوي هائل وفهمه للتراكيب المعقدة، بهذا يستطيع القارئ في هذا المستوى على فهم

[1]– عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق–الأساليب–الوسائل)، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008م، ص 96.

[2]– عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان:، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 206.

العديد من النصوص منها الأدبية والمهنية والأكاديمية بالرغم من أنها تحتوي على العديد من النقاشات الجدلية المدعمة بالأدلة والبراهين، كما أنه بمقدوره تذوق مختلف النصوص الأدبية فهو واع للصفات الجمالية للغة وأساليبها الأدبية.

– إن القارئ في هذا المستوى له القدرة على الاستنتاج من الدلائل النصية والغير نصية، ويكاد يفهم كل أساليب اللغة المحكية ومستوياتها ضمن السياق الثقافي للغة.

الكلام[1]:

– يستطيع المتكلم في المستوى المتميز على التواصل مع الآخرين باستخدامه للغة تحتوي على الدقة اللغوية الفاعلة، فبإمكانه أن يتحدث في العديد من المواضيع، وأن يعرض آرائه وتوجهاته إلى الآخرين في العديد من القضايا المهمة له كالقضايا السياسية والاجتماعية، ويتمكن أيضا من شرح العديد من الأمور المعقدة بلغة تتضمن الدقة اللغوية والطلاقة.

– يتقن الناطق في هذا المستوى لعدة مرتكزات تواصلية تفاعلية كالوقت الذي يستمع فيه والوقت الذي يتكلم فيه، كما أنه يميز مابين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية والمعلومات التي تدعمها من خلال توظيفه لأدوات صوتية ونحوية.

– يكاد الناطق في المستوى المتميز لا يرتكب أي أخطاء نحوية، وهذه الأخطاء حتى وإن وقعت لا تؤثر في عملية التواصل، كما يتمكن المتكلم أيضا من شرح أمور معقدة باستفاضة، فيستعمل الناطق الخطاب المستفيض للشرح كلما دعت الضرورة إلى ذلك من دون تردد وهذا حتى يؤكد على أفكاره.

الكتابة[2]:

– يتمكن الكاتب في المستوى المتميز من كتابة معظم المراسلات الرسمية والغير رسمية وكذلك تحرير ملخصات خاصة بالتقارير والمقالات البحثية تتعلق بموضوعات متنوعة في الجوانب الاجتماعية والعلمية.

[1] – عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان:، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص 237.

[2] – المرجع نفسه ، ص 205.

– يستطيع الكاتب في هذا المستوى إجراء نقاش يشرح فيه موقفه ويدافع عنه بأدلة وبراهين مجيدا للقواعد الكتابية فيحسن استخدام المفردات والتراكيب والأساليب البلاغية، ويستطيع أيضا تنظيم الأفكار عند الكتابة وتسلسلها بحيث تكون العلاقة بين الأفكار مترابطة وواضحة، أيضا بإمكان المتعلم في هذا المستوى معالجة أي موضوع باستفاضة مما يتطلب في مجمل الأحيان بضع فقرات على الأقل وقد يمتد إلى عدد من الصفحات، ويظهر الكاتب في المستوى المتميز تفوقه في الجانب اللغوي الذي يبين فيه مدى تمكنه من مفردات وقواعد اللغة التي يقدمها في كتاباته التي تحتوي أيضا على مختلف الروابط المنطقية وعلامات الوقف من أجل تحقيق الاتساق والانسجام بين فقرات نصه، فالكتابة عنده تكون خالية من الأخطاء اللغوية، حتى وإن ظهرت تكون قليلة ولا تؤثر على فهم النص.

الاستماع:

– يكاد المستمع في المستوى المتميز يفهم كل شيء في مستويات اللغة المحكية وأساليبها، كما بإمكانه فهم الكلام بالفصحى في نطاق واسع من المواضيع المألوفة والغير مألوفة.

– يستطيع المستمع فهم بعض الخطابات اللغوية المعقدة التي تحتوي على مفردات دقيقة ومتخصصة كالمستعملة في الخطابات والمحاضرات، كما أن السامع في هذا المستوى بإمكانه فهم حتى الكلام الذي لم يصرح به وله قدرة كبيرة على الاستنتاج، لأن لغة المحاضرات تحتوي على تراكيب قواعدية معقدة ومواضيعها موجهة لجمهور من الأكاديميين والمستمع في هذا المستوى بإمكانه استيعابه.

2-5 المستوى المتفوق[1]:

القراءة:

– يستطيع القارئ في المستوى المتفوق فهم العديد النصوص بما فيها النصوص الأكاديمية والمهنية، والمعروف أن هذه النصوص تحتوي على كثافة المعلومات والتفرد في استخدام المفردات.

[1]– دوايت ألويد، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة: خالد بن عبد العزيز الدامغ، ط1، النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1429هـ، ص 62.

– يستطيع القارئ فهم المعلومات المستخلصة من النصوص المعقدة وأيضا بإمكانه استيعاب وسائل الاتصال الغير لفظية كالنغمة ووجهة النظر، ويستطيع أيضا متابعة العديد من الحوارات الجدلية، وأيضا بإمكانه فهم اللغة ضمن إطارها الثقافي ويفهم ظلال المعاني ودقة التعبير.

– إن القارئ في المستوى المتفوق يفهم كل النصوص حتى التي تحتوي على كتابات فيها مفردات قليلة الشيوع، بل حتى التي تكون كتاباتها موجهة إلى فئة معينة، وقد تكون هذه النصوص عادة طويلة.

الكلام[1]:

– يستطيع الناطق في المستوى المتقدم استخدام لغة راقية بليغة يبرز من خلالها تمكنه من اللغة، وبإمكانه أيضا أن يعدل من كلامه وفق جمهوره ويستطيع الإقناع وتمثيل وجهة الآخرين، وهذا حتى يبين بأنه مثقف وبليغ وبإمكانه مناقشة مختلف القضايا، فيعتمد على الخطاب المقنع حتى يدافع عن وجهة نظره مستعينا في خطابه هذا على مختلف المستويات اللغوية الأصيلة.

– ينتج المتعلم في هذا المستوى خطابا مستفيضا راقيا منظم الأفكار وموجزا في آن واحد موظفا الإشارات الثقافية والتاريخية مما يساعده على الاختصار في الكلام مع سعة في المقصد، والكلام في هذا المستوى يشبه بشكل كبير الخطاب المكتوب.

– قد يتضمن كلام المتعلم نقص في الإيجاز الذي يتصف به كلام الناطقين باللغة، وتمكن محدود في الإشارات الثقافية وبعض الأخطاء اللغوية المتفرقة كما يتضمن الكلام لكنة أجنبية.

الكتابة[2]:

– يستطيع المتعلم في المستوى المتفوق كتابة رسائل رسمية مثل: التقارير، المراسلات الصحفية فيكتبها بطريقة تحليلية، كما يتمكن أيضا من الكتابة بأسلوب لغوي وفكري دقيق يظهر فيه مدى تمكنه من اللغة.

– إن الكاتب في هذا المستوى بإمكانه أن يستخدم لغة الإقناع في كتاباته حتى يدافع عن موقفه باستعماله لكلمات تحمل معاني دقيقة، والكاتب في هذا المستوى يكتب بلغة موجهة إلى جمهوره،

[1] ينظر:صالح عبد المجيد العربي،تعلم اللغات وتعليمها بين النظرية والتطبيق،ص138

[2]– عبد العزيز إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، مركز البحوث العلمية جامعة أم القرى، السعودية، 2002م، ص 370.

كما يستطيع المتعلم أيضا المحافظة على نسق الكتابة من حيث تسلسل الأفكار والربط ما بين الجمل والفقرات بحيث تكون الجمل مرتبة وفق الأنماط الثقافية الخاصة باللغة المتعلمة، والنص في هذا المستوى ليس بالأحرى أن يكون طويلا فيمكن أن يكون قصيرا كمقالة أو قصيدة.

– يتمكن المتعلم في المستوى المتفوق كما هائلا من المرتكزات اللغوية سواء ما تعلق منها بالنحو أو الصرف أو غيرها من المرتكزات اللغوية،فيوظف في كتاباته تركيب الخطاب ويضع علامات التنقيط من أجل توضيح المعنى وتنظيمه.

الاستماع[1]:

– يتمكن المتعلم في المستوى المتفوق فهم كل النصوص سواء كانت سردية أو وصفية مثل الوصف المفصل للأماكن والأشخاص وسرد الأحداث ،أيضا بإمكانه استيعاب عدد واسع من أنواع اللغة ومستوياتها وأساليبها في مواضيع مختلفة، فبإمكانه فهم اللغة التي توظف في المحاضرات والمسرحيات والندوات، ويمكنه أيضا فهم المعلومات الضمنية والمستنتجة، وفهم مختلف وجهات النظر، فيفهم تعليمات مفصلة كما يطلبه المعلم من المتعلم لانجاز مهمة دراسية ما، بهذا فالمتعلم في هذا المستوى بإمكانه أن يفهم معظم الخطابات سواء أكان الكلام يتضمن مفردات دقيقة قليلة التداول ذات تراكيب بلاغية معقدة، أو حوار طويل صعب القواعد وثري بالعبارات الاصطلاحية واللغة الغير فصيحة.

– يفهم المتعلم في هذا المستوى لغة من بين الإطار الثقافي ويفهم أيضا المعنى الذي جاء في توظيف المتكلم في كلامه لظلال المعاني، ومع ذلك فإنه يجد صعوبة في فهمه لبعض اللهجات.

[1]– محمود إسماعيل الصيني، "إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية بعض الأسس العامة"، دراسة مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلة الرابعة، 1982م، ص 80.

3- الجانب الصوتي في النص:

بدأ مؤلف سلسلة أحب اللغة العربية بالجانب الصوتي لأن أصل اللغة صوت يعتبر البداية الطبيعية للكلام، لأن الكلام يتكون من جمل (الجانب التركيبي) والجمل تتكون من الكلمات (الجانب الدلالي) والكلمات تتكون من حروف وحركات (الجانب الصوتي) والدراسة الصوتية تهتم بالوحدة الصغرى والتي يطلق عليها (الفونيم) واللغة العربية تتكون من أربعة وثلاثين فونيما، وهي مجموعة الحروف والحركات (القصيرة والطويلة) وهو ما يطلق عليه (الصوامت والصوائت).

ركز الكتاب الأول من السلسلة (الكتاب التمهيدي) على تدريس البعد الصوتي بجانبيه: (الحروف والحركات) وما يتعلق بهما من مباحث، وتفصيل ذلك في مطلبين:

3-1 الحروف[1]:

ركز الكتاب على التعريف بأسماء الحروف ورموزها المكتوبة والتفريق بين اسم الحرف وصوته.

فأسماء الحروف هي: ألف – باء – تاء – ثاء – جيم ...

ورموزها المكتوبة هي: أ – ب – ت – ث – ج...

والتي قد يختلف شكلها في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها: بـ – ـبـ – ـب / جـ – ـجـ – ـج....

أما صوت الحرف فيعرف بحركته: أ – إ – أ / ب – ب – ب ... أو بتسكينه ووضع حرف متحرك قبله: بأ – أب...

كما اهتم المؤلف بإبراز الأصوات المتقاربة في الصوت (لتقارب المخرج وتباعد الصفة) والمتباينة في الرسم مثل: التاء والطاء / الدال والضاد / والذال والظاء / والسين والصاد / الكاف والقاف.

[1] – البدراوي زهران، علم اللّغة التطبيقي في المجال التفاعلي، دار الآفاق العربية، القاهرة، (د ط)، 1956م، ص 208.

والتدريب عليها من خلال كلمات من الثنائيات الصغرى التي تشترك في حرفين وتختلف في الحرف المراد إبرازه فقط مثل: تاب – طاب / دلال – طلال / سار – صار / كلب – قلب.

كما اهتم المؤلف بإبراز الأصوات المتقاربة بين اللغة العربية واللغات الأخرى مثل: العين والهمزة (علم – ألم) / والهاء والحاء (هجر – حجر).

كما اهتم بإبراز الحروف المتشابهة في الرسم المتباعدة في الصوت مثل: (ب – ت – ث) / (ج – ح – خ) / (د – ذ) / (ر – ز)...

كما اهتم بإبراز الحروف التي تكتب ولا تنطق كـ (ال الشمسية) وبيان الحروف التي تأتي معها فلا تنطق وهي: (ت – ث – د – ذ – ر – ز – س – ش – ص – ض – ط – ظ – ل – ن).

وصوت النون الساكنة التي تنطق (بن – بن – بن)، وتكتب تنوينا (با – ب – ب).

والتاء المربوطة التي تنطق هاء في حالة الوقف، وتنطق تاء في حالة الوصل، مثل: مدرسة / مدرسة السلام.

وهمزة الوصل التي تنطق همزة إذا بدأ الكلام بها، ولا تنطق وسط الكلام مثل: ابن / وابن.

3-2 الحركات:

فاهتم المؤلف ببيان التفريق بين الحرف المتحرك والساكن، وبين السكون والتشديد الذي يجتمع فيه السكون والحركة.

وبيان أنواع الحركات الثلاث مع كل حرف من الحروف: أ – إ – أ / ب – ب – ب/...

والفرق بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة وأثرها في اختلاف النطق والكتابة: بـ – با / تـ – تا / ...

ويلحق بذلك التدريب على نظام المقاطع الصوتية لتيسير عملية النطق، وقد اهتم الكتاب بوضع كثير من الجداول التي تدرب الطالب على المقاطع الصوتية، بدأ من الكلمات الصغيرة المكونة من ثلاثة أحرف مم جنس حركة واحدة مثل: كتب / درس / فتح...

إلى الوصول إلى الكلمات الأكبر المكونة من حركات وسكون ومدود مثل: مسومين.

كما اشتمل الكتاب على الكثير من السياقات التي تبرز الأصوات في سياقها التام حتى يصل المتعلم إلى مستوى التجريد الصوتي بعدما تعرف على الصوت واستطاع تمييزه مع التعرف على بعض المفردات التي ستساعده في الجانب الثاني وهو الجانب الدلالي.

3-3 الجانب الدلالي:

ينتقل الدارس للغات الأجنبية من نطق المفردات نطقا صحيحا (الجانب الصوتي) إلى فهم معناها واستخدامها الاستخدام الصحيح (الجانب الدلالي).

«ويعتبر علم الدلالة (السيمانتيك) في بدايته جزأ لا يتجزأ من علم اللسانيات وحتى أواخر القرن التاسع عشر، وكان اللساني يدرس البنية اللغوية في جوانبها المختلفة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية ثم يربط بين هذه الجوانب ووظائفها الاجتماعية»[1].

وبعد استقرار علم اللسانيات بأقسامه ومصطلحاته أصبح علم الدلالة علما مستقلا... وهو العلم الذي يهتم بجوهر الكلمات ومضامينها (نظرية المعنى).

ويعتبر الجانب الدلالي هو صلب العملية التعليمية لذلك يعتبر الإخفاق فيه سببا لفشل أي منهج تعليمي، ولما كان الهدف منه هو فهم معاني المفردات واستخدامها الاستخدام الصحيح يمكننا دراسة الجانب الدلالي في سلسلة أحب اللغة العربية في مطلبين: الأول اختيار المفردات والثاني توظيف المفردات.

[1] – ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط2، 1419هـ/1999م، ص 25.

3-4 اختيار المفردات:

تضمنت السلسلة عددا كبيرا من المفردات في مستوياتها المختلفة فكانت (2067) مفردة وزعت على مستويات السلسلة الثلاثة.

1- المستوى الأول 621 مفردة.

2- المستوى الثاني 813 مفردة.

3- المستوى الثالث 633 مفردة.

وتعد المفردات عنصرا هاما من عناصر اللغة[1]، ليس فقط من جهة أنها مكون رئيسي من مكونات اللغة، بل من جهة أنها عنصر أساسي في الاتصال وتحقيق الفهم والإفهام.

وهناك شواهد تدل على ما يسببه ضعف المتعلم في هذا الجانب من سلبيات نتيجة العجز عن فهم الطرف الآخر أو الوصول إلى المفردات اللازمة للتعبير عن الأفكار أو المعلومات.

واتخذ المؤلف عدة أسس بنى عليها اختيار تلك المفردات وهي:

1- استخدام المفردات الشائعة.

2- فصاحة المفردات.

3- مناسبتها للشريحة المخاطبة.

وتجنب الوقوع في:

1- الألفاظ الصعبة والغريبة والمهجورة.

2- الكلمات العامية.

3- استخدام لغة وسيطة.

[1] - رشدي أحمد طعيمة، المرجع في مناهج تعليم اللّغة العربية، ط1، دار الفكر العربي، 2015، ص 161.

تعد المفردات في أي لغة من اللغات من الضخامة بمكان يصعب معه تحديد مجموعة بعينها على أنها الأولى بالتعلم من غيرها.

وتعد قوائم المفردات الشائعة من الأعمال المرجعية التي يمكن الإفادة منها في تقنين وتنظيم المواد التعليمية.

ويعد الانتقاء ضرورة لا غنى عنها، ومبدأ يفرض نفسه في ظل الاتساع المعجمي للغة الذي يحول دون السيطرة عليها من قبل أي متعلم.

وقد ظهر في اللغة العربية عدد من قوائم المفردات الشائعة، منها:

قائمة "الكلمات الشائعة في كتب الأطفال" الصادرة في عام (1976م).

قائمة "المفردات الشائعة في اللغة العربية" التي أعدها داود عبده (1399هـ، 1979م): ضمت هذه القائمة ثلاثة آلاف وخمسة وعشرين كلمة (3025) اعتبرتها أكثر المفردات شيوعا.

قائمة معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1981).

"قائمة مكة للمفردات الشائعة" التي أعدت من قبل فريق من الباحثين في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى (1401 هـ): وقد جمعت هذه القائمة 5446 كلمة.

قائمة الدكتور رشدي طعيمة المسماة بـ "قائمة المفردات الشائعة الاستخدام في البلاد العربية"[1]، اعتمدت في تحديد درجة الشيوع على استجابات خمسين طالبا عربيا يدرسون في الجامعات المصرية بخصوص عدد من الكلمات المتعلقة ببعض المواقف، وقد تضمنت القائمة

[1] – رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، (د ط)، 1989م، ص 75.

الكلمات التي نالت 70%، فأكثر من الاستجابات معتبرة إياها من المفردات الشائعة (أنظر طعيمة، 1982م).

3-5 فصاحة المفردات:

(الفصاحة) في اللغة البيان والظهور، يقال: أفصح الصبح، إذ بدا ضوؤه، وأفصح الصبي في منطقة، إذا بان وظهر كلامه، قال تعالى: **[وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي]**[1] أي: أبين مني منطقا، وأزهر مني قولا.

وللفصاحة شروط:

قال الجرجاني: (وهي – أي الفصاحة – في المفرد: خلوصه من تنافر الحروف والغرابة ومخالفة القياس، وفي الكلام: خلوصه من ضعف التأليف، وتنافر الكلمات مع فصاحتها، ... وفي المتكلم: ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح)[2].

وما يهمنا هنا هو فصاحة الكلمة: وهي بثلاثة أشياء:

الأول: أن تكون حروفها متآلفة، غير متنافرة، والتآلف معناه: أن يسهل النطق بها مجتمعة، وذلك يكون غالبا بتباعد المخرج بين الحروف.

والثاني: موافقتها للقياس الصرفي، فما خالف لقياس الصرفي، فهو غير فصيح.

الثالث: البعد عن الغرابة.

3-6 مناسبة المفردات للشريحة المخاطبة (النوع والعمر):

والوصف الأصلي للشريحة المخاطبة هنا:

[1] - سورة القصص، الآية 34.

[2] – عبد القاهر الجرجاني، التعريفات، ت: محمود شاكر، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004م، ص 400.

أنهم أعاجم، فتعتبر اللغة العربية بالنسبة لهم لغة ثانية، وليسوا عربا فهم بعيدين عن الثقافة العربية.

وخطاب الأعجمي يختلف عن خطاب من كانت اللغة العربية هي لغته الأم[1]، ويخطئ من يظن أنهم سواء، فالأعجمي يدرس اللغة العربية وهو مستصحب للغته الأصلية في حروفها ومفرداتها بل وثقافتها.

فهناك حروف مختلفة بين اللغة العربية ولغة الطالب لابد من مراعاتها في مرحلة الأصوات بل وفي مرحلة المفردات كذلك.

كما قد يفاجئ الطالب الأعجمي بوجود ضمير للمثنى بخلاف ضمير الجمع وهو غير معهود عنده.

أو كلمة تستخدم كمفرد في اللغة العربية مثل كلمة (حذاء) وتستخدم جمعا في لغة الطالب.

وكذلك غير العاقل في اللغة العربية في مذكر مثل (هذا قمر) ومؤنث (هذه شمس) وفي بعض اللغات لا يوجد لغير العاقل مذكر ومؤنث.

وفي اللغة العربية الصفة تأتي بعد الموصوف بخلاف بعض اللغات التي تأتي فيها الصفة قبل الموصوف.

واختلاف صياغة الفعل باختلاف الفاعل، إذا كان مذكرا أم مؤنثا فنقول: (تجلس ويجلس) وليس ذلك في كثير من اللغات.

[1] – فتحي أحمد حمود، المبادئ والأسس العامّة لبرامج تعليم اللغة لأغراض خاصّة، دار الرّشيد للنشر والتوزيع، بغداد، (د ط)، 1982، ص 202.

الكلمات العربية لها جذور ترجع لها، فالجذر الواحد قد يجمع كثير من الكلمات وتربطهم معاني واحدة مثل: الجن – الجنة – المجنون .. حول معنى الستر والخفاء، وفي تصريف الأفعال يحتفظ بجذر الكلمة مثل: كتب – يكتب – اكتب – كتابة – كاتب – مكتوب – كتاب...، بينما نجد كثير من اللغات كلماتها منبتة لا تربطها جذور واحدة، مثل: go/went/gone.

ومنها ما يتعلق بالثقافة فبينما يعتبر العرب الساعة الواحدة بعد منتصف الليل الساعة الواحدة ليلا يعتبرها الغرب الواحدة صباحا لتقسيمها اليوم إلى (PM - AM) فقط.

وكذلك يعتبر العرب بداية الأسبوع السبت ونهاية الأسبوع (العطلة) الجمعة، نجد أن بداية الأسبوع لدى بعض البلدان الأحد وينتهي بيوم السبت.

4- توظيف المفردات:

تنقسم المفردات إلى مفردات خاملة ومفردات نشطة، والمفردات الخاملة هي المفردات التي لم توظف داخل سياق، ولا يعني ذلك أن المفردات الخاملة لا فائدة منها فالفائدة الأساسية منها في مرحلة الجانب الصوتي في المستوى التمهيدي هو التعرف على الأصوات العربية في صورة مفردات وكذلك التعرف على الحروف العربية في شكلها الرمزي في أول المفردة ووسطها وآخرها[1].

قد يتوصل الطالب لمعرفة معنى المفردة عن طريق الصور مثل أسماء الحيوانات والجمادات والفواكه والخضروات والأشكال الهندسية والألوان... ولا يعني ذلك في هذه المرحلة أنها صارت مفردة نشطة.

أما المفردات النشطة فهي كل مفردة يستطيع الطالب فهمها واستخدامها داخل السياق المناسب لها، فكلمة (سيارة) إن استطاع توظيفها في سياق ولو بسيط (الولد ركب السيارة) صارت مفردة نشطة، ويستخدمها في سياقات متعددة مثل: (السيارة مسرعة) ... (اشتريت سيارة جديدة).

ولتوظيف المفردات طرق متعددة:

- منها استخدام الصور المركبة مثل: الأولاد يلعبون في فناء المدرسة.
- ومنها استخدام مضاد الكلمة: مثل الأرنب سريع والسلحفاة بطيئة.
- ومنها التعرف على مشتقات الكلمة: كتب –كاتب –كتاب – مكتوب.
- ومنها استخدام المرادف في نفس السياق مثل: المدرس يشرح للطلاب / المدرس يدرس للطلاب / المدرس يعلم الطلاب.

[1] – ينظر: حاج حسن محمد، الموجه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها –تدريب المفردات، العدد 2، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إندونيسيا، معهد العلوم الإسلامية والتربوية، 1409هـ/1989م، ص 90.

– ومنها تغيير سياقات المفردة لمعرفة معناها (الخريطة) رسمت المعلمة خريطة الدول العربية في السبورة / اشتريت كرة مرسوم عليها خريطة العالم / علقت خريطة لبلدي في غرفتي.

– ومنها تعليم الطالب الزوائد التي تغير الدلالة: مثل التاء المربوطة كعلامة للتأنيث – طالب / طالبة، والياء للنسب مثل: مصر / مصري، والضمائر المتصلة على الملكية: كتاب / كتابي.

وللتأكد من نجاح الدرس في توظيف المفردات تأتي التدريبات التي تختبر مدى فهم الطالب للمفردة ومدى قدرته لتصورها في السياق المناسب واستخدامها بطريقة صحيحة من حيث المعنى.

5-اللغة ونظريات تعلمها:

اللغة هي نظام إنساني عالمي تكشف عن جوهر الإنسان وفكره، وهي مرآة ثقافته وهويته وتراثه، والمعبرة عن أغراضه، وهي في الوقت نفسه الوسيلة الاجتماعية التي اقتضتها حياته لبقاء المجتمع وتماسكه، والعامل الهام في وحدة الجماعات البشرية، والمبرزة لتراثه الثقافي والحضاري، وهي أيضا عنصر هام الاتصال والتواصل بين الفرد والآخر[1].

ومن الأمور الهامة في حياة البشر ظاهرة التواصل اليومي التي تتم بين الناس على اختلاف ثقافتهم، والتواصل بين أفراد البشر وإن كان متعدد الوسائل فإن أفضل وسيلة وأرقاها هي اللغة، التي هي أصوات يعبّر بها مختلف الأقوام عن أغراضهم وقضاياهم[2].

إن الوصول إلى تعليم ناجح لأي لغة يتطلب العديد من الآليات المنهجية العلمية المبنية على أسس منهجية واضحة يعتمدها الإنسان لتحقيق مآربه في هذا الميدان، ولهذا السبب اختلفت وجهات النظر بين الباحثين والعلماء وهم يبحثون عن الآليات الأكثر علمية للوصول إلى منهج واضح وناجح في الوقت نفسه في تعليم اللغة الثانية، وتباينت نظريات الباحثين المحدثين في هذا المجال، على الأقل منذ أن برزت نظريات التعلم إلى الساحة العلمية، وازداد التباين بينها أكثر منذ أن ظهرت اللسانيات التطبيقية[3]، وخصوصا اللسانيات التعليمية[4]، وارتباطها بنظريات التعلم التي تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك.

5-1 نظرة موجزة عن تطور نظريات تعلم اللغة:

قد عرفت نظريات تعليم اللغة في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية بعد استقلالها عن علم لتدريس اللغة وظهورها كحقل بحثي مستقل تطورا مهما، على الرغم من أن العمل النظري في ميدان

[1] – ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، ط1، عمان، 1431هـ/2010م، ص 22.

[2] – ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1999م، ج2، ص 34.

[3] – محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية، اللسانيات التطبيقية نقطة اتصال تربط بين مجموعة من العلوم، علم اللغة، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علوم التربية، 1992م.

[4] – ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، سنة 2000م، ص 365.

تعلم اللغة الثانية لم يخرج في مرحلة الخمسينيات وأوائل الستينيات عن كونه تابعاً بشكل كبير للجانب العملي من تدريس اللغة، إلا أن فكرة احتياج منهجيات مبررة عبر نظرية بحثية في التعلم لتدريس اللغة كان أمرا ثابتا منذ قيام حركات الإصلاح التربوي في أواخر القرن التاسع عشر على الأقل[1].

وقد تضمنت كتابات المتخصصين في تدريس اللغة في الخمسينيات والستينيات اهتماماً جاداً بنظرية التعلم[2] بوصفها أساسا لتقديم توصياتهم العملية، وقد اعتمد التيار "التقدمي" في مجال تدريس اللغة في الخمسينيات من الناحية محتواه اللغوي على صيغة من صيغ النظرية التركيبية التي تشكلت على يد اللغوي البريطاني بالمر.

ويعد تعلم اللغة عند السلوكيين ضرباً من تكوين العادات، مثله في ذلك مثل أي نوع آخر من أنواع التعلم. وقد تحدرت هذه النظرية من الأبحاث النفسية التي تنظر إلى التعلم كأي نوع من أنواع السلوك على أنه قائم على مفاهيم المثير. وهذه النظرية تبدو مقبولة عندما يتعلق الأمر بتعلم اللغة الأم، إذ كل ما علينا فعله حينئذ هو أن نتعلم مجموعة من العادات الجديدة أثناء تعلمنا للاستجابة إلى المثيرات في بيئتنا. ولكن الأمر يصبح أكثر إشكالاً عندما نتصدى لتعلم لغة ثانية؛ فنحن هنا نكون قد انتهينا من تكوين مجموعة من الاستجابات الأكيدة في لغتنا الأم ولهذا فإن عملية تعلم اللغة الثانية حينئذ يتطلب إحلال مجموعة من العادات الجديدة مكان العادات القديمة. ويكمن التعقيد هنا في أن عادات اللغة الأولى القديمة تتدخل في هذه العملية إما بالمساعدة أو بالتثبيط. فعندما تكون تراكيب اللغة الثانية مشابهة لتراكيب اللغة الأولى فإن التعلم عندها يحدث بسهولة (ويأخذ مكانه بشكل طبيعي). أما إذا كانت التراكيب تتحقق على نحو مختلف في اللغتين الأولى والثانية فإن التعلم حينئذ سيكون صعباً.

[1] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 08.

[2] – عبد الله معروف مقال "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات علمية،

http://www.alukah.net/literature_language

وقد وصل الصراع بين الآراء المتعلقة بالطريقة التي نتعلم بها اللغة إلى ذروته في أواخر الخمسينيات إثر إصدارين هما كتاب السلوك اللغوي لسكينر في عام 1957م والذي يحتوي على تفاصيل النظرية السلوكية في التعلم مطبقة على اللغة، ومراجعة تشومسكي لكتاب سكينر التي ظهرت في عام 1959م وتضمنت نقداً عنيفاً لآراء سكينر. حيث ركز نقد تشومسكي على عدد من القضايا، من أهمها: ابتكارية اللغة وتجريديتها و قواعدها المعقدة[1].

ومن خلال التتبع المختصر والبالغ التبسيط لأبحاث مرحلة السبعينيات في اكتساب اللغة الأولى نخلص إلى أن تعلم اللغة عند الأطفال يتم عبر بمراحل تتشابه تشابهاً كبيراً لدى سائر الأطفال في اللغة المعينة، على الرغم من أن معدل تقدم كل منهم يختلف من شخص لآخر. كما تتشابه هذه المراحل لدى الأطفال في جميع اللغات. وأن لغة الطفل مبنية على قواعد ومنتظمة، ولا تتطابق القواعد التي يتخذها الأطفال بالضرورة مع القواعد المتبعة من قبل الراشدين[2].

ولم يعد حقل الأبحاث في الثمانينات المتعلقة بتعليم اللغة الثانية تابعاً للمتطلبات العملية المباشرة الخاصة بتخطيط المنهج وتعليم اللغة، ولكنه على العكس من ذلك تحول إلى مجال بحثي أكثر نضجاً واستقلالاً، مشتملاً على عدد من البرامج البحثية الضخمة ذات المنهجيات والمنطلقات النظرية الخاصة. ومع هذا، فإن روابط هذا الحقل مع الحقول المعرفية الأخرى ذات العلاقة لم تختف إطلاقاً، فمازال الاعتماد على أبحاث تراكيب اللغة واستخداماتها قائماً، وكذلك الشأن بالنسبة للأبحاث في ميدان التنوع والتطور اللغوي. كما ظهرت ارتباطات جديدة مع العلوم المعرفية وكذلك مع علم النفس العصبي كما في النموذج الارتباطي، وأيضاً مع الأطر الاجتماعية الثقافية، مما أسهم بفاعلية في إغناء جوانب اكتساب اللغة الثانية. وأدى إلى ظهور مناهج متعددة في تعليم اللغة[3].

ومن بين هذه المناهج نورد بإيجاز هذه النماذج:

---

[1] – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية، ص 11.

[2] – المرجع نفسه، ص 71.

[3] – رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، طبعة جامعة أم القرى، ج1، ص 348.

1- مناهج تعتمد على شكل اللغة، وفيها يَتمُّ تقسيم اللغة إلى أجزاء صغيرة بناء على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب. ويُعاب على هذه المناهج أن المتعلم لا يستطيع بواسطتها اكتساب القدرة الوظيفية للغة.

2- المناهج التي تركز على المحتوى، وهي تركز على الموقف والموضوع وذلك بتقديم ما يحتاجه المتعلم أكاديمياً أو مهنياً.

3- المناهج التي تركز على المهارات، ويقصد بالمهارات، المهارات اللغوية الأربع (استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة).

المناهج التواصلية، تنقسم بدورها إلى قسمين، وهما:

- المنهج القائم على الوظيفة الاتصالية للغة نحو: إعطاء التعليمات، التحية، السؤال.
- المنهج القائم على الفكرة ويركز هذا المنهج على المفاهيم نحو: الوقت، والفراغ، والكمية، والمكان[1].

وقد عملت هذه المناهج المختلفة على ظهور طرائق ومذاهب متعددة لتدريس اللغة الثانية، سنتعرض بإيجاز لأهمها وعلى وجه الخصوص تلك التي هيمنت على برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ردحاً من الزمن في شرقي العالم العربي أو غربيه.

5-2 طرق ومناهج تعليم اللغة الثانية:

أولاً: طريقة القواعد والترجمة.

تعدّ من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، ومازالت تستخدم في عدد كبير من بلدان العالم،فهذه الطريقة يعتمد عليها بشكل كبير في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين

[1] – ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، مصر، 1994م، ص 343.

بغيرها، تجعل هذه الطريقة غايتها الأولى تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين اللغة الأم واللغة الأجنبية، وتهتم هذه الطريقة أيضا بتنمية مهارتي القراءة والكتابة هذا لأنها تهتم بالقراءة والقواعد النحوية أكثر باستعمالها للغة وسيطة، <<ومما يؤخذ على طريقة القواعد والترجمة إهمالها لمهارة الكلام التي هي أساس اللغة>>[1]، فنجد أنها تركز فقط على الجانب المكتوب، بهذا فالطلاب الذين يعتمدون على هذه الطريقة تجد عندهم ضعف في الجانب الشفوي، كما أن كثرة استخدام الترجمة يقلل من فرص عرض اللغة الأجنبية، أيضا إنها طريقة تستخدم لغة وسيطة في تعليم اللغات الأجنبية (اللغة الأم للمتعلم)، وهذا ما يعيق عملية اكتساب اللغة لدى المتعلم، أيضا هذه الطريقة تلغي التفكير الجيد لدى المتعلم هذا لأنها تعتمد على الحفظ أكثر دون الفهم، فهي تقدم للمتعلم المفردات المستهدفة على شكل قوائم للحفظ، فيصبح بذلك المتعلم آلة تستقبل المادة المدرسة وتحفظها دونما إدراك لاستخدامها في مواقف معينة،وقد قامت هذه الطريقة على مجموعة من الأسس والمبادئ نذكر منها[2]:

- عرض الشروح الصرفية والنحوية والبلاغية اللازمة لفهم الأساليب والتراكيب في النصوص المدرسة.
- تقديم الوحدات المعجمية في قوائم، حيث يرافق كل لفظ أجنبي فيها اللفظ المقابل له في اللغة الأم.
- الاعتماد منذ المرحلة الأولى على تقديم نصوص أدبية راقية باللغة المدرسة.

ثانيا: الطريقة المباشرة.

جاءت هذه الطريقة كرد فعل على طريقة النحو والترجمة فهي تختلف معها في أساسياتها، وتجتنب الترجمة، وهي تشبه المتعلم بالطفل في اكتسابه للغة، ولها أيضا جملة من المبادئ أهمها: لا

[1]- غازي مفلح، اتجاهات تعليم اللغة، ط1، مكتبة الرشد، الرياض، 2007 م، ص 14.

[2] – دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، ص 356.

يوجد اختلاف بين تعلم اللغة الأجنبية واكتساب اللغة الأم، كما تعتمد على التنويع في الأساليب التدريسية والاهتمام بالجانب الشفوي وتدريس القواعد عن طريق الاستنتاج.

نفهم من هذا أن هذه الطريقة تهتم بالطلاقة فهي تركز على مهارة الكلام، كما أنها لا تلجأ إلى الترجمة عند تعليم اللغة مهما اختلفت الأسباب، كما أنها لا تقدم للمتعلم قواعد اللغة النظرية وعدم اكتفائها بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، واستخدام أسلوب الحفظ والمحاكاة حتى يستظهر المتعلم جملا كثيرة باللغة الأجنبية.

ومن إيجابيات هذه الطريقة أنها[1]:

- تتجنب استخدام الترجمة في اللغة الأجنبية كما تعتبرها من دون فائدة لأنها شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلمها، بهذا فتجنب الترجمة واللغة الوسيطة هو وحده مؤشر لنجاح هذه الطريقة.
- تشجع هذه الطريقة الطلاب على التفكير باللغة الهدف هذا لأنهم لم يعتمدوا على الترجمة، فبموجب هذه الطريقة اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة.
- تسعى هذه الطريقة إلى أن تكون دروسها منتقاة من الواقع لهذا تكثف أنشطتها في ميادينها الحقيقية.
- تعطي الأولوية لمهارة الكلام بدلا من مهارة القراءة والكتابة والترجمة على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي.

ثالثا: الطريقة السمعية الشفوية.

ظهرت هذه الطريقة أيضا ردا على طريقة النحو والترجمة، وتطويرا للطريقة المباشرة في بعض جوانبها، فهي جاءت لتعيد التوازن إلى معالجة المهارات والعناصر، فهي تبدأ بالاستماع والكلام ثم تنظر إلى الجانب المكتوب، ومن النقاط التي أشارت إليها هذه الطريقة ما يلي[2]:

[1] – رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 365.

[2] – دوجلاس براون، " أسس تعليم اللغات وتعلمها "، ترجمة: عبد الراجحي، ص101-102.

- إن الترتيب في تعليم المهارات اللغوية أمر أساسي ،إذ لابد أن نبدأ دائما بتعليم مهارة الاستماع أولا حتى ننتقل إلى الكلام ثم القراءة فالكتابة،لهذا فهي تؤكد دائما على الاستماع.
- تصحيح أخطاء المتعلمين مباشرة بعد ترديدهم لما سمعوه ،مما يسمح للمتعلم معرفة أخطائه والوقوف عندها بصورة مباشرة وسريعة.
- تسعى أن يصل المتعلم إلى التفكير باللغة الهدف ليس باللغة الأم فهي لاتهتم باللغة الوسيطة أو الترجمة.
- تقدم هذه الطريقة المادة اللغوية عبر حوارات في مواقف الحياة اليومية لينغمس دارس اللغة.

رابعاً: طريقة القراءة.

سمحت هذه الطريقة بتعليم اللغة الأجنبية في أقصر مدة ممكنة وهي نوعان[1]:

- **القراءة المركزة:** عبارة عن فقرات قصيرة، تطرح حولها أسئلة كثيرة.
- **القراءة الموسعة:** تتناول قصصا أو كتبا شيِّقة مكتوبة بلغة بسيطة.

ترى هذه الطريقة أن جهود المعلمين ينبغي أن تكرس للمهارة التي يحتاج إليها المتعلم فعلا والتي يمكن أن يتعلمها بسهولة في حدود البيئة المكانية التي يعيش فيها، ومن المعلوم أن حاجة الفرد لمهارة القراءة تكون أكثر من حاجته لمهارتي الاستماع والكلام في البيئات التي تدرس فيها اللغات خارج أوطان اللغة وبعيدا عن متحدثيها.

ومن مزايا هذه الطريقة،أنها يعود لها الفضل في ضبط المادة الدراسية التي تقدم في برامج تعليم اللغة، فكان أن ضبط عدد الألفاظ وكذلك التراكيب التي تقدم في صفوف اللغة بطريقة متدرجة، كما كانت هذه الطريقة أول من نبهت إلى شيئين مهمين: أولهما ضرورة أن تتضمن برامج اللغة مجموعات كتب القراءة الحرة، وثانيهما أنها كانت هي أول من جعل علماء اللغة يتجهون إلى التفكير

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية،جامعة بشار الجزائر ص28.

فيما يسمى ببرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة.كما ساعدت المتعلمين على تكوين عادات قرائية جيدة، خصوصا القراءة باللغة الأجنبية مما يقودهم إلى استقبال كم هائل من الدخل اللغوي المفهوم، واكتساب ملكة التذوق ومعالجة عناصر اللغة وقواعدها تلقائيا من خلال القراءة المكثفة والقراءة الموسّعة. ومن نقائص هذه الطريقة،اقتصارها على مهارة واحدة (القراءة) وإهمالها مهارات اللغة الأخرى كالكتابة والحديث والاستماع، ومن المشاهد –في الوقت الحالي– أنّ الاهتمام في كل العالم صار منصبا على التواصل والاتصال (مهارتي الكلام والاستماع) أكثر من مهارة القراءة.

خامساً: الطريقة الانتقائية.

من أهم أسّس هذه الطريقة هي عرض اللغة الأجنبية مشافهة على التلميذ في البداية، أما القراءة والكتابة فيقدمان في فترة لاحقة، ويعرضان من خلال مادة شفهية، ينحصر المعلم في المرحلة الأولى على مساعدة التلاميذ على إتقان النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، بشكل تلقائي، ولا مانع للجوء إلى الترجمة إذا استدعى الأمر ذلك، وينبغي استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة، مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، <<وترى هذه الطريقة أن المدرس حر في إتباع لطريقة التي تلائم تلامذته>>[1]، نفهم من هذا أن المعلم حر في استعمال الطريقة التي تناسبه، كما أنه من حقه أن يتخيّر من الأساليب ما يراه مناسبا للموقف التعليمي، وقد تبعت فلسفة هذه الطريقة من الأسباب التالية: لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، وطرائق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج، وتأتي الطريقة الانتقائية ردّاً على الطرق السابقة. فالمهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة.

[1]– صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ط2، دار المعارف للنّشر، مصر، 1976 م، ص 247.

سادسا: الطريقة الاتصالية.

تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي اكتساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، فإن الطريقة التواصلية «اتخذت بعدا اجتماعيا واضحا، يقوم على دور اللغة في المجتمع أولا، وعلى نظريات التعلم التي تأخذ في الاعتبار المتعلم، لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية بنفسه، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بدّ من إثارتها بكل ما فيها من طاقات»[1] ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي، والأمر والنهي والوصف والتقرير... وتعرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي معتمدة على خلق مواقف واقعية مثل: توجيه الأسئلة، تبادل المعلومات والأفكار...، بهذا الاتصال يشكل دائما الوظيفة الأساسية للغة ، ومن مزايا هذه الطريقة:

- الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة، فنجد اهتمامها بالطلاقة قوي.
- تعليم اللغة عن طريق المواقف الحية مثل: توجيه الأسئلة وتبادل الأفكار.
- تقوم هذه الطريقة على أسلوب تعاوني في إدارة الحوارات في تعليم اللغة، وهي طريقة تركز بشكل أساسي على المتعلم لا المعلم لأن في اعتقادها المتعلم هو سيد العملية التعليمية التعلمية في حين أن المعلم ما هو إلا موجه ومرشد.

وفي الختام أرى بأن الطريقة التواصلية هي الأنجع في تعليم اللغة الثانية لأنها استفادت من الطرق التي جاءت قبلها، بل استفادت حتى من العلوم الأخرى كعلوم التربية والأنثروبولوجيا والاتصال، وهذا ما يجعل المتعلم الذي يعتمد على الطريقة التواصلية أكثر حرية في الاستفادة من الطرائق اللغوية في التدريس متى أراد ذلك وخصوصا عند تقديمه لمختلف الأنشطة التي تصلح لجميع المستويات، وهذا ما سيسهل عمله أكثر.

[1]- نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 171.

6-كتب تعليم اللغة الفصحى للناطقين بغيرها:

6-1 "الكتاب" في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعد "الكتاب" في تعلم اللغة العربية من أهم الكتب التي يستعان بها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العديد من المدارس والمراكز والجامعات حول العالم، صدر هذا الكتاب بالولايات المتحدة الأمريكية وبالتحديد في العاصمة واشنطن بجامعة جورج تاون سنة 2007م، شارك في تأليفه مجموعة من المؤلفين الذين لهم باع كبير في مجال اللغة العربية للنطاقين بغيرها، كما كان حصيلة لخبرتهم الطويلة في مجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فجاءوا به من أجل تسهيل تعليم اللغة العربية لمتعليمها، فجاء تأليفه من طرف كلٍّ من: (كرستن بروستاد)، (عباس التونسي) و(محمود البطل)، كما يعد هذا الكتاب فريدا من نوعه لأنه جاء بنوع من الحداثة وهذا نظرا لاعتماده واستخدامه للفيديو بشكل أساسي من أجل المساعدة على توصيل المعلومات لمتعلمي اللغة العربية، ولقد اعتمد مؤلفو الكتاب بإنتاجهم لطريقة في عرض مادتهم، فلقد جاءت الوحدات التعليمية على شكل وحدات دراسية أساسية، تتضمن هذه الوحدات العديد من النصوص المنتقاة من صفحات الجرائد والمجلات، فنجدها تركز على الإنشاء والسرد وتقوم أيضا على الطابع القصصي والطابع الحواري، وبهذا فقد تمكن هذا الكتاب في تحقيق مبتغاه ألا وهو تقديم معلومات متنوعة عامة، بالاستعانة بالنصوص المختلفة في صبغتها، كما تمكن من تقديم الشرح الوافي والكافي في شرح قواعد اللغة العربية.

وقد جاءت سلسلة الكتاب على شكل ثلاثة أجزاء صاحبها كتاب أيضا وهو كتاب ألف باء الذي يعد هذا الأخير من أهم الكتب في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[1]، فهذا الكتاب في حد ذاته يمكننا اعتبارها إنجاز وهذا لأنه حل الكثير من المشاكل والعراقيل التي تحوم وتعرقل تعليم

[1] – ينظر بحث منشور في كتاب قضايا في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، أبحاث مختارة في مؤتمرات ابن سينا في فرنسا (من السادس 2012م إلى التاسع 2015م)، 1437هـ، ص 403 وما بعدها.

لغتنا العربية ومن بين هاته العراقيل نجد مشكلة الفبركة التي أصبحت نصوصنا ودروسنا لا تخلو منها فتجعل متعلم اللغة العربية لا يتعايش مع النصوص بشكل حقيقي، وبهذا فنجد الكتاب قد تمكن من حل مشكلات الدرس المفبرك، وذلك بإثراء رؤيته بالواقع الحقيقي المعاش، وهذا ما سينعكس إيجابا في تحصيل الطالب ويسهل على المتلقي تعلم اللغة العربية بأريحية ويجعله يتعايش مع الدروس بشكل فعال وإيجابي، فينمي ويطور رصيده اللغوي ويثريه.

ومن هنا نجد أن الكتاب قد استوفى غايته كما أراده المؤلفون فقد جاء بوضعه للترجمة واعتماده أيضا على اللغة الوسيطة وهي من الأمور التي أعطت الكثير لهذا الكتاب القيم، كما تفطن أيضا لإشكالية اللغة الفصحى واللغة العامية وواقع الازدواجية اللغوية في العالم العربي. «لقد حاول مؤلفو الكتاب من خلال كتابهم هذا التوفيق ما بين اللغة العربية وما بين اللغة العامية ولقد جعلوا غايتهم الأساسية ومنطلقها الرئيسي هو تعليم اللغة العربية الفصحى مع الاستعانة فقط ببعض الإشارات البسيطة المتدرجة للعامية وخصوصا العامية المصرية»[1]، فنجد أن الفيديو يعرض أول مرة في الكتاب باللغة العربية الفصحى ثم يستعمل العامية المصرية في الفيديو الثاني وهذا قد يكون في مجمل الأحوال بسبب تداول العامية المصرية في كل أقطار العالم العربي وهذا لأن العالم العربي قد تأثر بالعامية المصرية فلا يوجد منا من لم يتأثر بالعامية المصرية في الدول العربية وخصوصا الجزائر بشكل خاص فكلنا استمتعنا بالأغاني المصرية للعندليب الأسمر عبد الحليم حافظ وأغاني الفنانة القديرة أم كلثوم، وحبنا أيضا الكبير للأفلام المصرية والمسرحيات المصرية وخصوص مع مسرحيات الفنان القدير عادل إمام، والذي يعتمد في مثل هذه المسرحيات على اللهجة المصرية التي تتفاعل معها كل آذان صاغية وتعجب بها، وبهذا أصبحت اللغة العامية المصرية عامية لكل العرب نتيجة تأثرهم بها، بل حتى أننا نجد الكثير منا يحفظ بعض الحوارات للعديد من المسرحيات المصرية دون دراية منا، وهذا لأننا أعجبنا بالفن المصري فجعلنا هذا نكرر مشاهدة مسرحيات عادل إمام عدة مرات دون ملل وهذا

[1] – ينظر بروستاد كريستن، والبطل محمود، والتونسي عباس، الكتاب في تعلم العربية، ط3، واشنطن، جامعة جورج تاون، 2011م، ص 70.

لأنه فنان متميز يدخل البسمة ويفرح ويضحك كل من يشاهده، وعندما نكرر مشاهدة هاته الأمور نجد أنفسنا قد حفظنا عددا كبيرا من المصطلحات والكلمات الموجودة في العامية المصرية دون قصد فتصبح دخيلة في حواراتنا اليومية وبهذا فاللهجة العامية المصرية هي فعلا أكثر انتشارا في العالم العربي وهذا ما توصل إليه أيضا مؤلفو هذا الكتاب الرائع.

وللكتاب ميزة أخرى إضافة إلى المزايا الأخرى التي يتمتع بها ألا وهي التنوع في مواضيعه التي تمحورت مواضيعها حول الأدب والسياسة والفن والثقافة وهذا ما خدم الكتاب كثيرا في تقديم مادته التعليمية، فلقد قام مؤلفو الكتاب بتأليف قصة بطلها (خالد) و(مها) هذه القصة نجدها في الجزء الأول والجزء الثاني أما في الجزء الثالث من الكتاب فهو مبرمج ومخصص لتدريس النصوص الحقيقية الأصلية التي تتحدث عن العديد من المواضيع كالشعر العربي والتراث الشعبي وأيضا الإسلام السياسي وبهذا نجد أن الغاية من الجهود التي بذلها الكتاب هو محاولتهم التوفيق ما بين النصوص الحقيقية الواقعية الأصلية والنصوص المفبركة وبهذا نجد أن الكتاب فعلا رائع نتاج الدراسة المعتمدة التي اعتمد عليها مؤلفو الكتاب والتي جاءت بعد ممارستهم الطويلة وخبراتهم المتراكمة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، من هنا نجد أن العمل البشري مهما أتقن فإنه قد تشمله بعض الأشياء التي قد لا تخدمه، كاستخدامه للغة الانجليزية في الجزء الأول والجزء الثاني والجزء الثالث، وبهذا نجد أن الكتاب قد اعتمد على اللغة الانجليزية كلغة وسيطة بشكل كبير، وذلك عندما استخدمها في شرحه للقواعد النحوية الصرفية والتركيبية والمفردات واستعمالها أيضا كلغة تعليمات، وبهذا فإن استعمال اللغة الانجليزية كلغة وسيطة بشكل كبير يعد أمرا مناف لغايات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأيضا فيما يخص محتوى الكتاب الثقافي فنجد أن نصوصه تصلح للتدريس في الولايات المتحدة الأمريكية[1]، لأنها لا تعكس بشكل كبير معالم حضارة المسلمين وثقافتهم وعاداتهم، إلا القليل الذي وظف في إبراز بعض من عادات المسلمين وجاء ذلك في الذكريات الرمضانية في بلاد

[1] – ينظر:

http://press.georgetown.edu/book/al-kitaab-fii-tacallum-al-arabiyya

الشام والأجواء التي كانت تسيطر عليها ولقد ورد في (الصفحة 49)، نجد هذا في وحدة أعياد وحفلات والتي ركزت نوعا ما على عادات المسلمين وما يحضرونه من طعام في شهر رمضان مثلاً.

وربما قد يكون هذا بسبب النظرة الاستشراقية التي قام عليها الكتاب، كما نجد أيضا أن الكتاب جاء بحجم كبير نظرا لعدد صفحاته الهائل، كما أننا نجد أن وحدات الكتاب تتفاوت فيما بينها في الطول وفي القصر.

بالرغم من كل هذا لا يمكننا أن ننكر حقيقة أن هذا الكتاب قد قدم الكثير في عرض وتيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كل أنحاء العالم.

6-2 كتاب العربية بين يديك:

يعد كتاب "العربية بين يديك" من أهم الكتب التي ساهمت بشكل كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهذا بسبب الجهد المبذول الكبير من طرف مؤلفيه كلّ من: د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، ود. مختار الطاهر حسين وأخيرا د. محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ.

وقد صدر هذا الكتاب عن دار النشر العربية للجميع بالرياض المملكة العربية السعودية سنة 2007. من أهم الكتب في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولقد ورد على شكل سلسلة عنوانها: "العربية بين يديك" قد قسمت إلى أربعة مستويات: (المستوى المبتدئ، المستوى المتوسط، المستوى المتقدم، المستوى المتميز).

هذه السلسلة تسعى لمساعدة الدارس وتمكنه من الكفايات مثل: الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية، كما أنّها تهدف إلى تطوير المهارات الأربع لدى الطّالب والتي يمكن حصرها في المساعدة على فهم المكتوب وفهم المسموع والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي، ومن الأشياء التي تميز السلسلة أيضا هو احتواءها للكثير من الاختبارات اللغوية التحصيلية والقياسية حيث نجد أن هذه الاختبارات موجودة في بداية كل مستوى ومنتصفه ونهايته.

فمثلا هناك اختبار موجز بين كل وحدتين، واختبارات أخرى نجدها في وسط الكتاب، واختبار أخير نهائي شامل موجود في نهاية الكتاب، كما تساعد السلسلة الطالب وتمكنه من مختلف التراكيب وخصوصا النحوية والصرفية والتركيبية وكذلك الجوانب الصوتية.

واعتمدت بشكل كبير في جل دروسها وركزت على غاية توظيف الصوت والصورة من أجل توصيل المعلومات للمتعلمين[1]، ومن مميزات الكتاب أيضا أنه انتقى مواضيعه من الواقع على شكل دروس عديدة ذات مواضيع متنوعة.

لقد تمكن مؤلفو الكتاب من إنجاز سلسلة تقوم وترتكز على أهم النظريات الحديثة في تعليم اللغة.

وتضمّن الكتاب على المستوى اللّغوي تعليم اللغة العربية الفصحى ولم يوظف أي لهجة عامية أو لغة وسيطة وبخصوص المضمون الثقافي فقد استنبط من الخطاب الديني والاجتماعي المتوازن عموماً.

فنجد أن الكتاب في محتواه يقارن ما بين الحاضر والماضي في العديد من المجالات كما يشير إلى الأوضاع التي آلت إليها الأمور في زمننا هذا ومقارنته بما كانت عليه في الماضي، كما جاء واصفا للعديد من المدن العربية والعالمية.

حددت المدة الزمنية لتدريس السلسلة في المدارس أو المعاهد أو الجامعات بـ 600 ساعة دراسية يتم توزيعها حسب طبيعة كل برنامج بـ 24 ساعة أسبوعيا وذلك من خلال برنامج يوفر لها 25 ساعة أسبوعيا وكذلك 75 أسبوعيا في برنامج يوفر 8 ساعات أسبوعياً.

[1] – ينظر: عمرو فرح مدكور، المعجم العربي بين يديك، دراسة في اختبار المداخل وشرحها، أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الرّياض: معهد اللغويات العربية، 1425هـ/2014م، ص 106.

ولكن بالرغم من الأهمية الكبيرة لهذه السلسلة نظرا لما بذل فيها من جهد كبير من أجل تأليفها ومن طرف نخبة من الأساتذة المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا أن هناك عدة أشياء موجودة في السلسلة قد تصعب المهمة في تدريس المعلم لهذه السلسلة وطريقة تقديمها لهم، فهذه السلسلة بالرغم من أهميتها إلا أنها اعتمدت على اللغة العربية الفصحى لوحدها، وأهملت اللغة الوسيطة ولم توظفها، كما أن هذه السلسلة يمكن اعتبارها أنها موجهة إلى فئة واحدة فقط من المتعلمين وهم الراشدين فقط فبهذا نجد أنها لم تهتم بالفئات الأخرى وخصوصا فئة الأطفال، فهي لا تصلح لتدريسهم نظرا لما ورد فيها من برنامج ومواضيع ودروس وهذا يبدو جليا في مقدمة الكتاب حيث صرح المؤلفون بأن هذه السلسلة موجهة فقط للدارسين سواء أكانوا الذين يدرسون في مدارس ومعاهد وجامعات، أو الراشدين الذين لديهم الرغبة في تعلم اللغة العربية بأنفسهم من دون انتسابهم إلى مدارس أو جامعات مهيئة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وسواء تم تعليم هذه السلسلة في برنامج يخضع ويشتمل على الكثير من الحصص والدروس أو في برنامج آخر يعتمد على حصص قليلة. ولقد ذكر المؤلفون في مقدمة كتابهم أهمية اللغة العربية فقالوا بأن اللغة العربية لغة تطلبها الشعوب المسلمة وتحرص على تعلمها، لارتباطها بدينها وعبادتها، مما يوجب على كل قادر تيسير تعليمها لكل راغب في تعلمها وذلك عن طريق مده بالكتب والمواد التعليمية التي تحقق هدفه.

ثم ورد في الكتاب أيضا أن مشروع العربية للجميع فالكل معني بخدمة هذه اللغة، ونشر ثقافتها الإسلامية عبر مناهج تعليمية متطورة، تعرض العربية عرضا تربويا علميا يلائم متطلبات العصر ويلبي حاجات الدارسين غير الناطقين باللغة العربية أيا كانت لغاتهم وثقافتهم وبيئاتهم عن طريق توفير المواد التعليمية والبرامج المناسبة.

وبعد ذلك تحدث الكتاب عن الكفاية الثقافية المستهدفة فيربطها بالثقافة العربية الإسلامية.

ومن هنا ندرك بأن هذه السلسلة معدة من أجل خدمة ومخاطبة وتعليم فئة المسلمين الراشدين دون غيرهم وهذا ما نجده ظاهرا في كل مواضيعها وتطبيقاتها التي جاءت في هذه السلسلة، إلا أن

عملهم قد اتسم بطابع تسيطر عليه نوع من الأنانية والتحيز والخصوصية إن صح التعبير في نشر المعلومات والمعارف، هذا انعكس سلبا في طريقة تقديمها للمتعلمين فالكثير من المعلمين الذين يعلمون اللغة العربية للناطقين بغيرها يجدون صعوبة في تدريس هاته السلسلة للطلاب الغير مسلمين وهذا لأن السلسلة كما ذكرنا سابقا هي موجهة للطلبة المسلمين الراشدين دون غيرهم.

إلا أنه بالرغم من كل هذا تبقى السلسلة مرتكزاً من مرتكزات تعليم اللغة العربية، فلقد طبقت في العديد من جامعات العالم.

6-3 كتاب لغتنا الفصحى:

يعد كتاب "لغتنا الفصحى" مرتكزا أساسيا من مرتكزات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهو كتاب صادر عن الجامعة الأمريكية، يعد من احدث الكتب في أولى طبعاته والتي كانت سنة 2010، برنامجه يحتوي على عدة مواضيع حقيقية ومتنوعة كما يستعمل النصوص المفبركة بشكل كبير وكل ما أعد في هذا الكتاب أعد باحترافية كبيرة وخصوصا فيما يتعلق بالجودة في تسجيل الوسائط السمعية، هذا الكتاب يوصى باستخدامه في المستويات المبتدئة والمتوسطة، وبإمكان المعلم الذي يستعمل هذا الكتاب في تعليمه للغة العربية أن يدعم دروسه بنصوص أصلية كما أن اللغة التي استعملت في هذا الكتاب هي لغة بسيطة عندما تقرأ نصوصها تحس بأن هاته النصوص عامية وذلك بسبب التراكيب التي استعملت وكذلك المفردات البسيطة القريبة إلى العامية،

وبهذا وظفت الكثير من المفردات البسيطة القريبة إلى العامية ككلمة دشا، السوبر...، السلسلة ألفتها سامية لويس تعد هي نفسها سلسلة كلمني عربي، تعد هاته السلسلة سلسلة تدريس عامية التي تعد من أشهر السلاسل في تعليم اللغة العربية إلا أن هاته السلسلة لا تتضمن في مواضيعها ودروسها على وسائط مرئية أو فيديوهات لهذا بإمكان أي معلم يستعمل هاته السلسلة في تدريسه أن يوظف أي فيديوهات قد يأخذها من كتاب الكتاب حتى يتمكن من إنجاز منهج كامل يساعده في تحقيق نتيجة إيجابية مع الطلبة وييسر لهم تعلم اللغة العربية لأن الاستعانة بالفيديوهات

يخدم طريقة التدريس بشكل كبير ويسهل مأمورية المعلم في تدريسه بل حتى أنه يحفز المتعلمين أكثر فأكثر.

6-4 الكتاب الأساسي[1]:

له أهمية كبيرة فهو يعد من أقدم الكتب وأوائلها تقريبا في عالمنا التدريسي، جاء على شكل سلسلة طبعته الأولى جاءت قبل سنوات أي قبل 30 سنة وقد أصدرت أول طبعة من هذا الكتاب المنظمة العربية للثقافة والعلوم، إلا أنه للأسف لم يستطع مؤلف الكتاب سعيد محمد البدوي تأليف باقي أجزاء الكتاب واكتفى فقط بالجزء الأول وهذا قد يعود للظروف من جهة أو لغياب الرؤية من جهة أخرى، ولقد طبع هذا الكتاب مرتين ط1 وط2 إلا أن هذا الكتاب بقي على حالته لم يمسسه أي تطوير أو تجديد فبقي على حالته الأولى فالمواضيع بقيت على حالتها، ولكن بالرغم من كل هاته الأمور يبقى هذا الكتاب إرثا وما يزيده شرفا أنه يعد من البذور الأولى التي وضعت من اجل تيسير تعليم اللغة العربية، فلقد اعتمد على توظيفه للصورة في إيصال المعلومات ولكن مع الأسف لم توضع له صوتيات وإن كانت بعض معالم الجهد تظهر الآن مع بعض شركات البرمجة التي تقوم بإعداد برامج صوتية تعتمد على عدة نصوص.

يعد هذا العرض الموجز لبعض النظريات التعليمية وطرائق تعليم اللغة الثانية، وبعد هذا التبسيط الإجرائي للمنهج الاتصالي نركز على أهمية مراعاة حاجيات الفئة المستهدفة في إنتاج مقررات تدريس اللغة العربية بمستوياتها الثلاثة للناطقين بغيرها، وذلك من خلال الإبداع في الوضعيات التعليمية وعدم الاكتفاء بالمقررات النمطية التي من الصعب أن تلبي حاجات كل المتعلمين، ولن يتاح ذلك إلا من خلال التحديد الدقيق لخصائص المتعلمين، وصياغة رؤية خاصة للتعلم، وتوضيح دور كل من المتعلم والمعلم من خلال ميثاق تربوي.

[1] – محمود الناقة ورشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده شكلياته تقويمه، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1403هـ، ص 27.

بل والعمل على تحليل مواقف التعلم أي تحليل المهام التي يقوم بها المتعلم للكشف عن مدى تعلمه، خصوصا في التقويمات المرحلية، وتحليل الموقف المستهدف؛ ويقصد بذلك تحديد مواقف اتصال التي يحتاج إليها المتعلم (كتابة تقرير، بحث، تعاون مع الزملاء). وتحديد رغبات المتعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم وتوقعاتهم وإمكاناتهم العلمية وخلفياتهم السابقة وخبراتهم اللغوية، وتحديد المهارات اللغوية المطلوبة، ثم وضع خطة دراسية (أهداف المقرر، المحتوى اللغوي/ الثقافي/العلمي، عدد الساعات... التقويم).

ويبقى المجال مفتوحاً أمام الباحثين والممارسين للإبداع في الوسائل المنهجية والوضعيات المهنية لتجاوز العقبات التي تعترضهم في الفصول الدراسية.

7- توظيف اللسانيات التقابلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

7-1 دراسات تقابلية ما بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المستويات اللسانية:

أولا: دراسات تقابلية ما بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المستوى الصوتي.

المستوى الصوتي:

يعد المستوى الصوتي من أكثر المستويات اللغوية اهتماماً من قبل اللسانيين إلى جانب المستويات الأخرى كالمستوى الدلالي والتركيبي...

تمتلك كل لغة في العالم نظامها الخاص بها، كما تعد اللغة مزيج من القواعد والأنظمة تصف الجمل، ولكل جملة معناها الخاص بها الذي يرتبط بالعديد من الأصوات.

يطلق العلماء على هذا المستوى تسمية علم الأصوات العام phonétique، ويطلقون عليه تسمية علم الأصوات التاريخي إذا كان به يتم دراسة التغيرات التاريخية في الأصوات، ويسمونه علم الأصوات الوظيفي phonologie[1] إذا كان يهتم بدراسة الظاهرة الصوتية من ناحية وظيفتها.

المستوى الصوتي للغة العربية:

أ- تصنيف الأصوات العربية[2]:

تمكن العلماء العرب من الوصول إلى درجات عالية في بحوثهم في ميدان الصوتيات وهذا نظراً لما حققوه من تنظيمهم للأصوات وضبط مخارجها وكذلك الأعمال الكبيرة التي ترتبط بعلم الأصوات، ولقد لاقى هذا المستوى عناية كبيرة من طرف علماء اللغة المسلمين وبالتحديد العلماء الذين كان لهم

[1] - سلمى بركات، اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، عمان، ط1، 2009م، ص 12.

[2] - مصطفى بركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر، ص 83.

السبق في تدوين علوم اللغة العربية أمثال الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه اللذان عالجا مخارج حروف اللغة العربية وبالتحديد الحروف الهوائية (الألف، الواو، الياء).

فالخليل بن أحمد الفراهيدي حصر مخارج حروف اللغة العربية في سبعة عشر (17) مخرجا ويرى كذلك بأن الحروف الجوفية لها مخرج مستقل.

ولقد خطا تلميذه سيبويه خُطى معلمه الذي يرى بأن هنالك 16 مخرجاً للحروف العربية، فجعل الياء المتحركة مخرجها من وسط اللسان، والألف من أقصى الحلق والواو المدية من مخرج الواو المتحركة ومن هنا نجد أن سيبويه قد أسقط بذلك مخرج الحروف الجوفية. وفي هذه المسالة لقد وافقه الكثير من العلماء وخصوصاً الفراء، لكن هناك الكثير من العلماء من خالفه في هذا وخصوصا المحدثين فقد عارضوا أن تكون للغة العربية 16 مخرجاً وأسقطوها إلى تسعة مخارج فقط[1].

ولكن بالرغم من تصنيفات اللغويين القدامى منهم والمحدثين إلا أنهم يتفقون في معظمها وذلك فيما يتعلق بالمخارج والصفات.

أصوات العربية[2]:

تتكون حروف اللغة العربية من 28 حرفاً وكل واحدٍ من الحروف عندما تعتريه إحدى الحركات القصيرة: الضمة أو الكسرة أو الفتحة أو يأتي ساكناً.

الذي لا يعرف اللغة العربية عندما ينطق العربي أمامه بصوت واحد هو يسمعها أربعة أصوات لأن الحركات الثلاث تعتري الحرف في اللغة العربية أو يخلو منها فإن كانت (ف،فُ، فِ، فْ) التي هي حرف واحد تغيرت فقط حركته فالأجنبي يسمعها أربعة أصوات وإذا ما أضفنا حروف المد تتضاعف هاته الحروف، وهذا ما يدل على إعجاز هاته اللغة الجميلة الثرية.

[1] – أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، مطابع سجل العرب، ط1، 1989م، ص 95.

[2] – مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر، ص 75.

الصوامت العربية:

الجدول 1:

الصفات[1]			
المخارج	**الصوت**	**هيئة الصوت**	**مجهور/ مهموس**
شفوي	ب	انفجاري (شديد مرفق)	مجهور
(شفوي مزدوج)	م	أنفي متوسط	مجهور
	و	نصف صائت (لين)	مجهور
شفوية	ف	احتكاكي مرفق	مهموس
أسنانية			
ما بين أسناني	ث	احتكاكي	مهموس
	ذ	احتكاكي	مجهور
ما بين أسناني	ظ	احتكاكي	مجهور
مفخم أو مطبق			
أسناني	ت	انفجاري (انسدادي)	مجهور
	د	انفجاري	مجهور
	ن	أنفي	مجهور
أسناني مفخم (لثوي	ط	انفجاري	مجهور
مطبق)	ض	انفجاري	مجهور
	ص	احتكاكي	مهموس
ما قبل أسناني	س	احتكاكي مرفق	مهموس
(لثوي)	ز	احتكاكي مرفق	مجهور
	ل	جانبي	مجهور

[1] – ينظر: حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1،2004، ص 62.

	ر	تكراري (لثوي متوسط)	مجهور
حنكي	ك	انفجاري	مهموس
	ش	احتكاكي	مهموس
	ج	احتكاكي	مجهور
	ي	نصف صامت (مركب)	مجهور
لهوي	ف	انفجاري	مهموس
	خ	احتكاكي	مهموس
	غ	احتكاكي مفخم	مجهور
حلقي	ح	احتكاكي	مهموس
	ع	احتكاكي	مجهور
حنجري	ء	انفجاري	مهموس
	هـ	احتكاكي	مهموس

نستنتج من الجدول السابق جملة من النتائج هي:

- أن الأصوات الانفجارية في اللغة العربية ثمانية هي: ب، ت، د، ط، ض، ك، ف، مقابل واحد محايد وهو الهمزة، ثلاثة منها مجهور (ب، د، ض) وأربعة غير مجهورة (ت، ط، ق).
- الأصوات الاحتكاكية في اللغة العربية أربعة عشر، ثمانية منها مهموس: (ف، ث، ص، س، ش، ، ح، هـ) وستة منها مجهور: (ذ، ط، ز، ج، غ، ع).
- يوجد في اللغة العربية صوتان أنفيان هما: (م، ن).
- يوجد في اللغة العربية صوت جانبي واحد هو (ل).
- يوجد في اللغة العربية صوت متكرر متذبذب هو (ر)، والراء في العربية تكون مفخمة إذا كانت متبوعة بفتحة أو ضمة، وتكون مرققة إذا كانت متبوعة بكسرة.
- كما يوجد في العربية صوتان من أنصاف الصائت وهما (و، ي).

المستوى الصوتي للغة الفرنسية:

تصنيف الأصوات الفرنسية على حسب طريقة نطقها وصفاتها ومخارجها[1]، وهذا فيما يخص الصوامت والصوائت.

الصوامت في اللغة الفرنسية Les consonnes:

أ- نطق الأصوات في اللغة الفرنسية (طريقة النطق):

الجدول 2

الأصوات	مخارجها	هيئتها
P	شفوي	انفجاري
B	شفوي	انفجاري
T	أسنانية	انفجاري
D	أسنانية	انفجاري
K	غشاء الحنك	انفجاري
G	غشاء الحنك	انفجاري
M	شفوي انفي	انفجاري
N	أسنانية	انفجاري
F	شفوي أسناني	احتكاكي
V	شفوي أسناني	احتكاكي
S	أسنانية	احتكاكي
Z	أسنانية	احتكاكي
[s]	(نطعية) الجزء الأمامي للحنك	احتكاكي
[g]	الجزء الأمامي للحنك	احتكاكي

[1] - Maurice Grévisse, Le bon usage grammaire française, 11ème édition, Ducolot, 1980, p 34-54.

[L]	أسنانية	احتكاكي
[p]	نطعي	احتكاكي
K	اللسان (عند اهتزاه)	احتكاكي
M	هبوط اللهاة وانفتاح الخياشيم	احتكاكي
[Z]	نطعي	أنفية

الصوامت في اللغة الفرنسية:

نستنتج من الجدول السابق بنتائج تتمثل في:

- أن الأصوات الانفجارية في اللغة الفرنسية ستة (p, b, t, d, k, g) ثلاثة منها مهموس: (k, t, p) وثلاثة منها مجهور (g , d, b)، وللغة الفرنسية أربعة صوامت احتكاكية (f, v, s, z) اثنان منها مهموس (s, f) واثنان منها مجهور (z, v).
- يوجد في اللغة الفرنسية صوتان أنفيان (n, m).[1]
- يوجد في اللغة الفرنسية صوت جانبي واحد هو (L).
- يوجد في اللغة الفرنسية صوت متذبذب متكرر هو (R).
- كما يوجد في اللغة الفرنسية صوتان من أنصاف الصائت (J, w).

مخارج اللغة العربية واللغة الفرنسية (الاختلاف بين الصوامت) حسب الجدولين 1 و2:

تتميز اللغة العربية بثلاثة أنواع من الصوامت هي الحلقية والبين أسنانية والمفخمة. بينما الفرنسية لا نجد مثل هاته الصوامت فيها، فهي تبدأ بالصوامت الشفوية في كلا اللغتين فتنتهي بالصوامت الحنجرية في اللغة العربية[2] بينما تنتهي باللهوية في الفرنسية.

[1] - Maurice Grévisse : Le bon usage, grammaire française, 11ème édition, Ducolot, 1980, p :35.

[2] – ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 79.

مخارج اللغة العربية تغطي مساحة أكبر في الفم تمتد من الشفاه إلى الحنجرة، بينما تقف مخارج اللغة الفرنسية عند اللهاة فقط.

هناك اختلاف متميز بالنسبة للفونيم الشبيه بين اللغتين[1] بحكم وضعيتهما الوظيفية، هنا مثلا يحدث خلط عند الأجنبي الذي يتعلم اللغة العربية فحرف التاء غير الطاء في اللغة العربية فتاب لا تعني طاب في حين أن صوت (T) غير وظيفي فنطق (table) بالتاي أو بالطاء لا يغير معنى الكلمة.

الاختلاف في الوحدات الصوتية:

في اللغة الفرنسية وحدات صوتية ليس لها رموز كتابية في العربية مثل (P) و(V) ونطقها صعب جداً، فالكثير من المتعلمين يخطئون في نطقها فهناك من ينطق (V) (F) وهناك أيضا خلط ما بين p وb وذلك بجعلها (طاء)، وأيضا بالنسبة للغة العربية فلديها وحدات صوتية لا توجد لها رموز كتابية في الفرنسية ولا تنطق نطقاً صحيحاً مثل الخاء والظاء والعين والقاف وحتى إن نطقت تنطق هكذا (H, D, K, G, H, Gu, K).

- تفتقر اللغة الفرنسية إلى الأصوات المركبة الشبه احتكاكية وهي تحتوي على الأصوات الأنفية مع فارق في اللثوي الفارسي.
- الفرنسية لا تعرف الصامت الرخو الحنجري (الهاء).
- تعتبر الصوامت الشديدة المهموسة P-T-K والرخوة المهموسة F-S-HC صوامت وما عداها صوامت ضعيفة.
- عدم وجود مقابل صوتي للأصوات العربية الحنكية والأسنانية والحلقية في اللغة الفرنسية وهي: (ت، ح، خ، ذ، ر، ض، ط، ظ، ع، ق، هـ، و).

[1] – ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 80.

- كما أن هناك صوت محايد هو الهمزة.

نستنتج من خلال الجدولين أن مخارج صوامت اللغة العربية تغطي مساحة اكبر في الفم تبدأ بالشفاه وتنتهي بالحنجرة، بينما الفرنسية تبدأ من الشفوية وتنتهي عند اللهاة.

ومن هنا ندرك أن الصوامت في اللغة الفرنسية ناقصة عن الصوامت الموجودة في اللغة العربية، فاللغة العربية تتميز بثلاثة صوامت لا نجدها في اللغة الفرنسية وهي الصوامت الحلقية (ع، غ، ح، خ) والصوامت البين أسنانية طبقية (ص، ط، ظ) والصوامت المفخمة حنجرية: (الهاء والهمزة).

من هنا ندرك المدرج الصوتي الواسع التي تمتاز به اللغة العربية والذي يمتد كما قلنا سابقا من الشفتين إلى الحنجرة ويخرج الهمزة والهاء، إضافة إلى وجود الأصوات الأنفية (م، ن)، وهذا الاتساع ولد أصوات حلقية ومطبقة تنفرد بهم العربية عن باقي اللغات وخصوصا الفرنسية.

- فونيم (d) وهو متشابه في اللغتين من كل الصفات.
- فونيم (t) وهو متشابه في اللغتين.
- فونيم (k) وهو متشابه في اللغتين.
- فونيم (F) وهو متشابه في اللغتين.

وهناك عدة فونيمات أخرى متشابهة بين اللغتين وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول السابق.

بعض من الصوامت المختلفة بين اللغتين:

تتميز كل لغة بعدد من الفونيمات دون غيرها، وهي من مميزات النظام الفونولوجي الخاص بكل لغة، واللغة العربية تنفرد بمجموعة من الفونيمات التي لا تتوفر للغة الفرنسية وهي: (ع، غ، ح، خ، ص، ط، ظ، الهاء والهمزة) فنلاحظ أن هناك منها أربعة صوامت حلقية (ع، غ، ح، خ) وثلاثة بين أسنانية نطقية (ص، ط، ظ)، واثنان مفخمة حنجرية (الهاء والهمزة)[1].

[1] – ينظر: مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، ص ص 95- 110.

وتتميز اللغة الفرنسية على اللغة العربية بمجموعة من الفونيمات من بينها:

- فونيم (V): الغير موجود في اللغة العربية الفصحى.
- فونيم (G): غير موجود في اللغة العربية لكن موجود في العاميات.
- فونيم (P) وهو قريب لـ (ب) في اللغة العربية[1].

ومن هنا نجد أن اللغة العربية تشترك في مجموعة من الفونيمات مع اللغة العربية كما تختلف معها في العديد من الفونيمات.

بعض من الصوامت المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية فونيم (b)، وهو متشابه في اللغتين من حيث هيئة النطق (انفجاري) ومن ناحية مخرج النطق شفوي كما أنه مجهور.

الصوائت Les voyelles:[2]

تتميز المصوتات الصائتة عن غيرها من المصوتات في طريقة النطق، وهي تحدث عند التلفظ فيمر الهواء عبر جهاز النطق بطلاقة والأمواج الصوتية تحدثها في هذه الحالة الأوتار وحدها.

تتكون المصوتات الصائتة من الحركات أو الصوائت كالفتحة والضمة والكسرة، وتتشكل أيضا من بعض الحروف المانعة مثل الراء واللام، ويكون جرس كل صائت بمقدار حجم شكل وتجويف الفم، ويكون ذلك وفق موقع اللسان والشفتين وانفتاح الفم.

النظام الصائتي للغة العربية:

تحتوي اللغة العربية على ستة صوائت منها ثلاثة صوائت طويلة منها صائتان أماميان هما كسرة قصيرة وكسرة طويلة، وصائتان متوسطان منخفضان هما فتحة قصيرة وفتحة طويلة وصامتان خلفيان هما ضمة قصيرة وضمة طويلة.

[1] – ينظر:مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر.ص106.

[2] - Maurice Grevisse, Le bon usage, pp : 34- 55.

ومن هذا المنطلق نجد أنه يمكننا الحصول على الكسرة والتي هي صائت مغلق أمامي منفرج مثل به من يكون انغلاق الفم بالغ أقصاه، ونحصل على الفتحة والتي هي عبارة عن صائت مفتوح (نَامَ، صَامَ، قَامَ...) عندما يكون الفم مفتوحاً.

وكذلك نحصل على الضمة والتي هي عبارة عن صائت مغلق خلفي مضموم مثل: (اكْتُبُوا، خُذُوا...). عندما يتجمع اللسان إلى الخلف ويحدث ضم الشفتين.

وبهذا يتألف النظام الصائتي العربي من ثلاثة حركات قد تكون قصيرة [i] ,[u], [a] أو ثلاثة حركات طويلة [i] ,[u], [a].[1]

صوائت اللغة العربية[2]:

الجدول 3

	أمامي	متوسط	خلفي
مغلق	الكسرة i الياء I		الضمة u الواو :u
شبه مغلق (شبه مفتوح)			
منخفض (مفتوح)	الفتحة a الألف : a		

صوائت اللغة الفرنسية:

تنقسم الصوائت في اللغة الفرنسية إلى قسمين: صوائت أمامية وصوائت خلفية.

[1] – ينظر:مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا،ص49.

[2] – ينظر:روعة محمد ناجي،علم الأصوات وأصوات اللغة العربية،ص83-86.

أ- الصوائت الأمامية (v. intérieures) وتتشكل من 12 صائتاً: [i]، [y]، [a]، [3]، [oé]، [a]، [e]، [o]، [oe]، [3]، [a]، [Ø].

ب- الصوائت الخلفية (v. extérieures)[1]: وتتشكل من أربعة صوائت: [á]، [ô]، [o]، [u].

الصوائت في اللغة الفرنسية[2]:

تضم اللغة الفرنسية 16 صائتاً تنقسم بدورها إلى قسمين: صوائت أمامية (V. intérieures)، وصوائت فلسفية (V. extérieures).

الجدول 4:

Voyelles[3]	
صوائت أمامية **V. intérieures**	**صوائت خلفية** **V. Extérieures**
1- [i] → il, lyne. **2-** [y] → nue, vêtu, lune. **3-** [ə] → le, premier, requin. **4-** [ɛ] → mer, aigle **5-** [oé] → un, parfum, lundi **6-** [a] → avion, patte. **7-** [e] → blé, clé, aller, dé. **8-** [o] → mot, zone, saule. **9-** [œ] → cœur, peur, meuble.	**1-** [ã] → sans, vent, ange. **2-** [ɔ] → fort, sol **3-** [□] → mon, lion, onze, ton. **4-** [u] → coup, genou, ours.

1 - Le bon usage, p : 33.

2 - Ibid., pp : 33- 34.

3 - Idem , p : 38.

10– [□] → plein, bain, vingt. **11–** [a] → âme, âne, pâte. **12–** [Ø] → feu, deux.	

مقارنة الصوائت للغتين العربية والفرنسية (حسب الجدولين 3 و4):

من خلال ما قمنا به سابقا في تصنيفنا للصوائت في اللغتين العربية والفرنسية، وذلك كان حسب حركات اللسان الذي يتقدم ويتراجع بدرجات متفاوتة داخل تجويف الفم وذلك حسب الصائت، فيتقدم اللسان عندما يصدر الصوائت الأمامية ويتراجع عندما يصدر صوائت خلفية. ويحدث هذا على حسب وضع الشفاه التي تستدير وتتفرد بدرجات متفاوتة حسب الصائت، فهي بهذا تتفرد عندما يكون الصائت غير مستدير وبعدما تستدير يكون الصائت مستديراً، ويكون ذلك على حسب تقارب الفكين أو تباعدها بدرجات متفاوتة حسب الصائت أيضا، فيكون الصائت مفتوحاً عندما يتباعد الفكان ويكون الصائت مغلقا عندما يتقاربان ويكون ذلك على حساب الفتحة التي يخرج منها الهواء أثناء عملية النطق بالصائت فعندما يخرج الصائت من الفم يكون صائت غير انفي بينما عندما يخرج من الأنف يصبح صائتاً انفيا.

ومن خلال تحليلنا السابق لنظام الصوائت الخاص باللغة العربية ونظام الصوائت الخاص باللغة الفرنسية يمكننا أن نستخلص مجموعة من النقاط:

- تحتوي اللغة الفرنسية على العديد من الصوائت وعددها أكثر من الصوائت الموجودة في اللغة العربية هذا من ناحية العدد أما فيما يتعلق بطبيعتها ومستوى انتشارها في الفم، نجد أن اللغة العربية الفصحى تشمل على مستوياي فقط: مستوى منخفض مفتوح [الفتحة والألف]، ومستوى آخر مغلق [الكسرة، الياء، الضمة، الواو].

- بينما تحتوي اللغة الفرنسية على أربعة مستويات: مستوى مغلق يصدر من الصائت [I، y...]، مستوى شبه مغلق يصدر منه الصائت [o, e...]، مستوى شبه مفتوح يصدر منه الصائت [œ, ...]، ومستوى رابع يصدر منه مثلا الصائت (a).
- تحتوي اللغة العربية على أربع صوائت أمامية: (á)، (a)، (i)، (i:)، بينما اللغة الفرنسية تحتوي على 12 صائتاً: (i)، (y)، (a)، (3)، (oé)، (a)، (e)، (o)، (œ)، (3)، (a)، (Ø).
- تضم اللغة العربية صائتين خلفيين هما: (u :, u) بينما اللغة العربية تحتوي على أربعة صوائت خلفية هي [u, o, ô, ã].
- تنفرد اللغة الفرنسية بأربعة صوائت غير موجودة في اللغة العربية تسمى (صوائت أنفية).
- تنفرد أيضا اللغة الفرنسية كونها تحتوي على صوائت وسطية التي لا نجدها في اللغة العربية كون اللغة العربية لا تضم أي صوائت وسطية.
- فونيمات الصوائت المشتركة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.
- للغتين ما يجمعهما أيضا فكلاهما تشتركان في وجود الفونيم /i/ وكذلك /i:/ في العربية والفرنسية، فيوجد في اللغة العربية هذا الفونيم في الوسط والمواقع الختامية، بينما نجده في اللغة الفرنسية في كل المواقع.
- تشترك اللغتان في وجود الصوت (: à) إلا أنه يعتبر فونيم في اللغة العربية بينما لا يعتبر فونيم في اللغة الفرنسية.

النبر (Accent):

«يعتبر النبر وسيلة صوتية نبين من خلاله عنصراً من السلسلة الصوتية قد يكون مقطعاً أو لفظاً أو جملة»[1]، ويتشكل النبر من خلال الشدة في النطق أو في ارتفاع النغمة أو المد.

[1] – ينظر:مصطفى حركات،الصوتيات والفونولوجيا، ص 34.

يأخذ النبر أهمية كبيرة كونه يساعد على دراسة الظواهر الصوتية واللغوية، فيأتي أحياناً ذو دلالة تفريقية بين مختلف الفصائل اللغوية، ويأتي أيضا ذو دلالة معنوية محددة لأهمية عنصر لغوي في سياق جملي، وهذا ما يبرز بشكل واضح في نبر الجملة.

يكون النبر حراً في بعض اللغات كاللغة الانجليزية والإيطالية ويأخذ وظيفة تمييزية.

ينبغي على الباحث الذي يحاول أن يدرس النبر أن يحدد نوعين من المقاطع:

1- تحديد القطع التي تقارنها.

2- ضبط القطع التي يجري في وسطها النفاذ، ونقصد من ذلك الوحدات النبرية، فنجد أن في أغلبية لغات العالم الوحدات التي تصلح للنبر هي المقاطع والوحدات النبرية (الكلام). ومن هنا يجب على الباحث أن يحدد المقاطع ويحدد الكلمات ويحدد أيضا موقع النبر في مقطع من مقاطع الكلمة.

وهناك أيضا نبر ثابت لكن لا نجده في كل اللغات بل في البعض منها ففي اللغة الفرنسية مثلا نجده في آخر الكلمات ويأخذ وظيفة تحديدية تتمثل في الإشارة إلى حدود الكلمات كما قد نجده في بع اللغات الأخرى موجوداً في بداية كل كلمة مثل اللغة التشيكية.

النبر في اللغة العربية:

لم يهتم اللغويون العرب القدماء بتدوين ظاهرة النبر، ولكن هذا لا يعني عدم وجوده في اللغة العربية، بل هو موجود فيها، كما لا تكاد أن تخلو أي لغة منه، كما نجد أيضا أن القدماء اللغويين تكلموا عن ظاهرة النبر بكلمات مغايرة. فاستخدموا مصطلح الهمز للدلالة عليه وما يثبت هذا الكلام قول "فوزي الشايب": «والنبر بهذا المفهوم شيء جديد على الدراسات اللغوية فلم ينتبه إليه السلف، فقد عرفوا النبر بمعنى مرادف للهمز»[1].

[1] – فوزي الشايب، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 1425هـ/ 2004م، ص 158.

وفي هذا الكلام وجهة نظر فها هو ابن السكيت يقول: «النبر: مصدر نبرت الحرف نبراً إذا همزته»[1]، ويوافقه في هذا الاتجاه سيبويه الذي ربط أيضا الهمزة بالضغط فيقول: «الهمزة نبرة في الصد تخرج باجتهاد»[2].

ومن خلال هذه التعاريف ندرك أن فكرة النبر مسها الدارسون العرب القدماء لكن هذه الفكرة تفتقر في روحها إلى دراسة نظرية مفصّلة، مثلما خصوا الظواهر الأخرى، إضافة إلى أنهم لم يتحدثوا عن مواضع النبر في الكلمة العربية هذا ما فتح باب الشك أمام بعض الدارسين اللغويين من عرب ومستشرقين كإبراهيم أنيس الذي يذهب بأنه موجود لدليل مادي يرشدنا إلى مواضع النبر في اللغة العربية كما نطق بها الأقدمون في العصور الإسلامية الأولى، زيادة على ذلك عدم تناول المؤلفين القدماء في مؤلفاتهم لظاهرة النبر. أما اللغويون المحدثين فلقد اتفقوا على أن النبر هو درجة الضغط على مقطع معين، حتى يبرز نطقاً وسمعاً عن غيره من المقاطع المجاورة له، فيعرّفه عبد الواحد حسن الشيخ: «النبر كمية من الطاقة الفسيولوجية لنظام إنتاج الكلام، موزعة على القنوات الرئوية والنفوسية والنطقية»[3]، كما يعرفه الطيب بكوش أيضا: « النبر إشباع مقطع من المقاطع، وذلك بإضافة ارتفاعه الموسيقي أو مداه أو شدته»[4].

[1] – السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق، إصلاح المنطق، ج1، تح: أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، د ط، د س، ص 16.

[2] – ينظر:: سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، نشر مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي بالرياض، ط2، 1983م، ص 489.

[3] – عبد الواحد حسن الشيخ، التنافر الصوتي والظواهر السياقية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1419هـ/1999م، ص 56.

[4] – الطيب بكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تح: صالح القرمادي، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م، ص 80.

ويحدده أيضا مصطفى حركات في قوله: «النبر وسيلة صوتية تبرز بواسطته عنصراً من السلسلة الصوتية، قد يكون مقطعاً أو لفظاً أو جملة، والنبر يكون بواسطة الشدة في النطق أو ارتفاع النغمة أو المد»[1].

من خلال كل هذه التعريفات نفهم بأنها اتفقت في درجة الضغط على مقطع معين هو الذي يجعله يتميز عن غيره من المقاطع الأخرى المرتبطة به سواء على مستوى البنية التركيبية أو اللفظية، وبهذا نجد أن الضغط على مقطع معين هو الذي يحدد موقع النبر وموضعه، فملاً كتبَ ← النبر هنا على (ك) المقطع الأول.

قواعد النبر في اللغة العربية الفصحى:

- يقع النبر على ما قبل المقطع الأخير وهذا إذا لم يكن المقطع الأخير طويلاً.
- يقع النبر على المقطع الأخير من الكلمة إذا كان طويلاً مثل: الرحيم، العليم.
- كما يقع النبر أيضا على المقطع الرابع من آخر الكلمة وهذا إذا لم يكن آخر مقطع طويلاً، وجاءت المقاطع الثلاثة التي جاءت قبله قصيرة مثل شجرة.
- يشكل المقطع ما قبل الأخير أكثر مواضع النبر انتشارا في اللغة العربية.

النبر في اللغة الفرنسية:

هناك اختلاف كبير بين اللغتين الفرنسية والعربية في طبيعة الوحدة التي تحمل النبر، ففي اللغة الفرنسية الوحدة تتشكل من عدة كلمات تصل في بعض الأحيان إلى ستة أو سبعة كلمات، ومن العادات النبرية في اللغة الفرنسية وجود عوامل تؤثر في عملية النبر، فمثلا هناك نبر التأكيد الذي يبدو واضحا عندما يتكلم المتكلم وهو في حالة غضب، والنبر في اللغة الفرنسية يقع في الكلمة الفرنسية في المقطع الأخير على الصائت المنطوق الأخير مثل: chapeau، وبهذا فهو لا يقع في المقطع النهائي

[1] – مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر العاصمة، د.ط، د.س، ص 34.

للوحدة النبرية، كما أن طبيعة النبر الأكوستيكية في اللغة الفرنسية، فهي كمية يعبر عنها بطول زمن المقطع المنبور. كما تحرم الكلمة نبرها في الفرنسية إذا ارتبطت بالكلام لتصبح في المقطع الأخير منه.

المقارنة بين نظام النبر الموجود في اللغة العربية والنبر الموجود في اللغة الفرنسية (التركيبة المقطعية والنبر):

يحظى النبر بمكانة كبيرة سواء في اللغة العربية أو في اللغة الفرنسية وهذا نظراً لأهميته الكبيرة، ويكون ذلك إما في المحتوى الصوتي أو النحوي أو التركيبي وينعكس في نطق المتعلمين سواء الذين تكون لغتهم الأم اللغة العربية الفصحى أو بالنسبة للمتعلمين الذين تكون لغتهم الأم اللغة الفرنسية، ومن خلال ما ذكرناه سابقاً عندما تحدثنا عن نظام النبر في اللغة العربية ونظام النبر في اللغة الفرنسية وجدنا عدة أمور متشابهة وعدة أمور مختلفة ولقد استخلصنا بذلك العديد من النقاط الهامة:

يحتاج النبر الثابت في الكلمة العربية إلى دراسة خاصة ويستحيل أن يحدد هكذا بصفة بسيطة مثلما يجري في اللغة الفرنسية، ومن هنا يتعدد موقع النبر في اللغة العربية بحيث يتوافق مع أي مقطع في الكلمة سوى الخير، وهذا يحدث وفقاً لمعطيات فونولوجية. ومن خصائص النبر الثابت أنه يحدد على المستوى الفونولوجي فقط، بينما الوحدة النبرية في اللغة الفرنسية تحكمها قاعدة بسيطة فهو التوافق دون استثناء مع آخر مقطع في الوحدة النبرية، وأما فيما يتعلق بالتركيبة المقطعية نجد أن اللغة العربية واللغة الفرنسية تختلفان في تركيبتهما المقطعية ويتجلى ذلك في أمرين أساسيين: لا يتابع صامتان في اللغة العربية في المقطع الواحد إلا في وضعية الوقف، كما لا يجوز في اللغة العربية التقاء صامتين بينما في اللغة الفرنسية يسمح بتتابع صامتين في المقطع الواحد، واللغة الفرنسية قد يبدأ فيها المقطع بصائت.

التنغيم (Intonation):

يعد التنغيم نوعاً من موسيقى الكلام، يساعد الطالب على معرفة الكثير من خصائص الكلام، والتنغيم هو تغير في ارتفاع النغمة يخص سلاسل أطول من التي ينطبق عليها النبر، ويعني كثيراً بالجملة والشبه الجملة، وهو يمكن الدارس من التفريق ما بين الجملتين الاستفهامية والمثبتة وتحديداً إذا

انعدمت صيغ نحوية خاصة تقوم بهذا التفريق. ويعرّفه تمام حسان بأنه: «ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام»[1].

من خلال هذا القول نفهم بأن التنغيم موجود في كل كلام. فأداء الجملة يتطلب تناول مراحل من الارتخاء والشدة لأعضاء النطق مما ينتج عنه تغير في المنحنى النغمي (courbe mélodique) وبهذا نستنتج أن للتنغيم وظائف متعددة وأهمها كما قلنا سابقا يساعد الباحثين على التفريق ما بين الجمل الاستفهامية والجمل التقريرية العادية وغيرها.

فمثلا إذا نطقنا الجملة بنغمة صاعدة تكون بذلك جملة استفهامي مثل: هل جاء الطالبُ؟ ومن هنا المنحنى يعرف تصاعداً نتيجة تضاعف في أعضاء النطق.

أما إذا نطقنا الجملة بنغمة هابطة تصبح تقريرية ك: جاء الطالبُ. وبهذا يكون المنحنى النغمي ناقصاً وذلك نتيجة الارتقاء العادي للعضلات، كما نجد أن للتنغيم أيضا وظيفة تمييزية وذلك عندما تنطق بجملة صيغتها التركيبية إخبارية لكن بصيغة استفهامية كأن نقول: حضر عمر؟ فنجد أن وظيفة التنغيم في هذه العبارة تمييزي لأنه ورد مكان هلْ، فالأصل نقول: هل جاء الولدُ؟ من خلال هذه العبارة ندرك أن التنغيم غير أساسي لأنه بمقدورنا التنازل عنه، واستبداله بالحرف هلْ.

ويقوم التنغيم أيضا بتبيان شخصية المتعلم وانتمائه إلى فئة اجتماعية أو أخرى وبهذا يكون قد أدى وظيفة تعبيرية.

التنغيم في اللغة العربية:

لقد أدلى العرب بدلوهم في موضع التنغيم، وهذا المصطلح في الأصل لقد أخذ من لغة أجنبية غير اللغة العربية وبهذا فقد وقع اختلاف في ترجمة هذا المصطلح، فهناك تقارب في الآراء ما بين المحدثين حول ما يتعلق بالمصطلح ما بين النبر والموسيقى (موسيقى الكلام والنبرة الصوتية).

[1] – تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 92.

تتفرد كل لغة بصفة تنغيمية أو موسيقية، وقد تتفوق اللغات فيما بينها بصفتها التنغيمية، مثلما تميزت اللغة العربية بصفتها التنغيمية الخاصة بها وهذا لأن كلماتها تنتظم بطريقة خاصة وغايتها تتجلى في مدى التأثير في السامعين، كون التنغيم يؤثر بشكل كبير في النفس البشرية، فالعربي منذ العصر الجاهلي نجده يميل على النغم والإيقاع، فأحب توزيع الكلمات والأصوات المتقن على مراحل زمنية متساوية والذي يأتي رداً على كل ما يشعر به في حياته من إيقاعات، فنجد أن العربي تطورت الحاسة الإيقاعية عنده وأعجب بها وأخذ يدرب أبناءه عليها[1]، فضربات القلب تشكل إيقاعاً منتظماً ووحدات التنفس تتعاقب بانتظام الليل والنهار فيحدثان بذلك إيقاعاً ثنائياً جميلاً.

درجات التنغيم في اللغة العربية[2]:

تضبط درجات التنغيم وفق النغمات التي ينتهي بها كل كلام منطوق، فكثير من الباحثين من فصل في هذا الأمر وحصر النغمات الرئيسية للتنغيم في نغمتين: نغمة هابطة ونغمة صاعدة.

فأما النغمة الهابطة فتتجلى في الجمل التقريرية التي تتصف بالهبوط في نهايتها مثل: الطالبُ في الجامعةِ ← كلمة الجامعةِ ننطقها بنغمة هابطة، لذا سميت نغمة هابطة.

وأما النغمة الصاعدة فهي التي تتصف بالصعود في نهاية الجمل الاستفهامية مثلا كأن نقول: الولدُ في البَيت؟ فنلاحظ أننا عندما ننطق بكلمة البيت ننطقها بنغمة صاعدة.

كما أن هناك من أضاف نغمة أخرى ثالثة لا هي صاعدة ولا هي هابطة تسمى نغمة مسطحة يمكننا تحديدها في كل فاصلة عند الوقف.

[1] – أحمد محمد الشيخ، دراسات في علم العروض والقافية، الدار الجماهيرية للنشر والإعلان، ط2، 1988م، ص 13.

[2] – صبيح التميمي، دراسات لغوية في التراث القديم، صرف نحو تركيب دلالة معاجم مناهج البحث، ط1، 2003م، ص 164.

فالوقف يعد نوعا من أنواع الفواصل الصوتية، يعتبر فونيم من الفونيمات الثانوية وظيفته تنحصر في تمييز النظام الصوتي للغة، وبهذا فإن التنغيم في اللغة العربية من النوع الغير تمييزي الذي يعكس بدوره إما خاصية لهجية أو نطقية للأفراد.

التنغيم والإيقاع في اللغة العربية:

تتفاوت الوحدات الإيقاعية (groupes rythmiques) في اللغة الفرنسية في عدد كلماتها وطولها وحتى في إطار الجملة الواحدة، ويضبط ذلك أسلوب المتحدث وسرعة في الكلام. أما مستويات التنغيم في الفرنسية أربعة[1] عبرها يمكن تحديد الأساليب ودرجات التنغيم وهذا حسب انخفاض درجة الصوت أو ارتفاعه فالمستوى الأول هو الأدنى وأما الأخير فهو الأعلى.

وأما فيما يخص العادات التنغيمية habitudes intonatives في اللغة الفرنسية فتأتي ضمن التنغيم العادي كالتنغيم السطحي mélodie relativement الذي يحدث في مجموعة إيقاعية وفي الناطق الغير منبورة كما تضبط النغمة الهابطة في الفرنسية mélodie descendante في صيغ الأمر أو في آخر الكلام، كما قد تأتي أيضا في بعض صيغ التعجب أما فيما يتعلق بالنغمة الصاعدة mélodie descendante فتقع في التعجب أو في الاستفهام معظم الأحيان.

– الصعوبات الصوتية التي تواجه غير الناطقين باللغة العربية:

من خلال التحليل التقابلي الذي قابلنا فيه ما بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغة الفرنسية وهذا من جانب نظام الصوائت والصوامت ونظام النبر والتنغيم وجدنا اختلافات جذرية ما بين اللغتين العربية والفرنسية في نظام الصوامت والصوائت والنبر والتنغيم كما أن هناك أيضا أوجه تشابه ما بين النظامين، وهذا ما قد ينذر بصعوبات كثيرة قد تعرقل عملية تعلم اللغة العربية من طرف الناطقين بغيرها أو حتى بالأحرى للذي يرغب أيضا في تعلم الفرنسية من الناطقين بغيرها وهذا فيما يتعلق بالمستوى الصوتي.

[1] – خليفة صحراوي، العقبات الصوتية في تعليم اللغة العربية، ص 181.

ومن خلال هذا حاولنا استكشاف الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ثم حاولنا بعد ذلك وضع مجموعة من الحلول والاقتراحات التي بإمكانها أن تقضي على هاته الصعوبات وانطلقنا من مبدأ أن الاختلافات الموجودة ما بين اللغة العربية واللغة الفرنسية لا تشكل عائقا لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

– الصعوبات الصوتية:

تمثل بعض أصوات اللغة العربية للطالب الأجنبي (غير الناطق بالعربية) مشكلة صوتية لأنها تقع في مواقع توزيعية لم يألفها متعلم اللغة العربية في لغته الأم الفرنسية، وإما لأنها غير موجودة في لغته الأم وهي: (الأصوات الحلقية: ع، غ، ح، خ) وأيضا الأصوات الطبقية (ض، ط، ظ) وكذلك الأصوات الحنجرية مثل (الهاء والهمزة).

اعتقاد معلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها الذي لغته الأم الفرنسية بأن الأصوات المتشابهة ما بين لغته الأم واللغة العربية من ناحية المخرج والصفة والتوزيع لن تشكل له مشكلة في نطقها في اللغة العربية، إذ أن التفكير السائد في عقول متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (الطلاب الذين تكون لغتهم الأم الفرنسية) أنهم بمجرد حصولهم على حرف بديل قد وجدوا حلاً وتغلبوا على الصعوبة، لكن في حقيقة الأمر هذا مجرد اعتقاد خاطئ وهو الذي قد يزيد الصعوبة أكثر، فمثلا وجود الطالب الأجنبي لأصوات متشابهة في النطق ما بين لغته الأم والعربية، لا يعني هذا أبدا أن نطقها سهل ولا يكلفه جهد، كما انه يجد صعوبة في نطق الأصوات التي تقع في محتوى الكلمة أو في سياق نتيجة التأثر بالأصوات المجاورة وهذا ما ينتج عنه التغيير في النطق وهذا في مسألة الترقيق أو التفخيم، فالنون في اللغة العربية مخرجها أنفي لثوي يلتقي دلق اللسان مع الأسنان عند نطقها بينما في اللغة الفرنسية (n) فمخرجه أفقي أسناني أمامي مجهور حلقي[1]، ولكن بمجرد التداخل مع بعضها البعض في البنية يحدث عنه اختلاف في نطقها.

[1] – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 56.

ومن هنا نستنتج أنه بالرغم من أن هنالك إجماع لاستخدام اللغة العربية واللغة الفرنسية لأصوات موحدة من المخرج نفسه إلا أن هذا لا يعني تماثلها تماماً فأحياناً الأصوات التي نحسبها متطابقة نجد الكثير من الاختلافات في نطقها، فمثلا في اللغة العربية تنطق الدال على طرف اللسان وعلى باطن الثنايا العليا ومقدمة اللثة بينما يوجد في اللغة الفرنسية الصوت (R) الذي عندما ينطق به يلتقي الجزء الأمامي للسان مع جميع الأسنان الأمامية، وكذلك (D) الذي يعد في اللغة العربية حرف لثوي متكرر بينما في اللغة الفرنسية حرف من الحروف اللهوية.

من هنا يجد المتعلم للغة العربية من الناطقين بغيرها (للذي لغته الأم الفرنسية) صعوبة في نطقه للأصوات العربية المتقاربة وهذا بالرغم من تشابهها في النطق وهذا لكون أصوات اللغة العربية وظيفية كصفة الإطباق التي تنفرد بها اللغة العربية ولا توجد هاته الصفة في اللغة الفرنسية. وهذه الصفة تمكننا من التمييز ما بين المعنى والآخر مثل: صيف/ سيف، تين/ طين، سارَ/ صارَ، ومن هنا يقع متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها (الذي تكون لغته الأم الفرنسية) في خلط كبير فلا يميز ما بين السين والصاد، كون صوت السين في اللغة العربية لها صفة وظيفية ويصير صوتا آخر عندما يفخم هو الصاد فسار غير صارَ بينما اللغة الفرنسية ليس للسين صفة وظيفية إلا في حالة وقوعه بين حركتين.

وأيضا الطالب الأجنبي لا يميز ما بين التاء والطاء ويقع له خلط ما بينهما وهذا لأن التاء في اللغة العربية يختلف عن صوت الطاء مثل: تابَ الرجُل ⟵ طابَ العنب، من هنا أن تغير الصوت يغير المعنى، فتاب لها معنى وطاب أيضا لها معنى آخر.

بينما في اللغة الفرنسية ليس للصوت (t) صفة وظيفية فكلمة taxi سواء نطقت بالتاء أو بالطاء يبقى معناها كما هو لا يتغير.

يواجه متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها مشكلة تنحصر في عدم ابتداء اللغة العربية بساكن، وهذا ما سيشكل صعوبة عند متعلمي العربية، ففي اللغة الفرنسية العديد من الكلمات تبدأ بساكن مثل: prendre ⟵ الصوت الأول ورد ساكنا. كما أن هنالك أيضا مجموعة من العراقيل

التي قد تعرقل عملية تعلم اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها من بينها العثرات الصوتية وهي كاحتواء اللغة الفرنسية H التي يمكن كتابتها ولكن يستحيل نطقها مثل: homme، كما تحتوي اللغة العربية أيضا على الألف التي تضاف اصطلاحاً ولكن لا تنطق مثل السموات وهذا الاختلاف يشكل صعوبة للطالب الأجنبي في تعلمه للغة العربية.

بسبب اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات وتجمعاتها الصوتية يقع الأجنبي في أخطاء صوتية عند تعلمه للغة العربية.

يجد الطالب الأجنبي صعوبة مع النبر والتنغيم وهذا لأن مواضع النبر والتنغيم والإيقاع في لغته الأم تختلف مواضعها عما هو موجود في اللغة العربية.

يواجه الطالب الأجنبي مشكلة مع نطق الأصوات الصائتة وهذا لصعوبة نطقها هذا ما يصعب عليه تعلمها، إضافة إلى عدم التمييز في الأصوات الصائتة ما بني الحركات الطويلة والقصيرة الموجودة في اللغة العربية.

تشكل الوحدات الصوتية المتشابهة عند الأجنبي صعوبة في التمييز ما بينها: كالدال والضاد، الذال والظاء، الحاء والهاء، السين والصاد، إضافة إلى بعض الأشياء الخاصة بالنبر والتنغيم.

يخطئ المتعلم الأجنبي في إدراك ما يسمع فيكون نطقه على أساس ما سمعه فقط، وبهذا فالخطأ في السمع قد ينتج عنه خطأ في النطق.

وأيضا هناك مشكلة أخرى تعترض الطالب الأجنبي كتدخل لغته الأم عندما يوظف المتعلم أصواتا غريبة يقترضها من لغته الفرنسية كتوظيفه للصوت (p- v).

صعوبة توظيفه لنظام النغمي لجملة الدعاء والنفي وأيضا في الاستفهام والنداء والأمر.

يجد الأجنبي صعوبة في نطق الأصوات المشددة.

صعوبة تمييز متعلم اللغة العربية في نطقه بين الأصوات المتقابلة (غياب الملامح التمييزية بين الأصوات) والمتشابهة (المتجاورة عموما) في اللغة العربية.

وجود في اللغة العربية بعض المظاهر الصوتية الكتابية التي قد تحدث نفوراً لدى متعلمي العربية لما تحتاجه من جهد كبير من الطالب والمعلم في الوقت نفسه ويمكن حصرها في:

يقع الطالب الأجنبي في الخلط ما بين الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة فلا يقدر الطالب الأجنبي تمييز صائت الفتحة بالمقارنة مع ألف المد، كون اللغة العربية تفرق زمانيا وكتابياً بين حرف الذال في (ذَهب) وحرف الذال في (ذاهِب). من هنا يجد الطالب الأجنبي صعوبة في التمييز ما بين صائت الفتحة بالمقارنة مع ألف المد مثل: (جَلس، جالس) وهذا أيضا ما نجده مع الضمة وواو المد مثل (قُل، قول) (عُمِلَ، عُومِل)، وأيضا نجده مع الكسرة وحرف المد مثل (سَعِد، سعيدٌ)ن ومن هنا ندرك أن كل صائت ينتقل بأثره في الدلالة وتنميط اللغة.

يجد الطالب الأجنبي صعوبة مع ظاهرة التنوين كون اللغة العربية تمتاز بالتنوين عن اللغة الفرنسية، وتماثلها النطقي أيضا مع حرف النون، هذا ما سيصعب على الطالب الأجنبي تعلمها مثل: شيخاً، شيخن، معرضاً ← معْرَضَنْ، تاجاً ← تاجنْ، ليْثاً ← ليْثَنْ، قفصاً ← قفصَنْ، شعاعاً ← شعاعن، وأيضا التنوين بالضمتين: مكتبٌ ← مكتبُنْ، شيخٌ ← شيْخُنْ، خُبزُ ← خُبزُنْ، منْبَعٌ ← منبَعُنْ، خَيطٌ ← خَيْطُنْ، وأيضا التنوين بالكسرة مثل: وردٍ ← وردِنْ، ثلجٍ ← ثَلْجِنْ، مكتبٍ ← مكتَبِنْ.

يحب متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها (لغته الأم الفرنسية) تأدية صوت الهمزة الممدود، وهذا نتيجة عدم ضبط علماء اللغة العربية في القاعدة الإملائية التي تحدد شكلها الكتابي: يقرؤون، يقرءون، يقرأون.

يقع الطالب الأجنبي في خلط كبير وهذا نتيجة اختلاف بعض الحروف العربية نطقاً وكتابة كالتاء مع الهاء، فالطلبة المبتدئون يقعون في خلطٍ في حالة الوقوف عند الكلمة التي تنتهي بتاء مربوطة فإن نطقها سيبكون هاء، وأيضا التاء المفتوحة وخلطها بالتاء المربوطة: صورة، صوره، سيارة عمر، سيارت عمر، وهذا الخلط يحدث لأن الطالب الأجنبي لا يعرف بأن التاء المفتوحة الزائدة هي علامة للفعل الماضي أما التاء المربوطة الزائدة فهي علامة الاسم المؤنث تأنيثا قد يكون حقيقياً أو مجازياً، فيقع الكثير من المتعلمين الأجانب في هذا الخلط.

يجد الطالب الأجنبي صعوبة مع مسألة تشابه اللغة العربية في الكثير من أصواتها ففي صورتها المكتوبة، بهذا الطالب الأجنبي يصعب عليه التمييز ما بينها، وبإمكاننا تقسيم هذه الأصوات إلى خمس مجموعات:

- [ب، ت، ث، ن، ف، ق].
- أج، ح، خ، ع، غ].
- [د، ذ، ر، ز، و].
- [س، ش، ص، ض، ط، ظ].
- [م، هـ، أ].

يجد الطالب الأجنبي صعوبة في إدراك ظاهرة إلصاق أل التعريف بنوعيها الشمسية والقمرية والنطق باللام وعدم النطق بها، بهذا تعتبر هذه الظاهرة من أهم الإشكالات الصوتية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية ويرجع هذا الأمر إلى ارتباط اللام بالصوت الذي يأتي بعدها، إضافة إلى اشتراك النوعين بالشكل الكتابي.

ومن هنا يجد الطالب صعوبة مع الأصوات التي تكتب ولا تنطق كـ: ألف التفريق ← قالوا، ذهبوا، وأيضا اللام الشمسية، كما يواجه الطالب الأجنبي أيضا مشكلة مع الأصوات التي تنطق ولكن لا تكتب مثل ألف المد بعد الهاء في أسماء الإشارة مثل: (هذا، هذه، هذان، هؤلاء...).

– كيفية مواجهة الصعوبات الصوتية للمتعلم الفرنسي خلال نطقه للعربية:

من خلال تطرقنا لأهم صعوبات النظام الصوتي التي قد تصعب على متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها في نطقه للأصوات العربية، وذلك نتيجة اختلاف النظام الصوتي الخاص باللغة العربية على نظيره النظام الصوتي الخاص باللغة الفرنسية، ومن خلال كل هذا سنضع مجموعة من المقترحات التي قد تسهم إن شاء الله في التغلب على هذه الصعوبات.

يجب على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يعتمد بشكل أساسي على المنهج التقابلي وذلك حتى يوضح للمتعلمين الفرق ما بين نظام اللغة العربية ونظام اللغة الفرنسية.

يجب على المعلم أن يشرح للمتعلم طبيعة الظاهرة الصوتية وعلى تجسيد وقعها السمعي حتى يتمكن المتعلم من التمييز ما بينها وما بين الظواهر القريبة منها في لغته الفرنسية، ويشتط على المعلم أن يحفز المتعلم ويرفع دافعيته ويساعده على التفوق على الحواجز النفسية التي د تعترض طريق المتعلم مما يصعّب عليه نطق أصوات اللغة العربية. لهذا يجب على المعلم أن يركز على النصوص الحوارية كما يجب عليه اختيار النصوص التي تلائم ميول المتعلم واهتماماته.

يجب على معلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها أن يستفيد من علم الأصوات في توضيح طبيعة الصوامت أو الصوائت ويأتي ذلك على الطريقة التالية:

يتم معالجة الصوامت المفخمة التي تشكل صعوبة للمتعلم بالشكل التالي: يعد المقطع المبتور أوضح مقاطع الكلمة من ناحية السمع، فيصبح أفضل موضع يساعد في تبيان طبيعة الصوامت المفخمة التي يراد تصحيحها.

اتخاذ بداية المقاطع موضعاً يبرز طبيعة الصوامت المفخمة التي تحتاج إلى تصحيحها هذا نتيجة الصوامت التي لا تكون عرضة للتماثل في بداية كل المقاطع. ثم بعد ذلك يجب على المعلم أن يشرع في تقديم الأصوات الخاصة باللغة العربية ولكن يجب عليه أن يتقيد بمبدأ التدرج من السهل إلى

الصعب، فيقدم المعلم الأصوات والمفردات السهلة ثم يقدم بعد ذلك الأصوات الصعبة (كأصوات اللغة العربية الغير موجودة في اللغة الفرنسية)، ويجب على المتعلم أن لا يتوقف تدرجه على عرض الأصوات مجردة بل يجب عليه التدرج في العديد من الأمور، فيجب عليه أن لا يقدم الجمل المعقدة والمفردات الطويلة في بداية الدرس الصوتي بل يجب عليه أن يقدم الكلمات السهلة المفهومة وهذا ما سينجح العملية ويحفز المعلم أكثر على تعلم اللغة.

يجب على المعلم في تدريسه لأصوات اللغة العربية أن يعتمد بشكل كبير على التمارين والتطبيقات وأن لا يعتمد المعلم على الجانب النظري في تدريس الأصوات. فالمتعلم لن ينفعه التعمق في شرح أعضاء النطق ووظائفها بل الذي يحتاجه هو أن يجد توجيها صحيحا من طرف معلمه للأوضاع الصحيحة لنطق الأصوات المختلفة كأن يخرج لسانه عند نطقه للثاء أو الذال أو الظاء... وهكذا.

يعتمد المعلم في تقديمه للمادة الصوتية إلى المرتكزات الخاصة باختيار العناصر اللغوية من هذا يجب على المعلم أن يدرس الأصوات التي تشترك فيها اللغتان العربية والفرنسية، فيبدأ بعرض الأصوات المشتركة بين اللغتين ثم يذهب بعد ذلك إلى عرض الأصوات الخاصة باللغة العربية.

يجب على المعلم أن يضع برنامجا يعلمهم من خلاله الأصوات ويخصص في هذا البرنامج مرحلة صوتية تكون في بداية البرنامج، يستمع الطالب في هذه المرحلة إلى عدة حوارات قصيرة مصورة تتمحور حول مواقف لغوية مختلفة مثل التحايا والتعارف والوداع والسؤال عن الأحبة والصحة فيبدأ المتعلم بتكرار تلك الحوارات مع المصدر الصوتي، ولهذه المرحلة غاية تتمحور في تعويد أذن المتعلم على أصوات اللغة العربية وتراكيبها السهلة، وإشعار المتعلم منذ اليوم الأول بأن اللغة التي يتعلمها تمكنه من توظيفها مع الناطقين بها في مواضع الاتصال اللغوي الحي. كما يمكن للمعلم أيضا الخروج عن النظام الألفبائي للغة العربية وذلك بتقديم الأصوات دون مراعاة هذا النظام، والغاية من كل هذا

وضع تدريبات وتمارين التمييز والتعرف مع التركيز بشكل كبير على الأصوات العربية التي يجد فيها المتعلم صعوبة والمختلفة عما هو موجود في لغته الفرنسية مثلاً.

يشترط على المعلم أن يثري دروس الأصوات بالجمل السهلة البسيطة للتدريب والتعويد على وصل الكلمات نطقا وبالخصوص الكلمات التي تبدأ بهمزة وصل وهذا لتكون بمثابة مدخل لتعليم طريقة تنغيم الجملة العربية.

يجب على المعلم أن يراعي التماثل الحرفي الصوتي، وهذا لأنه كلما كثر التماثل بين حروف الكلمة وأصواتها، أصبحت الجملة أسهل بكثير، وكلما نقص هذا التماثل أصبحت الكلمة أصعب.

يجب على المعلم أن يستثمر بشكل كبير في الثنائيات وهذا من أجل معالجة أصناف التداخل اللغوي الموجود ما بين اللغة العربية وما بين اللغة الفرنسية، ويتأتى ذلك عبر التمرينات النطقية عبر هذا يستوعب الطالب بشكل كبير النظام الصوتي الخاص باللغة العربية، ويجب على المعلم أن يركز دائما على التمييز على ملامح الصوتين النبر والتنغيم، ويشترط أن يركز التدريب على اختلاف طريقة نطق الصوت الواحد دون اختلاف المعنى في الكلمة وهذا سواء جاء ملمح الصوت في الكلمة أو التركيب، نبراً وتنغيما مثل طريقة صوت (لا) فقد تأتي للاستفهام كما قد تأتي للنفي وذلك يكون وفق طريقة النطق.

المستوى الصرفي:

يعتبر علم الصرف من أهم فروع علم اللغة فهو يهتم «بأحكام بنية الكلمة مما لحروفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وشبه ذلك»[1].

[1] – أبو عبد الله بدر الدين، ابن الناظم، "شرح ابن ناظم على ألفية ابن مالك"، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص 587.

ومن هنا نفهم أن المستوى الصرفي يدرس صيغ الكلمات وهذا من ناحية بنائها وأهم التغيرات التي تطرأ عليها من زيادة أو نقصان وأثر ذلك في المعنى، وقد اصطلح على تسميته في الدراسات اللغوية الحديثة (la morphologie)، فيقوم البحث اللغوي الحديث على التعامل مع الوحدة الصرفية morphème والكثير من المتخصصين في المجال يرون بأن نشاط المورفيمات يتجلى في التعريف بالشيء وتحديده.

تنفرد كل لغة بنظامها الصرفي الذي تتميز به وهو ليس متشابها ما بين كل اللغات، كما أن كل لغة تتميز ببنائها الصرفي عن اللغة الأخرى، فالبناء الصرفي الخاص بالغة العربية يختلف عن البناء الصرفي الخاص باللغة الفرنسية، من خلال هذا يجب علينا التمييز ما بني النظام الصرفي الخاص باللغة العربية والنظام الصرفي الخاص باللغة الفرنسية.

النظام الصرفي الخاص باللغة العربية[1]:

لقد لاقى عناية كبيرة من طرف علمائنا فلقد اهتم العلماء العرب بالمستوى الصرفي منذ القديم ولقد لاقى هذا المستوى عناية كبيرة من طرف علمائنا، فلقد اهتم اللغويون القدامى بالنظام الصرفي للغة العربية وهذا من أجل تحديد الضوابط التي تخضع لها بنية الكلمة وهيئتها، وجاءوا بأفضل مقياس ألا وهو الميزان الصرفي الخاص باللغة العربية، فيعتبر هذا المقياس من أفضل المقاييس التي وضعت في ضبط اللغات فأسس هذا الميزان على ثلاثة أصول وهي: ف، ع، ل؛ وهذا جاء لأن أغلبية الكلمات العربية تتشكل من ثلاثة أحرف فالفاء تقابل بالحرف الأول، والعين تقابل بالحرف الثاني، واللام تقابل بالحرف الثالث، فنقول مثلا: كتب على وزن فَعَلَ ودرَسَ على وزن فَعَلَ[2].

[1] – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 90- 132.

[2] – تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1407هـ- 1984م، ص ص 207-208.

يتألف النظام الصرفي للغة العربية من عدة معاني صرفية تحملها صيغ مختلفة في اللغة العربية كالكثرة والمطاوعة والعديد من المعاني الأخرى، كما يتشكل الميزان الصرفي للغة العربية من المباني الصرفية (المورفيمات) فتقوم هذه الأخيرة بعدة وظائف صرفية والمورفيمات تنقسم بدورها على:

أ- مورفيمات دالة على اسمية كأسماء المكان وأسماء الهيئة والمصادر...

ب- مورفيمات أخرى دالة على الأفعال والأحداث التي لا تبرز إلا من خلال وزن الفعل أو الصيغة.

ج-مورفيمات دالة على الصفة وغايتها تكمن في تبيان الموصوف بتلك الصفة، بالإضافة إلى وجود العديد من المورفيمات الأخرى الدالة على الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والظروف...

كما تتميز أيضا مورفيمات اللغة العربية بوظائفها النحوية المختلفة فترتيبها في الجمل والتراكيب يمكنها من الاشتمال على العديد من المعاني المختلفة كدلالتها على الخبر والإنشاء والإثبات والنفي والتعجب والاستفهام، ويحدث ذلك عن طريق استخدام مورفيمات خاصة مناسبة لذلك كأدوات الشرط: إنْ، لوْ، لولا، لوْما؛ أو أدوات استفهام: كيف، متى، لماذا... أو الاستثناء مثل: ما عدا، سوى، إلا، غَيْر...

ومن هنا ندرك بأن اللغة العربية تحتوي على نظام صرفي فريد من نوعه، كما أن لديها ميزة أخرى فاللغة العربية لغة اشتقاقية، هذه الميزة لا نجدها في العديد من اللغات، فمثلا من كلمة مفردة واحدة نستطيع اشتقاق العديد من المفردات وبأوزان مختلفة، فمثلا جذر "عَلِمَ" بإمكاننا أن نشتق منه أكثر من 120 وزناً لمعانٍ مختلفة[1].

[1] – أنيس فريحة، اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل، بيروت، ط1، 1989م، ص 19.

النظام الصرفي الخاص باللغة الفرنسية:

يختلف النظام الصرفي للغة الفرنسية عن النظام الصرفي الخاص باللغة العربية، فالفرنسية تنفرد بنظامها الصرفي الذي تتميز به إضافة إلى تميزها أيضا في البناء الصرفي.

تقسم المورفيمات في اللغة الفرنسية إلى ثلاثة مورفيمات: (المورفيم الحر، المورفيم المقيد، المورفيم الصفري)، فأما المورفيم الحر (free morpheme) يمكن توظيفه بكل حرية ودون تقييد كما يستخدم بشكل انفرادي، وأما فيما يتعلق بالمورفيم المقيد (bound morpheme) لا يمكن استخدامه إلا إذا اتصل بمورفيم آخر، وأما ما يتعلق بالمورفيم الصفري (zero morpheme) هو الذي يبين عدم وجوده على وجود مورفيم محذوف.

لا تخرج الكلمة في اللغة الفرنسية عن هذه الصيغ: الضمير، الظرف، حرف الجر، حرف العطف، أل للتعريف، النعت، الاسم، الفعل.

فأما الضمير Le pronom[1] فهو الذي يحدد المخاطب من ناحية نوعه وجنسه ويأتي هذا الضمير إما مفردا (singulier) أو جمع (pluriel)، كما يأتي إما مذكر (masculin) وإما مؤنث (féminin)، وبهذا يأتي الضمير في اللغة الفرنسية عاملا في مكان المفعول به أو المفعول فيه، أو مكان الفاعل أو الحال وتضاف إليه ضمائر الإشارة وضمير الملكية.

أما فيما يتعلق بالظرف (L'adverbe)[2] فهو يشكل عدة أقسام: ظرف الرأي (Adv. d'opinion)، comme par exemple : si, qui,...، ظرف المكان (adv. lieu): ici, portant, là، وأيضا ظرف الهيئة (adv. de manière):il s'agit bien، وظرف الاستفهام (adv. d'interrogation): comment, pourquoi, combien .

[1] - Maurice Crevisse, Le bon usage, grammaire française, 11ème édition, 2ème tirage, p : 83.

[2] - Maurice Crevisse, Le bon usage, grammaire française, 11ème édition, Duculot, 1980, pp 993- 1094.

وما يتعلق بحروف الجر (les prépositions)، فنجد أنها دائما تتبع شكلها وهذا إما كصفات أسماء فاعل أو كأسماء مفعول قديمة: passé, durant، أو كلمات بسيطة: après, avec, avant.[1]

حروف العطف (Les conjonctions): فحروف العطف في اللغة الفرنسية تحمل عدة معاني، فالواو (et) غايتها الربط والجمع بين المتعاطفين، بينما (لا) (ni) فغايتها الربط ونفي التخيير، وكذلك حرف العطف (on) ← لام التعليل أو (ou) غايتها التخيير، وحرف العطف (لأجل) (donc) يأتي للنتيجة (le but)[2].

أما فيما يتعلق بـ (ال) التعريف (L'article)، فيحدث فيه تغيير من المفرد إلى الجمع أو من المؤنث إلى المذكر ويأتي قبل الكلمة باعتباره لاحقة متغيرة تضبط تنكيرها أو تعريفها أو عددها أو جنسها، ويمكن تقسيمه إلى 3 أقسام (article défini, article passif, article indéfini)[3].

وفيما يتعلق بالنعت (L'adjectif)[4]، فالصفة في الفرنسية تشتق adjectif qualificatif وذلك بإضافة حرف من أجل تبيين المؤنث مثل: un grand bureau → une grande échelle.

بالإضافة إلى احتواء اللغة الفرنسية على العديد من الصفات الأخرى كصفات الملكية: mon, ton, son، وأيضا صفات الإشارة: ce, cet, ces, ceux.

1 - Maurice Crevisse, Le bon usage, grammaire française., p : 1281.
2 - Larousse Grammaire, p: 59.
3 - Ibid., p: 69.
4 - Idem, pp 366- 476.

الصعوبات التي يواجهها المتعلم الأجنبي في الجانب الصرفي:

نظراً لما سبق ذكره وجدنا بأن هناك اختلاف جذري وعميق بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في نظامهما الصرفي وتنذر هذه الاختلافات بصعوبات كثيرة في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبالأخص (الطلاب الذين تكون لغتهم الأم الفرنسية) وذلك على المستوى الصرفي، ومن خلال عرضنا للنظام الصرفي الخاص باللغة العربية والنظام الصرفي الخاص باللغة الفرنسية وجدنا مجموعة من الأساسيات التي قد تشكل صعوبة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها وهذا لأن نظام اللغة الفرنسية يختلف عن نظام اللغة العربية في العديد من المسائل، ومن هذا المنطلق تمكنا من حصر مجموعة من الصعوبات التي قد يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها والتي تتمثل في:

الطالب الأجنبي قد يجد مشكلة مع مسألة التذكير والتأنيث وهذا لاحتواء اللغة العربية على العديد من المفردات التي يجدها الطالب الأجنبي مؤنثة في لغته الأم (الفرنسية) وبهذا سيقع له خلط كبير ما بين المذكر والمؤنث، فالطالب الأجنبي يبني معتقدا خاطئاً فيعتقد أن المذكر في لغته الأم يبقى مذكرا في اللغة العربية، فمثلا في اللغة الفرنسية توجد كلمة le cartable تدل على المذكر بينما يقابلها في اللغة العربية محفظة وهي كلمة مؤنثة. بهذا يبقى هذا المعتقد دائما يراود الأجنبي أن المذكر في لغته هو كذلك في اللغة العربية والعكس صحيح.

وأيضا يجد المتعلم كثرة علامات التأنيث في اللغة العربية كالتاء المربوطة في آخر الكلمة مثل: معلمة، مهندسة، طبيبة، وأيضا الألف الممدودة أو المقصودة مثل: ندى، صفراء...

وكذلك لاحتواء اللغة العربية على العديد من الأسماء التي بالرغم من أنها مؤنثة إلا أنها لا تنتهي بتاء مربوطة ولا بألف ممدودة مثل: إكرام، نهال، مريم... ومن هنا تنشأ الصعوبة لأن متعلم العربية من الناطقين بغيرها يجد صعوبة حتى في التفريق ما بين علامات التأنيث وهذا كون اللغة الفرنسية تحتوي علامتان فقط من علامات التأنيث فتنتهي الكلمة في اللغة الفرنسية بحرف أخير هو

(e) وهي العلامة الأولى، أما العلامة الثانية للتأنيث في اللغة الفرنسية هي أن اللغة الفرنسية تبدأ بتعريف La للمؤنث كما تبدأ بأداة تعريف أخرى للمذكر Le.

يجد الطالب الأجنبي صعوبة في تعلم أعداد اللغة العربية، وهذا لأن الأعداد في العربية تتصل بالجموع وترتبط أيضا بمسألة المذكر والمؤنث، ومتصلة أيضا بالنواحي الإعرابية وأيضا مكان العدد في الجملة، وأيضا لاحتواء اللغة العربية على حرف العطف الواو الذي يوجد في جزء من تقسيمات العدد ففي اللغة العربية من 11 إلى 19 لا نحتاج إلى حرف عطف بينما نحتاج إليه من 20 إلى 29 فيلزم حرف العطف، من هنا يجد الطالب الأجنبي نفسه يخلط في التمييز ما بين أعداد اللغة العربية وهذا لأن في الفرنسية العدد له بنيته سواء كان المعدود مذكراً أو مؤنثاً مثل: ولدان اثنان deux garçons، ولكن يتفق في حالة واحدة مع المعدود في الفرنسية وهذا إذا كان العدد واحد مثل un paysan ولكن إذا زاد عن اثنين يكون مثله مثل الجمع، وهذا ما لا يجده المتعلم في اللغة العربية كون الجمع يأخذ العديد من الأشكال فهناك: جمع التكسير، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم...، ومن هنا يجد الطالب الأجنبي صعوبة في تعلم أعداد اللغة العربية.

يجد الطالب الأجنبي صعوبة في فهمه لاسم التفضيل وهذا لأن هذا الأخير يرتبط بالمذكر والمؤنث وارتباطه أيضا بالمثنى وموضوع الجموع أيضاً.

كيفية مواجهة الصعوبات التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى الصرفي:

من خلال عرضنا لأهم الصعوبات التي قد تواجه الطالب الأجنبي على المستوى الصرفي، وذلك بسبب الاختلاف القائم ما بين النظام الصرفي الخاص باللغة العربية والنظام الصرفي الخاص باللغة الفرنسية، وبهذا سنحاول عرض مجموعة من المقترحات التي قد تسهم إن شاء الله في التغلب على هذه الصعوبات، فبذلك:

يجب على المعلم أن يدرس طلابه دراسة نحوية ترتبط بموضوع النكرة والمعرفة كأن يدرس هذا الأخير مع موضوع الصفة والمضاف والمضاف إليه والصفة ويجب أن يمشي هذا التدريس على طريقة متلازمة تبتعد عن الانفرادية. فمثلا في قضية المذكر والمؤنث يشترط على المعلم وهو يقدم الدرس لطلابه أن يضع للمتعلم نعتاً ويقوم بخلط كلماته كأن يقوم بوضع المذكر بدل المؤنث والمؤنث بدل المذكر، ثم يطلب من طلابه اكتشاف الخطأ وتصحيحه، وهذه الطريقة تعد من أهم الطرق الناجحة، إضافة لهذا يمكن للمعلم أن يستعين بها في العديد من الدروس وهي الأخرى التي تشكل أيضا صعوبة للطالب الأجنبي كالأسماء الموصولة وأسماء الإشارة فمثلا درس الاسم الموصول يجب على المعلم أن يقدمه بطريقة وظيفية لطلابه، وهذا ينطبق أيضا على درس اسم الإشارة فيجب على المعلم أن يقدم لطلابه العديد من التمارين المتعلقة بأسماء الإشارة، ويجب أن تنجز هذه التمارين من خلال التركيز على المحادثة كأن يضبط المعلم اسماً من الأسماء، ثم الطالب هو الذي يتطلب منه الإشارة إليه باسم الإشارة.

أما فيما يتعلق بمسألة صعوبة فهم الطالب الأجنبي للجموع فيجب على المعلم أن يكلف طالبه بحفظ الجموع المهمة في اللغة العربية، وأيضا في شرحه يجب عليه أن يبتعد عن شرح قواعد جمع التكسير لأنها تصعب الأمور وتعقدها أكثر، وضع معجم صغير يعود إليه الطلاب عند الحاجة.

يكلف المعلم طلابه بتصريف بعض الجمل وذلك وفق الضمائر التي يطلبها هو والأحسن أن يعتمد هذا التصريف على الكلام (تصريف كلامي).

وأيضا لتجاوز صعوبة فهم الطالب الأجنبي للأعداد العربية يجب على المعلم أن يبتعد عن بعض القواعد الغير مهمة كأن يعفي المعلم طلابه عن التطابق بين المذكر والمؤنث في الأعداد من ثلاثة حتى عشرة ويطالبهم بتوظيف الجمع معهم.

المستوى التركيبي النحوي:

يرتبط هذا المستوى ببنية النص، فهو يعمل على قواعد تركيب الجمل من ناحية كونها فعلية أو اسمية، خبرية أو إنشائية، مثبتة أو منفية، كما يهتم أيضا بدراسة العلاقات الموجودة في الجملة نفسها وعلاقاتها بما قبلها وما بعدها[1].

ومن هنا نجد أن المستوى التركيبي يشتمل على دراسة بنية النص ويركز على نظام تركيبها والآليات التي تربط كل عناصرها وتجمعهم وأيضا طريقة عمل مكوناتها، فالفعل مثلا لدية دلالة خاصة وكذلك الاسم يحمل دلالة خاصة وبهذا فإن كل من الفعل والاسم يشكلان العناصر الأساسية بالنسبة للنظام العام للغة.

فالاسم هو الذي يبين مسماه والفعل هو الذي يدل على الحدث، إضافة إلى تعدد الدلالات الأخرى كدلالة اللزوم والفعل واسم الفاعل، وكذلك اهتمامه بالتراكيب الصغرى، والتعبيرات السياقية والاصطلاحية، النعت والمنعوت، المضاف والمضاف إليه. وبهذا يشكل النحو وسيلة أساسية تساعد على استخراج القواعد وكذلك الأساسيات التي تضبط تأليف التراكيب والجمل حتى تؤدي وظيفتها على أكمل وجه.

المستوى التركيبي النحوي في اللغة العربية:

اهتم علماء النحو في العربية بهذا المستوى منذ القديم من طرف اللغويين العرب القدماء، وهذا نظراً للنشاط الكبير الذي يقوم به هذا الأخير في التنسيق والربط ما بين وحدات النظام اللغوي بعضها ببعض، فيعد هذا المستوى جوهر دراسة علوم اللغة العربية وهو نتيجة تربط ما بين عناصر النظام اللغوي بعضها البعض، وتمثل الأحكام والضوابط التي تتضح بها المعاني ويتأسس عليها

[1] – ينظر: إبراهيم صبح، مأمون جرار، "المدخل إلى دراسة اللغة العربية"، دار حامد، عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص 16.

الكلام»[1]. بهذا يعدّ هذا المستوى أساساً لدراسة صيغ اللغة كونه يهتمّ بدراسة العلاقات التركيبية داخل الجمل هذا ما يعله من أهمّ مستويات التحليل اللّساني.

ولقد عرف جمال الدين الفاكهي النحو بأنه: «العلم بأصول يعرف بها أحوال الكلم، إعرابا وبناءاً»[2].

والمعروف أنّ ترتيب الجملة في اللغة العربية لا يبقى على حاله فهو لا يسير في نظام واحد، فكثيرا ما يتعرض هذا الترتيب إلى العديد من التغييرات فقد يأتي المفعول به موقع الفاعل من حيث الترتيب ويأتي الفاعل مكان المفعول به وهكذا، لكن بالرغم من هذه التغييرات التي تمس الجملة إلا أن الوظيفة النحوية للجملة تبقى على حالها ويكون ذلك عبر سياق الجمل والعلامة الإعرابية، ويقع الإعراب في الكلام ليبين اختلاف المعاني وله مرمى واحد يتمثل في ضبط الوظائف النحوية للكلمات[3].

عدم تصريح اللغة العربية لعلامة الربط التي تصل ما بين المبتدأ أو الخبر والمسند والمسند إليه، كما يرد الإسناد في اللغة العربية إما لفظياً أو معنوياً.

تؤخر اللغة العربية الضمير على الاسم وكذلك تؤخر الصفة على الموصوف.

المستوى التركيبي في اللغة الفرنسية:

يقوم تركيب اللغة الفرنسية على الجملة فهي تعد الأساس ومن هذا المنطق يعرف قاموس اللسانيات الجملة: « une phrase est une unité linguistique contenant un sujet

[1] – فارس محمد عيسى، "علم الصرف"، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص 33.

[2] – جمال الدين عبد الله ابن أحمد، الفاكهي، "شرح الحدود النحوية"، تحقيق: محمد الطيب الإبراهيم، دار النفائس، ط1، 1996م، ص 44.

[3] – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص ص 188- 189.

et un prédicat»[1]. نفهم من هذا التعريف أن الجملة هي عبارة عن وحدة لسانية قوامها فاعل ومسند.

ترتب اللغة الفرنسية عناصرها بإعطاء أسبقية للفاعل عن الفعل فهي بهذا تقدم الفاعل عن الفعل إضافة إلى العناصر التكميلية (les subordonnés, les prépositions)[2].

تصرح اللغة الفرنسية بعلامة الربط التي تربط ما بين المسند والمسند إليه وأيضا ما بين الخبر والمبتدأ، كما يكون الإسناد في اللغة الفرنسية إما لفظيا أو معنوياً، أو بتوظيف الأفعال المساعدة (avoir, être).

تستخدم اللغة الفرنسية حرفاً بين المتضاريفين وهذا فيما يتعلق بالتراكيب الإضافية الذي يتمثل في (de) أو ما يشتق من هذا الحرف ويقع ذلك وفق التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع في المضاف وهذا ما يمكننا تبيانه في هذا المثال: les étoiles de ciel[3] فنلاحظ في هذه الجملة الرابط (de) الذي لا يمكن حذفه، وتقدم كذلك الضمير على الاسم والصفة عن موصوفها.

الصعوبات التي قد تواجه متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المستوى التركيبي:

من خلال كل ما ذكرناه سابقا ندرك أن التركيب اللغوي العربي يختلف تماماً عن التركيب اللغوي الفرنسي، فهناك فرق كبير وخصوصاً فيما يتعلق بتركيب الجملة، وبهذا سيجد الطالب الأجنبي عدة صعوبات تواجهه في هذا المستوى، وبهذا يمكن حصر هذه الصعوبات في:

- يجد الطالب الأجنبي صعوبة في فهم بنية الجملة العربية وهذا كون العربية تتخلف بنيتها عن الفرنسية، ففي اللغة الفرنسية نجد أن الفاعل يتقدم عن الفعل وهي تسير على هذا

[1] - Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, p 365.
[2] - Ibid., p : 366.
[3] - Idem., p : 347.

النظام بينما في العربية طبيعة نظامها متغير، كما أن هذا النظام بحد ذاته يخضع لقوانين البلاغة العربية من حذف وإضافة وتقديم وتأخير وغير ذلك من هذه القوانين.

- تقوم العربية على الجملة الاسمية والفعلية، من هنا نجد أن التقديم والتأخير فيها لا يتخلف عنه أي اختلال في المعنى، فكثيراً ما نجد الفعل في غير محله وكذلك الفاعل نجده في غير موقعه وأيضا كل باقي عناصر الجملة قد يمسهم هذا التقديم والتأخير مثل: ذهب الطالب إلى الكلية، الطالبُ ذهب إلى الكلية، إلى الكلية ذهب الطالب، إلى الكلية ذهب الطالبُ.

ومن هذا الأمر يقع المتعلم الأجنبي في خلط كبير كونه لا يألف هذه الأمور في تركيبه النحوي الذي يتعلق بلغته الأم.

- تعود الطالب الفرنسي على استخدامه للرابط de بهذا يجد صعوبة في موضوع التركيب الإضافية الذي لا يمكن حذفه في اللغة الفرنسية، فيعتقد المتعلم أن العربية أيضا في مسألة التركيب الإضافي تمتلك رابط بينما العربية لا تقوم على رابط، فمثلا نقول: أزهار الحديقة Les fleurs de jardin. ومن هنا يختلط المتعلم بعض الشيء لأنه اعتاد على وجود الرابط في لغته الأم التي ينعدم في العربية، كما أن العربية لا تستخدم رابطاً يربط ما بين المبتدأ والخبر وما بين المضاف والمضاف إليه.
- يجد الطالب الأجنبي صعوبة في فهمه للإعراب وخصوصاً فيما يتعلق بالعلامة الإعرابية لأنه يجد نفسه مقابل كلمة تلونت بالعديد من الأشكال قوامها الأصوات والحركات، فمثلا في حركة الكسرة يشترط على الطالب أن يعي حروف الجر إلا أن هذا الأمر يمكن اعتباره عائقا صغيرا، لكن العائق الأكبر يتمثل عندما يجد الطالب نفسه أمام كلمة عربية تنتهي بياء المتكلم أو ألف أو ممنوعة من الصرف، كما أن الإعراب في اللغة العربية يعطي حرية في مسألة تقديم وتأخير الكلمات دون ذهاب معناها.

ومن هنا ندرك أن المعنى يبقى كما هو سواء تأخر الفاعل أو تقدم المفعول به وهكذا.

كيفية مواجهة الصعوبات التي تتعلق بالمستوى التركيبي:

يجب على معلم اللغة العربية الذي يدرس العربية للناطقين بغيرها أن يسير على هذا المنوال.

- يجب عليه عند طرحه لموضوع الصفة والموصوف أن يقدم مقارنات تبين الصفة والموصوف وتبرز أوجه الاختلاف ما بين المضاف والمضاف إليه، كما يجب على المعلم أن ينوه لطلابه على أهم مراتب الصفة في الكلام.
- يجب على المعلم أن يخصص حصص تتعلق بدراسات نحوية مرتبطة بالمعرفة والنكرة ويجب أن يأتي مع هذا الدرس درس المضاف والمضاف إليه بطريقة متتابعة ومتسلسلة.
- يقدم المعلم لطلابه نصوصاً دون ضبطها بالشكل ويكلف طلابه بوضع علامات عليها أي ضبطها بالشكل التام، وهذا لديه غاية تتمثل في المساعدة على التمييز والتفريق ما بين حركات العربية.
- يعوّد المعلم طلابه منهجية تحليل النصوص ويكون ذلك وفق مراعاة المواقع الإعرابية.
- يكلف المعلم طلابه بتحرير فقرات يستوفي فيها التقديم والتأخير ما بين عناصر الجملة.

المستوى الدلالي المعجمي:

يعد علم الدلالة من احدث فروع اللسانيات الحديثة التي تختص بـ"دراسة المعنى"[1] من كل جوانبه، فتهتم بالمعنى الصوتي وما يرتبط به من نبر وتنغيم وأيضا بالمعنى الصرفي والمعنى النحوي والمعنى السياقي، والمعنى المعجمي، وهذا لأن المعنى اللغوي يشكل حصيلة جامعة لجميع هذه المستويات.

تستقل كل كلمة من كلمات اللغة العربية بمعنى تنفرد به وتتميز به عن بقية اللغات، وهذا بسبب تغير الكلمة في طريقتها في الاستخدام.

[1] – أحمد مختار عمر، "علم الدلالة"، دار الكتب، ط5، 1998م، ص 15.

المستوى الدلالي المعجمي في اللغة العربية:

لقد اعتنى العرب منذ القديم بالدلالة كونها لها غاية هامة تنحصر في شرح العديد من الأمور المتعلقة باللغة، فعلماء البلاغة عالجوا موضوع الدلالة في نطاق معالجتهم لأمور الحقيقة والمجاز، أما فيما يتعلق بأهل المعاجم فلقد اشتغلوا على دلالة الألفاظ، وكذلك الأصوليون بذلوا جهدا كبيرا في محاولة استنباط الأحكام الشرعية من النصوص القرآنية وفهم مضمونها[1]، وبهذا أصبح البحث الدلالي يتطور شيئاً فشيئاً.

المستوى الدلالي المعجمي في اللغة الفرنسية:

تقوم اللغة الفرنسية على لغة الخاصة أو المتعلمين (savante) كما تقوم أيضا على لغة العامة (populaire). وبعدما ارتقت اللغة الفرنسية ظهر أن الكثير من الألفاظ الموجودة في الفرنسية هي ألفاظ مقترضة[2] أخذتها اللغة الفرنسية من بقية اللغات الأخرى واللغات التي أصلها لاتيني وكذلك اقترضت الفرنسية الكثير من الكلمات العربية.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن الذين يتحدثون باللغة الفرنسية لا يستخدمون إلا عدد قليل من الألفاظ ذات المادة اللغوية الفرنسية، والتي قدرت حسب الباحثين بستة آلاف مفردة وبقية الألفاظ التي يستخدمونها بشكل كبير هي ألفاظ مقترضة من اللغة الأخرى ذات الأصل اللاتيني.

الصعوبات التي قد تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المعجمي الدلالي:

- يجد الطالب الأجنبي المتعلم للغة العربية صعوبة مع الدلالة الاجتماعية والثقافية، وهذا لأن الكلمة المفردة في اللغة العربية لا تبين معناها التام إلا في حدود النطاق الذي تستخدم فيه.

[1] – ينظر: محمود فهمي حجازي، "المدخل إلى علم اللغة"، ص 147.

[2] - Le site de Djamila : Users.antraxite.beppoisse/document/arbis.htm

- يجد الطالب الأجنبي صعوبة مع الدلالة النحوية وهذا لأن ترتيب الجملة في اللغة العربية غير ثابت بل هو متغير، كما أن الجملة العربية تتشكل من العديد من المرتكزات المؤدية إلى استيعاب المعنى فهي تضم كل من الفعل والفاعل والمفعولية والكثير من الضمائر الأخرى.
- يجد الطالب الأجنبي صعوبة في التنقيب عن معاني اللغة العربية كون اللغة العربية تتميز بقرارة وثراء معانيها بالإضافة إلى تعدد دلالاتها، وهذا ما يصعب الأمور كثيرا على الطالب الأجنبي في استخراج المعاني فيؤدي هذا الأمر إلى عدم التركيز وتشتيت ذهنه.
- يجد الطالب الأجنبي صعوبة في بحثه عن دلالة الكلمة في المعجم، فيجد أن الكثير من معاجم اللغة العربية تحتوي على تداخل في الكلمات كما أنها لا تقوم على ترتيب صحيح. فالبحث عن كلمة واحدة في المعجم قد يأخذ الكثير من وقت الطالب الأجنبي، وينتهي في بعض الأحيان بعدم إيجاده للكلمة التي يبحث عليها نهائيا في المعجم، فيجد المتعلم أنه ضيع وقتا كبيرا بدون فائدة. والمشكلة الأخرى تكمن في قلة المعاجم العربية كما أن هذه المعاجم ليست حاوية لاتساع اللغة العربية، كما أن الطالب في هذه المعاجم يجد فقط المعنى الحقيقي للكلمة دون حصوله على معناها المجازي والسياقي.
- يجد الطالب الأجنبي صعوبة في الجانب المفرداتي الخاص باللغة العربية فهو يظن أن مفردات العربية لما تترجم إلى لغته الأم (الفرنسية) تبقى على حالها وبهذا الاعتقاد فهو مخطئ تماماً لأن بمجرد ترجمة كلمة من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية تتغير طريقة استخدام الكلمة كما تتغير في معناها الأصلي. كما أن لكل مجتمع خصوصياته الخاصة فخصوصيات المجتمع العربي تختلف عن خصوصيات المجتمع الغربي (الفرنسي).

من هنا ندرك اختلاف اللغة العربية مع اللغة الفرنسية في درجة التمييز الدلالي للكلمة وأيضا مساحته، فكلمة عم أو خال أو عمة في اللغة العربية كل كلمة منهم تقوم على تخصيص دلالي يعد أكثر مما نجده في اللغة الفرنسية، فمثلا كلمة oncle في اللغة الفرنسية تدل على العم أو الخال أو زوج العمة، من هذا الأمر يجد الطالب الأجنبي صعوبة لأنه يكتشف أشياء لم يألفها في لغته الأم

(الفرنسية)، وأيضا فيما يتعلق بمستوى المفردات يجد الطالب الأجنبي الكثير من المسائل التي لم يعهدها في لغتها الفرنسية من بين هاته الأمور: الميزان الصرفي، الفعل المجرد والمزيد والصحيح والفعل والمعتل والمشتق والتثنية... وهذه الأمور تشكل صعوبات لديه في مستوى المفردات.

تحليل الأخطاء[1]:

يمثل تحليل الأخطاء خطوة تالية للتقابل اللغوي، فتحليل الأخطاء يقوم على دراسة لغة المتعلم نفسه التي أنتجها، سواء كتبها أم تحدث بها، بينما يقوم التقابل اللغوي بدراسة اللغة نفسها وذلك من خلال المقابلة ما بين اللغة الأم واللغة الهدف.

كما يقوم تحليل الأخطاء على مبدأ يؤكد بأن ضبط الصعوبات اللغوية التي تفترض متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يشترط عليها أن ترتكز على دراسة ميدانية لدراسة الاستجابات اللغوية التي تصدر من المتعلمين الذين يتعلمون اللغة العربية، هذه الدراسة تساعد على الكشف على عدة أشياء أساسية فهي تبين الأشياء السهلة التي وجدها متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها عند تعلمه للعربية، فيسهل عليه تعلمها، كما تكشف أيضا على الصعوبات التي يجدها المتعلم للغة العربية والتي قد تعجزه عن تعلمها وذلك عبر تحليل أخطاء الدارسين الفعلية التي وقعوا فيها، كما يبين تكرار خطأ وإشارة لدى مجموعة محددة في موقف لغوي معين دليل على وجود صعوبة في هذا الموقف. وبهذا يساعد تحليل الأخطاء على تحديد الصعوبات اللغوية التي تواجه الطلبة الأجانب الذين يتعلمون العربية إضافة للأدوار الإيجابية الأخرى التي يؤديها فه ويساعد المتعلم على تحديد نقاط قوته وضعفه حتى يتمكن من حل هذه الصعوبات، كما يمكن المعلم من ابتكار خطط ومقترحات علاجية للصعوبات التي تواجه المتعلمين، كما يساعده على اختيار أفضل طرائق التدريس. فنتائج تحليل الأخطاء هي التي تبين للمعلم الطريقة المناسبة التي يجب أن تعتمد عليها هذا إضافة إلى العديد من الإيجابيات الأخرى.

[1] – ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض، ط1، 1990م، ص 49.

8- تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها(دراسة تطبيقية):

لقد قمنا بإجراء دراسة تطبيقية تقوم على دراسة تحليلية لأخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من الناحية التركيبية، عينة البحث مكونة من طلبة أجانب من جنسيات مختلفة يدرسون اللغة العربية تعاملنا معهم بشكل كبير، وجاءت هذه الدراسة كخلاصة إحصائية مبنية على التعميم لأننا تعاملنا في مشوارنا هذا مع العديد من المتعلمين الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية سواء هنا بالجزائر وبالتحديد في مدرسة سبيل لتعليم اللغات بولاية سيدي بلعباس، أو الطلبة الذين تعاملنا معهم خارج الوطن كالأردن التي سافرنا إليها والتحقنا فيها بأكبر معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ففتحت لنا الأبواب هناك، فقمنا بالمساهمة في هذه المعاهد بخلق أفكار وآليات تساعد تعليم العربية للناطقين بغيرها ،والتي نلنا من خلالها بفضل الله سبحانه وتعالى عدة تتويجات في الأردن تحسب للمركز الجامعي الذي ننتمي إليه وللجزائر ككل، إذن من خلال تجاربنا مع الطلبة الأجانب قمنا بإجراء دراسة تطبيقية كما قلنا سابقا تعنى بدراسة الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في الجانب التركيبي، ولقد ركزنا في إحصائنا للأخطاء التركيبية التي يقع فيها الطلبة الأجانب على الأخطاء التركيبية الأكثر شيوعا كأخطاء التعريف والتنكير، الخلط في حالات الإعراب (الإعراب وحالات الفعل)، أخطاء التذكير والتأنيث، حروف المعاني، الإفراد والتثنية والجمع، أسماء الإشارة، الضمائر.

وفي تحليلنا للأخطاء التركيبية قمنا بترتيبها انطلاقا من نسبة شيوعها، إذ بدأنا بالأكثر شيوعا فالأقل وهكذا، فبدأنا بـ:

8-1 أخطاء التعريف والتنكير:

أ- زيادة (ال) التعريف على المضاف:

فمن خلال تحليلنا وجدنا أن أخطاء المتعلمين جاءت كثيرة في هذا النوع، فيضيف المتعلم الأجنبي (ال) التعريف للمضاف وهذا لأنه يعتقد بأن المضاف والمضاف إليه يجب أن يكونا مشتركين في التنكير والتعريف، ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب
الأعاجم يحبذون الدراسة اللغة العربية وفيها توجد اللذة الحياة.	الأعاجم يحبذون دراسة اللغة العربية وفيها توجد لذة الحياة.

ب- زيادة (ال) التعريف على الخبر النكرة:

الخطأ	الصواب
الجزائر البلد الجميلُ	الجزائر بلدٌ جميلٌ
الحرّ الموجود في الصحراء في الصّيف.	الحرّ موجودٌ في الصحراء في الصّيف.

ج- زيادة (ال) التعريف على الاسم المجرور:

الخطأ	الصواب
في الملعب تونس.	في ملعب تونس.
في المقرر اللغة العربية للناطقين بغيرها.	في مقرر اللغة العربية للناطقين بغيرها.

د-حذف (ال) التعريف من الاسم المجرور:

الخطأ	الصواب
وفي أخير أدعوكم لتلبية النداء.	وفي الأخير أدعوكم لتلبية النداء.
بنسبة إليها الأمور سهلة.	بالنسبة إليها الأمور سهلة.

2-8 أخطاء التذكير والتأنيث:

أ- تذكير الأفعال وتأنيثها:

الخطأ	الصواب
جاءت الطالبة إلى المعهد ليدرس الموسيقى.	جاءت الطالبة إلى المعهد لتدرس الموسيقى.
ذهب الولدُ إلى المتجر لتشتري محفظة.	ذهب الولدُ إلى المتجر ليشتري محفظة.

ب- تذكير أسماء الإشارة وتأنيثها:

الخطأ	الصواب
هذه الطالبُ ذكيٌ.	هذا الطالبُ ذكيٌ.
ذلك اللوحة الفنية جميلةٌ جداً.	تلك اللوحة الفنية جميلةٌ جداً.
أقيم في هذا المدينة.	أقيم في هذه المدينة.

ج- تذكير الضمائر وتأنيثها:

الخطأ	الصواب
الأسد هي ملك الغابة.	الأسد هو ملك الغابة.
الفلسفة هو أم العلوم.	الفلسفة هي أم العلوم.
القاهرة هو مدينة مصرية.	القاهرة هي مدينة مصرية.

د- تذكير وتأنيث الصفة والموصوف:

الخطأ	الصواب
وهذه الدروسُ مفيدٌ لنا.	وهذه الدروسُ مفيدةٌ لنا.
وفي المزهرية أزهارٌ جميل.	وفي المزهرية أزهارٌ جميلة.

ترجع الأخطاء السابقة في التذكير والتأنيث أن الطالب الأجنبي يحاول استخدام نظام لغة الأم في مسألة التذكير والتأنيث، وهنا يقع الخطأ، وقد يأتي الخطأ بسبب أن المذكر والمؤنث من أكثر الموضوعات التي تشكل صعوبة في فهمها فنجد في بعض الأحيان أن الأخطاء يقع فيها حتى الذي يتحدث اللغة العربية بشكل جيد فنجده في بعض الأحيان لا يميز ما بين المذكر والمؤنث.

وأفضل الوسائل لعلاج هذه المشكلة يجب على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يوضح للمتعلمين أوجه الاختلاف ما بين التذكير والتأنيث في اللغة العربية التي يتعلمها والتذكير والتأنيث الموجود في لغة الأم، وعليه فيجب على المعلم أن يبذل جهداً كبيراً في هذه المسألة فعليه بأن يكون

قاعدة متينة في مسألة التذكير والتأنيث في العربية وذلك من خلال العديد من التطبيقات والتدريبات الوظيفية التي يقدمها المعلم لطلابه كما يستطيع المعلم أن يطلب من طلابه فقط بعض القواعد والأسماء المختصة بالمؤنث وأيضا الأسماء المختصة بالمذكر وهذا يساعد الطالب أكثر فأكثر.

8-3 أخطاء حروف المعاني.

أ- أخطاء المتعلمين في زيادة حرف الجر:

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
حفظت على ثلاثين بيتاً من ألفين ابن مالك. إن علامات للامتحان غير مريحة.	حفظت ثلاثين بيتاً من ألفين ابن مالك. إن علامات الامتحان غير مريحة.	زيادة حرف "على". زيادة حرف "ل".

ب- أخطاء المتعلمين في حذف حرف الجر:

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
إن الطالب قد شرع حل هذه المسالة. يتعلم الولد السباحة المسبح الشبه أولمبي. الطالب يجتهد لنجاح في الامتحان.	إن الطالب قد شرع في حل هذه المسالة. يتعلم الولد السباحة في المسبح الشبه أولمبي. الطالب يجتهد للنجاح في الامتحان.	حذف حرف الجر "في". حذف حرف الجر "في". حذف حرف الجر "ل".

ج- أخطاء المتعلمين في إدخال حروف الجر على الأفعال:

الخطأ	الصواب
استغرقت وقتاً قصيراً في أحفظ الدرس. منع المتهم عن سافر.	استغرق وقتاً قصيراً في حفظِ الدرسِ. منع المتهم من السفرِ.

د- أخطاء توظيف المتعلمين لحروف الجر في غير محلها:

الخطأ	الصواب
بعدما اشتريت تذكرة السفر ذهبت على المطار.	بعدما اشتريت تذكرة السفر ذهبت إلى المطار.

ويقع الطالب الأجنبي في أخطاء حروف الجر لجهله بأن كل حرف من حروف الجر يؤدي معنى خاصا به، فمثلا (من) يفيد ابتداء الغاية الزمانية والمكانية مثل: بدأت العمل من الساعة التاسعة صباحا، وهنا نلاحظ بأن معنى (من) هو ابتداء الغاية الزمانية، أما في قوله: سافرت من الجزائر إلى المغرب، نلاحظ بأن الحرف (من) يفيد ابتداء الغاية المكانية، وهذا الشيء ينطبق على كل حروف الجر التي تستقل أيضا بمعانيها الخاصة، وبهذا يقع الطالب الأجنبي في الخطأ لأنه يجهل الفروق الدقيقة ما بين هذه المعاني، ولا يعرف دورها في بناء معنى الجملة، وخير أداة لحل هذه المشكلة هو أن يعرف المعلم طلابه كل حروف الجر مع ذكره لكل معانيها، وأن يطلب من طلابه بعد انتهائه لشرحه لحروف الجر ومعانيها بأن يحفظوها كلها مع معانيها، ثم يطلب منهم بعد حفظها أن يوظفوها في تحرير فقرات أو نصوص، وبهذا يتمكن الطالب من استخدام حروف الجر استخداما صحيحاً.

8-4 أخطاء الإعراب وحالات الفعل:

أ- أخطاء الإعراب:

الخطأ	الصواب
أصبح الوضع مستقرٌ.	أصبح الوضع مستقراً.
لا يحتاج الولد إلى المغامرةَ .	لا يحتاج الولد إلى المغامرةِ.
يسهرون الجزائريون على حفظ الأمن في وطنهم.	يسهر الجزائريون على حفظ الأمن في وطنهم.
أنه فرحاً.	أنه فرحٌ.
ندرس في الصف القواعد البلاغة.	ندرس في الصف القواعد والبلاغة.

ب- أخطاء في حالات الفعل (المطابقة بين الفعل والفاعل):

الخطأ	الصواب
كل صباح اذهب ليشتغلَ.	كل صباحِ أذهب لأشتغلَ.
هناك نحن أقيم.	هناك نحن نقيمُ.

إذن يقع الطلاب في أخطاء الإعراب وحالات الفل يرجع إلى اللغة العربية لأنها لغة إعرابية بينما لغة الطالب ليست بلغة إعرابية، وهذا ما سيصعب عليه الأمور نوعاً ما، ويمكن أن نرجع الصعوبات أيضا لقلة توظيف المتعلمين للقواعد النحوية كما أن قلة ممارستها سينعكس سلبا بحيث يشكل صعوبة للطالب في مستوى الإعراب، وقد يكون أيضا بسبب معرفة المتعلم الناقصة للقواعد النحوية كمعرفة الطالب الناقصة للمواقع الإعرابية للكلمات. ولهذا يستلزم على المعلم أن يراعي هذا الميل للتغلب على هذه الصعوبة كأن يراعي طرق تدريس اللغة العربية وكل قواعدها، وعليه أن يركز على القواعد المرتبطة بأبنية الفعل وحالاته وطريقة الإسناد إليه، ويجب عليه أن يدرس القواعد النحوية كمادة مستقلة بعيدة عن المواد الأخرى مع الاعتناء بالجوانب التطبيقية لها.

8-5 أخطاء الإفراد والتثنية والجمع:

الخطأ	الصواب
الأجانب يأتون للجزائر ليدرس اللغة العربية. لقد أثبتت الاختبار بأن هذا الطالب متفوق. العديد من المرأة يحتفلون بيومهم العالمي. تقوم اللغة العربية على مستويان أساسيان هو: المستوى الصرفي والمستوى الدلالي. لكل الدول معتقداتها الخاصة.	الأجانب يأتون للجزائر ليدرسوا اللغة العربية. لقد أثبت الاختبار بأن هذا الطالب متفوق. العديد من النساء يحتفلون بيومهم العالمي. تقوم اللغة العربية على مستويان أساسيان هما: المستوى الصرفي والمستوى الدلالي. لكل دولة معتقداتها الخاصة.

وبهذا فإن السبب الرئيسي في أخطاء العدد كون أن اللغة الأم للطالب لا تحتوي ما تحتويه اللغة العربية وما تنفرد به العربية في نظامها وأبنيتها كصيغ المثنى في اللغة العربية وما شابه ذلك. كما أن الطالب الأجنبي أيضا يجد صعوبة في المع وتطبيقه وهذا ما قد يعود أساساً إلى احتواء اللغة العربية على العديد من القواعد المرتبطة بالجمع وهذا ما سوف يشتت ذهن المتعلم فلا يستطيع التمييز بين جموع اللغة العربية، ولهذا يجب على المعلم أن يضاعف التطبيقات لطلابه المتعلقة بالقواعد حتى يستطيع التغلب على المشكلة.

أخطاء الطلاب في الضمائر:

أ- حذف الضمير:

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
ينبغي علي أن نتقيد بالوقت. ترجع غاية البرنامج إلى أدوار المتعددة.	ينبغي علينا أن نتقيد بالوقت. ترجع غاية البرنامج إلى أدواره المتعددة.	حذف الضمير المتصل "نا". حذف ضمير الجر "ه" في كلمة أدوار.

ب- إضافة الضمير:

الخطأ	الصواب	نوع الخطأ
التي هي تدرس فيها.	التي تدرس فيها.	زيادة ضمير منفصل "هي".
إن الدولة العثمانية هي كانت من بين الدول الأقوى عسكرياً.	إن الدولة العثمانية كانت من بين الدول الأقوى عسكرياً.	زيادة ضمير منفصل "هي"

ومن خلال هذا ندرج أن هناك عدة أسباب تتسبب في وقوع الطالب الأجنبي في أخطاء الضمير ومن بين هذه الأسباب: اختلاف قاعدة الضمائر الموجودة في لغة المتعلم الأم عن قاعدة الضمائر الموجودة في اللغة العربية، وهذا ما يتسبب في ارتكاب المتعلم لأخطاء كثيرة في الضمائر، وقد تأتي هذه الأخطاء أيضا نتيجة نقص معرفة المتعلم لضمائر العربية وبهذا إذا ما أراد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يقضي على مثل هذه المشاكل فيجب عليه أن يكلف طلابه بحفظ قاعدة الضمير في اللغة العربية، وذلك وفق الأنواع والعدد والجنس والأقسام.

ويتضح لنا من خلال تحليلنا السابق أن السبب الرئيسي في اقتراف الطلاب الأجانب لأخطاء على المستوى التركيبي يعود إلى طبيعة اختلاف المستوى التركيبي للغة العربية على المستوى التركيبي الخاص بلغة المتعلمين. ويمكننا حصر كل الأخطاء السابقة التي اقترفها الطلاب في هذا الجدول الإحصائي الذي يبين تحليل أخطاء متعلمي العربية من الناطقين بغيرها في المستوى التركيبي:

طبيعة الأخطاء	النسبة المئوية
التعريف والتنكير.	%87
التذكير والتأنيث.	%84
حروف المعاني.	%50
الإعراب وحالات الفعل.	%54
الإفراد والتثنية والجمع.	%38
الضمائر.	%27

وبهذا ندرك في الأخير أن مصادر الأخطاء الترابية لا يمكن أن ترجع إلى سبب واحد بعينه، فهناك عدة عوامل تجعل المتعلم يقع في الخطأ التركيبي كالتصميم الخاطئ أو محاولة نقل قواعد لغته الأم إلى اللغة الثانية (العربية) اللغة المتعلمة وغيرها من الأسباب الأخرى. ولهذا يجب على المدرس أن يستغل جميع القدرات الكامنة عن المتعلم وذلك لتحفيزه أكثر كما يجب عليه أن يجتهد ويثابر بشكل دائم للبحث عن سبل لتطوير نفسه دائما حتى يساعد طلابه على اكتساب اللغة العربية بكل سهولة وأيضا النتائج السابقة المتعلقة بنسبة الأخطاء لديها دلالات إحصائية هامة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار.

الفصل الرّابع

تصوّرات لسانية تطبيقيّة لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها

الفصل الرّابع: تصوّرات لسانيّة تطبيقية لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها

1- العامية الجزائرية مدخل وإشكالية تدريسها للناطقين بغير اللغة العربية

2- أفضل وأسرع طريقة لتعلم القراءة: (المستوى المبتدئ).

3- تدريبات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

4- إستراتيجيات تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم العربية "تصوّرات لسانية في تعليم القصة القصيرة للناطقين بغيرها"

1- العامية الجزائرية مدخل وإشكالية تدريسها للناطقين بغير اللغة العربية:

1-1 مستويات اللغة العربية في الوقت الحالي وأهم المناهج المستخدمة في تعليمها:

1-1-1 اللغة العربية الفصحى:

تطلق اللغة العربية الفصحى على اللغة التراثية التي كانت متداولة في شبه جزيرة العرب وجرت على ألسنة العرب مع اختلاف القبائل ، فجاءت بها امثالهم وخطبهم واشعارهم وعقودهم ومعاهداتهم ووصاياهم، وتواصلو بها فيما بينهم في اسواقهم وفي كل مضاربهم، حتى جاء الإسلام فألفى العربية الصحيحة فصيحة جارية على الألسن وسائلة على الأقلام، فنزل القرآن الكريم عربياً على معهودهم في الكلام، ومع ذلك كانت هناك ظواهر لغوية ارتبطت ببعض القبائل العربية، وكانت تسمى عند علماء اللغة في مؤلفاتهم لغات العرب.

ولم يكن أئمة اللغة من النحاة واللغويين غافلين عنها، فلقد أشاروا إليها في ثنايا الدرس النحوي وسموها لغات وهي في نظرهم ما خالف المطرد من كلام العرب مما أسموه شاذاً أو نادراً أو قليلاً[1].

هذه اللهجات المصاحبة للفصحى لم يكن اللغويون الأوائل وأئمة اللغة يسمونها لهجات وإنما كانوا يسمونها لغات، وهي عندهم حجة، وإن كانت شاذة، والدليل على ذلك إجابة أبي عمرو بن العلاء عن سؤال من قال له: ماذا تفعل إذا خالفتك العرب وهم حجة؟ قال: «أعمل على الأكثر وأسمى ما خالفني لغات»[2].

[1] – السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق: محمد جاد المولى بك وآخرون، المكتبة المصرية، صيدا– بيروت، 1987م، ج1، ص 229.

[2] – الزبيدي الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر– القاهرة، ط2، ص 39.

1-1-2 اللغة العامية أو اللهجة:

تسمى العامية لغة المحكي، أو الدارجة، أو المتداولة بين أفراد جماعة بشرية معينة، وهي اللغة الأم التي يكتسبها الطفل في السنوات الأولى بشكل عفوي، والعامي هو «المنسوب إلى العامة، والعامي من الكلام: ما قاله العامة على غير سنن كلام العرب، والعامية لغة عامة، وهي خلاف الفصحى»[1]، وهي: « صنعة عامة الناس يتواضعون عليها ويحوكون نسيجها من مادة ومن قماشها، والعامية ضرب من التنوع اللغوي الكلامي يبرز التنوع في البنى الاجتماعية. وتتمثل اللهجات «بمجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم لهجات عدة، لكل منها خصائصها، ولكنها ترتبط بمجموعة من الظواهر اللغوية التي تسهل اتصال أفراد هذه البيئات ببعضهم البعض، واستيعاب ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الأربطة التي تربط بين هذه اللهجات»[2].

والعامية الدارجة ترتبط باللغة المتداولة بين أفراد شعب أو فئة معينة من المجتمع، وغالبا ما تكون اللغة الفصحى مكونها الأساسي، فلقد «نشأت بعض أجيال من أهل الفتح في الأمصار الإسلامية نتيجة للاختلال والاختلاف بين سنن اللغة المعقدة المكتوبة المنزوع بها نحو الثبوت، وسنن اللغات المرسلة في الحياة اليومية العامة»[3]، وكثير من الألفاظ العامية مصدرها اللغة الفصحى إذ يتداولها العامة ويخضعونها للتفخيم، والإمالة، والاختزال، وقوالب صرفية، ويسقطون النحو بفعل الروابط والعلاقات المختلفة بينها وبين اللغة الأصلية، ولعل خير مثال الدوارج التي ظهرت في شمال إفريقيا بعد الفتح.

---

[1] – المعجم الوسيط، مادة (ع م م).

[2] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 25.

[3] – نهاد الموسى، الأساليب: مناهج وأساليب في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2003م، ص 130.

والبيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللغة، فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص، فاللغة تشتمل عادة على عدة لهجات لكل منها ما يميزها. وجميع هذه اللهجات تشترك في مجموعة من الصفات اللغوية، والعادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات[1].

أما الصفات التي تتميز بها اللهجة فتكاد تنحصر في الأصوات وطبيعتها، وكيفية صدورها، فالذي يفرق بين لهجة وأخرى هو بعض الاختلاف الصوتي في غالب الأحيان، فيروى لنا مثلا أن قبيلة تميم كانوا يقولون في "فُرت" "فزد" كما كانوا ينطقون بالهمزة عينا، كما يروى أن "الجلح" وهو الأصلع ينطق بها "الأجله" عند بني سعد[2].

وتتميز بيئة اللهجة بصفات صوتية خاصة تخالف كل المخالفة أو بعضها صفات اللهجات الأخرى في اللغة الواحدة، غير أن اللهجة قد تتميز أيضا بقليل من صفات ترجع إلى بنية الكلمة ونسجها أو معاني بعض الكلمات، فيروى أن بني أسد كانوا يقولون في "سكرى" "سكرانة"، وأن بعضا من تميم كانوا يقولون "مديون" بدلا من "مدين"، ويجب أن تكون هذه الصفات الخاصة التي مرجعها بنية الكلمات ودلالتها من القلة بحيث لا تجعل اللهجة غريبة على أخواتها بعيدة عنها عسرة الفهم على أبناء اللهجات الأخرى في اللغة نفسها.

أما الصفات الصوتية التي تميز اللهجات، فيمكن أن تلخص في النقاط الآتية:

1- عدم التشابه في مخرج بعض الأصوات اللغوية.
2- الاختلاف في وضع أعضاء النطق مع بعض الأصوات.
3- الاختلاف في مقياس بعض أصوات اللين.[3]

[1] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص 16.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 30.

4- التباين في النغمة الموسيقية للكلام.

5- الاختلاف في قوانين التفاعل بين الأصوات المتجاورة حين يتأثر بعها ببعض. وتتباعد اللهجات أو تتقارب بعضها عن بعض، على قدر اشتمالها على الصفات السابقة، وعلى قدر شيوع تلك الصفات، فقد يكون للغة الواحدة لهجات متقاربة، لا يفرق بين لهجة وأخرى منها سوى صفتين أو ثلاث من تلك الصفات في حين أن لهجات بعض اللغات متباعدة لا تكاد تستبين للسامعين ولا يكاد يفهمها كل الأفراد في شعب من الشعوب[1].

لقد كان لدراسة اللهجات العربية أهمية كبيرة سواء القديم منها أم الحديث، بعد أن طال إهمالها وانصرف الباحثون عنها، ولا يمكن هذا إنكار دور مجمع اللغة العربية في ذلك، فقد خصص إحدى لجانه لدراسة اللهجات، وضم إليها من أعضائه عددا من العلماء الجلاء الأفاضل، ولم تقتصر العناية بدراسة اللهجات في السنوات الأخيرة على المحدثين من علماء العربية، بل شملت أيضا بعض المستشرقين من علماء أوروبا.

وفي هذه الدراسة سألقي الضوء على دراسة أهم اللهجات العربية الحديثة – وخاصة الجزائرية– وأهم خصائصها، وأهم التحديات التي تواجهها وتواجه متعلميها من غير الناطقين بها، فمثلا عند الحديث عن اللهجات المصرية ولا سيما النموذجية منها، وهي اللهجة القاهرية، نجد أنها من اللهجات العربية التي احتفظت بالصفات القديمة للغة، بالإضافة إلى ما ظهر فيها من صفات خاصة نمت واستقلت مع الزمن، وسأقتصر هنا في الدراسة على بعض التطورات الصوتية التي حدثت في هذه اللهجة، وعلى تطور بعض الكلمات بها.

[1] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص ص 17- 18.

– الجانب الصوتي.

1- فقدت معظم اللهجات المصرية بعض الأصوات العربية القديمة مثل: الذال، الظاء، القاف، الثاء، واستبدلت بها حروف الدال، الضاد، الهمزة أو الجيم، والتاء، وقد اطرد هنا اطراداً يدعو إلى الدهشة في كل الكلمات.

2- مالت الأصوات المطبقة إلى الاستفال في لغة الكلام المصرية في معظم الأحيان، فإننا نلاحظ بصفة عامة أن المصريين ينطقون الصاد سينا والطاء تاء، والضاد دالاً، والظاء زايا مفخمة، وهكذا مثل: صقع: سعك فلان قلماً.

لدعة قلما: ربما جاءت من اللطع بمعنى الضرب.

مدغ: مضغ.

ويضيف إبراهيم أنيس قائلا: «والذي نتصوره بصدد هاتين الظاهرتين أنهما من التطورات الحديثة التي تمت بعد انتشار اللغة العربية في بيئات مختلفة أو ربما تم بعضها في العصور الإسلامية الأولى»[1].

ومن أهم الاتجاهات الصوتية في لهجة الكلام المصري في اللهجة الحديثة:

1- الميل إلى همس كثير من الأصوات وهو أمر طبيعي في بيئة مستقرة كالبيئة المصرية، فمثلا كلمة "اتكرّع" التي ربما انحدرت من "تجرع" بعد همس الجيم فأصبحت كافاً، وكلمة "دهس" التي أصلها من "الدعس" وهو شديد الوطء. وغيرها كلمات كثيرة قد همست بعض أصواتها في لهجة الكلام، ومن القليل من الأحيان نلاحظ في اللهجة المصرية عكس هذه الظاهرة مثل "اتعتع" التي هي من "التحتحة" بمعنى الحركة، ومثل كلمة "غفير" التي هي الأصل "خفير"،

[1] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص 196.

ففي هذه الكلمات نجد اللهجة المصرية قد جهرت ببعض الأصوات المهموسة في الكلمات العربية الفصيحة.

2- أخطاء تبدأ مع الأطفال والناشئين، ثم تنمو بينهم وتكون جزءا من لهجاتهم وهم كبار، وربما كان هذا العنصر أوضح العناصر في تطور الكلمات وأصواتها في اللهجة المصرية[1]:

1. هناك كلمات قلبت فيها الباء ميماً مثل "تبختر" أصبحت في لهجة الكلام "اتمختر". وهناك العكس من هذا مثل "متاع" صارت تلك الكلمة "بتاع" ومثل "حملق" صارت "بحلق" مع تغيير في ترتيب الأصوات.
2. من بين الأخطاء التي قد تعرض للناشئين تغير في ترتيب أصوات الكلمات وهو ما وقع بين العربية الفصحى ولهجة الكلام المصرية، مثل: "بعزأ" جاءت من "تزعبق"، ومثل "أهبل" من "أبله".
3. يميل الأطفال في نطقهم إلى تكرار المقاطع أو الأصوات وقد أدى هذا إلى أن جاءت الكلمة المولدة "التشويش" من التهويش" وجاء الفعل "جرجر" من "جرّ".
4. كذلك قد يخطئ الطفل في تقسيم العبارة إلى أجزائها الصحيحة وذلك في العبارات كثيرة الشيوع مثل كلمة "عقبال" التي لا شك أنها من "عقبى لكم" فالتبس الأمر على السامع وجعل اللام في "لكم" جزءا تنتهي به الكلمة "عقبى" وبهذا أخرج لنا "عقبال".
5. قد يخلط الناشئون بين الجمع والمفرد، فيستعملون بعض الجموع التي جاءت صيغتها شبيهة بصيغة المفرد على أنها مفردات مثل: برام، حق، كراس، زناد. فهذه كلها جموع في الفصحى ولكنها تستعمل في لهجة الكلام مفردات.
6. لعبت ظاهرة المخالفة في لهجة كلامنا دورا عاما كما ظهر أثرها في اللغة الفصحى، فقد تخلص الناس من إدغام المتماثلين بقلب أحدهما إلى أحد الأصوات الشبيهة بأصوات اللين

[1] - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 145.

وهي الميم واللام والنون والراء وربما العين أيضا، فمثلا الفعل "برق بصره" أصبح في لغة كلامنا "برْنأ"، وكذلك الفعل "كبّل" صار "كعبل"[1].

– الناحية الدلالية.

تطورت الناحية الدلالية لمترادفات في اللهجات العربية الحديثة كما تطورت في القديمة منها، فقد حدث تطور كبير لمعاني كثير من الكلمات عربية الأصل في كل لهجة، وذات معان خاصة في اللغة الفصحى، يقول إبراهيم أنيس: «ولكننا حين نتتبع معاني كثير من الكلمات العربية الأصل، ونقارنها بما صارت إليه في لهجة كلامنا نستطيع بسهولة أن ندرك كيف أن يتطور معنى الكلمة ويتغير، ونحن عادة نرفض المعاني الحديثة ونسميها مولدة وننكر عليها فصاحتها لا لسبب سوى أن الزمن قد تأخر بهذا التطور»[2].

وكلما زادت دراسة اللهجات العربية الحديثة تكشف لنا أمور، وظهر أن لهجات الكلام في البلاد العربية لا تزال تحتفظ بعناصر قديمة كانت شائعة قبل الإسلام، فاللهجات الحديثة وإن كانت قد تطورت في البيئات العربية المختلفة تطورا مستقلا باعد بينها وصبغها بصبغة محلية في بعض ظواهرها[3]. فالصفة الكلامية التي نراها الآن مشتركة بين جميع البيئات العربية الحديثة لا يمكن إلا أن تنتمي إلى لهجة قديمة أو مجموعة لهجات، فمثلا إذا نظرنا إلى اسم الإشارة للجميع نراه قد اتخذ صورة تكون واحدة في جميع اللهجات الحديثة، وهذه الصورة لا تمت بصلة إلى اسم الإشارة المألوف في اللغة النموذجية أي: هؤلاء أو أولئك.

فإذا قارنّا بين اسم الإشارة "هؤلاء" وهو الشائع في الأساليب الأدبية، وبين الصورة التي صار عليها اسم الإشارة في لهجات الكلام الحديثة لا نكاد ندرك الصلة بين الصورتين، فكل منهما مستقل

[1] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص ص 198- 199 بتصرف.

[2] – المرجع نفسه، ص ص 204- 205.

[3] – نفسه، ص 205.

عن الآخر وليس أحدهما تطورا من الآخر. والغريب أن أصحاب المعاجم لم يشيروا إلى هذه الصيغة التي نسمعها الآن على كل لسان، ففي شرق الأردن ينطقونه "هاذول"، وفي العراق "ذول، ذولا"، وفي بلاد الشام "هاذول"، وفي مصر "دول، دولا"، وفي بلاد المغرب "هاذول"، وفي السودان "ديل"، وفي نجد "ذولا"، وفي صنعاء "هاذول"[1].

ويبدو من هذا المثال ونحوه من عناصر مشتركة بين لهجات العرب الآن أنه كان للعرب القدماء لغتان مستقلتان يصطنعونها في الأساليب الأدبية، ويصطنعون الأخرى في الكلام العادي، فمثلا الاسم الموصول يتخذ الآن في كل البلاد العربية صورة واحدة هي "اللي" بدلا مما نألفه في اللغة الفصحى من كلمات متعددة مثل: الذي، التي، الذين، اللاتي، اللائي.

ومن أهم المصطلحات الشائعة الآن في كثير من اللهجات العربية والتي أساسها كان في الفصحى:

1- التعبير عن الزمن الحالي أو عن العادة بفعل مضارع متصل بالباء غالباً أو بالدال أو القاف أو العين في أحيان أخرى، والأصل في كل مكان من الأمرين لا يعدو أن كلمة مساعدة كان العرب يصلونها بالفعل المضارع حين يريدون التعبير عن الزمن الحالي أو العادة، وانحدرت هذه الظاهرة إلى لهجات كثيرة الآن، فأصبح المصري والشامي والأردني والسوداني وبعض الناس في اليمن يقولون: بيلعب، بيغني... الخ.

وتتخذ لهجات العراق الحرف الذي يتصل بالفعل المضارع من كلمة أخرى هي في الغالب "قاعد" وقد اختصرت هذه الكلمة في لهجة بغداد ولم يبق إلا الدال، فهم يقولون: قايلعب، قايغني.

2- النفي مع الشين في نحو: "ما تخفش، ما جاش" نراه في مصر وفي بلاد الشام وفي بلاد اليمن وفي شرق الأردن، وجهات أخرى من الدول العربية الحديثة.

[1] - إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص 206.

3- ليس في اللهجات العربية الحديثة من مظاهر المثنى إلا الاسم المثني مثل: كتابين، ورجلين، وفيها جميعا يلتزم الجمع المذكر الصحيح حالة واحدة هي بالياء دائما مثل: مسلمين ومظلومين وتلتزم الأسماء الخمسة حالة واحدة هي بالواو مثل: أبوك وأخوك[1].

ومن هنا أدرك المحدثون أهمية دراسة اللهجات ليسلفهم اللغة المنطوقة بين العرب واختلافاتها من بلد لآخر وإلى أي مدى أخذت اللهجات العربية الحديثة من اللغة الفصحى فحسب، بل وكيفية توظيف دراستها لفهم طبيعة الفصحى أيضاً، ونتيجة لذلك عكف الدارسون من العرب وغير العرب من الأجانب على دراسة هذه اللهجات، وألفوا الكتب فيها، وساهمت الجامعات والمجاميع اللغوية في أنحاء العالم العربي في هذا الشأن انطلاقا من اعتقادهم بأن التعرف على الخصائص المشتركة للهجات يساعد على تقريب المسافة فيما بينها، ويؤدي إلى تعميق التفاهم بين أبناء الأمة العربية.

فلم تقل دراسة اللهجات العربية الحديثة أهمية عن دراسة الفصحى، فكان لها القدر المعترف به من الاهتمام بالدراسة والإقبال سواء من أبنائها أو من غيرهم.

وما يهمنا هنا هو مدى هذا الإقبال من الدارسين للعربية الفصحى أو العامية سواء من قبل العرب أم من غير الناطقين بها، وأهم التحديات التي تواجه كل من الدارسين من غير الناطقين عند دراسة اللغة العربية – ولا سيما العامية– في هذا المبحث من الدراسة.

اللغة العامية.. الإشكالية للناطقين بالعربية والناطقين بغيرها:

إن أي لغة ما هي إلا ظاهرة اجتماعية تنشأ كما ينشأ غيرها من الظواهر الاجتماعية، فتخلقها في صورة تلقائية طبيعة الاجتماع، وتنبعث من الحياة الاجتماعية وما تقتضيه هذه الحياة من شؤون، فاللغة في حقيقتها هي وسيلة لتنظيم المجتمع الإنساني للربط بين أفراده، أو بينه وبين غيره من المجتمعات الأخرى. ونتيجة لفرض العامية وجودها داخل المجتمعات العربية إما بألفاظها المأخوذة

[1] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص ص 208- 209.

أصلا من الفصحى – كما سبق الإشارة لذلك– أم بألفاظها المولدة المستعملة يوميا من قبل أهلها ظهرت عدة دراسات تشير إلى ضرورة الالتفات لدراستها وتدريسها.

ويقصد باللغة العامية هي لغة البيت والشارع والسوق والمصنع والحقل، فهي تمثل الواقع الحيوي في أي مجتمع، ومن المعروف منذ زمن مدى الصراع المتعارف فيه بين اللغة الفصحى واللغة العامية سواء بين الدارسين من أبنائها أم من الأجانب، فالطالب حاول أن يستخدم العامية في تعبيره باعتبارها لغته المحكية، بينما يشجبها الأستاذ بحجة أنها عامية –ربما جانبه الصواب فيه– تبعد هذه الألفاظ عن ميدان التحرير والكتابة والذي يتمثل في الفصحى.

فيتشكك الطالب مفردات لغته ويتحير فتجمد أمامه ألفاظ العربية، لأنها أصبحت عاجزة عن إظهار شعوره ومكنون نفسه نحو ما يشعر به ويتوق إلى التعبير عنه، وحتى لا يتم ذلك ينبغي على الأستاذ إلقاء الضوء على دراسة اللغة حباً في اللغة، والعمل على العناية بها كشيء ممتع، وكذلك تسهيل تدريسها في ألفاظها وأسلوبها حتى تكون مفهومة.

إن بين العامية والفصحى ستاراً موهوماً علينا أن نجلو غشاوته عن العيون، وليس من خير الفصحى أن يقوم بينها وبين العامية هذه العزلة الموحشة، فنحن نقتبس من اللغات الأجنبية كلمات معربة وتترجم منها تعبيرات لها دلالة خاصة، وفاءً بحاجات الحياة المصرية وإغناء للبيان العربي بالطيب من ثمرات اللغات، فيجب أن تتطور ألفاظنا بما يتفق ومصالح الجماهير شريطة أن يساير تطورها الأسلوب العربي في الصياغة والتعبير، وألا نجعل الكلمات ذات شقين: شق عربي وآخر عامي، بالرغم من أن هذا العامي قرشي أو من لغات القبائل العربية الأخرى، فنقع في نفس الخطأ الذي وقع فيه من قصروا عروبة الألفاظ على وقت محدد فجمدت اللغة ولم تقدر على مسايرة الحياة اليومية[1].

[1] –عبد المنعم عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 14.

وليس معنى ذلك المناداة بإحلال الألفاظ العامية مكان الفصحى فذلك هدم يجب تجنبه، ولكن من الأفضل استخدام الألفاظ العامية المنحدرة من أصل عربي، خاضعة في ضبطها لقواعد العربية وأسلوب التعبير بما يتناسب والعصر الذي نعيش فيه، وتبدو الفكرة العربية في ثوب جديد يبعد لغتنا عن صفة الجمود[1].

والفصحى قليلة الاستعمال في الشارع العربي، ونتيجة لذلك نجد أن هناك ضعفا حتى من معلمي العربية أنفسهم في استخدامها.

فإذا كانت هذه هي المشكلة التي تواجه الطلاب العرب أثناء دراستهم للعربية الفصحى، فكيف الحال إذا رغب الطالب الأجنبي في دراستها؟ !

إن كل طالب غير ناطق بالعربية عند دراسته للغة العربية يجد نفسه دائما أمام هذه المشكلة، فيتساءل: هل أدرس العربية الفصحى أم العامية؟ وما هي الفروق بينهما؟

ويمكن حصر بعض الإشكاليات التي تواجه الطالب الأجنبي قبل دراسته للعربية:

1- يجد الطالب نفسه أمام العامية أو اللهجة والتي هي لغة السواد الأعظم لمجموعة من الناس، بينما الفصحى تقتصر على الخاصة أي لغة الطبقة المتعلمة، وتعتبر اللغة الرسمية المعترف بها في إطار مؤسسات السلطة وفي المحافل الدولية والإعلامي والتربوية والعلمية والأدبية، لذلك يجد الطالب نفسه أمام طريقين إما دراسة الفصحى أو العامية، ويتحدد ذلك على أساس أهدافه أو ميوله الخاصة.

2- تقتصر العامية بتشعبات لهجاتها المختلفة على مجموعات سكانية متميزة في البلد الواحد من جراء تعايش المجاميع في مواقع جغرافية متفاوتة من البلد كشماله، ووسطه وجنوبه، بينما

[1] – عبد المنعم عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، ص 15.

تفرض الفصحى نفسها على البلد قاطبة من خلال العملية التعليمية والإعلامية رغم انحصار تأثيرها واستعمالها على النخب الخاصة والمتميزة بحكم العمل الوظيفي والشؤون الرسمية.

3- من يتحدث بالعامية ولا يقوى القراءة والكتابة، عادة ما يعاني صعوبة في فهم واستيعاب ما تعنيه الفصحى من خلال احتوائها على مفردات لم تطرق سمعه في المحيط الذي نشأ وترعرع فيه، وسهولة العملية لمن تسلح بسلاح القراءة والكتابة.

4- افتقار العامية إلا ما لا يُحصى من المصطلحات العلمية والفنية والمفردات المستحدثة ولا سيما العصرية التي تواكب التطور العلمي.

5- تعدد اللهجات العامية في البلد الواحد باختلاف طبقات الناس وفئاتهم أي ما يسمى باللهجات الاجتماعية حيث ، بينما تفتقد هذه الظاهرة في عرف الفصحى.

6- قلة المترادفات في العامية واقتصار المعنى في لفظ واحد يفي بالغرض المطلوب أو الضرورية منها للحديث، بينما تزخر الفصحى بالمترادفات التي لا حصر لها في لغة العرب.

7- قلة المعاجم والقواميس المختصة بالعامية – إلا ما ندر ولحاجات خاصة تقتضيها الضرورة– بينما معاجم وقواميس الفصحى تغطي مساحة واسعة في عالم الكتب، وخاصة ما يتعلق بالعربية الفصحى واللغات الأجنبية بسبب ظروف الهجرة والدراسات الأكاديمية أو التعليمية كما هو الحال في الدول الاوروبية.

8- وجود صعوبات لغوية للطلاب –كل طالب على حسب جنسيته– إما في النطق أو بطء الفهم أو غير ذلك من الفروق الفردية للطلاب، ومن هنا يجب على المعلم إدراك ذلك ومعالجة المشكلة على نحو صحيح[1].

[1] – رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص 151.

2-1 صعوبات تعلم العربية وسبل تحديدها والتغلب عليها:

عند تعلم الأجنبي للغة العربية يجد نفسه أمام بعض الصعوبات اللغوية أثناء عملية التعلم. ويمكن تقسيم هذه الصعوبات إلى قسمين هما:

أ- **صعوبات شفوية:** تتعلق بمهارتي الاستماع والتحدث، ومن أشهر هذه الصعوبات:

- صعوبة نطق بعض الحروف العربية، ولا سيما حروف (الضاد، العين، الغين، الذال، القاف).
- عدم التحدث بطلاقة
- عدم استيعاب المسموع.
- حذف بعض الحروف من الكلمات عند النطق بها.
- حذف بعض الكلمات من الجمل عند التحدث.
- وضع حرف بدل أثناء الكلام.
- تغيير كلمة بكلمة أخرى أثناء الكلام.
- زيادة صوت أو أكثر على الكلمات.
- زيادة مقطع صوتي على الكلمات.
- قلة ممارسة اللغة خاصة في برامج التدريس ذات الفترات القصيرة ما يؤدي إلى نسيان الطلاب للغة نتيجة ذلك.

ب- **صعوبات تحريرية:** وهذه الصعوبات مرتبطة بمهارتي القراءة والكتابة، ومن أشهر هذه الصعوبات:

- صعوبة فهم المقروء.
- صعوبة رسم الحروف العربية بشكل صحيح.
- صعوبة كتابة التراكيب أو الكلمات بشكل صحيح.

- إهمال بعض المدرسين للجانب الكتابي للطلاب.
- كثرة القواعد الخاصة باللغة العربية، وصعوبة تطبيقها أثناء الكتابة أو الكلام.

ويمكن التغلب على صعوبات تعلم اللغة العربية بالآتي:

- مراعاة التكامل بين مهارات اللغة الأربع من (تحدث، استماع، قراءة، كتابة).
- الاكثار من التدريبات اللغوية من أجل تنمية مهارات اللغة.
- التنويع في الأنشطة اللغوية.
- التنويع في طرائق التعليم.
- ربط عناصر اللغة العربية (الأصوات، المفردات، التركيب، الدلالة).
- اكتشافات الصعوبات اللغوية للمتعلم.
- استخدام لغة عربية فصحى في التدريس إذا كان البرنامج الذي يدرسه الطالب للفصحى.
- استخدام لغة عربية تناسب مستوى المتعلمين اللغوي، والتدرج في تقديمها لهم.
- توفير فرص حقيقة لممارسة المتعلمين مهارات اللغة وعناصرها أثناء التعلم اللغوي.
- الإفادة قدر الإمكان من التقنيات الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[1].

[1] – رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 152.

1-3 تدريس العامية لغير الناطقين بها... الواقع والمنهج:

تلعب الكتب دوراً فعالاً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي تلبي الطلب المتزايد عليها في عملية التعليم إلى حد كبير، نظرا لما قدمته في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جهة ومن جهة أخرى مساعدة المعلم الذي أصبح يعتمد عليها بشكل أساسي في تقديمه وشرحه للمعلومات، فبهذا حرص مؤلفو الكتب أن يكون تأليفهم يعتمد بشكل أساسي على أحدث النظريات من أجل غاية واحدة وهي إنجاز كتب تساعد على تنمية المهارات الأربع للغة، إلا أنه بالرغم من الجهد الكبير الذي بذله هؤلاء الخبراء في تأليفهم لكتبهم القيمة التي جاءت كحصيلة لخبرتهم الطويلة في تدريس اللغة العربية للنطاقين بغيرها أو البحث والتنقيب على كل ما يحتاجه هذا المجال من طرائق وتجهيزات وآليات تسهل تعليم العربية للناطقين بغيرها من وجه آخر، إلا أنهم وقعوا في خطأ يتمثل في فبركة الواقع ومحاولة محاكاته بالرغم من أنهم كان بإمكانهم نقل الواقع للطالب.

فعند الاطلاع على أغلبية الكتب نجد أن معظم نصوصها مفبركة وقليلا ما نجد نصوصا أصلية ووقائع حقيقية كحوار يجمع ما بين أهل اللغة والأدب أو مشهد سينمائي، وبهذا فخلو كل كتاب من هذه النصوص الواقعية قد يعود عليه كنقمة، كما نجد أيضا عائقا آخر يتمثل في قلة الاعتماد على الوسائل السمعية والبصرية في إعداد الكتب، فمثلا نجد الاعتماد على صوت واحد فقط في تقديم الكتب في كل مراحله فبهذا يألفه الطالب فيتعود عليه ولا يسمع غيره وقد لا يفهم غيره، وهذا من الأخطاء الشائعة في العديد من الكتب سواء الفصحى أم العامية.

وكما أن للغة الفصحى منهجها وكتبها في تدريسها للناطقين بغيرها، فإن للعامية أيا كتبها التي ألفت للغرض نفسه، فكما للفصحى طلابها من غير ناطقيها، أصبح للعامية أيضا طلابها الذين يسعون إلى الحديث بها إما لأهداف شخصية أو ثقافية أو غير ذلك.

وأصبح الاهتمام بتدريس العامية في وقتنا الحال لا يقل أهمية – وإن كان ليس بنفس درجة الاهتمام بالفصحى– عن تدريس الفصحى، فعملت عدة مؤسسات على وضع حجر الأساس لبعض المناهج التي تدرس العامية، ومن ذلك العامية المصرية.

فقد تعددت الكتب التي تهتم بتدريس العامية المصرية للناطقين بغيرها ومن أهمها:

1- سلسلة كتاب "كلمني عربي":

تعد سلسلة "كلمني عربي" من أشهر الكتب في تعليم اللغة العامية المصرية للناطقين بغيرها، وقد قامت الدكتورة سامية لويس بتأليف هذه السلسلة من الكتب تحت إشراف المعهد البريطاني في مصر، وتمت طباعتها تحت إشراف الجامعة الأمريكية في القاهرة، وتتكون هذه السلسلة من عدة كتب وهي:

1. كلمني عربي بشويش.
2. كلمني عربي.
3. كلمني عربي أكثر.
4. كلمني عربي في كل حاجة.
5. كلمني عربي مضبوط.

ومن أهم مميزات هذه السلسلة:

1. تعدد الموضوعات التي تتناولها والتي تتمثل في موضوعات من واقع الحياة، فهي تشمل موضوعات التحيات والتعارف، الذهاب إلى السوق، لغة العمل والشارع، لغة الاعتذار... وغير ذلك.
2. الاهتمام بإبراز أهم قواعد العامية المصرية، وكيفية ممارستها مع صيغ المفرد والجمع، المؤنث والمذكر.
3. تقسيم الدروس بها إلى وحدات مقسمة إلى مجموعة من الحوارات تتصل بنفس الموضوع غالبا.
4. وجود كثير من التدريبات، لمساعدة الطالب على المراجعة على ما سبق دراسته.

5. تحتوي السلسلة على صور تحاكي الحياة اليومية المصرية، مما يزيد من تقريب صورة الحياة المصرية ومحاكاتها.

وبالرغم من هذه المميزات التي تتصف بها هذه السلسلة، إلا أنها في الوقت نفسه تحتوي على بعض السلبيات التي من أهمها:

1. تكرار موضوعاتها، فكل سلسلة تحتوي على نفس الموضوعات تقريبا، وفي آخر الأجزاء نلاحظ شيء من التفصيل وطول للحوارات بها.
2. نلاحظ شيء من العشوائية في التنظيم سواء للحوارات أم التدريبات أم القواعد.
3. الاعتماد على المواد المفبركة غير الأصلية بشكل كامل.
4. هناك بعض التكلف في شرح القواعد أحيانا.
5. يخلو الكتاب من المواد المرئية إلا في الكتاب الأخير.

وتتميز كتب دراسة العامية المصرية بالتنوع بشكل كبير، ومن أهم نماذجها أيضا كتاب بعنوان (أم الدنيا).

2- كتاب (أم الدنيا):

ويتميز هذا الكتاب بـ:

1. تقديم اللغة العامية المصرية بشكل درامي على هيئة مسلسل تليفزيوني.
2. يحتوي بجانب فكرة المسلسلات التلفزيونية على فكرة تقديم المفردات على شكل قاموس مصور، وهي فكرة مميزة لتدريس العامية.
3. الاعتماد بشكل كبير على الصور، ما يساعد الطالب استحضار صورة الشارع المصري بكل تفاصيله.

3- كتاب (كله تمام):

من أهم مميزاته:

1. يقدم هذا الكتاب العامية المصرية على شكل حروف لاتينية تسهل على الطالب تعلم اللغة من خلال لغته هو.
2. يحاول هذا الكتاب أن يلبي حاجة الطالب الذي لا يريد أن يتعلم القراءة والكتابة في وقت قياسي.
3. شرح القواعد بطريقة سهلة وفعالة.

وفي الوقت نفسه، وجدت بعض المجهودات الفردية من قبل الطلاب أنفسهم في تأليف بعض الكتب التي تساعد الطلاب في دراستهم للعامية المصرية، ومن أهم هذه الكتب:

4- كتاب (مصريانو):

وهو كتاب قام طالب إيطالي بتأليفه اسمه "كارمينيهكار تولادو" كان يقيم في مصر حوالي 10 سنوات، ويتميز هذا الكتاب بـ:

1. يقوم على العامية المصرية كاملة سردا وحوارا.
2. لغة الكتاب كلها بالعربية وليست بلغة المؤلف.
3. يحتوي على نصوص واقعية من خلال المواقف التي عايشها بالفعل في مصر.
4. كتاب جيد لجميع المستويات المتوسطة خاصة.

5- كتاب (عربي لبلب):

ألف هذا الكتاب الأستاذ كمال الحناوي، والأستاذ جمال علي، ويتميز هذا الكتاب بـ:

1. تقوم فكرته على المفردات والتعديلات الشائعة في الثقافة المصرية.

2. قسم المفردات على أساس موضوعاتها.

3. يحتوي على المفردات باللغة العربية مع وجود ترجمة لها باللغة الانجليزية.

ومن النادر في هذا الوقت أن نجد اهتماما من قبل البلاد العربية بتدريس عاميتها – كما في مصر– ولهذا فصّلت حديثي عنها في هذا الجزء من الدراسة دون اللهجات الأخرى، لما لاقته من اهتمام بتدريسها لغير للناطقين بها، لكن بالرغم من ذلك هناك عدة محاولات في الأردن وفلسطين وسوريا – ولا سيما بعد الثورات العربية.

أما في الجزائر، فاللغة العربية تعد الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الشخصية الجزائرية، وهي الوسيلة الهامة لتبادل المنافع وسير الأمور وهي لغة الجزائري في جميع مجالاته اليومية، بل تعد مقوماً من مقومات الشعب الجزائري، وهو الشعار الذي رفعه عميد المصلحين الجزائريين الشيخ الإمام عبد الحميد بن باديس رحمه الله: «الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا»، وظل هذا الشعار مرفوعا خلال فترة الاستعمار الفرنسي الغاشم وحملته الأجيال بعد الاستقلال، وسيظل كذلك بإذن الله إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ولكن لا بد لهذا الشعار من تجسيد على أرض الواقع، لذلك نجد كتابات الشيخ الإمام ابن باديس والشيخ الإبراهيمي، ومبارك الميلي وغيرهم تعنى بشرح الاتجاه الفكري والتربوي الذي يجب أن يتبناه التعليم ويستفيد منه في تعليم العربية لأن النظرة إلى اللغة في مفهوم البشير الإبراهيمي مثلا يجب أن تتغير بحيث تتطابق مع حقيقة اللغة العربية والوظائف الحية التي يجب أن تضطلع بها شانها شأن كل لغة حية في وطنها»[1].

وإذا كانت اللغة ابنة المجتمع تتطور معه إذا تطور، وتتأخر إذا تأخر فإن الذي يبحث في «الحصيلة اللغوية التي يتكلم بها الشعب الجزائري يجد أنها تختلف بين جيل وجيل، فحصيلته اللغوية

[1] – عبد القادر فوضيل، دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الدفاع عن اللغة العربية في أثناء فترة الاحتلال الفرنسي لبلادنا – أشكال الصمود والمقاومة، المجتمع المدني وترقية استعمال اللغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الأبيار، الجزائر، د.ط، 2007م، ص ص 50- 51.

أثناء القرن التاسع عشر ليست هي حصيلته اللغوية أثناء النصف الأول من القرن الماضي، ومثل ذلك يقال في المادة اللغوية التي يستمد منها الشعب التعبير عن أغراضه وعواطفه بعد الاستقلال»[1].

تنفرد الجزائر بواقع متعدد اللغات، فنجد جانب اللغة العربية الفصيحة عدة لهجات من أهمها الأمازيغية، وهي كثيرة منها القبايلية، الشاوية، التارقية، المزابية، الزناتية، بالإضافة إلى الفرنسية.

هذا يبين أن العربية الفصحى تغيرت، وإنما دخلت عليها عدة لهجات ولغات أخرى، حيث أن هذا الأمر يعود عليها بالتأثير السلبي في كثير من الأحيان.

الا أنه بالرغم من انتشار اللهجة الأمازيغية تبقى اللغة العامية الجزائرية أكثر انتشارا في كل مناطق الجزائر ، الكل يتكلم بها وهي لغة الحياة اليومية ... ومن المعروف أن العربية الفصحى هي لغة العلم، إلا أنه قد يستعمل المعلم العامية في قسمه لأسباب عديدة «كتفسيره لبعض الأمور التي قد يصعب على الطفل فهمها وخاصة في السنوات الأولى من الطور الأول، ومن أمثلة ذلك السنة الثانية من التعليم الأساسي في كتابة القراءة للتلميذ أقرأ وأتعلم»[2].

لايمكن للعامية أن تأتي مكان اللغة العربية الفصحى إلا أن بعض المعلمين يوظفونها في المراحل الأولى من التعليم من أجل تيسير فهم الفكرة للطالب الذي دأب على النطق بالعامية.

تختلف خصائص العامية الجزائرية من منطقة لأخرى إلا أننا انجد في الشرق الجزائري مدنا تتشابه لهجتها في أهم الخصائص، ومختلفة في بعضها الآخر، منها لهجة سوق أهراس وتبسة وعنابة، هذه المدن الواقعة في الحدود التونسية، فنجد مثلا أن اللهجة العنابية اقرب من اللهجة التونسية، وهذا الأمر نجده أيضا في الحدود الجزائرية المغربية عند سكان مغنية وسكان ندرومة، نجد أن لهجتهم اقرب إلى لهجة المغاربة

[1] – عبد الجليل مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1981م، ص 80.

[2] – سهام مادن، الفصحى والعامية وعلاقاتها في استعمالات الناطقين الجزائريين، ص 63.

1-4 الخصائص التركيبية للعامية الجزائرية:

تقوم العامية الجزائرية على عدة مميزات تميزها عن نظيرتها الفصحى، وفي هذه الدراسة لن نذكر كل الخصائص، بل سنذكر بعضا منها، على سبيل المثال:

الابقاء على ترتيب الجملة الفعلية: حيث حافظت العامية الجزائرية على ترتيب الجملة في اللغة العربية، ففي العامية جمل اسمية وجمل فعلية، من أمثلة ذلك:

الإسناد في الجملة الفعلية: مثل: "جا صاحبه"، ف (جا) الفعل الماضي وهو المسند، و(صاحبه) الفاعل المعرف بالإضافة، وهو المسند إليه.

الإسناد في الجملة الاسمية: مثل: "لبنت مريضة"، ف (لبنت) المبتدأ وهو المسند إليه، و(مريضة) الخبر وهو المسند.

كما تعتمد الجملة هي الأخرى في العامية على مفهوم العامل المؤثر في الكلمات.

العامل في الجملة الفعلية: مثل "جا لولد"، ف (لولد) فاعل مرفوع بعامل لفظي وهو الفعل (جا) مثله مثل الجملة في الفصحى.

العامل في الجملة الاسمية: مثل: "لبنت مريضة"، ف(لبنت) مبتدأ مرفوع بعامل معنوي وهو الابتداء.

نفهم من هذه الأمثلة أن العامية في الجزائر وغيرها من الدول العربية تقوم على على نفس ترتيب الجملة في الفصحى، كما أنها تعتمد على الإسناد وعلى نظرية العامل، وتقوم على ما نسميه بالفضلة كالنعت والبدل وغيرهما.

1-5 بعض الظواهر اللغوية في العامية الجزائرية:

جرت العاميات على مجموعة من القواعد والتقاليد التي يلتزمها المجتمع واستعمالاته، ومن أمثلة ذلك حالات النفي، والاستفهام، والتمني، والأدوات المختلفة، واستعمال الفعل ماضياً أو مضارعا أو أمراً»[1].

النفي:

تستعمل العامة للنفي الحرف "ما" الذي يسبق الفعل، وحرف الشين الذي يلحق بالآخر كقولك: "ما جاش"، حيث أشار عبد المالك مرتاض في قوله: "ما عنديش": نحتت هذه العبارة من "ما عندي شيء"، والملاحظ أنهم قد يحذفون من اللفظة حرفيها الأخيرين معاً، وهذا طبعا للاختصار والتخفيف[2]، وهذا لا يقتصر على العامية الجزائرية فقط بل حتى على العاميات العربية الأخرى.

الاستفهام:

توظف عاميتنا أدوات الاستفهام الفصحى مثل: من؟ وما؟ كما أنها تعتمد على النغمة المنطوقة، فالاستفهام العام في اللهجة يكون بلا أداة، ويدل على الاستفهام نغمة الكلام»[3].

والاستفهام يعرف عن طريق النغمة أو عن طريق كلمة تدل على الاستفهام في الغالب تحتل الصدارة في الجملة، تتمثل هذه العبارات فيما يلي: أش، أش من، علاش، فاش، كيفاش، وقتاش، وقداش، وين[4].

---

[1] – عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1984م، ص 225.

[2] – عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1981م، ص 19.

[3] – عبد العزيز مطر، لهجة البدو في إقليم ساحل مريوط، دراسة لغوية، دار الكتاب العربي، القاهرة، د.ط، 1967م، ص 202.

[4] - Tapiero N., Manuel d'arabe algérien, études arabes et islamiques, Librairie C. Klincksieck, 2ème édition, 1965, p 12.

ومن الأمثلة نذكر:

- **واش:** هو تركيب منحوت من "وأي شيء" حذفوا منها الياءين بينما يحذف العامة الهمزة تخفيفا في النطق.
- **مين:** أصلها في الفصحى "من أين" حذفت النون الأولى كعادة العامة في حذف أواخر الكلمات، ثم حذفت الهمزة لأنها تمتاز بالثقل، والعادة عندهم تجنب نطقها، وهذا النحت لا يقتصر على العامية فقط، بل هو ظاهرة لغوية موجودة في كل اللغات.
- **وين:** يستفهم بها عن المكان وهي تحل محل "أين"، حيث أبدلت الهمزة واواً، ومثال ذلك: "وين رايح؟" والمقصود: "أين أراك رائحا؟"، حذفت العوام الهمزة من "أين أراك رائحا؟"، ومنه قولهم: "الجزاير" بدلا من "الجزائر" أي بحذف الهمزة»[1].
- **علاش:** أصلها في الفصحى "علي أي شيء" وتحمل معنى "لماذا" حيث حذفت الياءات والهمزتان.

لذا فمن المعلوم أن العامة يميلون للتسهيل في الحروف الشديدة الأقصى حلقية التي تسمع عندهم لا تظهر إلا في الكلمات التي أخذوها عن العربية والفصحى، أما في اللغة الشعبية فإن الهمزة تسقط تماما أو تعوض بنصف حركة أو بواو أو بياء كما في اللهجات الشرقية[2]، وهناك الكثير من التراكيب المنحوتة التي تفيد الاستفهام لا تتسع الدراسة للإلمام بها جميعا.

التثنية:

ما يميز العامية أنها تخلو من صور التثنية، وهذه ليست ظاهرة غريبة حيث أنه من سنن العرب الإتيان بلفظ الجمع والمراد واحد أو اثنين[3]، وقد خلت اللهجة من أكثر صور التثنية ومن ضمائر

---

[1] – المرجع السابق، ص 37.

[2] – مختار نويوات ومحمد خان، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى (مشروع دراسة لسانية دارجة في منطقة الزيبان– بسكرة)، دار الهدى، عين مليلة، ط1، 2005م، ص 29.

[3] – أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلتها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م، ص 161.

المثنى المتصلة والمنفصلة، وخلت من اسم الإشارة للمثنى وخلت من تثنية الصفات[1]، ولعل ما يمتاز به المثنى من ثقل النطق ووجود للهمزة –كأنتما أو مثل ذهبا– جعل العامة يستغنون عن كل صور التثنية فعدوهم الأزلي هو الثقل، وهم يفضلون السكون والضم أو استبدال الحروف بالواو أو الياء.

الإضافة:

العامة لا تصطنع الإضافة العربية المباشرة كأن يقولوا مثلاً: شعب الجزائر فهم يقولون: "الشعب ديال الجزائر" ويتصلون عن طريق "ديال" أو "أنتاع" في لهجات المغاربة، ومنها لهجات الجزائريين كعبارة كتابي مثلا يعبرون عنها بقولهم: "الكتاب نتاعي"[2].

فالعامية تعتمد على ما تعتمد عليه الفصحى من مسند ومسند إليه، ومن التزاماتها بنظرية العوامل، لكنها تعتمد على استعمالاتها في التراكيب وتمتاز أساسا بالمرونة والسهولة.

إهمالها للإعراب:

إهمال الإعراب ليس وليد نشأة العامية، بل هو موجود منذ القدم، فكلام أهل الحضر مضاد لكلام فصحاء العرب في حروفهم وتأليفهم، إلا أنهم أخلوا بأشياء من إعراب الكلام الفصيح[3]، ومن الطبيعي أن تفتقد عاميتنا إلى الإعراب، والعامة أغلبهم ذوو مستوى بسيط، والكثير منهم أميون، والإعراب يحتاج إلى تعليم ودراية، وحتى المتعلم لا يمكنه إعراب كلامه كما هو حالنا في حديثنا وتخاطبنا، لأن العامية هي اللغة الأم التي أخذناها بالسليقة، فسقوط الإعراب في عاميتنا ليس لحناً، بل هو خاصية لغوية طبيعية كما يرى بعض الدارسين، وتجدر الإشارة إلى أن عاميتنا استغنت عن الإعراب بوسائل غير لسانية كالتنغيم والإشارات والإيماءات لتوضيح المراد.

[1] – عبد العزيز مطر، لهجة البدو في إقليم ساحل مربوط، ص 222.

[2] – عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، سلسلة الدراسات الكبرى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ر.ط)، 2012م، ص 13.

[3] – ابن جني، الخصائص، ج2، ص 29.

1-6 التداخل بينها وبين اللغات الأخرى:

ما يميز بلاد المغرب هو مخالطة العرب فيها للبرابرة من العجم لوفرة عمرانها بهم، فغلبت العجمة فيها على اللسان العربي الذي كان لهم وصارت لغة أخرى ممتزجة[1]، فواقعنا اللغوي الجزائري متعدد اللغات، لأن العربية الفصحى طرأت على اللغة الأمازيغية، وبعد ذلك طرأت عليها اللغة الفرنسية، وأصبحت تعاني من الازدواجية اللغوية إلى جانب الثنائية اللغوية بين الفصحى والعامية.

ميدان استعمال العامية:

العامية هي اللغة التي تلقيناها بالسليقة، فهي لغة حياتنا اليومية ولغة تراثنا الشعبين وهي اللغة المرافقة للفصحى في مؤسساتنا التعليمية المختلفة، ولها ميادينها التي نذكر منها:

1. العامية لغة الحياة اليومية:

فالعامية –كما سبق الإشارة– هي لغة البيت والشارع، لغة الطفل والشاب والكهل والشيخ، لغة الأمي والمتعلم، فنحن لا نكاد نجد احد يتقن الفصحى حتى نجد مائة لا يعرفون إلا العامية. وفي الجزائر نلمح أن هناك فئتين اجتماعيتين ينقسم خلالها أفراد المجتمع الجزائري، فئة لغتها الأم الفرنسية، وهي التي ترعرعت في كنف الاستعمار الفرنسي، وتشربت الثقافة الفرنسية، مما أدى إلى نشوء هذه الفئة التي تتكلم الفرنسية بالسليقة والعفوية، بينما نجد فئة أخرى ناطقة باللهجات الأمازيغية، فاللهجات البربرية امتداد للتأديات المتنوعة المستعملة في المغرب، بل الممتدة من مصر إلى المغرب الأقصى، ومن الجزائر إلى النيجر، وهي تمثل أقدم اللغات الأصلية، وهي لذلك تشكل في الجزائر اللغة الأم لجزء كبير من السكان[2]، وتنتشر اللهجات الأمازيغية في كلٍّ من الأوراس، جرجرة (القبائل الكبرى)، القورارة (غرداية)، القهار، بني ميزاب. ورغم انتشار اللهجات الأمازيغية إلى جانب تأثير

[1] – عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص 257.

[2] – خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، د.ط، 2007م، ص 25.

اللغة الفرنسية التي تغلغلت في المجتمع الجزائري إلا أن العامية الجزائرية تظل هي الأكثر استعمالا وتفاعلا وتواصلا بين أفراد الشعب الجزائري.

2. العامية لغة التراث الشعبي:

لا تمثل العامية لغة حياتنا اليومية فحسب، بل هي لغة تراثنا الشعبي العريق الذي تمتد جذوره إلى الماضي البعيد، فهي لغة القصص المروية التي تحكي بطولات الشعب الجزائري، وهي لغة الأمثال والحكم الشعبية التي يستشهد بها في سياق الكلام، كما أنها لغة فنوننا الغنائية والتمثيلية، فعاميتنا تاريخ حافل ثري، تحكي بطولات الشعب الجزائري الثائر، وهذا التراث العامي الشعبي لا يقتصر على المنطوق فقط بل فيها ما هو مدوّن ومكتوب من مسرحيات وقصائد وقصص ومرويات صيغت بالعامية الجزائرية.

3. العامية هي الأداة التعليمية في المراحل الأولى:

رغم أن الفصحى هي لغة العلم والفكر إلا أن المعلم يضطر لاستعمال العامية لتفسير الكثير من الأمور التي يصعب على الطفل فهمها، وخاصة في المراحل التعليمية الأولى لأن الطفل يجد راحته وتركيزه في العامية التي تعلمها في بيئته، بينما نجد في الفصحى الصعوبة والغموض، وربما يجد المعمل فسحته مع تلاميذه خارج إطار الدرس فيسأل عن حالهم ويضحك معهم وطبعا سيكون السياق عامياً.

1-7 إشكالية تدريس اللغة العامية الجزائرية للناطقين بغيرها:

العامية العربية فقدت جانبا من محاصيلها النحوية والصرفية بفعل آثار العوامل الصوتية وعوامل أخرى خارجية، إلا أنها لم تتغير بنيتها الوظيفية[1]، وما يمكن قوله أن العامية لغة تمتاز بالمرونة

[1] – عبد الجليل مرتاض، العربية بين الطبع والتطبع، دراسة لغوية تحليلية لتراكيب عربية– سلسلة الدروس في اللغات والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1993م، ص 186.

والسهولة، فهي من إنشاء العامة، وتختلف العاميات في الوطن الواحد وتتنوع إلى لهجات، كما هو الحال في الجزائر، فهناك عامية الغرب والشرق والشمال والجنوب، ونجد مثلا في منطقة الغرب الجزائري لهجة تلمسان ووهران، وهي أقرب للهجة المغربية منها إلى الجزائرية، بينما نجد لهجة سوق أهراس والطارف أقرب إلى العامية التونسية وقس على ذلك.

ولم تحظ العامية الجزائرية باهتمام لتدريسها لغير الناطقين بها كما حظيت بعض العاميات العربية كالعامية المصرية، ولم يكن هناك أي مؤلفات اتخذ بها خطوة لتدريسها للأجانب، ولعل من أسباب ذلك الاهتمام بتدريس الفصحى التي لها مكانة هامة في ثقافة المجتمع الجزائري وارتباطها بالهوية العربية من ناحية أخرى.

كذلك أيضا التهديدات التي تعرفها اللغة العربية منذ الاستعمار حتى الآن، كل ذلك جعل تمسك المجتمع الجزائري باللغة العربية الفصحى والاهتمام بتدريسها أمراً لا شك فيه.

وعلى الجانب الآخر ومع وجود التحديات التي تواجهها مجتمعاتنا العربية في هذا العصر – خاصة بعد قيام الثورات العربية– زاد الاهتمام من قبل غير الناطقين بالعربية بدراستها سواء الاهتمام بدراسة الفصحى أم العامية.

ومن أسباب اهتمام غير الناطقين بدراسة العامية في كثير من الأحيان هي محاولة محاكاة المجتمع بشكل مباشر إما لأن بعض الطلاب يعملون في هذا المجتمع ويريدون محاكاته مباشرة وقد يكون هذا الاهتمام لأسباب خاصة بهؤلاء الطلاب كالزواج مثلا من احد أفراد هذا المجتمع العربي أو تكوين صداقات منهم.

2- أفضل وأسرع طريقة لتعلم القراءة: (المستوى المبتدئ).

2-1 المستوى المبتدئ[1]:

بإمكان القارئ في هذا المستوى استيعاب العديد من الكلمات المستعارة أو المشتركة، وكذلك العبارات المحفوظة في منحى واضح.

تعد المعرفة الخاصة للطالب هي الأساس الذي يعتمد عليه الطالب في هذا المستوى كما يحتاج الطالب في هذا المستوى إلى عدة وسائل تساعده على الفهم كالصور والفيديوهات للحصول على المعنى، وبهذا فإن معرفة الكلمات الأساسية والمستعارة والعبارات المحفوظة تساعد على تقريب الفهم للطالب.

وبهذا يجب على المعلم استعمال مختلف الطرق والوسائل من أجل تقريب المعنى للطالب، ومن بين التطبيقات التي يجب على الأستاذ الاعتماد عليها هذا التطبيق الذي نحن بصدد الحديث عنه والذي يضمن تعلم القراءة في وقت قصير جداً.

إجراء هذا التطبيق داخل الصف مع تلاميذ غير ناطقين باللغة العربية:

يضع الأستاذ تلفزيون بجانب السبورة يعرض فيه مجموعة من الصور الناطقة.

المعلم يطلب من طلابه الاستماع والنظر لما يشاهدونه في السبورة ويستمعون إليه، لأن كل صورة ستعرض في التلفزيون يأتي معها اسمها منطوقاً، بهذا يتمكن الطالب من معرفة ومشاهدة الصورة من جهة والتعرف على اسمها من جهة أخرى.

يقول المعلم لطلابه: استمعوا وانظروا. فيبدأ بعرض الصور وأصواتها في التلفزيون فتأتي صورة بعد صورة من أول صورة حتى آخر صورة.

[1] - ينظر: http://www.middlebary.edu/IS/arabic/curriculumcourses

فتظهر أول صورة مثلا لصورة أسد فيشاهدها الطلاب ويستمعون إلى نطقها عن طريق الصوت الذي صاحب الصورة فيدرك التلميذ بأن الأسد هو ذلك الحيوان الذي يظهر على الصورة، وهكذا تظهر صورة بعد صورة، صورة 2 بطة، صورة 3 تمرٌ، صورة 4 ثلجٌ، صورة 5 جملٌ، صورة 6 حذاءٌ، صورة 7 خاتمٌ، صورة 8 دجاجةٌ، صورة 9 ذيلٌ، صورة 10 رجلٌ، صورة 11 زيتونٌ، صورة 12 ساعةٌ، صورة 13 شمسٌ، صورة 14 صحيفةٌ، صورة 15 ضفدعٌ، صورة 16 طائرةٌ، صورة 17 ظرفٌ، صورة 18 علَمٌ، صورة 19 غرفةٌ، صورة 20 فراشةٌ، صورة 21 قلمٌ، صورة 22 كتابٌ، صورة 23 ليمونٌ، صورة 24 معلمٌ، سورة 25 نملةٌ، صورة 26 هرمٌ، صورة 27 وردةٌ، صورة 28 يدٌ.

هذه تعد أول مرحلة فيها يشاهد فقط الطالب الصورة ويستمع إلى اسمها في اللغة العربية فيرتبط اسمها بالصورة التي تعرض.

ثم تأتي ثاني مرحلة والتي تعد مرحلة أساسية نظراً لأهميتها، في هذه المرحلة يعيد الأستاذ عرض الصور من جديد، لكن بطريقة أخرى لأن المعلم في هذه المرحلة سيتدخل وهو الذي سيقول اسم الصورة، ويطلب من طلابه تكرارها، ففي التطبيق يأتي المعلم أمام طلبته ويقول لهم بصوت مرتفع: أنا أقول اسم الصورة وأنت تكرر.

فيعرض الصورة الأولى من جديد فتظهر صورة الأسد فيقول الأستاذ: أسدٌ ويكررها الأستاذ ثلاث مرات أسدٌ، ويكررها طلبته معه بمعنى عندما يقول المعلم أسدٌ يكررها الطالب من بعده فيقولون أسدٌ ثم يقول مرة ثانية أسدٌ فيقولون أسدٌ وهكذا.

ثم تعرض أيضا بقية الصور مع قراءتها من طرف الأستاذ وتكرارها من طرف الطلبة.

ثم تأتي المرحلة الثالثة وفيها يطلب الأستاذ من طلابه مشاهدة الصور من جديد لكن الآن بأسلوب جديد، لأن الطالب الآن هو من سيقول اسم الصورة بنفسه بعد مشاهدته للصورة مع تدخل الأستاذ في بعض الأحيان لتصويب الأخطاء إن وجدت.

في التطبيق يقول الأستاذ لطلابه: أنت الآن ستقول اسم الصورة.

الطالب يشاهد الصورة ويقول اسم الصورة بنفسه ويكون الكلام جماعي، مع تصويب الأخطاء من طرف الأستاذ إن وجدت.

المرحلة الرابعة: الأستاذ سيطرح أسئلة تبدأ بـ"هل" ويجيب الطلبة بنعم أو لا.

التطبيق: يشير المعلم إلى التلفزيون بأصبعه ويسألهم: هل هذا تلفزيون؟ فيجيب الطلبة: نعم هذا تلفزيون، ثم يشير إلى السبورة ويقول لهم: هل هذه سبورة؟ فيجيب الطلبة بصوت مرتفع: نعم هذه سبورة. ثم يأتي مرة ثالثة ويشير إلى المكتب ويقول لهم: هل هذا كرسي فالطلبة يتوقفون ثم يقولون له: لا هذا ليس كرسي، هذا مكتب.

وبهذا ندرك أن استعمال الصور وربطها بأصواتها تساعد بشكل فعّال وسريع في عملية القراءة.

وآخر مرحلة: يطلب المعلم من احد التلاميذ الوقوف إلى السبورة ويسأل بنفسه زملاءه من خلال استعماله للصور الموجودة في التلفاز، فيقول لهم هل هذا أسد؟ يجيبه التلاميذ: نعم هذا أسدٌ، وهكذا، وهذه المرحلة من أجل تحفيز التلاميذ أكثر.

تنمية مهارة الاستماع والمحادثة: (نشاط إضافة كلمة أو جملة):

يعد هذا النشاط جد فعال خصوصا للطلبة الذين يكونون في المستوى المبتدئ الأدنى، فإجراءه يكون داخل الصف، فيبدأ المعلم بجملة، ثم يطلب من طلابه إضافة كلمة أو جملة. ولهذا النشاط عدة غايات يمكن حصرها في: تمكين الطالب من استخدام حرف العطف "و" والتحدث الصحيح، اعتماد الطالب على ذاكرته في تذكر ما ذكره صديقه، ثم يتابع بعده، عاطفا على كلامه.

التطبيق داخل القسم:

المعلم يخاطب طلبته فيقول بصوت مرتفع: استمع وأضف كلمة أو جملة.

فيقول المعلم جملة: "في الماضي درست اللغة العربية" مع توظيف المعلم لحركات اليد التي تدل على الماضي والتي تدل أيضا على الذاتية بأن المتكلم هو الذي درس اللغة العربية، فيأتي الطالب الأول فيكرر الجملة التي قالها الأستاذ لكن مع إضافته لجملة.

فيقول الطالب الأول بصوت مرتفع: "في الماضي درست اللغة العربية ودرست اللغة الانجليزية".

الطالب الثاني: "في الماضي درست اللغة العربية ودرست اللغة الانجليزية ودرست اللغة الفرنسية".

الطالب الثالث: "في الماضي درست اللغة العربية ودرست اللغة الانجليزية ودرست اللغة الفرنسية ودرست اللغة الإيطالية".

الطالبة الرابعة: "في الماضي درست اللغة العربية ودرست اللغة الانجليزية ودرست اللغة الفرنسية ودرست اللغة الإيطالية ودرست اللغة الألمانية".

وبهذا نجد أن لهذه الطريقة ثمارها في تنمية مهارة الاستماع والقراءة لدى المتعلمين.

تحقيق التكامل ما بين المهارات الأربعة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يمكن تحقيق هذا التكامل للمهارات الأربعة ألا وهي «القراءة والكتابة، والاستماع والمحادثة، والتعبير عن طريق نصوص الاستيعاب التي يحددها المنهج أو البرنامج»[1]، سواء أكانت في الأغراض الخاصة أو في الأغراض العامة، فإذا اختار مثلا معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها درس السوق

[1] – أحمد فؤاد عليان، المهارات اللّغوية، ماهيتها وطرائق تعريبها، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1412هـ، ص 95.

ليعرضون على طلبتهم فيجب عليهم الاعتماد على منهج واضح يخدمهم في عرض درسهم، فيجب أولا تقديم للطالب جل المفردات والتعبيرات التي تستعمل في كل قطاعات السوق، كمحل الحلويات الموجود في السوق أو عند بائعي الخضار والفاكهة أو في المطعم الذي قد يكون في السوق وغيرها أيضا من القطاعات الموجودة في السوق. لهذا يجب على الطالب أن يلم بهذه المفردات والتعابير، ثم بعد ذلك يطلب المعلم من طلابه إن جاز حوار مستعملين العبارات والمفردات التي درسوها في هذا الدرس المتعلق بالسوق فيكون الحوار بين طالبين أو أكثر، ويمكن الاستعانة بالصور والفيديوهات ليعبر الطلاب عما فيها، وتكون هاته الصور والفيديوهات شاملة للأشياء التي درسها المتعلمون في درس السوق. وآخر مرحلة تكون بأخذ المتعلمين إلى السوق لإجراء جولة ميدانية تطبيقية ليتعرفوا على الأشياء التي درسوها في القسم، فيمكنهم هذا من التواصل مع أصحاب المحلات فنكون بهذا قد حققنا مهارة التعبير والمحادثة للدرس الذي تعلمه التلاميذ في القسم.

أو بإمكان المعلم أن يكلف تلميذين بالذهاب إلى السوق لوحد هما والتبضع وشراء الطالبين إلى ما يحتاجان من سلع ويكون ذلك بتسجيل فيديو لهما وعرضهم على زملائهم حتى يستفيدون منه.

وهذا نموذج للتطبيق: عبارة عن محادثة باللغة العربية لطالبين قررا الذهاب والتبضع في السوق بتسجيل فيديو بينهما وهما يذهبان إلى السوق لعرضه على زملائهم عندما يعودون إلى الصف الدراسي.

الطالبان محمد وعلي:

الطالب محمد يقول: السلام عليكم يا أصدقائي، سأذهب إلى السوق مع علي.

فيقول علي: ماذا ستشتري؟

يجيبه علي: سنشتري اللحم، والجزر، والطماطم، وبعض من التوابل، على العموم سنشتري الكثير من اللوازم، فهيا بنا نذهب يا محمد.

محمد يتحدث أمام الكاميرا تخاطب أصدقائها: الآن لقد وصلنا إلى السوق سنذهب عند الجزار لنشتري كليوغراما من لحم الخروف.

ثم داخل السوق يقع حوار ما بين محمد وعلي حول الأشياء التي سيشترونها.

محمد: هل سنشتري الخبز.

علي: لا يا محمد فهناك الكثير من الخبز في المنزل وهو كافي.

ثم ينفصل محمد عن علي في السوق ويذهب كل واحد منهما لاشتراء الأشياء التي قررا أن يشترياها يتقاسمان العمل وهذا من أجل ربح الوقت.

ثم يلتقيان مع بعضهما في السوق، فيول محمد لعلي: ماذا اشتريت يا علي؟ فيجيبه علي: لقد اشتريت حليبا، اشتريت أرزاً، فيقول محمد: الأرز مفيد جداً، جداً للحمية الغذائية.

ثم محمد يتحدث مع علي ويقول له: أنا يا علي لقد اشتريت التمر، والجوز وبعض من التوابل.

فيقول علي لمحمد: كفى يا محمد، لقد اشترينا ما نحتاجه.

يتوجه محمد إلى المحاسب ويتواصل معه باللغة العربية.

يقول المحاسب لمحمد: هل ستدفع نقدا أم ببطاقة الائتمان.

يرد عليه محمد: بطاقة الائتمان من فضلك.

ثم يطلب المحاسب من محمد وضع الرقم السري الخاص ببطاقته، فيضع محمد رقمه السري، فيأخذ المحاسب حساب الأشياء التي اشتراها محمد وعلي ثم يرجع له البطاقة، فيشكره محمد وعلي ويتوجهان إلى الخارج. وبهذا يكون علي ومحمد قد وظفا بعض من الأشياء والتي تتعلق بالمفردات والتعابير التي تعلماها في القسم فأحسنا تطبيقها في السوق.

وبهذا فإن هذه العملية تساعد الطالب على اكتساب اللغة بسرعة.

الألعاب اللغوية ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعتبر اللعب من أساسيات اكتساب اللغة الثانية، فهو مهم من أجل ترقية الفكر والعقل، بفضله يتم تحقيق العملية اللفظية والثقافية، كما أن اللعب يكسب المتعلم متعة ويساعد في فهم المعلومة بسرعة.

تعريف الألعاب اللغوية: لقد لعبت الألعاب اللغوية دوراً كبيرا في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فهي من الوسائل التي تساعد المتعلم على اكتساب المهارات، «فهي عبارة عن نشاط سلوكي فردي أو جماعي، يضمن المتعة لمتعلمين»[1]. يشرف على الألعاب اللغوية المعلم ويمارسها المتعلمون وهذا من أجل الوصول إلى تحقيق غايات لغوية، فيجب على المعلم أن يراعي مجموعة من الشروط يجب أن تستوفى في الألعاب اللغوية التي يمارسها طلبته كأن تكون اللعبة صالحة لتطبيقها في كافة المستويات، أن لا تقتصر اللعبة على عدد محدود من التلاميذ فقط لأن الغاية منها هي إشراك عدد كبير من التلاميذ في جو اللعبة، ويجب أن تكون هاته الألعاب غير صعبة الممارسة، ويجب أن تكون هادفة حتى تكسب التلميذ مختلف المهارات.

تختلف الألعاب اللغوية من لعبة لأخرى لكن لها غاية واحدة وهي محاولة إكساب التلميذ لمهارة محددة وهذا يكون حسب طبيعة اللعبة والتي تتمثل في عدة أنواع:

- **ألعاب النطق:** هدفها الرئيسي توضيح الأصوات المتجاورة مثل: التين، سورة التين.
- **الألعاب الشفوية:** سؤال وجواب.
- **ألعاب القراءة:** ألعاب تدريب القراءة وتعويد الطالب على القراءة من اليمين إلى اليسار.

[1] – عبد العزيز ناصف، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ للنشر، ط2، الرياض، 2000م، ص 70.

- **ألعاب الكتابة:** وتقوم على الكلمات المعزولة عن أي سياق[1].

2-2 اقتراح تطبيقات تعنى بإكساب الطالب المهارات اللغوية من خلال أفضل التمارين اللغوية:

1- لعبة أضف كلمة:

يبدأ المعلم عبارة ويطلب من كل تلميذ أو تلميذة أن تذكر ما قالته التي قبلها وتضيف كلمة مناسبة، ثم تذكر التلميذة الثانية ما قالته التلميذة الأولى تضيف كلمة ثالثة مناسبة وهكذا.

يبدأ المعلم أولا بإلقاء عبارته: "ذهبت إلى المتجر واشتريت قميصاً".

التلميذ الأول: "ذهبت إلى المتجر واشتريت قميصاً وحذاءاً".

التلميذ الثاني: "ذهبت إلى المتجر واشتريت قميصاً وحذاءاً ومعطفاً".

وتجري هاته اللعبة حتى يتوقف التلميذ ويعجز عن إضافة كلمة جديدة، فيقول المعلم باستبدال العبارة والبدء في اللعبة من جديد كأن يقول لهم مثلا: "في الأمس قرأت جريدة".

فيقول التلميذ الأول: "في الأمس قرأت جريدة ومجلة".

ثم يقول التلميذ الثاني: "في الأمس قرأت جريدة ومجلة ورواية".

وهكذا تستمر العملية حتى يستطيع المتعلم توظيف عدد كبير من الكلمات المناسبة، هذا ما سينعكس إيجابا في تطوير مهاراته.

[1] - ينظر:: فاليا أنوغراهيني، استخدام الألعاب اللغوية في تعليم الاستماع، دراسة تجريبية بمدرسة الخيرية المتوسطة الإسلامية جاكرتا، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، ص 07.

2- **لعبة صحيح وخطأ:** تعد أيضا لعبة أساسية تتميز بالإثارة والمرح وهي من اللعب التي أكسبت المتعلمين الكثير من المهارات.

مجريات اللعبة:

يقسم المعلم تلاميذه إلى فريقين، الفريق الأول يتكون من 3 تلاميذ والفريق الثاني أيضا يتكون من 3 تلاميذ، يطلب المعلم من تلاميذه الوقوف في صفين، يعطي المعلم لكل فريق أرقاماً من 1 إلى 3، يقف التلميذ رقم 1 من الفريق الأول مقابل التلميذ رقم 1 من الفريق الثاني، يضع المعلم كرسيين في الوسط بين الفريقين أحدهما فيه ورقة مكتوب عليها بشكل كبير صحيح والكرسي الثاني فيه ورقة مكتوب عليها بشكل كبير خطأ، يعد المعلم العديد من العبارات الصحيحة والعبارات الخاطئة، فيقرأ المعلم مثلا عبارة مثل: قسنطينة عاصمة الجزائر، ثم يختار المعلم رقما من 1 إلى 3، يقول مثلا اثنان على التلميذ رقم 2 من كل مجموعة أن يتحرك بسرعة ويجلس على الكرسي الموجود فيه ورقة خطأ، والذي يجلس أولا من الفريقين يكون فريقه هـ الفائز.

وللعبة أيضا شروط أخرى لا يجب تعديها فمثلا إذا جلس التلميذ على الكرسي الصحيح أو تأخر تلميذ آخر الذي يكون في المجموعة والذي يكون غير صاحب رقم 2 (قد يكون رقم 1 أو 3) يخسر فريقه ويقصى.

وبهذا نجد فعلا أن هاته اللعبة من أفضل اللعب نظرا لما تقدمه للتلاميذ من تحفيز واستعداد ذهني للحصول على الإجابة في الوقت المناسب، هذا ما ينعكس إيجابا أيضا في تطويرهم لمهاراتهم.

2-3 دور التطبيقات المعجمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تنمي القدرة المعجمية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال احتكاك المتعلم بالنصوص من أجل حصر معاني الوحدات دلاليا، فيجب على المعلم أن يدرب تلاميذه تدريبا

صحيحا على توظيف واستخدام المعاجم حتى «يتمكن التلميذ من معرفة أسرار اللغة وظواهرها كالاشتراك والتضاد والاشتقاق فيدرك الاستخدامات المختلفة للمفردة الواحدة»[1].

ويجب على المعلم أن يطور معجم المصطلحات الوظيفية لدى تلاميذه، فيلقنه أهم المفردات الوظيفية التي يمكن استعمالها في مجال موضوع محدد، بحيث يستحيل على التلميذ التعبير عن ذلك الموضوع إذا لم يمتلك هذه المفردات.

التطبيق: معجم التعارف: بعض مفردات معجم التعارف (السلام عليكم، صباح الخير، مرحبا، ما اسمك، كيف حالك، كم عمرك، أين تسكن، ما هي جنسيتك، جزائري، أنا طالب، موظف، سررت بلقائك...)، وبدون أن يكتسب التلميذ هاته المفردات يستحيل عليه التعبير في مواقف تعارف، أي إذا ما أراد أن يتعرف بشخص آخر إذا لم تكن لديه مثل هاته الكلمات لا يستطيع أن يعبر ويتعارف مع الآخر ولكن إذا اكتسب هاته المفردات ستساعده في توظيفه في تواصله مع الآخرين والتعرف عليهم، وهذا ما سنلحظه في هذا التطبيق: حوار بين شخصين تعارفا حديثا والتقيا في الجامعة.

- عمر: مرحباً.
- جورج: أهلاً.
- عمر: كيف الحال؟
- جورج: أنا بخير وأنت؟
- عمر: الحمد لله أنا بخير.
- جورج: ما اسمك؟
- عمر: اسمي عمر.
- جورج: أنا اسمي جورج.

[1] – مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، 2000م، ص 316.

- عمر: أنا من الجزائر ومن أين أنت يا جورج؟
- جورج: أنا من فرنسا يا عمر.
- عمر: تشرفت بلقائك يا جورج.
- جورج: أنا أيضا تشرفت بلقائك يا عمر.

وهكذا يجري الحوار بين الطرفين بدون أي عائق لأن كلاهما لديهما كل المفردات التي تنتمي إلى معجم التعارف فأحسنا توظيفها في حديثهما.

ونجد التوفيق في التوظيف المقامي للوحدة المعجمية وذلك باستعمال الخطاب الذي أدرجت فيه الكلمات المقصودة.

ومن هنا نفهم أيضا بأن منهج الألعاب اللغوية أصبح يشكل مرتكزاً أساسيا في العملية التعليمية وهذا لما يقدمه من فوائد كثيرة للمتعلم الذي يتعلم اللغة العربية.

فلقد استفادت برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كثيراً من الألعاب اللغوية، وهذا لأن هذه الألعاب عندما طبقت على المتعلمين حققت عدة إيجابيات من حيث تيسيرها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتعد الألعاب اللغوية من أفضل الوسائل التي تقدم يد العون للطلاب في استعمالهم للغة وذلك يتأتى في الحوارات والمحادثات والقراءة والتعبير المكتوب، وبهذا تعد من أهم التقنيات الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية وتساعد الطلاب في التمكن من اللغة المكتسبة والإبحار في مكنوناتها.

3- تدريبات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

3-1 تدريب عن طريق الاستماع:

الحرف الهمزة والهاء:

- ميّز الكلمات التي أولها هاء مما تسمع:

عمر، هؤلاء، حاكم، هدهدٌ.

- **تدريب 2**: ميّز الكلمات التي أولها همزة مما تسمع:

إبريق، ماشين، عقرب، أفلام، أكلٌ، غذاءٌ، حكيم، أبوابٌ.

- **تدريب 3**: ميّز الكلمات التي آخرها هاء مما تسمع:

أسدٌ، إبريق، عندليب، كلامه، مدينة، أدبه.

- **تدريب 4**: ميّز الكلمات التي آخرها همزة مما تسمع:

أنبوب، مضخة، إناءٌ، بئرٌ، فناءٌ.

- **تدريب 5**: ضع دائرة حول رمز الصوت الذي تسمعه في أول الكلمة: ح- هـ- ء- ع.

الكلمات هي: أنامل، حصان، هدهدٌ، عصفورٌ.

- **تدريب 6**: ضع خطاً تحت رمز الصوت الذي تسمعه في آخر الكلمة: هـ- ع- ء- ح.

الكلمات هي: مصباح، سماء، قناعٌ، وجه.[1]

[1]- محمد بدوي وفتحي علي تونس، كتاب أساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العالمية العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ط2، 1977م، ص 77.

- **تدريب 7**: استمع وكرّر:

سلحفاة– السلحفاة، ديك– الديك، طعام– الطعام، صرصور– الصرصور، نافذة– النافذة، باقة– الباقة، سباحة– السباحة، ضابط– الضابط، تمثال– التمثال، زر– الزر، ثوبٌ– الثوبُ، شهادة– الشهادة، سهمٌ– السهمُ.[1]

تقوم التدريبات عن طريق الاستماع على عدة مراحل.

ينطق المعلم الحروف الهجائية مرتبة ومشكلة بالضمة أو الكسرة أو الفتحة، فيستمع إليها المتعلم الأجنبي فيرددها كما سمعها من المعلم، ثم يقوم المعلم بعد ذلك بتقديم كلمات بسيطة فيقدم أمثلة على الحروف التي ينطقها لكي يفهمها المتعلم الأجنبي فيقوم بسماعها ثم ترديدها. ثم يقوم المعلم في المرحلة الموالية بكتابة الحروف الهجائية بالحرف الانجليزي وهذا حتى لا يقع الطالب الأجنبي في أخطاء الحركات الثلاثة (الضمة، الفتحة، الكسرة).

ثم في آخر مرحلة يقوم المعلم بكتابة الحروف الهجائية بأوضاعها وأشكالها المختلفة في الكلمة، فيستمع إليها المتعلم حتى يتمكن من نطقها ومن أمثلة ذلك:

حرف السين: قد تكون في أول الكلمة مثل: سمكٌ، سماءٌ، سحبٌ.

قد تكون في وسط الكلمة مثل: جسْرٌ، أسرٌ، أسدٌ.

قد تكون في آخر الكلمة مثل: درسٌ، فارسٌ، كراسٌ.

- **تدريب 1**: الحرف الراء –ر–.

ميز الكلمات التي أولها راء مما تسمع: ربيعٌ، تمساحٌ، رمحٌ، خاتمٌ، رجلٌ، قمرٌ.

[1]– محمد بدوي وفتحي علي تونس، المرجع السابق، ص77.

- **تدريب 2**: الحرف عين –ع–.

ميز الكلمات التي آخرها العين مما تسمع: قناعٌ، مقال، مذياعٌ، بائعٌ، سائحٌ، واسعٌ.

- **تدريب 3**: الحرف الكاف –ك–.

ميز الكلمات التي وسطها الكاف مما تسمع: سكر، كهف، حذاء، أكل.

3–2 الهدف من التدريب عن طريق الاستماع:

يعد الاستماع هو المفتاح الأول الذي يساعد المتعلم الأجنبي على تعلم اللغة العربية فلا يستطيع بدونه فهم اللغة العربية ولا يستطيع الكتابة والقراءة.

كما أن الاستماع ينشر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فتساعد هذه التدريبات التي ذكرناها سابقا في التدريب على النطق الصحيح، فعند استماع المتعلم إلى المعلم وكيفية نطقه للحروف الهجائية مع حركاتها، والكلامية البسيطة، يتمكن بعد ذلك المتعلم من نطقها فيسهل عليه الحديث باللغة العربية.

3–3 عراقيل التدريب بالاستماع:

- الاستماع إلى أكثر من متحدث يتحدث في آن واحد.
- عدم حديث المعلم بصوت مرتفع فلا يتمكن المستمع من الإصغاء وفهم ما يقوله المعلم.

3–4 تدريب عن طريق تركيب الحروف إلى كلمات:

تدريبات: تكوين كلمات.

- **تدريب 1**: ركب الحروف مجتمعة لتكون كلمة.[1]

[1]– محمود إسماعيل صيني، كتاب العربية للناشئين، منهج متكامل لغير الناطقين بالعربية، ط1، 1403هـ/1983م، ص 89.

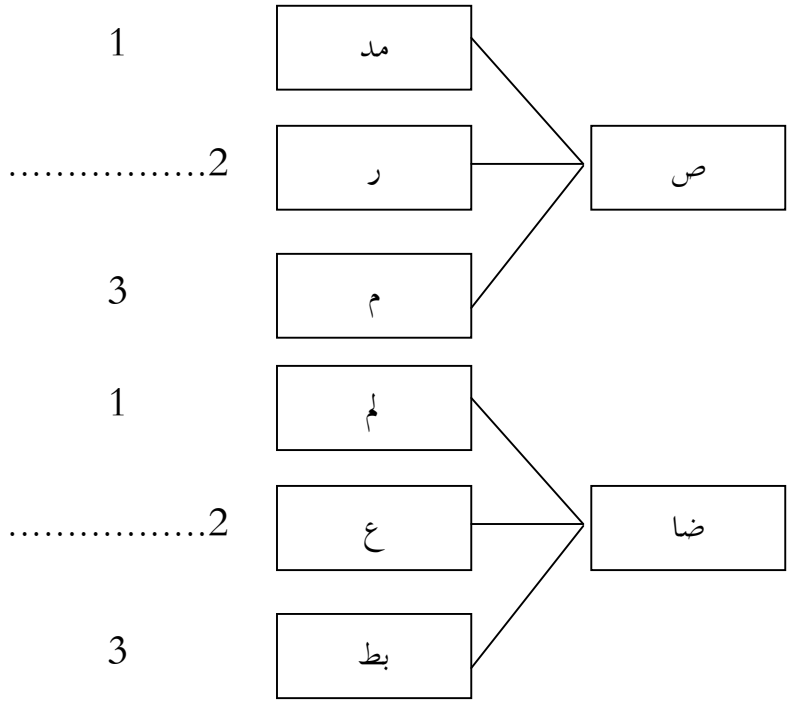
أ	ك	ل	أكل
د	ر	س	درسَ
ش	ر	ح	.....
ر	س	م	.....
ق	ف	ز	.....
س	أ	ل	.....
ط	ل	ب	.....
ق	ف	ر	.....
ع	م	ل	.....
ح	ك	م	.....
خ	ر	ج	.....
ك	ت	ب	.....
ف	ك	ر	.....
ج	م	ل	.....
م	ا	ء	.....
و	ق	ت	.....
ب	ن	ت	.....

- **تدريب 2**: رتب الحروف لتحصل على كلمة:

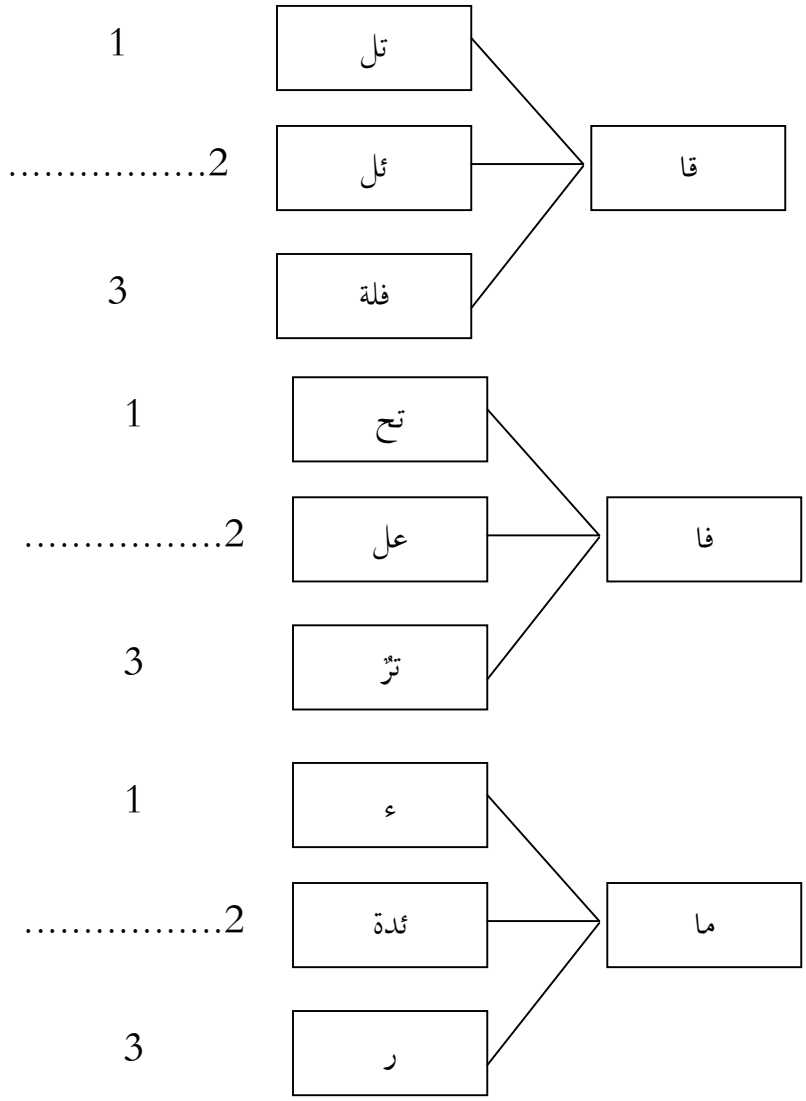
ر، ت، م	.....
م، ت، ر	.....
ط، ب، ة	.....
م، ل، ج	.....
ك، س، ر	.....
أ، د، س	.....

ك، م، س	.....
ز، ة، ر، هـ	.....
ل، ح، ب	.....
ب، ز، خ	.....
ن، ع،ي	.....
ل، غ، ا، م	.....
م، ر، ق	.....
ي، ل، ف	.....
ع، م، ل، م	.....
ا، ب، ك، ت	.....
ل، د، و	.....
ل، ا، هـ، ل	.....

- **تدريب 2**: ركب المقاطع لتكون كلمات[1]:



[1]- رفيقة خلفات شاكر، كتاب تعليم الحروف الهجائية، ج1، د.ط، 2011م، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ص 74.



ويمكّن هذا التدريب المتعلم من تركيب حروف وتحويلها إلى كلمة، وهذا التدريب يساعد المتعلم على تكوين كلمة ثم جملة ثم تكوين نص بسيط.

فبعدما أن يتعلم الأجنبي الناطق بغير العربية حروف العربية الهجائية بأصواتها وأسمائها يبدأ بعدها بربط حرفين منفصلين ليكوّن منها كلمة مثل جمع الحرف ألف + الحرف ب فتصبح أب، جمع أيضا ثلاث أحرف منفصلة ليكون منها كلمة مثل: جمع حرف الباء + الحاء + الراء فتصبح كلمة: بحر.

نجد من هذا أن طريقة تركيب الحروف هي طريقة سهلة بسيطة تساعد المتعلم الأجنبي كثيرا بواسطتها يؤلف عدة كلمات ويستطيع أيضا تكوين عدة جمل قصيرة وطويلة.

- **تدريب 1**: ركّب الحروف مجتمعة لتكون كلمة[1]:

ص- ا- م ⟵

ر- س- م ⟵

ك- ت- ب ⟵

أ- خ- ذ ⟵

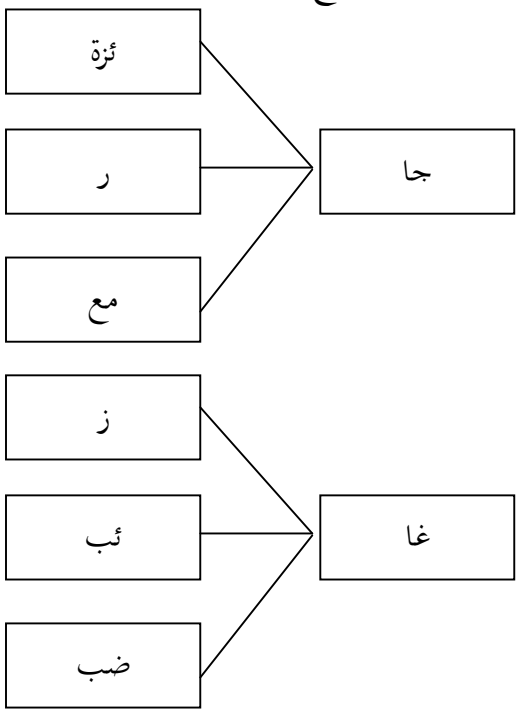
- **تدريب 2**: اجمع الحروف لتكون كلمة:

ء- ا- س- م ⟵

ض- ا- ف ⟵

ة- ن- ا- ق ⟵

- **تدريب 3**: ركب المقاطع لتكون كلمات[2]:



[1] – رفيقة خلفات شاكر، كتاب تعليم الحروف الهجائية، ص 76.

[2] – رفيقة خلفات شاكر، كتاب تعليم الحروف الهجائية، ص 77.

3-5 أهداف التدريب عن طريق التركيب:

- هي سهلة للطلبة الأجانب، فالحروف الهجائية عددها قليل سهل حفظها والربط بينها وبين أصواتها، كما أن المتعلم عندما يتعلم الحروف الهجائية وأصواتها يستطيع بذلك أن يتعرف على كل الكلمات وهذا لأن هذه الكلمات تتكون من الحروف الهجائية.
- يعتبر تركيب الحروف لتكوين جملة أسهل طريقة تمكن المتعلم من تكوين كلمة.

تدريبات الحروف الهجائية[1]:

- **تدريب 1:** اقرأ الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث.

أَ	أُ	إِ
بَ	بُ	بِ
تَ	تُ	تِ
ثَ	ثُ	ثِ
جَ	جُ	جِ
حَ	حُ	حِ
خَ	خُ	خِ
دَ	دُ	دِ
ذَ	ذُ	ذِ
رَ	رُ	رِ
زَ	زُ	زِ
سَ	سُ	سِ
شَ	شُ	شِ
صَ	صُ	صِ

[1] – محمد بن عبد الرحمن آل شيخ، كتاب العربية بين يديك، كتاب المعلم 2، (د ط)، 2015م، ص 11.

ضَ	ضُ	ضِ
طَ	طُ	طِ
ظَ	ظُ	ظِ
عَ	عُ	عِ
غَ	غُ	غِ
فَ	فُ	فِ
قَ	قُ	قِ
كَ	كُ	كِ
لَ	لُ	لِ
مَ	مُ	مِ
نَ	نُ	نِ
هَ	هُ	هِ
وَ	وُ	وِ
يَ	يُ	يِ

3-6 دور النصوص التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

مراجعة حرف الميم "م":

عملي مدرس

اسمي محمد، عمري ثمانية وعشرون سنة، أشتغل مدرسا، أقطن مدينة وهران.

الحوار Dialogue:

- ما اسمك؟ اسمي محمد.
- كم عمرك؟عمري ثمانية وعشرون سنة.

- ماذا تشتغل؟ أشتغل مدرساً.
- أين تقطن؟ أقطن مدينة وهران.

المفردات:

- اسمي Mon prénom
- عمري Mon âge
- ثمانية وعشرون vingt huit
- أقطن J'habite
- مدينة Ville
- وهران Oran.

مراجعة حرف اللام "ل"

مكتب البر

تدريب: النص، المصنع.

عادل مهندس صيانة في مصنع الملابس وصديقه أحمد أستاذ جامعي، عادل يعمل في الشركة أربعة أيام في الأسبوع، ويدرس أحمد في الجامعة ثلاثة أيام في الأسبوع، يتقابل الصديقان يوم الجمعة كل أسبوع في وهراهن.

- **ضع علامة (نعم) أو (لا) في المربع:**

- عادل وأحمد يشتغلان نفس المهنة. ☐
- عادل مهندس صيانة. ☐
- يلتقي عادل وأحمد كل يوم. ☐

- صديق عادل أستاذ جامعي. ☐
- يعمل علي وأحمد طيلة أيام الأسبوع. ☐
- يعمل عادل في الشركة أربعة أيام في الأسبوع . ☐
- يلتقي الصديقان كل يوم سبت في مدينة بلعباس. ☐

تدريب 3: النص: المطار

اقرأ النص وأجب عن الأسئلة:

فاطمة: متى سيأتي عمي إبراهيم من بريطانيا يا أبي؟

الأبُ: يوم الجمعة القادم.

فاطمة: هل سنذهب لاستقباله في المطار؟

الأب: نعم.

فاطمة: أبي متى تصل الطائرة؟

الأب: الساعة السابعة صباحاً.

فاطمة: ولماذا نستعد الآن؟

الأب: لأن المطار بعيد ونحتاج أن نصل إليه قبل وصول الطائرة.

أكمل الجمل الآتية:

- سيأتي العم إبراهيم يوم .....
- ستذهب فاطمة وأبوها لاستقبال العم إبراهيم في .....
- ستصل الطائرة على الساعة .....

- سينطلق الأب وابنته على الساعة السابعة صباحا لأن .....

تدريب 2: تدريب بواسطة القراءة.

النص: المطعم.

ذهب إبراهيم وابنته زينب إلى المطعم المجاور للفندق، جلس إبراهيم وابنته حول مائدة الطعام.

العاملُ: هذه قائمة الطعام.

إبراهيم: شكراً.

زينب: أريد سمكاً وأرزاً.

إبراهيم: حسناً، وأنا أيضاً.

العاملُ: هل تريد سمكاً مقلياً أم مشوياً؟

إبراهيم: سمكاً مشوياً طازجاً.

- **أكمل**:

- ذهب إبراهيم رفقة ..... إلى المطعم المجاور للفندق.
- قدم العامل للعم إبراهيم .....
- فاختار العم إبراهيم .....
- واختارت زينب .....

3-7 الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء التدريب عن طريق القراءة:

عدم إدراك المتعلم الأجنبي للفروق الموجودة بين حروف اللغة العربية فيخطئ في نطقها: (ظ، ض) و(د، ذ) وأيضا تقارب بعض الحروف في الصوت كالتاء والطاء.

تدريب: كتابة الحروف[1].

اكتب الحروف الناقصة:

الحرف	أول الكلمة	وسط الكلمة	آخر الكلمة
أ	...كل	س...ل	قر...
ب	...اقة	ص...ر	...اب
ت	...فاحة	ف...ح	زي...
ث	...لج	م...لٌ	لي...
ج	...ئزة	ر...لٌ	تل...
ح	...صان	...حر	مفتا...
خ	...فاش	...فر	بذ...
د	...فتر	ب...رٌ	ول...
ذ	...هب	ب...رة	أخ...
ر	...حيمٌ	ك...م	بئ...
ز	...هرة	ب...ةٌ	أر...
س	...ماء	ب...تانٌ	شم...
ش	...كر	ب...ر	قما...
ص	...فارة	أ...رَ	قمي...
ض	...رب	ن...رَ	خا...
ط	...وى	ب...طة	قط...
ظ	...هر	م...لة	حف...
ع	...اد	ص...د	با...
غ	...در	ي...ردُ	اصطب...

[1]- وليد العناني، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة لسانية تربوية، ط2، 1438هـ، ص 15.

ف	...رح	صـ...ق	طا...
ق	...مرٌ	سـ...ط	صف...
ك	...تب	بـ...ي	شبا...
ل	...عب	أ...م	قا...
م	...سك	سـ...م	كريـ...
ن	...جمة	سـ...دٌ	أسنا...
هـ	...مزة	سـ...مٌ	منبـ...
و	...تر	سـ...ادٌ	يدع..
ي	...ساعدُ	شـ...ء	نا...

4- إستراتيجيات تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم العربية "تصوّرات لسانية في تعليم القصة القصيرة للناطقين بغيرها"

4-1 القصة وتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها:

تجذب القصة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها جذباً قوياً للاستماع، إذ تمنحهم الشعور بالمتعة والبهجة، فهي من أحب النشاطات إليهم وكلما تعلق المتعلم بالقصة أصبح لديه رصيداً لغوياً وهذا ما يؤكّده نجيب الكيلاني: «في البداية يريد ألفاظاً تحمل دلالات محسوسة يراها، يسمعها أو يلمسها، ويصعب عليه فهم الألفاظ المجردة، فالقصة تخرج الألفاظ من صفتها المجردة إلى صفتها المحسوسة، فالقصة هي الحياة في شكلها اللغوي، واللغة والألفاظ في وجودها الاجتماعي»[1]. نفهم من هذا القول أن دور القصة لا يحتكر نماء اللغة وتوظيفها الفردي، بل يتعداه إلى الكفاية التواصلية، أي التواصل مع الآخرين عندما يستعمل المفردات المكتسبة فيما تشابه من المواقف في الحياة، وهذا ما يبين رقي لغة المتعلم الأجنبي في الكلام والكتابة، بالإضافة إلى حديث الشخصيات من خلال الحوار الذي يجمع بينهم داخل القصة التي يقتبسه المتعلم الأجنبي ويوظفه في حياته اليومية أو داخل الصف الدراسي، كما تتجلى أيضا غاية الحوار داخل القصة في عدة مميزات أخرى من بينها: قدرة المتعلم على تمييز الشخصية عند سماع صوتها في الحوار وهذا عندما تكون القصة مسموعة، بهذا نجد أن القصة تنمي مهارة الاستماع لدى المتعلم، وذلك عندما يصغي إلى المعلم إصغاءً جيداً أثناء سرد القصة، فالمتعلم مطالب بترتيب أحداث القصة وذكر صفات شخصياتها، ويجيب على مضمونها، فبهذا نجد أن المتعلم يشغل سمعه في مرحلة سرد القصة فيخزن مضمون القصة وما تحتويه من كلمات وأساليب وصيغ، كما يركز أيضا على نبرات المعلم، ويدرك أيضا الغاية والمغزى من القصة.

[1] – الكيلاني نجيب، أدب الطفل في الإسلام، ص 145.

بهذا نجد أن القصة فعلاً تثري محصول المتعلمين من المفردات والمفاهيم والتراكيب التي تتشبع بها القصة وتنمي فعلاً مهارة الاستماع لدى المتعلمين من خلال ما تمنحه حكاية القصة من فرص عديدة للتدرب على ذلك، وتنمي القصة أيضا مهارة الحديث بما يثيره المعلم من أسئلة، فالمتعلم يخزن أكبر عدد من الكلمات التي استمع إليها أثناء سرد المعلم للقصة، فيقوم المتعلم بتوظيفها في إجاباته عندما يثيره المعلم بأسئلة، إضافة إلى إبداء رأيه تجاه موقف ما حدث داخل أحداث القصة ويكون كل ذلك بطريقة شفوية يساعده في ذلك حسن التذكر وحسن استخدام الكلمة المناسبة في موضعها الصحيح.

والقصة أيضا تطوّر مهارة القراءة لدى المتعلم، فهي تحتوي على كل ما تلقاه المتعلم من مكتسبات قبلية سمعا وحديثاً وقراءةً لكي يحسن استخدامها في تعبيره الكتابي، فالمتعلم يقوم بتخزين كل المكتسبات السمعية التي أخذها عند سماعه للقصة، وأيضا من خلال الحوار الشفهي الذي يدور بينه وبين أصدقائه، فيكون بذلك قد جمع رصيداً لغوياً يساعده على كتابة نص قصير من إنشائه. وتساعد فقرة "أتدرب على التعبير الكتابي" بدور كبير في صقل هذه المهارة، التي غايتها الجمع بين المهارات اللغوية الأربعة، فيطلب من المتعلم قراءة القصة (يوظف مهارة القراءة في قراءة النص، والاستماع في استيعاب ما يقرأ) ثم من بعد ذلك الإجابة على أسئلة المعلم (فيعتمد على الكلام والتذكر الصحيح)، ثم يأتي بعد ذلك مرحلة كتابة فقرة تجمع ما بين كل الأحداث.

يمكننا أن نخلص بأن القصة تؤثر تأثيراً كبيراً في تعليم المفاهيم اللغوية، وفي النمو اللغوي لدى المتعلمين، وخصوصاً إذا تنوعت طرائق الإلقاء، لأن القصة تحتوي على أسلوب جذاب يضم شخصيات وأحداث تؤثر في المتعلم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فهي بذلك تعد من أهم الوسائط التعليمية التربوية التي بإمكانها إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين، وهذا لأنها تتضمن العديد من الكلمات والعبارات التي تنمي مهارة الكلام لدى المتعلم وتدربه على أحاسيسه ومشاعره وآرائه

ورغباته، وأيضا يتحاور مع الآخرين، ويطوّر أيضا مهارته الكتابية وذلك بالاستثمار في كل ما تعلمه من مكتسبات شفوية وتوظيفها في التعبير الكتابي.

4-2 الدور الفعّال للمسرحية في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها:

ينمي المسرح الطلاقة اللغوية والتبليغية لدى المتعلمين فهو ينمي الملكات والنصوص التي يحفظها المتعلمون لتقديمها على خشبة المسرح، فهو يساعده على تحصيل خبرات لغوية جديدة وترفع قدرته النطقية الصحيحة وتعوده على التنغيم الصوتي الصحيح، هذا ما يمكّن المتعلم من تحصيل قاموس لغوي يساعده على إجادة التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، إضافة للتدرب على العمل الجماعي المشترك في الرفع من قيمة اللغة العربية[1].

ويكون ذلك بإتاحة الفرص لتطوير القدرات الفردية والجماعية بإشراك المتعلمين في العمل المسرحي من أجل الوصول إلى الأهداف المتنوعة، فهي تساعد المتعلم على الإبداع، وتعطيه الكثير من الثقة في النفس والرقي بحسه الفنيّ.

4-3 الأغاني والأناشيد:

تشكّل الأناشيد والمحفوظات التي ألفت لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها أرضا خصبة لتعليم مفاهيم اللغة العربية وقواعدها ومهاراتها، كما تكسب المتعلم التعبير الشفهي وبها يكتشف التراكيب الإيقاعية للنص، كما يكتسب المهارة في الإنشاء والإنشاء من خلال الكلام المنظوم الذي يواكب قدراته العقلية والنفسية، كما ينمي الإدراك الحسي عند المتعلم ويمكنه من التغلب على

[1] – الزبير مهداد، أهمية الفن المسرحي في تعليم اللغة، مجلة الفيصل، العدد 02، 03 شعبان 1422هـ/ أكتوبر 2001م، ص 54، بتصرف.

صعوباته النطقية، وذلك بمحاكاة كلام أصدقائه بالإضافة إلى إثراء رصيده اللغوي وذلك من خلال ما يقدم له من أنشودات[1].

وبهذا فإن الأناشيد والأغاني تساعد بشكل كبير في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم، وذلك من خلال تدريبه على النطق السليم وكذلك تعويده على حسن الإلقاء، فيظهر ذلك جليا في تعبير الشفاهي والكتابي.

كما يعدّ الاستماع الجيّد مرتكزاً أساسياً من المرتكزات الأساسية في تعلم اللغة العربية ومهاراتها، تأتي في مقدمتها مهارة التحدث والكلام لأن التعبير الشفهي ما هو إلا أداة للتعبير عن العواطف والأفكار، ووسيلة للتعارف مع الآخرين، بهذا فإن مهارة الحديث لها منزلة عظيمة في عملية التواصل لأن الهدف من تعلم أي لغة يتوقف على مدى امتلاك المتعلم لكفاءة "التعبير الصحيح". بهذا فإن إجادة مهارة التحدث هو المدخل المنطقي لتعلم بقية المهارات اللغوية الأخرى.

وبهذا فإن توظيف الأناشيد والأغاني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعد أمراً أساسياً، هذا لأنه يدرب المتعلمين على النطق السليم باستخدام اللغة العربية السليمة، وينمي الرصيد اللغوي لدى المتعلم كما أنه يقضي على عيوب النطق إن وجدت عند المتعلم، فيبدأ المتعلم بالتعبير عن أفكاره تعبيراً سليماً.

يمكننا الاستنتاج مما سبق ذكره أن الأناشيد والأغاني لها دور كبير في تنمية مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين الغير الناطقين باللغة العربية بحيث أن:

الأناشيد والأغاني عند ترديدها تساعد المتعلم على ترقية مهارة القراءة لديه، وتطوّر قدرته على الاستماع والإبداع.

[1] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الموسيقية، مرحلة التعليم الابتدائي، إعداد اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للتربية الموسيقية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص 03.

4-4 قصّة رائعة لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها:

«في يوم من أيام الصيف الجميلة ذهب مجموعة من الأطفال في رحلة إلى شاطئ البحر، فجلست طفلتان تلعبان برمال الشاطئ، وجلس مجموعة أخرى من الأطفال يكوّنون القلاع وأشكالا جميلة في الرمل، ومجموعة أخرى من الأطفال يلعبون بالكرة أمام الشاطئ. وأخذت إحدى الطفلتين الجالستين أمام شاطئ البحر تكتب اسمها على الرمل وكانت تدعى شيخة ولكنها كانت دائما تكتب الكلمات وتنسى أن تضع النقاط على الحروف وأخذت صديقتها ميرة تراها ماذا تكتب، ولكن ميرة لم تكن تفهم ما تكتبه شيخة، وظلت شيخة تكتب عبارات على الرمل فكتبت العبارة التالية: البحر حمل وكالعادة نسيت وضع النقاط على الحروف، فتساءلت ميرة عن معنى هذه العبارة التي كتبتها شيخة قائلة: ماذا تعني هذه العبارة التي كتبتها للتو؟ ! فردّت شيخة متفاجئة: ألا تعرفين القراءة يا ميرة؟ !، فقالت ميرة: بلى أنا أعرف القراءة جيداً، ولكنّي لا أحسن قراءة هذه الجملة التي كتبتها، فهي لا تحتوي على أي نقطة لأي حرف، فقالت شيخة: وما فائدة النقاط في الكتابة؟ ! فهي مجرد نقاط صغيرة لا أهمية لها، فقالت لها ميرة: إن اللغة العربية مليئة بالحروف المتشابهة، ولا يمكننا تمييزها إلا عن طريق النقاط.

حروف الهجاء: أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش

وأخذت ميرة تكتب ثلاثة حروف على الرمل، وهي ج، ح، خ، ولكنها لم تكتب عليها النقاط: ج، ح، خ، وسألت صديقتها شيخة: ما الفرق بين هذه الحروف الثلاث؟ فأجابت شيخة: لا يوجد فرق بينها فجميعها حرف واحد وهو حرف الحاء، فقالت ميرة: نعم أصبت يا شيخة، فكلها حرف واحد وهو حرف الحاء ولكن إن أضفنا إليها نقاط فسيختلف الأمر كثيرا، ومن ثم وضعت ميرة النقاط على تلك الحروف ج، ح، خ، وقالت لشيخة اقرئي هذه الأحرف الآن فقرأتها شيخة كلها قراءة صحيحة.

فقالت ميرة: هل أيقنت الآن أهمية النقاط في اللغة العربية؟ فأجابت شيخة: نعم شكراً لك يا صديقتي ميرة، فقالت ميرة: اقرئي الجملة التي كتبتها سابقا بدون نقاط، فقرأتها شيخة ولكنها لم تجد قراءتها بشكل صحيح قائلة: البحر حمل، فضحكتا معاً، ثم وضعت شيخة النقاط على الحروف «البحر جميل» وقرأتها مرة أخرى، فقالت لها ميرة: ما أجمل لغتنا العربية ! وما أسهلها ! فلو لم نتعلمها لما استطعنا التعبير عن ما في داخلنا»[1].

الدراسة الوصفية للقصة:

أحداث القصة:

تسرد قصة مجموعة أطفال ذهبوا في رحلة إلى الشاطئ، فجلست طفلتان تلعبان برمال الشاطئ، فكانت إحدى الطفلتين الجالستين أمام شاطئ البحر تكتب اسمها على الرمل لكن بدون أن تضع نقاط على الحروف، لأنها لم تكن تعرف أهمية النقاد ودورها في إعطاء المعنى التام للكلمة، إلى أن تفطنت صديقتها لهذا الأمر عندما شاهدتها تكتب كلمات بدون أن تضع عليها نقاط، فسألتها عن معنى العبارات التي كانت تكتبها صديقتها، فقالت لها ألا تعرفين القراءة فأجابتها بأنها تعرف القراءة لكنها مل تفهم الكلمات لأنه لا يوجد عليها نقاط، وقالت لزميلتها بأن النقاط هي التي تساعد على إعطاء المعنى التام للكلمة وخصوصاً أن اللغة العربية مليئة بالحروف المتشابهة، ولا يمكننا تمييزها إلا عن طريق النقاط.

أهمية الصورة في القصة:

تعدّ الصورة أداة لنقل الأفكار من المرسل إلى المتلقي فهي تعد النواة الأساسية في وظيفة التأثير، إذ تكتسي الصورة التعليمية أهمية كبيرة من حيث فاعليتها وأدائها التعليمي والتواصلي، وبواسطتها يتم تقريب المعنى المنشود من القصة بسهولة إلى المتعلم هذا لأنها تشكل الرابط الذي يربط

[1] – قصّة لتعلم اللّغة العربية ومعرفة أهمية النقاط: https://www.youtube.com/watch?V.vtkaesk.dz

ما بين الصورة اللفظية والمعجم وتصورات المتعلم، فهي تحرك الجوانب الإدراكية والإبداعية لدى المتعلم، فهي بذلك تكسبه معرفة جديدة كما تنمي حسّه الإبداعي. والنص الذي بين أيدينا تضمن عنصر الصورة بشكل وفير، فجاء في هذا النص عدة، صور توحي صور الشخصيات (شخصية شيخة، شخصية ميرة)، فجاءت القصة مجزأة إلى فقرات كل فقرة تلازمها صورة تترجمها وتوضحها، بهذا فالمتعلم الأجنبي يحول معاني الصور إلى معاني دلالية واقعية، كما أن الصور هي بحد ذاتها تعد لغة ثانية موازية للغة الحروف، لا قيود فيها تتضمن حرية التخيل، والصورة هي دافع لامتلاك المتعلم مهارات اللغة العربية اللغوية فهي تحفزه على قراءة الفقرة المكتوبة لعله يجد العديد من التوضيحات، ومن هنا يتبين لنا أن للقصة دور كبير في تنمية اللغة العربية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها وخصوصاً إن كتب باللغة العربية الفصحى كالتي بين أيدينا، فهي تمكنه من إثراء رصيده اللغوي، كما تطوّر قدرته اللغوية نظرا لما تحتويه من كلمات جديدة قد يحفظ المتعلم بعضا منها، وهي تساعده أيضا على تصحيح أخطائه اللغوية.

مرحلة تحليل النص:

النص الذي بين أيدينا مناسب لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها فهو يساعد على ترسيخ النمط السردي بتنمية قدرات المتعلم الفكرية. والقصة التي بين أيدينا تتحدث عن أمر مهم يتناول قضية اللغة العربية ومميزاتها التي تتميز بها عن بقية اللغات الأخرى خصوصاً أنها ثرية الحروف، وأيضا احتوائها على العديد من الحروف المتشابهة مع بعضها البعض والتي لا يمكننا تمييزها إلا عن طريق النقاط الموجودة عليها مثل حروف: ح، ج، خ.

وبهذا عندما يجمع المتعلم المفردات ومعانيها يصبح لديه معجم خاص به وذلك من خلال فهمه للقصة فيصبح بذلك قادراً على تركيب الكلمات فيستعملها كتابة وتحدثاً.

وذلك ما يتولد عنه القدرة على التذكر والحفظ والتخيل، كما أنها تجعله واثقا من نفسه، وذلك من خلال تمثيله لأدوار القصة بعد قراءتها أو سماعها، فيبدأ المتعلم بمعايشة أحداث القصة بكل واقعية هذا ما يطوّر جرأته على التعبير والكلام.

فقرة التحاور مع النص:

الجزء الأوّل: التعرف بمعاني الكلمات التي يتعلم من خلالها المتعلم القصة القصيرة ويطالب باستخدامها في جمل يعبر عنها هو وهذا من أجل غرسها في ذهنه.

الجزء الثاني: فهم النص: يضم مجموعة من الأسئلة التي تساعد المتعلم على إعادة صياغة ما استوعبه من القصة بأسلوبه الذاتي مستخدماً ما تعلمه من الشروحات والصور بطريقة شفوية، فتكون جل الأسئلة مرتبطة بأفكار النص، ويجب أن تكون سهلة واضحة، ومن أمثلة ذلك:

أين ذهب الأصدقاء؟

ماذا كانت تكتب ميرة على الرمل؟

بهذا نجد أن هذه الأسئلة سهلة وواضحة والإجابة عنها دائما تكون موجودة في القصة، فما على المتعلم الأجنبي إلا استخراجها من النص، بهذا يجب أن تأتي أسئلة "فهم النص" دائما مناسبة لمستوى المتعلمين.

ننتقل إلى الجزء الأهم وهو التعبير الشفهي، والمتضمن مطلوب: لخص النص شفوياً، فيكون بذلك هذا التلخيص قفزة كبيرة لدى المتعلم يتجاوز بها مرحلة التعرف على معاني النص إلى مرحلة التعبير موظفا كل ما أخذه من مفردات جديدة، فتكون بذلك هذه المرحلة استثمار للمرحلتين السابقتين فهي تنمي مهارة التعبير لدى المتعلم.

بهذا تعتبر القصة فعلا من أهم الوسائط التعليمية التي تساهم بشكل كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لأنها تنمي الرصيد اللغوي لدى المتعلمين، وذلك من خلال إثراء المعاني والكلمات عدداً وجنساً والأمثلة عن ذلك كثيرة نذكر منها:

العدد: تمثل الجداول الموجودة في الأسفل مجموعة من صيغ الجمع والإفراد والتثنية التي وجدت في القصة:

صيغة الجمع
الأطفال، القلاع الكلمات، أشكال الحروف، النقاط، نقاط

صيغة الإفراد
شاطئ، كرة، رحلة

الجنس: يمثل الجدول الموالي مجموعة من صيغ المؤنث والمذكر الموجودة في النص.

المذكر
الصيف، البحر، الشاطئ، الرمل
المؤنث
الجميلة، شيخة، عبارة، ميرة، قراءة، جملة، الكتابة، اللغة

الأسلوب الإنشائي:

يتضح لنا أن النص جاء مليئاً بجمالية أدبية وذلك لأنه تضمن عدة أساليب بلاغية من جهة وأخرى إنشائية ساعدت بشكل أساسي في تشييد الصياغة الفنية للنص، ساعدت في لفت انتباه المتعلم من جهة وتيسير عمل المعلم من جهة أخرى، باعتبارها أدوات إنشائية تساعده على توجيهه في طريقة تقديم النص وتساعد المتعلم في التعامل معه. وفيما يلي سنوضح أهم الأساليب الإنشائية الموظفة في النص:

الاستفهام
ماذا تعني هذه العبارة التي كتبتها للتو"؟ ألا تعرفين القراءة يا ميرة؟

النفي
لا يمكننا، لا أحسن

الاستثناء
إلا

من خلال ما سبق ذكره، نستطيع القول أن انتقاء هذه الأساليب في القصة يزيد من جمالية تلقي المتعلم للنص ويمكنه من اكتساب الأسلوب المناسب، وتنمي رصيده اللغوي.

وأيضا لحديث الشخصيات دور مهم لأن المتعلم يقتبسه ويوظفه في حياته اليومية في مواقف حياتية مختلفة، وقد تمثل الحوار في نص القراءة في:

الحوار
ميرة قائلة: ماذا تعني العبارة التي كتبتها للتو؟ فردت شيخة متفاجئة: ألا تعرفين القراءة يا ميرة؟ !

من خلال ما تقدم ذكره، يمكننا القول أن هذه الأساليب الإنشائية تمنح النص رونقا وجمالاً وتسهل عملية تلقيه، وتنمي حب القراءة والاستماع عند المتعلم، وكلما زاد حب المتعلم للقراءة زاد بلك رصيده اللغوي، فيزيد بذلك تطور لغة المتعلم في حديثه وفي كتاباته. وبهذا فالقصة تعدّ من أهم الوسائل التعليمية التي تساهم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإكسابهم للمهارات اللغوية.

كما يجب أن يصاحب القصة بعض النشاطات اللغوية التي تساهم بشكل كبير في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلم وأهمها نشاط (أتذكر وأجيب). في هذا النشاط يطلب من المتعلم أن يتذكر أحداث ووقائع القصة ثم يقوم بإنجاز المطلوب منه وهذا أمر يساهم بشكل كبير في تنشيط ذاكرته، ففيه يركز المتعلم بشكل كبير على مهارة السمع عندما يتلقى القصة أول مرة فيطوّر بذلك قدرته في التعبير الشفهي وينمي رصيده اللغوي.

ويجب أن تتضمن التعليمة عدة أسئلة أساسية كـ: أكل الفراغ بما يناسب، اربط بين الشخصية والجملة التي تقولها، رتّب الجمل لتحصل على جزء من الحوار.

ثم تأتي من بعد ذلك فقرة (أتدرب على التعبير الكتابي)، تركز هذه الفقرة على ما تم تقديمه في النص، فيطلب المعلم من المتعلمين الإجابة على عدة أسئلة تنشط عملية الفهم لديهم، فيطلب من

المتعلم إما ترتيب الأحداث أو إعادة كتابتها هذا ما يطوّر مهارة الكتابة والقراءة لديه. هذه الفقرة يجب أن تحتوي على عدة أسئلة مهمة أهمها: أكمل ترتيب الأحداث، شاهد الصور واملأ الجدول، اكتب حوارا، كتابة جمل تعبر عن الصور المرفقة، عين الجملة التي تصلح بداية للقصة والجملة تصلح نهاية لها.

وتأتي من بعد ذلك فقرة التدريبات أيضا التي تساهم بشكل كبير في فهم واستيعاب المتعلم للقصة، والتي تتضمن عدة أسئلة من بينها:

ضع خطا تحت الإجابة الصحيحة فيما يلي:

1. **العنوان المناسب لهذا النص هو:**

أ) زيارة إلى حديقة الحيوانات. ب) الرحلة إلى شاطئ البحر. ج) زيارة المتحف.

2. **ما نوع هذا النص؟**

أ) قصيدة ب) رسالة ج) قصة

3. كانت شيخة تكتب الكلمات وتضع النقاط على الحروف.

كانت شيخة تكتب الكلمات ولا تضع النقاط على الحروف.

4. **شخصيات القصة:**

أ) مصطفى وعلي ب) آمنة وزينب ج) شيخة وميرة

5. لماذا لم تفهم ميرة التي كتبتها صديقتها على الرمل؟

ما فائدة النقاط في اللغة العربية؟

6. صل بخط بين الكلمة في (أ) ومرادفها في (ب)

(أ)	(ب)
تكتب	جلست
قعدت	تدوّن
تراها	تشاهدها

7. هات ضد الكلمات الآتية:

- ذهبت ≠
- جلست ≠
- صغيرة ≠
- نعم ≠
- صحيح ≠
- صديقتي ≠
- أسهلها ≠
- داخلنا ≠

8. وظّف الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

الرمل، الحروف، الأطفال، البحر، النقاط، القراءة.

9. حدّد الكلمة التي يعود إليها الضمير الذي تحته سطر فيما يلي:

- تكتب اسمها على الرمل.

- ماذا تعني العبارة التي كتبتها للتوّ؟
- وقرأتها مرّة أخرى.
- وما أسهلها.
- فلو لم نتعلمها.

10. حدّد نوع الكلمة التي تحتها سطر فيما يلي (مفرد، مثنى، جمع).

- ذهب مجموعة من الأطفال إلى البحر.
- جلست طفلتنا تلعبان برمال الشاطئ.
- كانت دائما تكتب الكلمات.
- كتبت العبارة التالية: البحر جميل.
- لا أحسن قراءة هذه الجملة.

11. حوّل الضمير الذي تحته سطر من الجمع إلى ضمير المتكلم المفرد:

- يكونون القلاع وأشكالا جميلة في الرمل.
- يلعبون بالكرة أمام الشاطئ.

رابعاً: الكتابة.

1. كوّن جملاً مفيدة من الكلمات الآتية:

على، اسمها، ميرة، الرمل، تكتب.

.....

الأطفال، من، ذهب، شاطئ، مجموعة، البحر.

.....

2. اكتب ملخصاً للنص تصف فيه أهم الأحداث الرئيسية.

خامساً: المحادثة والحوار.

- لخّص النص الذي قرأته في 5 دقائق.
- بيّن فائدة وضع النقاط على الحروف في اللغة العربية.

كما يمكن تطبيق الحوارات الآتية بين المتعلمين: حوار قصير بين ميرة وشيخة.

ومما سبق ذكره، حاولت أن أقدم أفكارا وتصورات أراها مهمة في تدريس القصة العربية للمتعلمين الأجانب، على أن هذه التصورات تظل خاضعة للتعديل والتطوير داخل الصف الدراسي، لكن لا شك عندي بأن إجراء هذه التصورات وتطبيقها يسهم بشكل فعال في تغيير طريقة التعليم وآليات انتقاء النصوص، كون أن هذه الرؤى اعتمدت فيها بشكل كبير على عدة منطلقات لسانية أهمها:

المنطلق اللساني التربوي الذي يعتبر اللغة أداة تواصل تتشكل في مهارات أدائية هي مهارة الاستماع، مهارة التعبير الشفهي ومهارة التعبير الكتابي وكذلك مهارة القراءة.

أيضا اعتمدت بشكل كبير على لسانيات النص وخصوصاً فيما يرتبط بالتماسك النصي وطريقة تحليله لبنية القصة شكلاً ومضمونا.

بهذا في الأخير أشجع على توظيف القصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها كونها تشكل وسيطا تربوياً وتعليمياً يزيد من الثروة اللغوية لدى المتعلمين لاحتوائها على الكلمات والمعاني والجمل والعبارات التي تطوّر من المهارات اللغوية لدى المتعلمين وتساعدهم على التعبير عما يحسون به، بالإضافة إلى القدرة على التحاور مع الآخرين وإعادة رواية أحادث القصة، وأيضا تنمية مهارة الكتابة لأن المتعلم سيوظف كل ما اكتسبه شفويا في تعبيره الكتابي.

خاتمة

خاتمة

بعد هذه الرحلة البحثية في "دور المرتكزات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ها نحن في نهاية مطاف بحثنا الذي أخذ منا كثيرا من الجهد والتركيز والوقت، وأضفى علينا متعة ولذة وسعادة تذوقناها في مشوار معالجة عناصره، قد توصلنا إلى عدة نتائج:

- اللغة العربية هي أم اللغات، فهي لغة العلم والأدب ولغة الضاد لأن مخرج هذا الحرف لم تعرفه أي لغة من اللغات.
- يجب الاعتماد بشكل كبير على المرتكزات اللسانية من أجل الرقي باللغة العربية وتيسير تعليمها للناطقين بغيرها.
- وذلك من خلال الاستفادة من كل الطرائق والأدوات التي جاءت بها اللسانيات والبحث أيضا عن آليات تكون أكثر عملية للوصول إلى منهج ناجح يسهل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ يجب الاعتماد على اللسانيات التطبيقية لأن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لن يرقى إلى المستوى المطلوب إلا من خلال الرصيد المعرفي للسانيات التطبيقية وما وفرته من نظريات وإجراءات تطبيقية تحقق تفكيرا كافيا لكلّ ما تعلق بجوانب الظاهرة اللغوية، سواء ما تعلّق بالجانب الصوتي أو الدلالي أو ما يقع أيضا بينهما من حيث التأليف والتركيب بين العناصر اللسانية، فبدون لجوء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها للنظريات اللسانية المختلفة سوف يصعب عليه إدراك العملية التلفظية للّغة، ويصعب عليه أيضا ضبط العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها.
- الاعتماد على اللسانيات التقابلية في تعليم اللغة العربية لأن الأجنبي تعترضه العديد من الصعوبات الموضوعية التي تتعلق بالاختلاف الموجود بين النظام النحوي والمعجمي الخاص بلغته الأم والنظام اللغوي الخاص باللغة العربية، من هنا تبدأ مهمة اللسانيات التقابلية في

مقارنة اللغة الأم واللغة التي يريد المتعلم أن يتعلمها،فتكشف النقاط التي قد تكون حاجزا في طريق متعلم اللغة الثانية، فتيسر للمتعلم تعلم اللغة،فتساعدهم في تذليل الصعوبات.

- ضرورة استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووجوب اطلاع معلم اللغة العربية على كل نظريات التعلم، لأن اللسانيات كما قلنا لها تأثير واضح في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تشمل الطرائق والوسائل التعليمية كما تشمل أيضا الأسس النفسية واللغوية التي تبنى عليها الطرائق، وبهذا يتوقف عمل المعلم على ما يقدمه له اللساني، بهذا يجب على المعلم أن يكون على اطلاع مستمر بما تقدمه اللسانيات بجانبيها النظري والتطبيقي، وأن يستثمر النظريات اللسانية في تعليمه للغة العربية.
- تعلم اللغة العربية يتوقف على تعلم المهارات اللغوية الأربع: الكتابة ومهارة الاستماع، والقراءة، ومهارة الاستماع والحديث.
- أهمية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تيسير تعليم اللغة العربية وهذا لاعتمادها على المعايير الدولية المتبعة في برامج تعليم اللغات مثل سلسلة "أحب اللغة العربية" التي نوصي بالاعتماد عليها.
- ضرورة تكوين معلمين ومتخصصين يتمتعون بمهارات خاصة لتعليم العربية للناطقين بغيرها.
- وجوب التنويع في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وعصرنتها باعتبار أن الطريقة الناجحة هي أحسن السبل وأيسرها لتحقيق الغايات المنشودة.
- حاجة اللغة العربية إلى الوسائل المتطورة التي تزيد من نموها كون العربية تعد من أحسن وأجمل اللغات لانفرادها بخصائص تميزها عن بقية اللغات، بهذا يجب الاستفادة من الوسائل التقنية المتطورة من أجل تحقيق أهداف الدرس اللغوي وجعل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليما مشوقا ومنتجا في الوقت نفسه.

- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين تختص في إيجاد الطريقة الأنسب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من خلال تبادل الخبرات بين المعلمين.
- الاعتماد بشكل كبير على توظيف القصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باعتبارها تشكل وسيطا تربويا وتعليميا يزيد من الثروة اللغوية لدى المتعلمين وتطور من مهاراتهم اللغوية.

وخلاصة القول أن ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى عناية أكبر، وإلى جهد مستمر ونية صادقة وعزيمة لا تخور، وذلك بالاشتغال على تطوير تعليم هذه اللغة المباركة للأجانب، والاستفادة من العلوم المختلفة ومن الاتجاهات اللغوية الحديثة في تعليم اللغات وتكنولوجيا التعليم.

وفي الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا في الإحاطة بهذا الموضوع، ونرجو أن يكون فاتحة لبحوث ودراسات في جامعتنا الموقرة ونقطة انطلاق أكثر عمقا لدراسات جادة تصب في الموضوع.

إن أصبنا فمن الله وان أخطأنا فمن أنفسنا ،نسأل الله التوفيق وبالله ثقتنا وعليه توكلنا.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

أولا– المصادر

1.ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1999م.

2.ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، القاهرة، 2006م، ج1.

3.أبو عبد الله بدر الدين، ابن الناظم، "شرح ابن ناظم على ألفية ابن مالك"، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

4.الزبيدي الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر– القاهرة، ط2.

5.السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق، إصلاح المنطق، ج1، تح: أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، د ط، د س.

6.سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، نشر مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي بالرياض، ط2، 1983م.

7.السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق: محمد جاد المولى بك وآخرون، المكتبة المصرية، صيدا– بيروت، ج1.

8.الطيب بكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تح: صالح القرمادي، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م.

9.عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، ط2، القاهرة، مصر، 2010م.

10.عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ج3، 2006م.

ثانيا– الكتب باللغة العربية

1.إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

2.إبراهيم سليمان، علم النفس التعليمي "نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة"، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.

3.إبراهيم صبح، مأمون جرار، "المدخل إلى دراسة اللغة العربية"، دار حامد، عمان، الأردن، ط2، 2005م.

4.أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلتها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م.

5.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.

6.أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، ط1، عمان، 1431هـ/2010م.

7.أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، دار السلم، الرياض، 1421هـ.

8.أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، دار السلم، الرياض، 1425هـ، ط2.

9.أحمد فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرق تنميتها، ط2، دار السلم، الرياض، 1421هـ.

10.أحمد محمد الشيخ، دراسات في علم العروض والقافية، الدار الجماهيرية للنشر والإعلان، ط2، 1988م.

11.أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، ط3، 2007م.

12.أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط2، 1419هـ/1999م.

13.أحمد مختار عمر، "علم الدلالة"، دار الكتب، ط5، 1998م.

14.أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، مطابع سجل العرب، ط1، 1989م.

15.أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، كلية دار العلوم، القاهرة، ط1، 1995م.

16.أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007م.

17.أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، بحوث ودراسات، دار الأصدقاء للطباعة، المنصورة، مصر، (د ط)، 2006م.

18.أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2002م.

19.أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2015م.

20.أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس ترجمتها علميا، دار الشروق، ط1، عمان، سنة 2000م.

21.أنطوان صباح، تعلمية اللغة العربية، ج2، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2008م.

22.أنيس فريحة، اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل، بيروت، ط1، 1989م.

23.تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، د.ت.

24.تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 1407هـ-1984م.

25.تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط2، 2007م.

26.جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر، (د.ط)، سنة 1978م.

27.جمال الدين عبد الله ابن أحمد، الفاكهي، "شرح الحدود النحوية"، تحقيق: محمد الطيب الإبراهيم، دار النفائس، ط1، 1996م.

28.جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج الدراسي المعاصر، دار الفكر (ناشرون وموزعون)، الأردن، ط4، 2004م.

29.حسن ظاظا، كلام العرب، دار الشامية، ط2، بيروت- لبنان، 1990م.

30.حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، 2003م.

31.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د.ت).

32.حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية،، ط1، 2000م.

33.حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، ط2، الإسكندرية، 2000م.

34.خاطر محمود رشدي وافرون، طرق تدريب اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، ط2، القاهرة، 1983م.

35.خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، د.ط، 2007م.

36.الدبسي رضوان، "تحديث طرائق تعليم اللغة العربية- تكنولوجيا التعليم وأنشطته"، المؤتمر السنوي الثاني - اللغة العربية في مواجهة المخاطر، 20- 23 أكتوبر 2003م، مجمع اللغة العربية، دمشق.

37.راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار ميسرة للنشر والتوزيع، الأردن، (د.ت).

38.رايس نور الدين، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، فاس (المغرب)، ط01، 2007م.

39.رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.

40.رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ.

41.رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريها، صعوباتها، دار الفكر العربي، (د.ط)، القاهرة، 1425هـ.

42.رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد الصناع، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

43.رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، طبعة جامعة أم القرى، ج1.

44.رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

45.رشدي طعيمة، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

46.رشيد فلكاوي، آثار التداخل اللغوي في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي، دراسة في عينة من طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بجاية، 2005م- 2006م.

47.رفيقة خلفات شاكر، كتاب تعليم الحروف الهجائية، ج1، د.ط، 2011م، دار المعرفة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

48.رمضان القدافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس، ط2، سنة 1981م.

49.رمضان القذافي، نظريات التعليم والتعلم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، سنة 1981م، ط2.

50.رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1987م.

51.زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط3، 1999م.

52.زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، 2003م/ 1429هـ.

53.سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 21، 2014م.

54.سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريب الأدب والبلاغة، والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م.

55.سلسلة "أحبّ اللغة العربية" من أهم كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، جاءت نتيجة جهود شراكة ونتاج دراسة معتمدة على المعاير الدولية المتبعة في برامج تعليم اللغات الأجنبية.

56.سلمى بركات، اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، عمان، ط1، 2009م.

57.سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2005م.

58.سمير الشريف استيقية، اللسانيات (الجمال، الوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط2، 2008م.

59.سمير محمد كبريت، المرجع التطبيقي الحديث، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.

60.سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، الطبع الأولى، 2006م.

61.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريب الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، سنة 2006م.

62.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003م، عمان، الأردن.

63.السيد عبد الحميد سليمان، "سيكولوجية اللغة"، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م، د ط.

64.الشرقاوي أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2012م.

65.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط04، سنة 2009م.

66.صالح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان، ط1، سنة 1981م.

67.صالح محمد أبوجادو، علم النفس ا لتربوي، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 1981م.

68.صبيح التميمي، دراسات لغوية في التراث القديم، صرف نحو تركيب دلالة معاجم مناهج البحث، ط1، 2003م.

69.طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الإصدار الثقافي، دار النشر والتوزيع، ط1، 2005م.

70.عاطف مذكور، علم اللغة بين القديم والحديث، منشورات جامعة حلب، كلية الآداب بجامعة القاهرة.

71.عبد الجليل مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1981م.

72.عبد الجليل مرتاض، العربية بين الطبع والتطبع، دراسة لغوية تحليلية لتراكيب عربية- سلسلة الدروس في اللغات والأدب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1993م.

73.عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، القاهرة.

74.عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.

75.عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدربي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع (1973- 1974)، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية.

76.عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، ط2، الجزائر، 2007م.

77.عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1984م.

78.عبد العزيز إبراهيم العسيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 1433هـ.

79.عبد العزيز مطر، لهجة البدو في إقليم ساحل مريوط، دراسة لغوية، دار الكتاب العربي، القاهرة، د.ط، 1967م.

80.عبد العليم إبراهيم، الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط9، دار المعارف، مصر، (د.ت).

81.عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ط1، دار الفضاء، الأردن، 2002م.

82.عبد القادر فوضيل، دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الدفاع عن اللغة العربية في أثناء فترة الاحتلال الفرنسي لبلادنا – أشكال الصمود والمقاومة، المجتمع المدني وترقية استعمال اللغة العربية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الأبيار، الجزائر، د.ط، 2007م.

83.عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية": مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، "سلسلة علوم التربية".

84.عبد الله الإنسي وصالح سالم باقارش، تطور النظريات والأفكار التربوية، مكتبة إحياء التراث، مكة المكرمة، السعودية، ط3، 1992م.

85.عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 1427هـ، ط2.

86.عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 1433هـ.

87.عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1981م.

88.عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، الرياضي، عمادة شؤون المكتبة، جامعة الملك سعود، 1982م.

89.عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

90.عبد المنعم عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة.

91.عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمان، 2003م.

92.عبد الواحد حسن الشيخ، التنافر الصوتي والظواهر السياقية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1419هـ/1999م.

93.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، سنة 1995م.

94.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004م.

95.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض، ط1، 1990م.

96.عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2012م.

97.عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية أسس ومهارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، مصر، 2011م.

98.علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 1427هـ.

99.علي الجرجاني، كتاب التعريفات، تحقيق: نصر الدين التونسي، شركة قدس للنشر، القاهرة، ط01، سنة 2007م.

100.علي بوعمامة، مطالبة اللغة العربية، الندوة الدولية، جامعة ستراسبورغ، منشورات المجلس الأعلى اللغة العربية.

101.علي سامي الحلاق، المرجع في تدريب مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان، 2010م.

102.علي قاسمي، علم اللغة وصناعة المعاجم، ط3، (ت ط)، 1425هـ/2004م، مكتبة لبنان ناشرون.

103.فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، 1967م.

104.فارس محمد عيسى، "علم الصرف"، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

105.فاطمة الطبال بزكة، نظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسات الجامعية، ط1، 1993م، بيروت.

106.فاليا أنوغراهيني، استخدام الألعاب اللغوية في تعليم الاستماع، دراسة تجريبية بمدرسة الخيرية المتوسطة الإسلامية جاكرتا، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية.

107.فتحي علي يونس، محمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، ط1، 1423هـ/2003م، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر.

108.فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر المعاصر، لبنان، ودار الفكر، سورية، ط1، 1999م.

109.فهيم مصطفى، مهارات التفكير في مهارات التعليم العام، ط1، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 2002م.

110.فوزي الشايب، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 1425هـ/ 2004م.

111.القذافي رمضان، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، 1980م.

112.كامل الفرسيكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2003م/1423هـ.

113.كمال بشر، علم الأصوات، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1420هـ/2000م.

114.لطفي بوقربة، "محاضرات في اللسانيات التطبيقية"، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار.

115.محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، عمان، الأردن.

116.محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.

117.محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ،كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، (د.ط)، سنة 1988م.

118.محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، سنة 2000م.

119.محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، د.ط، سنة 2000م.

120.محمد المقداد، تاريخ الدراسات العربية في فرنسا، سلسلة الكتب الثقافية، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1992م.

121.محمد أيوب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، ط1، سنة 2005م.

122.محمد بدوي وفتحي علي تونس، كتاب أساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العالمية العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ط2، 1977م.

123.محمد جاسم محمد، "نظريات التعلم"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م.

124.محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007م.

125.محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريب اللغة العربية، عالم الكتب، د.ط، القاهرة.

126.محمد سليمان فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1410هـ/1989م.

127.محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية، دار الأندلس، حائل، 1425هـ، ط ن.

128.محمد صالح بن عمر، كيف تعلم اللغة العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، ط1، تونس، 1988م.

129.محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، الأنجلو مصرية، 1975م.

130.محمد صالح فضل الله الاتجاهات التربوية في تعريف اللغة العربية، طع علم القاهرة، 2003م.

131.محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنشر والتوزيع، د.ط، الأردن، 2002م.

132.محمد فرحات القضاة ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

133.محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الشروق، جدة، سنة 1983م، د.ط.

134.محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة،(ط)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1998م.

135.محمد يونس علي، مدخل اللسانيات، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت- لبنان، ط4، 2004م.

136.محمود الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، 1985م.

137.محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية، اللسانيات التطبيقية نقطة اتصال تربط بين مجموعة من العلوم، علم اللغة، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علوم التربية، 1992م.

138.محمود فهمي حجازي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، ط2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، سنة 1995م.

139.محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1913م.

140.محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، د ط، د ت.

141.مختار نويوات ومحمد خان، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى (مشروع دراسة لسانية دارجة في منطقة الزيبان- بسكرة)، دار الهدى، عين مليلة، ط1، 2005م.

142.مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيجل، 2013م.

143.مصطفى بركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر

144.مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط3، 2000م.

145.مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الجزائر العاصمة، د.ط، د.

146.مصطفى غافان، اللسانيات التوليدية- من نموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة-، عالم الكتب الحديث، الأردن، (د.ط)، 2018م.

147.مظهر معين الدكتور، حاضر اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة بنجاب لاهور، باكستان، 2002م.

148.مقران يوسف، دروس في ا للسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2007م- 2008م.

149.الموسى نهاد، "صاد القرن في اللسانيات" ضمن حصاد القرن: المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان، الأردن، ج2.

150.ميشال زكريا، علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1983م.

151.ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية، مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، د ط، 1993م.

152.نادية بنجال وعبد الله فلي، وحدة التعليميات التعليمية، التعليمية التطبيقية، موجهة لطلاب السنة الرابعة، شعبة اللغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة.

153.نادية مصطفى العساف، طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، العدد 01، 2015م.

154.نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990م.

155.نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1991م.

156.نهاد الموسى، الأساليب: مناهج وأساليب في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003م.

157.هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

158.الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الموسيقية، مرحلة التعليم الابتدائي، إعداد اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للتربية الموسيقية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.

159.وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، ط3، دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن، عمان، ت ط: 1433هـ/2013م.

160.وليد العناني، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة لسانية تربوية، ط2، 1438هـ.

161.يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008م.

162.يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية،دار كنوز الحكمة، ط2، الجزائر، 1432هـ-2013م.

ثالثا- الكتب المترجمة

1.بريجتيه بارتشت، مناهج علم اللغة من جرمان باول حتى ناعوم تشومسكي، تر: سعيد حسين بحيري، مؤسسة المختار، ط1، القاهرة، 1425هـ/2004م.

2.جاك ريتشارد وتيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمد إسماعيل الصديق وآخرون، جامعة الملك آل سعود، 1990م.

3.جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر:ناصر بن علي بن غالي وصالح بن الشويرخ، (د.ط)، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، 2007م.

4.دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، مصر، 1994م.

5.غوليبه فرنسيس، أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة، ترجمة: فايز الشهري، الرياض، جامعة الملك سعود، 1434هـ/2009م.

6.لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2006م.

7.مصطفى ناصف، نظريات التعلم – دراسة مقارنة–، ترجمة: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م.

8.ميشيل ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2005م.

9.نعوم تشومسكي، المعرفة اللغوية، طبيعتها أصولها واستخداماتها، ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي، ط1، 1413هـ/1993م.

10.ويليام فسكاي وميجل سيحوان، مجال التعليم وثنائية اللغة، ترجمة: د. إبراهيم بن محمد العقيد ومحمد عاطف، دار العلم للملايين، د.ت.

رابعا– المذكرات والرسائل الجامعية

1.أفراح ذنون يونس، أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية في تعلم قفزة اليدين الأمامية على حصان القفز، أطروحة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، 1992م.

2.حسن عبد الله، حسن علي، مقررات اللغة العربية في مركز اللغة العربية بكلنتان: دراسة وتقويم، رسالة ماجستير، ماليزيا: الجامعة الإسلامية بماليزيا، 1995م.

3.كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية، تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، فيفري 2002م.

خامسا– المجلات

1.حاج حسن محمد، الموجه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها –تدريب المفردات، العدد 2، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إندونيسيا، معهد العلوم الإسلامية والتربوية، 1409هـ/1989م.

2.الزبير مهداد، أهمية الفن المسرحي في تعليم اللغة، مجلة الفيصل، العدد 02، 03 شعبان 1422هـ/ أكتوبر 2001م.

3.شاكر محمود عبد المنعم، الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية، مجلة الفتح، العدد الرابع، مارس 1999م.

4.شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990م.

5.صادق عبد الله أبو سليمان، أهمية السماع في تحصيل اللغة، بحث في مجلة اللغة العربية، القاهرة، العدد 99 .

6.صالح بلعيد، تجربتي في تدريس التراث النحوي لدراسة تطبيقية في أسلوب الاشتغال من خلال ألفية ابن مالك، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو- الجزائر، العدد 1، سنة 1996م.

7.الصوري عباس، التداخلات اللغوية وأثرها في المجال الثقافي العربي، مجلة مجمع اللغة العربية، ط2، القاهرة، 2002م.

8.علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو- الجزائر، العدد 1، 2010م.

9.محمد زياد كتبه، اللسانيات بين السلوكية والعقلانية، مجلة الفيصل، مجلة ثقافية شهرية، الرياض، العدد 77، أوت 1983م.

10.هاني إسماعيل محمد: دور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ترسيخ الهوية العربية، رؤية استشرافية، مقال بمجلة آفاق الثقافة والتراث، سنة 2015م.

سادسا-المعاجم

1.عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، ج1، ط1، المغرب.

2.قاموس الكلمات الانجليزية (انجليزي- عربي)، دار الملايين، ط1، سنة 1980م.

3.Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse.

4.المعجم الوسيط، مادة (ع م م).

سابعا– الكتب باللغة الأجنبية

1. André Martinet, Eléments de linguistique générale, Armand Colin, paris, 1970.

2. Sorez Hélène, Prendre la parole, Hatier, paris, 1995.

3. Tapiero N., Manuel d'arabe algérien, études arabes et islamiques, Librairie C. Klincksieck, 2ème édition, 1965.

4. Maurice Crevisse, Le bon usage grammaire française, Duculat, 11ème édition, 1980.

ثامنا– المواقع الإلكترونية

1.ميلود غرافي، تدريب العربية في فرنسا بين الاختيار المؤسساتي والإحالة إلى الهوية، معرفة وآراء، ص 15.

www.ccme.org.ma.ar/opinions-ar/314100

2.عبد الله معروف مقال "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات علمية، http://www.alukah.net/literature_language

3.عبد الله معروف، مقال: تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: مبادئ نظرية واقتراحات علمية. الرابط: http://www.alukah.net/literature_language/0/123340

4.محمود فهمي حجازي، "المدخل إلى علم اللغة".

Le site de Djamila : Users.antraxite.beppoisse/document/arbis.htm

الفهرس

الفهرس

كلمة شكر

إهداء

مقدمة..... أ

مدخل: في المصطلح، الإشكالية والمفهوم

1- مفهوم اللسانيات ومجالاتها..... 2

1-1 تعريف اللسانيات لغةً..... 2

1-2 اللسانيات اصطلاحاً..... 3

1-3 مجالات اللسانيات..... 4

2- اللسانيات وتعليم اللغة العربية..... 13

2-1نظريات التعلّم..... 13

3- أهم مميزات الدرس اللغوي الحديث..... 26

4- اللسانيات وتعليمية اللغة العربية..... 28

4-1 اللغات الأجنبية..... 30

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها

1- مفاهيم التعليمية..... 35

1-1 التعليم..... 36

1-2 التعلّم..... 38

1-3 عناصر العملية التعليمية..... 39

1-4 المادة التعليمية..... 41

1-5 الوسائط المساعدة في عملية التعلم (الوسائل التعليمية)..... 42

2- اللغة العربية (مفهومها، وظائفها وخصائصها)..... 45

2-1 مفهوم اللغة..... 45

2-2 وظائف اللغة..... 47
2-3 خصائص اللغة العربية..... 48
2-4 تعليم اللغة العربية..... 51
3- مهارات تعليمية اللغة العربية..... 53
3-1 مفهوم المهارات اللغوية..... 53
3-2 أنواع المهارات اللغوية..... 54

الفصل الثّاني: طرق تدريس مهارات اللّغة العربية

1- المهارات اللغوية وطرق تدريسها..... 64
1-1 مهارة القراءة وطرق تدريسها..... 65
1-2 مهارة التعبير الشفهي..... 69
2- التداخل بين اللغات 79
2-1 تعريف التداخل..... 79
2-1-1 التداخلات الإفرادية..... 80
2-1-2 التداخلات التركيبية..... 81
2-1-3 التداخل المعجمي..... 81
2-1-4 تداخل اللغة العربية مع غيرها من اللغات..... 82
2-2 أهداف تعلم اللغة العربية..... 85
2-3 تعليم اللغة العربية في فرنسا ومكانتها ضمن اللغات..... 86
2-4 طرائق التدريس..... 90
2-4-1 مفهوم الطريقة..... 90
2-4-2 طرائق التدريس قديماً وحديثا..... 91

الفصل الثّالث: المنهج التعليمي للغة العربية للناطقين بغيرها

دراسة تطبيقية لنموذج سلسلة أحب اللغة العربية

1- التعريف بالسلسلة..... 99

1-1 مستوى المبتدئين..... 99
2- التعريف بمنهج أكتفل..... 106
2-1 المستوى المبتدئ..... 107
2-2 المستوى المتوسط..... 108
2-3 المستوى المتقدم..... 110
2-4المستوى المتميز..... 112
2-5 المستوى المتفوق..... 114
3- الجانب الصوتي في النص..... 117
3-1 الحروف..... 117
3-2 الحركات..... 118
3-3 الجانب الدلالي..... 119
3-4 اختيار المفردات..... 120
3-5 فصاحة المفردات..... 122
3-6 مناسبة المفردات للشريحة المخاطبة (النوع والعمر)..... 122
4- توظيف المفردات..... 125
5-اللغة ونظريات تعلمها..... 127
5-1 نظرة موجزة عن تطور نظريات تعلم اللغة..... 127
5-2 طرق ومناهج تعليم اللغة الثانية..... 130
6-كتب تعليم اللغة الفصحى للناطقين بغيرها..... 136
6-1 "الكتاب" في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها..... 136
6-2 كتاب العربية بين يديك..... 139
6-3 كتاب لغتنا الفصحى..... 142
6-4 الكتاب الأساسي..... 143
7- توظيف اللسانيات التقابلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها..... 145

1-7 دراسات تقابلية ما بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في المستويات اللسانية.. 145
8-تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها (دراسة ميدانية)..... 188
8-1 أخطاء التعريف والتنكير..... 188
8-2 أخطاء التذكير والتأنيث..... 189
8-3 أخطاء حروف المعاني..... 191
8-4 أخطاء الإعراب وحالات الفعل..... 193
8-5 أخطاء الإفراد والتثنية والجمع..... 194
الفصل الرّابع: تصوّرات لسانيّة تطبيقية لتعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها
1- العامية الجزائرية مدخل وإشكالية تدريسها للناطقين بغير اللغة العربية..... 199
1-1 مستويات اللغة العربية في الوقت الحالي وأهم المناهج المستخدمة في تعليمها..... 199
1-1-1 اللغة العربية الفصحى..... 199
1-1-2 اللغة العامية أو اللهجة..... 200
1-2 صعوبات تعلم العربية وسبل تحديدها والتغلب عليها..... 211
1-3 تدريس العامية لغير الناطقين بها.. الواقع والمنهج..... 213
1-4 الخصائص التركيبية للعامية الجزائرية..... 219
1-5 بعض الظواهر اللغوية في العامية الجزائرية..... 220
1-6 التداخل بينها وبين اللغات الأخرى..... 223
1-7 إشكالية تدريس اللغة العامية الجزائرية للناطقين بغيرها..... 224
2- أفضل وأسرع طريقة لتعلم القراءة: (المستوى المبتدئ)..... 226
2-1 المستوى المبتدئ..... 226
2-2 اقتراح تطبيقات تعنى بإكساب الطالب المهارات اللغوية من خلال أفضل التمارين اللغوية..... 233
2-3 دور التطبيقات المعجمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها..... 234

3- تدريبات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها..... 237
3-1 تدريب عن طريق الاستماع..... 237
3-2 الهدف من التدريب عن طريق الاستماع..... 239
3-3 عراقيل التدريب بالاستماع..... 239
3-4 تدريب عن طريق تركيب الحروف إلى كلمات..... 239
3-5 أهداف التدريب عن طريق التركيب..... 244
3-6 دور النصوص التواصلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها..... 245
3-7الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء التدريب عن طريق القراءة..... 248
4 - إستراتيجيات تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم العربية "تصوّرات لسانية في تعليم القصة القصيرة للناطقين بغيرها"..... 251
4-1 القصة وتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها..... 251
4-2 الدور الفعّال للمسرحية في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها..... 253
4-3 الأغاني والأناشيد..... 253
4-4 قصة رائعة لتعلم العربية..... 255
خاتمة..... 267
قائمة المصادر والمراجع..... 271
الفهرس..... 294

ملخص البحث

الملخص: تعتبر اللغة العربية إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، فهي لغة القرآن التي تتميز بفصاحتها وبلاغتها وجزالتها كما أنها تتميز بخاصية لا نجدها في اللغات الأخرى وهي الديمومة والقوة والقدرة على الانتشار، فأضحت بهذا لغة عالمية إذ استوعبت تجارب أمم وشعوب، تميزت بتعدد مصادرها الثقافية والفكرية، ولما كانت العربية بهذه الأهمية أقبل الأعاجم على تعلمها، بهذا نجد أن تعليمها للناطقين بغيرها أصبح يشكل قضية ذات أهمية كبيرة وجب العناية بأسسه وطرائقه من أجل تسهيل تعليمها لهم. وبهذا تم اختيارنا لموضوعنا الموسوم بـ "دور المرتكزات اللسانيات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" الذي وضحنا فيه بأن تعلم وتعليم العربية للناطقين بغيرها ليس بالأمر الصعب، بل هو سهل إذا ما اعتمدنا على المرتكزات اللسانية، وأن اللغة العربية تحتاج إلى بث روح التجديد في مناهج تعليمها، فبينا أن اللسانيات تمثل مجالا رحبا لبث هذه الروح المتجددة، ووضحنا في بحثنا بأن تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يتأتى إلا عن طريق الاستفادة من كل المعارف والمبادئ التي تحملها المرتكزات اللسانية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات، التعليمية، اللغة العربية، اللغة الثانية، الوسائل التعليمية.

Résumé : La langue arabe, souvent dite la langue du Coran, est l'une des langues les plus répandues au monde réputée par son éloquence et son exubérance. Elle se distingue ainsi par des caractéristiques que nous ne trouvons pas dans d'autres langues, à savoir la permanence, la puissance et la capacité de se répandre dans le monde. L'arabe amasse les expériences de diverses nations et multitudes ce qui fait d'elle débordante d'une source culturelle et intellectuelle indéfinie. Comme étant d'une telle importance, les étrangers en sont venus à l'apprendre. Par conséquent, nous constatons que son enseignement à des locuteurs non natifs est devenu une question de grande importance qui doit être prise en compte en termes de fondements et de méthodes afin de leur faciliter la tâche. Subséquemment, nous avons choisi pour la présente étude l'intitulé «Le rôle des fondements linguistiques dans l'enseignement de l'arabe à des locuteurs non natifs», dans lequel nous avons expliqué qu'apprendre et enseigner l'arabe à certains apprenants n'est pas difficile, mais plutôt facile si nous nous appuyons sur des fondements linguistiques. En fait, la langue arabe n'a que besoin de ressusciter l'esprit d'innovation dans ses programmes d'enseignement, et donc nous avons montré que la linguistique représente un ample champ pour revivre cet esprit. De même que, nous avons clarifié dans cette recherche que faciliter l'enseignement de la langue arabe à des locuteurs non natifs ne peut être atteint qu'en utilisant toutes les connaissances et principes portés par les fondements linguistiques.

Mots clés : Linguistique, didactique, langue arabe, langue seconde, supports pédagogiques.

Summary: The Arabic language is one of the most prevalent languages in the world, as it is the language of the Quran that is distinguished by its eloquence and exuberance. It is also eminent by some features rarely found in other languages, which are permanence, strength and ability to spread. This fact renders such a language a source that accumulates various cultures and thoughts, and thus, it urges foreigners to learn it. We find that teaching Arabic to non-native speakers has become an issue of paramount importance that must be taken care of in terms of its foundations and methods in order to facilitate teaching it. For that reason, the present study tackles "The role of linguistic foundations in teaching Arabic to non-native speakers," in which we explained that learning and teaching Arabic to this type of learners is not difficult, rather it is easy if we rely on linguistic foundations. Indeed, the Arabic language needs spreading the spirit of innovation in its teaching curricula, hence we showed that linguistics represents a wide field to revitalize this spirit, and we explained in our research that facilitating its teaching to non-native speakers can only come by making use of all the knowledge and principles that the linguistic foundations carry.

Key words: Linguistics, didactics, Arabic language, second language, teaching aids.